

CADERNOS DE LICENCIATURA EM LETRAS

# Memória, prática e pesquisa para a docência



Neide Elias  
Sueli Fidalgo  
*Organizadoras*



## SÉRIE CADERNOS DE LICENCIATURA EM LETRAS

Memória, prática, e pesquisa para a docência

### ORGANIZAÇÃO DO VOLUME

Neide Elias

Sueli S. Fidalgo

### TEXTOS

Greice de Nóbrega e Sousa

José Hamilton Maruxo Jr.

Carlos Renato Lopes

Sueli Salles Fidalgo

Souzana Mizan

### CHEFES DE DEPARTAMENTO DE LETRAS

Ivan Martin (chefe)

Lucia Sano (vice-chefe)

### COORDENAÇÕES

Licenciatura em Letras Português

Pedro Marques Neto (coordenador)

Indaiá de Santana Bassani (vice-coordenadora)

Licenciatura em Letras Português-Espanhol

Neide Elias (coordenadora)

Fernando Maciel Gazoni (vice-coordenador)

Licenciatura em Letras Português-Francês

José Hamilton Maruxo Jr. (coordenador)

Érico Nogueira (vice-coordenador)

Licenciatura em Letras Português-Inglês

Sueli S. Fidalgo (coordenadora)

Renata Philippov (vice-coordenadora)

### CONSELHO EDITORIAL

Ana Paula Torres Megiani

Eunice Ostrensky

Haroldo Ceravolo Sereza

Joana Monteleone

Maria Luiza Ferreira de Oliveira

Ruy Braga

CADERNOS DE LICENCIATURA  
EM LETRAS

# Memória, prática e pesquisa para a docência

Neide Elias  
Sueli Fidalgo  
*Organizadoras*



Copyright 2017 © Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP  
Reservados todos os direitos desta edição. É proibida a reprodução total ou parcial desta obra sem autorização expressa dos autores e organizadores.  
*Grafia atualizada segundo o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990, que entrou em vigor no Brasil em 2009.*

Edição: Haroldo Ceravolo Sereza

Editora-assistente: Danielly de Jesus Teles

Projeto gráfico, diagramação e capa: Danielly de Jesus Teles

Revisão: Alexandra Colontini

Assistente acadêmica: Bruna Marques

Imagem da capa: *La huella* (2006) do artista basco Juan José Novella, monumento em aço carbono em homenagem às vítimas da Guerra Civil Espanhola situado no bairro Artxanda em Bilbao, Espanha. Foto: Neide Elias.

CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO  
SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ

---

Memória, prática e licenciatura em Letras / orgs. Neide Elias e  
Sueli Fidalgo. - 1. ed. - São Paulo : Alameda, 2017.

RECURSO ON LINE

(CADERNO DE LICENCIATURA EM LETRAS)

INCLUI BIBLIOGRAFIA  
ISBN 978-85-7939-599-4  
1. EDUCAÇÃO. 2. DOCÊNCIA.

CDD: 370

---

ALAMEDA CASA EDITORIAL  
Rua 13 de Maio, 353 – Bela Vista  
CEP 01327-000 – São Paulo, SP  
Tel. (11) 3012-2403  
[www.alamedaeditorial.com.br](http://www.alamedaeditorial.com.br)

# Sumário

- 7 Apresentação  
*Neide Elias e Sueli Fidalgo*
- 15 A ideologia linguística e o material  
didático de língua estrangeira –  
reflexões sobre o ensino de espanhol  
*Greice de Nóbrega e Sousa*
- 31 Diários do professor e dos alunos: uma experiência  
em torno da noção de autoaprendizagem  
*José Hamilton Maruxo Jr.*
- 43 Abordagens multi-/trans- e o conceito de  
práticas de língua(gem)  
*Carlos Renato Lopes*
- 67 A formação docente como objeto de análise que  
sempre foi, mas como instrumento e lócus inclusivos  
em macro-contextos cada vez mais excludentes  
*Sueli Salles Fidalgo*

Língua global, identidades e saberes:  
encontros e fronteiras nas zonas de contato

*Souzana Mizan*

# Apresentação

*Neide Elias e Sueli Fidalgo*

*Há uma relação entre a alegria necessária  
à atividade educativa e a esperança*

Freire, 1996, p. 72

Com o apoio do Projeto Prodocência financiado pela CAPES: *Diálogos pertinentes – proposições para um projeto institucional de formação de professores da Educação Básica*, os Cadernos de Licenciatura em Letras têm como objetivo pensar a relação teoria-prática das nossas licenciaturas, englobando, no presente volume, a problematização da relação memória, prática e pesquisa relativa à formação docente e ao ensino-aprendizagem de línguas e literaturas.

Aos colegas que participaram deste volume foi solicitado que privilegiassem as práticas ou memórias de ensino-aprendizagem fundamentadas teoricamente, tendo como interlocutor o aluno de Licenciatura em Letras e/ou o professor da educação básica, incluindo, portanto, exemplos práticos e outros recursos explicativos, tais como comparações, definições e usos de imagens, tabelas, entre outros.

O trabalho foi elaborado em um momento em que algumas mu-

danças estão sendo propostas na educação básica e no ensino superior – e nem todas parecem favorecer a prática docente ou o aluno da escola pública.

Com a iminente aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – o professor se verá (1) obrigado a se familiarizar com outra política pública, embora as existentes ainda não tenham sido apropriadas por ele, visto que não há formação para que essa apropriação ocorra, como nos mostra o texto de Fidalgo, neste volume; (2) forçado a adaptar-se aos cortes de disciplinas consideradas por alguns – talvez mais burocratas da educação – desnecessárias para a formação do aluno jovem. Essa política acaba por ampliar ainda mais o espaço que existe entre os alunos de classes mais abastadas e os das camadas mais pobres da população, visto que os primeiros, certamente, continuarão a receber a formação com todas as disciplinas que compunham os antigos núcleos comum e diversificado. Em outras palavras, continuará sendo formado para compor os quadros acadêmicos das melhores universidades do país, enquanto os alunos com menos poder aquisitivo não aprenderão mais na escola alguns dos conteúdos que poderiam dar-lhes suporte para competir nas concorridas vagas do ensino superior ou, no mínimo, ampliar-lhes os horizontes quanto ao que podem fazer em termos profissionais.

Outra mudança importante no cenário da educação é a revogação da 11.161/2005 de oferta obrigatória da Língua Espanhola no Ensino Médio, pela lei 13.415/2017. A quem favorece essa lei se o país faz fronteira com sete países de Língua Espanhola e apenas um de Língua Inglesa? E se, em estados como São Paulo, por exemplo, as escolas públicas recebem cada vez mais alunos de países latino-americanos? A quem interessa cercear o ensino das línguas estrangeiras? Pela primeira vez na história da política linguística brasileira, temos, no texto da lei, a língua inglesa explicitamente como língua a ser ofertada, quando em documentos anteriores se fazia referência às outras línguas ou aparecia o sintagma “língua estrangeira”, sem privilegiar uma língua estrangeira



específica. Deste modo, na atual lei, perdemos de vista cada vez mais no horizonte o desejado plurilingüismo, que se vê obliterado pelo que podemos ler no parágrafo 4º:

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

Também nos cursos de Licenciatura, algumas mudanças propostas limitam a formação do aluno. No caso de Letras, já se discute a eliminação das habilitações, tão importantes para ampliar as possibilidades de emprego do professor, principalmente se pensarmos que, muitas vezes, o professor formado presta concursos para português e para inglês - por exemplo - para poder completar a sua carga horária ou a sua matrícula. Ter formação apenas em uma das línguas o impede de assumir em uma única escola - ou em duas escolas próximas - todas as aulas de que necessita, exigindo que este viaje diversas horas entre escolas, principalmente nos grandes centros urbanos. Em que momento o professor deverá fazer cursos de formação contínua, preparar material, pesquisar, refletir sobre a sua prática, corrigir tarefas? Além disso, muitas vezes, a escola tem carência de docentes com a habilitação em português, por exemplo, mas o professor, formado apenas em língua estrangeira, não poderá assumir as aulas de língua portuguesa.

E não esqueçamos que há o “Movimento Escola sem Partido” que vem sendo muito publicizado no que se refere ao suposto combate à doutrinação, no entanto pouco debatido na sua essência. Essa visibilidade acaba por mascarar o debate de temas vitais para a educação que deixam de ser discutidos. Ser sem partido não é o mesmo que ser sem ideologia porque qualquer que seja a posição tomada pelos professores, diretores, coordenadores, pais e, na verdade, todos os membros das escolas e da sociedade em geral, será uma posição ideológica. Em outras

palavras, acreditar que é preciso ensinar religião ou acreditar que a escola deva ser laica são posições ideológicas. São distintas, opostas até, mas são igualmente ideológicas. Retirar filosofia ou sociologia da grade curricular e propor a inclusão de uma educação mais militar no Ensino Fundamental, por exemplo, são escolhas ideológicas, não necessariamente opostas porque há filósofos e cientistas sociais com ideologias diversas.

É preciso, sem dúvida, que ocorra uma transformação na escola, mas será que esta não deveria ser “na”, “para” e, principalmente “com” a escola? Para Freire (1980, p.21)

*A transformação radical do sistema educacional herdado do colonizador exige um esforço interestrutural, quer dizer, um trabalho de transformação em nível da infra-estrutura e uma ação simultânea em nível de ideologia. A reorganização do modo de produção e o envolvimento crítico dos trabalhadores numa forma distinta de educação, em que mais que adestrados para produzir, sejam chamados a entender o próprio processo de trabalho.*

Da mesma forma pensamos a escola e a formação do educador: o professor deveria ser, como diria Giroux (1997), intelectual de sua prática. Deveria, então, pensar a escola, pensar a educação e sua sala de aula e não tê-las pensadas para ele. A formação, no entanto, e as licenciaturas, em grande parte, ainda estão centradas no conteúdo apenas. As leis e políticas públicas ainda estão centradas em mudanças que parecem buscar mais implementar uma diferença entre o trabalho adotado pelo partido anteriormente no poder e a ideologia partido da situação do que propriamente formar o aluno e os professores pensando em dar-lhes condições de igualdade para competir para cargos com melhores salários e para as vagas nas universidades de ponta, qualquer que seja o grau (graduação ou pós).

Especificamente em relação às Licenciaturas em Letras, como descrito no primeiro *Caderno*, publicado em 2013, na Unifesp, essas licenciaturas surgiram como um único curso, em 2009. Hoje, são qua-

tro: Licenciatura em Português e três Licenciaturas em que são integradas a primeira língua e línguas estrangeiras. Nossos Projetos Pedagógicos dos Cursos buscam a formação crítica no campo das Letras, voltados para a compreensão dos fenômenos da linguagem como objetos de investigação das Ciências Humanas. Em outras palavras, trata-se de uma formação crítica voltada para o questionamento do *status quo*.

Para articular a teoria e a prática, como propõe nossos documentos, é de vital importância o Estágio Supervisionado que, como descrito no primeiro *Caderno de Licenciatura em Letras*, trata-se, no caso dos cursos em questão, de um estágio implementado em parceria com escolas conveniadas, inicialmente, por meio de um projeto intitulado *Universidade-Escola em parceria: a formação do professor de língua e literaturas*, elaborado e implementado a partir de 2011 pela Comissão de Licenciatura em Letras.

Nesta publicação, os textos de Mizan e Fidalgo, demonstram algumas das ações de parceria realizadas atualmente no âmbito das Licenciaturas do Departamento de Letras da EFLCH com essas escolas conveniadas. São trabalhos, no entanto, bastante diferentes, como diversas são as necessidades das escolas. Enquanto Fidalgo trata da flexibilização de materiais didáticos tendo em vista a inclusão de alunos com deficiências ou necessidades educacionais específicas (NEEs) e o foco na teoria historicocultural, Mizan trabalha com as diferenças linguísticas e sua relação com as identidades e os saberes em construção, tendo por base questões geopolíticas apontadas por autores como Sousa Santos e na ecologia dos saberes. Ambos os textos têm base em projetos de extensão desenvolvidos pelas autoras com foco na formação de professores em serviço - o de Mizan enfoca a formação de professores de língua inglesa e o de Fidalgo, como já explicado, enfoca a formação de professores que tenham alunos com deficiência ou NEEs em suas salas de aula.

Nóbrega e Sousa nos propõe uma reflexão, a partir do marco teórico da análise do discurso de linha francesa e dos estudos do campo da

glotopolítica, sobre ideologias linguísticas que perpassam a produção do material didático de língua espanhola. A autora nos faz uma análise diacrônica de diferentes edições de uma mesma coleção de livro didático, nela podemos observar como as ideologias linguísticas, em conjunto com as políticas linguísticas, mobilizam concepções de língua que respondem a enunciados de diferentes filiações discursivas.

Discutindo o chamado *aprender a aprender* ou a autonomia de aprendizagem e, analisando as ações dos alunos pela sua experiência como professor de língua francesa, Maruxo Junior trata da questão do aluno como sujeito da aprendizagem e o momento em que este deixa de ter um papel mais passivo para assumir a agência de seu desenvolvimento, promovendo a constituição da sua subjetividade na língua estrangeira. O autor relata como a utilização dos diários de classe pode se transformar de instrumento burocrático em instrumento formador, de reflexão sobre a relação teoria-prática para os alunos da licenciatura e mesmo para o professor.

Lopes problematiza o conceito de multilinguismo e nos leva a indagar como este se relaciona e reforça o princípio da meritocracia. Para superar essa visão o autor nos apresenta o translinguismo, ou seja, uma perspectiva que considera a comunicação para além da diversidade e da suposta autonomia das línguas, na qual é necessário mobilizar uma complexidade de recursos para a construção de sentido. Pela análise de filmes em língua inglesa, Lopes trata da diversidade linguística, mais especificamente, do que constituiria uma abordagem translinguística e uma perspectiva multilíngue em relação aos processos de agência de falantes da língua inglesa para a construção de sentidos.

O Projeto Prodocência que, como dito anteriormente, apoiou a elaboração deste volume e de todos os demais Cadernos de Licenciaturas da Unifesp, foi, na referida instituição, coordenado pela professoras doutoras Célia Maria Benedicto Giglio e Maria Angélica Pedra Minhoto.

Os textos que compõem esse livro tratam da formação docente, do professor e do aluno (de línguas ou não) na universidade e na escola de educação básica. Tratam, mais especificamente, do ser humano-professor-e-formador que se sabe inacabado e que espera que seus alunos também assim se considerem porque

*É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornam educáveis na medida em que se reconhecem inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade.* (Freire, 1996, p.64)

## Referências bibliográficas

- BRASIL. *Lei 13.415/2017*. Brasília: Casa Civil. 2017. Acessada em dezembro de 2017 em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015/2017/Lei/L13415.htm)
- \_\_\_\_\_. *Lei 11.161/2005*. Brasília: Casa Civil. 2005. Acessada em dezembro de 2017 em [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm)
- FREIRE, P. *Cartas à Guiné-Bissau*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1980.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1996.
- ELIAS, N. e FIDALGO, S. S. *Cadernos de licenciatura em Letras: diálogos, linguagem e ensino em práticas sociais*. São Paulo: Porto de Ideias. 2013.



# A ideologia linguística e o material didático de língua estrangeira – reflexões sobre o ensino de espanhol

*Greice de Nóbrega e Sousa<sup>1</sup>*

## Introdução

Neste capítulo discutiremos, à luz da Análise do Discurso de linha francesa e da Glotopolítica, como as ideologias linguísticas atravessam os materiais didáticos e conduzem práticas que podem confirmar ou romper com determinadas tradições ligadas ao ensino da língua espanhola. Veremos como essas ideologias estão relacionadas com as condições de produção dos materiais didáticos e como as políticas linguísticas – reflexo do contexto sócio-histórico – têm um peso decisivo na forma de conceber a língua, o sujeito e os sentidos que circulam nos espaços de ensino das línguas. Para terminar, faremos algumas considerações referentes à temática desta obra: a relação memória, prática e pesquisa relativa à formação docente e ao ensino-aprendizagem de línguas e literaturas.

---

1 Professora de Língua Espanhola do Departamento de Letras da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da UNIFESP.

## Nossas bases teóricas

Vamos deixar sinalizada, nesta seção, as diretrizes teóricas que nos guiam para, no momento da análise, mobilizar alguns dos conceitos de tais teorias. Assim, destacamos que nossas reflexões estão fundamentadas na Análise do Discurso de linha francesa (AD), representada por Michel Pêcheux (1988, 1990) e Eni Orlandi (2001, 2003) entre outros. Neste dispositivo de análise entende-se o discurso como efeito de sentido entre locutores (Orlandi, 2003, p. 21) e, nessa perspectiva, cabe ao analista do discurso buscar recorrências na língua e relacioná-las com a exterioridade, com o funcionamento da língua nas práticas sociais nas quais circula produzindo, simultaneamente, sujeito e sentido. Assim, “[T]omando o discurso como um objeto socio-histórico em que o linguístico intervém como pressuposto, a AD reflete sobre a maneira como a linguagem está materializada na ideologia e como a ideologia se manifesta na língua (id., p. 16).

As análises que desenvolvemos apontam também nosso vínculo às questões do campo da Glotopolítica uma vez que tal campo teórico considera “ (...) as intervenções no espaço da linguagem e as ideologias linguísticas associadas a elas como expressões de processos econômicos, sociais e políticos sobre os quais atuam, inclusive, dialeticamente.” (Arnoux, Bein, 2015, p. 13).<sup>2</sup> Tratando, pois, de analisar um recorte de um livro didático e, portanto, da análise de um componente presente no contexto escolar, entendemos, assim como os autores anteriormente citados, que “(...) o ensino de línguas se vincula com orientações ou decisões políticas que seguem unidas à construção das identidades” (id., p. 15) e que, inclusive,

---

2 Tradução feita do original em espanhol: (...) *intervenciones en el espacio del lenguaje y las ideologías lingüísticas asociadas con ellas como expresiones de procesos económicos, sociales y políticos sobre los que, además, dialécticamente actúan.*



a elaboração de instrumentos linguísticos destinados fundamentalmente ao ensino, como gramáticas, livros didáticos, dicionários, retóricas ou outros textos semelhantes que regulem a discursividade oral ou escrita, podem ser considerados a partir da perspectiva glotopolítica. (ibid.)<sup>3</sup>

Dessa forma, trataremos o *livro didático como instrumento linguístico* (Auroux, 1992). Neles identificaremos ideologias linguísticas, entendendo tal conceito a partir do que Woolard descreve como representações não somente da linguagem, mas também da forma como “exibem os laços íntimos que unem a linguagem a noções como identidade, comunidade, nação e estado, ou moralidade e epistemologia” (2007, p. 129).

## A questão da variedade da LE como recorte de análise no livro didático

Até os anos 1980 a produção de material didático privilegiava o uso da variedade do espanhol dito “peninsular”. A maioria dos livros didáticos era produzida na Espanha e estava muito condicionada a uma produção especializada no ensino de espanhol para europeus ou estadunidenses. De acordo com as teorias de ensino e aprendizagem às quais se filiavam, aquelas mais ligadas a abordagens comunicativistas, tinham seu foco na língua alvo, sem que se questionasse as diferentes

---

3 Tradução feita do original em espanhol: (...) *en términos generales, que la enseñanza de lenguas se vincula con orientaciones o decisiones políticas que van de la mano de la construcción de identidades. Incluso la elaboración de instrumentos lingüísticos destinados fundamentalmente a aquélla, como gramáticas, libros de texto, diccionarios, retóricas u otros textos semejantes que regulen la discursividad oral o escrita, pueden ser considerados desde una perspectiva glotopolítica.*

4 Tradução feita do original em espanhol: (...) *las ideologías lingüísticas no representan solamente el lenguaje sino que exhiben los lazos íntimos que lo unen a nociones tales como identidad y comunidad, nación y estado, o moralidad y epistemología.*

origens, o ponto de partida dos aprendizes. Nesse contexto de ensino-aprendizagem, o professor era considerado mais um “exemplar” da língua alvo. Devia atuar como um modelo para facilitar o caminho do aprendiz em direção a essa língua homogênea, aquela apresentada pelo e no livro didático.

A produção de livros didáticos de LE no Brasil tomou força com a entrada dessa língua na escola de nível fundamental e médio. Essa entrada foi um reflexo de uma medida de âmbito político e econômico, como sabemos, a criação do Mercosul, em 1991, entre outros fatos da mesma época.<sup>5</sup> Nesse contexto também se impulsionaram as discussões relativas à formação de professores de espanhol e, consequentemente, à produção acadêmica sobre a língua, a literatura e seu ensino.

Considerando esses aspectos contextuais, partimos para o próximo item de nosso texto no qual analisaremos a atividade do livro *Expansión* de 2002.

---

5 Referimo-nos, além da implantação e implementação do Mercosul, também à expansão do poderio econômico da Espanha, com a entrada de suas empresas no Brasil e na América Latina, fatos estes cruciais na década de 90 (cf. CELADA, 2002).

## Expansión (2002)

Vejamos a atividade selecionada para análise:

**Planes Culturales**



**Castellano o español**

Castellano o español — ambos nombres designan el lenguaje que se ha extendido desde Galicia, reino noroccidental de la Península ibérica.

Mucho se habla “castellano de castilla”, pero también en los distintos países y en las colonias — como en Portugal — por tanto la Península Ibérica, hasta entonces llamada reino castellano, más tarde se añadió a las numerosas regiones de occidente y este llamadas por los castellanos en América y Occidente.

Por tanto se habla, en España, otras lenguas, una importante por ejemplo el catalán (de Cataluña), el gallego o gallego (por ejemplo de Galicia) y el vasco (en País Vasco). Así a más todo castellano es el español, el castellano.

Desde otros siglos llegó el castellano al Nuevo Mundo y se convirtió por el momento, desde México hasta Brasil del Pangeo como Brasil y las Guayanas. Hoy el español es uno de los idiomas más importantes del mundo: más de 300 millones de personas lo hablan.

Publicado por el Servicio de Estudios de Expansión. San Sebastián, 1998.

Comecemos por destacar como a divisão polarizada entre Espanha e Hispano-América funciona e fica mais evidente nos mapas. Não se trabalha com o mapa-mundi, mas sim com dois fragmentos do mapa: de um lado (e em primeiro lugar) a Espanha, em uma escala 0-150km, e de outro, a América, em escala 0-1260km. O texto que o livro traz se chama *Castellano o español* - dúvida sobre o nome da língua que é frequentemente abordada nas primeiras aulas de LE. O texto começa com uma afirmação que designa de maneira objetiva que tanto uma forma de nomear quanto a outra se referem à língua na qual a obra *Don Quijote* foi escrita. Essa afirmação relaciona a língua à Espanha reforçando o peso da “origem” ao prestígio de uma obra literária considerada referên-

cia desse país. Observemos, no léxico e sintaxe do texto, como a língua é tratada como um elemento que parece atuar independentemente de outros “agentes” (dos processos históricos): *la lengua en que fue escrito Don Quijote nació en / prevaleció sobre / se fue extendiendo / hasta tornarse idioma culto nacional / se propagó (...) Llegó al Nuevo Mundo / se derramó por*. O apagamento dos processos históricos de invasão e colonização, efeito dessa construção textual, reforça as imagens positivas da expansão da LE no mundo. Essa imagem funciona como uma motivação para a aprendizagem dessa língua: *Hoy el español es uno de los idiomas más importantes del entorno turístico, comercial, profesional y cultural*; e, para concluir, uma referência à expansão mais recente: *Sólo en Estados Unidos hay más de 20.000.000 de hispanohablantes*.

É interessante notar que o texto não explica o por que de haver as duas designações para a língua, só explica que se referem à mesma língua, como se ela fosse homogênea. Na nota para o professor a questão das variedades aparece de forma “simplificada”: *Ambos son la misma lengua, naturalmente, con variantes de país a país, de región a región, reflejo de las distintas realidades culturales*. Assim, a cultura, que aparecia como exterior à língua, toma uma posição importante nesta pequena nota: é devido às diversas realidades culturais que a língua apresenta variação. Na nota, se menciona que essa seção do livro pode ser aproveitada de várias formas para conhecer aspectos da cultura hispânica, porém, a sugestão pontual que se dá é uma pesquisa sobre *la Rioja, donde nace la lengua castellana y donde existe el registro del primer documento escrito en castellano*.

O pré-construído da língua de expansão e da valorização de uma variedade por conta da imagem da “língua de origem” apresenta-se ainda mais cristalizado porque os autores do livro selecionam justamente um texto sobre o tema *Castellano o español* de um material didático muito tradicional no Brasil: o *Manual de español* de Idel Becker, de 1982. Ainda que outras formações discursivas possam aparecer nos dis-

cursos que analisamos - como a dos documentos oficiais (PCN - 1998), ligados à academia e às decisões do âmbito das políticas linguísticas -, ao selecionar um texto de um manual didático 20 anos mais antigo, se retomam pré-construídos que não deixam que os deslocamentos nos dizeres (e também nas práticas) tenham força.<sup>6</sup> Trata-se, pois, de um embate no qual uma formação discursiva ligada ao discurso imperialista e colonizador inviabiliza a proposta de um trabalho que considere fundamental a questão das variedades da LE (como preconizam os PCN). A concepção da heterogeneidade linguística, da produção heterogênea do sentido relativo à constituição heterogênea também do sujeito (das condições de produção de uma historicidade responsável pela produção de sentidos e sujeitos) não pertence às formações discursivas que sustentam o discurso da expansão da LE que durante muitos e muitos anos ressoou no ensino dessa língua no Brasil.

Passemos para o próximo item no qual faremos uma breve exposição dos acontecimentos que reorganizam a forma de olhar para a LE e seu ensino no Brasil para, então, analisar a mesma atividade do livro *Expansión* em sua versão de 2011.

### Três acontecimentos que reorganizam o discurso sobre a LE

No campo da política linguística, os acontecimentos que decorreram dos acordos e novas parcerias políticas e, principalmente, econômicas, impulsionaram a produção de três textos fundamentais para que possamos entender os discursos que tomaram força e estabilizaram, no livro didático, uma determinada postura frente à questão das

---

6 Ao analisar o Manual de español de Idel Becker, a pesquisadora María Teresa Celada (2002) define-o como um “instrumento articulador”, que funda um gesto de interpretação da LE no âmbito do ensino e da aprendizagem dessa língua no Brasil. Além disso, a autora esclarece que a primeira versão de tal manual é de 1945 (cf. id., pp.58-66).

variedades da LE: (1) a *lei 11.161*, que se refere à oferta obrigatória da disciplina de língua espanhola nas escolas de ensino médio e oferta optativa no ensino fundamental II, promulgada em 2005, dando o prazo de 5 anos para que todas as escolas se adequassem à lei;<sup>7</sup> (2) a publicação das *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (doravante OCEM), com um capítulo dedicado ao Espanhol, em 2006; e, por fim, (3) os editais de inscrição de obras para o *Programa Nacional do Livro Didático* (doravante PNLD) - no nosso caso, o edital de 2009 para as aquisições de 2011.

Concordamos com Rodrigues (2012) que a sanção da lei 11.161/05 deve ser considerada um acontecimento discursivo na medida em que altera as rotinas da memória de determinadas discursividades no Brasil: por um lado, pela primeira vez se sanciona uma lei que especifica uma determinada língua para a grade curricular da educação nacional, por outro, estabelece uma textualidade que abre “espaço para o funcionamento de novos sentidos nessa memória” (id., p. 108). A partir de 2005, portanto, a LE ocupa textualmente (no discurso jurídico, nos documentos oficiais) uma posição única, gerando novos sentidos para essa língua no ensino formal, e também demandando novas tomadas de posição de diferentes instâncias (pedagógicas, administrativas, editoriais, acadêmicas, políticas etc.).

Na publicação das OCEM, em 2006, vemos esse acontecimento em funcionamento: há uma parte denominada *Conhecimentos de Língua Estrangeira* e outra Conhecimentos de Espanhol. A existência de uma lei que estabelece diretrizes para a oferta de uma língua específica é um acontecimento que faz com que, na produção de outros documentos que orientam as propostas didáticas na escola, seja necessário um espaço dedicado a essa língua (e isso não é pouco!). Para criar esse

---

7 Ainda que não seja nosso objetivo entrar na discussão sobre o efetivo cumprimento dessa lei, reconhecemos a problemática envolvida em vários aspectos relativos a sua implantação (Cf. RODRIGUES, 2012).

documento se recorreu às universidades e aos pesquisadores que estão na vanguarda da produção sobre a LE e seu ensino *no Brasil*. A partir daí, o cruzamento dos saberes e posicionamentos da academia e da política linguística são textualizados, constituindo um novo discurso que, por sua vez, mobiliza os sujeitos (professores e aprendizes) de forma diferente do que a tradição do ensino dessa língua vinha suscitando. As questões que trabalham especificidades da língua, tanto no que se refere aos estudos contrastivos com o português do Brasil, quanto ao seu ensino no contexto de aprendizagem do brasileiro, formam um eixo central no texto. Ainda que os acontecimentos políticos e econômicos tenham impulsionado vários fatos que permeiam a existência desse texto, eles não se apresentam como discussões centrais – não há um item do tipo “a importância do espanhol no mundo globalizado”.<sup>8</sup>

No que se refere ao nosso recorte de análise – o tratamento das variedades do espanhol no livro didático *Expansión* – observamos sua posição de destaque nas OCEM. Entre vários aspectos relevantes, esse texto é um marco que estabiliza a forma como se entende, a partir do discurso científico-acadêmico, a abordagem das variedades no ensino da LE na escola regular no Brasil. Esse discurso é chancelado pelo Ministério da Educação e passa a fazer parte do âmbito da política linguística como uma espécie de ramificação do discurso jurídico - um desdobramento (ou consequência) da lei 11.161/05.<sup>9</sup>

Com a entrada da LE na grade curricular da escola outro desdobramento surgiu como um acontecimento que impactou diretamente

---

8 Para exemplificar o acontecimento discursivo ao qual nos referimos, basta observarmos o sumário do capítulo que trata dos *Conhecimentos de Espanhol*.

9 Gostaríamos de deixar claro que entendemos que as consequências ou desdobramentos, como nos referimos, sobre a relação do discurso acadêmico e do jurídico, ou da política linguística, não são nem orgânicas, nem mecânicas, mas sim, repletas de embates, disputa de forças não só do âmbito acadêmico, mas também político e econômico, nos quais ideologias são postas em jogo e fazem parte desse embate (cf. RODRIGUES, 2012).

na produção de livros didáticos: o edital do Programa Nacional do Livro Didático de 2011, lançado em 2009. A partir dessa publicação editoras e autores começaram a produzir, ou ajustar, suas coleções de acordo com as exigências do edital com a finalidade de submetê-las à avaliação, uma vez que a seleção de uma obra no PNLD representa uma venda incomparavelmente mais vantajosa que a venda para a rede privada de ensino - principal consumidora desses livros até aquele momento.

Diante de todos esses acontecimentos discursivos que expusemos sucintamente, nos propomos a analisar a nova versão do livro *Expansión* (2011) para observar de que forma se produziram deslocamentos no tratamento das variedades da LE.

## Expansión (2011)

É importante dizer que, no manual do professor (novo anexo da obra - exigência do edital do PNLD) observamos que a questão das variedades toma o lugar de importância prefigurado pelas OCEM, sendo apresentada como um tópico específico, restringindo o entendimento do que é percebido como variação.



Na construção do texto, evidenciamos a atribuição de um juízo de valor que produz um efeito de sentido de uma espécie de “ranking” das variedades apresentadas: *contemplan* as principais *variantes da pro-*



núncia / o principal universo de diferenças lexicais é certamente apresentado. A questão do uso das formas verbais e pronominais no tratamento da segunda pessoa do discurso, *tú* e *vos*, parece ter recebido uma atenção especial: menciona-se que a questão das variedades é 6 vezes abordada ao longo dos 3 volumes da coleção. No entanto, apenas na última menção (na unidade 8, do volume 3) a variação aparece em uso: na poesia “*Te quiero*”, de Mario Benedetti - em todas as outras vezes ela é uma prescrição da língua, é apresentada ao aprendiz como uma possibilidade de realização que fica exemplificada na sessão destinada à explicação gramatical e nos exercícios estruturais. Concluímos, assim, que esse tópico é tratado mais como uma exterioridade, uma espécie de “exceção” que só cabe ser abordada fora do texto, e não como algo constitutivo da LE.

Passemos agora à sessão *Página Cultural* (atividade que selecionamos na análise da versão de 2002) para observar suas alterações:



**Página Cultural**

**Castellano o español**

El castellano, conocido en los territorios americanos del área hispanoamericana como **Castellano** o **español**, es el idioma oficial de todos los países de América Latina y el Caribe, así como de España. El castellano es el idioma oficial de España, así como de todos los países de América Latina y el Caribe.

El castellano es el idioma oficial de España, así como de todos los países de América Latina y el Caribe. El castellano es el idioma oficial de España, así como de todos los países de América Latina y el Caribe.

El castellano es el idioma oficial de España, así como de todos los países de América Latina y el Caribe. El castellano es el idioma oficial de España, así como de todos los países de América Latina y el Caribe.

A página conserva a mesma configuração com mapas e um texto. Continua sendo muito representativo o efeito produzido pelos recortes do mapa no lugar de apresentar as regiões dispostas como no mapa-mundi.

A mudança mais significativa encontrada nesta página é a fonte de onde se seleciona o texto sobre a designação da língua: o *Diccionario de dudas y dificultades de la Lengua Española*, de Manuel Seco. Uma publicação de 2007 que está muito melhor inserida nas discussões mais “atuais” sobre a LE do que o *Manual de español* de Idel Becker, de 1982 [1945]. Essa nova fonte mostra um movimento que vincula o texto, entendido como um enunciado, às condições de produção relativas à LE nos âmbitos acadêmicos e de política linguística no Brasil. Ainda que não seja um texto produzido no Brasil, pode-se dizer que a forma como aborda o tema da designação da língua está mais coerente com as discussões que o material didático deve levantar, de acordo com as orientações curriculares oficiais. No texto se explica, de fato, porque existem as duas designações, se problematiza tal designação no território espanhol e também há referências à colonização em relação a LE na América. Essa direção argumentativa se opõe àquela analisada na versão de 2002 que produzia um efeito de sentido no qual a língua era vista a partir de imagens positivas ligadas à expansão territorial.

Fazendo uma leitura da continuidade da direção argumentativa do texto *Castellano o español* e dessas orientações que se apresentam no manual do professor, observamos uma tomada de posição mais efetiva e determinante na relação interdiscursiva com os documentos oficiais. Os *Pontos a Destacar* (manual do professor) elencam muitas possibilidades de temas que fazem com que os objetivos educacionais e específicos do ensino-aprendizagem da LE na escola sejam contemplados. Essas sugestões apareciam na versão anterior de uma forma menos detalhada, por isso concluímos que a tomada de posição enunciada textualmente é uma pista da efetividade dos sentidos e sujeitos que se produzem e que se deslocam dos analisados na versão de 2002.

Para analisar as orientações específicas sobre o fragmento que citamos retomaremos também as orientações anteriormente dispostas como nota para o professor. Vejamos:

<p>(2002)</p> <p>Este texto sirve como aporte para la aclaración respecto a las diferentes lenguas habladas en España, entre las cuales está el castellano (o español, por ser la lengua oficial de España). Enfatizar, pues, que es incorrecto el pensamiento de que el español se habla en España y el castellano en Latinoamérica. Ambos son la misma lengua, naturalmente con variantes de país a país, de región a región, reflejo de las distintas realidades culturales.</p> <p>Sugerencia de investigación: la Rioja, donde nace la lengua castellana y donde existe el registro del primer documento escrito en castellano.</p>	<p>(2011)</p> <p>A partir do texto desta seção, pode-se sugerir aos alunos uma pesquisa atinente à composição étnica dos povos da Espanha e da Hispano-América, inclusive como trabalho interdisciplinar com História e Geografia, para que se amplie, assim, a noção de língua como fenômeno cultural e, por conseguinte, sujeita às variações culturais e sociais dos diferentes povos que falam a língua espanhola. Pode-se destacar também a paisagem de cada lugar, suas particularidades geográficas, climáticas e, sobretudo, históricas no desenho da identidade de cada povo.</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Considerando que cada orientação é dada a um texto diferente que pretende trabalhar com o mesmo tema (a designação da língua), é evidente a tentativa de deslocamento conceitual e teórico de uma versão para a outra. Ainda que o trabalho interdisciplinar seja o grande impulsionador das reflexões sobre as variedades, a relação da língua com a cultura de cada lugar ganha força. Na última parte do fragmento: *Pode-se destacar também a paisagem de cada lugar, suas particularidades geográficas, climáticas e, sobretudo, históricas no desenho da identidade de cada povo* o termo “sobretudo”, considerado como um acréscimo – de acordo com a interpretação que Orlandi (2001) faz da pontuação – faz com que as questões históricas específicas da formação da identidade dos diferentes povos que falam a LE se sobreponham às

outras sugestões de pesquisa. Nesse fragmento funciona o interdiscurso que relaciona os objetivos educacionais da LE na escola àqueles apontados nos documentos curriculares oficiais, ao mesmo tempo que, devido ao que interpretamos como *acréscimo*, se afasta de discursividades propícias ao apagamento da historicidade das variedades da LE, como analisamos no caso da sugestão de pesquisa sobre *la Rioja* feita na primeira versão do livro. A língua é vista como sujeita às *variações culturais e sociais dos diferentes povos que falam a língua espanhola* e não mais como *sujeita de* uma trajetória de expansão e conquista.

### Considerações finais

Ressaltamos que o livro não sofreu mudanças muito representativas na proposta de exercícios e textos de uma versão para outra. Notamos um esforço para adequar-se aos novos discursos que prefiguram esse instrumento linguístico a partir de novas condições de produção – as condições históricas e sociais dos sujeitos envolvidos e da ressignificação do objeto de estudo –, porém, as bases que o produziram são muito rígidas e, como parte de um pré-construído, emergem em determinados momentos, deixam-se mostrar.

Mesmo tendo encontrado fortes marcas de filiação a discursos anteriores aos acontecimentos discursivos que reorganizam os saberes sobre as variedades da LE e seu papel no ensino dessa língua na escola brasileira, há um importante deslocamento na posição discursiva que se enuncia na nova versão do livro *Expansión*. Essa posição tem como ponto fundamental a mudança na seleção do texto sobre a designação *Castellano o español* e vai ecoando em outros paratextos, como a apresentação do livro e o manual do professor. No entanto, esse discurso não apresenta a mesma força. É a inserção do novo texto, de nova fonte, que dá força a esses sentidos. Quando as sugestões no manual do professor se referem especificamente ao texto *Castellano o español*, extraído de um dicionário de 2007, as próprias condições de produção

fazem com que o que se enuncia encontre filiações discursivas presentes tanto nos PCN e OCEM, quanto no edital do PNLD 2011, e, conseqüentemente, no discurso acadêmico produzido no Brasil.

Assim, cabe-nos concluir que, com as escolhas que fazemos ao planejar nossa aula e escolher ou elaborar um material didático, por mínimas que pareçam, podem ser decisivas na hora de evidenciar ideologias que entram em relação como uma memória sobre a LE. Essa memória vem sendo trabalhada há algum tempo nas orientações curriculares que embasam a produção de materiais a partir de pesquisas desenvolvidas por pesquisadores brasileiros: *orientações que tiram o foco de um aprendiz anônimo e alheio e o ajusta para o aprendiz brasileiro, marcado por uma língua materna, por estar sendo formado para atuar de forma cidadã em um país com as características do Brasil.*

Por fim, ainda que não tenha sido nosso objetivo discutir as implicações das medidas políticas e educacionais brasileiras mais recentes, é fundamental apontar a necessidade de fazer uma leitura do conteúdo deste texto como um grande alerta para como as questões de política de linguística são reflexo de ideologias que norteiam a construção de caminhos para a construção dos sujeitos e dos sentidos. Assim, poderemos refletir se as ideologias com as quais lidamos e frente as quais nos posicionamos fornecem a possibilidade de atuarmos de forma a incluir ou a excluir os aprendizes (cf. Freire, 2011).

## Referências bibliográficas

- AUROUX, S. (1992). *A Revolução tecnológica da gramatização*. (Trad. por Eni Puccinelli Orlandi.) Campinas: Unicamp. (Original em francês: *La revolution technologique de la grammatisation*.)
- BRASIL. (1998) *Parâmetros Curriculares Nacionais – Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Estrangeira*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF.

- BRASIL. (2006) *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF. (Disponível em [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf)).
- CELADA, M. T. (2002). *O espanhol para o brasileiro. Uma língua singularmente estrangeira*. Tese de Doutorado. Unicamp/IEL.
- FREIRE, P. (2011) *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 43. ed., São Paulo: Paz e Terra.
- ORLANDI, E. (2001). *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. Campinas: Pontes.
- \_\_\_\_\_. (2003). *Análise do Discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes.
- PÊCHEUX, M. (1988). *Semântica e discurso. Uma crítica à afirmação do óbvio*. (Trad. Por Eni P. Orlandi, Lourenço C. Jurado Filho, Manoel L. Gonçalves Corrêa e Silvana Serrani.) Campinas: Editora da Unicamp.
- \_\_\_\_\_. (1990). *O discurso. Estrutura ou acontecimento*. (Trad. Por Eni P. Orlandi.) Campinas: Pontes.
- RODRIGUES, F. C. (2012). *Língua viva, letra morta: obrigatoriedade e ensino de espanhol no arquivo jurídico e legislativo brasileiro*. São Paulo: Humanitas.
- ROMANOS, H.; CARVALHO, J. P. (2002) *Expansión: español en Brasil*. São Paulo: FTD.
- \_\_\_\_\_. (2011) *Expansión - volume I*. São Paulo: FTD.

# Diários do professor e dos alunos: uma experiência em torno da noção de autoaprendizagem

*José Hamilton Maruxo Jr.*<sup>1</sup>

*[...] Para um estudioso de didática, uma língua não é, como para o linguista, um conjunto de signos abstratos cuja coerência é preciso descrever. Uma língua é um objeto de ensino e de aprendizagem.”*

(J. P. Cuq)

A experiência relatada neste capítulo está ligada a duas sortes de questões com que tenho deparado ao longo de vários anos de atuação como professor de francês língua estrangeira (FLE). Essas questões poderiam ser resumidas do seguinte modo: (1) como (e quando) o aluno de língua estrangeira se transforma em sujeito de aprendizagem; (2) o que o professor de língua estrangeira faz (ou pode fazer) para tornar possível essa transformação.

O pano de fundo do que vou discutir aqui está ligado ao processo de construção da chamada autonomia de aprendizagem, ligada por sua vez ao desenvolvimento de uma competência rotineiramente designada por “aprender a aprender”. Aqui, vale dizer que tomo a palavra competência,

---

1 Professor de Língua Francesa do Departamento de Letras da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da UNIFESP.

e a própria competência de “aprender a aprender” com o sentido que têm em literatura pedagógica relativamente recente (Perrenoud, 2002), e entendo que o “aprender a aprender”, sem estar ligado exclusivamente à aprendizagem das línguas estrangeiras, é uma competência central desse processo. Além disso, tanto o aprender a aprender, quanto a ideia de autonomia de aprendizagem vão desembocar na noção de autoaprendizagem, conforme a define Barbot (2000, p. 17).

Para isso, este capítulo está dividido em duas partes: “Os diários do professor e dos alunos” e “Escrita e autoaprendizagem”. Na primeira parte, é apresentado o relato de uma experiência didática realizada com um grupo de alunos licenciandos em letras, em torno da escrita do diário de classe. Essa experiência é considerada uma oportunidade para os alunos construírem sua voz e sua subjetividade na língua francesa. Para essas discussões, vou considerar que o diário de classe, mais do que um recurso didático do professor, é um gênero textual ligado à escola, muitas vezes considerado como instrumental e caracterizado como documento, fazendo parte da burocracia escolar. Na segunda, serão apresentadas algumas hipóteses sobre o diário de classe como dispositivo didático que favorece a aprendizagem da língua estrangeira e permite aos alunos aprender a gerenciar sua própria aprendizagem.

## Os diários do professor e dos alunos

A experiência de escrita dos diários do professor e dos alunos descrita aqui aconteceu no curso de licenciatura em letras da Universidade Federal de São Paulo, no segundo semestre de 2016. Envolveu um grupo de 14 licenciandos inscritos na unidade curricular “Fundamentos do Ensino de Francês II”.<sup>2</sup> Essa é uma das disciplinas que compõem o quadro obrigatório da licenciatura em letras, e normalmente é cursada

---

2 Anteriormente a essa experiência, já havia desenvolvido a escrita de diários de classe por alunos de Letras em formação, com resultados compatíveis com os que se descrevem aqui.



quando os alunos já estão em fase de conclusão de seu curso e, no caso da habilitação em francês, só pode ser cursada quando todas as outras disciplinas obrigatórias de língua francesa já tiverem sido concluídas.

A proposta inicial era bastante simples: partindo do princípio de que o diário de classe é um instrumento necessário à burocracia escolar e que todo professor deve preencher o seu, orientei aos alunos que, ao longo do semestre, nós iríamos escrever o nosso diário de classe: eu, como professor ministrante da unidade curricular, e eles como professores em processo de formação. A tarefa de escrita a ser cumprida nessa atividade foi combinada com os alunos e partia da seguinte pergunta: “Como o diário de classe pode ser usado como instrumento de reflexão, para o próprio professor, de sua atividade docente, e não apenas como um instrumento da burocracia escolar?”.

Dessa pergunta, combinamos coletivamente que, no diário, todos registraríamos não apenas o que seria trabalhado a cada aula, o conteúdo e as estratégias, mas também – e principalmente – nossas reflexões sobre as atividades desenvolvidas, baseadas na literatura pedagógica e didática mobilizada. Nessa proposta, os alunos acabaram escrevendo dois diários: o primeiro decorrente de sua participação como alunos regulares da disciplina de Fundamentos, e um segundo, decorrente de sua atividade como professores do minicurso de língua francesa que cada dupla de alunos ministraria como parte do estágio curricular obrigatório. Havia, porém, uma exigência: a escrita do diário seria feita em francês. Isso contava como parte do nosso pacto de trabalho feito no início do semestre letivo: se o objetivo da unidade curricular era apoiar os alunos em seu processo de formação como futuros professores de francês língua estrangeira, as aulas e tudo o que fosse decorrente ou delas fizesse parte (a bibliografia a ser lida, as conversas e debates em sala de aula, as escritas, etc.) seriam em francês.

Combinamos também que essas escritas seriam compartilhadas: os diários seriam lidos por todos, e circulariam entre nós como regis-

tros de nossa reflexão pedagógica. Isso deu aos nossos diários de classe um duplo caráter: constituiriam sim uma forma de escrita de si, mas desprovida do caráter de escrita íntima, porque voltada para um leitor muito concretamente constituído. Nesse aspecto, nossos diários de classe se conformariam bem ao que os especialistas definem como escrita diarista. Cito aqui a definição de Lejeune:

[...] Digamos apenas que um diário serve sempre, no mínimo, para construir ou exercer a memória de seu autor (grupo ou indivíduo). Quanto ao conteúdo, depende de sua função: todos os aspectos da atividade humana podem dar margem a manter um diário. A forma, por fim, é livre. Asserção, narrativa, lirismo, tudo é possível, assim como todos os níveis de linguagem e de estilo, dependendo se o diarista escreve apenas para ajudar a memória, ou com a intenção de seduzir outra pessoa. Os únicos traços formais invariáveis resultam da definição aqui proposta: a fragmentação e a repetição. O diário é, em primeiro lugar, uma lista de dias, uma espécie de trilho que permite discorrer sobre o tempo (Lejeune, 2008, p. 261).

A princípio, a tarefa pareceu, para os alunos, muito “exigente” ou “difícil”, não tanto pelo fato de terem de escrever o diário de classe tendo reflexões pessoais sobre as ações ocorridas em sala de aula, mas por terem de fazê-lo em francês. Para auxiliá-los no início do processo, e tornar a escrita, de fato, diária, combinamos que, ao final de cada aula, dedicaríamos um tempo à leitura coletiva dos diários produzidos: cada um leria as próprias reflexões do dia/aula anterior para os demais colegas, em voz alta.

Também como parte do processo de estímulo à escrita, entreguei a cada aluno um caderno (de pequeno tamanho, em formato brochura, com capa dura) que serviria como portador das páginas do diário: assim, o diário de classe ganharia materialidade imediata, passando a existir como objeto concreto.<sup>3</sup>

---

3 Não vou aqui discutir sobre a questão da materialidade e dos aspectos

A experiência acabou sendo bem sucedida devido à adesão dos alunos à proposta: todos produziram seus diários de classe, e o volume dos registros foi crescente. Quantitativamente, os primeiros registros consistiam, com duas exceções,<sup>4</sup> em relatos breves com, em média, cem palavras, ocupando uma página do caderninho. À medida que decorriam as aulas, a escrita de todos os diários ficou mais volumosa, com registros ocupando várias páginas. Ao final do semestre, a escrita de cada registro passou a ter, na média dos alunos, de trezentas e cinquenta a quatrocentas palavras, o que significa que o volume de escrita por registro quadruplicou, na média dos registros.

Também foi notável o fato de que, no início, cada aula resultava em praticamente um único registro no diário, mas, ao longo do semestre, ocorreu de haver momentos de revisitação do próprio escrito pelo aluno, o que gerou um fenômeno de escrita diarista múltipla: para um mesmo dia, mais de um registro. Isso ocorreu com 10 dos 14 alunos e, no conjunto da sala, afetou 33% dos total de registros diários.

Uma análise qualitativa desses registros revelou melhora na escrita em pelo menos dois aspectos: no aspecto formal, os registros tornaram-se mais consistentes, com uma formulação mais coerente, menos inadequações linguísticas e mais fluência; no aspecto semântico, as reflexões ganharam em complexidade analítica das situações registradas, com os alunos se arriscando mais na expressão de opiniões e na argumentação.

---

subjetivos implicados na escrita de próprio punho que essa forma de portador impôs aos alunos no registro de suas reflexões diárias. Porém, levando de passagem a hipótese de que essa forma de registro possa ter tido algum impacto sobre o resultado final do trabalho. Sem contar o aspecto passional/patético da experiência, há que se considerar até mesmo o caráter lúdico promovido pelo manuseio dos caderninhos: alguns alunos encaparam os diários, ilustraram com desenhos ou colagens, registraram trechos da escrita com canetas de cores diferentes, entre outros aspectos, demonstrando visível apreço pelo aspecto material da escrita e do diário.

4 As duas exceções foram de dois alunos que, desde o princípio, já produziam diários mais extensos, e com uma escrita mais subjetiva.

Mas o que chamou mais atenção nessa análise qualitativa dos registros foi algo ligado a um aspecto particular da escrita: ao longo do semestre também evoluiu a quantidade de marcas de subjetividade na escrita dos alunos; o modo de organização discursivo (Charaudeau, 1992) foi evoluindo, do descritivo para o argumentativo. No início, predominaram formas pessoais neutras, com amplo emprego de pronomes indefinidos, como o pronome “on”, e formas pronominais como o “nous”, quase como se a subjetividade dos registros ficasse dissolvida num sujeito coletivo representando toda a classe. Houve também emprego de formas impessoais como “il est notable que...”, “il se trouve que...”, “c’est possible que...”, marcadas pela recorrência do que Charraudeau considera, em francês, como parte das formas delocutivas de modalização (Charraudeau, 1992): para esse linguista, do ponto de vista enunciativo, numa expressão como “il est possible que...”, o enunciador assume uma posição neutra em relação aos propósitos enunciados, distanciando-se deles e não deixando marcas explícitas de sua própria subjetividade.

Essa expressão neutra se transformou com o correr do semestre. Ao final, todos os alunos, sem exceção, passaram a assumir-se como “je”, e os relatos passaram a incorporar também uma variedade maior de adjetivos avaliativos. A modalização ficou mais colorida, com menos marcas de modalização delocutiva (em que o enunciador se apaga) e maior presença de marcas de modalização elocutiva (em que o enunciador se projeta explicitamente nos escritos, por meio de formas de primeira pessoa do singular e pela adjetivação). Além disso, o uso da voz passiva sem o complemento de agente exposto foi cedendo espaço para uma expressão mais marcada pela voz ativa, com um sujeito agente claramente exposto.

Um aspecto de natureza gramatical também foi bem notável: o subjuntivo passou a ser mais frequente. Nos primeiros registros, os alunos empregaram com frequência considerável (43%), o indicativo lá

onde se esperariam formas de subjuntivo. Nos últimos registros, essa frequência de inadequação gramatical se reduziu para 30% no total das ocorrências. Esse, porém, foi um aspecto da escrita dos alunos que recebeu tratamento ativo por parte do professor, que pontuou as diversas ocorrências dessa inadequação gramatical e, por isso mesmo, serve de contraponto para as outras transformações na escrita anteriormente assinaladas: aquelas foram emergindo na escrita dos alunos sem que tivesse havido, da parte do professor, uma intervenção ativa, no sentido de procurar promover um “aperfeiçoamento” ou “melhoria” na qualidade dos escritos.

Por fim, vale mencionar o fato notável do ganho em termos de qualidade argumentativa dos registros. No princípio, a escrita tinha características muito descritivas e de relato. Alguns registros chegaram a ser organizados como script ou roteiro de ações. Já ao final, a escrita passou a ser mais argumentativa: o conteúdo das aulas passou a ser questionado, as estratégias empregadas foram discutidas, e julgamentos e apreciações mais pessoais começaram a se tornar mais e mais frequentes, com os alunos se arriscando na expressão opinativa.

A transformação que os registros diários foram sofrendo ao longo do semestre pareceu centrada na questão da subjetividade: do distanciamento, da descrição quase objetiva das situações vivenciadas, para a apreciação pessoal e a análise argumentada do que havia sido vivido. Como resultado, é possível levantar a hipótese de que essa escrita, sequenciada e constante, tenha tornado possível a emergência de um processo de subjetivação no que concerne a aprendizagem da língua francesa. Os alunos passaram a se enxergar como sujeitos da língua estrangeira em aprendizagem: deixaram de “falar do outro” e passaram a “falar de si”, entendendo-se como parte do processo que estava sendo vivenciado. Por essa razão, arrisco-me a dizer que a experiência do diário de classe constituiu para os alunos uma forma de construção autobiográfica em francês.

Muito já se falou sobre a importância do “falar de si” e da autobiografia como forma de subjetivação. No campo das Ciências Sociais, da Psicologia e dos estudos de Linguagem, muitos pesquisadores já abordaram essa questão. Nos estudos de linguagem, por exemplo, Lejeune (1980, p. 251), ao tratar das histórias de vida, salienta que “falar de si” é uma experiência transformadora, já que permite ao sujeito reconstruir sua própria história, o que lhe concede a possibilidade de dar novo sentido às experiências vividas, e relatadas. Foucault (1983, p. 418), tratando também do problema das escritas de si, argumenta que elas permitem ao indivíduo construir sua própria identidade, passando a se definir por algo que não existia antes da experiência de escrever sobre si, algo que lhe é privado e próprio. Há também toda uma variedade de estudos da Psicologia e da Psicanálise em que a questão da autobiografia ganha relevo quando se trata de compreender como se dá o processo de subjetivação (Teixeira, 2003).

Esses achados na escrita dos alunos nos levam ao próximo ponto que abordaremos aqui: o diário de classe como dispositivo didático de (auto)aprendizagem.

## Escrita dos diários e autoaprendizagem

Quando originalmente concebida, a experiência de escrita dos diários de classe tinha por objetivo ajudar os alunos-professores de língua francesa em formação a desenvolverem uma metodologia de autoavaliação de seu próprio trabalho como professores, e com isso tornar-se um instrumento de autoformação profissional. Nesse sentido, o diário já estava concebido como um dispositivo de autoaprendizagem de partida, considerando que tanto a autoavaliação quanto a autoformação são aspectos ligados à aprendizagem de determinada competência por um sujeito aprendente. Mas eu não podia prever o impacto que a experiência de escrita teria na aprendizagem da própria língua francesa.

O princípio da experiência era baseado em três premissas: autonomia, interação e autoavaliação. A questão da autonomia é reconhecida como parte importante do processo de aprendizagem. Já foi amplamente estudada desde os anos 1960, com a emergência das abordagens ditas “construtivistas”, que atribuem ao aprendiz papel central nesse processo. Do mesmo modo, a interação é uma forma reconhecida de “metacompetência”, pois permite ao aprendiz confrontar suas hipóteses de aprendizagem com a de outros sujeitos aprendizes, sendo considerada como parte do processo de aprendizagem desde que as teorias sociointeracionistas passaram a lançar luzes sobre a importância da socialização no processo de aprendizagem. Finalmente, a questão da autoavaliação assegura o mecanismo da retroação, quando o sujeito aprendiz reconstrói o percurso de aprendizagem e o reinterpreta à luz das experiências vivenciadas. (Barbot, 2000)

Pela premissa da autonomia, o diário de classe funcionaria como dispositivo a permitir aos alunos descrever e interpretar por si próprios as experiências vivenciadas no processo de se formarem professores de língua francesa. Já pela premissa da interação, o diário asseguraria a troca de experiências entre os alunos por meio da socialização e publicação dos registros individuais. Quanto à premissa da autoavaliação, o diário passaria a constituir uma forma de escrita de si, cumprindo a função já citada anteriormente de que os alunos em formação pudessem reconstruir suas próprias experiências, atribuindo a elas significados não percebidos ou construídos durante o curso mesmo de realização delas.

Porém, o que a análise dos diários permitiu revelar foi sua função como dispositivo de autoaprendizagem da própria língua francesa pelos alunos, porque a escrita dos diários fez emergir um conjunto de condições languageiras, de caráter discursivo, que asseguraram também o processo de subjetivação. Nesse sentido, cada uma das premissas acabou funcionando como parte desse processo, mas de maneira inversa.

Ao se autoavaliarem, e registrarem suas experiências, os alunos passaram do polo da objetividade, como quem analisa sua própria experiência como se ela tivesse sido vivenciada por um outro, para o da subjetividade, quando passam a reconhecer o sujeito que vivenciou a experiência como o mesmo que a avalia. Nesse sentido, os relatos iniciais, marcados pelo “distanciamento”, pela modalização delocutiva, pela descrição de ações, mostram esse movimento de *dédoublement* do sujeito, que se divide em dois: o que vivenciou a experiência e o que a registrou. À medida que um se aproxima do outro (isto é, quando o aluno reconhece, pelo movimento de autoavaliação, que o sujeito avaliado é o mesmo sujeito que avalia), as formas linguístico-discursivas empregadas precisam evoluir e tornarem-se mais subjetivas. Nesse movimento, o que emerge é a voz do aluno como sujeito da língua estrangeira em processo, ela também, de aprendizagem.

No movimento de interação proporcionado pelo compartilhamento dos registros, nos momentos de socialização promovidos em sala de aula, quando os diários eram lidos de uns para os outros, os alunos puderam comentar e interferir nos relatos. Aí também o que pode ter ocorrido foi um movimento de estranhamento do próprio relato, ao estranhar o relato do outro: a ausência de subjetividade nos relatos iniciais traz também como consequência a ausência de alteridade, porque o tu que ouve o relato não encontra o eu que o produziu e esse mesmo tu percebe a mesma ausência no próprio relato. Nesse movimento da interação, como se vê, é possível formular a hipótese de que o que colocou à prova a ausência de subjetividade dos relatos iniciais foi o próprio aparelho da enunciação (Benveniste, 1980, p. 81).

Assumir a subjetividade pode ter contribuído para ampliar as competências argumentativas que foram surgindo nos últimos relatos. Ora, argumentar exige um aparato linguístico-discursivo mais complexo, com o emprego de articuladores lógicos e textuais, formas de coesão referencial e sequencial desenvolvidas, entre outros. A escrita dos relatos pode



ter criado condições para que esses elementos linguístico-discursivos pudessem ser mobilizados e inseridos na produção escrita dos diários.

Tudo isso nos leva a formular aqui a hipótese de que o processo de subjetivação experimentado pelos alunos com a escrita dos diários os fez desenvolver competências linguístico-discursivas em língua francesa necessárias à expressão dessa subjetividade, o que pode tê-los levado também a esse movimento de se constituírem como sujeitos também na própria língua francesa, tornando-se um dispositivo de autoaprendizagem dessa língua.

## Referencias bibliográficas

- BARBOT, M. J. *Les auto-apprendissages*. Paris: CLE International, 2000.
- BENVENISTE, E. “O aparelho formal da enunciação”. *Problemas de linguística geral*. São Paulo: Pontes, 1989, p. 81-92.
- CHARRAUDEAU, P. *Grammaire du sens et de l’expression*. Paris: Hachette, 1992.
- FOUCAULT, M. “L’écriture de soi”. *Corps écrit*, (5), p. 415-430.
- LEJEUNE, P. *Je est un autre*. Paris: Seuil, 1980.
- LEJEUNE, P. *O pacto autobiográfico*. Belo Horizonte: UFMG, 2008.
- PERRENOUD, P. *A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- TEIXEIRA, L. C. “Escrita autobiográfica e construção subjetiva”. *Psicologia USP*, 2003, vol. 14, no. 01, p. 37-64.



# Abordagens multi-/trans- e o conceito de práticas de língua(gem)

Carlos Renato Lopes<sup>1</sup>

*[N]ot only does everything happen locally,  
but so too does its understanding...*

– Alastair Pennycook, 2010

## Introdução

A tensão dinâmica entre teoria e prática ganha contornos particulares na Linguística Aplicada quando esta se volta para o estudo da língua(gem)<sup>2</sup> a partir de perspectivas *multi-* e *trans-*. Consideramos aqui esses prefixos não somente no domínio das disciplinas – abordagens multidisciplinares e transdisciplinares – mas sobretudo no que se refere à compreensão dos usos da língua(gem) como sendo construídos de modo *multi* – e *trans* –. O olhar para os usos da língua(gem), situados em práticas sociais, promove novos deslocamentos na relação

---

1 Professor de Língua Inglesa, Departamento de Letras, EFLCH, Unifesp.

2 Adotaremos essa grafia do termo sempre que notarmos a necessidade de marcar sua dupla significação.

teoria e prática, tornando esta própria divisão aberta a novos questionamentos. Para que as abordagens de multilinguismo e translanguismo se tornassem correntes, adquirindo visibilidade e crédito na esfera acadêmica, foi preciso que um olhar diferenciado sobre as práticas já estivesse em efeito. Isso não significa que a prática simplesmente preceda, de modo linear, sua consideração teórica. Significa, antes, que as práticas, inclusive as próprias práticas de produção e circulação das teorias, já se apresentam sob o radar de um regime de visibilidades – ou seja, já se colocaram dentro do “verdadeiro” de uma partilha do sensível (RANCIÈRE, 2009). E que, por meio desse mesmo movimento, já lançam à exclusão outras possíveis sensibilidades prático-teóricas.

Embora hoje se dê reconhecimento ao fato de que a diversidade permeia, potencialmente, todas as práticas de uso da língua(gem) e que portanto pode-se ser *trans-*, *multi-*, *pluri-*, *poli-* em uma “única língua”, contextos como o do Brasil mereceriam uma reflexão preliminar. Seríamos tomados como um exemplo da chamada *virada multilíngue* (MAY, 2014), ou estaríamos “fora do radar” de tais reflexões teóricas? Pois, num primeiro olhar, o português não parece disputar espaço com outras línguas. Não existe o inglês como língua oficial, ou língua da cultura, da educação, etc. em confronto com o português. Não há uma variante suficientemente estável em que se possa observar um hibridismo do português com outra língua – tampouco se possa reconhecer um inglês brasileiro à parte especificidades de pronúncia ou prosódia. No entanto, as práticas de quem usa a língua “fora do padrão”, de quem mistura, retorce, recria, acontecem em todos os lugares. O inglês – mas também outras línguas, cada vez mais – é sim reapropriado no Brasil, assumindo contornos próprios. Porém, isso ocorre de maneira não-sistemática ou não-sistematizável. Ocorre de forma não facilmente localizável ou circunscrita sob a forma de um paradigma. Ocorre quando usuários que “não se conformam” à partilha dos modos de enunciação cancelados por um regime de verdade sobre a lín-

gua (FOUCAULT, 1999 [1971]) reconfiguram o potencial de fazer sentido, atribuindo uma nova relação entre o significado e o modo de percebê-lo. Tal relação, por sua vez, vem responder à distribuição potencialmente polêmica dos enunciados em formações discursivas relativamente estáveis (FOUCAULT, 2008 [1969] – em particular aqui, as formações discursivas que circulam nos contextos de ensino-aprendizagem de línguas (materna ou estrangeira) na educação formal.

Este capítulo tem como propósito visitar algumas das abordagens teóricas em que discussões como essa vêm sendo desenvolvidas, partindo sempre do pressuposto de que o lugar potencial das práticas reconduz o pensamento a resistir aos esforços teóricos de fixar sentidos e definir paradigmas acerca do funcionamento da língua(gem) em sociedade. Em alguns casos, veremos que o potencial dessa resistência já é de algum modo contemplado, como nas abordagens que colocam a noção de *repertórios* em perspectiva e que veem a língua(gem) como um conjunto de práticas complexas de construção de sentidos, compostas de múltiplos recursos semióticos. Algumas dessas abordagens sinalizam para deslocamentos significativos, inclusive de ordem epistemológica, apontando para uma possível mudança social. Outras abordagens (como as prefixadas pelo *multi-*) insistem em visões arraigadas sobre língua, política e cultura, ainda que pretendam valorizar o cenário contemporâneo de diversidade e heterogeneidade na abordagem dessa inter-relação. Estas têm sua relevância diante de um cenário de mudanças de paradigmas, mas também suscitam problematização (PENNYCOOK, 2016). O recorte apresentado nas seções seguintes oferece uma leitura crítica de parte dessas reflexões.

## Uma virada multi-/trans- linguística?

García & Wei (2014, p. 9) sintetizam o atual momento nos estudos de linguagem e sociedade apontando que, pelo menos desde o final do século XX, “novos padrões de atividade global caracterizados

por intensos fluxos de pessoas, bens de capital e discursos têm sido vivenciados”.<sup>3</sup> Tais padrões são marcados pela ampla utilização de novas tecnologias bem como por uma economia neoliberal “a qual, com sua ênfase na marquetização da vida, tem desestabilizado antigas estruturas econômicas e sociais e produzido novas formas de desigualdades globais”. Com interações ocorrendo cada vez mais entre fronteiras, com falantes de diferentes origens e experiências, a língua tem sido entendida menos como um sistema autônomo, dotado de estruturas demarcadas que prescindem de contexto, e mais como “uma *série de ações e práticas sociais* por falantes inseridos numa rede de relações sociais e cognitivas” (grifos dos autores). O termo *languageing*, de difícil tradução para o português, tem sido usado, ainda conforme esses autores, para enfatizar “a agência dos falantes num contínuo processo de construção de sentidos”. Vê-se aqui como a noção de *práticas* já aparece com destaque. E com ela a ideia de que a língua(gem) é feita antes de *recursos móveis*, de que usuários se servem em interações situadas social, histórica, ideológica e culturalmente mais do que propriamente de estruturas e modos de dizer pré-existentes e internalizados como um produto por esses usuários. Embora afirmemos, cotidianamente, sermos falantes de uma certa língua ou de outra, como se “dominásemos” ou “pertencêssemos” a uma ou outra língua, o que fazemos é nos utilizarmos estrategicamente de uma gama de recursos semióticos à nossa disposição para comunicar e agir no mundo.

O termo *multilinguismo* também tem sido empregado em algumas das abordagens para se referir à condição diversa de coexistência entre línguas em situações de contato, as quais são favorecidas, em grande parte, pelos fluxos populacionais e pelas interações sociais das mais variadas ordens entre os sujeitos na globalização. A ideia de multilinguismo, enquanto sinaliza a manifestação de uma pluralidade social e cultural

---

3 Todas as traduções de originais em inglês são nossas.

(em oposição ao conceito de bilinguismo, por exemplo, entendido aqui como habilidade cognitiva de falantes individuais), mantém como fundamento epistemológico o princípio de que as línguas são autônomas e basicamente independentes umas das outras. As línguas estão em contato; no entanto, elas não se modificam como resultado desse contato. Permanecem como entidades distintas e tampouco criam uma nova. Trata-se de uma visão aditiva, em que as línguas vão se somando à capacidade sociocognitiva dos falantes. Imagine-se aqui uma sala de aula de ensino básico no Brasil que passa a receber imigrantes de diversos países, falantes de outras línguas que não o português: uma sala multilíngue, alguns definirão, sem que necessariamente as línguas se influenciem mutuamente (ou mesmo que sejam ouvidas).

O conceito de multilinguismo, tal como o descrevemos aqui, se alinha em grande parte a uma visão multiculturalista liberal de sociedade. Tal visão enfatiza os elementos comuns que supostamente nos unem como humanidade: pertencemos a gêneros, raças, culturas e classes distintas, mas compartilhamos de uma igualdade natural que atravessa essas diferenças. Com base nesse entendimento, uma série de políticas públicas surgem endossando o princípio da meritocracia, segundo o qual todos os indivíduos, independentemente de sua história, podem ser bem sucedidos social e economicamente contanto que se dediquem (KUBOTA, 2004, p. 34). Acrescentaríamos aí, por tal lógica, outra condição: que esses indivíduos falem pelo menos o inglês e, preferencialmente, outras línguas mais. O multiculturalismo liberal acaba assim, apesar de suas mais “nobres intenções”, celebrando a diferença cultural como um fim em si mesmo, ao mesmo tempo que relega a segundo plano as lutas políticas e outras tantas diferenças profundas vivenciadas pelos sujeitos em suas práticas cotidianas (p. 35).

A percepção de que as práticas de língua(gem) ocorrem não somente entre fronteiras, num sentido estrito – fronteiras geográficas, fronteiras de classe, entre outras – mas em qualquer contexto de uso da

língua(gem), mesmo quando ela se dá dentro do que socialmente se entende como uma “mesma língua”, distinta das demais, torna a reflexão bem mais complexa. Também complexifica as discussões o entendimento de que o aspecto verbal se integra a outros recursos semióticos, igualmente mobilizados nas mais variadas interações. Mais além: o entendimento de que tais interações são marcadas por constante negociação e, por consequência, diferença e conflito. Daí que se começa a falar mais propriamente em *translanguaging* (que aqui traduziremos como translinguismo). Ou como prefere Canagarajah (2013), práticas translíngues (*translingual practices*). Enquanto a noção de multilinguismo enfatiza, como vimos, a diversidade e a coexistência de línguas autônomas em um determinado contexto, o translinguismo enfoca o hibridismo das práticas. Para o autor, a comunicação transcende as línguas individualmente enumeradas e abrange uma complexidade de recursos que juntos concorrem para a construção de sentido. Trata-se de uma visão mais dinâmica do funcionamento da língua(gem) que lança maior foco à *agência* dos participantes das práticas. Estes apropriam, recriam, reinventam os múltiplos recursos que compõem seus repertórios, mobilizando-os nas interações e respondendo, de forma negociada, aos mais diversos interlocutores com quem entram em contato.

O prefixo *trans-* pode ser explorado aqui em todo o seu potencial semântico, e constitui-se não simplesmente uma alternativa análoga ao *multi-*. No cerne do conceito de *trans-* está a ideia de além: ir além da língua como sistema de estruturas; além das formas híbridas que frequentemente se confundem com “mistura”; além do verbal como componente central da construção de sentidos; além das dicotomias norma/desvio, competência/performance; estrutura/agência; além da visão apolítica e não-ideológica de língua que ainda pode permanecer mesmo quando se presume incluir diferença, diversidade e complexidade na agenda das discussões. Nesse último aspecto, a abordagem de García & Wei (2014) oferece um salutar contraponto. Em seus dizeres:



O translanguismo para nós refere-se às ações de linguagem [*linguaging actions*] que encenam um processo político de transformação social e da subjetividade, a qual resiste às assimetrias de poder que a língua e outros códigos de construção de sentido, associados a uma ou outra ideologia nacionalista, produzem. (p. 43)

No entanto, entendemos também com Canagarajah (2017), que se deve atentar para os possíveis riscos éticos e políticos que a defesa de uma visão acrítica de translanguismo comporta. Em “defesa” contra uma apropriação do potencial de ação do translanguismo por valores neoliberais tais como a criatividade, a colaboração, a tolerância às diferenças, o apreço pela diversidade, entre outros amplamente naturalizados em nossa sociedade contemporânea, é possível que se tenha que rever mais uma vez os caminhos que as abordagens estão seguindo.

Nosso possível questionamento quanto ao uso do termo *virada multi-/translínque* – justificando o ponto de interrogação no título desta seção – se prende, fundamentalmente, ao fato de não se tratar propriamente de um fenômeno novo. A história dos estudos da linguagem pode ter dado ênfase, sobretudo a partir de Saussure, à descrição dos sistemas linguísticos materializados nas diferentes línguas, ou pode, por outro lado, ter focado no modo como as línguas “derivaram-se” uma das outras numa perspectiva diacrônica (vide os estudos filológicos e etimológicos, por exemplo). Ocorre, no entanto, que os falantes sempre tiveram que conviver, em graus diferentes, com uma variedade de formas de uso, o que não raro configurava uma coexistência de múltiplos códigos, de diferentes línguas (no sentido mais institucionalizado). Ter que negociar com essa diversidade sempre fez parte da atividade humana, mesmo antes do que contemporaneamente entendemos ser uma marca dos fluxos populacionais da globalização. Se há uma virada, esta nos parece estar mais diretamente relacionada aos regimes de verdade que norteiam a produção e circulação dos discursos acadêmicos – mais especificamente, do modo como certos discursos ganham

aderência e vão sendo legitimados, justamente em meio a um “conflito de interpretações” dos fenômenos. Se o paradigma cientificista perdura sob a forma de um certo recrudescimento de abordagens cognitivistas (na vertente mentalista), há concomitantemente um acentuado interesse em refletir sobre a linguagem em termos das identidades que elas engendram (e que, dialogicamente, a engendra) e das relações de poder que elas encenam (e que por ela são encenadas), entre uma série de outras questões que colocam no centro das investigações a língua(gem) como *prática social*. Talvez esteja aí o elemento que une, em meio às nuances, os vários prefixos – *trans-*, *multi-*, *poli-*, *pluri-*, *metro-* – que continuam a se suceder no atual estágio dos estudos de linguagem e sociedade.

O movimento, por certo, não é unilateral. Não é porque temos práticas novas que surgiram novas teorias. Tampouco as teorias estão simplesmente traduzindo o que está acontecendo nas práticas – embora o modo como se faz ciência, mesmo nas humanidades, direcione a compreensão para tal polarização. O que parece exigir um novo esforço de compreensão se relaciona, em grande parte, ao modo como outros saberes, até então invisibilizados, vêm confrontar as certezas do conhecimento científico (SOUSA SANTOS, 2006). Relaciona-se, particularmente aqui para nós, com o modo pelo qual as práticas locais assumem centralidade nos estudos de linguagem e sociedade, e como estas passam a ser vistas não como instancias de um fenômeno universalmente distribuído, mas sim como o modo de funcionamento da atividade humana via linguagem. Olhar para as práticas como um processo e não um produto é apenas um primeiro passo, tomado de dentro de nossa própria situacionalidade. Afinal, somos seres de linguagem, operando dentro da linguagem, por meio dela, nela e com ela. Mais do que antes, talvez, a ciência se vê forçada a considerar o modo pelo qual aborda seu objeto como fundamentalmente constituinte desse objeto, o que posiciona no topo da ecologia dos saberes a dimensão

ética. Devemos ser responsáveis pela visão de língua(gem) que abraçamos, adotando não tanto a “imparcialidade” de pesquisadores como conduta necessária a nossas investigações, mas sobretudo a reflexividade sobre o objeto o qual, ao mesmo tempo que constitui o fulcro de nossas investigações, constitui nossas próprias subjetividades, guiando nossos procedimentos (e, nesse processo, os próprios recursos semióticos) que escolhemos para conduzir nossas pesquisas. Fazer ciência assim é aceitar que a complexidade do fenômeno que aqui buscamos compreender exige no mínimo uma ampliação e alargamento das redes de relações que fazemos intervir nos estudos, bem como a percepção sempre presente do lugar de onde falamos, nós mesmos usuários e sujeitos-objetos da língua.

## Língua como práticas e repertórios

Vale considerar que, embora sempre observada de uma forma ou de outra no percurso histórico dos estudos linguísticos e de suas pedagogias, a dimensão heterogênea da língua(gem) encontra barreiras efetivas de reconhecimento. Essas barreiras são políticas e são éticas. Conforme nos lembra Pennycook (2015), política linguística e práticas de linguagem são, praticamente, termos em oposição:

[p]or um lado, existe a necessidade de pôr em ordem as línguas, de tomar decisões sobre que língua usar para quais propósitos, e de determinar uma hierarquia das línguas para fins políticos, educacionais e sociais; por outro, um foco nas línguas não como coisas, mas como práticas diversas, em fluxo e mutáveis. (p. 125)

Falar em política linguística talvez assuma hoje uma dimensão mais inclusiva, no sentido de contemplar as múltiplas realidades dos usos por falantes e de atender às necessidades educacionais percebidas como importantes para o desenvolvimento das sociedades. Há, entre-

tanto, um forte regime de visibilidades e um modo específico de reparar o sensível, sedimentado pela mídia de uma forma geral mas também vinculado a certos discursos científico-pedagógico-educacionais, segundo o qual é possível (e desejável) falar uma língua corretamente, aprendê-la por métodos legitimados, dominá-la em níveis de proficiência hierarquizados – enfim, utilizar-se da língua para atingir objetivos pré-definidos, e por critérios universalizantes. Pode ser “apenas” o conhecimento da língua materna, mas preferencialmente também de uma estrangeira ou, melhor ainda, uma segunda, terceira língua estrangeira. Subjaz aí, de forma persistente, a percepção de uma necessidade de (se) comunicar (com) o mundo de modo eficiente e de modo o mais uniforme possível. Não precisamos nos deter aqui sobre o papel que o inglês assume nesse processo. Interessa-nos mais perceber como a abertura para a multi-diversidade, supostamente promovida pela globalização e os diversos fluxos a que já aludimos, segue investida de um discurso homogeneizante que cerceia o potencial das práticas híbridas, ou pelo menos a percepção da existência dessas práticas. Ou seja, não se trata de promover os diferentes usos do inglês (ainda que estes sejam apregoados como diferenciais da aprendizagem), mas do inglês como um todo “inatingível” porém magicamente tornado “acessível” por meio de métodos modernos e cada vez mais atraentes. Quando não assim, assistimos à valorização quantitativa do conhecimento *de* línguas (mas dificilmente *sobre* as línguas), pela qual ser um “poliglota” é acumular idiomas, ainda que em níveis básicos. Trata-se de um acréscimo de capital simbólico, como diria Bourdieu (2008), que finda por não problematizar a materialidade delimitada e monolítica de fenômenos a que denominamos “língua francesa”, “inglês americano”, “português do Brasil”, etc. Os códigos que constituem tais línguas (ou variantes) são abordados como ensináveis/aprendíveis/reproduzíveis de maneira facilitada e uniforme, uma vez que as estruturas e os significados são pré-dados, distribuídos de modo previsível e consolidados

de modo independente de seus usos. Por essa perspectiva, os usos são entendidos antes como produto (mais ou menos bem acabado) do que propriamente como processo. Se os usos e as práticas ganham alguma visibilidade nesse regime de instrumentalização do objeto-língua, eles o fazem silenciando (ou tendencialmente eliminando) o caráter contestado e conflituoso da partilha do espaço de fala/escuta de que participam os diferentes *coletivos de enunciação* (RANCIÈRE, 2009, p. 60). Pois, afinal, “um mundo ‘comum’ [...] é sempre uma distribuição polêmica das maneiras de ser e das ‘ocupações’ num espaço de possíveis” (p. 63). Assim sendo, a cada prática tal partilha, sempre-já desigual, segue por se redesenhar, possibilitando inclusive que seus sujeitos a coloquem em questão.

Mas como ir além do entendimento de prática meramente como algo que fazemos no dia a dia? Um conceito de prática que nos aproxima da complexidade que lhe é devida, e com o qual tendemos a nos alinhar, é o proposto por Pennycook (2010). O autor aponta para o fato de que o truísmo: *as pessoas usam a língua em contextos particulares, com propósitos específicos* não é suficiente para dar conta da complexidade do fenômeno. Ao questionar o próprio estatuto de língua como entidade pré-definida e estruturalmente demarcada, como uma ferramenta de que fazemos uso para comunicar, Pennycook favorece uma visão de língua como prática local – visão pela qual “as línguas são um produto das atividades profundamente sociais e culturais com que as pessoas se engajam” (p. 1). O que entendemos como língua está sempre sendo reconfigurado, negociado em interações situadas. Isso não significa que a língua não tenha regularidades e que ela esteja sendo inventada. A língua emerge dos usos, mas isso se dá a partir de repertórios que os falantes trazem para a interação. Tais repertórios são em grande parte compartilhados, no que tange às convenções em determinadas situações de uso. No entanto, as formas que a língua assume não podem ser circunscritas, de modo previsível, *antes* da interação. A estrutura não remete a um

sistema autônomo, mas emerge, antes, de atividades historicamente sedimentadas em práticas. “As práticas de linguagem, nessa perspectiva, são ações sociais repetidas das quais emerge a aparente regularidade da língua” (PENNYCOOK, 2015, p. 136).

O que fazemos com a língua em um determinado local, insiste o autor, é resultado de nossa interpretação sobre esse lugar, o que, por sua vez, pode reforçar (mas também deslocar) o entendimento de como funciona esse lugar – uma instituição como a sala de aula, por exemplo, ou um evento como uma cerimônia de formatura ou uma consulta médica. Local aqui, no entanto, não deve ser confundido com contexto – este último sendo comumente tomado como o espaço da variação, ou seja, o espaço onde a língua, como estrutura pré-definida, vai adquirir uma forma própria de “desvio à norma”. O local é, antes, parte integrante das práticas de língua(gem), uma vez que estas dão corpo e se moldam aos precedentes históricos, discursivos, culturais e sociais a partir dos quais a língua(gem) emerge. As práticas locais são conjuntos de relações dinâmicas marcadas pela repetição que-nunca-é-a-mesma e que integram os universos físico, social, mental e moral. Tal perspectiva, conforme entende Pennycook, não está buscando encontrar a relação entre linguagem e mundo, linguagem e mente, linguagem e sociedade, linguagem e moralidade, linguagem e meio-ambiente, mas antes [se] perguntando como é que estes elementos todos chegaram, em algum momento, a ser entendidos como instâncias independentes (2010, p. 130).

Se nosso entendimento se encaminha para uma *desontologização* das línguas como entidades autônomas e pré-existentes, internalizadas na mente dos falantes e acessíveis para uso nas situações de comunicação, como podemos abordar os recursos que são mobilizados nas práticas locais de língua(gem)? Canagarajah (2013) pergunta:

Como a prática local se relaciona com formas e normas previamente sedimentadas, que surgiram da história de usos an-

teriores? O sentido é todo unilateral, ao emergir das práticas de-baixo-para-cima, ou trata-se de um processo mais dialético de negociação de convenções e normas dominantes em termos de práticas locais? (p. 28)

Uma resposta possível é a que trata dos recursos intersemióticos – todas as modalidades que se entram em sincronia para construir sentido – em termos de *repertórios*. Blackledge & Creese (2017, p. 35) citam como componentes de um repertório não apenas os múltiplos registros, línguas e dialetos, no sentido institucionalmente definido, mas também “os gestos, as roupas, as posturas; e até mesmo o conhecimento de rotinas comunicativas; a familiaridade com tipos de comida ou bebida; e referências à mídia de massa, incluindo expressões, passos de dança, e padrões reconhecíveis de entonação que circulam entre atores, músicos e outras celebridades”.

De um modo ainda mais abrangente, Busch (2012, p. 19) entende repertórios como estruturas hipotéticas que se desenvolvem a partir da vivência com a linguagem em interação, que se inscrevem como memória corporal, que se corporificam como *habitus* linguístico e que carregam traços de discursos hegemônicos sustentados por ideologias linguísticas inclusivas e excludentes. A conceituação, nos parece, é ampla o suficiente para abarcar a complexidade implicada em agir no mundo com a língua(gem). Nunca se está partindo do zero, por certo, mas tampouco se está sempre “aplicando” um conhecimento sistemático. Como seres de linguagem, traçamos um percurso feito de escolhas que não são unicamente nossas, na origem. Os repertórios vêm inscritos em nós, em grande parte como resultado de recursos semióticos desigualmente partilhados e de convenções culturais que se sedimentaram no tempo e no espaço – convenções que começaram, elas próprias, como práticas, (muito) antes de nós, e que ganharam validade, foram validadas, aprendidas e ensinadas com o sentido de se manterem o mais fixadas e homogêneas possível. Essas práticas prévias

atravessaram nossos corpos, disciplinaram nosso olhar e se tornaram automáticas para nós. Ocorre que nossos corpos convivem com outros corpos, cujos percursos não de ter sido distintos dos nossos. Percursos podem ter sido marcados por uma posição social de maior ou menor privilégio; ou pelo pouco contato com “fronteiras” de diversas naturezas (incluindo as de outras línguas); ou por sensibilidades silenciadas/invisibilizadas; ou pelo fato de se viver em outro país, em uma ou outra comunidade (mais ou menos porosa aos outros), em momentos de guerra ou paz, estabilidade ou instabilidade política. Dessa multiplicidade de contingências, os falantes se põem a falar, os repertórios vão se transformando. E o que emerge não é o produto de saberes e modos de ser prontos, instrumentalizados, mas antes ações negociadas que, por ser darem sempre localmente, fazem emergir sua própria “realidade”: a língua, os sujeitos, os espaços...

### Uma breve ilustração – *a.k.a. Language be practicin’*

Uma cena no início de *Patti Cake\$* (2017), filme independente norte-americano escrito e dirigido por Jeremy Jasper, nos coloca em conexão direta com as questões que vimos discutindo. Ela ora nos servirá de ilustração<sup>4</sup>. Ambientado numa “cidade qualquer” de Nova Jersey (estado onde nasceu o diretor), o filme acompanha a jovem protagonista em busca de uma oportunidade como *rapper*, enquanto trabalha em um bar karaokê para ajudar a pagar as contas da casa onde vive com a mãe solteira e a avó doente. Na cena que destacamos, Patti chega à farmácia onde o amigo e parceiro musical Jheri trabalha como atendente no setor de receitas. Do fundo da loja, Jheri a observa entrando pelo circuito interno de câmeras e aproveita a oportunidade para nos apresentar a protagonista, em forma de *rap*, com o auxílio

---

4 A cena completa, seguida do trailer do filme, está em <https://www.youtube.com/watch?v=W87tUH7FkNM>.



do sistema de som. A moça, em retribuição, faz o mesmo, seguindo de improviso. Por fim, a gerente da loja interrompe o show com uma esperada reprimenda. Abaixo, a transcrição da cena (JASPER, 2017) e alguns fotogramas.

JHERI: Lords and ladies of the royal court, bow down.

The Queen is in the building.

Introducing... Miss Patricia Dombrowski,

a.k.a. Patti Cakes,

a.k.a. White Trish,

a.k.a. Juicy Luciano,

a.k.a. Marilyn Mansion,

a.k.a. Jane Dough,

a.k.a. Killaaaa P!

PATTI: And introducing... the ladies' choice,

the voice that gets ya moist,

it's gonna be an Indian summer, y'all.

Mr. Jheri Curlz,

a.k.a. Young Stamos,

a.k.a. Deepak Shakur,

a.k.a. The Do-Rag da Vinci,

a.k.a. Raw Dawg Zillionaire,

a.k.a. the Quiet Storm.

Boys and girls, I give you my soulmate, my homey-o,

it's Jheromeo...

MANAGER: This isn't Showtime at the Apollo, okay? We have customers here. Play make believe on your lunch break.

JHERI: Sorry, my bad!

MANAGER: Last warning, Hareesh





Em “uma só língua”, a princípio, esses personagens encenam uma prática que poderia perfeitamente fazer parte de uma lição de inglês como língua estrangeira, nível básico: apresentar alguém em um evento social (uma festa ou evento). Mas talvez a situação fosse a de uma conversa rápida e informal entre amigos no local de trabalho (de um deles). Esta também poderia integrar uma lição de livro didático, digamos nível pré-intermediário. No entanto, como prever que a língua a se utilizar, no que tange às estruturas e vocabulário apropriados para a situação, seria algo remotamente próximo do que observamos aqui? E como imaginar que os personagens-falantes, para realizar tal prática, poderiam se utilizar dos recursos semióticos que aqui figuram? Vejamos. Há um espaço físico amplo e “adaptado” para a performance; um sistema de voz (e a trilha melódica acrescida); vozes que não “conversam” no sentido convencional, mas que entoam uma música; olhares de cumplicidade (mas também de austeridade); mãos que gestualizam os rituais do estilo (mas também a mão que se impõe tomando bruscamente o aparelho do sistema de voz para si)... E, claro, pelas tomadas de plano alternadas, há os corpos dessas personagens. Não são quaisquer corpos, ou pelo menos não os corpos que tipicamente se enquadram no padrão genérico, de tipos humanos genéricas, de um livro didático de inglês, ou mesmo do universo midiático da cultura

pop *mainstream*. O *rapper* não é um homem negro magro e/ou musculoso coberto de ouro, mas sim uma garota branca, um tanto acima do peso e desprovida de qualquer “luxo”. Seu parceiro tampouco segue um padrão típico: é imigrante de ascendência indiana e se equilibra entre a “seriedade” de sua função como trabalhador na farmácia e a “liberdade criativa” de seu talento musical amador. Quanto à gerente, mulher, jovem e com traços orientais – a atriz se define como *Jap-Jap*, de ascendência judia e japonesa (GOLDSTEIN, 2017) –, semelhantes projeções identitárias podem ser evocadas.

Levar em conta como parte integrante da prática linguística tal riqueza de elementos imagéticos e sonoros, apresentados aqui em tão breve interação, no mínimo perturba uma concepção de (ensino de) língua segundo a qual o conhecimento adequado do sistema e das regras de seu uso devem garantir o “sucesso” da comunicação. Estamos diante de um fenômeno tão complexo quanto é complexo o universo de trocas linguísticas de que participamos em nosso cotidiano. E para tanto nem precisamos ter um talento particularmente aguçado para o improviso musical, ou sermos personagens de um filme. Misturamos e criamos o tempo todo; fazemos referências à cultura popular (ou nem tão popular) com frequência; subvertemos os costumes; brincamos com o sentido das palavras sem pensarmos duas vezes. Ora, é isso que os personagens fazem aqui também. Para atribuir sentido a alguns dos recursos linguístico-discursivos aqui utilizados, vejamos:

Jehri reinventa o tradicional “Ladies and gentlemen” de introdução às plateias ao apresentar a parceira como uma rainha adentrando sua corte. A linguagem aqui é solene, “como se deve”.

Mas não só rainha, Patti tem múltiplas identidades/identificações possíveis, introduzidas à sua vez por uma série de *a.k.a.* (*also known as*, expressão comum em letras de *rap*). Por oposição, Patti não é (1) Jane Doe – uma “fulana” qualquer – mas sim Jane Dough, possivelmente numa referência a dinheiro – “mina cheia da grana” –, a seu sobrepeso – *dough* no sentido de massa – ou, de modo geral, a algo muito bom, “cool”; (2) Mari-

lyn Manson, o controvertido cantor, mas sim Marilyn Mansion – rica e poderosa, como “a” Marilyn?; (3) *white trash* – lixo branco, referência aos pobres brancos norte-americanos – mas antes White Trish – trocadilho com seu nome, algo como Pati Branca, ou patricinha? – (4) Lucky Luciano – “figurão” da máfia norte-americana – mas Juicy Luciano – matadora sim, porém do tipo “gostosa”, que “dá um caldo”.

Para Jehri temos semelhante introdução: ele é o queridinho das mulheres – *the ladies' choice* – cuja voz as deixará “molhadinhas” – *moist*, para rimar (outro recurso onipresente no *rap*) – neste que promete ser um *Indian summer* – verão muito quente, em todos os sentidos, inclusive o sentido literalmente indiano, dada as feições étnicas do rapaz.

Mas assim como Patti, Jehri também se apresenta como múltiplo. Ele pode ser, à sua maneira, uma espécie de Da Vinci com lenço na cabeça – o *do-rag*, visível no último fotograma –; ou um sócia de John Stamos – famoso galã (branco!) da TV –; ou a versão indiana de Tupac Shakur – icônico *rapper* já falecido –; ou um “autêntico” indiano herói do filme *Slumdog Millionaire* (“Quem quer ser um milionário?”); ou mesmo outro *dog* – identificação comum para *rappers* – de estilo suave como uma tormenta (*Quiet Storm*); ou por fim o clássico personagem Romeu (meu “parça” [*homey-o*] Jheromeu), referência perfeitamente sintonizada com seu nome de batismo e com o tom de empatia e afetividade que permeia a interação.

O tom se quebra, é claro, quando a gerente da farmácia interrompe a performance e repreende o rapaz pelo comportamento inadequado. Entretanto, apesar de usar formas mais associadas ao inglês padrão – *isn't* e não *ain't*, por exemplo – a personagem parece, à sua maneira, dar sequência ao show, referindo-se a um célebre concurso de talentos musicais – o do teatro Apollo de Nova York – e chamando Jheri de Hareesh – possivelmente em alusão a Hareesh Perumanna, conhecido ator e comediante indiano. Pelo menos aos olhos do espectador, o ar de reprimenda gera um efeito cômico, quase de empatia.

Estariamos diante de uma forma de translinguismo? Para nós, sim, certamente. Conforme pontua Wei (in GARCÍA & WEI, 2014, p. 25),

ser translíngue é tanto transitar *entre* estruturas, sistemas e modalidades linguísticas distintas quanto ir *além* delas. Para ele, ser translíngue implica a criação de um espaço social que faz convergir, “em uma única performance, coordenada e significativa”, as várias dimensões dos falantes multilíngues (ou, como queremos defender, quaisquer falantes): suas histórias pessoais, suas experiências e contextos, suas capacidades física e cognitiva, bem como suas atitudes, crenças e ideologias. De qualquer forma, seja qual for o prefixo que adotemos, cabe olhar para a cena antes de tudo como uma *prática*, no sentido mais ampliado que aprendemos a conferir ao termo: uma *prática identitária*, em que os sujeitos encenam seus modos de ser, (co-)construindo-as inventivamente ao longo da interação; uma *prática de resistência*, pelo fato de os personagens se apropriarem de um contexto e um espaço (o do trabalho), em que regras de conduta profissional devem prevalecer, para nele inscreverem suas subjetividades – ainda que sob pena de uma advertência formal (esta, uma *prática de poder*); uma *prática de solidariedade*, visto que os personagens são à sua maneira excluídos e discriminados em vários outros contextos retratados no filme, e aqui no entanto se unem numa rede de apoio mútuo; e, por fim, mas não menos importante, uma *prática de enunciação* – única, situada no tempo e no espaço, materializada com seus sons, vocábulos e gramática próprios (repetidos e simultaneamente re-encenados, como diria Pennycook).

Mais apropriado seria afirmar que todas essas são práticas que se entrelaçam, compondo um todo complexo e indivisível. Tais práticas coexistem num espaço de ações de linguagem as quais, por determinado ponto de vista – digamos, o de teorias de gêneros textuais/discursivos – poderiam ser identificadas como uma conversa (lúdica) entre amigos, ou como um duelo de *rap*, ou como uma advertência formal no ambiente de trabalho: todas marcadas por suas formas linguístico-discursivas mais ou menos estáveis. Entretanto, o que queremos ver aqui é antes um agregado de práticas de *re-localização* que fazem

emergir um espaço e sua língua – práticas que, assim entendidas, são indissociavelmente sociais, políticas, éticas e linguísticas.

## Praticando um ponto final

Encerramos o capítulo com uma reflexão que pode soar não tão problematizadora, frente ao já discutido, mas que se faz enunciar mesmo assim. É das práticas que a língua emerge, e não o contrário. É nas práticas que a língua – com sua opacidade, suas densidade e espessura – toma forma, ganha vida e se repete, sem nunca ser a mesma. É nelas que as estruturas gramaticais se consolidam, ou se remodelam; que os sentidos se fixam, mas também se desestabilizam, deslizam, são reapropriados e transformados. É nelas que temos a chance de interferir na partilha das visibilidades. Abrir mão de se engajar com as práticas de língua(gem) em toda a sua riqueza e complexidade é não fazer jus ao fenômeno que estudamos há séculos, mas que no século XXI, cá onde estamos, requer de nós um esforço reforçado. Somos assim convocados, a partir do lugar que falamos agora, a olhar a diferença e a diversidade como o funcionamento ordinário da linguagem, e não como seu caráter excepcional ao qual muitas vezes acabamos por voltar as costas em busca das regularidades e certezas que o racionalismo acadêmico-científico insiste em nos oferecer. Somos convocados a assumir a postura que adotamos como pesquisadores (em contraste com outras possíveis) e por ela responder, ética e politicamente. Convocados enfim a seguir praticando...

## Referências bibliográficas

- BLACKLEDGE, Adrian & Angela Creese. Translanguaging in Mobility. In: Suresh Canagarajah (ed.). *The Routledge Handbook of Migration and Identity*. London & New York: Routledge, 2017.
- BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas linguísticas*. São Paulo: Edusp, 2ª edição, 1ª reimpressão, 2008.

- BUSCH, Brigitta. The Linguistic Repertoire Revisited. *Applied Linguistics*, 2012.
- CANAGARAJAH, Suresh. *Translingual Practice – Global Englishes and Cosmopolitan Relations*. London & New York: Routledge, 2013.
- \_\_\_\_\_. *Translingual Practices and Neoliberal Policies – Attitudes and Strategies of African Skilled Migrants in Anglophone Workplaces*. Springer, 2017.
- FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 1999 [1971].
- \_\_\_\_\_. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008 [1969].
- GARCÍA, Ofelia & Li Wei. *Translanguaging – Language, Bilingualism and Education*. New York: Palgrave MacMillan, 2014.
- GOLDSTEIN, Ian. Identity and Comedy with Anna Suzuki. *Split-Sider*, 27 de março de 2017. Disponível em <http://splitsider.com/2017/03/identity-and-comedy-with-anna-suzuki/>. Acessado em 17 de novembro de 2017.
- JASPER, Geremy. Roteiro de *Patti Cake\$*. Acessível em [https://www.springfieldspringfield.co.uk/movie\\_script.php?movie=patti-cake](https://www.springfieldspringfield.co.uk/movie_script.php?movie=patti-cake). Fox Searchlight, 2017.
- KUBOTA, Ryuko. Critical Multiculturalism and Second Language Education. In: Bonny Norton & Kelleen Toohy (eds.) *Critical Pedagogies and Language Learning*. Cambridge & New York: Cambridge University Press, 2004.
- MAY, Stephen (org.). *The Multilingual Turn – Implications for SLA, TESOL and Bilingual Education*. New York & Oxon: Routledge, 2014.
- PENNYCOOK, Alastair. *Language as a Local Practice*. London & New York: Routledge, 2010.
- \_\_\_\_\_. Language Policy and Local Practices. In: Ofelia García, Nelson Flores & Massimiliano Spotti (eds.). *The Oxford Han-*



- dbook of Language and Society*. Oxford: Oxford University Press, 2015.
- \_\_\_\_\_. Mobile Times, Mobile Terms: The Trans-Super-Poly-Metro Movement. In: Nikolas Coupland (ed.). *Sociolinguistics – Theoretical Debates*. Cambridge: Cambridge University Press, 2016.
- RANCIÈRE, Jacques. *A partilha do sensível – Estética e política*. São Paulo: Editora 34, 2ª edição, 2009.
- SOUSA SANTOS, Boaventura de. *A gramática do tempo – Para uma nova cultura política*. Volume 4 – Para um novo senso comum: A ciência, o direito e a política na transição paradigmática. Porto: Edições Afrontamento, 2008.



# A formação docente como objeto de análise que sempre foi, mas como instrumento e lócus inclusivos em macro-contextos cada vez mais excludentes

*Sueli Salles Fidalgo<sup>1</sup>*

## Introduzindo ideias...

O trabalho aqui descrito e discutido foi realizado na cidade de Guarulhos, com alunos em processo de formação de professores e com docentes da rede pública trabalhando com alunos, em muitos casos excluídos socialmente, seja porque vem de lares com grandes dificuldades financeiras, ou porque seus pais estão presos por envolvimento com drogas – como nos afirmou uma das vice-diretoras de escola -, ou porque eles mesmos já caíram vítimas de explorações do tráfico de drogas. Em outras palavras, apesar de não estar trabalhando com o macro conceito de exclusão social e sim com a formação docente que pode promover a inclusão educacional, é importante lembrar que, além de crianças com necessidades educacionais específicas<sup>2</sup> (NEEs), o quadro com o qual os professores lidam diariamente é, em si, um quadro de

---

1 Professora da Licenciatura em Letras Português-Inglês, Departamento de Letras, EFLCH, Unifesp.

2 Sobre o uso dessa terminologia ao invés de deficiência ou deficiente, ver Fidalgo (no prelo) e Fidalgo e Magalhães (2017).

exclusão – e muitas vezes ainda mais excludente dentro da escola já que não há muita formação para o trabalho com essa realidade.

Além disso, é importante lembrar que, apesar de ter em sua sala de aula alunos com necessidades específicas, o professor continua com classes com um número de alunos que vai de 40 a 60, no caso das escolas estaduais. Ainda com o objetivo de contextualizar, é importante também ressaltar que, na maioria das salas de aula das escolas estaduais, não há auxiliares de ensino para ajudar com as crianças que têm NEEs e, em muitos casos, sequer há intérpretes de LIBRAS – Língua brasileira de sinais – para o caso do aluno Surdo porque não há ainda muitos intérpretes formados para atender a essa demanda. Nas escolas municipais de Guarulhos, pode haver um professor e um instrutor de Libras nas escolas em que há alunos Surdos. No entanto, não há professores auxiliares para as salas de aula nas escolas que têm alunos com necessidades específicas, tais como deficiências intelectuais, paralisia cerebral, entre outras. O que há em algumas escolas – estaduais e municipais – são salas de recursos,<sup>3</sup> que geralmente funcionam no contraturno, com um professor, que pode ou não ter uma formação em uma das necessidades específicas, mas dificilmente terá formação em todas as necessidades encontradas na escola.

Na realidade, em muitos casos, principalmente nas escolas do Estado, as salas de apoio, ou de recurso, recebem alunos de mais de uma escola já que não há uma sala com esses recursos, inclusive o professor à disposição, em todas as escolas. Os alunos que têm NEEs, portanto, têm que se locomover de uma escola para a outra se quiserem ser atendidos nessas salas no contraturno e, assim, receber alguma atenção individualizada, ou mais próxima da atenção individualizada – ainda que nem sempre por um especialista em sua necessidade.

---

3 Os nomes para essas salas podem variar, mas a função é a de servir como sala de recursos ou de apoio para os alunos com NEEs.

Tendo esclarecido o problema que originou este capítulo e o seu contexto, é importante deixar claro que eu falo do lugar social de linguista aplicada, o que significa dizer, no caso deste trabalho, que acredito que é pela linguagem que podemos questionar ou manter o estado da arte. Eu prefiro questionar, além de criar espaços para que outros também possam questionar. Acredito que assim, temos possibilidades de agência e empoderamento.

Também é importante esclarecer que a pesquisa aqui descrita foi desenvolvida como parte dos trabalhos dos dois grupos de pesquisa do qual faço parte e cuja coordenação compoñho: ILCAE – Inclusão linguística em cenários de atividades educacionais – e GEICS – Grupo de pesquisa e estudos de identidade e cultura Surdas, ambos credenciados no CNPq, sendo o primeiro validado pela PUC-SP e o segundo pela UNIFESP.

### Para falar de aspectos socioculturais...

No Brasil, o ensino-aprendizagem e o desenvolvimento de crianças e adolescentes com NEEs são tratados pelo que lhes falta – tanto nas escolas, como nas políticas públicas. Além disso, há ainda muito pouco publicado sobre como essas crianças e adolescentes aprendem; como lidam com suas necessidades específicas. Toma-se como pressuposto que elas não podem fazer muita coisa simplesmente porque têm uma necessidade específica ou são deficientes. Em algumas escolas, quando há um laudo médico para esse aluno, nada lhe é ensinado. Se alguém lembra que ele deve também ser ensinado, recebe logo a resposta: “com ele não é preciso mexer. Ele tem laudo.” Logo, o laudo é sinônimo de um “lavar as mãos” em relação à criança ou adolescente, o que significa que não é preciso desenvolver materiais para ele ou trabalhar especificamente com ele. Isso é relatado por vários alunos do curso de Licenciatura em Língua Inglesa que realizam seus estágios em escolas públicas, como também é relatado que esse aluno com

laudo fica na escola – talvez conseguindo integrar-se nas brincadeiras e conversas, mas não incluir-se educacionalmente, embora seja anualmente aprovado de forma automática – até que finalize o Ensino Fundamental ou Médio, sem que tenha, necessariamente aprendido os conteúdos desses períodos letivos, ou até que chegue o período de sua “terminalidade” – processo previsto na Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, capítulo V, artigo 59, pelo qual a escola pode fornecer ao aluno um documento dizendo que este atingiu o seu nível máximo de aprendizagem. Esse aluno, então, se retira da escola.

É possível dizer, mais uma vez, que se trata de uma questão de falta de formação docente. Sem saber o que fazer diante de realidade tão diversa em sua sala de aula, se o professor tiver um aluno com o qual julga não precisar se preocupar, sente-se aliviado. Não estou, com isso, justificando o que ocorre nas salas de aula. Estou tentando compreender. Percebo que o professor também é excluído do processo de ensino-aprendizagem: as políticas públicas são difíceis de implementar e não apresentam espaços de formação anteriores (e, por vezes, nem concomitantes) à sua implementação. Aliás, a lei prevê que a escola deverá se preparar quando tiver um aluno com necessidades específicas. Dessa forma, é possível fazer a leitura do pressuposto de que ela não precisa estar pronta para receber o aluno e sim preparar-se após tê-lo recebido. No entanto, não há informação sobre qual seria a totalidade dessa preparação. Portanto, às vezes, incluir uma rampa ou uma sala no andar térreo, por exemplo, pode ser considerado “preparação” para um aluno com paralisia cerebral – o que, evidentemente, não é suficiente.

Da mesma forma, o professor só recebe da Secretaria Estadual de Educação alguma formação para atuar com alunos com uma necessidade específica, quando recebe um aluno com essa NEE. Antes, ele não é dispensado de sua sala de aula para comparecer aos cursos de formação contínua sobre os temas e, se quiser, deverá fazê-lo em seu próprio horário livre. Ora, sabemos que alguns professores não têm esses

horários livres, pois trabalham nos três turnos para sustentar suas famílias. Sabemos também que muitas Diretorias de Ensino não fornecem cursos de aperfeiçoamento sobre as NEEs aos sábados ou domingos. Então, em que horário o professor deverá buscar a sua formação? No entanto, a LDB deixa claro, também no artigo 59, acima mencionado, que as escolas deverão fornecer professores capacitados para a inclusão desses alunos nas classes comuns. Pelo relatado aqui, ousou dizer que o professor também está excluído no processo de inclusão educacional, já que ele nem sempre sabe o que fazer. Aliás, em minhas pesquisas, essa é a principal fala do professor, como confirma uma supervisora de ensino (Cf. FIDALGO, no prelo, p.168):

M21: (...) O que eu sentia (não eram só os outros, não. Eu também) era que: você pode trazer a criança que tem necessidades para ser incluída [na escola], mas o problema é: como vamos trabalhar com essa criança? A única questão que o professor tem – pelo menos é assim que eu sinto – é: “Ok, traga a criança, mas como eu lido com ela? ninguém me diz o que fazer. E eu não posso adivinhar. (...)”

Ao mesmo tempo, vale salientar que os currículos universitários, em sua maioria, ainda são baseados no conteúdo, ainda estão fragmentados – cada professor dando conta apenas de sua disciplina, de seu pedacinho do todo conteudista – e sempre guiados para a área epistemológica em que o professor em formação terá que atuar no futuro. Portanto, quando esse aluno sai dos bancos universitários, ele também se sente perdido porque, como reportam com frequência, “a realidade é diferente”. Acabam, muitas vezes, desistindo de tentar mudar a realidade que encontram nas escolas e se juntam a um grupo de professores já há muito desiludidos, desencantados por vezes com a profissão que escolheram. Nesse caso, ensinar torna-se uma luta diária, como nos diz uma professora de história (Cf. FIDALGO, no prelo, p.100):

Sa4: (...) Em um primeiro momento, quando eu comecei a dar aula aqui, eu *enfrentei* alguns alunos com deficiências, sabe?

Eu estava um pouco perdida, sabe? Quer dizer, eu estava um pouco *amedrontada*. (...) E eu estava *apavorada* de ter que *enfrentá-los* porque ninguém me disse nada e eu sabia que eu ia pegar aquele grupo. Eu estava realmente muito preocupada com o que eu teria que *enfrentar* com aquele grupo.

Com medo, os professores ficam paralisados diante das situações que consideram ter que enfrentar, como em uma luta diária. Os que não se entregam, ficam paralisados por um semestre talvez, até que consigam começar a agir, buscar ajuda, cursos, grupos de estudos, mas quando começam a entender o que podem fazer, o ano letivo está finalizando.

Alguns resultados dessa realidade compõem o número de mitos que surge nas escolas sobre as necessidades específicas. Dentre eles, é possível citar alguns mitos sobre surdez, como exemplo. Em relação a essa NEE, muitos professores ainda acreditam que:

1. Toda criança Surda lê lábios. Portanto, se o professor falar devagar e olhando para a criança, esta conseguirá compreender a língua portuguesa;
2. Língua de sinais e o alfabeto de língua de sinais são a mesma coisa, ou seja, se o professor souber o alfabeto, conseguirá se comunicar com a criança surda que sabe Libras;
3. Toda criança Surda pode aprender português se falarmos devagar com ela;
4. Se a escola incluir um intérprete na sala de aula, todos os problemas que o professor tem em relação à comunicação com a criança Surda serão resolvidos porque a criança surda deve saber língua de sinais naturalmente.

Para ilustrar esse mito, há a fala de uma professora de língua inglesa do Estado de São Paulo, sobre seus alunos de 6º ano:

Tenho diversos alunos com necessidades específicas. (...) Os que me chamam mais atenção e dos quais me lembro de imediato são:



No 6°. ano, dois irmão surdos. Estão em classes separadas, Pedro<sup>4</sup> no 6°D e Carlos no 6° A. Eu acho que Pedro é o mais velho e sabe muito pouco de LIBRAS. Ele copia as atividades da lousa e é mais agitado. Faz barulho para chamar a minha atenção quando quer alguma coisa.

Carlos sabe LIBRAS e participa das atividades da aula. Ele escreveu um texto muito simples em inglês com a ajuda de seus colegas. Ele faz atividades escritas sempre com a ajuda dos colegas. Eu não sei LIBRAS. Falo com ele bem devagar e em português e uso algumas palavras em inglês; ele repete o som que compreende (...).

É um exemplo típico: um professor com vários alunos com necessidades específicas em sua sala de aula, mas não tem um professor auxiliar ou um instrutor ou intérprete de LIBRAS que possa lhe apoiar. Uma vez que essa professora não recebeu qualquer formação específica, ela não tem conhecimento para compreender os alunos Surdos que está descrevendo. Por exemplo: ela reclama que Pedro faz barulho para chamar a atenção e o qualifica de agitado por isso. No entanto, que outra forma o aluno Surdo tem para chamar atenção se, na maioria dos casos, ele fica isolado a um canto da sala. Além disso, como ele não escuta, como sabe que o barulho pode incomodar a professora ou os colegas? E como sabe que tipo de barulho pode ser feito para chamar a atenção da professora? O que ele sabe é que precisa comunicar algo à professora. Ela diz que Carlos escreveu uma redação com a ajuda dos colegas e que ele sabe um pouco de LIBRAS; que ela fala português e inglês com ele e ele repete sons. Como isso acontece? Ele faz tratamento com fonoaudiólogo? Quem faz o trabalho de reconhecimento de sons com ele para que ele possa repeti-los? Tenho certeza de que ele pode repetir algum som que pode até ser parecido com o que ela diz – se ele for um aluno muito acima da média, ou se não for, de fato Surdo (se tiver apenas uma perda auditiva)

---

4 Ambos os nomes são fictícios, para preservar a identidade dos alunos.

ou se tiver um acompanhamento fonoaudiológico. Ainda assim, será difícil para ele acompanhar as aulas de língua inglesa por meio de repetição de sons – principalmente, se lembrarmos que o aluno ainda está aprendendo a sua segunda língua (português).

Em relação à redação (ver Anexo 1), esta foi escrita em português e não em inglês – exceto pelo título (*My family*). A aula, no entanto, é de inglês. Além disso, alguns aspectos da redação indicam que o aluno pode ter copiado o texto de algum colega ou alguém até pode ter escrito o texto para ele: o aluno usa os artigos (o, a, os), usa preposição (em, na, de, do) e conectivos. Se esse aluno sabe LIBRAS, como afirma a professora, ele terá, em seus poucos contatos com o português escrito (só na escola, provavelmente), muita dificuldade com esses itens, uma vez que não são utilizados em LIBRAS e uma vez que o português como segunda língua ainda é ensinado tardia e vagarosamente ao aluno Surdo – e não de forma verdadeiramente bilíngue (o que significaria dizer que a educação ocorre em duas línguas ao mesmo tempo).

Outrossim, o texto está todo escrito na ordem correta do português. LIBRAS não segue a ordem do português e, por isso, mesmo alunos mais velhos e com maior proficiência nessa sua segunda língua apresentam dificuldade em relação à escrita na ordem do português porque confundem com sua primeira língua. Por tudo isso, acho difícil que essa redação seja comprobatória da proficiência do aluno em língua portuguesa – já nem falo em língua inglesa, que seria o foco da aula. No entanto, a professora não pode perceber tudo isso porque não tem essa formação e porque tem quarenta alunos em sua sala de aula.

### Para falar de contextos históricos...

Nossa história educacional é marcada por leis e políticas públicas excludentes. Para confirmar essa afirmação, basta passar os olhos sobre a *Constituição Brasileira de 1934* e ver, no artigo 138, alínea b, o texto que diz caber “à União, aos Estados e aos Municípios, nos termos das

leis respectivas: [...] *estimular a educação eugênica*” (meu grifo). Não era, necessariamente dos indivíduos com necessidades específicas que falava a Constituição, mas certamente demonstrava uma postura bastante excludente.

Para Sasaki (2003), são quatro as fases que vivemos educacionalmente em relação à dicotomia exclusão-inclusão: exclusão, segregação institucional, integração e escola inclusiva. Para o autor, estamos hoje vivendo a quarta fase. Discordo. Acredito que vivemos hoje uma mistura de fases, sendo a quarta fase vivida apenas em algumas poucas escolas. Além disso, o que seria mesmo inclusão? No caso do Surdo, por exemplo, incluir não seria permitir que ele recebesse sua educação em LIBRAS desde bem pequeno para que, ao entrar na escola, já pudesse aprender português paralelamente à continuação de sua aprendizagem de sua primeira língua? Então talvez dar oportunidades iguais a todos não signifique possibilitar que todos tenham as mesmas oportunidades. Aliás, ao fornecer os mesmos meios a todos, igualmente, estamos, na realidade, excluindo alguns – especificamente os que precisam de meios diferentes. A igualdade deve estar mesmo na diversidade.

## Discutindo o embasamento teórico...

Teoricamente, este trabalho se apoia na teoria históricocultural – principalmente em alguns dos conceitos encontrados no segundo volume<sup>5</sup> de *Collected Works, Fundamentals of Defectology*, livro que foi escrito de 1924 a 1934, sendo o último texto inserido como 1934/35 (portanto, póstumamente). As traduções para o inglês e para o espanhol ocorreram no final do século XX. Nesse texto, Vygotsky esclarece que a criança cujo desenvolvimento foi impedido por uma necessidade especial não se torna simplesmente uma criança menos desenvolvida e sim

---

5 Segundo volume na tradução em inglês e quinto volume na tradução em espanhol.

uma criança que se desenvolve de forma diferente (base para o conceito de compensação, que será discutido adiante). Em outras palavras, não é possível pensar no desenvolvimento de uma criança com NEE pela falta, ou seja, como uma criança dita “normal” menos a deficiência.

Se citarmos algumas necessidades específicas como exemplo, encontramos as seguintes discussões do autor: Para Vygotsky, quando falamos de uma criança cega ou com baixa visão, todas as leis psicológicas e pedagógicas nas quais embasamos nossa educação permanecem pertinentes (*Ibid*: p. 384). O nosso papel como profissionais, segundo o autor, seria o de tirar o aluno cego dos limites estritos das experiências resultantes de sua deficiência e conectá-lo à experiência social da humanidade no sentido mais amplo possível (*ibid*: p. 385).

Ele afirma, ainda, dessa vez, em relação à criança com deficiência intelectual, que, pela perspectiva psicológica, é de grande importância que essas crianças não sejam fechadas em grupos específicos. Ao contrário, elas devem praticar a coexistência com outras crianças – também em sentido amplo (*ibid*: p. 389). De forma similar, Freire (1996) defendia a ética das possibilidades sócio-históricas em lugar de uma ética de determinações dadas pela história de cada um.

Vygotsky discutia, ainda, o conceito de compensação. Para ele, o desenvolvimento infantil está regido por uma unidade de leis, tanto para crianças com necessidades educacionais específicas, como para as que não as têm. A tarefa que temos é a de descobrir como tais leis, ao se desenvolverem, encontram expressão no caso das crianças com NEEs. Para o autor, a criança não pode ser olhada apenas pela perspectiva da deficiência, já que, por ter tal deficiência e encontrar-se em necessidade social de desenvolvimento, todo o organismo se reestrutura (p.125). As forças compensatórias são encontradas, em sua maioria, na vida social, coletiva da criança – assim como a percepção da deficiência em si – e é no comportamento coletivo que esta encontra o material para construir suas funções interiores, processo que se concretiza durante o desenvolvimento compensatório (p. 127). Dessa forma, mais impor-

tante do que saber que necessidade especial a pessoa tem, deve-se procurar descobrir quem é essa pessoa que apresenta tal NEE e que papel tem a deficiência na vida dessa pessoa. Como parte dessas descobertas, é importante saber como a pessoa aprende e, a partir daí, flexibilizar o material didático para atender às suas necessidades. Trata-se, como diria Vygotsky, de buscar um caminho alternativo, mudar o método e os instrumentos, mas não o conteúdo ensinado (Cf. FIDALGO e MAGALHÃES, 2017). Em outras palavras, trata-se de uma compensação social, dada pela escola, pela adaptação da escola e pela flexibilização do material didático, que é ajustado à forma como o aluno aprende e ao que ele precisa para se desenvolver.

Vale ainda ressaltar que, para o autor, toda função psicológica superior ocorre duas vezes no processo de desenvolvimento infantil: primeiramente, ela ocorre como função de comportamento coletivo, ou seja, como um instrumento de organização do trabalho colaborativo da criança com o meio, e portanto, é interpsicológica. Em segundo lugar, a função psicológica ocorre como uma operação comportamental individual, como uma atividade psicológica internalizada (p. 129), ou intrapsicológica. Tomando a língua como exemplo, esta é, primeiramente, utilizada como instrumento de comunicação para, posteriormente, ser utilizada como instrumento de organização cognitiva; um meio para o desenvolvimento do pensamento.

Se pensarmos, portanto, como o fez Vygotsky, que é importante incluir crianças com necessidades específicas em escolas comuns, será necessário bem mais do que temos hoje: precisamos melhorar os espaços e os materiais que esses alunos recebem e também será necessário melhorar a formação dos professores.

### A formação docente e algumas ações...

Como dito acima, tipicamente realizada de forma fragmentada, a formação docente não fornece subsídios para que o professor se torne

intelectual de sua própria prática (GIROUX, 1997). Ao contrário, transforma-o em um profissional que repete ações muitas vezes secularizadas. Como afirma Giroux (2011, p. 5), em contextos de reprodução de conhecimento, a pedagogia é reduzida ao modelo da transmissão de ensino-aprendizagem e à propagação da cultura da conformidade, muitas vezes presenciada nas escolas pela absorção passiva de conhecimento.

No grupo de estudos no qual este trabalho foi desenvolvido, não temos a presunção de conhecer todas as deficiências e não pretendemos formar especialistas em nenhuma necessidade educacional específica. No entanto, temos o objetivo de receber qualquer professor e estagiário com suas dúvidas sobre qualquer NEE. Sobre o tema em questão (a necessidade educacional estudada), o grupo se debruça em pesquisa e estudo, leituras e análise de material. O professor ou o estagiário, então, depois de ler e buscar, torna-se um pouco mais intelectual de sua própria prática, faz flexibilizações<sup>6</sup> do material didático que utiliza com seus alunos com vias a atender ao aluno com a necessidade específica que ele tem em mãos. Como diz Giroux (*ibid*: p. 5), a linguagem da esperança vai além de se reconhecer que o poder funciona como mecanismo de dominação. Ela oferece um arcabouço no qual se torna possível imaginar o poder a serviço dos interesses da justiça, da igualdade e da liberdade.

No caso das flexibilizações, estas não precisam necessariamente ser complexas. Às vezes, uma atividade como a ilustrada no quadro 1<sup>7</sup> – desde que conectada ao tema e à unidade didática que os demais alunos estão estudando – é suficiente para permitir a uma criança com disortografia, por exemplo, seguir adiante. É importante também lembrar que os exercícios e atividades de flexibilização buscam ajudar o aluno a acompanhar a turma. Logo, ele deverá usar, posteriormente e na medida

---

6 Sobre o uso desse termo no lugar de “adaptações”, ver Fidalgo (no prelo, apresentação) ou Fidalgo e Magalhães (2017, introdução)

7 Essa atividade foi publicada em Fidalgo e Magalhães (2017)

do possível, os mesmos materiais que os colegas. As atividades flexibilizadas são complementares, para ajudá-lo em sua aprendizagem, podendo substituir as do livro (embora esses não sejam os exemplos citados aqui), desde que mantidos os conteúdos. Caso contrário, ele não estaria incluído. Estaria na sala com os demais alunos, mas fazendo outra atividade. Portanto, excluído em sua tentativa de inclusão.

*Quadro 1. Exemplos de atividades para disortografia.*

1. Encontre no texto uma palavra que tenha apenas uma consoante diferente. Veja o exemplo: Exemplo: <i>escapa</i> <i>escada</i>	
1. cola	
2. janela	
3. esfolo	
4. caça	
2. Leia o texto e depois, descubra as letras que completam as palavras abaixo.	
1. co * vivê * cia	2. amiza ♦ e
3. la * cham	4. a ♦ miração
5. ♦ ifere * ças	6. ♦ iversi ♦ a ♦ e
7. e @ cluir	8. ♦ esgru ♦ am
3. Encontre as palavras que têm o mesmo som das letras em vermelho:	
Panelinha	casinha              abelha caminha              colega
Cachorro	mora                  morro honra                  roda

Hora	corra decora	namora rádio
Lanche	lancha lenha	lance achado

Fonte: Elaborado pela autora e por Jacqueline Britto Sant'Anna.

O grupo de estudos é frequentado por muitos alunos das diversas licenciaturas da universidade na qual o trabalho se desenvolve e por professores das redes públicas e particular. Além do exemplo citado acima, é possível citar um exemplo referente à leitura para classes mais adiantadas (e que pode ser utilizado em diversas disciplinas: línguas, história, geografia, etc.). Aqui, pensamos em alunos com deficiências intelectuais leves ou com dificuldade de aprendizagem ou mesmo com disortografia ou disgrafia, por exemplo. Uma das flexibilizações possíveis seria a seguinte tarefa: todos leem o mesmo texto, mas os alunos que não apresentam dificuldades referentes à leitura e compreensão de textos recebem perguntas de leitura e compreensão de textos abertas – comuns em livros didáticos de línguas, história, etc. (Exemplo: Quem fez X? Como o mistério foi solucionado? Explique a relação entre A e B?). Já os alunos com alguma dificuldade podem receber as mesmas perguntas, mas com alternativas para que escolham a resposta correta (múltipla escolha) e os alunos que apresentam ainda maior dificuldade de leitura podem receber uma lista com três perguntas e três respostas para que eles relacionem as duas listas (Colunas A e B). Em outras palavras, há uma gradação das perguntas, mantendo-se o conteúdo trabalhado na aula. É uma forma de encontrar uma metodologia alternativa, mantendo o currículo a que todos os alunos teriam direito.

Essas são alternativas simples, mas que não são comumente ensinadas nos cursos de licenciatura. Os alunos que participam do grupo de estudos geralmente reportam que estão no grupo porque não têm (ou tiveram) essa formação em sua grade: não há disciplinas acerca de



necessidades educacionais específicas ou flexibilização. Muitos alunos desenvolvem suas pesquisas a partir do que é discutido no grupo. Todos utilizam a pesquisa crítica de colaboração (MAGALHÃES, 2004) em seus trabalhos.

O conceito de colaboração tem duas funções: (1) no quadro da pesquisa históricocultural, utilizado na relação entre os indivíduos para a construção conjunta de si e do mundo; e (2) como metodologia de pesquisa. É pressuposto da primeira concepção, com base nos escritos de Vygotsky (1930), que o indivíduo constrói conhecimentos em relações inter- e intrapessoais que o constituem e ao outro (como explicado acima) em um espaço de conflito e construção denominado ZPD – zona de desenvolvimento proximal.

Nessa zona de conflitos cognitivos, o foco recai sobre a negociação e a internalização dos chamados conceitos científicos, que foram culturalmente acumulados por uma determinada sociedade. Pode-se dizer, então, que a ação de outros age de maneira determinante na internalização, pois há a necessidade do outro como constitutivo, não por estabelecer deterministicamente o sujeito, mas por criar um espectro de possibilidades dentro do qual o sujeito circulará e tomará suas decisões, tendo vivenciado momentos de negociação – nesse caso específico, sobre a prática docente e sobre o ensino-aprendizagem de crianças com necessidades específicas.

Com relação à segunda concepção, colaboração é entendida como um quadro metodológico para condução de pesquisas no contexto escolar. Como afirmam Magalhães e Fidalgo (2010), o conceito de colaboração, na condução de pesquisas em escolas, pressupõe que todos os agentes tenham voz para construir não só o direcionamento dos projetos de ação e pesquisa a serem desenvolvidos, mas também a sua participação nos mesmos.

## A título de finalização...

Neste capítulo, discuti alguns conceitos vygotskianos centrais para a inclusão, com base nas discussões agrupadas no livro “*Os Fundamentos da Defectologia*”, mais especificamente nos textos sobre a compensação vista por uma perspectiva social e não biológica. Também foram discutidos conceitos relativos à formação de professores com base, principalmente, no papel da linguagem e nos contextos em que os professores atuam em algumas escolas do estado de São Paulo. Além disso, foram descritas possibilidades prático-teóricas para o trabalho com alunos com deficiência ou necessidade educacional específica.

Acredito fortemente que o professor precisa aprender a flexibilizar o material pedagógico comercialmente disponível para criar ambientes de aprendizagem que permitam que todos os alunos se desenvolvam. Embora tenha apresentado exemplos de flexibilização de materiais, é importante lembrar que o acesso técnico ao conteúdo não garante o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, como a linguagem, por exemplo – responsável por organizar as relações dialéticas entre as pessoas e, portanto, por permitir a organização do pensamento crítico e a construção de conhecimentos.

É também importante ressaltar sempre que, quando Vygotsky escreveu sobre as NEEs, apoiou-se em discussões sobre a crucial importância do social, da criação de ambientes colaborativos e da coletividade como uma fonte de ferramentas para o desenvolvimento. Sem a coletividade, não haverá aprendizagem-desenvolvimento nem para crianças com NEEs e nem para as que não apresentam tais necessidades. Dessa forma, isolar o aluno em uma sala de aula por perceber que ele tem uma deficiência ou NEE (ou porque ele tem um laudo) é negar a ele a oportunidade de se desenvolver. Embora a escola lhe abra as portas, fecha a possibilidade de transformação, de crescimento. Trata-se de uma exclusão ainda maior, certamente mais cruel, porque dá-se a oportunidade

com uma das mãos, mas tira-se com a outra. Dessa forma, torna determinista a história da deficiência do aluno. Para Freire (1996), a história deve ser de possibilidades. É também Freire (1996, p. 59) que discute a possibilidade de desenvolvimento e crescimento ao dizer “*Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele.*”

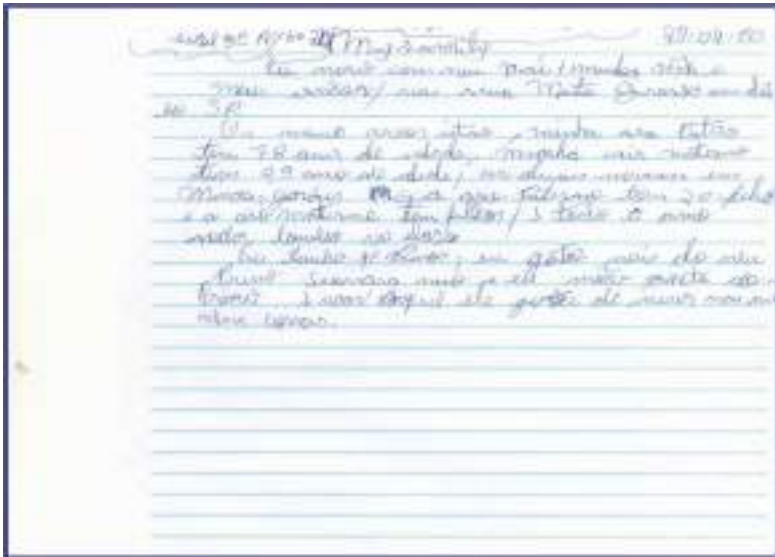
## Referências bibliográficas

- BAKHTIN, M./VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec. [1929] 2004.
- FIDALGO, S. S. *A linguagem da exclusão e inclusão social na escola*. São Paulo: Editora da Unifes, (no prelo).
- FIDALGO, S.S. e MAGALHÃES, M.C.C. Formação de professores em contextos de inclusão: a discussão vygotkiana do conceito de compensação social. In. CELANI, M. A. A. e MEDRADO, B. P. (orgs). *Diálogos sobre inclusão: das políticas às práticas na formação de professores de línguas estrangeiras*. Campinas: Pontes. 2017. pp. 63-96.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais*. Porto Alegre: Art-med. 1997.
- \_\_\_\_\_. *On critical pedagogy*. New York: Bloomsbury, 2011.
- MAGALHÃES, M. C. C. *A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. Critical Collaborative Research: Focus on the Meaning of Collaboration and on Mediatational Tools. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. 2010, vol. 10, n. 3. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/rbla/>>. Acesso em: 20 dez. 2017.

VYGOTSKY, L. S. *The collected works of L. S. Vygotsky: volume 2: The fundamentals of defectology.* (edited by Robert W. Rieber). New York/London: Kluwer Academic Publishers, [1920-1934/5]. 1993.

\_\_\_\_\_. *A formação social da mente.* São Paulo: Martins Fontes, [1930] 2007.

## Anexo 1



# Língua global, identidades e saberes: encontros e fronteiras nas zonas de contato

Souzana Mizan<sup>1</sup>

*Only within that interdependency of different strengths, acknowledged and equal, can the power to seek new ways to actively “be” in the world generate, as well as the courage and sustenance to act where there are no charters.*

Audre Lorde

## Introdução: relação de um projeto com a sociedade

O projeto que inspirou este texto é pensado a partir do local onde a instituição de ensino em que atuo está localizada e suas populações humanas, ou seja, a partir de um projeto que se situa demograficamente. Como o sociólogo português Sousa Santos defende, “a universidade é uma entidade com forte componente territorial bem evidente no conceito de *campus* (SANTOS, 2011, p. 50). Assim, desafios contextuais em função da região em que a UNIFESP Guarulhos está locali-

---

1 Professora da área de Língua Inglesa do Departamento de Letras, EFL-CH, Unifesp.

zada e as populações com as quais ela deve interagir serão levados em consideração apesar de serem ainda abstrações sobre a sociedade e o entorno da instituição.

A Universidade Federal de São Paulo, em Guarulhos está situada no bairro dos Pimentas que, nos últimos dez anos, tem recebido investimentos que resultaram na construção do CEU (Centro de Educação Unificado) que encontra-se do lado da UNIFESP, na inauguração do Hospital Municipal Pimentas-Bonsucesso e do Shopping Bonsucesso (que apesar de possuir este nome, pertence a região do Pimentas)<sup>2</sup>. Entretanto, moradias populares da “Minha casa, Minha vida” do outro lado da rua da universidade e a favela que compartilha o muro com o arco da UNIFESP desenham juntos um espaço concreto, que não estando “puro” torna-se “complexo” ou “de transição” (SANTOS, 2013, p. 34). Resta à Unifesp, situada nesse contexto, decidir se envolver ou não com as realidades ao redor.



2 [https://pt.wikipedia.org/wiki/Pimentas\\_\(distrito\\_de\\_Guarulhos\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Pimentas_(distrito_de_Guarulhos)).



Estamos vivenciando um momento realmente histórico nas universidades públicas com a inclusão de alunos que vem com culturas e línguas que não pertencem à elite social e intelectual do país. Qual seria agora a responsabilidade social dos acadêmicos que foram contratados dentro desse projeto de políticas afirmativas? A resistência em relação à compreensão desse contexto novo e o conservadorismo e conformismo tradicional das instituições de ensino superior acabam agravando esse problema que os discentes enfrentam.

Apesar das políticas afirmativas terem melhorado o acesso de comunidades antes excluídas a esses espaços de ensino superior públicos, observa-se nos alunos uma ansiedade excessiva que os faz questionar a capacidade própria de evoluir e se capacitar no campo escolhido. Depressão e transtornos mentais são cada vez mais presentes na vida dos universitários. Acredita-se que parte desse quadro emocional e psicológico surge a partir da desvalorização das culturas e línguas com as quais esses alunos chegam a estudar nos cursos das humanas.

Nesse contexto, inevitavelmente, a universidade precisa refletir e lidar com diferenças linguísticas, culturais, econômicas e sociais dentro e fora dos muros da instituição. Apesar do processo de curricularização das disciplinas ser um quebra-cabeça para as instituições de ensino superior, esse processo poderia ser construído como uma zona de contato entre professores e alunos universitários e professores e alunos da educação básica.

Essa nova realidade pode ou não levar a uma aproximação da universidade com a educação básica e a cultura local. A escola pública, como porta de entrada a essa mudança de atitude nas relações sociais entre instituições educacionais que historicamente foram vistas de maneira hierárquica, pode desconstruir visões abstratas sobre a cultura escolar e universitária no bairro dos Pimentas. A UNIFESP Guarulhos já há alguns anos entra em contato com a escola da rede pública através de contratos com as escolas estaduais e municipais para a realização do



estágio dos alunos das licenciaturas. O fluxo contrário, dos professores das escolas públicas entrarem na universidade, está ocorrendo através de programas de extensão. Outra iniciativa da universidade nos dois últimos anos foi O Dia Aberto, um dia do ano em que a UNIFESP Guarulhos recebe aproximadamente 500 alunos do terceiro ano do ensino médio de escolas públicas ligadas à Diretoria Regional Guarulhos Sul.

## Inclusão social

O projeto de extensão que deu origem ao presente texto, conceituado a partir das transformações sociais e culturais que estão ocorrendo no ensino superior público no Brasil, defende que uma universidade alienada em relação à realidade social não é mais eficaz no seu papel. Com as políticas afirmativas do governo brasileiro, a inclusão, no ensino superior, das diferentes comunidades sociais, raciais e culturais abre matrizes culturais diferentes da matriz eurocêntrica, na voz de Almeida Filho, ex-reitor da UFBA e UFSB. A universidade situada num contexto social desprivilegiado precisa entrar em contato com as narrativas locais com o propósito de criar um rico mosaico de representações e narrativas.

O encontro do conhecimento científico com conhecimentos práticos, populares e leigos demanda uma responsabilidade social maior das universidades. No momento em que mais segmentos da sociedade estão se inserindo na universidade, a universidade cada vez mais precisa se inserir na sociedade. Assim sendo, conhecimentos dos grupos sociais não privilegiados são capazes de interagir com conhecimentos científicos e emergem assim confrontos muito mais heterogêneos que exigem muito mais reflexão do que acomodação no já estabelecido, no *status quo*.

O sociólogo português Sousa Santos define as políticas afirmativas como uma virada cultural que a universidade está vivenciando e que “a obriga a questionar sua identidade social e cultural” (2011, p. 45). Dessa maneira, a presença concreta da universidade num bairro peri-

férico de Guarulhos e a inclusão de alunos com cotas raciais e sociais, que inclusive a partir de 2016 contempla pessoas com alguma deficiência, requer uma transformação da identidade social da instituição. O modelo atual das universidades segue, em linhas gerais, uma produção de conhecimento relativamente descontextualizado em relação às necessidades da sociedade em volta, no sentido restrito e amplo, dela. Ou nas palavras de Sousa Santos:

Ainda na lógica deste processo de produção de conhecimento universitário a distinção entre conhecimento científico e outros conhecimentos é absoluta, tal como é a relação entre ciência e sociedade...A organização universitária e o ethos universitário foram moldados para este modelo de conhecimento (2011, p. 41)

Todavia, as transformações e políticas afirmativas em relação à admissão de alunos de comunidades que até uma década atrás pouco acesso tinham a educação superior pública do Brasil fizeram emergir um outro modelo de conhecimento que marca a passagem do conhecimento universitário ao conhecimento pluriversitário (SANTOS, 2011, p. 40). Em outras palavras, a valorização de grupos sociais e seus saberes pode colocar as ciências humanas, finalmente, a serviço do homem. Essa responsabilidade social procura mudar a identidade das ciências humanas e possibilitar, talvez, uma mudança na qualidade das relações humanas. Resistindo à racionalidade do mais forte que até agora domina no ensino e na pedagogia e inserindo a emoção que a razão moderna buscou eliminar com o objetivo de purificar o pensamento, a ciência pode fazer a ponte entre o cognitivo e o psicológico, ou melhor o cognitivo é o psicológico (VIVEIROS DE CASTRO, 2002, p. 119)

## Fundamentação teórica: Diversidade epistemológica e ecologia dos saberes na zonas de contato entre universidade pública e escola pública

O geógrafo brasileiro Milton Santos, um dos defensores da renovação crítica na Geografia, colocou bem a visão perspectivista da ciência na frase: O mundo é o que se vê de onde você está (SANTOS, 2011). Por experiência própria, no caso da UNIFESP Guarulhos, os docentes pouco conhecem as realidades das quais a nossa instituição está cercada. Do outro lado, um certo número de funcionários e discentes que moram permanente ou temporariamente no bairro dos Pimentas ou no município de Guarulhos, de fato, devem conhecer melhor algumas das realidades das vidas e das culturas vividas nessa região.

Naomar de Almeida Filho (2016) que articulou várias das reformas na maneira que as federais da Bahia e do Sul da Bahia se relacionam com a sociedade ao redor, defende que a universidade é uma instituição de promoção de culturas. Logo, a universidade moderna na sua preocupação com a qualidade da formação acadêmica se tornou apta a ensinar uma monocultura do pensamento que pertence à elite econômica e cultural. Assim sendo, de algumas maneiras, a instituição assumiu-se como instrumento de assimilação ao *status quo*. Porém, as transformações que estão ocorrendo na universidade brasileira na última década fazem emergir um papel novo para a universidade que ela deve assumir, ou seja a educação superior tem que reconhecer a crítica e a transformação social como papel da universidade.

Iniciamos a nossa reflexão indagando qual a relação entre a universidade pública e a escola pública onde a universidade se baseia. Pois se consideramos a territorialidade da UNIFESP Guarulhos como um fator participativo na formação das políticas da instituição, talvez deveríamos pensar sobre a formação integral do alunado e seu engaja-

mento com as realidades ao redor através do seu contato com a escola pública. Acredita-se que este contato possa levar à admissão dos alunos das escolas públicas de Pimentas na UNIFESP que, assim, podem se tornar os nossos futuros estudantes intensificando a relação entre universidade e sociedade.

Não há dúvida de que as realidades dentro das instituições superiores são bastante diferentes destas com as quais o educador lida na educação básica. Num primeiro momento, a aproximação dessas realidades deve questionar o que é conhecimento válido. A relação entre conhecimento acadêmico e a sociedade e seus conhecimentos populares depende das concepções que temos em relação sobre o que é conhecimento. A universidade valoriza essencialmente o conhecimento racional, abstrato e universal, enquanto a escola engaja seus educadores de maneira diferente que acaba necessitando, também, o saber empírico, concreto e local. O encontro entre esses conhecimentos pode expandir o *habitus* interpretativo (MONTE MÓR, 1999) dos participantes destas zonas de contato que podem ouvir outros pontos de vista e outras perspectivas sobre temas educacionais. A emergência de realidades sociológicas nesse contexto expande a função da universidade e da escola e oferece novas possibilidades de pesquisa e ação.

Porém, existem preocupações de que esse tipo de interação e trocas levará a universidade a descaracterizar-se, quase nada restando dos seus pressupostos teóricos e princípios de atuação, dos seus mestres e dos produtos concretos dos seus trabalhos. A universidade como motor da ciência e tecnologia enxerga-se somente como uma fábrica que produz a elite científica e intelectual da nação. Assim sendo, a universidade trabalha dentro da ideologia neoliberal que cunhou o termo economia do conhecimento para se referir às práticas de conhecimento e aprendizagem que interagem com práticas da economia. Nesse contexto, o mercado não é só uma metáfora, mas um princípio organizacional que reativa perguntas sobre a missão da universidade. Será

que a universidade prepara seus alunos somente para o mercado de trabalho ou para refletir e contribuir para a transformação da sociedade?

A universidade e a escola, como oficinas do conhecimento racional e prático não se conhecem e, por isso, não se compreendem. Portanto, a aproximação destes dois mundos, levará a uma troca de saberes e conseqüentemente poderia levar à transformação de ambos. De um lado, professores e alunos da universidade podem conhecer práticas e processos dos educadores do ensino básico e assim, podem elaborar um saber mais local e empírico a partir das narrativas dos educadores e seu alunado. Do outro lado, os educadores e alunos do ensino básico se aproximam dos professores e estudantes da universidade e se familiarizam com modos de pensar e saber mais teóricos, ou teóricos - práticos mais recentes e juntos produzem conhecimento mais útil à comunidade local. Acredita-se que esse contato produzirá novos conhecimentos e abre novos caminhos para a pesquisa linguística e educacional.

O projeto que orienta este texto propõe que o diálogo e a interação entre uma universidade de humanas e segmentos da sociedade comece da interação mais intensa entre universidade e escola. Uma democracia cognitiva não constrói relações hierárquicas entre diferentes saberes e não atribui grau menor de complexidade aos conhecimentos não científicos, leigos ou populares. Todos os seres percebem e interagem com sua realidade a partir de uma perspectiva e a troca de saberes e perspectivas pode enriquecer nossas experiências do sensível.

A inserção dos professores da rede pública no espaço universitário a partir de programas de extensão e o conhecimento melhor do território e das culturas das populações que cercam a universidade podem fazer emergir temas geradores (FREIRE, 2005, p. 101) de interesse para todos os participantes. A descoberta do território e do que é invisibilizado nesse território podem levar os envolvidos a desaprender e reaprender o modo de ver o mundo expandindo sua perspectiva.

A escola como o laboratório do cientista das humanas é capaz de proporcionar espaço para aprendizagem prática dos pedagogos em formação, levando para o interior da universidade a realidade educacional na sua complexidade, nas escalas local, regional, nacional e global. Esta ecologia dos saberes considera que só o interconhecimento pode facilitar a articulação entre escola básica e ensino superior e levar a construir uma ciência, também, a partir das experiências dos professores e o conhecer dos saberes que constituem estas experiências.

Sousa Santos (2012, p. 695) nos inspira:

...primeiro, o meu conhecimento não tem o monopólio da verdade e, portanto, os presentes procurarão educar-me tanto quanto eu os educo a eles, e por isso as aprendizagens serão recíprocas; segundo, tenho de usar uma linguagem que eles entendam.

O presente texto enxerga que as experiências e experimentos nestas zonas de contato levarão a um processo de educação recíproca que amplia as possibilidades de pesquisa e escrita acadêmica e, consequentemente, nos conduz a não escrever “sobre” a educação pública, mas escrever “com” os professores da educação pública. Assim, promovendo a interação e interdependência entre conhecimento científico e não-científico interessamo-nos em reconfigurar a pluralidade interna da ciência explorando práticas científicas alternativas (SANTOS, 2007). E “dessa ecologia de saberes sai também enriquecido o conhecimento científico. É por isso que a diversificação do trabalho empírico é fundamental para a diversificação do trabalho teórico” (SANTOS, 2012, p. 703).

## Natureza acadêmica: língua global e narrativas

O projeto discutido no presente texto é formulado dentro do Departamento de Letras, na área de inglês. Por isso, uma explicação melhor sobre como língua é pensada pode esclarecer o nosso ponto de partida. Estamos vivenciando na atualidade o que Pennycook (2013)

chama a disseminação global da língua inglesa. Entretanto, no Brasil esta expansão global da língua dominante não está acontecendo de forma igual. Apesar do inglês ser uma disciplina obrigatória do currículo escolar desde da quinta série, poucos alunos criam um repertório linguístico satisfatório na língua. Isso pode ser examinado de forma empírica, pois não esperamos poder nos comunicar em inglês com alguém na rua para obter qualquer informação corriqueira.

De experiência própria no meu contato com inúmeros alunos que já ensinei, a língua inglesa no Brasil é aprendida por via de regra nas escolas de línguas. Alguns dos alunos, envolvidos com a língua e seus produtos culturais, como música, literatura, games ou sites na internet desenvolvem um repertório para se inserir nessas práticas sociais. A elite brasileira, inclusive, em via de regra, manda seus filhos ao exterior durante as férias para programas de intercâmbio e ensino de inglês e assim, tem sua forma própria de internacionalização.

Assim sendo, a inserção do ensino da língua inglesa na vida mundana, como defende Pennycook (2013), nos faz repensar a relação que esta língua tem com questões de classe social, educação e cultura no Brasil. O inglês é uma língua global (KACHRU apud. PENNYCOOK, 2013), internacional (PHILLIPSON apud. PENNYCOOK, 2013) ou franca (JENKINS apud. PENNYCOOK, 2013), mas a distribuição do conhecimento desta língua não é democrática no espaço nacional.

A língua inglesa está entrelaçada com processos de globalização, de digitalização da cultura com as novas tecnologias e do desenvolvimento e disseminação das ideologias neoliberais. Estes processos são impulsionados e fomentados pela língua inglesa como a língua global que configura as novas tecnologias e a economia capitalista. A expansão do inglês como um processo natural, neutro e benéfico (PENNYCOOK, 2013, p. 7) é um construto discursivo que não levanta questionamentos sobre a relação que a língua inglesa tem com questões de classe social, educação e cultura, pois nesta concepção

sociológica a língua inglesa, uma língua de poder e prestígio pode agir como guardiã do progresso social e econômico.

Esta contextualização social do conhecimento, inspira o projeto de extensão discutido aqui, que busca a promoção de parcerias ativas, no domínio pedagógico e científico, com as escolas públicas (SANTOS, 2011, p. 68). Entretanto, não perdemos de vista noções estruturalistas e positivistas de língua, que sugerem que línguas podem ser livres de influências culturais e políticas e procuramos nos situar numa zona de contato (PRATT, 1992, p. 4), entre entendimentos normativos de língua e perspectivas socioculturais e críticas de língua que levam em consideração o contexto em que as línguas se articulam e, nesta linha de pensamento, consideramos que a legitimidade de cada uma dessas abordagens epistemológicas consiste na capacidade de elas dialogarem uma com a outra.

A língua inglesa como a língua do progresso, das reformas democráticas, do desenvolvimento econômico, do conhecimento, da educação e do capitalismo, coloca seus falantes em uma posição privilegiada de poderem competir em nível global. Será que este é o propósito de professores e alunos quando aprendem e ensinam essa língua? Pois, parece que os envolvidos acreditam que o ensino de língua inglesa na escola pública não funciona.

Uma formação dos professores de língua das escolas públicas neste contexto não se pauta tanto com precisão, pureza e imitação do falante nativo (uma construção discursiva que pouco representa a diversidade linguística existente). Apesar de ter o propósito de melhorar a competência linguística desses professores na língua inglesa, o projeto está mais interessado nos repertórios que esses professores desenvolvem para lidar com o ensino de língua em seus contextos de trabalho. O discurso, os estilos e os registros que esses professores usam para negociar significados e construir narrativas sobre suas experiências profissionais no ensino básico são de interesse, tanto para tornar essas realidades



visíveis, quanto para realizar trocas de saberes e conhecimentos sobre essas realidades.

Essa relação reinventada que a universidade pode construir com a escola pública tenta horizontalizar o mundo de informação que é verticalizado. A ciência e a “prioridade epistemológica concedida à ciência” (SANTOS, 2011, p. 72) situaram-se no topo, no mundo ocidental, por causa de sua racionalidade que pretendia ser objetiva, mas, contudo, nunca foi neutra. De novo, voltamos ao Sousa Santos (2011, p. 76):

Começa a ser socialmente perceptível que a universidade, ao especializar-se no conhecimento científico e ao considerá-lo a única forma de conhecimento válido, contribuiu ativamente para a desqualificação e mesmo destruição de muito conhecimento não científico e que, com isso, contribuiu para a marginalização dos grupos sociais que só tinham a seu dispor essas formas de conhecimento. Ou seja, a injustiça social contém no seu âmago uma injustiça cognitiva

Uma reorientação da relação universidade-escola pode contribuir para a integração efetiva entre a formação profissional e a prática de ensino e deste modo, “assegurar a integração curricular entre a formação profissional e formação acadêmica” (SANTOS, 2011, p. 83). A separação entre o mundo acadêmico e o mundo da escola segue o modelo do conhecimento universitário convencional que levou, praticamente, à deslegitimação da universidade pela sociedade.

## Justificativa: Projetos de Ensino de Língua Inglesa e Capacitação dos Professores em São Paulo

A globalização, apesar de fazer emergir noções de homogeneização, é, na verdade, um fenômeno heterogêneo, que reverencia o global enquanto se preocupa com o local, põe ênfase no internacional enquanto fortalece o nacional e, aparentemente, inclina para similitude enquanto incomoda-se com a diferença. A língua inglesa, como a

língua global que expressa o fenômeno de globalização, é da mesma forma caracterizada por estes paradoxos e, por isso, às vezes precisa padronizar seu ensino e, em outras, customizar de acordo com as necessidades e especificidades locais.

Por um lado, é possível ver que os professores que atuam nas redes públicas municipais e estaduais têm, via de regra, formação ainda insuficiente no que diz respeito (1) à língua que ensinam, (2) à didática que poderiam utilizar para garantir melhores resultados com o seu público e (3) a maneira de trabalhar com crianças que apresentam qualquer dificuldade de aprendizagem. Por outro lado, muitos dos alunos egressos de cursos de licenciaturas em Letras e de Programas de Pós-Graduação em Letras também têm pouca formação teórico-prática (principalmente a prática) que lhes permita ajudar a transformar as situações de exclusão social que encontram nas escolas em que vão atuar.

O estado toma várias iniciativas para tentar fornecer uma formação melhor aos professores da educação básica. Duas notícias jornalísticas trazem exemplos dessas ações que tangem ao ensino de língua inglesa e atraíram nossa atenção: a iniciativa privada e pública de um lado instala uma escola de inglês de elite numa das maiores favelas da cidade de São Paulo, e do outro lado a CAPES<sup>4</sup> junto com Fulbright<sup>5</sup> está mandando professores de escolas públicas para os Estados Unidos para capacitação.

No que tange à primeira notícia, o jornal *Folha de São Paulo* publicou no dia 10 de dezembro de 2017, um artigo com o título: “Pa-

---

4 Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) é uma fundação vinculada ao Ministério da Educação (MEC) do Brasil que atua na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todos os estados do país.

5 O Programa Fulbright é um programa de bolsas de estudo que visa incrementar a mútua compreensão entre o povo dos Estados Unidos da América e outros regimes através do intercâmbio de pessoas, conhecimentos e técnicas.

raisópolis terá escola de inglês de elite gratuita para até mil alunos”. O discurso imagético jornalístico é construído a partir da oposição entre os prédios de luxo do Morumbi e uma das maiores favelas da capital paulista, Paraisópolis. Essa aproximação e contraste, que caracterizam a paisagem das cidades metropolitanas brasileiras, pode ser vista na figura 3 que acompanhou o artigo junto com outras fotos da creche já existente. À direita a favela e à esquerda os prédios de luxo.



*Figuras 3 e 4: Creche Anglicana em Paraisópolis*

O projeto, que procura construir uma unidade da uma renomada escola de línguas da cidade de São Paulo num terreno da favela, surgiu com a colaboração entre a Catedral Anglicana de São Paulo, a

prefeitura de SP e essa escola de inglês de elite. Parece até que apenas a construção da unidade levará automaticamente os alunos a passar da favela para os prédios de luxo. No mundo globalizado e interconectado que usa a língua inglesa para se comunicar, parece que essa língua traz com ela o desenvolvimento e a modernização.

Entretanto devemos perguntar o propósito da iniciativa privada envolvida em investimentos empresariais que buscam “ajudar” a “melhorar” a mão de obra através de uma educação que imprime valores e crenças neoliberais. Ainda parece que essas iniciativas reiteram ideologias do século 19 quando criou-se a disciplina dos Estudos Ingleses para cumprir a missão civilizatória do império inglês na Índia. Esses projetos fazem parte de programas de desenvolvimento e recriam certos modos de relacionamento entre o global e o local através de modelos de filantropia corporativa. Seria interessante pesquisar se no ensino e educação por meio de língua inglesa a base cultural das crianças será levada em consideração ou o objetivo é treinar alunos pobres em mentalidades e raciocínios específicos.

Reconhecemos que essas oportunidades não são usualmente oferecidas para estes públicos e buscam mostrar apoio, de um lado ao professor de educação básica, e do outro lado às comunidades com baixo poder aquisitivo. Entretanto, podemos ver que a língua inglesa está entrelaçada nessas iniciativas com questões de religião, cultura e classe social. As ações beneficentes da igreja e a missão civilizatória de instituições como a Cultura Inglesa, a Comissão Fulbright e o British Council tendem a ensinar a língua de uma forma descontextualizada e padronizada que ignora a cultura nacional brasileira em espaços periféricos perpetuando, desta maneira, pedagogias neoliberais e competitivas. Acredita-se que essas ações acabam sendo insuficientes e ineficientes e pouco podem mudar os contextos onde estão sendo realizadas.

## Objetivo geral

Levando em consideração que se trata de uma proposta crítica de formação docente, englobando a teoria e a prática linguística e didática, o projeto de extensão que inspirou este texto objetiva formar professores (de língua) em serviço – em ações voltadas para a educação contínua – e professores (de língua) pré-serviço – em pesquisas desenvolvidas pelos alunos de graduação junto a escolas públicas nas quais o projeto se desenvolve. Assim, o objetivo é, também, estabelecer relações de respeito para a diversidade epistêmica e diálogos que se transformam em ecologias do saber.

## Metodologia de Trabalho

O trabalho se fundamenta na teoria de ecologia dos saberes e busca a articulação dos interesses educacionais com os interesses científicos. Assim sendo, trabalha dentro do contexto de zonas de contatos simétricos entre a academia e a educação básica e procura deixar as diferenças aparecerem nos seus entrelaçamentos.

Vale a pena ressaltar que o referido projeto é pensado a partir do falante “imperfeito” de inglês que, às vezes, revela no seu discurso falado ou escrito uma profunda agramaticalidade. A educação pública tem sido vista como objeto do conhecimento na educação superior devido à baixa formação docente no que diz respeito à língua que os professores ensinam e os objetivos de ensino desta língua nas escolas públicas de Guarulhos que formam alunos urbanos que pertencem a classes sociais que pouco interagem com o inglês como língua global. A criação de espaços e zonas de contato onde os professores da educação pública se tornam sujeitos nativos e informantes de narrativas que constroem realidades educacionais nos espaços que estes professores lecionam pode abrir caminhos para que estes se tornem agentes de histórias alternativas.

Descolonizar o ensino de inglês representa uma ruptura com o modo tradicional e acrítico de ensinar a língua com o propósito de desamarar e desfazer o legado estético que o Iluminismo Europeu nos propiciou (SPIVAK, 2012, p. 1). Cultivamos, deste modo, um pensamento que situa o pós-colonial como um momento na história das políticas culturais (SPIVAK, 2012, p. 56) e buscamos um vínculo social mais evidente entre a rede pública de ensino e educação superior. De algumas maneiras, acredita-se que devemos desfazer ou anular a dominância da língua inglesa e empurrar suas fronteiras no processo de politização do ensino de língua. Assim, desejamos conseguir fazer uma análise mais densa do significado de ensinar inglês na escola pública no bairro dos Pimentas.

Por isso, não estabelecemos conteúdos linguísticos pré-determinados, pois acreditamos que estes vão surgir a partir das especificidades do local (DUBOC, 2011, p. 738). O ponto de referência para o planejamento das aulas e os encontros entre escola pública e academia, entre professores de educação básica e docentes universitários e seus alunos-professores, não é um quadro fixo e sequencial, mas busca a identificação de temas geradores, a construção de sentidos em inglês em relação a estes temas e um equilíbrio entre conteúdos linguísticos pré-determinados que ainda fazem parte do imaginário do professor de inglês e processos de significação situados.

O projeto que embasa o presente texto tenta fazer a ponte entre concepções críticas sobre língua, saberes e pedagogia e, por isso,

*trata-se de uma proposta pedagógica que apresenta conceitos complexos, porque são fundamentados por estudos do campo da filosofia da linguagem e da teoria crítica de educação, ramos acadêmicos com os quais não estamos habituados, em função da predominância dos estudos da psicolinguística nos cursos de formação de professores (DUBOC, 2011, p. 740).*

## Primeiras (In)Conclusões

Na era das globalizações e descolonização, precisa-se repensar os ideais de ensinar a língua inglesa em países como o Brasil em que, na maioria dos casos, a população não tem contato direto com falantes de inglês e provavelmente não vê necessidade nenhuma de falar essa língua. O projeto tenta ser crítico do conteúdo e do modo de ensino para não parecer que continuamos produzindo uma classe burguesa que se assemelha àquelas classes que seguiam o estilo colonial do Conselho Britânico (British Council) que está fora da moda num contexto global que já é outro. Saindo desse modelo de ensino precisamos indagar quais seriam os objetivos de ensino de inglês na zona periférica de uma cidade metropolitana. Questões políticas e demográficas quebram com a normatividade deste ensino que dissemina, inevitavelmente, uma doutrinação cultural alienante que não condiz com o momento histórico. Especialmente, porque poucos alunos da escola pública de Guarulhos irão buscar as culturas do inglês em seus países nativos. Como devemos traçar alguns caminhos para negociar com esse contexto? Essa alienação pode ser vista como veneno e remédio (*farmakon*), pois é capaz de se tornar uma base onde o elitismo e sua crítica podem ser construídos (SPIVAK, 2012, p. 38).

Dessa forma, o projeto procura criar zonas de contato entre o ensino superior público e o ensino básico com o objetivo de aproximar alunos de graduação e professores de língua (inglesa) de escolas públicas com as quais já temos estabelecido parcerias voltadas para estágio supervisionado. Assim, buscamos contribuir com a formação dos nossos discentes e a educação continuada dos docentes da educação básica e assim, intensificar o contato entre professores antes e durante o exercício da profissão.

A formação de professores de inglês, seja inicial ou continuada, é orientada nesse projeto por teorias menos psicolinguísticas e mais

sociológicas, culturais e críticas. Um dos pressupostos teóricos busca descolonizar a identidade eurocêntrica do ensino de língua inglesa e questionar seu objeto próprio, seu método, sua missão.

Essa prática de ensino da prevalência a concepções de língua como prática social e prioriza a produção situada e cultural de sentidos. A ecologia de saberes para Souza Santos é um imperativo epistemológico, isto é, político. E “essa escolha epistemológica justifica a presença de temas [geradores] como ponto de partida para o trabalho das habilidades de leitura, comunicação oral e prática escrita, estas desejavelmente tomadas como práticas culturais contextualizadas às realidades locais” (DUBOC, 2011, p. 734).

Aceitamos que a cultura de uma comunidade são suas relações sociais e tais relações variam no espaço e no tempo; e “se a cultura não existe fora de sua expressão relacional, então a variação relacional também é variação cultural, ou, dito de outro modo, ‘cultura’ é o nome que a antropologia dá à variação relacional” (VIVEIROS DE CASTRO, 2002, p. 120). Depende da academia se relacionar com o mundo ao redor e assim criar uma cultura que admite que “a diversidade epistemológica encontrada no mundo – incluindo outras formas de conhecimento para além do conhecimento científico – é a expressão, ela própria, de maneiras diferentes de conceber o mundo e suas divisões e, conseqüentemente, de intervir sobre este para o conhecer, conservar ou transformar” (SANTOS, 2004, manuscrito sem página).

## Referências bibliográficas

- ALMEIDA FILHO, N. M. Alice\_Interview\_28 - Boaventura de Souza Santos e Naomar Monteiro de Almeida Filho. 2016. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=a6foEoxH5cM>>. Acesso em: 02 dez. 2017.
- DUBOC, A. P. M. Redesenhando currículos de língua inglesa em tempos globais. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 11, n.3, 2011, p.727-745.



- FOLHA DE SÃO PAULO. Paraisópolis terá escola de inglês de elite gratuita para até mil alunos. 2017. Disponível em <<http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2017/12/1942140-paraisopolis-tera-escola-de-elite-de-ingles-gratuita-para-ate-mil-alunos.shtml>>. 2017. Acesso em 11 dez. 2017.
- FREIRE, Paulo. *A Pedagogia dos Oprimidos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- LORDE, Audre. The Master's Tools Will Never Dismantle the Master's House. Em: MORANGA, C. & ANZALDÚA, G. *This Bridge Called My Back: Writings by Radical Women of Color*. New York: Suny Press, 2015.
- MONTE MÓR, W. *Linguagem e Leitura da Realidade: Outros olhos, Outras Vozes*. Tese de Doutorado. Não publicada. São Paulo: USP, 1999.
- PENNYCOOK, Alastair. *The Cultural Politics of English as an International Language*. London and New York: Routledge, 2013.
- PRATT, Mary Louise. *Imperial Eyes: Travel Writing and Transculturation*. New York: Routledge, 1992.
- RANCIÈRE, Jacques. *A Partilha do Sensível*. Trad. Mônica Costa Netto. São Paulo: Editora 34, 2009.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Semear outras soluções. Os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais*. Boaventura de Sousa Santos (Org.), Porto: Afrontamento, 2004.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Beyond Abyssal Thinking: from global lines to ecologies of knowledges. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 80. Disponível em: <http://www.eurozine.com/articles/2007-06-29-santos-en.html>. Acesso em 02 dez 2017.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *A Universidade do Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. São Paulo: Cortez, 2011.
- SANTOS, Boaventura de Souza. O intelectual de retaguarda. *Análise Social*, 204, xlvii (3.º), 2012

- SANTOS, Milton. *O Trabalho do Geógrafo no Terceiro Mundo*. Sandra Lencione (trad.). São Paulo: EDUSP, 2013.
- SANTOS, Milton. Globalização Milton Santos: O mundo global visto do lado de cá. *Youtube*. 2011. Disponível em: < [https://www.youtube.com/watch?v=-UUB5DW\\_mnM](https://www.youtube.com/watch?v=-UUB5DW_mnM)>. Acesso em: 02 dez. 2017.
- SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *An Aesthetic Education in the Era of Globalization*. Cambridge and London: Harvard University Press, 2012.
- VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. O Nativo Relativo. *Mana* 8 (1): 113-148. Rio de Janeiro, 2002
- VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. Perspectival Anthropology and the Method of Controlled Equivocation. *Tipiti: Journal of the Society for the Anthropology of Lowland South America* 2(1): 1-20. USA, 2004.



ALAMEDA NAS REDES SOCIAIS:

Site: [www.alamedaeditorial.com.br](http://www.alamedaeditorial.com.br)

[Facebook.com/alamedaeditorial/](https://www.facebook.com/alamedaeditorial/)

[Twitter.com/editoraalameda](https://twitter.com/editoraalameda)

[Instagram.com/editora\\_alameda/](https://www.instagram.com/editora_alameda/)

Esta obra foi produzida em São Paulo no verão de 2017. No texto foi utilizada a fonte Electra LH em corpo 10 e entrelinha de 15,5 pontos.