

Sonhar, ousar e esperar: a construção de inéditos viáveis em uma escola bilíngue pública

Antonieta Megale*

Michele El Kadri**

Vivian Saviolli***

Resumo

Conscientes das situações-limites que vivenciamos em nosso país, como a desigualdade de oportunidades e o neoliberalismo que rege nossos processos educacionais, neste texto, sonhamos, ousamos e esperamos ao discutir nossa visão de educação bi/multilíngue intercultural crítica e comprometida com a justiça social para a criação de inéditos viáveis (Freire, 1987; 1992) que desafiem a estrutura atual. Amparadas no conceito de inédito viável (Freire, 1987; 1992) e na noção de interculturalidade (Candau, 2008; Fornet-Betancourt, 2001; 2004), exemplificamos nossa visão por meio da análise de atividades temáticas do material *Global Kids*. Apontamos que a escolha intencional de histórias infantis que visam a superação do daltonismo cultural, propagado pelo caráter monocultural de nossas escolas, tem a potencialidade de promover o acesso a outras narrativas e discursos para a formação de sujeitos agentivos, responsivos e mais solidários.

Palavras-chave: interculturalidade; educação bi/multilíngue; inédito viável.

* Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Professora do programa de pós-graduação em Letras da Unifesp e diretora acadêmica da Maple Bear Brasil. <https://orcid.org/0000-0003-2742-4551>

** Universidade Estadual de Londrina (UEL). Professora associada da Universidade Estadual de Londrina nos programas de Pós-Graduação em Educação e Estudos da Linguagem. Bolsista Produtividade Cnpq. <https://orcid.org/0000-0002-5836-4988>

*** Universidade Estadual de Londrina (UEL). Doutoranda em Estudos da Linguagem na Universidade Estadual de Londrina. <https://orcid.org/0000-0002-6795-2095>

Dream, dare and hope: the construction of untested feasibilities in a public bilingual school

Abstract

Aware of the extreme situations that we experience in our country, such as the inequality of opportunities and the neoliberalism that rules our educational processes, in this text, we dream, dare and hope when discussing our vision of a bi/multilingual intercultural education that is critical and committed to social justice in order to create untested feasibilities (Freire, 1987) that challenge the current structure. Supported by the concept of interculturality (Candau, 2008; Fornet-Betancourt, 2001; 2004), we exemplify our vision through the analysis of thematic activities of the material *Global Kids*. We point out that the intentional choice of children's stories that aim at overcoming cultural color blindness, propagated by the monocultural character of our schools, has the potential to promote access to other narratives and discourses for the production of agentive, responsive and more solidary subjects.

Keywords: interculturality; bi/multilingual education; untested feasibilities.

Recebido em: 16/01/2023 // Aceito em: 23/03/2023

Introdução

Acreditamos que os currículos vividos e experienciados pelas crianças têm potencial para forjar novos modos de agir e de ser. Assim, pensamos a educação infantil em contexto bilíngue como locus apropriado para que diferentes discursos circulem e ampliem as possibilidades, por parte das crianças, de ser e estar no mundo. Portanto, nos filiamos à proposta de que uma educação bi/multilíngue¹ “tem potencial ampliado para forjar identidades multiculturais, críticas e agentivas com participação relevante no cenário nacional e internacional, mas para isso precisa incluir a diversidade, a pluralidade de discursos e o engajamento social em seus currículos” (El Kadri; Saviolli; Moura, 2022, p.591). Para tanto, acreditamos que precisamos nos desvencilhar de discursos que revelam um legado epistemológico eurocêntrico e colonial e propor práticas que nos permitam melhorar a condição de vida (nossa e do outro), partindo da compreensão do mundo desde o próprio mundo em que vivemos e das epistemes que lhes são características (Lander, 2005).

Isso significa que ousamos sonhar e esperar com uma educação bi/multilíngue pública engajada e crítica, que contemple as necessidades da escola pública e que produza cidadãos com acesso a diferentes discursos, na tentativa de forjar identidades cidadãs planetárias. No que tange à educação linguística crítica, compreendemos, à luz de Pennycook (1998, p.39), a necessidade de assumirmos, como professores de línguas, posturas morais “a fim de tentar melhorar e mudar um mundo estruturado pela desigualdade”. Para tanto, compreendemos

¹ Optamos pela utilização do termo multilíngue e não pela denominação plurilíngue, apoiados por García e Otheguy (2019), que explicam que o plurilinguismo está enraizado em dinâmicas sociopolíticas relativas à Europa que diferem muito daqueles que informam a perspectiva decolonial, por nós adotada.

que frente às situações-limites que vivenciamos em nosso país, como a desigualdade de oportunidades e o neoliberalismo que rege nossos processos educacionais, uma educação bi/multilíngue intercultural e comprometida com a justiça social pode contribuir para a criação de inéditos viáveis (Freire, 1987; 1992) que desafiem a estrutura atual. Nesse sentido, acreditamos, assim como Megale (2009), que a função de uma escola bi/multilíngue extrapola o aprendizado linguístico instrumental, pois, apesar de considerar o desenvolvimento de práticas linguísticas complexas como central, ela deve necessariamente ter como objetivo aproximar os estudantes de outras narrativas e outras possibilidades de ser, estar, sentir e se relacionar. Assim, para a autora, a escola bilíngue tem o dever de formar sujeitos diferentes, com a possibilidade de assumir outros posicionamentos e, conseqüentemente, de ampliar sua ação no mundo de modo a transformá-lo.

Nessa direção, Liberali (2019) advoga em prol da construção de um currículo para a educação multi/bilíngue a partir de atividades e práticas sociais que permitam aos alunos expandir seu repertório e suas formas de participação no mundo (Liberali, 2019). Para tanto, a autora defende que precisamos adotar uma perspectiva de uma formação agentiva, que busque construir um conjunto de iniciativas de intervenção na vida que ainda não foi realizado e que tenha o potencial e a possibilidade de se realizar e construir os inéditos-viáveis (Liberali, 2019). É por esta perspectiva que, neste texto, exemplificamos nossa visão de educação bi/multilíngue intercultural crítica por meio da inserção de discursos do Sul global no material *Global Kids*, que tem como língua de instrução o inglês, desenhado para uma escola bilíngue pública, com o objetivo de forjar “novos modos

de ser e linguajar para que possamos agir diferentemente no mundo”. (García; Wei, 2014, p. 138).

Desse modo, organizamos este artigo da seguinte maneira: primeiro, discutimos, ainda que brevemente, o conceito de inédito viável (Freire, 1987; 1992); a seguir, discutimos a noção de interculturalidade a partir de Candau (2008) e Fornet-Betancourt (2001). Em seguida, descrevemos o contexto para o qual o material foi desenvolvido para, finalmente, discutirmos algumas das escolhas feitas nas unidades temáticas interculturais desenvolvidas.

Inédito viável

Esta seção tem como objetivo discorrer, ainda que brevemente, sobre o conceito de inédito viável discutido por Freire na obra “Pedagogia do oprimido” (1987) e “Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido” (1992). Para compreendermos este conceito, precisamos nos debruçar sobre as noções de situações-limite, percebido-destacado e atos-limite.

Para Freire (1987), os obstáculos, dificuldades e barreiras que encontramos, como cidadãos e cidadãs, e que precisam ser superados são chamados de situações-limite. É possível se posicionar de diversas maneiras frente a essas situações-limite: elas podem ser compreendidas como algo intransponível ou, se percebidas de maneira crítica, como algo que precisa ser superado, rompido, transformado. Nesse caso, aqueles que as percebem de tal forma desejam, com esperança e confiança, agir de modo a modificar o problema percebido. Freire (1992) explica que, para essa percepção, é necessária uma separação epistemológica para

compreender o problema em sua profundidade. Passamos, então, ao percebido-destacado, que é o entendimento do problema que precisa ser superado. Nesse sentido, Freire (1987) explica que o que gera a desesperança não é a situação-limite, mas a percepção que se tem dela — quando percebida criticamente, a esperança é recobrada para a superação da situação-limite.

Para a superação desses problemas, precisamos de ações que rompam as situações-limite, as quais chamamos de atos-limite (Freire, 1992). Esses atos implicam necessariamente em uma postura agentiva frente ao mundo. A esse respeito, Freire (1992) explica que frente às situações-limite, há duas possibilidades: aqueles que se beneficiam e se adaptam a elas e que servem, portanto, direta ou indiretamente, aos dominantes e aqueles que se recusam a vivê-las, pois compreendem os temas desafiadores que estão encobertos por elas e se sentem compelidos a agir e, dessa forma, descobrem o inédito viável, que pode ser compreendido pela percepção para além da situação-limite. O inédito viável é, portanto, algo ainda não vivido ou conhecido que se abre no campo das possibilidades para a superação da situação-limite. Ele se configura como possibilidades a favor do que há de mais humano em nós e tem como objetivo a libertação da opressão e a transformação da sociedade de modo que se torne mais equânime e justa.

Nos voltando agora para os processos educacionais da atualidade, muitas são as situações-limites que enfrentamos: a neoliberalização das políticas educacionais, a desigualdade de oportunidades e a miséria financeira e moral que nos assola em tempos de obscurantismo científico e asfixia financeira das universidades e centros educativos. Em relação direta à

educação bilíngue de línguas de prestígio², ainda temos uma grande desigualdade a ser enfrentada, uma vez que as escolas dessa modalidade se concentram majoritariamente no setor privado, acirrando ainda mais as desigualdades às quais estamos submetidos. Além disso, muitas dessas escolas são uma caricatura do Norte global, buscando modelos e metodologias que em nada se conectam com nosso território e com a comunidade escolar e, desse modo, apenas reforçam os discursos dominantes que já estruturam nossa sociedade.

Frente a essas situações-limites, nós, educadoras e pesquisadoras, nos indignamos e criticamente ousamos construir, por meio da educação intercultural crítica, inéditos viáveis que despontam como possibilidades em processos pedagógicos complexos que envolvem desde a formação de professores a partir de uma concepção de educação linguística crítica até a elaboração do material didático, objeto de discussão deste texto.

Na seção a seguir, nos debruçamos sobre o conceito de interculturalidade que embasa a elaboração dos materiais didáticos analisados.

Interculturalidade

Neste texto, partimos do princípio de que, como Candau (2008) explica, não existem processos educativos que não estejam imersos na cultura do contexto em que estão inseridos. Desse modo, é impossível compreendermos a experiência pedagógica desvinculada da cultura da sociedade.

² Nos referimos aqui às línguas altamente valorizadas em nossa sociedade, majoritariamente provenientes do Norte Global. Neste caso, o inglês e o português padrão.

Na atualidade, diversos autores têm denunciado “o caráter em geral padronizador, homogeneizador e monocultural” da cultura escolar (Candau, 2008, p.14). Nessa direção, podemos considerar a escola como promotora do daltonismo cultural (Stoer; Cortesão, 1999), ou seja, o processo de escolarização, a partir do exercício da narrativa da padronização e da normalização, contribui para a produção de sujeitos que, de acordo com Stoer e Cortesão (1999), são incapazes de perceber as tonalidades que compõem o arco-íris de culturas (Santos, 1995) que compõem o mundo.

Megale e Liberali (2021) argumentam que se pode também creditar esse daltonismo cultural ao colonialismo epistêmico a que sempre estivemos submetidos. Nesse sentido, Lander (2000) ressalta que os padrões europeus foram impostos violentamente às colônias como referência para definição e valorização de conhecimentos e conceitos que passam a organizar os currículos escolares e, conseqüentemente, os processos pedagógicos.

É importante enfatizarmos que, como nos alerta Candau (2008), nossa formação histórica está marcada pela eliminação e escravização do outro. Nos constituímos como nação por meio da negação e do silenciamento de sujeitos que foram massacrados para afirmarmos, valorizarmos e nos integrarmos na cultura eurocêntrica hegemônica. Esses sujeitos, hoje, continuam lutando por seus direitos ao enfrentar “relações de poder assimétricas, de subordinação e exclusão” (Candau, 2008, p.17).

Precisamos, portanto, nos voltar para essas vozes que foram historicamente ignoradas em seus modos de sentir, viver e produzir conhecimento. Desse modo, nos é possível realizar um deslocamento cultural em direção à superação do pensamento

monocultural e ocidental em um processo de reaprendizagem do pensar. Nesse processo, o pensar é concebido “como um exercício continuado de convocação de vozes e de reperspectivação de saberes e sabedorias”³ (Fornet-Betancourt, 2001, p.64). Este seria um exercício permanente e conflituoso em que o sujeito não aprende apenas sobre o outro, mas aprende com o outro e a partir do outro, uma vez que reconhece e descobre as pluralidades humanas que nos constituem e passa, assim, a questionar nossas formas de viver, de ser e de criar (Fornet-Betancourt, 2001).

Para tanto, a escola precisa conceber um currículo que não privilegie um sistema conceitual em detrimento de outros, uma vez que compreendemos que todo saber é incompleto. Nessa linha, é necessário promover o que Santos (2002) denominou de ecologia de saberes, ou seja, intencionalmente desafiar a lógica da monocultura do saber para que outros conhecimentos passem a ter legitimidade.

Nessa perspectiva, o processo pedagógico seria, portanto, ir em direção ao outro. Se cada cultura constrói seu próprio logos, o diálogo intercultural pode ser compreendido como o encontro de diferentes logos (Schnorr, 2015) para a construção de sentidos e na “reflexão e reformulação de si na relação com o outro” (Schnorr, 2015, p.147). Nesse sentido, à luz de Fornet-Betancourt (2004, p.13), compreende-se aqui a interculturalidade não como “uma posição teórica, nem tampouco um diálogo de/e/ ou entre culturas”, mas antes como uma

postura ou disposição pela qual o ser humano capacita para e se habitua a viver ‘suas’ referências identitárias em relação com os chamados ‘outros’, quer dizer, compartilhando-as em convivência com eles. Daí que se

³ No original: Pensar sería así un ejercicio continuado de convocación de voces y de re-perspectivación de saberes y sabidurias.

trata de uma atitude que abre o ser humano e o impulsiona a um processo de reaprendizagem e recolocação cultural do qual nos fazemos culpáveis quando cremos que basta uma cultura, a ‘própria’, para ler e interpretar o mundo. (Fornet-Betancourt, 2004, p.13).

Nesse sentido, o autor explica que a interculturalidade é a experiência “da impropriedade dos nomes próprios com que nomeamos as coisas” ou “a experiência de que nossas práticas culturais devem ser, também, práticas de tradução” (Fornet-Betancourt, 2004, p.13).

Em uma perspectiva semelhante, Candau (2008) destaca cinco características da interculturalidade. A primeira é a promoção intencional da relação entre grupos culturais distintos presentes em uma sociedade específica. A segunda característica é a ruptura com uma visão essencialista de cultura. A interculturalidade “concebe as culturas em contínuo processo de elaboração, de construção e reconstrução”. (Candau, 2008, p.22). Isso significa que as culturas não são imutáveis e que, assim, os sujeitos não podem ser fixados em “um padrão cultural engessado” (Candau, 2008, p.22). Em terceiro lugar está a compreensão de que as culturas não são puras. Vivemos um intenso processo de hibridização cultural que mobiliza a construção de identidades móveis e abertas, que devem ser levadas em consideração quando nos referimos aos diferentes grupos socioculturais. A quarta característica que Candau (2008) sugere tem relação com a consciência dos mecanismos de poder que permeiam as relações culturais. Essas relações, por serem construídas historicamente, são marcadas por questões de poder e, portanto, sofrem processos de hierarquização, que culminam em preconceito, discriminação ou desvalorização de grupos específicos. Por fim, a quinta característica se relaciona com

as questões da diferença e da desigualdade que, articuladas, produzem conflito e geram situações de racismo, preconceito e violência. É necessário compreender que a desigualdade não pode ser reduzida à diferença e, da mesma maneira, a diferença não pode ser reduzida à desigualdade. Nosso desafio é, portanto, enfrentar a desigualdade, valorizar as diferenças e evitar, assim, a homogeneização e a padronização. A esse respeito, Candau (2008, p. 25) ressalta que “a diferença é constitutiva da ação educativa”. No entanto, precisamos aprender a identificá-la e valorizá-la. Nessa vertente, a educação intercultural tem como objetivo produzir sujeitos aptos a enfrentar os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos que compõem nossa sociedade (Candau, 2008).

Candau (2008) propõe quatro elementos que articulados podem promover a construção de práticas pedagógicas que tenham a interculturalidade como eixo organizador, sendo eles: (i) o reconhecimento de nossas identidades culturais; (ii) desvendar o daltonismo cultural presente no cotidiano escolar; (iii) a identificação de nossas representações dos “outros” e (iv) a compreensão da prática pedagógica como um processo de negociação cultural.

De acordo com Candau (2008), precisamos reconhecer nossas próprias identidades culturais. Para tanto, é necessária a construção de espaços que propiciem e permitam, por meio da análise dos processos políticos e socioculturais que perpassam o contexto, a tomada de consciência de quem somos e como nos posicionamos e somos posicionados no mundo social.

Desvendar o daltonismo cultural presente no cotidiano escolar, o segundo elemento pontuado por Candau (2008), se refere à superação do caráter monocultural da cultura escolar. Por

conta do daltonismo cultural, não reconhecemos as diferenças que compõem nossas escolas, sejam elas de gênero, étnicas, regionais ou mesmo relativas à aprendizagem. As diferenças são, por falta de preparo dos educadores, escamoteadas e naturalizadas. É preciso, então, por meio da desconstrução de práticas pedagógicas naturalizadas e da criação de novas maneiras de educar, valorizar as diferenças, as posicionando como eixo central do processo educativo e romper, assim, com o caráter monocultural da escola.

O terceiro elemento, destacado por Candau (2008), é a identificação e a compreensão de nossas representações dos “outros”, que consideramos diferentes de nós. Em geral, nossa representação do “outro” está carregada de estereótipos. É preciso que nos distanciemos de representações que ora exotizam o outro, ora o romantizam e ora o consideram como a fonte de todo o mal (Walsh, 2001).

Por fim, o quarto elemento se refere ao entendimento da prática pedagógica como um processo de negociação cultural (Candau, 2008). Precisamos desvendar o eurocentrismo presente em nossos currículos, o que nos obriga a repensar nossas escolhas pedagógicas a fim de fazer com que outros discursos e outras perspectivas circulem em nosso ambiente escolar.

Nos debruçaremos novamente sobre esses quatro elementos para a promoção da construção de práticas pedagógicas interculturais na análise do material *Global Kids*. Este será apresentado após a descrição do contexto no qual a elaboração do material ocorreu.

O contexto deste estudo: uma escola biíngue pública

O processo de implementação⁴ de uma escola bilíngue pública de línguas de prestígio (El Kadri, no prelo) culminou na necessidade de produzir um material didático apropriado ao contexto que estivesse fundamentado nas referências mais recentes sobre bilinguismo e educação bilíngue, servisse como um apoio aos professores e contemplasse nossa perspectiva de educação bilíngue. Assim, a elaboração do material didático surgiu do desejo de incorporar perspectivas interculturais para as escolas bilíngues públicas e da dificuldade de encontrar recursos específicos para contextos bilíngues que estivessem ancorados nas referências mais recentes acerca do bilinguismo e educação bilíngue. Além disso, nos importava estabelecer um diálogo com as necessidades locais da comunidade escolar, ao mesmo tempo em que forneceríamos recursos de apoio aos professores. Desse modo, buscando delinear uma proposta de educação bilíngue que visasse a superação da colonialidade instaurada no cenário da educação brasileira (Liberali, 2020) e que promovesse o acesso a diferentes discursos para a constituição de agentes críticos, as autoras se reuniram com a equipe de assessoras pedagógicas do município para conhecer e compreender o contexto e colaborativamente elencar os princípios organizadores da proposta de implementação.

A coleção *Global Kids - Portfólio bilíngue* (El Kadri; Saviolli, 2021) é composta por 5 volumes, contemplando a creche e a pré-escola e é destinada às escolas bilíngues de

4 Em agosto de 2021, a prefeitura de Iporã firmou uma parceria com a Fundação de Apoio de Desenvolvimento da Universidade de Londrina para a implementação da primeira escola bilíngue pública do estado do Paraná. Seguindo as exigências das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Oferta de Educação Plurilíngue, documento federal normativo para as escolas bilíngues de línguas de prestígio, o projeto contemplou a elaboração dos documentos oficiais, como o Projeto Político Pedagógico e o currículo integrado, a seleção e formação dos professores, a elaboração do material didático e a assessoria na implementação da escola. Duas das autoras deste texto foram responsáveis por essa implementação.

línguas de prestígio (inglês e português) que pretendem ter entre 30% a 40% do conteúdo curricular ministrado em língua inglesa (seguindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue). Com o desejo de construir um currículo significativo para os alunos da Educação Infantil e que ao mesmo tempo incorporasse a integração dos conteúdos curriculares previstos na BNCC com instrução em duas línguas, a coleção *Global Kids* foi organizada por meio de práticas sociais infantis: o brincar (para o Berçário I e II), o cantar (Maternal), o ouvir e contar histórias (Pré I e Pré II). Neste texto, nos concentramos no material do Pré I (*Pre-K*).

Os portfólios são ancorados na BNCC e no referencial linguístico WIDA⁵ e foram elaborados por uma equipe multidisciplinar com o objetivo de promover o currículo integrado. O *Global Kids* coaduna com a definição de criança proposta pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil, e entende a criança como um sujeito histórico que constrói suas identidades nas interações, relações e práticas cotidianas que ela vivencia (quando brinca, imagina, canta, dança, deseja, observa etc.), construindo sentidos. Dessa forma, a obra propõe práticas que respeitam as necessidades infantis e promovem o desenvolvimento global da criança. A proposta de aprendizagem sociointeracional, na qual a coleção está ancorada, propõe que a aprendizagem ocorra por meio da interação e da imersão, porque concebe a língua como uma prática social. Isso significa um distanciamento de um currículo organizado por regras estruturais da língua e uma aproximação com a proposta de que o aluno vivencie, na escola, a língua por meio de práticas sociais.

⁵ Referencial linguístico para crianças multilíngues. Disponível em: <https://wida.wisc.edu/>. Acesso em: 06 jun. 2022.

A visão de sujeito bilíngue adotada pelo *Global Kids* se distancia da noção popular do sujeito bilíngue associada ao falante nativo, na qual ser bilíngue é o mesmo que ser capaz de falar duas línguas “perfeitamente”. Adota a visão de sujeito bilíngue mais contemporânea defendida por García (2009) e Busch (2012): a noção de que o sujeito bilíngue deve ser pensado a partir do conceito de repertório linguístico, uma vez que bilíngue é aquele que consegue interagir e dar conta das demandas do contexto em que está inserido por meio das línguas que o constituem. Esse conceito deriva da perspectiva heteroglôssica de linguagem, que considera que o sujeito bilíngue se constitui na imbricação de suas duas línguas (García, 2009) e, desse modo, uma língua contribui para a aprendizagem da outra. Essa perspectiva leva em consideração que os sujeitos não apenas aprendam duas línguas, mas ampliem multimodalmente seu repertório para viver contextos múltiplos. Assim, o foco da educação bilíngue passa a ser o desenvolvimento multidimensional dos sujeitos, a promoção de saberes entre as línguas e a valorização do translinguar (García; Wei, 2014) como forma de construção da sua compreensão de mundo.

Essa visão de sujeito bilíngue, no *Global Kids*, culmina em práticas que promovem o desenvolvimento de competências em ambas as línguas de instrução que são responsáveis pelo desenvolvimento integral do aluno, bem como propõe atividades de *metabilingual awareness*⁶ (Soltero, 2016) para que crianças tenham a possibilidade de construir conhecimento por meio do uso de todo seu repertório linguístico. Desse modo, com o objetivo de promover o uso de repertórios linguísticos múltiplos (Oliveira; Höfling, 2021), a coleção contempla atividades tanto na língua inglesa, quanto na língua portuguesa, dando também visibilidade para a língua de nascimento dos alunos, de forma que uma língua complemente a outra na construção do

6 Propostas em que alunos intencionalmente comparam e contrastam suas línguas (nascimento e adicional), analisando diferenças e semelhanças e manipulando-as simultaneamente na construção de significados.¹

conhecimento. Outro aspecto que permeou as escolhas dos temas e materiais foi o desejo de desenvolver a interculturalidade, conforme princípios delineados neste texto. Cientes de que a intencionalidade educativa (Brasil, 2018) deve permear o fazer pedagógico na Educação Infantil, pois as aprendizagens na escola não resultam de processos naturais ou espontâneos, as escolhas dos discursos e narrativas que permeiam as propostas do *Global Kids* foram selecionadas com intenção de promover experiências pautadas na interculturalidade. Para ilustrarmos nosso posicionamento, neste artigo, focalizamos o material do Pre K e alguns dos discursos que constituem este material.

Unidades temáticas interculturais

Nesta seção, apresentamos algumas das propostas do material do *Pre-K* da coleção *Global Kids* (El Kadri; Saviolli, 2022) que objetivam formar sujeitos com posicionamentos que visam ao diálogo intercultural e que, portanto, são permeados por uma multiplicidade de discursos.

Por meio de unidades temáticas organizadas por contação de histórias, objetivamos exemplificar modos de apresentar discursos e narrativas outras partindo de contos que são culturalmente responsivos e que, portanto, trabalham com temas e perspectivas que são globais, possibilitando o conhecimento, a apreciação da diferença e a reflexão acerca do e com o outro. Como apontado em El Kadri (2022), essas histórias são recursos importantes e poderosos por permitirem novos modos de ser e propiciar a inserção de perspectivas locais e globais no currículo por meio do trabalho com questões culturais usadas para promover a justiça social. Para García e Wei (2014), materiais organizados por unidades temáticas têm o potencial de integrar a produção de conhecimento e os modos de *linguaging*⁷. Entendemos,

⁷ Linguaging é o processo contínuo de nos tornarmos quem somos, por meio do uso da linguagem, nas práticas sociais, conforme

portanto, que o acesso a diferentes discursos é essencial ao processo de forjarmos novos modos de ser, de agir e de pertencer ao mundo. Desse modo, as histórias que escolhemos permitem o questionamento crítico de nossa própria cultura e a do outro e possibilitam que os alunos entendam com mais profundidade a si mesmos e uns aos outros ao refletirem sobre a diversidade de discursos, perspectivas e experiências com as quais se deparam.

No quadro, a seguir, exemplificamos as histórias que compõem a obra:

QUADRO 1: Histórias que organizam o material do Pre-K (Pré 1), seus autores, origens e principal tema trabalhado

História	Autor	Temas trabalhados
<i>The name Jar</i>	<i>Yangsook Choi</i>	Identidade cultural
<i>The proudest blue: a story of Hijab and family</i>	<i>Ibtihaj Muhammad and S.K. Ali</i>	Identidade cultural; diversidade
<i>Sulwe</i> <i>Lara's black dolls</i>	<i>Lupita Nyong'o</i> <i>Aparecida de Jesus Ferreira</i>	Racismo; autoestima; atitudes; identidades negras
<i>Just ask</i>	<i>Sonia Sotomayor</i>	Diferenças que nos fazem únicos
<i>Tough guys have feelings too</i>	<i>Keith Negley</i>	Emoções – identidades
<i>We are water protectors</i>	<i>Carole Lindstrom</i>	Indígenas; uso responsável da água
<i>Mae among the stars</i>	<i>Roda Ahmed</i>	Empoderamento feminino – sonhos
<i>The boy who grew a forest</i>	<i>Sophia Gholz</i>	Empoderamento individual – defesa das florestas

Fonte: El Kadri (2022).

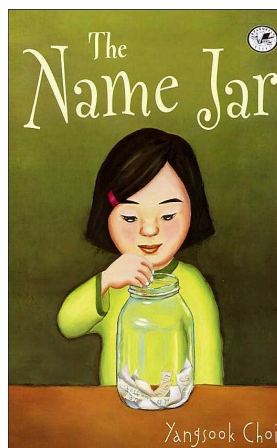
A seguir, apresentamos duas das unidades temáticas, delineando os discursos e narrativas presentes e exemplificando

interagimos e criamos significados no mundo (García; Wei, 2014).

as atividades desenvolvidas com a Educação Infantil na perspectiva que adotamos.

A primeira unidade do material é organizada por meio da história “The name Jar⁸”. A obra conta a história de Unhei, uma garota coreana que se muda para os

The Name Jar



Choi (2003)

Estados Unidos com sua família e, ao chegar na escola, se questiona sobre a possibilidade de escolher um nome americano. Por meio da exploração da história, as crianças são colocadas no papel de pensar sobre seu próprio nome e sua relação com questões identitárias, sobre implicações de escolhas tomadas e a lidar com as diferenças. Todos esses discursos e possibilidades de trabalho didático estão materializados em atividades práticas diárias das crianças: o primeiro dia de aula, a insegurança e o papel das amizades. A própria história, ao estar presente no currículo da Educação Infantil, aborda o discurso de uma imigrante e desafia a lógica da monocultura do saber (já que tradicionalmente uma quantidade significativa de discursos do Norte Global tem permeado os materiais didáticos) para que outros conhecimentos passem a ter legitimidade (Candau, 2008). Por meio da história, é possível promover espaços para o reconhecimento de identidades culturais outras (Candau, 2008); promover o desvendar do daltonismo cultural presente no cotidiano escolar (Candau, 2008) e identificar nossas representações dos outros (Candau, 2008).

8 Escrito e ilustrado por Yangsook Choi. A obra foi publicada em 2003 pela Dragonfly Books e nominada ao California Young Readers Medal for Primary em 2004. A autora foi aclamada como “Best of the Best” pela Biblioteca Pública de Chicago.

Na atividade a seguir, por exemplo, as crianças discutem sobre a pronúncia do nome de Unhei e sobre todo o conflito vivenciado por ela, ao mesmo tempo que refletem sobre seus próprios nomes e os nomes dos amigos e sobre a necessidade (ou não) de mudarem a pronúncia do seu nome porque estão aprendendo uma outra língua. Esse exercício permite também espaço para a compreensão da prática pedagógica como um processo de negociação cultural (Candau, 2008). Para chegar nessa discussão, nesta idade, os alunos partem da história, brincam de *who's missing*⁹, cantam uma música e aprendem a pronúncia da letra inicial do seu nome — contrastando o português e o inglês.

Os amigos de Unhei exercem papel crucial na sua tomada de decisão e no modo como a história se desencadeia. A exploração do conto fornece abertura para uma discussão sobre como nos sentimos sendo diferentes e o modo como devemos responder à diferença de outros, incentivando os alunos a encontrarem estratégias pautadas na valorização das diferenças mediante desafios e conflitos. Além disso, o conto propicia espaço para o reconhecimento de nossas identidades culturais (Candau, 2008), como propõe um dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para crianças pequenas¹⁰ na BNCC. Assim, permite o diálogo sobre identidades culturais e, portanto, sobre o modo como indivíduos se definem em relação aos outros. Na atividade a seguir, as crianças retomam a história, principalmente as ações dos colegas de sala de Unhei e depois são incentivadas a se colocarem no lugar da protagonista, como um exercício de imaginar quais emoções ela poderia ter vivenciado diante daquela situação de conflito. Para complementar a discussão, o

9 A brincadeira "who's missing" consiste em fazer uma roda com os alunos e solicitar que fechem seus olhos. A professora escolhe um aluno para sair da sala silenciosamente. Logo em seguida, os colegas abrem seus olhos e procuram identificar o colega que está faltando na roda, falando seu nome.

10 Para a BNCC, o nível "Crianças pequenas" compreende crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses.

material propõe a leitura de uma nova história sobre uma menina que ama o seu nome.

Pronouncing Names in English

PRONOUNCING NAMES IN ENGLISH

IN THE STORY, UNHEI IS A NEW KID IN SCHOOL. THIS IS HARD ENOUGH! BUT WHAT HAPPENS WHEN NOBODY CAN PRONOUNCE YOUR NAME? NAMES MUST BE VALUED AND PRONOUNCED CORRECTLY. IN YOUR OWN LANGUAGE! SO, LET'S LEARN A LITTLE BIT ABOUT THE SOUNDS OF LETTERS IN ENGLISH! FIRST, WATCH THE VIDEO. THEN, SING THE SONGS. PLAY "WHO'S MISSING?" AND LEARN HOW TO PRONOUNCE OUR FRIENDS' NAMES. FINALLY, CHOOSE YOUR FAVORITE LETTER AND DRAW. HOW DO WE SAY IT IN ENGLISH? TELL YOUR FRIENDS

WATCH

SONGTIME

LANGUAGE SPOT
THIS LETTER IS...

WIDA: ELD-LA.K.Inform. Expressive | L.F. Introduce topics for audience

12

Global Kids: Pre-K

Fonte: El Kadri e Saviolli (2022).

Para finalizar, os alunos são convidados a participar de uma roda de conversa sobre o uso do nome na interação entre eles, inspirados pelas vivências das garotinhas das duas histórias. O intuito é que as crianças percebam a importância do uso correto do nome de colegas, amigos, familiares e qualquer outra pessoa como sinal de gentileza e valorização do outro. A atividade, por meio do trabalho sobre a manutenção do próprio nome e o que isso significa em termos identitários, apresenta um discurso de questionamento de assimilação cultural, permitindo a tomada de consciência de quem somos e como nos posicionamos e somos posicionados no mundo social (Candau, 2008). Neste caso em específico, “eu preciso mudar o meu nome porque sou aprendiz de Língua Inglesa ou ainda um falante bilíngue?”.

A unidade é finalizada por meio de uma prática social que visa ao trabalho identitário, de reconhecimento e apreciação do próprio nome e dos nomes dos amigos, através da criação de um *digital book name*, permitindo, assim, um discurso de empoderamento no uso do nome próprio em língua Portuguesa desses alunos, sem o imperativo de precisar “transformá-lo” em uma versão americana, por exemplo. Essa proposta final da unidade temática propicia o reconhecimento e admiração da grande diversidade de nomes próprios e como eles são essenciais na construção da identidade dessas crianças.

Social Practice: A Pre-K Digital Book Name

SOCIAL PRACTICE: "A PRE-K DIGITAL BOOK NAME"

IN THE STORY, WE SAW THAT NAMES AND FRIENDSHIP ARE REALLY IMPORTANT TO US. LET'S CREATE A PRE-K DIGITAL BOOK NAME!

CHECK OUT OUR DIGITAL BOOK NAME

TEACHER, STICK THE VIDEO QR CODE HERE!

SONGTIME

LANGUAGE SPOT

I AM ...
 MY NAME IS ...
 ... CHOSE MY NAME
 I LIKE THAT IT ...
 I DON'T LIKE ...

WIDA: ELD-SLEK3 Inform | LF: Summarize information from interaction with others and from learning experiences.

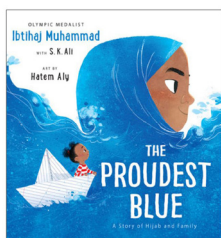
23

Global Kids: Pre-K

Fonte: El Kadri e Saviolli (2022).

Também com a temática do primeiro dia de aula, “The proudest blue: a story of Hijab and family”, apresenta a história de Faizah e sua irmã mais velha, Asiya, em seu primeiro dia de uso do *hijab* e seus conflitos em perceber que nem todos da escola achavam o *hijab* azul lindo e parecido como o mar. “The proudest blue”, obra organizadora da unidade 2,

The Proudest Blue



Muhammad e
Ali (2019)

também apresenta discursos que permitem o trabalho com identidades culturais e sociais, diferença, autoafirmação, relações familiares, orgulho identitário e assimilação cultural. Novamente, por meio do trabalho com a obra, ao abordar o tema de identidades culturais geralmente não presentes nos materiais didáticos, temos como objetivo desvendar o daltonismo

cultural presente no cotidiano escolar (Candau, 2008), identificar nossas representações dos “outros” e enfrentar os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos que compõem nossa sociedade (Candau, 2008). Por meio do acesso a esses discursos desde a Educação Infantil, os alunos têm a chance de reconhecer suas próprias identidades culturais, se posicionar e valorizar a diferença. Esse movimento nos permite tomar consciência de quem somos e como nos posicionamos e somos posicionados no mundo social (Candau, 2008). O trabalho com diferentes discursos oportuniza o questionamento de ideologias naturalizadas, que é essencial para o rompimento do caráter monocultural da escola, questão central da educação intercultural crítica. Nesse sentido, ocorre o que Schnorr (2015) nomeia de encontro de diferentes logos, e diferentes sentidos são construídos por meio da reflexão e reformulação de quem somos em relação ao outro.

Na primeira atividade retratada na imagem abaixo, por exemplo, após a retomada da história, de músicas sobre a família, os alunos são levados a pensar sobre as relações familiares presentes na história, a repensar as suas e a expandir o conceito de família, trazendo para o cenário seu próprio entendimento

de família. Na prática social, expressa na imagem ao lado, os alunos são expostos a um discurso de celebração da diversidade e do empoderamento da diferença, expressos na letra da música em que os alunos cantam: “*We are all different, but our hearts are the same*”.

Arts: who lives with me?

Social Practice – a video-choir



Fonte: El Kadri e Saviolli (2022).

Assim, identificar e compreender as nossas representações dos “outros” que consideramos diferentes de nós se torna essencial, já que nossa representação do “outro”, principalmente o “outro” que não seja do Norte Global e dos estereótipos geralmente criados pelo eurocentrismo, é carregada de estereótipos. Nesse sentido, o trabalho com as narrativas de meninas muçulmanas vivenciando e negociando suas identidades propicia espaço para a construção de novas representações sobre o “outro”. Para Walsh (2001), é preciso que nos distancieemos de representações que ora exotizam o outro, ora o romantizam e ora o consideram como a fonte de todo o mal (Walsh, 2001). Desse modo, realizamos o que Fornet-Betancourt (2001) denomina de deslocamento cultural, ou seja, um exercício no qual aprendemos com o outro, uma vez que reconhecemos e descobrimos a diversidade humana.

Assim, o que as histórias permitem — tanto *The Name Jar*, quanto *The proudest blue* — é a inclusão de discursos identitários transformadores e novos modos de ser e agir geralmente não contemplados em materiais destinados a escolas bilíngues. Ao incluí-los às práticas pedagógicas de sala de aula, possibilita-se atingir alguns objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para alunos da Educação Infantil, como manifestar interesse e apreciação por diferentes culturas e modos de vida (Brasil, 2018), bem como promover uma prática pedagógica intercultural em que alunos são incentivados a reconhecer suas próprias identidades culturais (Candau, 2008).

Considerações finais

Neste texto, esperamos em prol de uma educação bi/multilíngue pública engajada e crítica que contempla as necessidades da escola pública no intuito de produzir cidadãos com acesso a diferentes discursos e na tentativa de forjar identidades cidadãs planetárias. Por isso, exemplificamos nossa visão de educação bilíngue intercultural crítica por meio da análise de unidades temáticas do *Global Kids*, que apresenta narrativas e discursos de coreanos e muçulmanos em processos de negociação de suas identidades culturais.

A perspectiva de interculturalidade que adotamos tem potencial para propiciar a construção de novas realidades ao indagar sobre as relações de poder construídas em uma sociedade que privilegia determinados sujeitos, saberes e práticas em detrimento de outros (Walsh, 2012). Assim, a perspectiva intercultural não se limita ao ensino de elementos discretos da(s) cultura(s), tais como festividades, comidas e vestimentas típicas

e passa a ser entendido como um movimento em direção à ampliação das possibilidades de atuação dos sujeitos no mundo e de novas formas de participação social a partir de um ângulo mais informado e ampliado da realidade.

As propostas que aqui apresentamos são um modo de exemplificar como podemos forjar discursos interculturais em materiais para a educação infantil bilíngue ao incluirmos perspectivas outras de cultura enquanto discurso, possibilitamos o acesso a narrativas outras e a novos tipos de ser, agir e pertencer. Ter a oportunidade de entrar “em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas.” (Brasil, 2018, p.40) é uma das orientações da BNCC, presente no campo de experiência “O eu, o outro e o nós” para a Educação Infantil. Por acreditarmos que a literatura é uma excelente estratégia para aproximar os alunos a essas diferentes culturas e modos de ser no mundo, escolhemos livros que apresentam narrativas de diferentes contextos a fim de ampliar o repertório cultural das crianças para que conheçam, valorizem e apreciem as diversas identidades culturais.

Acreditamos que histórias que apontam para vários modos de ser e pertencer a este mundo, associadas à diversidade de discursos, são modos de decolonizar a educação bilíngue e os entendimentos coloniais sobre língua, raça e gênero que têm reforçado as desigualdades e a opressão de sujeitos que não se encaixam nos padrões patriarcais e eurocêntricos que historicamente nos estruturam. É assim que sonhamos, ousamos e esperamos transformar a realidade de muitos estudantes a partir da proposta de construir inéditos viáveis em escolas públicas.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*: educação é a base. Brasília: MEC, 2018.

BUSCH, Brigitta. The Linguistic Repertoire Revisited. *Applied Linguistics*, v. 33, n. 5, p. 503-523, 2012.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008.

CHOI, Yangsook. *The Name Jar*. New York: Dragonfly Books, 2003.

EL KADRI, Michele Salles. *Reflexões de uma linguista aplicada à área de Educação Bilíngue: Global Kids-Portfólio Bilíngue*. Banca de ascensão de Nível, Universidade Estadual de Londrina, 2022.

EL KADRI, Michele Salles. *Implementação de uma Escola bilíngue pública: princípios e práticas*. No prelo.

EL KADRI, Michele Salles; SAVIOLLI, Vivian Bergantini. *Global Kids: Portfólio Bilíngue*. Pontes Editores, 2021.

EL KADRI, Michele Salles; SAVIOLLI, Vivian Bergantini; MOURA, Selma de Assis. Implicações para a formação de professores no contexto das novas diretrizes para educação plurilíngue. In: SANTOS, Adriana Regina de Jesus; ARAUJO, Angélica Lyra; TIROLI, Luiz Gustavo. (org.). *Ensino, currículo e formação docente: vínculos, conexões e questões da atualidade*. Londrina, Madrepérola, 2022, p.575-593.

FORNET-BETANCOURT, Raúl. *Transformación intercultural de la filosofía latino-americana: ejercicios teóricos y prácticos de la filosofía intercultural en el contexto de la globalización*. Desclée de Brouwer, 2001.

FORNET-BETANCOURT, Raúl. *Interculturalidade, críticas, diálogos e perspectivas*. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2004.

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GARCÍA, Ofélia. *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Oxford: Wiley Blackwell, 2009.

GARCÍA, Ofélia; WEI, Li. *Translanguaging: language, bilingualism and education*. Londres: Palgrave Pivot, 2014.

GARCÍA, Ofélia; OTHEGUY, Ricardo. Plurilingualism and translanguaging: commonalities and divergences, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 2019, p.1-19. Disponível em: <https://ofeliagarciadotorg.files.wordpress.com/2019/04/garcia-otheguyplurilingualism-and-translanguaging-commonalities-and-divergences.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2023.

LANDER, Edgardo. Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocêntricos. In: LANDER, Edgardo. (org.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales – perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Clacso, 2000. p. 11-40.

LANDER, Edgardo. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas*. Colección Sur Sur. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO. 2005.

LIBERALI, Fernanda. A BNCC e a elaboração de currículos para Educação Bilíngue. In: MEGALE, Antonietta. (org.). *Educação bilíngue no Brasil*. São Paulo: Fundação Santillana, 2019, p. 29-42.

LIBERALI, Fernanda. O desenvolvimento de agência e a Educação Multi/Bilíngue. In: MEGALE, Antonietta. (org.). *Desafios e Práticas na Educação Bilíngue*. São Paulo: Fundação Santillana, 2020, p. 77-92.

MEGALE, Antonieta. Duas línguas, duas culturas?: a construção da identidade cultural de indivíduos bilíngues. *Veredas - Revista de Estudos Linguísticos*, p. 90-102, jan. 2009. Disponível em <https://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo062.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2022.

MEGALE, Antonieta; LIBERALI, Fernanda. Caminhos da educação bilíngue no Brasil: Perspectivas da linguística aplicada. *Raído*, v. 10, n; 23, p. 9-24. 2016.

MUHAMMAD, Ibtihaj; ALI, Sajidah. *The Proudest Blue: A Story of Hijab and Family*. Boston: Little, Brown and Company, 2019.

OLIVEIRA, Luciana Carvalho; HÖFLING, Camila. Bilingual Education in Brazil. In: RAZA, Kashif; COOMBE, Christine; REYNOLDS, Dudley. (ed.). *Policy development in TESOL and multilingualism*. Springer, Singapore. 2021, p. 25-37. Disponível em: https://doi.org/10.1007/978-981-16-3603-5_3. Acesso em: 31 mar. 2022.

PENNYCOOK, Alastair. A linguística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda do Couto (org.). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 23-49.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Porto: Afrontamento, 1995.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 63, p. 237- 280, out. 2002.

SCHNORR, Giselle Moura. *A Filosofia intercultural de Raúl Fornet-Betancourt: práxis dialógica e reaprendizagem do pensar*. 2015. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

SOLTERO, Sonia. *Dual language education: Program design*

and implementation. Portsmouth: Heinemann, 2016.

STOER, Stephen.; CORTESÃO, Luiza. *Levantando a pedra: da pedagogia inter/ multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização*. Porto: Afrontamento, 1999.

WALSH, Catherine. Interculturalidad en la educación. *Programa FORTE-PE*. Ministério de Educación. Lima. 2001, p.3-11. Disponível em: <http://www.cepis.org.pe/tutorialin/e/lecturas/walsh.pdf>. Acesso em 25 ago. 2023.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de) colonialidad: perspectivas críticas y políticas. *Visão Global*, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012.