

SCRIPTA

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS

Grão-chanceler: Dom Walmor Oliveira de Azevedo

Reitor: Professor Doutor Pe. Luís Henrique Eloy e Silva

Pró-reitor de Pesquisa e de Pós-graduação: Sérgio de Moraes Hanriot

EDITORA PUC MINAS

Conselho Editorial: Alberico Alves da Silva Filho; Conrado Moreira Mendes; Édil Carvalho Guedes Filho; Eliane Scheid Gazire; Ester Eliane Jeunon; Flávio de Jesus Resende; Javier Alberto Vadell; Leonardo César Souza Ramos; Lucas de Alvarenga Gontijo; Márcia Stengel; Pedro Paiva Brito; Rodrigo Coppe Caldeira; Rodrigo Villamarim Soares; Sérgio de Moraes Hanriot.

Endereço: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais • Rua Dom José Gaspar, 500 - Subsolo do Prédio 6 (Antiga SEC) Coração Eucarístico • Belo Horizonte, Minas Gerais - Brasil • Tel.: (31) 3319-4792 • CEP 30.535-901 • E-mail: editora@pucminas.br.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

Coordenadora: Terezinha Taborda Moreira

Colegiado: Terezinha Taborda Moreira, Daniella Lopes Dias Ignácio Rodrigues, Arabie Bezri Hermont.

CENTRO DE ESTUDOS LUSO-AFRO BRASILEIROS

Coordenadora: Raquel Beatriz Junqueira Guimaraes

Capa e diagramação: Miguel Antunes Caldeira e Mariana Hilbert Ribeiro

Imagem da capa: Freepik.com

Revisão: Júlia Magalhães

Endereço: Av. Dom José Gaspar, 500, Prédio 20, Sala 211 • 30535-901.

Belo Horizonte, Minas Gerais - Brasil • Tel.: (31) 3319-4368 • E-mail: cespuc@pucminas.br ou scripta.pucminas@gmail.com

SCRIPTA

Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras
e do Centro de Estudos Luso-afro-brasileiros da
PUC Minas

Ensino de línguas em contextos multilíngues

Organizada por

Maria Angela Paulino Teixeira Lopes (PUC Minas)

Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin (UFC)

Joaquim Dolz (Universidade de Genebra)



CESPUC - MG
CENTRO DE ESTUDOS
LUSO-AFRO BRASILEIROS
DA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE MINAS GERAIS



Scripta é uma publicação quadrimestral do Departamento de Letras da PUC Minas, do Programa de Pós-graduação em Letras e do Centro de Estudos Luso-afro-brasileiros – Cespuc - MG. A revista publica números alternados com matéria de Literatura ou de Linguística, o que se indica no subtítulo: I. Linguística e Literatura. II - Língua. III - Literatura.

Comissão de publicações:

Editora geral da revista **Scripta**: Raquel Beatriz Junqueira Guimarães

Editora da revista **Scripta** de Linguística: Juliana Alves Assis

Editora da revista **Scripta** de Literatura: Terezinha Taborda Moreira

Conselho Editorial da Scripta:

Acesse: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/about/editorialTeam>

Indexadores: Latindex, Ulrichs, Clase, MLA, LLBA, Icap, Dialnet, Redib, Diadorim, WorldCat, EZB, CIRC, Erihplus, MIAR.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca da
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

S434

Scripta – v. 1, n. 1, 1997 – Belo Horizonte: Ed. PUC Minas,
2023.

E-ISSN 2358-3428

Quadrimestral

1. Literaturas de língua portuguesa – Periódicos. 2. Língua
portuguesa – Periódicos.

I. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa
de Pós-graduação em Letras. II. Centro de Estudos Luso-afro-
brasileiros.

CDU: 82.03(05)

Sumário

Editorial

Contextos multilíngues e interações – políticas linguísticas, relações interculturais e práticas de ensino e aprendizagem

Maria Angela Paulino Teixeira Lopes, Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin e Joaquim Dolz 10

Multilingual contexts and interactions: language policies, intercultural relations and teaching and learning practices

Maria Angela Paulino Teixeira Lopes, Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin e Joaquim Dolz 10

Eixo I - Políticas multilíngues, relações interculturais e formação de professores

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

Antonietta Megale, Michele El Kadri e Vivian Saviolli..... 36

Políticas educacionais, relações interculturais e práticas de letramento: o que devemos aprender com os Warao?

Catarina Valle e Flister e Sandra Maria Silva Cavalcante 65

Formação continuada de professores e mensuração educacional: inovação na educação bilíngue de elite

Luana Mayer 101

“Education plan for the ground school”: análise das orientações do ministério da educação alemão para ensino de língua estrangeira

Isabela Vieira Barbosa, Caique Fernando da Silva Fistarol e Marcia Regina Selpa Heinzle 132

A pertinência da aplicação da lei 10.639/2003 na formação de professores no campo do ensino e aprendizagem de português para falantes de outras línguas (PFOL)

Robson Batista Moraes 162

Eixo II - Práticas de ensino e aprendizagem

Reflections on plurilingualism and language education in the Brazilian Context

Mergenfel A. Vaz Ferreira e Roberta C. Sol F. Stanke 190

Reflections and Proposals on Portuguese as a Welcoming Language ‘for’ and ‘with’ international migrant children in Brazil

Juliana Reichert Assunção Tonelli e Helena Vitalina Selbach 219

Enseigner une langue étrangère par le biais de chansons: proposition interculturelle et médiation interlinguistique en classe de catalan

Alba Arenas e Aina Monferrer-Palmer 249

Análise de livros didáticos para ensino de PLAc à luz de ficha para avaliação

Dênia Moreira Andrade 278

Eixo III - Descrição de aspectos linguísticos na interação entre línguas

E quando o aluno não fala a língua do professor? – contribuições de um estudo de caso

Kelin Regina Bergamini do Nascimento e

Maridelma Laperuta-Martins 312

Aquisição de perfect no inglês em contexto de imersão por falantes do espanhol de Porto Rico

Érica Silva Rebouças, Adriana Leitão Martins e

Juliana Barros Nespoli348

A produção escrita de sujeitos bilíngues: é possível pensarmos em transferência entre línguas a partir de lentes translíngues?

Antonieta Megale e Gabriela Pindsdorf 377

A projeção discursiva do ethos na interação examinador-examinando: um estudo da interlocução no exame Celpe-Bras

Patrícia Tanuri Baptista, Natália Moreira Tosatti e

Renato Caixeta da Silva 406

Fatores relacionados à neutralização de róticos e à despalatalização de [tʃ] e [dʒ] em português por hispanofalantes

Pietra Da Ros, Rosemari Lorenz Martins e

Lovani Volmer 439

Seção livre

“Ser professor(a) de português” no PRP: discursos concorrentes à constituição de identidades docentes

David Christian de Oliveira Pereira 467

| | |
|--|-----|
| História da palavra “língua” a partir de publicações na/da Revista Scripta: uma homenagem à Professora Ângela Vaz Leão | |
| <i>Heitor Pereira de Lima</i> | 498 |

Resenha

| | |
|---|-----|
| Nuevas herramientas para la intercomprensión y el aprendizaje relacional de la pluralidad lingüística en España | |
| <i>Gonzalo Llamedo Pandiella</i> | 538 |

Entrevista

| | |
|--|-----|
| Entrevista com a professora Dra. Beate Reseda Streb: “Ensino e Aprendizagem Bilíngue no Contexto da Imersão Recíproca” | |
| <i>Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin</i> | 548 |

Editorial

Contextos multilíngues e interações: políticas linguísticas, relações interculturais e práticas de ensino e aprendizagem

Maria Angela Paulino Teixeira Lopes*

Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin**

Joaquim Dolz***

A compreensão da vastidão e da diversidade humana talvez nunca seja alcançada. Na poesia, o sentimento da complexidade do universo ousou se concretizar na descrição da própria condição do humano. Carlos Drummond de Andrade percorreu idas e vindas em tentativas para desbravar os recônditos das coisas e das gentes e descobriu imensidão ainda maior. Em “Poema de sete faces”, escrito em 1930, assim definiu o sentimento diante do mundo:

*Mundo mundo vasto mundo,
Se eu me chamasse Raimundo
seria uma rima, não seria uma solução.
Mundo mundo vasto mundo,
mais vasto é o meu coração.
(1930/2013)*

* Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). Professora associada do Programa de Pós-graduação em Letras da PUC Minas. Doutorado em Estudos Linguísticos (UFMG) e pós-doutorado no Laboratoire LIDILEM, na Université Grenoble Alpes (França). Integrante do NELLF (Núcleo de Estudos em Letramentos, Linguagens e Formação) e membro do GT Ensino e Aprendizagem na perspectiva da Linguística Aplicada (Anpoll). <https://orcid.org/0000-0002-0627-9546>

** Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora titular. Coordena o FLAEL - Fórum de Linguística Aplicada e Ensino de Línguas. Líder do GEPLA - Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada. Realizou o Estágio de Pós-doutorado na Université Sorbonne Nouvelle Paris III e na Université de Genève. Membro do GT Ensino e aprendizagem na perspectiva da Linguística Aplicada, na Anpoll. Coordenadora da Comissão Linguística Aplicada da Abralin. <https://orcid.org/0000-0001-7532-1210>

*** Catedrático honorário da Universidade de Genebra (UNIGE/CH). Licenciado em Ciências da Educação pela Universidade Autônoma de Barcelona (UAB/ES). Mestre em Didática das Línguas e Doutor em Psicologia e Ciências da Educação, pela Universidade de Genebra (UNIGE/CH). Estágio Pós-doutoral na Université Charles de Gaulle, Lille III (UCG/FR). <https://orcid.org/0000-0003-1488-0240>

Em outros momentos, o poeta continua sua busca pela explicação dos desafios do mundo a enfrentar e se reconhece diante dele, como em *Mundo grande*:

*Não, meu coração não é maior que o mundo,
É muito menor.
Nele não cabem nem as minhas dores.
Por isso gosto tanto de me contar.
(1940/2012)*

O poeta tem consciência dos embates a encarar quando se trata de cantar as dores do mundo, redefinido em *Caso do vestido* como “O mundo é grande e pequeno” (1945/2012). A ideia de pequenez e de grandeza de que se vale Drummond para designar o mundo pode nos ajudar a abrir esta apresentação, dada a desafiadora tarefa de assumir a organização de um volume da Scripta que se propusesse a reunir trabalhos sobre práticas discursivas e/ou práticas de ensino e aprendizagem de línguas, em contextos bilíngues e/ou multilíngues.

Diante das leituras dos textos recebidos, foram ficando mais perceptíveis as variadas facetas que compõem os estudos sobre a pluralidade linguística, a diversidade de práticas culturais e sociais que a engendram, bem como as políticas multilíngues e interculturais que a regulam. Tomando os textos como balizas para pensar a organização deste volume, foi também ficando mais nítida a essencialidade do papel da linguagem nas interações e no desenvolvimento do indivíduo. Nesse viés de base vigotskiana, a abordagem interacionista e sociodiscursiva enfatiza a

sócio-história humana, e mais particularmente as formas de atividades coletivas e as formas de atividades languageiras elaboradas pelos grupos no curso desta mesma história, porque considera que esses dois tipos de atividades constituem os quadros mediadores do

conjunto das interações entre os humanos e o meio. (BRONCKART; DOLZ, 2021, p. 96, tradução nossa)¹

Sabemos que, mesmo que se almeje uma unidade linguística que possibilite atribuir identidade a um grupo ou uma nação, a língua sempre se altera e se transforma devido a fatores diversos, como apontam Bronckart e Dolz (2021), com apoio em Saussure, quando este linguista trata das ondas de variação nas próprias zonas em que uma língua é falada, ou seja, a língua se transformou desde o momento em que o primeiro falante a usou.

Muitos outros estudiosos têm contribuído para problematizar a noção de unidade imposta à língua. Na apresentação da revista *Ciência e cultura*, de 2005, Eduardo Guimarães propõe ressignificar a identidade multilíngue do Brasil a partir da “tensão histórica entre um imaginário de unidade, comum a um grande número de países contemporâneos, e uma divisão das línguas e de seus falantes.” (Guimarães, 2005, p. 22)

Possivelmente essa noção de língua como fator de unidade tenha provocado um distanciamento no investimento em pesquisas de um fenômeno que é múltiplo, diverso e heterogêneo por natureza. Própria dos grupos humanos, a interação linguística não se realiza necessariamente em situações de acolhimento ou de receptividade pacífica, mas, invariavelmente, em meio a conflitos quase sempre gerados e atravessados por relações de poder, muitas vezes acompanhada por representações de força simbólica ligadas à língua “nacional” e/ou “oficial”. Nesse sentido, somos sempre surpreendidos por movimentos de defesa da língua da pátria, contra as ameaças da(s) língua(s) do “outro”, o estrangeiro. Na esteira dessas correntes podemos apreender

¹ Transcrição do original : « la socio-histoire humaine, et plus particulièrement sur les formes d'activités collectives et les formes d'activités langagières élaborées par les groupes au cours de cette-même histoire, parce qu'il considère que ces deux types d'activités constituent les cadres médiateurs de l'ensemble des interactions entre les humains et leur milieu. »

atitudes de controle e até mesmo de coerção, como a observada em passado recente no Brasil².

A história da civilização nos aponta que as sociedades sempre outorgaram à língua um papel de grande importância, daí a necessidade quase obsessiva de preservá-la e mantê-la “pura” e intocada, contra a contaminação do invasor. Rajagopalan (2003) nos lembra que, em muitos conflitos sangrentos, o ideal de uma raça preservada, etnicamente “limpa”, vinha associada a uma ideia de “limpeza linguística”, o que reforçava a noção de língua não somente como fator de identidade, mas como “bandeira política” (2003, p. 93). Muitos são os exemplos de conflitos e lutas que podem ser citados para ilustrar os efeitos nocivos das crenças na superioridade de uma língua – a do vencedor – sobre a dos vencidos. Sabemos muito bem aonde essas “convicções” e sentimentos exacerbados já nos levaram e ainda podem nos levar, especialmente quando presenciamos novos conflitos provocados por instabilidades políticas decorrentes de disputas por territórios, aliadas a questões étnicas, culturais e religiosas.

Em meio a essas contendas, tanto vencidos como vencedores precisam enfrentar não somente impedimentos de caráter social e cultural, mas também de ordem linguística, tendo em vista a necessidade de interação nos territórios afetados e/ou ocupados. Muitas vezes, dadas as condições adversas, resta o êxodo a muitas das populações atingidas nos conflitos e nas guerras, o que contribui para o aumento do fluxo migratório. O movimento de migração também pode ser provocado por outros fatores: busca por melhores oportunidades econômicas, perseguições políticas, desastres naturais, entre tantos outros.

2 O Projeto de lei 1676/1999, de autoria do deputado Aldo Rebelo, dispunha sobre a promoção, a proteção, a defesa e o uso da Língua Portuguesa, entre outras providências, visando a restringir o uso de estrangeirismos.

Diante do deslocamento espacial de indivíduos e grupos e das novas condições de interação, como tem sido o debate na esfera acadêmica que possibilite dar respostas às necessidades dessas pessoas? De que forma propor políticas linguísticas que promovam a integração de migrantes e/ou refugiados e suas famílias ao novo contexto social e cultural? Que políticas educacionais de formação docente devem ser propostas para que as práticas pedagógicas possam contribuir para a inserção e o desenvolvimento desses sujeitos? Como pensar a produção de materiais didáticos que levem em conta as particularidades linguísticas e interacionais das línguas trazidas pelos estrangeiros migrantes e/ou refugiados e que estejam alinhados às necessidades do mundo global e do contexto imediato?

Com certeza, os leitores, em especial os que têm interesse pelo tema, podem apresentar outras indagações igualmente instigantes e para as quais ainda procuramos alguns roteiros de respostas. Propor uma discussão sobre o ensino e a aprendizagem em contexto do bi e multilinguismo também evidencia outras questões, para além dessas já trazidas, porque descortina uma realidade que se move por projetos com objetivos diversos. Alguns deles elencamos aqui: o que propõe um ensino diferenciado para os estudantes; o que caminha para uma proposta de internacionalização da própria escola; o que exige uma formação docente para atender às exigências desse novo universo; o que capitaliza uma formação do estudante que seja capaz de interagir em um mundo cada vez mais aberto para línguas e culturas diversas etc. De uma maneira ou de outra, esses objetivos estão retratados nos artigos que compõem esta edição da Scripta.

Vale dizer que, ao submetermos este dossiê da Scripta, objetivávamos transpor o patamar dos estudos das mudanças linguísticas ligadas às contingências de feição histórica, geográfica, social, cultural, étnica e outras de uma língua, para projetar um diálogo entre abordagens, vivências, práticas políticas, socioculturais e educacionais voltadas para compreender o funcionamento das experiências com a pluralidade e a heterogeneidade das línguas em contato e os impactos dessas vivências sobre as relações sociais e democráticas.

Sobre o plurilinguismo presente na vida verbal das interações sociais, vale retomar as reflexões de Bakhtin ao explicar a dinâmica da língua viva a partir das forças que sobre ela atuam:

A estratificação e o plurilinguismo ampliam-se e aprofundam-se na medida em que a língua está viva e desenvolvendo-se; ao lado das forças centrípetas caminha o trabalho contínuo das forças centrífugas da língua, ao lado da centralização verbo-ideológica e da união caminham ininterruptos os processos de descentralização e desunificação. (2014, p. 82)

Particularmente, no Brasil, o português se constituiu historicamente no fluxo dessas forças que ora se descentralizavam no movimento centrífugo, em oposição ao padrão normativo, ora se unificavam em direção ao centro, na força centrípeta e padronizadora. A dinâmica desses dois movimentos imprimiu um caráter à língua portuguesa em solo brasileiro. Emergente nesse “espaço de enunciação” (Guimarães, 2005, p. 22), a língua vai se constituindo na interação com as línguas dos povos originários, a língua do colonizador, as línguas de outros conquistadores, as línguas africanas, as línguas de fronteira.

Certamente, a ação dessas duas forças contribui para tornar ainda mais fascinante e desafiador o trabalho dos linguistas, analistas de discursos e estudiosos da linguagem. Em tempos de construção de muros – simbólicos ou concretos – a separar nações, de ruptura de fronteiras promovidas pela globalização, tencionamos não somente pensar sobre os modos de existência social e cultural do outro, mas sobre as relações que podem ser estabelecidas com os povos de outras nações e etnias. Em torno de alguns desses objetivos, neste volume da Scripta, reúnem-se trabalhos, de natureza teórica e/ou prática cuja articulação é estabelecida nas relações entre geopolítica, transculturalidade, diversidade e multilinguismo.

Assim, os leitores poderão conhecer estudos, práticas e projetos desenvolvidos em torno das interações multilíngues e do ensino e da aprendizagem de línguas, em contextos diversos, como em Porto Rico, na Espanha, na França e em regiões diferentes do Brasil. As contribuições são assinadas por pesquisadores e professores de escolas públicas e privadas, que atuam na Educação Básica, em institutos federais e centros de educação tecnológicos e em universidades brasileiras e estrangeiras. Trata-se de pesquisas de natureza teórica e empírica inspiradas no necessário diálogo entre perspectivas de base sociointeracionista, discursiva e dialógica, e quadros epistemológicos oriundos da Linguística, da Linguística Aplicada, da Sociolinguística, dos Novos Estudos do Letramento de viés sociocultural e etnográfico, além dos contributos da Análise do Discurso de enfoque francês.

Os textos estão distribuídos em três seções do dossiê temático e em uma seção livre. Na primeira, foram reunidos cinco artigos que focalizam políticas educacionais e

multilíngues e experiências de formação de professores, com foco nas concepções de língua e de ensino de língua apreendidas em documentos parametrizadores oficiais e institucionais. Experiências pedagógicas com bilinguismo e multilinguismo, práticas de ensino e aprendizagem e propostas de análise de material didático, de processos de avaliação e de orientações legais são apresentadas nos quatro artigos que compõem a segunda parte deste volume. A terceira seção conta com cinco artigos que se voltam para a descrição dos efeitos da dimensão sociointeracional sobre as estratégias de natureza linguística agenciadas nas práticas discursivas dos sujeitos.

Integram a seção livre deste volume dois artigos. O primeiro examina os sentidos assumidos pela palavra *língua* nos trabalhos de pesquisa da professora e historiógrafa Ângela Vaz Leão; o segundo empreende uma análise discursiva do processo de constituição identitária em discursos de futuros docentes no âmbito do Programa Residência Pedagógica.

Fecham este número uma resenha e uma entrevista. A resenha examina criticamente uma coleção didática voltada para o plurilinguismo na Espanha e destinada a estudantes da Educação Primária e Secundária. A entrevista com a pesquisadora Beate Reseda, bolsista da DAAD na Casa de Cultura alemã, da Universidade Federal do Ceará, nos propicia uma oportunidade de refletir sobre obstáculos vivenciados no contexto de ensino e aprendizagem em escolas bilíngues e sobre a necessária formação de professores para atuar nessa realidade.

Prosseguindo nesta apresentação, procederemos à explanação sintética dos textos que compõem cada seção com vistas a traçar o recorte temático e reflexivo que os articula.

A seção 1 reúne cinco artigos em torno do tema *Políticas multilíngues, relações interculturais e formação de professores*. É uma seção bastante plural, em que cada artigo convida o leitor a entrar em uma discussão produtiva e necessária. Nela são discutidas práticas de letramento, políticas multilíngues e relações interculturais. São problematizadas, de forma direta ou não, questões relacionadas ao próprio conceito de bi e multilinguismo e a vivência desse fenômeno, por professores e estudantes, no cotidiano escolar, seja para discutir o processo de ensino e aprendizagem, seja para refletir sobre a formação de professores que atuam nessa realidade, seja ainda para problematizar políticas linguísticas que envolvem o referido tema, através das contribuições feitas pelos autores.

O primeiro artigo elege a questão do bilinguismo na escola pública. Por intermédio de Antonieta Megale, Michele El Kadri e Vivian Saviolli, com o artigo *Sonhar, ousar e esperar: a construção de inéditos viáveis em uma escola bilíngue pública*, temos acesso a experiências vivenciadas em uma escola pública bilíngue, sob o olhar epistemológico freireano (FREIRE, 1987; 1992) e com base na noção de interculturalidade defendida por Candau (2008) e Fornet-Betancourt (2001; 2004). As autoras defendem a necessidade de projetarmos currículos vividos e experienciados pelas crianças para potencializar novos modos de agir e de ser. É, portanto, com base nessa posição que elas realizaram as suas análises a partir de atividades temáticas do material Global Kids, utilizando a literatura infantil e introduzindo culturas diferentes na sala de aula.

O segundo artigo convida o leitor a refletir sobre o contexto do bilinguismo na sala de aula de migrantes. Em *Políticas educacionais, relações interculturais e práticas de letramento:*

o que devemos aprender com os Warao?, Catarina Valle Flister e Sandra Maria Silva Cavalcante ressaltam questões sobre a problemática da crise internacional das migrações no mundo contemporâneo. A partir delas, focalizam aspectos históricos e sociais de indígenas da etnia Warao. As autoras destacam que o objetivo maior do artigo é descrever experiências e projetos educacionais comprometidos com o acolhimento de indígenas da etnia Warao, no Brasil, e problematizar aspectos constitutivos dessa experiência. Com esse propósito, trazem resultados de projetos realizados em universidades brasileiras das regiões Norte, Nordeste e Sudeste. No desenvolvimento de suas ações, três pontos foram relevantes para a discussão: o fenômeno da migração no contexto sul global; as políticas educacionais indigenistas adotadas no Brasil atual e as possibilidades e limitações do processo de escolarização, alfabetização e letramento de indígenas Warao no contexto brasileiro.

Em *Formação continuada de professores e mensuração educacional: inovação na educação bilíngue de elite*, Luana Mayer nos apresenta com uma discussão sobre formação de professores para atuar na realidade do bilinguismo. Ela elege como objetivo de suas contribuições analisar como a mensuração educacional de um sistema de ensino bilíngue afeta a formação continuada de professores bilíngues. Para isso, situa-se em sua realidade de formadora de professores de escolas privadas no interior do estado de São Paulo em um contexto que denomina de “bilíngue de elite” (Cavalcanti, 1999). Dentre os resultados obtidos, aponta-se o fato de que os sistemas de ensino bilíngue se expandem baseados no discurso de que “não se aprende a falar inglês na escola” e “os professores não sabem dar aulas”. A mensuração educacional, no sistema de educação bilíngue de

elite, demonstra valorizar dados que medem o que é possível medir, e não o que é desejável em termos de boa educação. Assim sendo, destaca-se um esvaziamento do potencial caráter crítico da formação continuada de professores bilíngues.

O quarto artigo “*Education plan for the ground school*”: *análise das orientações do ministério da educação alemão para ensino de língua estrangeira*, de autoria de Isabela Vieira Barbosa, Caique Fernando da Silva Fistarol e Marcia Regina Selpa Heinze introduz uma discussão sobre o currículo. Os autores argumentam acerca da necessidade de rever os currículos para o ensino de língua estrangeira, a urgência de formar o cidadão para a realidade atual do mundo e a procura por escolas bilíngues, pelas famílias dos estudantes. Eles se ancoram em documentos brasileiros e alemães, a partir de um objetivo maior que é compreender concepções e orientações do Ministério da Educação da Alemanha para o Ensino de Língua estrangeira para os anos equivalentes aos anos iniciais do Ensino Fundamental brasileiro. As discussões trazidas fazem parte de um projeto maior cujo objetivo é analisar a internacionalização da educação básica em relação às políticas públicas para o ensino bilíngue no/do Brasil.

Por fim, Robson Batista Moraes, no artigo *A pertinência da aplicação da lei 10.639/2003 na formação de professores no campo do ensino e aprendizagem em português para falantes de outras línguas (PFOL)*, aponta para a necessária reflexão sobre o pouco espaço ainda dado a questões sobre inclusão da diversidade étnico-racial nas temáticas de pesquisas e no ensino nesse campo de atuação da Linguística Aplicada. O autor mostra resultados de estudos e experiências vividas na aplicação do Exame de Certificação de Proficiência em Língua Portuguesa

para Estrangeiros (CELPE-Bras). Seu objetivo é explanar sobre a relevância da aplicação da lei 10.639/2003 na formação de professores de Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL). Nessa direção, Robson Moraes apresenta questionamentos e explicita sua motivação para o desenvolvimento do artigo que se pautou no fato de ele se identificar como aplicador e avaliador negro do Exame de Certificação de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros.

Trataremos a seguir dos artigos que compõem a segunda seção deste dossiê, cujo foco recai sobre práticas de ensino e aprendizagem plurilíngue.

O estudo das práticas de ensino e de aprendizagem é uma condição para produzir conhecimentos científicos sobre a ação profissional do professor, sobre as interações que permitem as aprendizagens e sobre os efeitos das próprias práticas nos comportamentos linguísticos e culturais dos alunos. Ensinar (línguas) em contextos multilíngues (Dolz; Idiazabal, 2013) é atualmente uma finalidade de todos os sistemas educativos. Propõem-se objetivos sobre a aprendizagem das línguas primeiras dos alunos, de línguas regionais, de línguas estrangeiras, elaboram-se livros didáticos e materiais necessários para o ensino, mas raramente se conhece com precisão os processos seguidos para permitir a aprendizagem em função das condições concretas do trabalho escolar.

Sabemos que os contextos linguísticos – as línguas em presença e os usos linguísticos no mesmo território e na comunicação a distância – e os movimentos migratórios, cada vez mais importantes no mundo, fazem com que o multilinguismo seja hoje mais frequente que o estrito monolinguismo. Por isso, a demanda de um ensino bilíngue ou plurilíngue é cada dia

mais importante nas nossas sociedades. Mas é difícil saber que metodologias são as mais eficazes e, sobretudo, como melhorar e controlar os resultados.

As práticas de ensino e aprendizagem podem estar orientadas para a aprendizagem simultânea de várias línguas e utilizar todas as línguas como línguas instrumentais ou de ensino, como, por exemplo, o sistema educativo das Escolas de Andorra que abrange todas as matérias escolares em quatro línguas: catalão, espanhol, francês e inglês. Elas também podem simplesmente ter como objetivo geral a aprendizagem de duas ou três línguas durante a escolaridade obrigatória. A formação plurilíngue é uma finalidade e uma oportunidade, mas pouco sabemos sobre o próprio funcionamento da sua apropriação em situação escolar. Como se podem criar pontes e passagens entre as línguas para facilitar as aprendizagens (Decandio; Dolz, 2015)?

A transformação da escola monolíngue em escola plurilíngue supõe uma mudança muito mais profunda do que a simples decisão de inclusão do ensino de línguas nas prescrições dos programas das reformas educativas. Precisamos conhecer as práticas habituais das escolas plurilíngues, os projetos inovadores dos professores que praticam o ensino de línguas em contato na comunidade. Quais são os materiais necessários? Que variáveis intervêm nas interações entre os falantes que facilitam a aprendizagem simultânea ou sucessiva das línguas estudadas? Que objetos são ensinados e como são ensinados (Schneuwly; Dolz, 2018)? A engenharia didática concebe e experimenta dispositivos de ensino como as sequências didáticas (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2001) para disponibilizar recursos aos docentes, mas nem tudo depende do material proposto. Algumas questões precisam ser respondidas. Como é utilizado o material?

Quais são os gestos didáticos dos professores? Que aspectos permitem regular os obstáculos de aprendizagem dos alunos?

As quatro contribuições da segunda seção deste volume abordam um amplo leque de reflexões, observações e experiências relativas às práticas de ensino plurilíngue. Trata-se de propostas didáticas, de análise de materiais e processos de avaliação realizadas em diferentes países.

Em *Reflections on plurilingualism and language education in the Brazilian Context*, Mergenfel Vaz Ferreira e Roberta Cristina Sol Fernandes Stanke analisam as propostas de ensino plurilíngue no Brasil. A homologação da Base Nacional Comum Curricular (2017) e as novas orientações sobre ensino plurilíngue, no Brasil, impulsionam movimentos como o “Fica Espanhol”, o “Moveplu” (Movimento a favor do Ensino Plurilíngue) e projetos de escolas bilíngues com oferta de ensino de inglês, espanhol, francês e alemão, da cooficialização de diversas línguas indígenas, além de línguas de imigração alemãs e italianas. As autoras examinam as propostas gerais e discutem o conceito de educação linguística intercultural a partir dos projetos analisados, focalizando de forma mais específica o ensino-aprendizado de alemão nas escolas bilíngues municipais do Rio de Janeiro.

Juliana Reichert Tonelli e Helena Vitalina Selbach, no artigo *Reflections and Proposals on Portuguese as a Welcoming Language ‘for’ and ‘with’ international migrant children in Brazil*, discutem a temática do Português como língua de acolhimento dos alunos imigrantes. Como em muitos outros países, o fluxo de migrantes no Brasil aumentou nos últimos anos, tornando nossa sociedade ainda mais diversa e multicultural. As autoras analisam as situações e os desafios do ensino para as

crianças migrantes de outros países e apresentam uma proposta didática baseada no papel da literatura no desenvolvimento de práticas de ensino por meio de sequências didáticas, levando em consideração as necessidades emocionais e linguísticas dessas crianças.

A contribuição das professoras Alba Arenas e Aina Palmer se sustenta em um projeto de ensino de línguas estrangeiras baseado no uso multimodal da canção. No texto *Enseigner une langue étrangère par le biais de chansons : proposition interculturelle et médiation interlinguistique en classe de catalan*, as versões de canções francesas em catalão são mobilizadas para o ensino do catalão a alunos francófonos. Uma sequência didática foi desenvolvida na Universidade de Paris 8, tendo sido escolhidas seis canções para estudar a língua francesa. O projeto final propôs a escrita de uma canção adaptada do francês. O artigo oferece uma modelização didática da canção, levando em conta o desenvolvimento de competências linguísticas, culturais e criativas em catalão.

Fechando a seção, Dênia Moreira Andrade, no artigo *Análise de livro didático para ensino de PLAc à luz de ficha para avaliação* expõe uma proposta de orientação para a elaboração de materiais didáticos para o ensino de Português como Língua de Acolhimento. Motivada pela necessidade de refletir sobre critérios apropriados que orientem a produção de livros didáticos para alunos estrangeiros, a autora passa a problematizar aspectos de relevância quando se trata de analisar coleções didáticas, propondo a elaboração de uma ficha de avaliação que permita alcançar parâmetros didático-pedagógicos implicados no ensino e aprendizagem da língua de acolhimento.

Os cinco textos reunidos na seção 3 apresentam resultados de

pesquisas e reflexões sobre experiências e práticas educacionais e avaliativas marcadas pelos efeitos da dimensão interacional sobre as estratégias de natureza linguística e acional da atividade discursiva. Nos artigos, os autores convocam perspectivas sociointeracionais de análise dos fenômenos para superar a visão monoglôssica imposta por estudos tradicionais acerca de bilinguismo e multilinguismo.

Filiadas ao campo da Linguística Aplicada, no artigo *E quando o aluno não fala a língua do professor? – contribuições de um estudo de caso*, Kelin Regina Bergamini do Nascimento e Maridelma Laperuta-Martins relatam uma pesquisa que tomou para exame entrevistas com profissionais de escolas municipais de Foz do Iguaçu e registros de observação constitutivos de um diário de campo. Tendo como objetivo descrever e analisar os processos educacionais vivenciados na rede escolar do município que atende estudantes falantes de língua árabe, o estudo revelou que não somente a aprendizagem desses alunos recebe os impactos dos impedimentos de ordem linguística, mas também as interações entre os indivíduos envolvidos, alunos e professores, em especial, ficam afetadas pelas barreiras de natureza linguística e pela ausência de investimentos em recursos humanos, materiais e tecnológicos. O trabalho explicita a necessidade de políticas educacionais que se voltem para a realidade multilíngue de localidades de fronteiras.

Partindo da premissa de que a segunda língua desempenha um papel institucional e social na comunidade, em *Aquisição de perfect no inglês em contexto de imersão por falantes do espanhol de Porto Rico*, Érica Silva Rebouças, Adriana Leitão Martins e Juliana Barros Nespoli trazem dados de uma pesquisa-piloto que objetivou investigar a aquisição das realizações de

perfect universal e *perfect* existencial, associados ao presente, por falantes de espanhol de Porto Rico como L1 no processo de aprendizagem do inglês como L2 em contexto de imersão. Tomando autores cujas pesquisas indicaram uma possível transferência das realizações morfológicas do aspecto *perfect* de uma língua para outra, as autoras partiram do pressuposto de que o espanhol exerceria influência sobre o inglês, tendo em vista o fato de o espanhol ser a língua considerada mais consolidada naquela região. Metodologicamente, o estudo de caso consistiu na aplicação de dois testes linguísticos, teste de decisão e teste de produção eliciada, a 4 informantes. Da comparação entre as investigações, uma variável relevante a ser considerada nos resultados refere-se ao tempo de exposição ao inglês, o que pode levar à “hipótese de que os falantes bilíngues funcionais que têm mais tempo de contato ininterrupto com a língua inglesa possuem desempenho nessa língua mais próximo àquele apresentado por falantes porto-riquenhos nativos de inglês e espanhol”. Os resultados apresentados parecem apontar o ensino formal da língua como um fator que favorece a ampliação de habilidades linguísticas no que diz respeito à possibilidade de o falante possuir algum domínio específico nessa língua, podendo ser, por exemplo, bilíngue receptivo ou bilíngue funcional, como indica o estudo.

No artigo *A produção escrita de sujeitos bilíngues: é possível pensarmos em transferência de línguas a partir de lentes translíngues?*, Antonieta Megale e Gabriela Pinsdorf travam um diálogo com autores que tratam de conceitos como bilinguismo dinâmico, translanguagem e heteroglossia, entre outros, a fim de propor práticas didáticas de alfabetização para um grupo de estudantes bilíngues do 1º ano do Ensino Fundamental de uma

escola privada da zona sul de São Paulo. Megale e Pinsdorf reagem a uma “noção de transferência de conhecimentos ancorada em uma perspectiva monoglóssica” e abraçam a dimensão dialógica e discursiva do processo de alfabetização, o que implica pensar a construção do processo de escrita sob uma ótica translíngua, ou seja, a partir de uma visão interativa e heteroglóssica de linguagem. Orientadas pelos princípios da pesquisa-ação e defendendo o ponto de vista de que “o sujeito bilíngue se constitui na imbricação de ambas as suas línguas”, as autoras propuseram e desenvolveram uma sequência didática composta por atividades autorais e significativas para as crianças. Os dados ratificam o entendimento de que o “conhecimento construído em uma determinada língua compõe o repertório singular do sujeito bilíngue e pode ser acessado por outra língua sempre que necessário”, o que aponta para a natureza interacional e social da linguagem.

A construção discursiva do *ethos* e sua projeção na dinâmica interacional está no cerne da análise desenvolvida por Patrícia Tanuri Baptista, Natália Tosatti e Renato Caixeta da Silva, no artigo *A projeção discursiva do ethos na interação examinador-examinando: um estudo da interlocução no exame Celpe-Bras*. Trata-se de pesquisa de feição qualitativa e interpretativista, em que são focalizados os movimentos introdutórios de entrevistas entre examinador e examinando no exame que avalia o grau de proficiência do candidato estrangeiro em Língua Portuguesa, no âmbito do Celpe-Bras, Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros, desenvolvido e outorgado pelo Ministério da Educação (MEC). Valendo-se de aportes teóricos e metodológicos de perspectiva enunciativa e sociointeracional, em diálogo com contribuições da Pragmática e da Análise

do Discurso, os autores descrevem os recursos linguísticos e paralinguísticos responsáveis por compor a situação de interação face a face e o papel da projeção do *ethos*. Nesse processo interacional e sociodiscursivo, calibrada pelo jogo de preservação de faces, a entrevista se desenvolve revelando um movimento dinâmico de influência mútua e de construção do *ethos*, em que o examinando se mostra preocupado em “salvar a própria face, construindo, concomitantemente, um *ethos* que o legitime” como um candidato capaz de apresentar as “competências exigidas pelo exame: compreensão e produção oral.”

O aumento do fluxo migratório de latino-americanos no Brasil, especialmente em regiões de fronteira, tem demandado investimento em pesquisas linguísticas que capacitem os profissionais envolvidos no ensino e na aprendizagem da língua portuguesa para os migrantes. No artigo *Fatores relacionados à neutralização de róticos e à despalatalização de [tʃ] e [dʒ] em português por hispanofalantes*, são apresentados resultados de um estudo desenvolvido por Pietra da Ros, Rosemari Lorenz Martins e Lovani Volmer, cujo objetivo se voltou para analisar as razões intervenientes na ocorrência de dois processos fonológicos distintos na fala de hispanofalantes que residem no Brasil - a neutralização de róticos e a despalatalização de [tʃ] e [dʒ]. A partir da análise dos dados coletados de interações orais com quatro falantes de países sul americanos, em processo de aprendizagem do português, as autoras apontam para possíveis causas que, ultrapassando a dimensão propriamente linguística, devem ser consideradas quando se trabalha com práticas de ensino de português como língua de acolhimento, entre as quais as de natureza experiencial e social, ligadas aos modos de

interação, ao tempo de residência no Brasil e de estudos formais em língua portuguesa.

Dois artigos integram a *Seção Livre* deste volume. Em ambos, é possível apreender uma abordagem discursiva e dialógica da linguagem, perspectiva necessária quando se trata de compreender as diversas formas de interação possibilitadas pelas práticas sociais perpassadas pela linguagem, em contextos situacionais de caráter social e/ou acadêmico.

O artigo *História da palavra “língua” a partir de publicações na/da Revista Scripta: uma homenagem à Professora Ângela Vaz Leão*, de Heitor Pereira de Lima, retoma textos da professora Ângela Tonelli Vaz Leão publicados na revista Scripta, para não somente prestar uma homenagem a essa grande pesquisadora do campo da linguagem e da historiografia linguística, mas também para propiciar ao leitor a oportunidade de conhecer o potencial das ideias e das práticas investigativas dessa admirável linguista mineira. Sob a ótica da Análise de Discurso, Lima se propõe a analisar “os sentidos possíveis que decorrem da mobilização” da palavra língua em quatro dos 12 textos da professora e pesquisadora publicados na Revista Scripta. Tomando algumas sequências discursivas (SD) agenciadas nos títulos e/ou nos resumos dos artigos em pauta, o analista empreende um exame do percurso traçado pela palavra *língua*, tendo em vista objetos de estudo e objetivos analíticos pretendidos pela professora “Dona” Ângela. Assim, é possível flagrar a multiplicidade desses usos: ora adjetivada como *língua nacional*, quando se trata de examinar o processo de organização social do Brasil, sob o viés identitário, ora caracterizada como *língua natural*, com fins de relacionar o encontro entre o sentido de nativo e a arte literária, sob as lentes da Estilística, ora em

outros usos e funcionamentos que nossos leitores descobrirão a partir do estudo dos sentidos assumidos pela palavra *língua* a depender dos domínios linguísticos percorridos pela mestra Ângela Vaz Leão, em seus escritos.

Em “*Ser professor/a de português*” no PRP: *discursos concorrentes à constituição de identidades docentes*, David Oliveira nos oferece uma reflexão sobre a construção das identidades docentes, a partir de contribuições de dois graduandos em Letras-Português. A discussão é alimentada no âmbito do Programa Residência Pedagógica, o que também permite ao leitor melhor conhecê-lo. Em um entrecruzamento, pelo viés teórico e documental, Oliveira segue seus objetivos, motivado pelo questionamento sobre o ser professor, focado na Política Nacional de Formação de Professores. No avançar de suas questões, com base no discurso dos graduandos, uma tríade se forma e se torna uma base sólida para a interação com o leitor: Programa Residência Pedagógica, Programa de Bolsas de Iniciação à Docência e Estágio docente, provavelmente um ponto alto de suas contribuições, porque exige do leitor um olhar para a formação inicial.

A partir da leitura da resenha que compõe esta Scripta, é possível conhecer a coletânea didática *PlurilingüES. Materiales didácticos sobre el plurilingüismo en España*, coordenada por Iris Orosia Campos Bandrés e publicada pelo Governo de Aragón, em 2023. O resenhista, Gonzalo Llamedo Pandiella, chama a atenção para o contexto multilíngue e multicultural da sociedade espanhola e a relevância de uma obra que responda às necessidades da realidade sociolinguística dos estudantes. Organizada em 6 volumes, a obra contempla atividades didáticas em torno de textos que circulem nas modalidades oral

e escrita, nas línguas Aragonês, Aranês, Asturiano, Catalão, Basco e Galego, para alunos da Educação Primária e Secundária Obrigatória (correspondente à faixa etária entre seis e dezoito anos). Além de descrever a organização e estrutura de cada volume, Pandiella salienta os dispositivos digitais acessíveis aos estudantes de modo a “criar espaços educativos, interativos e dialógicos no contexto do ensino da diversidade linguística da Espanha”, conforme as palavras do resenhista.

Completando o conjunto de contribuições deste número, a entrevista com a professora Beate Reseda Streb retoma, de certa forma, questões discutidas nos artigos. Situada nesse universo, ela amplia a discussão sobre bilinguismo, trazendo fatos outros. Transitando nos domínios teórico e prático, na pesquisa e na vida real, a professora e pesquisadora utiliza como referências a experiência em sua língua materna e na língua italiana, mostrando estudos realizados no Brasil e na Alemanha. Essa mobilidade também nos dá a chave de acesso a experiências vivenciadas por meio de ações no campo do ensino e da aprendizagem e no campo da formação de professores. Nesse lugar de atuação, ela se posiciona e aponta os obstáculos vividos por formadores de professores. É nesse espaço de ação que a pesquisadora nos convida a realizar uma reflexão bastante relevante, ao revelar as dificuldades enfrentadas por professores e ao nos mostrar pistas para possíveis avanços na área de Linguística Aplicada.

Caros leitores, esperamos que, a partir da leitura dos textos desta *Scripta*, possamos ser afetados, assim como os sujeitos em situação de migração ou de acolhimento, pelas relações possibilitadas pela(s) língua(s), mas antes, muito mais pela afetividade, pela presença do outro, de modo que, após tantas viagens, tantas buscas de conquistas e espaços, possamos, como

nos mostrou o poeta mineiro, empreender

*a difícilima dangerousíssima viagem
de si a si mesmo:
pôr o pé no chão
do seu coração
experimental
colonizar
civilizar
humanizar
o homem
descobrimdo em suas próprias inexploradas entranhas
a perene, insuspeitada alegria
de con-viver.
(1973/2013)*

Referências

ANDRADE, Carlos Drummond. O Homem, as viagens. *In: As impurezas do branco*. São Paulo: Companhia das Letras, 1973/2013.

ANDRADE, Carlos Drummond. Poema de Sete faces. *In: Alguma poesia*. São Paulo: Companhia das Letras, 1930/2013.

ANDRADE, Carlos Drummond. Mundo grande. *In: Sentimento do Mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1940/2012.

ANDRADE, Carlos Drummond. Caso do vestido. *In: A Rosa do Povo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1945/2012.

BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e estética: a teoria do romance*. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini *et al.* 7a ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BARBOSA, Lucia Maria de Assunção; LEURQUIN, Eulália Vera Lúcia Fraga. Acolhimento e escolarização de imigrantes no ensino básico de Brasília (Distrito Federal): perspectivas e

ações. In: Francisco Quaresma de Figueredo; Darcília Simões (org.). *Contribuições da Linguística Aplicada para a Educação Básica*. 1ed. Campinas: Pontes, 2018, v. 1, p. 273-295.

BRONCKART, Jean-Paul; DOLZ, Joaquim. Le plurilinguisme, pour comprendre ce que c'est le langage et comment l'enseigner. In: Inés M^a García Azkoaga, Ibon Manterola Garate, Leire Diaz de Gereñu Lasaga. *Archives ouvertes UNIGE*. Euskara oinarri eta eleaniztasuna helburu. Hizkuntzen garapena eta erabilera aztergai. Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatearen Argitalpen Zerbitzua, 2021, p. 93-118. Disponível em: file:///C:/Users/mapau/Downloads/unige_156295_attachment01.pdf

DECANDIO, Fabrizio; DOLZ, Joaquim. La correspondencia escolar electrónica: un enfoque didáctico para para la intercomprensión en lenguas románicas. In: I. GARCIA AZCOAGA & I. IDIAZABAL (Ed.) *Para una ingeniería didáctica de la educación plurilingüe*. Bilbao : Servicio de la universidade del Pais Vasco, 2015.

DOLZ, Joaquim; IDIAZABAL, Itziar. *Enseñar (lenguas) en contextos plurilingües*. Bilbao: Servicio de la universidade del Pais Vasco, 2013.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michelle; SCHNEUWLY, Bernard. *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'enseignement de l'oral et de l'écrit*. Bruxeles: De Boeck & Lancier, 2001.

FERREIRA, Luciane Corrêa *et al.* (org.). *LÍNGUA DE ACOLOHIMENTO: experiências no Brasil e no mundo*. 1. ed. Belo Horizonte: Mosaico Ed., v. 1, 2019.

GARCIA AZCOAGA, Inés; IDIAZABAL, Itziar. *Para una ingeniería didáctica de la educación plurilingüe*. Bilbao: Servicio de la Universidad del Pais Vasco, 2015.

GUIMARÃES, Eduardo. Brasil: país multilíngue. *Ciência e*

Cultura, v. 57, n. 2. São Paulo, abr./jun. 2005, p. 22-23.

LEURQUIN, Eulália Vera Lúcia Fraga; SILVA, Meire Celedônio; GONDIM, Ana Angélica Lima. Formação de professores de PLE: análise e produção material didático como estratégia. *TEXTURA - ULBRA*, v. 22, n. 52, p. 197-215, out.-dez. 2020.

LEURQUIN, Eulália Vera Lúcia Fraga. O espaço da leitura e da escrita em situação de ensino e aprendizagem de português língua estrangeira. *Eutomia* (Recife), v. 02, p. 167-186, 2014. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/19125/1/2014_art_evlfleurquin.pdf Acesso em 09 nov. 2023.

MODL, Fernanda; BIAVATI, Nádia Dolores Fernandes; LEURQUIN, Eulália Vera Lúcia Fraga. Cenas de uma atividade de leitura em um contexto de ensino-aprendizagem de português como língua de herança: apontamentos interculturais. *Fólio - Revista de Letras*, 12(1), p. 391-415, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/folio.v12i1.6970>. Acesso em 09 nov. 2023.

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

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Des objets enseignés en classe de français*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2018.

Eixo I

**Políticas multilíngues,
relações interculturais e
formação de professores**

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 heteroglóssica 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

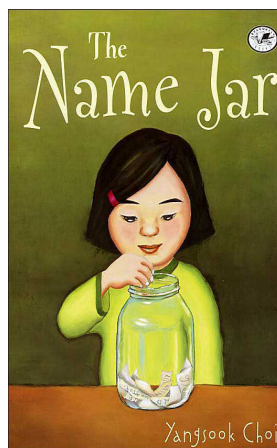
interagimos e criamos significados no mundo (García; Wei, 2014).

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

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



Choi (2003)

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.

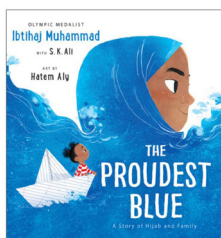
23

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 distanciemos 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, Antonieta. (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, Antonieta. (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, Ibtiyah; 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.

Políticas educacionais, relações interculturais e práticas de letramento: o que devemos aprender com os Warao?

Catarina Valle e Flister*

Sandra Maria Silva Cavalcante**

Resumo

Este artigo, engajado com a produção de conhecimento científico que coopere para a compreensão dos profundos desafios impostos pela crise internacional das migrações no mundo contemporâneo, tem por objetivos descrever experiências e projetos educacionais comprometidos com o acolhimento, no Brasil, de indígenas da etnia Warao e problematizar aspectos constitutivos dessa experiência. Entre esses aspectos, destacamos parâmetros que fundamentam a compreensão: i) do fenômeno da migração no contexto sul global; ii) de políticas educacionais indigenistas adotadas no Brasil atual; iii) das possibilidades e limitações do processo de escolarização, alfabetização e letramento de indígenas Warao no contexto brasileiro. Para o cumprimento desses objetivos, apresentamos, em uma perspectiva histórico-social, aspectos originários constitutivos da cultura Warao, de forma a problematizar, criticamente, a (in)compreensão do reconhecimento de abordagens pedagógicas que (des)respeitam necessárias relações interculturais dentro e fora dos limites da escola. A pesquisa, de natureza básica, adota uma

* Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da PUC Minas; bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. <https://orcid.org/0000-0002-9331-0133>

** Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). Professora do Programa de Pós-Graduação em Letras; pesquisadora da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. <https://orcid.org/0000-0002-8433-1792>

abordagem qualitativa pautada em um movimento de revisão bibliográfica com o objetivo de aprofundar conhecimentos acerca da migração e das ações para o acolhimento dos indígenas venezuelanos da etnia Warao no Brasil.

Palavras-chave: migração; políticas educacionais; relações interculturais; letramento; etnia Warao.

Educational policies, intercultural relations and literacy practices: what should we learn from the Warao?

Abstract

This article, committed to the production of scientific knowledge that cooperates to the understanding of the profound challenges posed by the international migration crisis in the contemporary world, aims to describe experiences and educational projects devoted to welcoming Warao indigenous people in Brazil, and problematize constitutive aspects of this experience. Among these aspects, we highlight parameters that support the understanding of: i) the migration phenomenon in the global south context; ii) indigenous educational policies adopted in Brazil today; iii) the possibilities and limitations of the schooling and literacy process of Warao indigenous people in the Brazilian context. In order to fulfill these objectives, we present, in a historical and social perspective, original aspects constitutive of the Warao culture, in order to critically problematize the (in)comprehension of the recognition of pedagogical approaches that (dis)respect necessary intercultural relations inside and outside the boundaries of the school. The research, of a basic nature, adopts a qualitative approach based on a bibliographical review with the aim of

deepening knowledge about the migration and actions taken in Brazil to welcome the Warao indigenous groups that came from Venezuela.

Keywords: migration; educational policies; intercultural relations; literacy; Warao ethnicity.

Recebido em: 23/06/2023 // Aceito em: 24/08/2023

Introdução

Na sociedade contemporânea, assim como no passado, a principal motivação de milhões de seres humanos para a migração está na busca por melhores condições de vida. Nesse sentido, Castles reconhece que as migrações estão associadas aos processos de transformação social e explica o fenômeno como parte de “mudanças nas relações sociais, econômicas e políticas globais.” (Castles, 2010, p.13).

Com o agravamento da crise social, política e econômica na Venezuela, em 2014, o fluxo de cidadãos que saem daquele país cresce exponencialmente. Segundo Jarochinski-Silva e Baeninger (2021), “até julho de 2021 cerca de 5,6 milhões de venezuelanos e venezuelanas já estavam residindo fora de seu país”. O Brasil foi um dos destinos escolhidos para esse fluxo migratório. O relatório *Refúgio em números* de 2022 (Junger *et al.*, 2022) revela que, dentre as solicitações de refúgio realizadas em 2021, 78,5 % foram realizadas por venezuelanos. Desde o início da migração venezuelana, os povos indígenas originários do território em que a República Bolivariana da Venezuela foi estabelecida se encontravam no meio do contingente de pessoas que buscavam melhores condições de vida através da mudança de território. Dentre estes povos, como faremos na seção 2, faz-se importante conhecer os indígenas da etnia Warao.

A chegada dos indígenas Warao em solo brasileiro se deu a partir de 2014. Segundo Rosa (2019), o primeiro grupo da etnia Warao identificado, composto por 8 adultos e 20 crianças, foi deportado pela Polícia Federal de Roraima por “estarem em situação irregular segundo o Estatuto do Estrangeiro (Lei nº 6.815/80)” (Rosa, 2019, p.5). Apesar das deportações realizadas

pela Polícia Federal, os indígenas Warao se mantiveram presentes, com quantidade variável de indivíduos, na região norte do país até o ano de 2016 (Rosa; Quintero, 2020). Em 2016, a Justiça Federal aprovou uma liminar que impediu a deportação de 450 indígenas pela Polícia Federal. Em meados do mesmo ano, a entrada de indígenas da etnia Warao passa a aumentar (Rosa; Quintero, 2020).

Ainda de acordo com Rosa e Quintero (2020), até 2019, os Warao se mantiveram na região Norte do Brasil, mas, a partir deste ano, se dispersaram por cidades das cinco regiões brasileiras. Os motivos que acarretaram essa dispersão são variados e podem ser relacionados à busca de melhores condições de vida, de melhores condições de acolhimento e, até, da reunião familiar. A organização dos grupos de famílias da etnia Warao, nos locais em que se estabelecem, é coletiva e se constitui, em grande parte, pelo estabelecimento de redes migratórias, ou seja, pela construção de relações de indivíduos oriundos do mesmo lugar que estão ou pretendem entrar em um processo migratório.

Como veremos, neste artigo, uma vez no território brasileiro, os indígenas Warao têm sido acolhidos como refugiados. A garantia de direitos básicos, portanto, lhes é dada pela Lei nº 9.474/1997 (Brasil, 1997) e, por conseguinte, o acesso à escola lhes é garantido e, quando não, obrigatório. No entanto, a condição natural indígena desse povo precisa ser respeitada e considerada. De forma a contribuir com essa complexa agenda de natureza política e científica, faz-se importante reconhecer aspectos da legislação referente à educação indígena no Brasil e projetos educacionais, em curso, voltados para essa população. Para identificar esses projetos, realizamos uma revisão bibliográfica de artigos que visam descrever e explicar

iniciativas educacionais voltadas para os indígenas Warao. Dessa forma, objetivamos apresentar reflexões que cooperem para a compreensão da complexidade dessa agenda e para o desenvolvimento de boas práticas pedagógicas que visam à inserção de crianças e adolescentes da etnia Warao no sistema educacional brasileiro.

2 A etnia Warao

A etnia Warao habita, tradicionalmente, o delta do rio Orinoco e suas adjacências na Venezuela, sendo a segunda maior população indígena deste país. Como todos os povos originários das Américas, esse é um povo de cultura oral que tem como atividades originárias de subsistência a pesca e a coleta (García-Castro, 2000). A cultura e as atividades de subsistência dos Warao são constante e reconhecidamente construídas em sua estreita relação com a água: a água é fonte de alimento, lugar de moradia – através da construção de palafitas – e elemento chave da cosmogonia Warao. A ligação deste povo com este elemento natural está, inclusive, no nome da etnia: “os donos da água” (Gonzalez-Muñoz, 2019, p.4).

Os povos Warao receberam, no período colonial, vários indígenas fugitivos de outras etnias. Isso acarretou na assimilação de costumes diversos por diferentes grupos Warao nos âmbitos cultural, organizacional e linguístico (Tiapa, 2007). Dessa forma, não é possível falar da cultura Warao de forma homogênea. Outro fator que é preciso ser levado em conta para o reconhecimento da heterogeneidade da cultura Warao, na atualidade, é que os processos ocorridos no século XX não afetaram os grupos de forma semelhante. Alguns desses processos serão apresentados

a seguir.

A partir do século XX, uma mudança profunda na cultura Warao começa a acontecer com a introdução do cultivo do *ocumo chino* – um tipo de inhame adaptado às inundações do Delta – levado, inicialmente, por missionários da Guiana (Tarragó, 2020). Desse momento em diante, os grupos da etnia Warao que aderiram a esse cultivo se tornaram cada vez mais envolvidos na lógica produtiva ocidental, sendo inseridos no trabalho assalariado. Essa inserção implicou na mudança de tradições alimentares, visto que parte da comida passou a ser adquirida em estabelecimentos comerciais. Além disso, também ocorreu uma mudança no padrão socioeconômico das sociedades Warao, dado que as famílias, que se organizavam, anteriormente, em torno da família da mãe de forma extensiva, passaram a se organizar em torno do homem provedor, de forma nuclear (Rosa, 2020).

Socialmente, um dos acontecimentos mais citados na literatura que acarretou a transformação de grupos Warao é a construção de uma barragem no rio Manamo, afluente do Orinoco, na década de 1960, com “o intuito de potencializar a capacidade agrícola do Delta do Orinoco” (Rosa, 2020, p.79). A barragem causou a acidificação do solo e a morte da fauna. Sem meios de sobreviver onde estavam, os Warao buscaram centros urbanos como Tucupita, Pedernales e La Horqueta (K’Okal, 2020).

Com efeito, o emprego da migração por melhores condições de subsistência trouxe transformações significativas para as sociedades Warao no século XX. É importante salientar que o deslocamento dos Warao na Venezuela e, mais recentemente, para o Brasil está relacionado a subsistência dos grupos e não a uma forma de vida nômade.

Uma vez deslocados, grande parte dos grupos Warao passa a viver em centros urbanos. Segundo Silva, Barbosa e Leite (2022):

Em relação à dinâmica sociopolítica cotidiana, as famílias Warao parecem priorizar uma forma de organização coletiva pautada em *aldeamentos urbanos*, isto é, lugares relativamente afastados do burburinho urbano, e portanto, discretos, em que o trabalho conjunto das famílias, o monitoramento moral e emocional continuado de seus membros e a reciprocidade econômica coletiva se fazem imprescindíveis enquanto dispositivos de preservação da sua contrastividade étnica. O aldeamento urbano, politicamente representado pela figura do *Aidamo*, ou cacique, articula os contatos imediatos com os grupos Warao acomodados nas cidades adjacentes e, também, com os familiares situados em longínquas distâncias territoriais. (Silva; Barbosa; Leite, 2022, p.10).

Barth (1998) define grupo étnico como uma forma de organização social que se reconhece e é reconhecida como pertencente àquela etnia. Assim, a identidade étnica dos Warao depende dos valores culturais compartilhados que são usados para incluir e excluir indivíduos do grupo e das relações sociais que se mantêm independentemente da mobilidade do grupo.

A ocupação do espaço urbano por indígenas Warao é marcada pelo que, de acordo com a cultura metropolitana, se denomina “mendicância” como atividade de subsistência. Segundo Rosa e Quintero (2020, p.5), a prática de pedir dinheiro, nas ruas, por grupos e famílias Warao é “equivocadamente tipificada como mendicância”. Na verdade, esse é “um novo tipo de atividade econômica que reutiliza as práticas tradicionais de coleta, mas desta vez em um contexto urbano”. Assim, visto como ofício, a coleta inclui as crianças, que acompanham sua família para

um processo de aprendizagem (Tarragó, 2020). A prática de incluir as crianças pode, no Brasil, levar à institucionalização das mesmas através da atuação dos Conselhos Tutelares. A discrepância na significação da ação de coleta é um indício que aponta para as diferenças culturais entre os povos originários e a população urbana.

Nesse contexto, a infância Warao difere da infância branca-ocidental. É através do convívio com os adultos que a identidade étnica das crianças Warao se constrói. Essa realidade é reconhecida pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR):

Entre os Warao, assim como ocorre em muitas sociedades indígenas no Brasil, as crianças são incorporadas desde cedo às dinâmicas da coletividade, acompanhando os adultos nas atividades de subsistência do grupo. Em suas comunidades, vão com os familiares no roçado, na pesca, e na coleta de frutas e animais nas matas, do mesmo modo que, nas cidades brasileiras, acompanham suas mães enquanto elas pedem dinheiro nas ruas. (ACNUR, 2021, p. 46)

Visto que a entrada e permanência dos indígenas da etnia Warao, no Brasil, se pauta, desde 2014, em aparatos legais que classificam a mobilidade desses sujeitos, apresentaremos, a seguir, uma breve discussão acerca dessa classificação, uma vez que a mesma influencia diretamente na forma como a inserção educacional para esses sujeitos é compreendida no país.

3 Refugiados, indígenas ou refugiados indígenas?

O Brasil não possui, atualmente, uma legislação específica acerca da mobilidade dos povos originários. A Lei de Migração

de 2017 (Brasil, 2017a) assegurava, em sua redação original, o direito à livre circulação dos povos originários, parte do texto que foi, no entanto, vetada (Silveira; Carneiro, 2018). Apesar desse e de outros vetos, a Lei 13.445/ 2017 atua na garantia dos direitos humanos e do acesso a serviços básicos de saúde, trabalho e educação para indivíduos que chegam ao Brasil e são classificados como migrantes. Este foi o caso dos primeiros venezuelanos que chegaram ao país a partir do agravamento da crise da Venezuela em 2014. A partir desse entendimento, foi instituída uma política de vistos para residência temporária, a Resolução Normativa nº 126, de 02 de março de 2017.

Atualmente, no entanto, indivíduos dessa nacionalidade têm facilidade em conseguir o *status* de refugiado, uma vez que, em 2019, o CONARE (Conselho Nacional para os Refugiados), reconheceu a situação na Venezuela enquanto grave e generalizada violação de direitos humanos (Brasil, 2019). Tal reconhecimento vai ao encontro do inciso terceiro do artigo 1º da Lei 9.474 de 1997, que caracteriza como refugiado o indivíduo que “devido a grave e generalizada violação de direitos humanos, é obrigado a deixar seu país de nacionalidade para buscar refúgio em outro país”. (Brasil, 1997).

No site oficial do ACNUR, é possível constatar que, até junho de 2022, cerca de sete mil indígenas venezuelanos tiveram o seu ingresso no país registrado, em diversos estados brasileiros¹. Esses indígenas têm sido recebidos na condição de refugiados. Isso ocorre não só em função do reconhecimento pelo CONARE da situação social da Venezuela, mas também porque a solicitação de refúgio, ao contrário do pedido de residência, não exige documentos do país de origem. Sobre esse

¹ <https://www.acnur.org/portugues/indigenas/>

aspecto do processo migratório, Rosa (2020, p.43) esclarece que “esses indígenas, em sua maioria, não possuem documentos emitidos no país de origem que tenham validade legal no Brasil (apenas uma pequena parcela dessa população possui cédula de identidade ou certidão de nascimento)”.

Embora a Lei de Refúgio assegure o direito de permanência no país, a carteira de identidade e a carteira de trabalho aos refugiados, é necessário problematizar até que ponto essa lei é adequada à população indígena. Nesse sentido, podemos apontar como conflituosa a exigência de que o indivíduo da etnia Warao, tendo a itinerância como constitutiva da sua cultura, precise solicitar permissão para voltar ao seu país e à sua organização social da etnia Warao originária. Sobre essa problemática, em consonância com Moutinho (2017, p.37), é “importante salientar que a categoria de ‘refúgio’, no entanto, apresenta algumas incompatibilidades no contexto da dinâmica de mobilidade Warao, uma vez que pressupõe a permanência no país de destino, impossibilitando o deslocamento constante entre países.”

No âmbito das políticas educacionais para a Educação Básica, residindo no Brasil na condição de refugiados, o acesso ao sistema educacional do país é garantido aos indígenas Warao. Isso ocorre desde que consigam informar um endereço de residência, podendo este ser, inclusive, o de um abrigo. A Lei do Refúgio (Lei n.º 9.474/1997) determina uma flexibilização na requisição de documentos para o ingresso em instituições educacionais. Nesse sentido, a resolução nº 1, de 13 de novembro de 2020 do Conselho Nacional de Educação prescreve, no parágrafo 5º do artigo 1º:

Na ausência de documentação escolar que comprove escolarização anterior, estudantes estrangeiros na condição de migrantes, refugiados, apátridas e

solicitantes de refúgio terão direito a processo de avaliação/classificação, permitindo-se a matrícula em qualquer ano, série, etapa ou outra forma de organização da Educação Básica, conforme o seu desenvolvimento e faixa etária. (Brasil, 2020).

Embora os indígenas Warao sejam reconhecidos, atualmente, na condição de refugiados, na verdade, os direitos dos povos indígenas, na constituição brasileira e em tratados internacionais, são compreendidos a partir de objetivos específicos para os povos originários, relacionados à preservação da cultura, dos saberes e da língua desses grupos. Na publicação de 2018, *Aspectos jurídicos da atenção aos indígenas migrantes da Venezuela para o Brasil*, que “os indígenas migrantes permanecem sendo indígenas, e a eles devem ser estendidos todos os direitos assegurados aos indígenas nacionais, sem distinções, estejam eles em contexto rural ou urbano” (Yamada; Torelli, 2018, p.18-19). Nessa perspectiva, os dispositivos legais existentes no Brasil que se referem, especificamente, à educação indígena deveriam nortear as ações relativas à inserção educacional e ao direito de acesso a políticas educacionais específicas pelos Warao.

Na próxima seção, apresentaremos uma breve revisão de alguns desses instrumentos normativos para, em seguida, observarmos, sob essa perspectiva, algumas iniciativas relacionadas à educação para indígenas Warao no país.

4 A legislação que assegura a educação indígena no Brasil

A Constituição Federal de 1988, no parágrafo 2º do artigo 210, assegura às comunidades indígenas, além do uso da língua portuguesa, “a utilização de suas línguas maternas e processos

próprios de aprendizagem”. (Brasil, 1988, p.124). Consonante ao texto constitucional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (LDB – Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996), no artigo 78 e 79 prescreve que sejam ofertados programas de educação intercultural e bilíngue para os povos indígenas elaborados com a participação das comunidades dos povos originários.

A Resolução nº 3 de 10 de novembro de 1999 da Câmara de Educação Básica fixa as Diretrizes para o funcionamento das escolas indígenas. Essa resolução prevê vários pontos importantes na criação de uma realidade escolar que atenda necessidades específicas dos povos originários tais como a formação de professores indígenas, a exclusividade de atendimento a comunidades indígenas e a adequação da organização dos espaços e tempos escolares às realidades sociais, culturais e econômicas das diferentes etnias.

Na legislação internacional, a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas (ONU, 2008)² em seu artigo 14, e a Declaração Americana sobre os Direitos dos Povos Indígenas (OEA, 2016)³, em seu artigo 15, também tratam da educação indígena. Essas diferem da LDB por não citarem um sistema educacional intercultural e bilíngue, no qual o ensino do conteúdo escolar regular esteja necessariamente presente. De forma diversa, prescrevem que os sistemas educacionais dos povos indígenas sejam constituídos no próprio idioma dos povos originários e de acordo com os métodos de ensino e aprendizagem específicos aos mesmos.

2 Conf.: https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Declaracao_das_Nacoes_Unidas_sobre_os_Direitos_dos_Povos_Indigenas.pdf

3 Conf.: https://www.oas.org/en/sare/documents/DecAmIND_POR.pdf

Tanto a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas (ONU, 2008), quanto a Declaração Americana sobre os Direitos dos Povos Indígenas (OEA, 2016) reconhecem, respectivamente nos artigos 3 e III, que “Os povos indígenas têm direito à livre determinação. Em virtude desse direito, definem livremente sua condição política e buscam livremente seu desenvolvimento econômico, social e cultural”. Todos os instrumentos legais, descritos aqui, relacionados à educação indígena tocam na questão da cultura. Assim, torna-se necessário questionar qual é a definição de cultura adotada, assumida nesses instrumentos legais.

O reconhecimento da escola como espaço e “instrumento útil no processo de preservação e/ou reprodução cultural e étnica, não raro, encontra-se norteadas por um conceito antropológico de cultura que essencializa as culturas indígenas como ‘algo’ que deve ser preservado e protegido”. (Troquez, 2014, p. 59). Segundo Maher (2007), a cultura vista como “um conjunto de atributos essencializados, imutáveis e unívocos” (Maher, 2007, p. 261) prevalece no senso comum. A partir dessa percepção, os indígenas que usam o português como língua dominante, que não residem em aldeias e que fazem uso das tecnologias comuns às sociedades não-indígenas são considerados “menos” indígenas. Esse entendimento, que toma a cultura não como processo, mas como objeto de herança, dificulta o acesso a direitos dos povos originários por indígenas que não se encaixam no estereótipo social do que, no senso comum, é ser um indígena.

Segundo Dervin (2016, p.1), o conceito de interculturalidade, no contexto educacional, permite o reconhecimento de aspectos da vida humana como a “interação, o contexto, o reconhecimento das relações de poder” na vida social. Nesse sentido, chamamos

a atenção para o fato de que, nas Américas, as relações entre indígenas e sociedade ocidental foram construídas, ao longo de mais de 500 anos, a partir da desigualdade. Assim, as diferenças, no campo cultural, revelam relações de poder que são reproduzidas em diversos contextos e situações sociais, inclusive na educação. Nesse cenário, faz-se necessário reconhecer que as populações indígenas não possuem os recursos materiais exigidos para buscar o seu desenvolvimento político e econômico de forma autônoma.

Não podemos deixar de reconhecer, no entanto, a existência de críticas ao conceito de interculturalidade. Em uma perspectiva crítica, Welsch (1999, p. 3) afirma que o conceito de interculturalidade parte de uma concepção tradicional de “culturas como esferas” e que essa “conduz necessariamente a conflitos interculturais”. Para o pesquisador, “as culturas constituídas como esferas ou ilhas não podem fazer outra coisa senão colidir umas com as outras” e, ainda, argumentando a favor da noção de transculturalidade, enfatiza que as culturas não são homogêneas em si, mas, uma vez que estão em contato, exercem e recebem influências de outras culturas continuamente.

Waeger (2011), por sua vez, afirma que a transculturalidade se baseia em processos dinâmicos de trocas e misturas em redes culturais, levando em consideração “a escolha constante do indivíduo de componentes de afiliação, as contínuas transformações híbridas na pessoa e na cultura, a ênfase na função em vez de em características essenciais”. (Waeger, 2011, p.109). Acreditamos que uma reflexão crítica acerca de ambos os conceitos pode ser benéfica para estudos que focalizam a descrição e a análise de ações que visam à inserção escolar dos grupos indígenas Warao.

Na seção 5, a seguir, descreveremos algumas iniciativas de acolhimento educacional para a etnia Warao no Brasil. Por entendermos, conforme Santos (2022, p. 54), que “existem outros processos educacionais que ocorrem não limitados àqueles espaços próprios, como a escola, mas de uma infinidade de outras formas”, selecionamos, além de alguns projetos escolares, uma iniciativa pedagógico-cultural que ocorreu fora do espaço escolar, em um abrigo.

5 Experiências de escolarização Warao no Brasil

Apresentaremos, nessa seção, a partir da contextualização dos ambientes de chegada dos indígenas Warao, quatro projetos educacionais, descritos na literatura, que aconteceram nas cidades de Belém (PA) e Mossoró (RN). A partir da descrição desses projetos, à luz de argumentos apresentados nas seções anteriores, analisaremos fatores considerados positivos e críticos, ou seja, merecedores de atenção, para o desenvolvimento de novas experiências, já em andamento e futuras, no Brasil.

5.1 Contextualização dos ambientes de chegada

A porta de entrada dos Warao, no Brasil, segundo Rosa (2020), foi Pacaraima. O deslocamento é de aproximadamente 925 km desde o estado Delta Amacuro, na Venezuela, até a cidade fronteiriça de Pacaraima, no norte do Brasil. Uma vez que o dinheiro, na cultura Warao, não é acumulado, as condições de alimentação, saúde e abrigo durante os deslocamentos não é garantida, pois a cada nova cidade é preciso que sejam feitos

novos esforços para coletar os recursos necessários para custear a próxima viagem. Para os Warao, o dinheiro é um insumo que, como os recursos naturais coletados nas práticas tradicionais, deve ser “convertido em algo útil e consumível a curto prazo” (Ávalos, 2002, p. 23 apud Rosa, 2020, p.97). Assim, a viagem é, muitas vezes, debilitante para os Warao:

Passam meses viajando, pois a cada cidade em que param, procuram formas de subsistência ou ajuda para continuar a viagem, que pode ser retornando para o seu país, ou trazendo seus parentes para perto da família – para isso, costumam enviar ajuda financeira para que eles possam ingressar nesse ciclo migratório. As más condições de viagem também costumam deixá-los doentes, desnutridos e fragilizados, tanto os adultos quantos as crianças, sendo estas as que mais sofrem. (Paredes et al., 2019, p.53)

O acesso à saúde é, portanto, um fator que influencia na decisão de se estabelecer em um lugar. Assim, a permanência em um determinado local e a adesão aos projetos educacionais disponíveis depende não somente de causas pedagógicas, mas da articulação de fatores relativos à garantia de todos os direitos humanos.

Em Boa Vista, foi criado, em 2016, o Centro de Referência dos Imigrantes (CRI), sob coordenação da organização não governamental Federação Fraternidade Humanitária Internacional (FFHI). O CRI foi criado longe do centro, o que dificultou a prática da coleta, e abrigava, além dos Warao, venezuelanos não indígenas, acarretando conflitos. Além disso, a alimentação era considerada insuficiente pelos indígenas (Rosa, 2020). Assim, no final de 2016, alguns grupos se deslocaram para Manaus (AM).

Em Manaus, se abrigaram, primeiramente, em casas alugadas e, posteriormente, sob um viaduto próximo à rodoviária. Em maio de 2017, a prefeitura declarou situação de emergência social e o governador anunciou um Plano Emergencial de Ajuda Humanitária para os indígenas Warao. No entanto, alguns desafios, como a promoção da autonomia para geração de renda, não foram superados. Além disso, o atendimento dos grupos indígenas acarretou uma diminuição nas doações por parte da população da cidade (Rosa, 2020). Assim, parte dessa população indígena foi para Santarém (PA), e, posteriormente para Belém (PA).

Em Belém, viveram, primeiramente, nas ruas. Houve uma tentativa de abrigo por parte do poder público, porém as instalações do espaço Propaz não eram adequadas, o que levou os indígenas a abandonarem o local. Em novembro de 2017 foi alugado um imóvel para receber os Warao, no entanto, o mesmo espaço passou a sediar o abrigo Domingos Zaluth e a atender também pessoas não-indígenas. É nesse espaço que Brandão, Silva e Santos (2019) descrevem o projeto de extensão da Universidade Federal do Pará (UFPA) denominado “Ensino de Português como língua de acolhimento (PLAc) para os indígenas Warao da Venezuela”, que ocorreu ao longo de 2018. Ainda em Belém, descreveremos iniciativas de escolarização indígena geradas a partir do projeto pedagógico Kuarika Naruki desenvolvido através de um grupo de trabalho interinstitucional que abarcou agentes governamentais e sociedade civil. Apesar desses esforços no campo da educação, Rosa (2020) narra:

Em um intervalo de dois anos, ocorreram 14 mortes na capital paraense, sendo nove crianças, três adultos e dois idosos. Além dos óbitos, há registros de ocorrência de exploração do trabalho infantil e assédio sexual por

parte de brasileiros envolvendo crianças Warao. São recorrentes, também, os conflitos entre os indígenas e usuários de drogas, que vivem na mesma região; uma das casas onde viviam famílias Warao foi incendiada por duas vezes, felizmente, sem deixar feridos. (Rosa, 2020, p.31)

Assim, em 2019, os Warao “passaram a se deslocar para capitais e cidades de médio porte da região Nordeste” (Silva; Barbosa; Leite, 2022, p.9). Uma dessas cidades é Mossoró (RN). Nesse local, as famílias da etnia Warao foram apoiadas, a princípio, pela instituição filantrópica Lar da Criança Pobre. A atividade de pedir dinheiro nas ruas acompanhados das crianças gerou grande desconforto na população mossoroense, que acionou o Estado:

A reação da população mossoroense foi de acionar o Estado (inclusive com a tentativa de retirada de recém-nascidos de suas mães Warao em situação de mendicância), de proporcionar assistência alimentar (o que causou certo mal-estar em relação à recusa dos Warao em assumir a dieta local que lhes era oferecida) e mesmo de oferta de terrenos para que as famílias Warao pudessem conjuntamente desenvolver projetos de agricultura. (Silva; Barbosa; Leite, 2022, p.10)

Nesse contexto, descreveremos o processo de inclusão escolar de crianças Warao na cidade de Mossoró, coordenado pelo Comitê Estadual Intersetorial de Atenção aos Refugiados, Apátridas e Migrantes do Rio Grande do Norte (CERAM) e pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) enquanto membro do CERAM.

5.2 Experiências pedagógicas com os Warao

Durante o ano de 2018, em Belém (PA), foi criado o projeto de extensão “Ensino de Português como língua de acolhimento (PLAc) para os indígenas Warao da Venezuela” através da Universidade Federal do Pará (UFPA). A iniciativa do projeto foi da professora do curso de Letras da UFPA, Ana Paula Brandão, com as professoras Marília Freitas, Gessiane Picanço, Karina Gaya e com o pesquisador Joshua Birchall, do Museu Paraense Emílio Goeldi.

Nesse contexto, alunos da graduação em Letras da UFPA ministravam as aulas com a orientação das professoras. O perfil dos alunos foi de adultos, em sua maioria homens, de 20 a 40 anos. Para explicar a predominância masculina, Brandão, Silva e Santos (2019) citam o envolvimento das mulheres com a atividade de coleta, na parte da manhã e de outros afazeres domésticos na parte da tarde. Assim, um atendimento efetivo para as mulheres Warao teria que passar por uma compreensão maior acerca da organização social do grupo.

A princípio, as aulas eram ministradas em um espaço improvisado dentro do abrigo Domingos Zaluth, com o objetivo de “atender aos interesses dos indígenas em favorecer as relações com as várias esferas da sociedade” (Brandão; Silva; Santos, 2019, p.119). No entanto, a infraestrutura do local em que ocorriam as aulas era inapropriada, com um número insuficiente de cadeiras e mesas, sem divisórias e com um fluxo constante de pessoas.

Brandão *et al.* (2019) relatam que, no princípio do projeto, em janeiro de 2018, havia 50 indígenas Warao no abrigo junto com outros migrantes não-indígenas. As condições de vida dos

indígenas no abrigo não eram ideais porque traziam conflitos com migrantes não-indígenas e dificuldade na adaptação aos alimentos disponibilizados e ao espaço de dormir. Com o aumento do número de pessoas no abrigo ao longo de 2018, o local usado para a realização das aulas piorou e, por isso, o curso passou a ser ofertado em outro espaço. A mudança de local acarretou uma diminuição no número de alunos e, por isso, o projeto acabou em dezembro de 2018 (Brandão; Silva; Santos, 2019). A evasão do curso pode ser um reflexo da dificuldade de organização e deslocamento do grupo atendido causados por sua condição de vulnerabilidade social.

Algumas ações realizadas ao longo dessa iniciativa merecem ser destacadas. A primeira foi a elaboração de um questionário, de natureza sociolinguística, para os Warao, que permitiu descobrir as razões pelas quais eles gostariam de aprender português. As respostas “conseguir emprego, traduzir quando necessário para seu povo, fazer compras ou conversar com não-indígenas dentro do abrigo” (Brandão; Silva; Santos, 2019, p.123) apontam para a necessidade de conseguir recursos e de fortalecer a comunicação da etnia. Nesse sentido, a aprendizagem do português deve “funcionar como um – apesar de não ser o único – recurso para superar, por meio de sua agentividade, situações de risco ou perigo, tornando os imigrantes, nesse sentido, menos vulneráveis” (Lopez, 2018, p.30).

Outro aspecto a ser destacado como positivo foi a opção por princípios metodológicos do Português como Língua de Acolhimento (PLAc). Nesse projeto, tal escolha é apropriada em função dos princípios que orientam o modo como o ensino é assumido nessa perspectiva, uma vez que considera “as práticas identitárias desses sujeitos migrantes, as relações que

estabelecem com os diferentes territórios e línguas que (os) constituem e os modos como se pode dar o ensino de português para esse público” (Lopez; Diniz, 2018, p. 4).

As temáticas trabalhadas foram trabalho e alimentação. Brandão, Silva e Santos (2019, p.125) explicam que “compreender o mínimo necessário da língua portuguesa, a noção da moeda nacional e um pouco sobre as leis trabalhistas do país era essencial como forma de evitar serem explorados ou enganados”, o que revela uma preocupação do projeto em dialogar com as necessidades comunicativas reais dos indígenas.

Existe, no entanto, um ponto que, nos parece, precisa ser problematizado na proposição do projeto de extensão em questão, da Universidade Federal do Pará. Esse diz respeito à preocupação em alfabetizar estudantes não alfabetizados. Embora a aquisição das habilidades de leitura e escrita possa servir como instrumento para diferentes formas de agir no mundo, não podemos nos esquecer de que a cultura Warao é, tradicionalmente, oral. Dessa forma, o processo de alfabetização é marcado pelo desafio de, pedagogicamente, reconhecer esse importante aspecto cultural e, nessa medida, interculturalmente, de organizar-se de maneira sensível.

Paralelamente ao projeto da UFPA, em 2018, a Universidade Estadual do Pará (UEPA), em parceria com as secretarias de educação do estado e do município (SEDUC e SEMEC), formaram um grupo de trabalho interinstitucional para elaboração de um projeto político pedagógico voltado para o acolhimento dos Warao, com o nome Kuarika Naruki – nome escolhido pelos Warao que significa, na língua portuguesa, “vamos para frente” (Alencar et al., 2018, p.50).

O grupo de trabalho foi constituído por representantes da

Secretaria Estadual de Educação do Pará (SEDUC), da Secretaria Municipal de Educação de Belém (SEMEC), da Universidade do Estado do Pará (UEPA), da Secretaria de Estado de Assistência Social, Trabalho, Emprego e Renda (SEASTER), do Bosque Rodrigues Alves Jardim Zoobotânico da Amazônia, da Caritas Brasileiras, da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio D. Pedro II e da Secretaria Extraordinária de Integração e Políticas Sociais (SEIPS).

O projeto pedagógico elaborado, sensível à identidade étnica dos sujeitos, baseia-se na educação escolar indígena. Como tal, preocupa-se com o uso da língua indígena nos processos de ensino aprendizagem e tem como objetivo geral:

Implantar o projeto de educação escolar indígena integrada a educação profissional específica para os Warao com ênfase na escolarização, em atividades que proporcionem o fortalecimento cultural, a sustentabilidade econômico-financeira e a aquisição da Língua Portuguesa enquanto ferramenta de inclusão social e econômica. (Alencar *et al.*, 2018, p.19).

No Plano Pedagógico, produzido pelo grupo de trabalho, são discriminadas, enquanto aspectos da educação indígena: “a interculturalidade, o bilinguismo ou multilinguismo, a especificidade, a diferenciação e a participação comunitária”. (Alencar *et al.*, 2018, p.13). Além disso, pautado em Freire (2011), o projeto objetiva uma pedagogia que possa promover a consciência crítica dos sujeitos em relação ao lugar que ocupam e às formas com que podem atuar na sociedade em que vivem.⁴

Consequentemente, esse projeto pedagógico parte da diversidade cultural como pressuposto na educação

⁴ Nesse sentido, outra ação paralela que convergiu para esse objetivo foi a construção do Protocolo de consulta prévia do povo Warao em Belém/ PA, em 2020.

indígena, preconizando que as atividades de formação sejam contextualizadas às vivências dos estudantes e de suas comunidades. O uso da língua materna, tido como um direito linguístico, acarreta a contratação de professores da etnia Warao. O local para as ações educativas do projeto foi o Bosque Rodrigues Alves Jardim Zoobotânico da Amazônia, uma vez que esse se encontra próximo ao abrigo Domingos Zaluth. Percebe-se, a partir da disponibilização desse local, que uma diferença entre esse projeto e o projeto de extensão da UFPA é a disponibilidade de recursos públicos.

A partir do projeto Kuarika Naruki, cada membro do Grupo de Trabalho desenvolveu os seus sub-projetos pedagógicos com diferentes estruturas pedagógicas para atender os seguimentos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio com formação técnica e profissionalizante para jovens e adultos. A SEDUC, através da Coordenação de Educação escolar Indígena (CEEIND) e da Coordenação de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), criou o Projeto “Saberes da Eja-Warao” (Paredes *et al.*, 2019). Segundo notícia no portal Agência Pará⁵, em 2019, 140 indígenas frequentaram esse projeto, número que caiu para 73 em 2020 em razão da pandemia. Paredes *et al.* (2019) descrevem:

A proposta pedagógica da CEJA e CEEIND foi formatada para desenvolver o processo de ensino e aprendizagem através da pedagogia de projetos, cuja metodologia compreende atender as demandas imediatas do fazer cotidiano desses grupos indígenas, permitindo, sobretudo garantir a presença em sala de aula da família Warao como estratégia didática que busca a valorização dos seus saberes tradicionais. O protagonismo Warao, portanto, visa focar no sujeito crítico a responsabilidade em encaminhar o que se quer como objeto da educação Warao. (Paredes *et al.*, 2019, p. 58).

⁵ <https://agenciapara.com.br/noticia/21615/revista-conta-a-experiencia-da-seduc-com-a-educacao-dos-indigenas-warao-em-belem>

A preocupação em manter a presença da família na sala de aula revela a compreensão do modo coletivo de organização das comunidades indígenas. De acordo com Paredes *et al.* (2019), o corpo docente era formado por dois professores de português com habilitação em espanhol e dois educadores Warao. Os eixos temáticos foram divididos em: direitos indígenas, sustentabilidade econômica e financeira, migração e direitos humanos, cultura e meio ambiente e política linguística. Para trabalhar essas temáticas, foram criados treze subtemas que são articulados com conceitos caros à cultura Warao: a pesca, a natureza, os alimentos, os rituais sagrados, a música, o plantio, o território original da etnia, as vestimentas tradicionais, as brincadeiras, os direitos dos povos Warao, o buriti (considerado a árvore da vida na cultura Warao), a saúde e a família (Paredes *et al.*, 2019, p.61).

Ainda em Belém (PA), em 2021, a Prefeitura de Belém, através da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), criou a Coordenação de Educação Escolar dos Indígenas, Imigrantes e Refugiados (CEIIR). A partir da atuação desse órgão foram realizadas as matrículas de crianças e adolescentes indígenas na rede municipal (Ribeiro, 2022). Segundo o portal Agência Belém, em fevereiro de 2022, havia mais de 200 alunos matriculados na rede municipal.

Para realizar sua pesquisa, que trata do uso dos jogos na socialização de indígenas Warao na escola, Ribeiro (2022) acompanhou de perto a realidade de uma das escolas municipais onde os indígenas frequentavam o ensino fundamental, a Escola Municipal Prof. Pedro Demo. Segundo a autora, a escola, na época da pesquisa, possuía cerca de 1.000 alunos matriculados dos quais 35 eram indígenas da etnia Warao.

Nessa escola, não foram contratados intérpretes de Warao, que assegurariam a utilização da língua materna nos processos de aprendizagem indígena preconizada na Constituição Federal de 1988 (artigo 210, parágrafo 2) e, tampouco, foram ofertados programas de educação intercultural às crianças, prescritos na LDB (Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996). Mais do que o cumprimento dos instrumentos normativos do Brasil, tais ações poderiam contribuir para a diminuição do abandono escolar.

A presença de intérpretes seria importante não só em função da barreira linguística, mas para contribuir com o processo de letramento escolar dos indígenas que, muitas vezes, por causa da falta de recursos no local de origem e do constante movimento migratório, possuem pouca ou nenhuma experiência escolar. Sobre a necessidade de intérprete, para a inserção das crianças em tempos e espaços escolares, a publicação da ACNUR (2021) *Os Warao no Brasil* esclarece:

No Brasil, temos identificado que muitas famílias indígenas não se opõem à inclusão das crianças e dos adolescentes na rede regular de ensino [...]. Porém, elas enfatizam que as dificuldades decorrentes da comunicação em outra língua geram evasão escolar. Ao mesmo tempo, porém, em que concordam com a matrícula na rede regular, demandam a contratação de professores indígenas que possam atuar como mediadores entre a língua materna e o português. (ACNUR, 2021, p.59)

Além da barreira linguística, outros fatores corroboraram para que a experiência escolar dos indígenas no Ensino Fundamental da rede municipal de Belém seja criticamente avaliada. O primeiro fator a ser destacado é a diferença entre a forma que os não indígenas e que os povos originários tratam a infância. Assim, nos processos educacionais, enquanto os agentes

escolares se preocupam, tradicionalmente, com a imposição e com o cumprimento de regras, os indígenas se preocupam com o envolvimento dos indivíduos em contextos sociais, prezando pelo seu bem estar físico e emocional.

Dessa maneira, a realidade da escola não indígena, com a imposição de punições na busca de conhecimentos abstratos, acarreta experiências simbolicamente violentas para as crianças Warao. Nesse sentido, Ribeiro (2022, p.32) narra uma cena em que um funcionário da escola leva pelo braço uma menina Warao que estava se escondendo e acusa a criança de o estar enganando antes de jogá-la para dentro da sala de aula.

Outro aspecto a ser considerado na inserção escolar das crianças é ausência da “educação do entorno para o respeito à diferença”. (Maher, 2007, 257). Nos dados apresentados por Ribeiro (2022), as crianças Warao permaneciam separadas das crianças não indígenas no espaço escolar. A pesquisadora observou, em mais de um episódio, a discriminação das crianças Warao por crianças brasileiras, que debochavam das diferenças e do pouco letramento escolar dos indígenas.

Além dos fatores elencados até aqui, que influenciam na efetiva participação dos Warao nos processos escolares, consideramos importante reconhecer que a organização social dessa etnia, no Brasil, tem sido marcada pela migração, o que prejudica um caráter de continuidade nos processos educacionais.

Neste momento, passaremos à descrição da quarta experiência a ser descrita. Essa é caracterizada pelo processo de inserção escolar de crianças Warao na cidade de Mossoró (RN). Grupos da etnia Warao chegaram à cidade em 2019 e foram acompanhados pela Prefeitura por meio do Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) e, posteriormente,

pelo CERAM (Comitê Estadual Intersectorial de Atenção aos Refugiados, Apátridas e Migrantes do Rio Grande do Norte) para realizar cadastramento no CadÚnico⁶, no Bolsa Família e no SUS (Silva; Barbosa; Leite, 2022).

Em 2020, a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UFRN), através do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI), foi acionada para possibilitar uma compreensão maior acerca dos Warao. A UFRN buscou a parceria de outras instituições acadêmicas, como a Universidade Federal do Piauí (UFPI), a Universidade Federal de Roraima (UFRR) e a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Assim, “todo o auxílio e suporte às famílias migrantes Warao na cidade, principalmente no processo de matrícula e inclusão escolar, vem sendo prestado pela UERN, com respaldo do CERAM”. (Silva; Barbosa; Leite, 2022, p.18). Nesse contexto, a Diretoria Regional de Educação e Cultura de Mossoró matricula 26 crianças na Escola Estadual Padre Alfredo. Esse contexto de inserção escolar assemelha-se, portanto, ao de Belém (PA). Em ambos, as crianças Warao são uma minoria em um ambiente voltado para práticas tradicionais de ensino formal. O relato abaixo, do primeiro dia escolar das crianças, feito por Silva, Barbosa e Leite (2022), pesquisadores que acompanharam o processo de inserção das crianças indígenas na escola, revela alguns dos inúmeros desafios enfrentados na experiência.

[...] nós que acompanhamos todo o processo de inclusão dos Warao na escola, pois pudemos presenciar a **inquietação**, o **desconforto** e os **receios** por parte dos que fazem cotidianamente a escola ao se darem conta que trabalharão com **crianças indígenas e de outra nacionalidade**. Todos esses sentimentos,

6 O CadÚnico é um instrumento de coleta de dados e informações do Governo Federal que tem por objetivo identificar todas as famílias de baixa renda existentes no país para fins de inclusão em programas de assistência social e de redistribuição de renda.

- principalmente de **medo do desconhecido**, de **ressentimento pela presença de estrangeiros** em **espaço tradicionalmente pensado como de construção de uma brasilidade hegemônica**, de **raiva contida diante da urgência do adaptar-se ao novo cenário pedagógico desestabilizado pela presença Warao**, - foram expostos e arguidos sob a demanda e alegação de todos os problemas já existentes na escola, comuns à deficitária conjuntura da Educação Brasileira. (Silva; Barbosa; Leite, 2022, p.19, grifo nosso)

O que percebemos como crítico, no relato acima, passa, indiscutivelmente, pela dimensão afetiva e ideológica. Palavras como as destacadas em negrito comprovam essa constatação. Nesta experiência, é possível constatar a falta de preparo da comunidade escolar para acolher, conhecer e trabalhar com o culturalmente “diferente”. E essa dificuldade, certamente, é potencializada pela barreira linguística. Além disso, é necessário reconhecer que todas as dificuldades encontradas em campo se aprofundam uma vez que o próprio sistema educacional que recebe os indígenas Warao está marcado por distintas formas de vulnerabilidade.

6 Conclusões

Através da descrição de alguns projetos educacionais voltados para grupos da etnia Warao, em território brasileiro, pudemos identificar aspectos que precisam ser considerados na garantia do direito à educação para esses povos.

O primeiro ponto a ser destacado diz respeito à importância de reconhecer o direito à educação dentro de um contexto mais amplo de acesso a políticas públicas. Políticas de abrigamento, saúde e geração de renda precisam ser consideradas nesse

contexto, visto que a vulnerabilidade social dos povos da etnia Warao os leva a entrar em novos movimentos migratórios, o que acarreta a interrupção dos processos educacionais.

Além disso, é importante considerar, conforme preconizado nas leis relacionadas à educação indígena, que a presença de educadores da própria etnia Warao, em todos os projetos, é crucial, não só por causa da barreira linguística, mas para garantia da compreensão da cultura e do processo de organização social dos mesmos. No contexto escolar, é necessário que um diálogo seja estabelecido e que o desequilíbrio das relações de poder entre indígenas e não indígenas sejam enfrentados através da promoção de ações pedagógicas que considerem, em uma perspectiva sensivelmente inter e transcultural, todos os saberes envolvidos.

Nesse sentido, é preciso problematizar o processo de alfabetização dos Warao. Para nós, professores e pesquisadores não indígenas, é possível pensar que a aquisição da escrita seria interessante para o registro das tradições orais dos grupos Warao. No entanto, é preciso refletir criticamente sobre qual é o real sentido e valor da escrita para esses sujeitos e quais seriam as mudanças acarretadas a partir do uso dessa modalidade de uso da língua. O processo de alfabetização, se realizado sem esse cuidado, promoverá a perpetuação de uma prática pedagógica descontextualizada, não situada, simbólica e concretamente violenta.

O contexto macropolítico em que se inscrevem os projetos descritos e analisados neste artigo é bastante complexo. Se concebermos a escola indígena e os projetos educacionais voltados para os povos originários como espaços que conseguem “fazer dialogar conhecimentos e comportamentos construídos

sob bases culturais distintas e frequentemente conflitantes” (Maher, 2007, p. 258), nos será possível plantar, no chão da escola, muitas formas novas de aprendizagem e de conhecimentos. Assim, em um estreito diálogo estabelecido entre professores da educação básica, a universidade e outras instituições sociais, a partir da realização de concretas experiências pedagógicas inter e transculturais, nos será possível compreender a importância da realização de mais e maiores pesquisas nesse campo.

Referências

ALENCAR, Joelma C. M. *et al. Projeto de Educação Kuarika Naruki*. Belém, 2018. Disponível em: <https://pdfslide.tips/documents/kuarika-naruki-mpfmpbr-universidade-do-estado-do-para-uepa-economico-financeira.html?page=1>. Acesso em: 20 de maio de 2023.

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA OS REFUGIADOS. *Os Warao no Brasil: Contribuições da antropologia para a proteção de indígenas refugiados e migrantes*. Brasil: ACNUR, 2021.

BARTH, Fredrik. Grupos étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT, P; STREIFF-FENART. *Teorias da etnicidade*. Seguindo de Grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

BRANDÃO, Ana Paula Barros; SILVA, Flávio Amauri Machado; SANTOS, Samily Soares. Os desafios do ensino de PLAc para os indígenas Warao em Belém. *Muiraquitã: Revista de Letras e Humanidades*, v. 7, n. 2, p. 118-129, 2019.

BRASIL. *Lei 9.474, de 22 de julho de 1997*. Brasília, DF: Presidência da República, 1997.

BRASIL. *Lei 13.445, de 24 de maio de 2017*. Brasília, DF: Presidência da República, 2017a.

BRASIL. Conselho Nacional de Imigração. *Resolução Normativa nº 126, de 02 de março de 2017*. Dispõe sobre a concessão de residência temporária a nacional de país fronteiro. Brasília: CNIg, 2017b.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília-DF, 5 de outubro de 1988.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. *LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 3 de 10 de novembro de 1999*. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Brasília: CEB, 1999.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. *Nota Técnica nº 3/2019/ CONARE Administrativo/CONARE/DEMIG/SENAJUS/MJ PROCESSO Nº 08018.001832/2018-01*. Estudo De País De Origem - Venezuela. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 1, de 13 de novembro de 2020*. Dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro. Brasília: CNE, 2020.

CASTLES, Stephen. Entendendo a migração global. Uma perspectiva desde a transformação social. *Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana.*, Brasília, ano XVIII, n. 35, p. 11-43, jul./dez. 2010.

DERVIN, Fred. *Interculturality in education: A theoretical and methodological toolbox*. Londres: Palgrave Macmillan. 2016

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários*

à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2011.

GARCÍA CASTRO, Álvaro. Mendicidad indígena: los Warao urbanos. *Boletín Antropológico*, Mérida, n. 48, p. 79-90, enero.-abr. 2000.

GONZÁLEZ-MUÑOZ, Jenny. Etnia indígena Warao: visibilidade dos preconceitos ocidentais contemporâneos diante da ancestralidade. *Serviço Social & Saúde*, Campinas (SP), v. 18, 2019.

JAROCHINSKI-SILVA, João Carlos; BAENINGER, Rosana. O êxodo venezuelano como fenômeno da migração sul-sul. *Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, Brasília, v. 29, n. 63, p. 123-139, dez. 2021.

JUNGER, Gustavo *et al.* *Refúgio em Números*. 7. ed.. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2022.

K'OKAL, Josiah Asa Okal. ¿Por qué hemos llegado aquí? Una mirada histórica del desplazamiento warao desde Brasil. In: LIMA, Carmen Lúcia Silva; CIRINO, Carlos Alberto Marinho; MUÑOZ, Jenny González. (org.). *Yakera, Ka Ubanoko: o dinamismo da etnicidade Warao*. Recife: Ed. UFPE, 2020.

LOPEZ, Ana Paula Araújo. A aprendizagem de português por imigrantes deslocados forçados no brasil: uma obrigação? *Revista X*, Curitiba, v. 13, n. 1, p. 9-34, 2018.

LOPEZ, Ana Paula Araújo; DINIZ, Leandro Rodrigues. A. Iniciativas Jurídicas e Acadêmicas para o Acolhimento no Brasil de Deslocados Forçados. *Revista da Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira*, Brasília, Edição especial n. 9, s/p, 2018.

MAHER, Terezinha Machado. A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo. In: KLEIMAN, Angela.

B.; CAVALCANTI, Marilda. C. (org.) *Linguística Aplicada. Suas faces e interfaces*. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2007. p. 255-270.

MOUTINHO, Pedro. *Relatório técnico SEAP/PGR – 000794/2017*. Ministério Público Federal (MPF), 2017.

NAÇÕES UNIDAS. *Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas*. Rio de Janeiro: Nações Unidas, 2008.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. *Declaração Americana sobre os Direitos dos Povos Indígenas*. Santo Domingo: OEA, 2016.

PAREDES, Jesus D. Nunez *et al.* Educação Escolar Indígena Warao: Práticas e desafios de uma pedagogia decolonial na Amazônia Paraense. *Caderno 4 Campos – PPGA/UFPA*, Belém, n. II, p. 49-70, jul./dez. 2019.

RIBEIRO, Karen Rafaela Rocha. *Los niños warao: o lúdico e a socialização na escola e na comunidade: uma etnografia junto a indígenas venezuelanos na Escola Municipal Prof. Pedro Demo e na comunidade prosperidade em Outeiro, Belém-PA*. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Federal do Pará, 2022.

ROSA, Marlise. Reflexões a partir de experiências práticas de atendimento aos indígenas warao no estado do Pará. *Caderno 4 Campos – PPGA/UFPA*, Belém, n. II, p. 5-8, jul./dez.2019.

ROSA, Marlise. *A mobilidade Warao no Brasil e os modos de gestão de uma população em trânsito: reflexões a partir das experiências de Manaus-AM e de Belém-PA*. 2020. Tese (Doutorado em Antropologia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

ROSA, Marlise; QUINTERO, Pablo. *Entre a Venezuela e o Brasil: algumas reflexões sobre as migrações Warao*. 32ª Reunião Brasileira de Antropologia. 2020.

SANTOS, Josué Carlos Souza. *Entre idas e vindas: os processos de aprendizagem de crianças indígenas venezuelanas Warao refugiadas e migrantes em Roraima, Amazônia*. 2022. Dissertação (Mestrado em Segurança Pública, Direitos Humanos e Cidadania) – Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Segurança Pública, Direitos Humanos e Cidadania, Universidade Estadual de Roraima, 2022.

SILVA, Eliane Anselmo; BARBOSA, Raoni Borges; LEITE, Lucas Sullivan Marques. O processo de integração social de crianças e adolescentes indígenas Warao na escola pública em Mossoró-RN. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 26, n. esp. 4, 2022.

SILVEIRA, Marina de Campos Pinheiro; CARNEIRO, Cynthia Soares. A declaração das nações unidas sobre os direitos dos povos indígenas e os impactos da nova lei de migração brasileira sobre o direito de livre circulação do povo warao. *Périplos: Revista De Estudos Sobre Migrações*, v. 2, n.2, p. 69-94, jun. 2018.

TARRAGÓ, Eduardo. Migrações Warao em território brasileiro no contexto da crise do “regime madurista” na Venezuela. In: LIMA, Carmen Lúcia Silva; CIRINO, Carlos Alberto Marinho; MUÑOZ, Jenny González. (org.). *Yakera, Ka Ubanoko: o dinamismo da etnicidade Warao*. Recife: Ed. UFPE, 2020.

TIAPA, Francisco. Los sistemas interétnicos del Oriente de Venezuela y el Bajo Orinoco durante la época colonial. *Lecturas antropológicas de Venezuela*. Mérida: Editorial Venezolana C. A., 2007.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro. Educação escolar indígena no Brasil: por uma revisão de conceitos, de políticas e de práticas. *Horizontes-Revista de Educação*, Dourados (MS), v.2, n.4, 2014.

WAEGER, Cathy Covell. Ethnic Transformations at School in North Rhine-Westphalia, Virginia, Pécs, and Autobiographical Novels—or Can Transcultural Impulses Serve/Save our Schoolchildren? In: DE LAFORCADE, Geoffroy; LAWS, Page R.; WAEGER, Cathy Covell (ed.). *Transculturality and Perceptions of the Immigrant Other*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 2011.

WELSCH, Wolfgang. Transculturality—The Puzzling Form of Cultures Today. In: FEATHERSTONE, Mike; LASH, Scott (ed.). *Spaces of Culture: City, Nation, World*. Londres: Sage, 1999.

YAMADA, Erika; TORELLI, Marcelo. *Aspectos jurídicos da atenção aos indígenas migrantes da Venezuela para o Brasil*. Brasília, DF: Organização Internacional para as Migrações/Agência das Nações Unidas para as Migrações, 2018.

Formação continuada de professores e mensuração educacional: inovação na educação bilíngue de elite

Luana Mayer*

Resumo

O objetivo deste artigo é analisar como a mensuração educacional de um sistema de ensino bilíngue afeta a formação continuada de professores bilíngues, tendo como base eventos do meu cotidiano de trabalho enquanto formadora de professores atuando em escolas privadas no interior do estado de São Paulo, vinculada a um sistema de ensino, em um contexto chamado “bilíngue de elite” (Cavalcanti, 1999). A discussão, recorte de uma pesquisa autoetnográfica (Adams; Holman Jones; Ellis, 2022) de doutorado, parte de registros em diário de campo e eventos relacionados à mensuração educacional do sistema de ensino que deram corpo à análise. Como dispositivo teórico-analítico, os preceitos autoetnográficos de Chang (2016) foram observados, bem como o conceito de boa educação (Biesta, 2012), inovação e constelação de práticas sociais inter-relacionadas (Signorini, 2007). Os resultados indicam que os sistemas de ensino bilíngue se expandem baseados no discurso de que “não se aprende a falar inglês na escola” e, nesse compasso, na ideia de que “os professores não sabem dar aulas”. Ainda, a mensuração educacional no sistema de educação bilíngue de elite valoriza dados que medem o que é possível medir, e não o que é desejável em termos de boa

* Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Doutoranda em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas, mestre em Educação pela Universidade da Região de Joinville (2020), possui graduação em Letras - Português e Inglês pela mesma universidade (2015). <https://orcid.org/0000-0002-1642-6132>

educação. Assim, a existência de sistemas bilíngues de ensino de elite e ações orientadas exclusivamente a partir de resultados de mensuração educacional, esvaziam o potencial caráter crítico da formação continuada de professores bilíngues, que se torna um espaço de confronto entre as expectativas de diferentes agentes institucionais envolvidos nessa estrutura.

Palavras-chave: mensuração educacional; formação continuada de professores bilíngues; boa educação; inovação; autoetnografia.

Continuing teacher education and educational measurement: innovation in elite bilingual education

Abstract

The objective of this article is to analyze how the educational measurement of a bilingual education system affects the continuing education of bilingual teachers, using as base events in my daily work as a teacher trainer working in private schools in the interior of the state of São Paulo, linked to an education system in a context called “elite bilingual” (Cavalcanti, 1999). The discussion, part of an autoethnographic research (Adams; Holman Jones; Ellis, 2022) for a doctorate degree, is based on field diary records and events related to the educational measurement of the education system that embodied the analysis. As a theoretical-analytical device, Chang’s (2016) autoethnographic precepts were observed, as well as the concept of good education (Biesta, 2012), innovation and a constellation of interrelated social practices (Signorini, 2007). The results

indicate that bilingual education systems expand based on the discourse that “you don’t learn to speak English in school” and, accordingly, on the idea that “teachers don’t know how to teach”. Still, educational measurement in the elite bilingual education system values data that measures what is possible to measure, not what is desirable in terms of good education. Thus, the existence of elite bilingual education systems, as well as actions exclusively oriented based on educational measurement results, deflate the potential critical character of the continuing education of bilingual teachers, which becomes a space for confrontation between the expectations of different institutional agents involved in this structure.

Keywords: educational measurement; continuing education of bilingual teachers; good education; innovation; autoethnography.

Recebido em: 12/05/2023 // Aceito em: 23/08/2023

1 Sobre sonhos, faltas e meu caminho em direção à formação continuada

O objetivo deste artigo, recorte de uma pesquisa autoetnográfica de doutoramento em desenvolvimento¹, é analisar como a mensuração educacional afeta a formação continuada de professores bilíngues, tendo como base eventos do meu cotidiano de trabalho enquanto formadora de professores atuando em escolas privadas no interior do estado de São Paulo, vinculada a um sistema de ensino bilíngue brasileiro, em um contexto chamado “bilíngue de elite” (Cavalcanti, 1999)². Nesta seção, introduzo aspectos relevantes sobre minha trajetória até o contexto investigado. Depois, teço breves comentários sobre meu percurso metodológico, delineando questões relevantes sobre meu contexto de trabalho que me levaram a escolher a autoetnografia como método. Nas últimas duas seções do artigo, costuro a revisão de literatura discutindo a educação bilíngue de elite e as três dimensões da boa educação (Biesta, 2012) para, em seguida, entrelaçar o conceito de inovação (Signorini, 2007) com a mensuração educacional e com a formação continuada de professores bilíngues português-inglês para responder ao objetivo do texto³. Arremato com alguns últimos pensamentos na seção final.

Minha primeira experiência profissional como instrutora de idiomas e coordenadora de escola de idiomas perdurou desde

1 A pesquisa, situada no campo da Linguística Aplicada, está orientada pela Profª Drª Cláudia Hilsdorf Rocha e foi aprovada em agosto de 2022 pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas por meio do parecer número 5.513.370. Em seu escopo mais amplo, a pesquisa investiga minhas práticas enquanto formadora, identificando e avaliando tensões que se apresentam no percurso vivenciado por mim para analisar como minhas práticas respondem à visão de formação docente que defendo para a educação bilíngue português-inglês.

2 A discussão sobre o conceito de educação bilíngue de elite está na terceira seção deste texto.

3 Estou ciente de que esta organização de texto é pouco usual no que tange às características do gênero artigo acadêmico (comumente organizado em introdução, revisão de literatura, percurso metodológico, análise de dados e considerações finais), mas indico que tal organização menos convencional se torna possível em uma escrita autoetnográfica, conforme o que descrevo na seção sobre meu percurso metodológico.

antes da faculdade de Letras até o término do mestrado em Educação. Lá fiquei por quase 10 anos, até receber uma proposta para assumir aulas de inglês, português e redação em uma escola privada. À época, a oferta de emprego me salvou de uma escola de inglês beirando à falência que atrasava meu salário cada mês um pouco mais. Apesar da minha experiência e formação em Letras, eu me considerava professora iniciante na escola. Nunca tinha dado aula na educação básica, a não ser no estágio, experiência isolada. Todavia, eu sabia que eles olhavam para mim como alguém experiente. Recebi apostilas, meu horário de aulas. Foi isso. Confesso que eu não sabia direito o que eu estava fazendo. Minha carga horária era extensa, 52 aulas dadas na semana. Em três escolas. Em três cidades diferentes. Não sei como sobrevivi aquele ano.

A escola regular tinha turmas a partir do 6º ano do ensino fundamental até a 3ª série do ensino médio. Minha memória mais marcante daquele tempo foi quando a escola decidiu expandir para os anos iniciais do ensino fundamental. Colocaram duas aulas de inglês para os anos iniciais do ensino fundamental na grade. No início, eram poucos alunos e, por isso, havia junção dos alunos do 1º ao 5º ano. Eram cerca de vinte crianças, duas delas com laudo médico indicando transtorno do espectro autista em um caso e transtorno do déficit de atenção com hiperatividade em outro, e não havia auxiliar de sala. Certo dia, a sala de aula com todas as crianças estava fora do meu controle. Houve uma briga entre duas crianças. Me lembro de me sentar no chão em círculo com todos e colocar um aluno “brigão” em cada perna, no meu colo, para acalmá-los. Eu não sabia nada sobre rotina de sala de aula, sobre estratégias para lidar com crianças. Nada. Nem conhecia essas palavras. Na escola não havia um supervisor ou orientador para me dar suporte. E, afinal, eu tinha

experiência com aulas de inglês. Como eu não conseguia? Era muita falta: falta de conhecimento, falta de suporte da gestão escolar, falta de tempo para preparar minhas aulas, falta de sono, falta de dinheiro. Falta de controle. Muita falta. Eu queria ajuda, e não tinha ninguém para me ajudar. Nem eu mesma me ajudava. Desisti. Foi doloroso desistir, bastante. Me lembro da sensação de fracasso. Mas as condições de trabalho eram sofríveis, eu não tinha registro formal na minha carteira de trabalho porque o valor da hora-aula para quem optava pelo registro era menor, meu salário flutuava mês a mês e ninguém sabia me explicar o porquê.

Fui para o mestrado com o sonho de entender mais sobre o trabalho e a formação dos professores, direcionado para as aulas de inglês com crianças na escola regular e em programas bilíngues, já que eu, professora, sozinha, não consegui. Desenvolvi minha pesquisa com um grupo de professoras em uma escola privada no norte de Santa Catarina, dentro de um programa bilíngue português-inglês. Defendi meu mestrado em 2020. O mundo girou, eu caminhei, e em 2021 entrei no doutorado em Linguística Aplicada, na Unicamp. Quis encontrar um novo emprego para estar mais perto da universidade. Consegui. Mudei de estado: do interior de Santa Catarina para Campinas, São Paulo. Assumi um papel de formadora de professores bilíngues trabalhando para um sistema de ensino bilíngue, que presta serviço a escolas privadas que o contratam. Agora, eu estava “do outro lado”. Sendo uma empresa, o ambiente educacional de trabalho se organiza de forma corporativa e há aspectos do corporativo que, quando misturados com educação e, mais especificamente, com aprendizagem de língua, criam uma pressão por resultados que pode não corresponder à dinâmica escolar e ao tempo-espaço educacional.

Enquanto “mediadora” entre o cronotopo escolar e o corporativo, lido com um conflito significativo de expectativas entre diferentes agentes institucionais: o sistema de ensino, a escola e a família e eu mesma, quando me vejo em situações nas quais conflitos emergem porque a educação linguística é vista como mercadoria e a língua inglesa como *commodity*. É o conflito, que acaba por tensionar meu trabalho e a mim mesma, a força motriz para as reflexões sistematizadas neste texto.

2 Breves comentários sobre autoetnografia e meu percurso metodológico

No bojo das pesquisas qualitativas, a autoetnografia busca tornar a pesquisa científica nas humanidades mais “humana”, pois coloca em circulação as emoções, os sentimentos e as experiências do pesquisador (Ono, 2017). Segundo Ellis, o autoquestionamento que a autoetnografia exige é bastante difícil, gera medos e inseguranças, pois “[...] há vulnerabilidade de se revelar, não sendo possível voltar atrás sobre aquilo que foi escrito ou ter qualquer tipo de controle sobre as interpretações dos leitores de sua história.” (Ellis, 2004, p. xvii). Investigar minhas próprias práticas me faz sentir vulnerável muitas vezes, pois há momentos em que olhar de forma analítica e crítica para mim mesma ou alguma das minhas ações é a última coisa que quero fazer.

O sistema de ensino bilíngue ao qual estou profissionalmente vinculada é composto por uma frente de produção e edição de materiais didáticos e uma frente de prestação de serviço terceirizada de programas bilíngues. Atuo no interior do estado de São Paulo e ao sul de Minas Gerais. No momento em que

escrevo este artigo, acompanho pedagogicamente cinco escolas, um total de 17 professoras e mais de 1700 alunos. No meu dia a dia, visito escolas, dou suporte a gestores escolares e famílias e acompanho⁴ os professores em todas as suas atividades ao longo do ano.

A formação de professores, parte primordial do trabalho, acaba ocupando pouco tempo da minha rotina. Não há processos “rígidos” estabelecidos sobre a formação, o que me permite “fazer as coisas do meu jeito”. Há um caráter fortemente subjetivo no desempenho. A forma de desenvolver meu trabalho diz respeito a mim, desde que eu atinja as metas estabelecidas. Diante disso, quando me deparei com a realidade da minha pesquisa e meu contexto de trabalho, para possibilitar um alinhamento entre as duas coisas, não adotei a autoetnografia como caminho porque quis. Ela chegou a mim como a maneira eticamente⁵ mais adequada para prosseguir. O desenvolvimento eticamente rigoroso de uma autoetnografia perpassa três dimensões basilares e indissociáveis: o “auto” ou Eu; o “etno” ou cultura; e a “grafia” ou representação/escrita/história (Adams; Holman Jones; Ellis, 2022). Chang (2016) argumenta que o equilíbrio da tríade auto, etno e grafia se dá quando o método é etnográfico em sua orientação metodológica, cultural na sua orientação interpretativa e autobiográfica na orientação de seu conteúdo e escrita.

A análise da cultura através da experiência pessoal é um elemento que mantém a autoetnografia e a etnografia próximas.

4 O acompanhamento envolve apoio na contratação de profissionais, observação, análise e avaliação das aulas e dos resultados apresentados pelos alunos, validação de provas, criação de planos de ação para que suas turmas cheguem aos resultados esperados, planos de desenvolvimento profissional personalizados para cada docente de acordo com o as necessidades de suporte que manifestam e percepção na sua prática de sala de aula conforme os acompanhados.

5 Quando cheguei no momento de definição da pesquisa, minha orientadora apontou que ao passo que os docentes estão, de certo modo, hierarquicamente “subordinados” àquilo que represento enquanto formadora vinculada ao sistema de ensino terceirizado que lhes fornece o material didático e sua formação continuada, não seria possível seguir com uma pesquisa-ação sobre a formação continuada, como era minha intenção inicial.

Para distanciar as duas formas de pesquisar, Chang (2016) explica que os autoetnógrafos usam suas experiências pessoais (e não as experiências de terceiros) como dados primários. A autora assevera que, por meio das análises e interpretações, o autoetnógrafo busca novos entendimentos em relação a uma cultura ou uma sociedade. Na autoetnografia, a experiência do Eu deve estar direcionada para o entendimento de Outro(s). Nesse sentido, o fazer autoetnográfico exige que a experiência pessoal seja profundamente e rigorosamente analisada em relação à cultura. Sem isso, o produto da pesquisa não ultrapassa a fronteira da memória ou de uma autobiografia descritiva. No entanto, são as ideias únicas oriundas da experiência pessoal que enriquecem a narrativa e, portanto, são valorizadas e intencionalmente integradas tanto ao processo da pesquisa, quanto ao seu produto.

Bochner (2017) considera a autoetnografia como um gênero de dúvida que reconhece contingências, está aberto à alteridade, e se dedica à ética, à justiça e a manter a conversa acontecendo. O autor ilustra a forma da autoetnografia com um ponto de interrogação (?) e não com um ponto de exclamação (!), pois o discurso não é ordenado, estável e controlado, mas ambíguo, contraditório, contingente.

A orientação de análise dos dados é interpretativa e cultural e envolve o deslocamento de atenção entre o contexto pessoal e o social, o Eu e os Outros de forma retrospectiva e prospectiva. Através da experiência do Eu e do diálogo com ela, procura-se a conexão com um fenômeno cultural abrangente. Nesse sentido, Chang (2016) orienta que o que torna a autoetnografia etnográfica é sua intenção de obter uma compreensão cultural a respeito de um fenômeno a partir dos dados primários gerados pela experiência do Eu portador de cultura, intimamente ligado de

forma social aos Outros. Dentre as orientações de Chang (2016) para a análise e interpretação de dados autoetnográficos, temos: a) procurar padrões recorrentes e temas culturais; b) identificar ocorrências excepcionais; c) analisar as relações entre o Eu e o Outro; d) conectar presente e passado; e) comparações com casos parecidos de outras pesquisas; f) ampla contextualização e enquadramento teórico envolvendo construtos das ciências sociais. Chang (2016) conclui que em investigações qualitativas a análise de dados requer uma visão holística, paciência, incerteza e criatividade.

Um dos aspectos autoetnográficos mais interessantes e, ao mesmo tempo, mais potencialmente causadores de incômodo é o constante escrutínio de tudo que acontece na vida do pesquisador, um estado de atenção constante por ser ele o objeto e o produto da investigação. A contextualização ampla, a comparação com construtos de outros campos do saber e o enquadramento teórico acontecem em fluxo incessante de vai-e-vem. Por vezes, uma nova leitura traz conceitos que passam a iluminar uma série de eventos vividos, ocasionando indagações e incômodos que passam por um lugar de “eu deveria ter lido isso antes para eu ter feito isso de outro jeito”.

A geração dos dados primários que embasam as análises aqui apresentadas aconteceu entre setembro de 2022 e março de 2023, totalizando 7 registros em diário de campo. Os eventos selecionados estão especificamente relacionados à mensuração educacional e à inovação nos diferentes momentos em que ela afetou meu cotidiano de trabalho: as provas de sondagem de conteúdo realizadas nas cinco escolas que acompanho em fevereiro de 2023; e uma reunião com famílias que aconteceu em março de 2023 em uma das escolas. Também serão evidenciados

os impactos de ambas na formação continuada das professoras envolvidas.

3 A Educação Bilíngue de elite e a boa educação

Contornar os limites da Educação Bilíngue (doravante, EB) e da Educação Bilíngue de Elite (doravante, EBE) enquanto conceitos não é tarefa fácil dada a pluralidade de contextos e a falta de consenso entre autores. Meu ponto de partida de leituras sobre o assunto foi um artigo de Cavalcanti, publicado em 1999, o qual destaca o mito do monolinguismo brasileiro e o apagamento dos contextos de línguas minoritárias⁶. A preocupação da autora residia em dar visibilidade a elas para que mais pesquisas buscassem explorá-las na busca pela efetivação de políticas linguísticas de inclusão que influenciassem a formação de professores. No final do texto ela levanta perguntas como “O que se entende por educação bilíngue?” e “O professor em contexto bilíngue precisa de formação específica?” (Cavalcanti, 1999, p. 408). Em 20 anos, as perguntas se mantêm atuais e orientam investigações desenvolvidas ainda hoje.

Mello (2010) pontua o termo guarda-chuva “educação bilíngue” para definir contextos nos quais a instrução acontece através de uma língua diferente da que se usa em casa. Para García (2009), a EB não funciona com duas línguas agindo separadamente, como rodas de uma bicicleta, mas sim como um veículo que possibilita o trânsito seguro em vários tipos de terrenos, como um bugue⁷. De forma mais abrangente, Baker

6 A saber: contextos indígenas; de línguas de imigração; contextos de fronteira; de comunidades surdas e de comunidades bidialetais/rurbanas (Cavalcanti, 1999).

7 Um bugue é um tipo de veículo automotor, de pequeno porte, geralmente sem portas ou cobertura, utilizando de pneus grandes atrás para que possa aproveitar a máxima tração e pneus pequenos e finos na dianteira para permitir uma melhor condução, o que possibilita que seja usado em dunas, montanhas, em estradas ou outros tipos de terrenos variados.

(2001) defende que a EB é um componente em meio a um contexto social, econômico, cultural, político e educacional maior e carrega filosofias e políticas que entram em conflito na definição de para quê a EB serve. As três definições de EB estão ligadas à escolarização e não se referem especificamente à discussão sobre bilinguismo⁸, muito embora essa definição seja intrinsecamente ligada à EB em seus variados contextos, inclusive permeando nosso imaginário, na medida que quando pensamos em alguém bilíngue, muito possivelmente a imagem é de alguém totalmente fluente em pelo menos uma língua adicional.

Por sua vez, ecoando Cavalcanti (1999), Megale (2005) define a EBE como aquela acessada por estudantes de uma camada privilegiada da sociedade. Nela, línguas prestigiadas nacionalmente ou internacionalmente são “escolhidas” como objeto de estudo. Megale e Liberali (2016) se alinham à De Mejía (2013) para salientar que o foco da EBE é oferecer aos alunos altos níveis de proficiência por meio da aprendizagem de conteúdos usando a língua de elite como veículo. Complexificando a discussão, Harmers e Blanc (2000) classificam como contexto bilíngue de elite apenas quando a carga horária instrucional da escola acontece a partir de 50% do tempo na língua de prestígio, ou seja, os autores não entendem como EBE um contexto no qual a língua inglesa é tratada como uma disciplina entre as outras (Megale, 2005).

Sobre a expansão da EBE, Megale e Liberali (2016) a justificam frente às necessidades de *network* global através do

8 De acordo com Megale (2005), há duas “tradições” de bilinguismo: a unidimensional e a multidimensional. A primeira diz respeito ao bilíngue “perfeito”, que tem controle nativo de duas línguas, enquanto a segunda leva em conta diferentes variáveis para indicar graus de bilinguismo. A autora se apoia em Harmers & Blanc (2000) para delimitar seis dimensões importantes: competência relativa; organização cognitiva; idade de aquisição; presença ou não de indivíduos falantes da L2 no ambiente em questão; status das duas línguas envolvidas e identidade cultural. Discutir as noções de bilinguismo, embora fundamental para situar investigações nesse campo, não é o escopo deste artigo.

uso do inglês, sobretudo a partir do desejo de benefícios culturais, econômicos e políticos. Não surpreende que em nota divulgada pela revista Isto É Dinheiro em dezembro de 2021, afirmou-se que, naquele ano, a EBE movimentou 250 milhões de reais no Brasil⁹. Ainda não há, em 2023, Diretrizes Nacionais¹⁰ que regulamentem a oferta de EB no Brasil, apesar de quase todos os estados terem publicados Resoluções próprias que buscam de alguma forma regular esse âmbito do mercado educacional. Em um cenário tão complexo e rentável (talvez rentável justamente por ser complexo e não regulado), popularizam-se as editoras e sistemas de ensino que trabalham com a EBE e prestam serviços a escolas privadas que querem oferecer a modalidade para se mostrarem competitivas no mercado, mas que não têm expertise ou recursos financeiros para criarem seus próprios programas bilíngues.

Concordo com García (2009), que enfatiza que a legitimação de práticas bilíngues de minorias na EB é relevante e transformadora, e contribui com a busca por igualdade social. Mas, em contrapartida, reconheço que a EBE pode servir para aumentar a desigualdade social, pois só uma camada privilegiada da sociedade tem acesso a ela. Nesse sentido, e assim como descrito na seção anterior, a EBE carrega em seu cerne uma dimensão elitista que pode contribuir para a manutenção da desigualdade social e do *status quo*, no caso de um ensino através de práticas que reforcem esse caráter, em contraponto a uma formação multilíngue consciente. Nesse sentido, Megale e Liberali (2016), apoiadas em García (2009) e García-Canclini

⁹ Nota disponível em: <https://istoedinheiro.com.br/expansao-bilingue-na-escola/>. Acesso em 30 ago. 2023

¹⁰ As Diretrizes Nacionais para a Educação Plurilíngue no Brasil, documento que se propõe a regulamentar a oferta de educação bi/multilíngue estão, desde 2020, aguardando homologação pela Presidência da República. O documento foi proposto pelo Conselho Nacional de Educação através do Parecer CNE/CEB Nº 2/2020 e está disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/30000-uncategorised/90801-educacao-plurilingue> Acesso em 28 ago. 2023

(2011) , advogam que, através da experiência de aprendizagem em contexto de EB e EBE, os estudantes podem expandir a consciência cultural na cultura de origem tanto quanto na cultura da língua adicional ao serem confrontados por diferentes formas de perceber o mundo e pela apreciação da diversidade, possibilitando a constituição de identidades culturais híbridas.

Embora seja um campo facilmente criticável em sua essência, não se pode ignorar que a EBE tem potencial de construção de novas formas de ver o mundo, dado que os agentes que a constituem podem trabalhar de forma engajada para, a partir das contradições, promover a circulação de complexidades, inclusive trazendo a responsabilidade para os agentes corporativos¹¹ que tornam árdua e cheia de obstáculos a geração de dados oriundos nesse meio. Pensar em porquê e para quê serve a EBE é fundamental, já que quando não sabemos o que estamos buscando com nossos esforços educacionais, não podemos tomar decisões sobre o conteúdo que é mais apropriado para fomentar aprendizagens, tampouco sobre quais relações são mais propícias no ambiente escolar (Biesta, 2012).

Seja qual for a problemática discutida, podemos relacioná-la com a formação e com o trabalho do professor, porque é ele o profissional que, em última instância, está na linha de frente da EBE. Na minha primeira semana de trabalho na função de formadora terceirizada, fui apresentada a valores, princípios e crenças que embasam a criação dos materiais didáticos e a formação de professores. Os valores envolviam a formação integral do aluno, a personalização de uma aprendizagem flexível, a formação orientada para a cidadania global e a diversidade, e

¹¹ Convivendo no mercado educacional, entendi que há circulação de valores muitas vezes exorbitantes como “incentivo” ou “patrocínio” para implementação de sistemas de ensino em escolas ou redes que sejam de interesse comercial. Esses valores são oferecidos para escolas privadas em troca da utilização de materiais didáticos do sistema de ensino em questão por determinado período de tempo. Destaco, no entanto, que esse não é o caso do sistema ao qual estou vinculada.

agiam sob a perspectiva dos Multiletramentos. Fiquei animada por ver ali a indicação dos Multiletramentos, já que essa é uma abordagem que está no horizonte do que acredito.

Para Biesta (2012) a discussão sobre educação deve sempre envolver seu propósito. Ter sido apresentada àqueles propósitos já de início me levou ingenuamente a crer que eu me tornaria a formadora de professores consciente e engajada que eu idealizava. No entanto, vivendo o cotidiano das escolas privadas, percebo que a articulação com os Multiletramentos não se aplica ao meu cotidiano de trabalho, nem ao cotidiano de formação continuada que conduzo, pois a centralidade das práticas realizadas com os professores reside em um nível quase “operacional” da sala de aula. O engajamento que se espera é aquele que vai levar os alunos a atingirem marcos de competência linguística e de apreensão de conteúdos em uma perspectiva estanque, a partir de uma visão de língua compartimentalizada.

Usando a metáfora da bicicleta, a EBE, nesse caso, está mais para a bicicleta que para o bugue. Ler Biesta (2012) me ajudou a olhar para isso de um ponto de vista menos ingênuo, pois o autor utiliza as dimensões de qualificação, socialização e subjetivação para pensar o que chama de boa educação. De maneira geral, a qualificação está ligada, mas não somente, à questão econômica, no sentido de se preocupar com o acesso do aluno a conhecimentos técnicos e específicos para o mundo do trabalho ou mais amplos, como a introdução cultural ou política. A função da socialização envolve as formas pelas quais nos tornamos parte de comunidades. Uma educação religiosa, por exemplo, socializa o aluno para dar continuidade a certo tipo de tradições e valores. Por fim, a função de subjetivação se responsabiliza por processos de subjetivação que visem tornar o

aluno mais independente e autônomo em seu pensar. Ela pode ser considerada oposta à socialização, já que não se trata da inserção a um grupo alinhavado a valores e tradições específicos.

Biesta (2012) indica que a boa educação pode tanto funcionar em relação a essas três dimensões, quanto impactá-las e que, como educadores, é fundamental que saibamos o que queremos atingir em cada uma das dimensões. Segundo o autor, mesmo que em cada dimensão a finalidade seja diferente, elas acabam se misturando. Por exemplo, a função de qualificação, relacionada ao conhecimento, pode impactar a subjetivação, pois adquirir novos saberes pode levar a empoderamento, independência e autonomia. A seleção de conhecimentos trabalhados com determinado grupo, no entanto, representa tradições específicas na própria escolha de um conhecimento em detrimento de outro, dando a entender que um é mais útil ou valioso que outro. Quando desloca as dimensões da boa educação para a EBE, cujas escolas majoritariamente ensinam inglês, entendo que isso significa que essa língua é a mais “valiosa”.

Os aspectos corporativos que mencionei anteriormente ficam evidentes através de experiências conflituosas que vivo em meu cotidiano. Em março de 2023, vivi uma reunião de famílias em uma escola cuja demanda principal era que seus filhos não estavam, em termos de competência linguística, onde as famílias achavam que deveriam estar.

Fiz uma reunião de famílias no início de 2023, na qual um grupo de responsáveis de forma bastante polida, mas não menos agressiva, indicou que apesar de os filhos estarem fazendo aulas bilíngues há um relevante período de tempo, eles não conseguiam se comunicar adequadamente em inglês e, por isso, eles entendiam que as aulas até ali não tinham sido de qualidade e eu, enquanto representante do programa bilíngue,

precisaria apresentar a eles a fórmula que até o final do ano faria as crianças desenvolverem a oralidade da maneira como eles esperavam. Caso não acontecesse, eles enquanto clientes procurariam outra opção de escola para matricular seus filhos. Um último aspecto importante foi que as famílias questionaram os dados de mensuração que apresentei, dizendo que acreditavam que eram falsos, já que pensavam que seus filhos não correspondiam àqueles números. (Diário De Pesquisa, 2023)

Biesta (2012) me ajudou, em retrospectiva, a construir novos sentidos a partir de acontecimentos incômodos como esse último. Em primeiro lugar, essas famílias esperavam que no período de tempo em questão, parte dele pandêmico, os alunos se tornassem usuários independentes fluentes na língua adicional. Essa expectativa, no entanto, é oriunda do próprio discurso praticado por parte dos sistemas de ensino bilíngues, que alegam que as aulas com carga horária expandida na escola podem substituir cursos de inglês¹². Em segundo lugar, as falas na reunião são evidência de que, para algumas famílias que pagam por escolas privadas que oferecem programa bilíngue, a educação linguística é um produto que pode ser adquirido e pago para o atingimento de resultados homogêneos e lineares. Essa expectativa corrobora o próprio imaginário social com a imagem de um falante “ideal” que tenha “controle nativo” de duas línguas de forma balanceada (Harmers; Blanc, 2000). O que não está dito com palavras, mas entende-se pelas falas, é que há uma desqualificação e culpabilização do professor pelo resultado aquém do esperado. Sobre as dimensões da boa educação, o que parece importar às famílias é, em relação à qualificação, que os alunos sejam usuários independentes do inglês e, em relação

¹² Importante destacar que os objetivos de um curso livre de inglês e de aulas bilíngues não são congruentes.

à socialização, que façam parte da comunidade que acessa melhores oportunidades no mundo do trabalho por saberem falar a língua.

As “expectativas” do sistema bilíngue, embasadas por seus princípios, parecem mais abrangentes: na função de qualificação, a partir de uma leitura superficial, espera-se que os alunos sejam formados não só no que tange à sua competência linguística, mas também em aspectos da sua formação integral enquanto cidadãos globais, orientados por uma perspectiva multiletrada¹³ de ensino. Esse aspecto denota também a função de socialização, pois para se tornar um cidadão global, há que se entender como parte de algo maior que si mesmo. Finalmente, o processo de subjetivação envolve a personalização da aprendizagem. As expectativas das famílias, na função de qualificação, envolvem competência linguística, pois querem que os alunos cheguem em casa falando inglês e na função de socialização esperam o acesso a melhores oportunidades no mundo do trabalho através da língua. Com a centralidade no aluno, nenhum dos “quereres” envolve o professor. Talvez esse seja o aspecto que causa conflito para mim, pois minha expectativa de boa educação envolve o professor, seu trabalho e sua formação, para depois chegar no aluno. Para mim, na função de qualificação, espero que a EBE possibilite o desenvolvimento do pensamento como ação (hooks, 2020) para que professores e alunos construam novos significados sobre o mundo de maneira multimodal e multiletrada para o mundo do trabalho mas, sobretudo, para o mundo da cidadania e da vida comunitária, princípios presentes

¹³ Afirmo que uma perspectiva multiletrada orienta o trabalho do professor com os alunos, pois o departamento acadêmico do sistema bilíngue em questão desenha a experiência acadêmica presente nos materiais didáticos para levar os estudantes a desenvolverem sua competência de comunicação na língua adicional com base nos elementos do *design* da Pedagogia dos Multiletramentos, além de trazer um componente multicultural às atividades e uma curadoria de recursos digitais e multimodais cuja intenção é trabalhar o letramento digital.

no Manifesto dos Multiletramentos¹⁴ (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020; New London Group, 1996). Vinte e cinco anos depois da publicação do Manifesto dos Multiletramentos, Cope e Kalantzis (2022) asseveram que a justiça educacional é o caminho mais viável para a justiça social e, inevitavelmente, envolve a discussão sobre equidade. Portanto, para eles, a Pedagogia é um elemento no projeto que pode promover a justiça social. Cope e Kalantzis (2022) afirmam que mais do que nunca a educação é um determinante crítico de resultados sociais para indivíduos e coletividades.

Acredito que o caminho para operacionalizar o pensamento como ação e, portanto, a função de qualificação da boa educação passa pela Pedagogia dos Multiletramentos. Lírio e Azzari (2023) problematizam leituras superficiais da Pedagogia que a tratam como mera aprendizagem de línguas de forma “contextualizada” ou “situada”. Para eles, a Pedagogia em seu cerne deve marcar uma contraposição a processos de “[...] ensinar e aprender línguas demasiadamente focados nas estruturas que subjazem as formas linguísticas, nos meios em que/pelos quais circulam e em suas ‘aplicabilidades’, geralmente, de forma acrítica.” (Lírio; Azzari, 2023, p. 254).

Em sua função de socialização, penso que a EBE deve trazer consigo valores que estejam voltados para a justiça social e a igualdade de acesso e de oportunidades, para que consigamos formar alunos que criem fissuras no *status quo*. Me parece razoável argumentar que alunos socioeconomicamente privilegiados podem construir significados que deem um sentido mais crítico ao mundo e às suas condições quando engajados por

14 No Manifesto, os autores advogam por uma Pedagogia atravessa por dois *multi*: o *multicultural*, que se refere às diferenças intrínsecas que compunham e compõem nossa sociedade e ao cruzamento de fronteiras linguísticas e culturais, e a *multimodalidade* ligada à integração do texto ao visual, ao áudio, aos comportamentos, etc., sobretudo quando falamos da hipermídia.

meio de práticas pedagógicas que os levem à percepção de sua responsabilidade enquanto cidadãos.

Em sua função de subjetivação, espero que a EBE esteja na direção de uma formação de agentes sociais capazes de abordar, individualmente e coletivamente, a ciência e a humanidade, as múltiplas crises de nossos tempos para dar sentido ao mundo e assumir sua responsabilidade de agir nele (Cope; Kalantzis, 2022). Ao meu ver, tudo isso passa também pela formação e pelo trabalho do professor, tanto quanto envolve os demais agentes institucionais e corporativos envolvidos no processo. A formação continuada de professores para a EBE deve se basear em aspectos afetivos situados, contingentes e fundamentados com teoria e partilha entre pares, de forma que o professor não apenas se “capacite” para aulas bilíngues, mas tenha a chance de crescer enquanto educador e possa promover o crescimento de seus estudantes. Do meu ponto de vista, a noção de crescimento está alicerçada na pedagogia engajada de hooks (2020), no sentido de expandir as singularidades envolvidas no processo pedagógico, pois estabelece um relacionamento mútuo entre professores e alunos que alimenta o crescimento de ambas as partes, uma vez que exige uma exploração conjunta da prática do saber e o olhar para a inteligência como fortalecimento do bem comum.

4 A mensuração educacional, a inovação e a formação de professores

Signorini (2007, p. 9) apresenta o conceito de “inovação” como categoria não-neutra, opaca e situada, de base interpretativa, e de qualificação positiva que “favorece determinados agentes

sociais em detrimento de outros”, comumente ligada à mudança, modernização, adaptação e transformação de contextos. Para ela, há três agentes institucionais principais: as práticas institucionais, o letramento escolar e os aparatos tecnológicos. Assim, a inovação não surge no vácuo e não surge livre de orientações político-ideológicas. Por ser situada, pode conflitar com outras mudanças em curso no mesmo contexto e causar resistência à mudança numa dada direção. Isso torna possível haver inovação, mas de forma a contribuir com a manutenção de *status quo*, em vez de sua ruptura. Signorini (2007, p. 9) afirma que “[...] torna-se polêmica a relação entre inovação e mudança (inovar para não mudar), particularmente entre inovação e progresso ou desenvolvimento”. Originalmente, a categoria “inovação” de Signorini está situada no âmbito da língua materna, da escola pública e do conhecimento acadêmico-científico, mas quando desloca a categoria para a EBE consigo utilizá-la para explicar as contraditórias práticas corporativas e institucionais com as quais lido.

As práticas corporativas que orientam meu trabalho de formadora terceirizada envolvem pautas “inovadoras” no que tange a dois aspectos principais: a formação do professor e a melhoria na “qualidade” das aulas acompanhadas; e a participação dos alunos na mensuração educacional oferecida pelo sistema. Tenho como responsabilidade fazer com que essas práticas corporativamente orientadas penetrem nas práticas dos agentes institucionais escolares, na formação do professor e, por consequência, em suas práticas de ensino. Represento, então, linhas de força, interesses neoliberais, e contribuo para a manutenção de uma ordem tensionada, complexa, porosa, e sustentada sobre dissensos. O caráter subjetivo do meu trabalho

é o que me permite penetrar na porosidade dessa ordem e buscar fissuras em meio às ambivalências, heterogeneidades e contingências dos contextos em que circulo na EBE.

Todavia, o trabalho é complexo e tensionado em todas as suas dimensões. Não raro, tanto a escola, quanto os professores se mostram resistentes às inovações propostas pelas práticas corporativas. Signorini (2007) reconhece que resistências se justificam, pois sendo a inovação situada, não-universal, opaca e não-neutra, ela depende de fatores locais que lhe atribuam sentido. Na figura abaixo (Figura 1), trago um diagrama que possibilita perceber a inter-relação dos agentes institucionais que me ajuda a estabelecer um paralelo entre a inovação acadêmico-científica que Signorini (2007) discute e a inovação corporativa¹⁵. Segundo a autora, os agentes estão em constituição mútua e produzem a escola como uma forma dinâmica de organização que nomeia como “constelação de práticas sociais inter-relacionadas”:

¹⁵ Esclareço que não estou equacionando os dois âmbitos como se fossem dois pesos e duas medidas, mas colocando-os em paralelo na medida em que são externos à escola e sua organização.

Figura 1 – Constelação de práticas sociais inter-relacionadas

Constelação de práticas sociais inter-relacionadas



Fonte: Elaboração da Autora (2023), com base em Signorini (2007).

Os três aspectos da inovação das práticas corporativas que represento estão no meio da constelação de práticas inter-relacionadas da escola, pois se embaralham com os agentes institucionais de Signorini (2007) e com a boa educação de Biesta (2012). Representando o sistema bilíngue, eu me torno um agente institucional/corporativo externo que se entrelaça à escola e ao professor, aos alunos e às famílias, complexificando a constelação.

Em termos de mensuração educacional, preciso garantir que as escolas participem de provas de sondagem todos os semestres. A mensuração envolve: a) provas de sondagem de conteúdo realizadas pelos alunos nas escolas a cada início de semestre, cujo objetivo é medir o aproveitamento dos alunos em relação ao conteúdo gramatical e de vocabulário ensinado no

semestre anterior; e b) provas de proficiência realizadas quando os alunos atingem “marcos de proficiência”, cujo objetivo é medir habilidades linguísticas (ouvir, falar, ler e escrever). Há uma relação entre a sondagem e a proficiência. Se os dados das sondagens recolhidos semestralmente estiverem dentro dos parâmetros estabelecidos, espera-se que os dados da proficiência também estejam. O descompasso se dá no âmbito da própria mensuração educacional, pois as provas de sondagem semestrais medem conteúdo, e a proficiência ao final de ciclos mede habilidades de competência linguística. São medidas diferentes. Portanto, os dados numéricos por si só não garantem que os resultados dos dois âmbitos da mensuração educacional sejam congruentes. De um lado, os dados gerados pela mensuração fortalecem uma cultura de performatividade de conteúdo (os alunos conseguiram fixar as regras da língua?). De outro, fortalecem uma cultura de performatividade oral (os alunos estão falando inglês?). A mensuração educacional, inovadora por gerar dados para que os processos pedagógicos sejam extremamente controlados, tensiona o trabalho do professor, pois além de ranquear docentes e alunos, acaba pautando a reorganização do trabalho com a formação continuada. Como formadora e corresponsável pela “qualidade” dos dados, minha atuação com a formação continuada precisa estar na direção de “corrigir” os resultados apresentados pelos alunos nas sondagens ou garantir que os resultados gerados sejam aqueles esperados, ao mesmo tempo em que preciso “instrumentalizar” as professoras para centralizar suas práticas na oralidade dos alunos, para que eles atinjam também os marcos de competência linguística ao final de ciclos de aprendizagem. Em outras palavras, o espaço da formação continuada de professores, que poderia ser engajado,

crítico e multiletrado, acaba orientado por uma perspectiva monolíngue de ensino, com práticas acríticas e esvaziadas de sentido.

Para Biesta (2012), o aumento da cultura da mensuração, por um lado, é benéfico, pois permite que as discussões estejam embasadas em dados. Por outro lado, as informações sobre resultados educacionais dão a impressão de que decisões acerca dos rumos da educação podem se basear apenas em fatos e números, quando sabemos que há muitos outros aspectos fundamentais a serem considerados, como as próprias subjetividades dos alunos. O autor aponta que o aumento causa dois problemas: o primeiro é que quando se tomam decisões sobre os rumos da educação baseadas em fatos, está presente um julgamento de valor do que é desejável e, apesar de ser importante usar fatos para orientar ações sobre o que deve ser feito, “o que deve ser feito nunca é logicamente derivado do que é.” (Biesta, 2012, p. 812). Já o segundo problema reside na validade normativa da mensuração: “A questão é se estamos de fato mensurando o que valorizamos ou se só estamos mensurando o que podemos facilmente mensurar e, assim, acabamos por valorizar o que medimos, ou conseguimos medir.” (Biesta, 2012, p. 812).

Quando penso que parte das provas aplicadas no conjunto da mensuração educacional está orientada para a validação de aproveitamento de conteúdo, e é isso que reverbera/orienta a (re) organização das práticas de ensino e da formação de professores, me parece que estamos valorizando o que medimos. Assim, a inovação das práticas corporativas não reverbera na escola como seria esperado pelos agentes institucionais, gerando falas como a da reunião de pais que participei¹⁶.

¹⁶ Estou me referindo à última parte do relato sobre a reunião de responsáveis que participei: “Um último aspecto importante foi que as famílias questionaram os dados de mensuração que apresentei, dizendo que acreditavam que eram falsos, já que pensavam que seus filhos não correspondiam àqueles números” (Diário de Pesquisa, 2023).

Além disso, a mensuração educacional não dá conta das funções de qualificação, socialização e subjetivação estipuladas por Biesta (2012). Nesse sentido, na constelação de práticas sociais inter-relacionadas, a mensuração educacional se embaralha com as práticas institucionais de gerenciamento administrativo, planejamento e avaliação, e também com o letramento escolar e os aparatos tecnológicos. Ao valorizar o que medimos e não medir o que valorizamos, a formação continuada de professores desconsidera os próprios interesses individuais e afetos dos professores, bem como sua agentividade.

A grande oferta de EBE chega na escola através da ideia de inovação. No entanto, ela chega para promover uma não-mudança, pois efetiva a manutenção do *status quo*, dando acesso à competência linguística em língua adicional a alunos oriundos de uma privilegiada camada da sociedade que muito provavelmente teriam condições de acessá-la por outros meios que não um programa bilíngue dentro de uma escola privada. A crença de que os professores falham em ensinar inglês, difundida pela máxima de que o inglês na escola é “ruim”, oportuniza a chegada de sistemas de ensino bilíngues cuja inovação se baseia na “solução” do “problema” da formação e do trabalho do professor e na garantia da aprendizagem da língua adicional como resultados dos alunos.

A escola, ao contratar um serviço que oferece a formação continuada de professores, reforça essa ideia e complexifica sua constelação de práticas ao inserir um terceiro agente em seu universo. Nessa constelação, meu trabalho se sustenta porque se não há aprendizagem de inglês, tampouco há ensino. A formação “terceirizada”, materializada por seus formadores, busca “transformar” as práticas de ensino dos professores sem saber que

práticas são essas para que respondam, na sala de aula da EBE, à inovação corporativa. Conforme corrobora Signorini (2007), pensar a ação individual desses professores como mera execução de princípios ou mera atualização de teorias desconsidera o papel dos agentes institucionais no balizamento dessas ações. E, em meio a tudo isso, o potencial crítico, multiletrado, engajado e humano da educação bilíngue acaba se pulverizando através dessas mesmas ações individuais.

Considerações finais

O caráter autoetnográfico desta pesquisa é minha estratégia de busca por uma clareza ontoepistemológica que me permita resistir e caminhar na direção da EBE em que acredito, buscando possibilidades de fissuras multiletradas (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020) e de pensamento como ação (hooks, 2020) para haja expansão das singularidades envolvidas no processo pedagógico (García, 2009; Cope; Kalantzis, 2022). Isso tudo em meio à constelação de práticas corporativas e institucionais “inovadoras” (Signorini, 2007) que tensionam meu cotidiano de trabalho como formadora e entram em conflito com a minha expectativa de pesquisadora no campo da formação de professores para a EBE, elitista em essência e, portanto, modalidade de ensino que pode contribuir para a manutenção da desigualdade social e do *status quo*, quando focada em práticas estanques que não preconizam uma formação multilíngue consciente. (Megale; Liberali, 2016).

Quando penso em mim, anos atrás, naquela sala de aula com a briga entre as crianças, sei que eu teria ficado aliviada se tivesse o suporte de uma formadora mais experiente com quem

contar. No entanto, hoje, vivendo o papel de uma formadora “mais experiente” em um contexto muito parecido com aquele, me pergunto se eu conseguiria ter ajudado aquela eu-professora-iniciante da maneira como ela precisava naquele momento.

Enquanto formadora terceirizada vinculada a um agente corporativo, me vejo como uma peça da engrenagem que contribui para uma formação continuada de professores esvaziada das dimensões de qualificação, subjetivação e socialização que compõem a boa educação (Biesta, 2012), que se configura como execução de normas baseadas em parâmetros estabelecidos a partir da valorização do que é possível mensurar. Sei que meu trabalho existe sustentado em uma ideia difundida de que a “culpa” por uma suposta deficiência no ensino é dos professores, o que leva à contratação de serviços terceirizados para corrigi-la.

Assim, a inovação proposta pelos sistemas de ensino bilíngues como “solução” para o suposto problema da formação falha dos docentes através da mensuração educacional e da própria formação continuada de professores não está relacionada à transformação consciente das práticas de ensino em direção a práticas multiletradas que estejam além de leituras superficiais acríticas (Lírio; Azzari, 2023). Embora as práticas corporativas incentivem a geração de dados sobre os processos pedagógicos através da mensuração e esse seja um aspecto potencialmente positivo, conforme mensuram, elas criam “padrões de qualidade” equivocados justamente porque esses dados não mostram a complexidade “[...] viva, corporal, vibrante, dialógica, inacabada, comunitária, produtora de presença, dúvida, vivência e partilha” (Rufino, 2021) que deveria ser força motriz da educação de maneira ampla. Estou longe de ser a formadora idealizada que achei que seria, mas sigo trabalhando, “esperançando”

e buscando promover práticas que constantemente me [re]organizem e contribuam com o crescimento dos professores e alunos dentro do que é possível em meio ao meu tensionado cotidiano de trabalho e formação.

Referências

ADAMS, Tony E.; HOLMAN JONES, Stacey; ELLIS, Carolyn. *Handbook of autoethnography*. 2nd ed. New York: Routledge, 2022.

BAKER, Collin. *Foundations of bilingual education and bilingualism*. 3rd ed. Clevedon: Multilingual Matters, 2001.

BIESTA, Gert. Boa educação na era da mensuração. Tradução de Teresa Dias Carneiro. *Cadernos de Pesquisa*, v. 42, n. 147, p. 808-825, set./dez 2012.

BOCHNER, Arthur P. Heart of the matter: a mini-manifesto for autoethnography. *International Review of Qualitative Research*, v. 10, n. 1, p. 67-80, Spring 2017.

CAVALCANTI, Marilda. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. *D.E.L.T.A*, v. 15, p. 385-417, 1999.

CHANG, Heewon. *Autoethnography as method*. New York: Routledge, 2016.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. *Towards education justice: a pedagogy of multiliteracies, Revisited*. 2022. Disponível em: https://cgscholar.com/community/community_profiles/new-learning/community_updates/151465. Acesso em 05 jun. 2022

DE MEJÍA, Anne-Marie. Bilingual Education in Colombia: The Teaching and Learning of Languages and Academic Content Area Knowledge. In: ABELLO-CONTESSA, C.;

CHANDLER, P. M.; LÓPEZ-JIMÉNEZ, M. D.; CHACÓN-BELTRÁN, R. *Bilingual and Multilingual Education in the 21st Century: Lessons from Accumulated Experience in Bilingual and Multilingual Education*. Reino Unido: Multilingual Ma ers, 2013.

ELLIS, Carolyn. *The ethnographic I: a methodological novel about autoethnography*. Lanham: AltaMira Press, 2004.

GARCÍA-CANCLINI, N. G. 2011. *Culturas híbridas: Estratégias para Entrar e Sair da Modernidade*. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.

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

HARMERS, Josiane F.; BLANC, Michael H. A. *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

HOOKS, bell. *Ensino e pensamento crítico: sabedoria prática*. Tradução de Bhuvli Libanio. São Paulo: Elefante, 2020.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. *Letramentos*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2020.

LÍRIO, Carlos José; AZZARI, Eliane Fernandes. Multiletramentos como formas de ressignificar o corpo e as diversidades: reflexões sobre educação linguística, decolonialidade e antirracismo. In: PINHEIRO, Petrilson; AZZARI, Eliane Fernandes (org.) *Multiletramentos em teoria e prática: desafios para a escola de hoje*. Campinas, SP: Pontes Editores. v. 2, p. 243-260.

MEGALE, Antonieta. Bilingüismo e educação bilíngue – discutindo conceitos. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*, v. 3, n. 5, p. 1-13, ago. 2005.

MEGALE, Antonieta Heyden; LIBERALI, Fernanda. Caminhos da educação bilíngue no Brasil: perspectivas da linguística aplicada. *Raído*, Dourados, MS, v. 10, n. 23, p. 9-24, jul./dez. 2016.

MELLO, Heloísa. Educação bilíngue: uma breve discussão. *Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 9, n.1, p. 118-140, 2010.

NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *Harvard Educational Review*, p. 60-92, 1996.

ONO, Fabrício Tetsuya Parreira. *A formação do formador de professores: uma pesquisa autoetnográfica na área de língua inglesa*. 2017. Tese (Dourado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

RUFINO, Luiz. *Vence-demanda: educação e descolonização*. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

SIGNORINI, Inês. Letramento e inovação no ensino e na formação do professor de língua portuguesa. In: SIGNORINI, Inês. (org). *Significados da inovação no ensino de língua portuguesa e na formação de professores*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 211-228.

“Education plan for the ground school”: análise das orientações do ministério da educação alemão para ensino de língua estrangeira

Isabela Vieira Barbosa*

Caique Fernando da Silva Fistarol**

Marcia Regina Selpa Heinzle***

Resumo

O presente artigo está situado no âmbito de questões voltadas para o ensino e a aprendizagem de línguas e seus efeitos na prática de atuação docente. Dessa forma, faz parte de um projeto maior cujo objetivo é analisar a internacionalização da educação básica em relação às políticas públicas para o ensino bilíngue no Brasil. Nesse ínterim, tem por objetivo compreender as orientações do Ministério da Educação da Alemanha para o Ensino de Língua estrangeira para os anos equivalentes aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental brasileiro. Estas orientações guiam as escolas primárias bilíngues aprovadas e direcionam-se, também, às escolas primárias que tenham a possibilidade de iniciar aulas de língua estrangeira a partir do 1º ano. Os referenciais teóricos utilizados são o CECR (2001), Libâneo (2006), Megale (2019), Spinassé (2006) e Souza (2019). Os procedimentos metodológicos e de análise de dados se baseiam em recortes do Quadro Comum Europeu de Ensino de Línguas e do documento do Ministério da Educação Alemão elaborado em parceria com o Ministério da Cultura, Juventude e Esporte do estado de Baden-Württemberg para

* Universidade Regional de Blumenau. Doutoranda em Educação pela Universidade Regional de Blumenau (FURB). <https://orcid.org/0000-0003-1939-572X>

** Universidade Regional de Blumenau. Doutorando em Educação pela Universidade Regional de Blumenau (FURB). Professor de Inglês da Rede Pública Municipal de Ensino de Blumenau. <https://orcid.org/0000-0001-7650-7324>

*** Universidade Regional de Blumenau. Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Professora Adjunta do Mestrado em Educação da Universidade Regional de Blumenau (FURB). <https://orcid.org/0000-0002-2299-8065>

os anos iniciais, intitulado “*Education plan for the ground school*”, analisados à luz da perspectiva bakhtiniana (2006). Observou-se que o documento considera três itens: habilidades comunicativas, recursos linguísticos e competências culturais. No entanto, apesar de haver direcionamentos, conclui-se que o referido documento deixa em aberto possibilidades de conteúdo e de metodologia, assinalando apenas a importância de traçar metas para alcançar o aprendizado efetivo das competências e habilidades pelos estudantes.

Palavras-chave: língua estrangeira; currículo; educação básica.

“Education plan for the ground school”: analysis of the german ministry of education’s guidelines for foreign language teaching

Abstract

This article is situated within the context of issues related to language teaching and learning and their effects in the practice of teaching. In this way, it is part of a larger project whose objective is to analyze the internationalization of basic education in relation to public policies for bilingual education in Brazil. In the meantime, its aim is to understand the guidelines of the German Ministry of Education for foreign language teaching for the equivalent years of the Brazilian Elementary School Early Years. These guidelines guide approved bilingual primary schools and also apply to primary schools that have the possibility of starting foreign language classes from the 1st year. The theoretical references used are the CEFR (2001), Libâneo (2006), Megale (2019), Spinassé (2006), and Souza

(2019). The methodological procedures and data analysis are based on excerpts from the Common European Framework of Language Teaching and the document from the German Ministry of Education developed in partnership with the Ministry of Culture, Youth, and Sports of the state of Baden-Württemberg for the early years, titled “Education plan for the ground school,” analyzed in light of Bakhtinian perspective (2006). It was observed that the document considers three aspects: communicative skills, linguistic resources, and cultural competencies. However, despite providing guidance, it can be concluded that the mentioned document leaves room for content and methodology possibilities, emphasizing only the importance of setting goals to achieve effective learning of competencies and skills by students. is, therefore, the mobilization of the word “language” that builds discursive layers in/by which the history of this word within the language is being woven.

Keywords: foreign language; curriculum; elementary education.

Recebido em: 29/04/2023 // Aceito em: 25/08/2023

Introdução

Nas últimas décadas, o ensino de línguas estrangeiras tem sido tema constante de diferentes pesquisas no campo da Educação. Para Megale (2019, p.09), “[c]om o acirramento da globalização, presencia-se uma alteração substantiva no panorama social, cultural e linguístico mundial”. Assim, “[é] notória a expansão da importância do ensino de línguas adicionais, compreendidas, por muitos, como bens culturais de muito valor no mercado linguístico”. (Megale, 2019, p. 9). Por este motivo, escolas de idiomas e de ensino bilíngue são alavancadas nos últimos anos no Brasil, em virtude da busca pelo aprendizado de outro idioma situado para além dos contextos de ensino da língua materna.

Diante de tal cenário, muitas famílias têm buscado cada vez mais cedo inserir seus filhos em escolas de idiomas, ou em escolas regulares que oferecem diferentes tipos de formação linguística: aulas semanais ou programas de imersão bilíngues, ou, ainda, escolas internacionais. A este respeito, Megale (2019, p. 9) nos alerta que “a demanda por parâmetros legais que norteiem e regulem essas instituições torna-se cada vez mais premente em face do aumento do número delas e da necessidade de formação de professores que atuem nesse campo”.

Entretanto, a discussão do currículo para os anos iniciais do Ensino Fundamental brasileiro ainda caminha a passos lentos. Apesar da reforma na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apontar para novos aspectos e reformular o modo de pensar habilidades e competências para a educação brasileira, pouco se tem ainda no documento brasileiro sobre o ensino de língua estrangeira na primeira etapa da educação básica.

Nesse sentido, o objetivo do presente artigo é compreender concepções e orientações do Ministério da Educação da Alemanha para o Ensino de Língua estrangeira para os anos equivalentes aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental brasileiro. Consideraremos, para tal finalidade, pressupostos também contidos no Quadro Comum Europeu.

Primeiro, é preciso destacar que, em um passado recente, houve a elaboração, em solo nacional, de um plano de educação em 23 de Março de 2016, cujo objetivo era ser aplicado para turmas do 1º ao 4º ano primário para o ensino de língua inglesa como língua estrangeira. A partir do ano letivo de 2018/2019, o mesmo plano passou a ser aplicado em escolas bilíngues primárias e nas demais escolas que ofertam o ensino de línguas estrangeiras a partir do 1º ano.

Nesse sentido, Spinassé (2006, p. 6) explica que não existe “uma ‘receita’ para a diferenciação entre Primeira Língua, Segunda Língua e Língua Estrangeira. O status de uma língua também pode variar com o tempo, é necessário apenas estabelecer uma outra relação com ela”. Por este motivo, para o presente artigo, compreendemos como Língua Estrangeira aquela que não faz parte dos usos do local onde o estudante se encontra, nem que foi adquirida em conjunto com a Língua Materna, ou Primeira Língua (L1).

Metodologia

O presente artigo faz parte de um projeto maior cujo objetivo é analisar a internacionalização da educação básica em relação às políticas públicas para o ensino bilíngue no/do Brasil. Compreendendo que dentro da Alemanha não há

uma organização centralizada, os currículos são organizados e regulamentados de forma própria, através do Ministério da Educação e dos Ministérios da Cultura dos 16 estados. Com o intuito de aprofundar esses conhecimentos, primeiramente efetuamos a tessitura de um olhar para o documento do Ministério da Educação Alemão elaborado em parceria com o Ministério da Cultura, Juventude e Esporte do estado de Baden-Wurttemberg para os anos iniciais, intitulado “*Education plan for the ground school*”.

Posteriormente, voltamo-nos para a Base Nacional Comum Curricular brasileira para o Ensino Fundamental, que apresenta como áreas do conhecimento as áreas de Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso. Na área de Linguagens, são englobadas a Língua Portuguesa, a Arte, a Educação Física e a Língua Inglesa. Entretanto, para o Ensino Fundamental, são apresentadas apenas competências específicas de Língua Inglesa, as quais são posteriormente aprofundadas em unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades para os Anos Finais do Ensino Fundamental. Soma-se a isso o fato de que a BNCC não aborda orientações para o ensino bilíngue, focando num aspecto mais generalizante de habilidades e competências que considera necessárias a serem desenvolvidas em cada área do conhecimento.

Para este artigo, analisaremos especificamente um dos aspectos abordados no documento do Ministério da Educação Alemão: as *competências*. Desse modo, entre as competências abordadas no documento, elencamos, *a posteriori* da análise do documento, quatro aspectos abordados como essenciais: a) a compreensão do conceito de competências defendido no documento; b) a compreensão sobre didática; c) as compreensões

relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem; e d) as competências comunicativas abordadas. Para isso, realizamos nesta pesquisa recortes das competências apresentadas no documento, utilizando as categorias essenciais do documento apresentadas acima como categorias de análise. E assim, nas seções a seguir, apresentaremos as orientações conforme estas categorias.

Análise: competências (comunicativas), didática, ensino e aprendizagem

O Quadro Europeu Comum de Referência (CECR) objetiva ofertar uma base comum de referência para a padronização no que tange à elaboração de programas de ensino de línguas, refletindo, assim, no âmbito de elaborações curriculares, avaliações, exames e livros-texto da Europa (conforme situado na primeira página do referido documento). Dessa forma, está voltado para conhecimentos e competências necessárias para que se adquira a competência comunicativa almejada no âmbito da aprendizagem de línguas. Por isso a questão das competências e habilidades é referenciada com frequência, visto que estas fazem parte de um rol de instâncias a serem alcançadas em prazos específicos e eventos singulares de ensino e aprendizagem. Como documento direcionador, o CECR visa unificar currículos e isso influencia diretamente em modos de pensar o aprendizado das línguas.

Por sua vez, a respeito da compreensão de competências, o documento “*Education plan for the ground school*” (2020) especificamente entende tal conceito como:

O objetivo principal da aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino fundamental é desenvolver

habilidades comunicativas e interculturais. Esta estrutura sistemática com a interação entre o processo e as habilidades relacionadas ao conteúdo promove a compreensão em situações de língua estrangeira. As competências descritas no currículo do ensino fundamental no final das séries 3/4 são baseadas no nível de referência A1 do Quadro Europeu Comum de Referência (CECR). Isto define critérios e níveis válidos para todas as línguas, conforme os quais a proficiência linguística dos alunos pode ser classificada. O nível de referência A1 destinado ao ensino fundamental descreve o uso elementar da língua (Baden-Württemberg, 2020, p. 4, tradução nossa, grifo nosso).

Como podemos observar, o texto traz um entendimento de competências embasados no Quadro Europeu Comum de Referência (CECR), e traça não apenas entendimentos e habilidades a serem desenvolvidos pelos estudantes, mas, também, um objetivo final: alcançar o nível A1 de proficiência no idioma.

O CECR, como o próprio documento se descreve, “fornece uma base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames, manuais, etc., na Europa”. (CECR, 2001, p. 19). Nesse sentido, ele é utilizado como base para critérios de proficiência, mas, também, de planejamento e de organização no espaço comum europeu, além de influenciar outros países, como no ensino de línguas estrangeiras no Brasil.

No grifo que efetuamos na citação acima, pode ser notada a presença de uma expressão: habilidades comunicativas e interculturais. Significa que o aprendizado da língua estrangeira não pode ser inferior a respostas pré-estabelecidas de enunciados que não têm relação com instâncias efetivas de uso da língua. Mais adiante, é mencionado que a interação obedece a uma

estrutura sistemática que precisa ser assimilada. É nesse sentido que é defendida a necessidade de parâmetros unificadores do ensino de línguas, para haver critérios definidos que sinalizem os estágios de apropriação de determinadas habilidades de ensino e aprendizagem de línguas. Daí a existência de um Quadro Comum de Referência.

Além disso, é preciso mencionar que o Quadro Comum “[d] escreve exaustivamente aquilo que os aprendentes de uma língua têm de aprender para terem o poder de comunicar nessa língua e quais os conhecimentos e capacidades que têm de desenvolver para serem eficazes na sua atuação”. (CECR, 2001, p. 19). Ainda, conforme o documento, esta “descrição abrange também o contexto cultural dessa mesma língua. O QECR define, ainda, os níveis de proficiência que permitem medir os progressos dos aprendentes em todas as etapas da aprendizagem e ao longo da vida” (CECR, 2001, p. 19).

Em uma perspectiva dialógica, ancorada nos estudos de Bakhtin (2006), entendemos que a linguagem influencia todas as formas de comunicação. Nesse sentido, Bakhtin (2006) enfatizava a importância do diálogo e da linguagem ao defender que a linguagem é fundamentalmente social e a comunicação se dá nessas interações. Entendemos então como algo positivo o objetivo principal da aprendizagem de línguas adicionais mediante abordagens comunicativas, bem como o respeito e o interesse na diversidade cultural. Para o autor, diferentes vozes culturais interagem na comunicação, então, a promoção da interculturalidade no ensino de línguas é algo que entendemos como um suporte ao desenvolvimento desta perspectiva intercultural (Bakhtin, 2006).

Na perspectiva dialógica, entendemos ainda a importância do contexto na compreensão da linguagem. Destacamos, então, a importância de ensinar línguas estrangeiras de forma contextualizada, ou seja, conectando o ensino à vida cotidiana e às situações em que a língua é usada.

No quadro abaixo são apresentados os estágios contidos no documento e as diretrizes de referência de cada estágio, que buscam assinalar o que é preciso alcançar para ser “encaixado” em cada etapa:

QUADRO 01 - Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (CEFR)

| | |
|-----------------------------------|---|
| A1 Iniciante | É capaz de compreender e usar expressões familiares e cotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas. Pode apresentar-se e apresentar outros e é capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspectos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que têm. Pode se comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperante. |
| A2 Básico | É capaz de compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata (Ex.: informações pessoais e familiares simples, compras, meio circundante). É capaz de se comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples e direta sobre assuntos que lhe são familiares e habituais. Pode descrever de modo simples a sua formação, o meio circundante e, ainda, se referir a assuntos relacionados com necessidades imediatas. |
| B1 Intermediário | É capaz de compreender as questões principais, quando é usada uma linguagem clara e standardizada e os assuntos lhe são familiares (temas abordados no trabalho, na escola e nos momentos de lazer, etc.). É capaz de lidar com a maioria das situações encontradas na região onde se fala a língua-alvo. É capaz de produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal. Pode descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor brevemente razões e justificativas para uma opinião ou um projeto. |
| B2 Usuário Independente | É capaz de compreender as ideias principais em textos complexos sobre assuntos concretos e abstratos, incluindo discussões técnicas na sua área de especialidade. É capaz de se comunicar com certo grau de espontaneidade com falantes nativos, sem que haja tensão de parte a parte. É capaz de se exprimir de modo claro e pormenorizado sobre uma grande variedade de temas e explicar um ponto de vista sobre um tema da atualidade, expondo as vantagens e os inconvenientes de várias possibilidades. |

| | |
|--|---|
| C1 Proficiência operativa eficaz | É capaz de compreender um vasto número de textos longos e exigentes, reconhecendo os seus significados implícitos. É capaz de se exprimir de forma fluente e espontânea sem precisar procurar muito as palavras. É capaz de usar a língua de modo flexível e eficaz para fins sociais, acadêmicos e profissionais. Pode exprimir-se sobre temas complexos, de forma clara e bem estruturada, manifestando o domínio de mecanismos de organização, de articulação e de coesão do discurso. |
| C2 Domínio Pleno | É capaz de compreender, sem esforço, praticamente tudo o que ouve ou lê. É capaz de resumir as informações recolhidas em diversas fontes orais e escritas, reconstruindo argumentos e fatos de um modo coerente. É capaz de se exprimir espontaneamente, de modo fluente e com exatidão, sendo capaz de distinguir finas variações de significado em situações complexas. |

Fonte: Adaptado de British Council (2022).

Nesse sentido, considerando a perspectiva do CEFR, espera-se, conforme o “*Education plan for the ground school*”, que o estudante, ao final do Ensino Fundamental I, consiga compreender e usar algumas expressões cotidianas, bem como se comunicar de modo simples. Apesar desse entendimento parecer simples, o documento orienta para um objetivo bastante delimitado, deixando em aberto as possibilidades de conteúdo e de metodologia, mas traçando metas para o desenvolvimento das competências linguísticas dos estudantes. Vejamos como isso se dá em relação a três itens: habilidades comunicativas, recursos linguísticos e competências culturais a partir da análise de recortes do referido documento.

Habilidades comunicativas

Os alunos podem seguir situações de ensino monolíngue estruturado e compreender os impulsos linguísticos se forem apoiados pela visualização como expressões faciais, gestos, imagens e realidade. Uma articulação clara, entonação e “se você falar muito devagar e com clareza” (CEFR A1) facilitam aos estudantes

a compreensão do que está sendo dito. (Baden-Wurttemberg, 2020, p. 10, tradução nossa).

No trecho, a alusão a situações de ensino monolíngue pode ser associada a um modo de aproximar discentes em relação às formas de assimilação de conteúdo a partir de uma modalidade de ensino que lhes é familiar. Desse modo, a habilidade comunicativa não parte somente de instâncias exteriores ou inteiramente novas. Então, é preciso, sob esta lógica, pensar em situações familiares para que se possa fundamentar a apropriação de habilidades específicas no âmbito do ensino bilíngue. Quando não é somente a linguagem verbal assinalada como importante, isso produz um efeito: as habilidades comunicativas passam a ser resultado do reconhecimento de estruturas familiares de linguagens mais abrangentes. Daí a exemplificação dos gestos, expressões faciais, imagens, entonações, etc.

É interessante pensar que se trata de uma perspectiva inovadora no sentido de que o foco não se volta exclusivamente para a pronúncia, a escrita e aparatos verbais de ensino e aprendizagem. Com isso, as habilidades comunicativas partem de um conteúdo extralinguístico que não é hierarquizado em relação ao linguístico, mas é incorporado como parte das instâncias de ensino.

Bakhtin (2006) valorizava a ideia de que a linguagem é uma atividade social e interativa que ocorre em contextos diversos. Assim, corroboramos com a ideia de que os alunos podem se beneficiar da multimodalidade na comunicação, ou seja, da incorporação de expressões faciais, gestos, imagens e contexto real para apoiar a compreensão. Para Bakhtin (2006), a comunicação envolve não apenas palavras, mas também ações e gestos que contribuem para a compreensão mútua.

Entretanto, apesar dos aspectos positivos na ideia de apoiar a compreensão por meio da multimodalidade e da clareza na comunicação destacados, ressaltamos a importância de manter a autenticidade e a diversidade na interação linguística. Nesse sentido, nos preocupamos com a possibilidade de que a ênfase na clareza e na estruturação possa levar à padronização excessiva da linguagem, limitando a diversidade e a riqueza da comunicação.

Os estudantes adquirem um “repertório de palavras e frases que se referem a informações pessoais (simples) e situações específicas” (CEFR A1). Eles podem “compreender e usar expressões familiares e frases muito básicas [...] destinadas à satisfação de necessidades concretas” (CEFR A1). Além do vocabulário adquirido individualmente e do suporte da palavra falada, eles usam meios extralinguísticos, como expressões faciais, gestos e outros meios de visualização. Você pratica padrões de entonação a fim de adquirir uma pronúncia compreensível (Baden-Württemberg, 2020, p. 11, tradução nossa).

No trecho acima, quando se fala em repertório, se está situando a aprendizagem em um nível individual, pois o repertório advém da relação com a língua em relação a estágios anteriores de aprendizado da língua. A presença de estágios diferentes para cada indivíduo é que permite falar em repertório, pois as habilidades comunicativas estão, dessa forma, associadas a um *modus operandi* gradual de assimilação não apenas do aprendizado da pronúncia ou da escrita, mas de situações linguisticamente relevantes, passíveis de serem vivenciadas pelos discentes.

Além disso, pode ser notado o uso da expressão “situações específicas”, porque não se trata de uma generalização asséptica e aleatória de imersão da língua em enunciados artificiais. Além

de situações específicas, é mencionada a existência de “situações concretas”, e isso alude ao direcionamento do tipo de habilidades comunicativas que emergem dessa perspectiva: não se trata de decorar regras e frases pré-estabelecidas.

A entonação e os recursos extralinguísticos têm aparição novamente nesse recorte, visto que se trata de um aprendizado global de aspectos da linguagem, que não pode ser reduzida a um aglomerado de enunciados verbais pré-estabelecidos em enunciados artificialmente criados para a finalidade de decoração (no sentido “decorar” e “adornar” – corresponder “corretamente” – respostas prontas). No caso das respostas prontas, advindas do ensino tradicional, não é a perspectiva defendida no documento, justamente porque este considera o extralinguístico como elemento participante dos processos de ensino e aprendizagem.

Os estudantes que estão aprendendo uma língua estrangeira estão se envolvendo em um processo de intercâmbio verbal, mesmo que esteja no nível inicial (CEFR A1). Eles usam expressões familiares e frases básicas para se comunicar e, ao fazer isso, estão participando de diálogos simples nos quais a compreensão mútua é fundamental. Para Bakhtin (2006), essas situações de comunicação são essencialmente dialógicas, ou seja, ocorre constantemente uma troca de vozes e perspectivas.

Recursos linguísticos

Os alunos são capazes de “...entender nomes familiares individuais, palavras ou frases muito simples...”. (CEFR A1). Eles lidam com a linguagem escrita de diversas maneiras. Eles podem “escrever frases e frases simples e isoladas” (CEFR A1). (Baden-Württemberg, 2020, p. 13, tradução nossa).

Os estudantes “têm um suprimento elementar de palavras e frases individuais que se referem a situações concretas específicas” (CEFR A1). É possível detectar diferenças na entonação e articulação da língua-alvo. Eles podem pronunciar palavras e estruturas familiares de forma inteligível, considerando a interferência na primeira língua. (Baden-Württemberg, 2020, p. 14 - tradução nossa).

No que diz respeito aos recursos linguísticos, o documento menciona que os alunos já “lidam com a linguagem escrita de diversas maneiras”. Isso significa que a mobilização de recursos linguísticos deve considerar uma abordagem que situe o conhecimento prévio do aluno e associações com situações comunicativas que lhe são familiares. Tal perspectiva diz muito a respeito de como a linguagem é pensada como forma de interação social. Lidar com a linguagem escrita difere de somente aprender o código escrito por meio da memorização e decodificação de palavras e verbetes pré-estabelecidos.

O âmbito da aprendizagem é gradual, pois se apregoa que os alunos inicialmente podem redigir frases simples e isoladas, ainda que antes se tenha falado em lidar com a linguagem escrita de diversas formas. Isso quer dizer que o ensino da língua estrangeira pode passar por estágios desde que não se reduza a respostas de enunciados aleatórios e prontos. Assim, se a redação de frases “simples e isoladas” pode ter aparição, ela não é a finalidade dos processos de ensino e de aprendizagem.

Tal hipótese é corroborada na citação posterior, visto que há um suprimento elementar de palavras e frases individuais existentes no repertório dos estudantes. Ademais, a utilização desses recursos não ocorre aleatoriamente, pois se trata de se referir a “situações concretas específicas”. Logo, o ensino não deve ocorrer por meio da simples reprodução ao dever haver,

inclusive a percepção das relações com a língua materna. Ao mencionar as situações concretas específicas, se vai especificar ainda mais: “considerando a interferência na primeira língua”. Então, a aprendizagem significativa será moldada a partir de um modo de observar os fatos de linguagem em relação ao que já é familiar em situações concretas e efetivas de uso da linguagem.

Do ponto de vista da teoria bakhtiniana (Bakhtin, 2006), poderíamos questionar se a abordagem descrita está centrada na interação social e na compreensão mútua, bem como se proporciona oportunidades para a expressão pessoal e se promove a conscientização sobre as complexidades da linguagem e da cultura. A perspectiva bakhtiniana enfatiza a importância de uma aprendizagem de línguas que seja autêntica, contextualizada e enriquecedora.

A descrição do nível de proficiência (CEFR A1) menciona que os alunos conseguem entender nomes familiares, palavras ou frases muito simples e que escrevem frases simples e isoladas. Do ponto de vista de Bakhtin (2006), entendemos que isso levanta a questão de se a ênfase na aprendizagem se concentra na comunicação em níveis elementares, deixando de lado a complexidade e a riqueza da linguagem como meio de expressão e compreensão mais profundas.

Ademais, a capacidade dos alunos de lidar com a linguagem escrita e de entender a entonação e a articulação da língua-alvo é mencionada. No entanto, pode-se questionar se os alunos estão tendo oportunidades suficientes para se envolver em diálogos e interações reais que vão além de frases simples e palavras familiares. O mesmo ocorre quando analisamos a observação de que os alunos podem pronunciar palavras e estruturas familiares, considerando a interferência da primeira língua, o que levanta

a questão da consciência intercultural e da necessidade dos alunos compreenderem como sua língua materna influencia sua aprendizagem da língua estrangeira. Em uma perspectiva dialógica reconhecemos a importância dos alunos reconhecerem e explorarem as diferenças culturais e linguísticas entre as línguas (Bakhtin, 2006).

Competências culturais

Os estudantes lidam com o mundo da língua-alvo e desenvolvem abertura e tolerância para a língua, as pessoas e as diferentes culturas da língua-alvo. As diferentes culturas estão relacionadas umas com as outras. As primeiras línguas das crianças são de particular importância, por exemplo, através da inclusão de vocabulário ou conhecimento sociocultural. (Baden-Württemberg, 2020, p. 16, tradução nossa).

Quando se fala do aprendizado da língua, não se está reduzindo esta a um aglomerado de frases. Isso é imprescindível para que se possa destacar o aspecto cultural do ensino de línguas, sobretudo no que diz respeito à língua estrangeira, pois aprender uma língua é adentrar nos aspectos da cultura dos falantes de determinado idioma.

Essa constatação é importante, uma vez que, sob esta perspectiva, torna-se mister adquirir competências culturais. As competências culturais, então, dizem respeito a um modo de se situar no mundo em relação ao outro, por meio da tolerância “para a língua, as pessoas e as diferentes culturas da língua-alvo”. Não é à toa que é mencionado no trecho o conhecimento sociocultural da criança em estágio de aprendizagem de línguas. Isso porque não se desconsidera a primeira língua ou a língua

materna, mas se busca o estabelecimento de relações. Se antes se falou em situações específicas e concretas, aqui se está referindo a uma abertura para a diferença e o reconhecimento da relação indissociável entre diferentes culturas. Esse aprendizado também advém dos estudos da linguagem do outro.

A partir da perspectiva dialógica de Bakhtin (2006), podemos ainda analisar o cenário de aprendizagem de línguas estrangeiras através do diálogo intercultural. A ênfase na abertura e tolerância para a língua, as pessoas e as diferentes culturas da língua-alvo está em consonância com a visão de Bakhtin (2006) sobre o diálogo intercultural. Para o autor, a linguagem é intrinsecamente ligada à cultura, e as culturas se expressam por meio da linguagem. O aprendizado de uma língua estrangeira envolve a exploração e a compreensão de diferentes perspectivas culturais. Portanto, entendemos que essa abordagem apoia a promoção do diálogo intercultural (Bakhtin, 2006).

Além disso, a ideia de que as diferentes culturas estão relacionadas umas com as outras também se alinha com a visão de Bakhtin (2006) sobre o plurilinguismo e a influência mútua entre línguas e culturas. Para o autor, as culturas não são entidades isoladas, mas estão em constante diálogo umas com as outras. Isso significa que a aprendizagem de uma língua estrangeira envolve não apenas adquirir habilidades linguísticas, mas também compreender como as culturas estão interconectadas e influenciam umas às outras.

Ainda conforme Bakhtin (2006), entendemos que essa aprendizagem deve ainda valorizar a inclusão do vocabulário e do conhecimento sociocultural das línguas maternas (L1) das crianças. Para o autor, as primeiras línguas são a base a partir da qual a linguagem e a compreensão se desenvolvem.

Integrar elementos das línguas maternas dos alunos no processo de ensino-aprendizagem reconhece a influência e a riqueza das experiências linguísticas e culturais prévias dos alunos.

A partir da leitura do texto “*Education plan for the ground school*”, podemos assimilar que, ao contrário dos Anos Iniciais do Brasil, a etapa primária, conforme definido pelo governo alemão, se refere aos quatro primeiros anos de ensino básico, e assim, responderia pelo final do 4º ano do Ensino Fundamental I brasileiro. Outro aspecto abordado é que nos 1ºs e 2ºs anos não é obrigatório o ensino da língua estrangeira, podendo as instituições de ensino diluir as competências e habilidades esperadas até o 4º ano em 4 anos, ou apenas utilizá-las nos dois anos finais no ensino primário (o terceiro e o quarto anos). Assim, podemos ainda depreender que a meta a ser atingida, ainda que plenamente possível, mostra-se ousada.

Nesse sentido, Libâneo (2006) explica que a formação do professor é formada por duas dimensões: a formação teórico-científica e a formação técnico-prática. Essa segunda, inclui a Didática, as metodologias específicas das matérias, a Psicologia da Educação, a pesquisa educacional, além de outras áreas. Para o autor, a didática é uma mediação entre pressupostos teórico-científicos oriundos da relação entre educação escolar e prática docente (Libâneo, 2006). Compreendendo, então, a didática como esse link entre a teoria e a prática docente, nos debruçamos sobre as orientações do documento para compreender qual a compreensão a respeito do tema, e o documento explicita que:

O ensino precoce de línguas estrangeiras se baseia em princípios específicos da escola primária. Além dos princípios acima mencionados de clareza, monolinguismo e a ligação entre orientação de conteúdo e linguagem, isto inclui adequação à idade, orientação à

ação, orientação à experiência e ao jogo, referência ao mundo ao seu redor e uma abordagem holística (Baden-Wurttemberg, 2020, p. 7, tradução nossa).

Podemos observar, nesse sentido, que a orientação aponta três elementos essenciais: a clareza, o monolinguismo e a contextualização do conteúdo e da linguagem.

O princípio da clareza abordado pelo documento explicita que as instruções dadas requerem do docente adequar-se quanto a linguagem e conteúdo para os estudantes poderem efetivamente compreendê-los. Para isso, o docente deve adequar as informações e tornar toda explicação clara, para os estudantes serem capazes de compreender não apenas os conteúdos, mas também os objetivos de cada processo de ensino e aprendizagem.

Bakhtin (2006) valorizava a diversidade linguística e reconhecia a influência de várias línguas nas interações sociais e culturais. A ênfase no “princípio do monolinguismo” poderia ser vista como uma simplificação excessiva, pois ignora a riqueza e a complexidade da diversidade linguística. Para Bakhtin (2006), a aprendizagem de línguas estrangeiras não deve ser vista como uma substituição completa da língua materna, mas como um processo que ocorre em diálogo com a língua materna, enriquecendo ambas. Assim, o segundo princípio, o monolinguismo, diz respeito não à primeira língua — a língua materna —, mas à segunda língua. Se o objetivo da aprendizagem é aprender o idioma através do uso deste, o documento orienta que todo o processo educativo — explicações, cumprimentos, avisos, atividades etc. — deve ocorrer na língua alvo. Essa abordagem nitidamente se aproxima da proposta do CLIL (*Content and language integrated learning*), utilizado pela União Europeia. Souza (2019, p. 48) explica que o “[...] CLIL

pressupõe o uso de uma língua diferente da L1 do aprendiz como meio de instrução. Isso quer dizer que, quando CLIL é aplicado, a aula deve abranger não só o ensino da L2, como também o de conteúdo de outros componentes curriculares”.

Neste sentido, podemos observar que o CLIL ainda se relaciona com o terceiro princípio apontado, que diz respeito à contextualização do conteúdo e da linguagem. A contextualização do conteúdo é um tópico importante para os estudantes, ao relacionar o conteúdo ao seu modo de vida e ao seu próprio contexto. O conteúdo e a linguagem apropriados à idade também são elementos que o transformam – o conteúdo – em algo interessante, uma vez que se trata de algo com o qual os estudantes podem se relacionar.

Entre as competências relacionadas ao processo de aprendizagem, o documento destaca, ainda, mais duas categorias: as competências e estratégias relacionadas à aprendizagem de uma língua, e as competências comunicativas. A respeito das estratégias e das competências de aprendizagem da língua, o documento aponta que

os estudantes desenvolvem habilidades linguísticas. Eles utilizam estratégias “para mobilizar e utilizar seus próprios recursos equilibradamente” (CEFR, 2001, p.62). Constroem-se comunicativas para compreender as afirmações e informações da língua-alvo apoiadas situacionalmente. As estruturas linguísticas recorrentes são reconhecidas e adotadas. Elas aprendem cada vez mais a observar e documentar suas habilidades linguísticas. Eles usam técnicas familiares de aprendizagem e trabalho (Baden-Württemberg, 2020, p. 9 - tradução nossa).

Todos os falantes de uma segunda língua, independentemente da idade, já adquiriram pelo menos uma língua. Este

conhecimento prévio pode ser uma vantagem, no sentido de que eles têm uma ideia de como as línguas funcionam. Por outro lado, o conhecimento de outras línguas pode levar os aprendizes a supor incorretamente sobre como a segunda língua funciona, e isto pode resultar em erros que os aprendizes da primeira língua não cometeriam.

Ademais, por um lado, a maturidade cognitiva e a consciência metalinguística permitem aos aprendizes mais velhos resolver problemas e envolver-se em discussões sobre a língua. Por outro, pode-se mencionar que o uso dessas habilidades cognitivas pode interferir na aquisição da linguagem. Isso porque, além de possíveis diferenças cognitivas, existem também diferenças de atitude e diferenças culturais entre crianças e adultos. Isso porque a maioria das crianças aprendizes está disposta a tentar usar a língua mesmo quando sua proficiência é bastante limitada. Soma-se a isso que muitos adultos e adolescentes acham estressante quando são incapazes de se expressar clara e corretamente (Lightbown; Spada, 2013).

Em vista de existirem, na aquisição da segunda língua, sequências de desenvolvimento sistemáticas e previsíveis como na aquisição da primeira língua, é importante enfatizar que as etapas de desenvolvimento não são como salas fechadas. Ao examinar uma amostra de idioma de um aprendiz individual, não se deve esperar encontrar comportamentos de apenas um estágio. Pelo contrário, em um determinado momento, os aprendizes podem usar frases típicas de várias etapas diferentes. Desse modo, é melhor pensar em uma etapa como sendo caracterizada pelo surgimento e frequência crescente de novas formas em vez do desaparecimento completo das primeiras. Ademais, mesmo quando um estágio mais avançado chega a dominar a fala de

um aprendiz, condições de estresse ou de complexidade em uma interação comunicativa podem fazer com que o aprendiz volte para um estágio anterior. Além disso, os aprendizes não parecem assumir que podem simplesmente transferir as estruturas de sua primeira língua para a segunda. Ao contrário, eles atingem um estágio de desenvolvimento no qual percebem uma “semelhança crucial” entre sua primeira língua e sua interlíngua, podendo generalizar seu padrão de primeira língua e acabar cometendo erros que os falantes de outras línguas são menos propensos a cometer (Lightbown; Spada, 2013).

Entendemos também que na perspectiva da aquisição da segunda língua em um contexto de ensino bilíngue existem outros aspectos a serem pensados: “a Educação Bilíngue deve ter também como um de seus com objetivos centrais viabilizar diálogos entre conhecimentos e comportamentos construídos sobre bases culturais distintas e, por vezes, conflitante”. (Megale, 2019, p. 23). A perspectiva bakhtiniana enfatiza a importância da interação social, da compreensão das diferentes vozes culturais e da expressão criativa na aprendizagem de línguas (Bakhtin, 2006). Uma análise crítica do documento nos faz refletir sobre como esses princípios estão sendo aplicados na prática e se estão promovendo uma compreensão mais profunda e contextualizada da linguagem e da cultura. A ideia de que os estudantes desenvolvem habilidades linguísticas e utilizam estratégias para mobilizar seus recursos é consistente com a visão de Bakhtin (2006) de que a linguagem é uma ferramenta para a comunicação e a expressão. No entanto, nossa análise levanta a questão de como essas habilidades linguísticas estão sendo desenvolvidas. Para Bakhtin (2006) fica clara a importância do contexto social e da interação para o desenvolvimento das

habilidades linguísticas. Portanto, é importante considerar se os estudantes têm oportunidades de interação autêntica em situações reais de comunicação.

A menção de que os estudantes se constroem em relações comunicativas para compreender afirmações e informações da língua-alvo apoiadas situacionalmente é consistente com a perspectiva bakhtiniana de que a linguagem é contextual e situacional. No entanto, também enfatizamos a importância de reconhecer a diversidade de vozes e perspectivas presentes nas situações de comunicação. Afinal, nos questionamos: os estudantes estão sendo efetivamente expostos a diferentes vozes e perspectivas culturais na língua-alvo?

A respeito das competências comunicativas, podemos observar, na citação abaixo, que o texto aborda as quatro habilidades: compreensão auditiva, leitura, escrita e fala. Para isso, novamente o documento ressalta que o ensino da L2 deve ocorrer de forma monolíngue, para a aprendizagem ocorrer **na e da** língua alvo.

Os alunos desenvolvem habilidades de compreensão oral/escuta, fala, leitura, compreensão e escrita. Cada vez mais é possível acompanhar situações de ensino monolíngue. Eles utilizam auxílios contextuais como expressões faciais, gestos e visualização mediante imagens e realizações. A ênfase em palavras-chave, repetições frequentes e pausas na fala são outros elementos de apoio na compreensão da língua estrangeira. Os estudantes podem iniciar conversas na língua estrangeira e desenvolver estratégias para reagir verbalmente e não verbalmente a perguntas e respostas (Baden-Württemberg, 2020, p. 9 - tradução nossa).

A questão dos auxílios contextuais remete à alusão de que se considera a linguagem como forma de interação social.

Assim, a maioria das crianças equipara aprender uma L2 com aprender a falar e, como a maioria vem para a sala de aula de língua estrangeira com um bom domínio de sua L1 e aprendê-la parece ser relativamente fácil e sem esforço, elas esperam que seja o mesmo com a língua estrangeira. Para isso, é importante que as crianças saiam das primeiras aulas com um pouco de inglês para “levar” (Brewster, 2002). Portanto, é importante iniciar ensinando às crianças vocabulário para conceitos básicos, como números, cores e assim por diante, que podem fornecer a base para atividades subsequentes.

A referência às “situações de ensino monolíngue” merece uma análise crítica sob a perspectiva bakhtiniana, uma vez que esta abordagem se pautava no reconhecimento do multilinguismo e da riqueza da diversidade linguística. Dessa forma, a ênfase no ensino monolíngue poderia ser interpretada como restritiva no que diz respeito à exposição dos alunos a uma gama mais ampla de vozes e perspectivas linguísticas (Bakhtin, 2006).

Outro aspecto que deve ser abordado é a aprendizagem estereotipada. Brewster, Ellis e Girardi (2002) explicam que nos estágios iniciais de aprendizagem, não se pode esperar muita fala espontânea dos alunos. Isso porque muito da L2 que eles aprenderão a produzir nos estágios iniciais será uma linguagem formulada, linguagem esta produzida como pedaços inteiros em vez de ser reunida palavra por palavra. Frequentemente, tal instância consiste em rotinas ou padrões que as crianças memorizam e que permitem que elas se comuniquem com um mínimo de competência linguística. Como esse tipo de linguagem é repetido regularmente, as crianças aprendem rapidamente e têm a impressão de que podem falar muito.

A partir da perspectiva bakhtiniana (Bakhtin, 2006), destacamos a importância da interação social na aprendizagem da língua estrangeira. O documento analisado menciona que os alunos desenvolvem habilidades de compreensão oral, fala, leitura e escrita, o que sugere uma abordagem comunicativa que valoriza a interação verbal entre os estudantes e/ou com o professor. A ênfase em conversas na língua estrangeira e em estratégias de reação verbal e não verbal também se encaixa nessa perspectiva dialógica.

Nesse sentido, entendemos que a teoria de Bakhtin (2006) defende a ideia de que a linguagem é caracterizada pela heterogeneidade e pela coexistência de diferentes vozes. Além disso, as diferentes expressões linguísticas estão intrinsecamente ligadas ao contexto em que são usadas. Portanto, questionamos como os “auxílios contextuais” mencionados no texto (expressões faciais, gestos, visualização de imagens) desempenham um papel crucial na compreensão e aprendizado da língua estrangeira. Isso também nos leva a debater como o contexto social e cultural escolar pode afetar a comunicação. Dentro do contexto alemão, compreendemos que a riqueza cultural e a diversidade dos estados podem influenciar em aspectos sociais e culturais, bem como as diferentes legislações estaduais que regem o ensino na Alemanha.

A importância de desenvolver essa competência comunicativa desde o início vai além do desenvolvimento da capacidade comunicativa dos estudantes ao refletirem uma forma de estímulo para o processo de aprendizagem, uma vez que “[...] é fundamental o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico e para o exercício da cidadania ativa” (Liberali, 2019, p. 37).

Considerações finais

Quando se fala do aprendizado da língua, não se está reduzindo esta a um aglomerado de frases. O documento intitulado “*Education plan for the ground school*”, que se baseia no Quadro Comum Europeu de Referência para as línguas, parte da constatação de que é preciso um conjunto de habilidades e competências a ser adquiridas e/ou aperfeiçoadas para poder ocorrer um aprendizado significativo. Então, se impele a observar os fatos de linguagem, se instaura uma perspectiva distanciada do ensino tradicional ao considerar o repertório dos estudantes sem que, para isso, a aprendizagem se reduza a um amontado de ações de repetição e assimilação de enunciados pré-estabelecidos.

Assim, espera-se que o estudante de Ensino Fundamental I, segundo o referido documento, possa compreender e utilizar expressões da língua estrangeira em situações efetivas e concretas de uso da língua. O presente artigo, então, propõe uma reflexão crítica sobre a abordagem do ensino bilíngue, particularmente em relação ao uso de recursos extralinguísticos e à ênfase nas habilidades comunicativas em níveis iniciais de proficiência (CEFR A1). Dessa forma, observamos que o documento considera três itens: habilidades comunicativas, recursos linguísticos e competências culturais. No entanto, apesar de haver direcionamentos, conclui-se que o referido documento deixa em aberto possibilidades de conteúdo e de metodologia, assinalando apenas a importância de traçar metas para alcançar o aprendizado efetivo das competências e habilidades pelos estudantes.

A abordagem ao ensino bilíngue é discutida e organizada em forma de diretriz de maneira inovadora, destacando a importância de considerar recursos extralinguísticos, como gestos, expressões faciais e entonação, na comunicação. Isso levanta a questão de como essa abordagem se diferencia das abordagens tradicionais que se concentram exclusivamente na pronúncia e na escrita.

Dentro da perspectiva bakhtiniana, o estudo apresentado traz várias contribuições importantes para a compreensão do ensino de línguas estrangeiras, particularmente no contexto do Ensino Fundamental I. Além disso, o documento enfatiza a necessidade de manter a autenticidade e a diversidade na interação linguística, mesmo ao ensinar habilidades comunicativas. Isso sugere a necessidade de se investigar como equilibrar a estruturação da linguagem com a promoção da diversidade linguística e cultural em salas de aula bilíngues.

Primeiramente destacamos que o presente artigo reconhece a complexidade da linguagem, indo além de simplesmente considerá-la como um aglomerado de frases. Isso está em linha com a perspectiva dialógica bakhtiniana, que enfatiza a natureza multifacetada e dinâmica da linguagem como uma ferramenta de comunicação e expressão (Bakhtin, 2006).

A presente análise do documento também sugere uma abordagem distanciada do ensino tradicional, que muitas vezes se concentra na repetição e na assimilação de enunciados predefinidos. Essa abordagem é consistente com a visão de Bakhtin (2006) de que o diálogo e a interação social desempenham um papel fundamental na aprendizagem da linguagem. Essa perspectiva defendida ao longo do documento também leva em consideração o repertório dos estudantes.

O documento enfatiza a importância de considerar a bagagem dos estudantes, ou seja, suas experiências linguísticas e culturais prévias. Nesse sentido, observamos a necessidade de adquirir habilidades e competências para um aprendizado significativo da língua. Isso se relaciona com a perspectiva de Bakhtin (2006) de que a linguagem ganha significado na interação social e cultural, e a aprendizagem deve ser contextualizada e relevante para os estudantes.

No entanto, observamos que a análise do documento é apenas um pontapé para pesquisas que possam aprofundar o entendimento sobre o ensino de Língua Inglesa no Brasil e em outros locais do mundo, através de estudos documentais ou comparados. O presente artigo oferece uma base para futuras pesquisas que podem continuar a explorar e aprofundar o ensino de línguas estrangeiras, particularmente no contexto do Ensino Fundamental I. Por exemplo, a interferência da língua materna no processo de aprendizagem da segunda língua é um aspecto que merece investigação adicional, sendo que futuras pesquisas podem se concentrar em como os alunos podem ser conscientizados dessa interferência e como podem aprender a lidar com as diferenças culturais e linguísticas entre as línguas. Por outro lado, a perspectiva de uma aprendizagem autêntica, contextualizada e enriquecedora, à luz da teoria bakhtiniana, também abre espaço para investigações sobre como criar ambientes de aprendizagem que promovam a interação social, a expressão pessoal e a compreensão das complexidades da linguagem e da cultura.

Referências

BADEN-WURTTENBERG. Ministerium fur Kultus, Jugend und Sport. *EDUCATION PLAN 2016*: Education plan for the ground school. 1 ed. Stuttgart: Cult And Classes Official Journal Of The Ministry Of Culture, Youth And Sport Baden-Württemberg, 2020. 32 p

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel. Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12ª edição. São Paulo: Hucitec, 2006.

BREWSTER, Jean; ELLIS, Gall; GIRARD, Denis. Listening and speaking. In: BREWSTER, Jean; ELLIS, Gall; GIRARD, Denis. (org.). *The Primary English Teacher's Guide*. Londres: Longman, 2002. p. 98-109.

BRITISH COUNCIL. *Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas (CEFR)*. 2023. Disponível em: <https://www.britishcouncil.org.br/quadro-comum-europeu-de-referencia-para-linguas-cefr>. Acesso em: 28 abr. 2023.

CECR. *Quadro Comum Europeu de Referência para as línguas: aprendizagem, ensino e avaliação*. Porto: Asa editores, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 2006.

LIGHTBOWN, Patsy; SPADA, Nina. *How Languages are Learned*. Nova York: Oxford University Press EUA, 2013.

MEGALE, Antonieta. *Educação bilíngue no Brasil*. São Paulo: Fundação Santillana, 2019.

SOUZA, Renata Condi de. Metodologias para a Educação Bilíngue. In: MEGALE, Antonieta. *Educação bilíngue no Brasil*. São Paulo: Fundação Santillana, 2019. p. 43-56.

SPINASSÉ, Karen Pup. Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. *Revista Contingentia*, v. 1, p. 1-10, nov. 2006.

A pertinência da aplicação da lei 10.639/2003 na formação de professores no campo do ensino e aprendizagem de português para falantes de outras línguas (PFOL)

Robson Batista Moraes*

Resumo

A educação brasileira deve cumprir a lei nº 10.639/2003, que altera a de nº 9.394/1996 e estabelece as diretrizes da educação para incluir nos currículos da rede de ensino e na formação de professores, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” (Brasil, 2003). Este artigo é fruto de pesquisas e experiências vivenciadas na aplicação do Exame de Certificação de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (CELPE-Bras), no posto aplicador da Universidade Federal da Bahia. Posto isso, objetiva-se explanar sobre a relevância da aplicação da lei 10.639/2003 na formação de professores de Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL) – pois ainda há lacunas relativas à inclusão da diversidade étnico-racial nas temáticas de pesquisas e no ensino nesse campo (Barbosa, 2015; Moraes, 2020, 2021, 2022; Silva, 2018). O artigo tem um caráter indisciplinar, está situado teoricamente no campo da Linguística Aplicada, na grande área de linguagem, e na subárea de ensino de Português para estrangeiros (Moita Lopes, 2006; Almeida Filho, 2011).

¹ Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Doutorando em Linguística na UFSC. Bolsista CNPQ. Graduado em Letras Português e Português como Língua Estrangeira – PLE pela Universidade Federal da Bahia – UFBA. Mestre em Língua e Cultura pelo Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura - PPGLinC da Universidade Federal da Bahia. Especialista em Literaturas Africanas de Língua Portuguesa pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB. <https://orcid.org/0000-0001-6675-1788>

A proposta desta exposição recorre metodologicamente à pesquisa de abordagem qualitativa e documental (Marconi; Lakatos, 2019) e intenta problematizar a aplicabilidade da lei no cenário de formação de professores e, consequentemente, no âmbito do ensino de PFOL como uma das vias para o enfrentamento ao racismo estrutural à brasileira e a valorização da cultura negra (Almeida, 2018; Kilomba, 2019). Este artigo busca contribuir com ponderações sobre a necessidade de ampliação do foco etnocêntrico na formação de professores, e propor que a diversidade cultural brasileira seja abarcada nesse campo de estudo.

Palavras-chave: exame CELPE-Bras; lei 10.639/2003; formação de professores de Português para estrangeiros.

The relevance of the law 10.639/2003 application in the teachers training in the field of portuguese teaching and learning for other languages speakers (PFOL)

Abstract

Brazilian education, namely: elementary and higher education, must effectively observe Law 10,639/2003 and its guidelines, which amends Law nº 9.394/1996, to include in the official curricula of the Brazilian Educational Network and in the teachers training the mandatory theme “Afro-Brazilian History and Culture” (Brasil, 2003). This article is the result of researches and experiences carried out during the evaluation and application of the Portuguese Language Proficiency Certification Exam for foreigners - CELPE-Bras at the application post of Bahia Federal University. That said, the objective is to explain the relevance of the application of Law 10.639/2003

in the initial and recurrent training of Portuguese teachers for other language speakers (PFOL), since there are still large gaps regarding the inclusion of Brazilian ethnic-racial diversity in research themes and in teaching in this field (Barbosa, 2015; Moraes, 2020, 2021, 2022; Silva, 2018). Furthermore, the article has an interdisciplinary character, it is theoretically located in the epistemological field of Applied Linguistics, in the large area of Language, and in the sub-area of Portuguese teaching and learning for foreigners (Moita Lopes, 2006; Almeida Filho, 2011). Within this context, the proposal of this exposition methodologically resorts to a research of qualitative and documentary approach (Marconi; Lakatos, 2019) and attempts to problematize the urgency of the applicability of the aforementioned law in the scenario of teachers training and, consequently, in the teaching of PFOL as one of the ways to face Brazilian-style structural and institutional racism and to recognize black culture (Almeida, 2018; Kilomba, 2019). Finally, this article aims to contribute with critical considerations about the need to expand the ethnocentric focus in the scope of initial and recurrent teachers training, and to propose that concrete Brazilian ethnic-cultural diversity should be effectively covered in this alluded field of study.

Keywords: CELPE-Bras exam; law 10.639/2003; training of Portuguese teachers for foreigners.

Recebido em: 31/01/2023 // Aceito em: 23/08/2023

1 Introdução

A principal motivação para a escolha da temática e construção deste artigo deu-se em razão de minhas experiências pedagógicas e percepções como pesquisador, aplicador e avaliador negro do Exame de Certificação de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (CELPE-Bras), do único posto aplicador desse exame no estado da Bahia, na cidade de Salvador, na Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Este artigo é fruto de pesquisas documentais e de cunho qualitativo realizadas por Moraes (2020, 2021, 2022), e pode contribuir para provocar reflexões no campo epistemológico da Linguística Aplicada (LA), como também preencher o *déficit* de pesquisas científicas e artigos com foco na questão étnico-racial, no campo específico dos estudos de português para falantes estrangeiros no Brasil (Barbosa, 2015; Moraes, 2020, 2021, 2022; Silva, 2018).

A reflexão e a escrita deste texto emergem, principalmente, dos relatos de discriminação racial sofrida por candidatos estrangeiros negros, de origem africana, que estavam no Brasil e, em especial, na cidade de Salvador, no momento da realização da prova oral do exame CELPE-Bras. Assim, trago aqui algumas questões a serem problematizadas no transcorrer do texto, a saber: de que modo o ensino de português para estrangeiros, por uma abordagem antirracista, pode contribuir para o processo de consolidação da democracia nacional? Como as formações inicial e continuada de professores, mediante aplicação da lei 10.639/2003, podem se colocar como importantes aliadas do processo de desconstrução do racismo no campo da linguagem? Quem são as pessoas (classe e raça/cor) que historicamente formam professores/as na academia brasileira?

À vista disso, esta exposição tem como desígnio problematizar a relevância da aplicação da lei 10.639/2003 e suas diretrizes no processo de formação inicial e continuada de professores, no campo do ensino e aprendizagem de português para falantes de outras línguas no Brasil como um dos principais instrumentos de enfrentamento ao racismo estrutural e de promoção da igualdade racial no país (Almeida, 2018).

Portanto, para tentar atingir o objetivo proposto, recorre-se metodologicamente a construtos teóricos da Linguística Aplicada (doravante LA) (Moita Lopes, 2006; Nascimento, 2019; Ferreira, 2013), da pesquisa documental e qualitativa (Marconi; Lakatos, 2019). Além disso, pretende-se interpelar a importância desse campo de ensino contemplar a diversidade étnico-cultural brasileira e, sobretudo, do grupo racial negro – pretos e pardos, que constituem a maioria populacional minorizada do país. Este aludido conceito elencado por Santos (2020) pode ser compreendido como o grupo social/racial que, apesar de ser maioria demográfica no país, é a minoria no que tange ao acesso a direitos básicos e a cidadania plena.

Compete destacar que a lei 10.639 e suas diretrizes, sancionadas em 09 de janeiro de 2003, altera a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996. Desse modo, essa referida lei prevê a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira no Ensino Médio e Fundamental, bem como na formação de professores, tanto na rede pública, quanto na privada. Essa legislação tem como objetivo principal a promoção de uma educação cultural e racialmente diversificada, de forma que os principais grupos que constituíram a nação – negros, indígenas, brancos e outros segmentos raciais – sejam igualmente valorizados no processo de ensino e aprendizagem de português para estrangeiros no Brasil (Brasil, 2003).

Entretanto, para que a mencionada lei seja devidamente aplicada na educação básica, antes, ela deve passar pelos bancos da academia e, sobretudo, na centralidade de componentes curriculares obrigatórios dos cursos de formação inicial e continuada de professores de Letras-Português das universidades públicas e privadas (Moraes, 2020). Isso seria o mais adequado e coerente, visto que o Brasil é um país constituído na sua grande maioria por pessoas negras – pretas e pardas.

Nesse sentido, os cursos de formação de professores devem fazer valer a lei 10.639/2003 e oportunizar/provocar reflexões que abordem questões centrais referentes ao protagonismo dos negros na construção do país. O mesmo dispositivo tem a responsabilidade de promover a discussão sobre os conceitos de raça, racismo, branquitude, língua/linguagem e suas implicações no processo de formação do imaginário social brasileiro, nos componentes curriculares da educação básica e superior e na luta pela conquista de uma sociedade mais justa e antirracista.

É importante pontuar que o Brasil não possui políticas públicas ou uma legislação educacional nacional específica que norteie/direcione o ensino de português para imigrantes, imigrantes forçados e refugiados na educação básica, como ocorre, por exemplo, em Portugal. (Schoffen; Martins, 2016). O ensino de português é, de certo modo, ofertado em cursos de extensão em universidades públicas e privadas, assim também como em cursos privados de línguas estrangeiras. Além disso, escolas públicas e privadas de diversos estados brasileiros têm recebido um fluxo considerável de filhos de imigrantes forçados e refugiados, porém há pouco interesse político objetivando preparar bem os professores para atender as demandas desse público específico que tanto contribui para o desenvolvimento social/econômico do país.

Na visão de Almeida (2018), a sociedade contemporânea não pode ser devidamente bem compreendida sem que sejam levados em consideração os conceitos de raça e racismo. Nesse entendimento, é relevante pontuar que o Brasil foi o último país do ocidente a abolir oficialmente a escravidão negra, a qual durou mais de trezentos anos. Os efeitos negativos do processo escravista perduram ainda hoje no sistema educacional, sobretudo no apagamento das culturas-línguas negras e africanas em currículos e em múltiplos materiais didáticos utilizados em diferentes contextos escolares (Silva, 2011).

Posto isso, mesmo após o advento da dita “abolição” formal da população negra, em 13 de maio de 1888, os negros continuaram sobrevivendo, na sua grande maioria, de forma sub-humana e isso gerou-lhes prejuízos intergeracionais irreparáveis. A consequência negativa desse processo para a comunidade negra é nitidamente visível em diversos âmbitos da sociedade como: no encarceramento em massa da população negra e periférica, genocídio da juventude negra, nas altas taxas de desemprego e subemprego, baixos níveis de escolaridade, distorção idade-série, *déficit* habitacional, no pouco acesso a bens materiais de consumo, etc.

No que tange ao exame de proficiência em língua portuguesa para falantes de outras línguas, o processo de aplicação do CELPE-Bras ocorre, quando possível, duas vezes por ano e a sua inscrição custa um valor de no máximo R\$ 247,58 (duzentos e quarenta e sete reais e cinquenta e oito centavos) para os postos aplicadores no Brasil e no máximo US\$ 115 (cento e quinze dólares americanos) para os postos aplicadores no exterior. O exame é estruturado em duas partes: o primeiro momento é denominado “parte escrita” e é constituído por quatro tarefas

que devem ser realizadas em, no máximo, 3 horas; duas tarefas integram compreensão oral e produção escrita e duas tarefas integram leitura e produção escrita, sendo que todas exigem do examinado o registro escrito formal em língua portuguesa (Brasil, 2019).

O segundo momento do exame, denominado de “parte oral”, compreende uma atividade de interação com duração de 20 minutos, consistindo em um diálogo provocado pelo examinador-interlocutor e planejado com base em interesses mencionados pelo interessado/candidato na ficha de inscrição, abrangendo tópicos do cotidiano, de interesse geral, contidos nos três Elementos Provocadores (fotos, *cartoons*, propagandas, *charges*, etc.) utilizados no momento da interação do exame (Brasil, 2019).

Conhecer as etapas de aplicação do exame CELPE-Bras é importante porque os relatos de discriminação racial sofridos pelos candidatos negros africanos dão-se justamente durante o processo de aplicação da prova oral desse exame – quando o/a candidato/a tenta estabelecer um diálogo intercultural com o avaliador-interlocutor que administra a conversa, juntamente com a participação de um avaliador-observador que não interage diretamente com o candidato.

O diálogo é baseado, por sua vez, nas temáticas propostas nos Elementos Provocadores que são, basicamente, constituídos de textos verbais e/ou verbo-visuais coloridos. Estes funcionam como pontes para mediar o estabelecimento de uma conversa orientada por um roteiro de interação (face a face), que contém perguntas norteadoras sobre a temática do texto contido no Elemento Provocador (EP) (Brasil, 2019).

De acordo com Almeida (2018), os conceitos de raça e racismo são fundamentais para perceber como o requisito da raça continua sendo acionado pela branquitude de forma fundamentalmente política para estigmatizar e segregar pessoas negras em diversos contextos sociais no Brasil. Nesse horizonte, em consonância com a problemática da discriminação aqui apontada, o conceito de discriminação racial se refere à atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados e historicamente segregados.

Portanto, a discriminação tem como requisito fundamental o poder, ou seja, a possibilidade efetiva do uso desproporcional da força, sem a qual não é possível atribuir vantagens ou desvantagens em razão da raça. Assim, a discriminação racial pode ser direta ou indireta e continua tentando excluir deliberadamente os negros de qualquer possibilidade de ascensão social em detrimento do grupo racial branco (Almeida, 2018).

No que se refere à ideia de raça, Almeida (2018, p. 25) explana que “é um elemento essencialmente político, sem qualquer sentido fora do âmbito socioantropológico”. Desse modo, para o mencionado autor, a noção de raça continua sendo usada como um fator político pertinente, ainda muito utilizado para promover segregação, naturalizar opressões, gerar desigualdades, apagamentos, encarceramento em massa e o genocídio de grupos raciais historicamente subalternizados.

Ainda no que concerne à raça, para Almeida (2018), ela opera a partir de dois registros básicos: o primeiro diz respeito à característica biológica, “em que a identidade racial será atribuída por algum traço físico como a cor de pele”. (Almeida, 2018, p. 24). O segundo registro se refere à característica étnico-cultural dos sujeitos, ou seja, “a identidade será associada à

origem geográfica, à religião, à língua ou a outros costumes, a uma certa forma de existir”. (Almeida, 2018, p. 24). Desse modo, o registro étnico-cultural, nos termos de Fanon (2008), é denominado como racismo cultural.

2 Discussão

Durante o processo de estabelecimento de diálogo intercultural entre o avaliador-interlocutor e um dos candidatos negros africanos, na modalidade da prova oral do exame CELPE-Bras, foi utilizado o EP de número 6, da edição 2018.2 – disponível no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) e no Acervo do CELPE-Bras no site da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), da edição 2018.2. O EP tinha como temática central a questão sobre “representatividade”, na qual era apresentada a imagem de uma criança negra portando, nas mãos, um boneco também negro, do *Star Wars*, com a seguinte afirmação: “Representatividade importa, sim!” (Moraes, 2020, 2021, 2022).

Em função disso, o estabelecimento do diálogo entre o avaliador-interlocutor e o candidato negro durante o exame CELPE-Bras foi direcionado pelas perguntas norteadoras elencadas no roteiro de interação (face a face), que seguem o mesmo viés da temática proposta no EP, como orientam as instruções do referido exame.

Assim, durante a conversa, um dos candidatos negros e, sobretudo, o de origem nigeriana, relatou diversos episódios de discriminação racial que sofreu na cidade de Salvador, no estado da Bahia. Dentre esses fatos, pode-se ilustrar a sua participação em um processo seletivo para concorrer à vaga para a função

de professor, em uma escola bilíngue – ele na condição de um candidato estrangeiro negro, professor de inglês, de origem africana/nigeriana, e falante nativo de língua inglesa. A instituição pretendida está situada em um bairro dito como de classe média em Salvador, o que alguns autores chamam acriticamente de “bairro nobre” – eu diria que existem “bairros nobres”, que com algumas exceções, são territórios mais embranquecidos, somente por causa do racismo que segrega e tenta hierarquizar as pessoas por raças (Moraes, 2021).

Diante disso, mesmo o professor e candidato negro relatando ser devidamente graduado em Licenciatura na Habilitação em Letras-Inglês, de ser falante nativo do idioma e de ficar na primeira colocação do processo seletivo, surpreendentemente não pôde ocupar a vaga pretendida, o que lhe causou grande descontentamento e indignação, a ponto de pedir maiores esclarecimentos à escola sobre a forma de como foi seletivamente tratado no processo de recrutamento. O candidato questionou qual era definitivamente o real perfil de professor de inglês desejado pela escola, e o fator causal pelo qual ele não pôde ocupar efetivamente a vaga desejada – apesar de ser eleito, em tese, o candidato melhor preparado e aprovado em primeiro lugar no processo seletivo.

O candidato nigeriano relatou na interação face a face do exame CELPE-Bras que a cor de sua pele e o seu lugar de origem sociocultural foram fatores determinantes para a sua não ocupação à vaga. Isso demonstra, em certa medida, o grau de letramento racial do candidato e a sua percepção sobre o racismo antinegros e a branquitude. Porém, a escola se utilizou de atenuadores da linguagem para escamotear a situação constrangedora e não assumir abertamente o seu preconceito

racial – como normalmente acontece em inúmeras situações de discriminações veladas (indiretas) contra negros em diversos contextos no Brasil e no mundo.

Ante o exposto, cabe sublinhar que o racismo não se manifesta apenas de forma direta e consciente, ou seja, ele não é apenas uma violência pessoal direcionada a pessoas racialmente negras. Ele pode operar também na maneira como as instituições criam mecanismos “subjetivos” de exclusões e imposições de regras pautadas no fator da raça e em ideologias racistas (Almeida, 2018). Cabe ressaltar que, para além de o racismo ser responsável por estruturar as relações sociais, ele também é encarregado por estruturar as subjetividades das pessoas (Schucman, 2012).

É importante destacar que, historicamente, as escolas bilíngues brasileiras foram e ainda são espaços mais frequentados por pessoas racialmente brancas, com algumas exceções. Isso ocorre porque essas instituições ofertam cursos de línguas estrangeiras com um valor relativamente alto, que, de certa forma, impedem que muitas famílias, sobretudo as negras e as mais empobrecidas, não tenham acesso a esses ambientes educacionais bilíngues/multilíngues. Ademais, cabe ressaltar que devido ao racismo, e com raras exceções, fica presumido que o padrão de professor nativo desejável por algumas escolas bilíngues é o racialmente branco, de ascendência europeia ou norte-americana, e não o professor nativo negro de origem africana, como está bem nítido e colocado no texto.

Sendo assim, esse e outros relatos de casos velados e desvelados de discriminação racial e de racismo, expostos pelos candidatos estrangeiros negros africanos em Salvador, potencializaram reflexões sobre o quanto é urgente e pertinente

abarcas as questões étnico-raciais e aplicar efetivamente a lei 10.639/2003 na formação de professores, nas pesquisas científicas e nas práticas de ensino de português para estrangeiros de maneira holística. Isso pode se efetivar usando-se os pressupostos teóricos sobre relações raciais dos campos das Ciências Sociais e Humanas e, sobretudo, os da LA, que conforme afirmam Celani (1998) e Kleiman (2013), esse campo tem tido uma preocupação com a questão social, racial, de gênero, com o humano e parece ter vocação para uma atitude transdisciplinar.

No dizer de Almeida (2018), o racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens para negros ou vantagens simbólicas e econômicas para brancos. Por isso, o requisito da raça, de certo modo, continua sendo responsável por decidir quem irá ou não ocupar determinados postos de trabalho de relevância na sociedade brasileira, que é estruturalmente racista antinegros, aporofóbica e desigual.

É substancial apontar que a formação de professores, o ensino e a aprendizagem de línguas (estrangeira ou materna) não podem ser desvinculados da cultura do seu entorno. Dessa maneira, o ensino e a aprendizagem de português para falantes de outras línguas, sobretudo no contexto das universidades públicas baianas, não podem deixar de abordar, no ensino e nas pesquisas, as questões étnico-raciais relativas à participação ativa dos povos negros e indígenas na constituição do país. Isso se justifica no fato do estado da Bahia possuir, historicamente, uma grande parcela da sua população constituída por 81% de pessoas negras, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2019), sendo Salvador a cidade mais negra do mundo fora do continente africano (Gomes, 2018).

Ainda nesse mesmo horizonte, diversos pesquisadores como, Almeida (2018), Barbosa (2015), Nascimento (2019), Ferreira (2013), Santos (2011), Moraes (2020, 2021, 2022), Gomes (2018), Ferreira e Camargo (2014) têm pensado a relação entre diversidade-linguagem, raça, cultura, relações étnico-raciais e o ensino de línguas estrangeiras numa perspectiva de combate ao racismo e à discriminação racial com base na lei 10.639/2003. Nesse sentido, reitera-se que a mencionada lei propõe novas diretrizes curriculares para o estudo da história e cultura afro-brasileira e africana no ensino, na formação de professores e nas pesquisas científicas (Brasil, 2004). Além de instituir o Dia da Consciência Negra em 20 de novembro, que é marcado pela luta contra o preconceito racial no Brasil (Brasil, 2003), a lei tem o intuito de diversificar o ensino e não excluir nenhum grupo sociorracial. O ensino de português para falantes de outras línguas que visa contribuir para a emancipação do cidadão, para além da aquisição de conhecimentos de aspectos intralinguísticos do idioma-alvo, deve estar engajado com o ensino numa perspectiva que se pretende intercultural (Mendes, 2007), sem desconsiderar a origem, a cultura, a religião e o lugar de fala e/ou sociorracial que o aprendiz ocupa na sociedade (Rajagopalan, 2003 *apud* Santos, 2011).

É válido sublinhar que o perfil da grande maioria dos estudantes estrangeiros que vem para as universidades públicas baianas realizar o exame CELPE-Bras são pessoas negras de diversos países do continente africano, principalmente, os destinados ao Programa Estudantes-Convênio de Graduação (Pré-PEC-G) e Programa Estudantes-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG). São normalmente estudantes com idade entre 18 e, preferencialmente, 23 anos, que terminaram o ensino médio e vêm ao Brasil destinados a estudar pelo PEC-G.

Assim, refiro-me a Pré-PEC-G porque os estudantes, principalmente, os negros africanos e de outras nacionalidades, que em seus países não têm a língua portuguesa como idioma oficial, primeiramente passam por um período de preparação com aulas presenciais de português ministradas por professores de Português para Estrangeiros em formação, durante aproximadamente sete meses, no caso especial da UFBA, e, posteriormente, prestam o exame CELPE-Bras. E, sendo aprovados, ingressam oficialmente como alunos regulares (PEC-G) nas universidades públicas – federais e estaduais – e particulares, e em cursos de graduação ou PEC-PG, neste caso para aqueles que já possuem graduação, nos respectivos estados de suas preferências.

Este artigo é de fundamental relevância para se refletir também sobre a necessidade da inclusão de disciplinas obrigatórias que versam sobre questões étnico-raciais nos currículos de cursos de formação inicial de professores em Letras – Português como Língua Estrangeira e Língua Materna (Moraes, 2020, 2021, 2022). Nesse sentido, busca-se fomentar uma abordagem honesta e mais adequada ao contexto brasileiro no que tange às questões concernentes às relações étnico-raciais, a fim de melhorar o preparo de professores culturalmente sensíveis para atuar de forma crítica no ensino e aprendizagem de língua estrangeira ou materna. Nesse horizonte, é fundamental refletir sobre a relevância de uma formação docente com profissionais preparados para enfrentar os desafios de desconstruírem os estereótipos raciais e, simultaneamente, enfrentarem o “mito da democracia racial” reforçado por Freire (1933), historicamente reproduzido e ainda muito impregnado na cultura brasileira (Santana; Lima, 2018).

Cabe salientar que, conforme foi constatado em pesquisas anteriores (Moraes, 2020, 2021, 2022), a matriz curricular dos cursos de Letras Vernáculas e de Português como Língua Estrangeira da UFBA possui apenas quatro disciplinas optativas – todas da área de literatura que versam a centralidade de suas temáticas às questões étnico-raciais. Isso se traduz em uma limitação para a formação inicial de professores que, pelo fato de tais disciplinas serem meramente optativas, significa dizer que eles poderão cursá-las ou não durante a sua formação docente. Assim, o professor em formação inicial que, por algum motivo, não conseguir cursar um desses referidos componentes, não terá efetivamente uma formação inicial adequada para abordar essas questões em sua práxis e muito menos corroborar para a luta antirracista no Brasil. Contudo, se tais disciplinas tivessem o *status* de obrigatórias nos currículos desses mencionados cursos, todos os professores em formação inicial cursariam e estariam, em certa medida, mais atentos à aplicação da lei 10.639/2003 e suas diretrizes, como também às questões raciais de forma geral nas suas práxis pedagógicas.

Dessa forma, conforme constatado nos dados levantados em pesquisas feitas por Moraes (2020, 2021, 2022) em quatro instituições públicas baianas, a saber, Universidade Federal da Bahia, Universidade Estadual de Feira de Santana, Universidade Estadual de Santa Cruz e Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, a questão étnico-racial pouco aparece como temática central das pesquisas científicas produzidas (entre os anos de 2003 a 2020), no campo de ensino e aprendizagem de português para estrangeiros. Isso se apresenta como algo muito problemático porque, em certa medida, as pesquisas científicas não refletem minimamente a

diversidade afro-cultural do seu entorno, no estado da Bahia que é negro por excelência (Moraes, 2020, 2021, 2022).

Parafraseando a pensadora norte-americana Ângela Davis: numa sociedade estruturalmente racista, não basta ser não racista. São necessárias práticas antirracistas concretas, e não apenas performar discursos antirracistas (Davis, 2016). Nesse viés, cabe frisar que o racismo à brasileira, historicamente, apresenta-se de forma silenciosa e dissimulada, muitas vezes de maneira cínica, em função dos processos de branqueamento e pelo mito da democracia racial, assimilado no imaginário social de parte da população brasileira (Santana; Lima, 2018).

Nesse aspecto, o papel do professor devidamente formado e potencialmente engajado na luta antirracista é primordial para o enfrentamento de formas sofisticadas, veladas e desveladas de operações do racismo no sistema educacional e na sociedade brasileira de maneira abrangente. O sistema de educação não pode continuar sendo uma fonte do racismo no Brasil. Reitera-se que, para Almeida (2018), o racismo é uma forma sistemática de discriminação, que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que, ao mesmo tempo em que gera vantagens ao segmento racial branco, produz a segregação e morte em massa dos negros. Assim, faz-se necessário, primeiramente, conhecer profundamente o *modus operandi* do racismo brasileiro que opera de forma estrutural em todas as instâncias da sociedade, e entender que as instituições brasileiras são racistas, ou reproduzem o racismo, porque parte da sociedade é igualmente racista (Almeida, 2018). E, como diria o pensador negro, baiano e geógrafo Santos (2002), parte da sociedade brasileira é racista, porém não se declara como tal.

A concepção institucional do racismo é muito interessante para se pensar em currículo de cursos de formação inicial e

continuada de professores, pois a maioria das decisões tomadas no interior das instituições educacionais é realizada por pessoas não negras. Nesse aspecto, a teorização sobre racismo institucional foi um grande ganho teórico no que tange aos estudos relativos às questões étnico-raciais no Brasil, pois muitas pessoas ainda concebem o racismo apenas como uma violência individual e consciente direcionada a pessoas racialmente negras. No entanto, a questão é muito mais complexa (Kilomba, 2019).

Para Kilomba (2019), racismo institucional põe pessoas brancas em uma evidente vantagem em relação a pessoas racialmente negras e indígenas na estrutura social, pois os brancos têm historicamente poder institucional e o aparato (controle) institucional a seu favor. Portanto, quem dita e decide, de certa forma, os rumos das instituições são os brancos e, na sua grande maioria, homens e mulheres da classe média trabalhadora, mesmo que esses rumos sejam, por vezes, de alguma forma questionados pelos movimentos sociais negros.

Nesse espectro, o racismo não se restringe a atitudes pessoais, “mas é tratado como o resultado do funcionamento das instituições que passam a atuar em uma dinâmica que confere, ainda que indiretamente, vantagens e privilégios a partir da raça” a pessoas racialmente brancas (Almeida, 2018, p. 29). Convém endossar que o racismo não ocorre só como uma ação direta, mas também por omissão/inação, ou seja, quando as pautas dos negros e de outros grupos historicamente perseguidos são propositalmente negligenciadas pelas instituições.

Desse modo, as instituições atuam defensivamente contra negros, indígenas e pobres com a elaboração de uma série de normas, regras, negligências, inação, imposições, criação de mecanismos subjetivos e com o estabelecimento de parâmetros

discriminatórios pautados no fundamento da raça e classe social. Este quadro contribui para manter quase intocáveis os privilégios e a hegemonia do grupo racial branco, e somente os brancos, no controle institucional (Almeida, 2018).

O ensino de português para falantes de outras línguas não deve ser dissociado da cultura do seu entorno, como sugere Almeida Filho (2002). Portanto, retomando o que já foi dito por Almeida (2018), no que se refere à reprodução consciente ou inconsciente do racismo operado por via das instituições brasileiras, entre elas, a escola, sistema de justiça, hospitais, universidades, igrejas, penitenciárias, etc., é importante que essas instituições invistam mais em formação antirracista para seus membros, revisando e atualizando práticas cotidianas que ainda são, em muitos aspectos, influenciadas por uma perspectiva colonialista e racista. Além disso, devem buscar efetivamente ferramentas de combate ao racismo institucional, que é um problema social gerado por pessoas não-negras, e que tem afetado cabalmente as comunidades negras e indígenas.

Com base no que foi citado anteriormente sobre a necessidade de as instituições buscarem instrumentos de enfrentamento e superação do racismo, é pertinente salientar que o presente artigo está situado no campo epistemológico da LA, e que devido ao seu caráter indisciplinar (Moita Lopes, 2006) e a possibilidade de estabelecimento de diálogos com outros campos do saber, permite adentrar nas questões pertinentes às relações étnico-raciais no processo de ensino de línguas em interseção com a formação de professores.

Posto isso, os estudos em LA não tratam apenas de questões tangentes ao ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras ou língua materna em contextos institucionais. Eles nos oferecem

a oportunidade de olhar e compreender os usos das línguas/linguagens nas práticas sociais para além dos contextos educacionais formais. É importante afirmar que racismo é efetivamente materializado e realizado tendo como aporte a língua/linguagem em diversos contextos (Nascimento, 2019).

A LA se configura como um campo epistemológico imensamente produtivo, responsável pela emergência de pesquisa e novos campos de investigação transdisciplinar, porém, no campo de estudos de português para estrangeiros, ainda é preciso mais aproximação das questões sociais relativas ao racismo perpassadas pelo uso da língua/linguagem em contextos escolares e extraescolares. A LA visa trazer para o centro conhecimentos sobre grupos considerados subalternos. Ou seja, saberes dos povos indígenas, negros, pobres, pessoas com deficiências, quilombolas, periféricos, ciganos, grupos LGBTQIAPN+ e de outros segmentos sociais que foram historicamente/propositalmente excluídos de participar efetivamente de espaços de poder e de tomada de decisões importantes dos rumos da sociedade, sem desprezar conhecimentos considerados consagrados.

O campo epistemológico da LA, para além de focalizar seu olhar nos usos da língua/linguagem nas práticas cotidianas em múltiplos contextos escolares e extraescolares, pretende, também, abarcar os sujeitos falantes dessa língua/linguagem, levando em consideração a sua raça, classe, gênero, religião e de como os usos das línguas/linguagens são necessários para libertá-los de ataduras estruturais, sociais e opressoras. As pesquisas científicas que se pretendem pertencentes ao campo do saber da LA devem pautar mais os espaços socialmente marginalizados, bem como os sujeitos compulsoriamente

marginalizados pelos sistemas políticos excludentes e racistas. Nesse caminho, a proposta da LA é incluir os sujeitos/grupos/territórios/línguas e culturas que foram historicamente excluídos da centralidade das temáticas de pesquisas produzidas em áreas tidas como “consagradas” em razão do preconceito e de uma suposta “superioridade” epistemológica.

Em suma, a LA tem o objetivo de questionar os saberes considerados hegemônicos, brancos, de classe média, masculinos, provenientes do norte global e eurocentrados. Assim, esse campo do saber tende a ser mais democrático e libertador, pois tem problematizado não só a presença de sujeitos subalternizados na centralidade das temáticas das produções científicas, mas, também, nos espaços institucionais onde esses agentes produtores de saber podem falar acerca de seu próprio conhecimento sem qualquer tentativa de silenciamento.

A pensadora Kleiman (2013) expõe que o Brasil vem desenvolvendo pesquisas científicas no campo da LA que se destacam e se afastam dos modelos de produção de saber provenientes do Hemisfério Norte. Para a aludida autora, desde a década de 1990, o país produz trabalhos relevantes e frutíferos no âmbito da LA em diálogo com outros campos das Ciências Humanas e Sociais, priorizando, sobretudo, problemáticas regionais e da periferia do capital. Entretanto, apesar de a LA possuir essa característica indisciplinar e da possibilidade de estabelecer aproximação com outros campos do saber, as questões relativas aos negros e suas culturas ainda são ínfimas na centralidade das pesquisas produzidas na área de ensino de português a falantes estrangeiros, no contexto das universidades públicas baianas (Moraes, 2020, 2021, 2022). Assim sendo, é fundamental que haja uma atenta reflexão sobre aquilo que se

pretende almejar como campo de saber e aquilo que realmente é efetivado/realizado na prática das produções de pesquisa.

Nesse sentido, com o crescimento da área, aparecem as divergências e também a intolerância dos que se apegam a modelos tradicionais e que não admitem o novo não eurocentrado. Isso posto, é necessário saber conviver também com a imaturidade de alguns que abraçam determinadas vertentes como se fossem “donos da verdade” e saem rotulando pejorativamente aqueles que se dedicam a fazer outros tipos de pesquisas científicas, como cartesianos ou positivistas, como se estivessem cometendo “pecados epistemológicos” (Menezes; Silva; Gomes, 2009, p. 45).

A LA é um campo de pesquisa importante a ser explorado, porque tem a pretensão de pautar sobre temas sociais relevantes, como racismo, branquitude, violências, sexismo, xenofobia, aporofobia e homofobia, em simbiose com os múltiplos usos da linguagem nas práticas sociais. São temas que historicamente não têm sido efetivamente tratados de forma central por outras subáreas do grande campo da linguagem no Brasil.

3 Palavras finais

Retomando as questões relacionadas à promoção do ensino de português para falantes de outras línguas interconectadas à formação de professores com base na lei 10.639/2003, no contexto das universidades públicas, cabe ressaltar que é fundamental uma reformulação e decolonialidade epistemológica (Kleiman, 2013) nos currículos dos cursos de Letras das universidades públicas e, sobretudo, o da Universidade Federal da Bahia, a fim de que os centros de estudos e pesquisas oportunizem aos

estudantes uma formação mais crítica, coerente, sólida e pautada prioritariamente numa abordagem que se pretende intercultural e antirracista.

A educação brasileira precisa se libertar urgentemente do ranço da escravidão e da colonialidade. Nesse horizonte, é preciso problematizar porque algumas culturas e questões relativas ao segmento racial negro ainda continuam sendo colocadas à margem das discussões em temáticas de pesquisas e livros didáticos de currículos de formação inicial e continuada de professores e, em certa medida, dos conteúdos pedagógicos abordados na sala de aula. Assim, a educação brasileira ainda precisa passar por um processo profundo de descolonização e pautar as culturas dos povos negros, quilombolas, indígenas, ciganos e outros grupos marginalizados que constituem igualmente a cultura nacional.

Uma educação por uma orientação antirracista é primordial no atual cenário brasileiro para que, de fato, os professores em formação inicial e continuada possam atuar com subsídios teórico-metodológicos mais consistentes, que efetivamente contribuam para a conquista de uma sociedade mais justa, equânime e menos opressor. Portanto, vale reiterar que o ensino de português como língua estrangeira não pode ser dissociado da cultura do seu entorno e o professor é um agente político importante nesse processo de mediação de conhecimentos e construções de possibilidades de estabelecimento de diálogos com/entre outros sujeitos, línguas e culturas. Desse modo, as instituições públicas têm um papel sociopolítico muito relevante nesse processo de construção de uma sociedade mais justa/democrática mediante a oferta e a possibilidade de oportunizar uma formação culturalmente honesta, adequada e que vise tentar

resolver algumas das diversas demandas sociorraciais existentes/persistentes na sociedade contemporânea.

É importante sugerir que os currículos de cursos de formação inicial e continuada de professores no campo do ensino de português para falantes de outras línguas tragam referências teóricas de autores/as negros/as, periféricos, Pessoas Transgênero, quilombolas e indígenas ou de autores não negros e indígenas engajados com as causas políticas dos grupos historicamente discriminados. Por fim, é substancial trazer para o centro das discussões das aulas aspectos positivos relativos aos negros e problematizar/desconstruir o racismo velado expresso em múltiplos materiais didáticos, de forma que essas questões não passem sem receber um devido tratamento crítico pelos agentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de português para falantes estrangeiros.

Referências

ALMEIDA, Silvio Luiz de. *O que é racismo estrutural?* Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *Dimensões comunicativas do ensino de línguas*. 3. ed. Campinas: Pontes, 2002.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *Fundamentos de abordagem e formação no ensino de PLE e de outras línguas*. Campinas: Pontes, 2011.

BARBOSA, Lucia Maria de Assunção. Procedimentos interculturais e diversidade étnico-racial do Brasil em dois livros didáticos de português para estrangeiros. *Revista Entrelínguas*, v. 1, n. 2, p. 223-236, jul./dez. 2015. DOI: <https://doi.org/10.29051/el.v1i2.8061>.

BRASIL. Lei nº 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. *Manual do Candidato do Exame Celp-Bras*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2019.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada no Brasil. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (org.). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

DAVIS, Ângela. *Mulheres, raça e classe*. Tradução Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016, 244p.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Tradução Renato da Silveira. Bahia: Edufba, 2008.

GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador*. Petrópolis: Vozes, 2018.

INSTITUTOBRASILEIRODEGEOGRAFIAEESTATÍSTICA. *Características da população e dos municípios*. IBGE: Brasília, DF, 2019. Disponível em: www.ibge.gov.br. Acesso em: 22 dez. 2022.

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019. 244 p.

KLEIMAN, Ângela. Agenda de pesquisa e ação em linguística aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, L.P. (org.). *Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

MENDES, Edleise. A perspectiva intercultural no ensino de línguas: uma relação entre- culturas. In: ALVAREZ, Maria

Luísa Ortiz; SILVA, Kleber Aparecido da. *Linguística aplicada: múltiplos olhares*. Campinas: Pontes, 2007. p. 119-154.

MENEZES, Vera; SILVA, Marina Morena; GOMES, Iran Felipe. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, R.C.; ROCA, P. *Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo, Contexto, 2009.

MOITA LOPES, Luiz. Paulo. *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. 279 p.

MORAES, Robson Batista. A atenção conferida ao segmento racial negro no exame CELPE-BRAS: apagamentos e problematizações. *Calidoscópio*, v. 20, n. 2, p. 500-516, maio-ago. 2022. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/24667/60749578>. Acesso em: 20 jul. 2023.

MORAES, Robson Batista. A questão étnico-racial no ensino de Português para Falantes de Outra Línguas (PFOL) nas Universidades Públicas da Bahia. *Revista África e africanidades*, ano XIII, n. 34, p. 1-18, maio 2020.

MORAES, Robson Batista. *Reflexões sobre a questão étnico-racial e representações da cultura afro-brasileira na prova oral do exame Celpe-Bras*. 2021. 156 f. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021.

NASCIMENTO, Gabriel. *Racismo linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo*. Belo Horizonte: Letramento, 2019.

SANTOS, Milton. *O país distorcido: o Brasil, a globalização e a cidadania*. São Paulo: Publifolha, 2002.

SANTOS, Richard. *Maioria minorizada: um dispositivo analítico de racialidade*. Rio de Janeiro: Telha, 2020. 100 p.

SILVA, Daniel Lucas Alves da. *Racismo antinegro no português brasileiro e uma proposta de avaliação para professores*

de PLE. 2018. 78 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista.

SCHOFFEN, Juliana Roquele.; MARTINS, Alexandre Ferreira. Políticas Linguísticas e Definição de Parâmetros para o Ensino de Português como Língua Adicional: Perspectivas Portuguesa e Brasileira. *ReVEL*, Porto Alegre, v. 14, n. 26, pp. 271-306, 2016. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/c35e818efe36c34dda7b55fdcf72b0fe.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2023.

SCHUCMAN, Lia Vainer. *Entre o encardido, o branco e o branquíssimo*: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo. São Paulo: Annablume, 2012.

Eixo II

Práticas de ensino e aprendizagem

Reflections on plurilingualism and language education in the Brazilian Context

Mergenfel A. Vaz Ferreira*

Roberta C. Sol F. Stanke**

Abstract

The publication of the new Common National Curricular Base on December 22, 2017, stimulated several discussions in the academia of the area of language education in additional languages regarding the change of the component “Modern Foreign Languages” in the Law of Directives and Bases of Education (LDB) (Brasil, 1996), which allowed states and cities to choose the language according to their specific contexts, to the curricular component “English Language”, as the only additional language of compulsory teaching in Basic Education. Such discussions, in turn, encourage national movements such as “Fica Espanhol” (Stay Spanish) and “Moveplu” (Movement in Support of Multilingual Education). At the same time, we see the emergence and expansion of initiatives such as the project of bilingual schools of the Municipal Department of Education of Rio de Janeiro, offering the teaching of English, Spanish, French and German in public schools in the city. Still, in favour of multilingualism, we also have 51 cities across the country that have achieved the co-officialization of several indigenous languages, in addition to German and Italian immigration languages. Considering all the factors above, this article discusses ways for a linguistic education that may promote the maintenance and development

* Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

** Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

of plurilingualism in Brazil. To this end, the text revisits the literature on multilingualism and language education in the country, bringing to discussion the concept of intercultural language education and the proposal implemented in Rio de Janeiro, focusing more specifically on the teaching-learning of German in municipal bilingual schools.

Keywords: plurilingualism; language education; minority languages; German as an additional language.

Reflexões sobre o plurilinguismo e a educação linguística no contexto brasileiro

Resumo

A publicação da nova Base Nacional Comum Curricular, em 22 de dezembro de 2017, movimentou diversas discussões no meio acadêmico da área de educação linguística em línguas adicionais a respeito da mudança do componente “Línguas Estrangeiras Modernas”, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (Brasil, 1996), que facultava aos estados e municípios a escolha da língua de acordo com seus contextos específicos, para o componente curricular “Língua Inglesa”, como única língua adicional de ensino obrigatório na Educação Básica. Tais discussões, por sua vez, impulsionam movimentos nacionais como o “Fica Espanhol” e o “Moveplu” (Movimento a favor do Ensino Plurilíngue). Ao mesmo tempo, vemos surgir e expandirem-se iniciativas como o projeto de escolas bilíngues da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, com a oferta de ensino de inglês, espanhol, francês e alemão em escolas públicas do município. Ainda em favor do plurilinguismo, temos também os 51 municípios espalhados

pelo país que lograram a cooficialização de diversas línguas indígenas, além de línguas de imigração alemãs e italianas. Considerando todos os fatores expostos, este artigo tem como objetivo discutir caminhos para uma educação linguística que possa promover a manutenção e o desenvolvimento do plurilinguismo no Brasil. Para isso, o texto revisita a literatura que se debruça sobre o plurilinguismo e a educação linguística no país, trazendo à discussão o conceito de educação linguística intercultural e a proposta que vem sendo implementada no Rio de Janeiro, focando de forma mais específica, o ensino-aprendizado de alemão nas escolas bilíngues municipais.

Palavras-chave: plurilinguismo; educação linguística; línguas minoritárias; alemão como língua adicional.

Recebido em: 27/04/2023 // Aceito em: 28/08/2023

1 Initial considerations

In the Introduction chapter of the book “Bilingual Education”, Megale (2019) argues that since the “sharpening of globalization”, we have witnessed a significant increase in the number of bilingual schools with the teaching of languages recognised as prestigious, such as English, French, and German. Moreover, we see the empowerment of groups that claim for the maintenance and strengthening of the diversification of language teaching in the country, taking into account historical, social, cultural and regional issues, such as the movements “Fica Espanhol” and “Moveplu - Movimento pela Educação Plurilíngue” (these movements will be discussed in the next section). In the same way, we have followed since 2002 processes for the co-officialization of minority¹ languages in different Brazilian cities, as in the cases of São Gabriel da Cachoeira (Nheengatu, Baniwa and Tukanu), Santa Maria de Jeribá (Pomerano) and Serafina Correa (Talian²), where local communities fight for the linguistic rights of their citizens. Such rights, which come from broad social demands, are the main focus for the claims of these communities, as summarised by Morello (2012):

1. The establishment of the linguistic right as a confrontation with the linguistic prejudice that has plagued Brazil for a long time;
2. Qualifying local social and political relations represented at the municipal level;

1 The concept of minority languages is based in this paper on the following definition by Altenhofen (2013, p. 94): “modality of languages or varieties used on the margins or alongside a dominant (majority) language”.

2 According to IPOL - Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística, the number of municipalities that have co-officialized languages is currently 51, for a total of 22 co-officialized languages. More information about the municipalities, the languages and the respective coofficialization laws can be found at: <http://ipol.org.br/lista-de-linguas-cooficiais-em-municipios-brasileiros>. Accessed on Feb. 10, 2023.

3. Creation of a new jurisprudence necessary for guaranteeing language rights, in line with the current agenda of democratic countries. (Morello, 2012, s/p).

Considering the aspects mentioned above, this article aims to discuss ways of confronting structural monolingualism based on initiatives that seek plurality, in the case of this study, more specifically, initiatives in the area of language education. For the purposes of this discussion, a project focussing on intercultural language education, implemented by the Municipal Department of Education in Rio de Janeiro, will be used as an example. The “Bilingual Schools Project” offers a greater diversity of additional languages. Thus, in addition to English, the only language that is compulsory in the Common Core National Curriculum (*Base Nacional Comum Curricular - BNCC*), there are schools with languages such as German, French and Spanish in their curricula, which can contribute to a more plural and interculturally sensitive language education. Thus, in this article, the perspective of plurilingualism to be discussed is centred on the idea of the linguistic diversity of the Brazilian context, shaped by its formation and history and by more recent processes such as the co-officialization of indigenous and immigration languages in many municipalities in the country over the last two decades.

Thus, the article is organised as follows: we begin the discussion by addressing the historical development that drove the myth of Brazilian monolingualism, based on the works of Oliveira (2008), Monteagudo (2012), Carboni *et al.* (2017), among other authors. Then, we propose a reflection on the teaching of additional languages in Brazil and the struggle for diversity and plurality in this teaching based on the research of Siqueira (2018) and Brossi, Silva and Freitas (2020). In

Section 4, we review the concept of intercultural language education, based mainly on the studies by Brossi, Silva and Freitas (2020) and Kawachi-Furlan and Malta (2020). Finally, we discuss the bilingual offer in municipal schools in Rio de Janeiro, focusing on the teaching of German as an additional language and the aspects pointed out in the framework of the project implementation in official documents (Rio de Janeiro, 2018). In the final considerations, we point out that the struggle for the recognition and guarantee of the linguistic rights of the population requires from the whole society, especially from us researchers and educators, attention and engagement so that a plural, interculturally sensitive language education that reaches the majority of Brazilian learners can be ensured.

2 Brazil - a plurilingual country

Not a few authors associate plurilingualism to the rule and monolingualism with an anomaly or invention (Cavalcanti, 1999; Orlandi, 2009; Monteagudo, 2012; Oliveira, 2008; Carboni *et al.*, 2017, among others). In Monteagudo's (2012, p. 44) argumentation, monolingualism has been constructed and elevated to the "normal situation" condition. Thus, in his words:

social monolingualism, far from being a spontaneous phenomenon, can be (and often is) the result of a series of more or less deliberate glotopolitical interventions to homogenise populations speaking several languages, a result that is, moreover artificially maintained by states through policies of exclusion of languages other than the 'officially' recognised one. In other words, against what common sense would indicate [...], monolingualism is not (or not always) the natural state of things. Still, it is the result of very complex processes, and to a large

extent, specific to our civilisation in the contemporary era. More concretely, it has a lot to do with creating European-shaped nation-states, which are artefacts of relatively recent invention.

The same author, evoking the beginning of this movement, which he calls the “invention” of the ideas of nation and linguistic identity, points out two important fronts adopted by the state as measures that would serve the process of linguistic homogenisation or standardisation. They are: the administrative use of the language and the use of the educational system. In addition, Monteagudo (2012) cites the interests of different social groups as also important agents in this process, such as the interests of different sectors of the bourgeoisie (industrial, commercial, and financial), sectors of the intellectuality, and the interests of groups, for example, connected to the media (Monteagudo, 2012, p. 49). The author certainly mentions such agents and interests, referring to the emergence and first steps towards monolingualism; however, it is easily possible to think of the same agents in different contexts and at different historical moments, such as the Brazilian context throughout its history.

In Brazil, the idea of the linguistic unity of Portuguese is widespread, as it is considered the only language spoken in the country. In this sense, it is of great importance (1) the unveiling of the fallacious idea that associates the “Brazilian identity” with the act of “speaking Portuguese” and (2) the unveiling of the political and ideological construction of a deliberate linguistic-cultural homogenisation of the country, from different mechanisms, many of them, the same ones cited by Monteagudo in the previous reference.

Thus, we may ask ourselves: how is the idea of

monolingualism possible in a country in which approximately 200 languages are spoken, according to Oliveira's studies (2008), among indigenous languages, sign languages and immigration languages? Among us, to the process of linguistic-cultural homogenization around the Portuguese language, the first law that imposes the Portuguese language to all inhabitants of the country, the so-called "Diretório dos Índios" (Indigenous Directive), dated 1758, is usually pointed out as an important milestone. According to different authors (Oliveira, 2008; Carboni *et al.*, 2017), this law marks the decline of the so-called "General Language", a linguistic variety originating mainly from the Tupi language, widely used by indigenous, white and black people in large portions of the Brazilian territory. Oliveira (2008) calls attention to the fact that no imposition happens peacefully and without resistance and, quoting historian José Honório Rodrigues, underlines the so-called "language wars". According to Rodrigues (1985, p. 42, *apud* Oliveira, 2008, p. 5):

In a society divided into castes, races, and classes, even when the process of language unification is evident, especially in a continent like Brazil, where for three centuries several indigenous and black languages fought against one white one, there was neither cultural peace nor linguistic peace. [...] The cultural process that imposed a victorious language over others was neither peaceful nor easy. It cost unprecedented efforts, the blood of rebels, suicides, and lives.

In another historical moment, more precisely the 1930s and 1940s, when nationalist ideologies prevailed during the Vargas administration, witnessed a violent linguistic and cultural repression of the immigrant populations in the country. Such repression had as its main instrument the creation of the legal

concept of “language crime”, which supported actions such as the occupation of community schools, the expropriation or closing of German and Italian printing presses and newspapers, and the persecution and imprisonment of thousands of citizens for speaking the German or Italian language “in public, or even privately, inside their homes.” (Oliveira, 2008, p. 6). According to Oliveira (2008, p.6), “these languages lost their written form and their place in cities, and their speakers started using them only orally and increasingly in rural areas, in more and more restricted communicational spheres”.

Despite this, as we saw in Rodrigues’ excerpt, there is resistance. Even with all the erasure and glotocide suffered, we have reached today where there are, according to Oliveira (2008), about 170 indigenous languages spoken by the various ethnic groups that populate Brazil, about 30 languages linked to communities formed by descendants of immigrants and two languages spoken by Brazilian deaf communities: the Urubu-Kaapor sign language and LIBRAS (Brazilian Sign Language).

At this point, it is important to mention that an important step has been taken towards recognising Brazilian plurilingualism: the movement of co-official languages through municipal laws. The co-official languages are, in fact, recognised at the municipal level as official languages, alongside Portuguese, which was established as the only national official language in the 1988 Constitution³. Researchers Mui Yu, Welter and Berger (2017), citing the work of Morello (2012), argue that several factors drive language co-officialization processes:

³ In 2002, through law 10.436, LIBRAS (Brazilian Sign Language) was recognized as a “legal means of communication and expression” throughout the national territory. Available at: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Accessed on 09 Feb. 2023.

there are municipalities where a high density of inhabitants speak indigenous or immigrant languages, enabling these municipalities to be powerful political and administrative instances for the management of these languages and to take the initiative to conduct language co-officialization processes in the face of local communities' own demands. (Mui Yu; Welter; Berger, 2017, w/p).

These co-officialization processes open up several new possibilities for the activation of plurilingualism, as through the law, it is possible for speakers of the co-official language to express themselves freely in their language, in addition to being able to use it in different aspects of civil life. Above all, it is worth noting the inclusion of these co-official languages in spaces where Portuguese once had absolute hegemony. This is reflected in teaching and Education since the State needs to create and provide structures that guarantee the maintenance and exercise of the speech of these communities.

Therefore, from these processes and the exponential growth of bilingual education in various regions of the country, as is the case that we will address in Section 5 of this article (“Language education in the city of Rio de Janeiro”), we have seen the emergence of a scenario conducive to the strengthening of policies and practices that seek to foster plurilingualism in the context of Brazilian education. In the wake of this scenario and in response to recent language policies, which, since the publication of the National Common Curricular Base (Brasil, 2017b) restricts the curricular component “Foreign Languages” to “English Language”, movements such as “Fica Espanhol” (Stay Spanish)⁴ and “Moveplu – National Movement for a

⁴ Movement created to claim for the permanence of the teaching of Spanish Language, according to the Law 11.161 (2005) that guaranteed the mandatory offer of this language in Elementary II and High School in the Brazilian educational system. Available at: <https://profemarli.com/movimento-fica-espanhol> Accessed on: Feb. 10, 2023.

Plurilingual Education”⁵, come into play. These movements aim to claim greater diversification in providing additional language teaching in the public sphere of teaching in basic education, guaranteeing the legitimate linguistic right of plural language education to students in the country.

In order to better understand where we are today, next we intend to do a brief theoretical review of historical milestones, especially regarding the educational laws and guidelines for language teaching in Brazil.

3 Language Teaching in Brazil – a brief history

According to Leffa (1999), Brazil has a great tradition in language teaching, initially of classical languages, such as Greek and Latin, and later of modern languages, such as French, English, German, Italian and, very recently, Spanish; and this, according to the author, without considering the first schools founded by the Jesuits for the catechization of indigenous people.

During the colonial period, Greek and Latin were the predominant subjects as far as language teaching was concerned. Only with the arrival of the Portuguese Royal Family in 1808, the creation of Pedro II School in 1837, and later with the reform of 1855⁶, modern foreign languages began to have space in the secondary school curriculum (Leffa, 1999).

5 Moveplu was created in 2021 with the objective of claiming for the permanence guarantee and strengthening of the diversification of minority languages (for example, French, Italian and German), especially in contexts where this offer is already present, considering the geolinguistic characteristics of Brazil. Available at: http://fbpf.org.br/arquivos/Proposta_MOVEPLU_3849-2019.pdf. Accessed on Oct. 2, 2023.

6 The educational reform of 1855, proposed by Minister Couto Ferraz, changed the syllabus of the Pedro II College, instituting two cycles: First and Second Class Studies. The first cycle, consisting of four years, gave students a certificate of completion, which allowed them to enter a technical training institute, without the need for exams. The second cycle, which lasted three years, gave the student the title of Bachelor of Arts, which gave them access to any higher education institution (Lorenz; Vechia, 1988).

Language teaching during the empire already began to show signs that it would suffer from administrative decisions, including those related to the curriculum, because, according to Leffa (1999, p. 4), they were centralized “in the congregations of the colleges, apparently with too much power and too little competence to manage the growing complexity of language teaching”. For Leffa (1999), it was during the imperial period that language teaching began to decline, along with secondary schooling, which had fallen into disfavor because of its focus on exam preparation (such as the “maturity exams”, for example). Leffa also points out that although “we do not have exact statistics on important aspects of language teaching in this period, [...] what we have, through laws, decrees and ordinances, shows a gradual decline in the prestige of foreign languages in school”. (Leffa, 1999, p. 5). While the number of foreign language subjects had remained the same (Latin, Greek, French, English, German and Italian), their workload was declining, so that by the end of the empire it was a little more than half of what was offered in its early days.

The republican period (1889 to 1930) was also marked by a history of decreasing diversified language offerings: with the exception of Fernando Lobo’s reform in 1892 and Epiácio Pessoa’s in 1900, which made the teaching of English and German compulsory, these subjects were offered in an optional (Vidotti; Dornelas, 2007) or exclusive way, that is, the student studied one or the other, but not both concomitantly (Leffa, 1999); the Greek language was no longer offered from 1915, with C. Maximiliano, as well as the Italian language, which had a brief respite in 1925, with the reform of J. L. Alves-Rocha Vaz, becoming optional (Vidotti; Dornelas, 2007). Moreover, for Leffa (1999, p. 6), the

free attendance of these subjects also contributed, in his words, to the “de-officialization” of their teaching.

The 1931 reform by Francisco de Campos, in addition to extinguishing free attendance, gave more focus to modern languages, not by increasing their workload, but by reducing the workload of the Latin language. However, the most significant change was in the methodology for teaching modern languages:

For the first time, what had been done in France in 1901 was officially introduced in Brazil: methodological instructions for the use of the direct method, that is, the teaching of language through language itself.

The great figure of the time was Professor Carneiro Leão who, in the spirit of the reform, introduced the direct method at the Pedro II School in Rio de Janeiro in 1931, an experience reported in detail in the book he published in 1935, *O ensino das línguas vivas*. (Leffa, 1999, p. 8)

In 1942, the Capanema reform, like Francisco de Campos’ reform of 1931, also recommended the use of the direct method for language teaching, considering not only instrumental objectives, but also educational ones, such as “contributing to the formation of mentality, developing habits of observation and reflection,” and cultural ones, such as “knowledge of foreign civilization” and the “ability to understand traditions and ideals of other peoples”. (Leffa, 1999, p. 10). “Seen from a historical perspective, the 1940s and 1950s, under the Reforma Capanema, form the golden years of foreign languages in Brazil”. (Leffa, 1999, p. 12).

On December 20, 1961, Law number 4,024 was promulgated, establishing the Directives and Bases of National Education (Brasil, 1961). According to Leffa (1999), the “end of the golden years of foreign languages” started with this LDB:

“Latin, with rare exceptions, was removed from the curriculum, French, when not removed, had its weekly load reduced, and English, in general, remained without major changes” (Leffa, 1999, p. 13).

On August 11, 1971, the second LDB was promulgated, law 5.692. According to Leffa (1999, p. 14),

the reduction of one year of schooling and the need to introduce professional qualification caused a drastic reduction in the hours of foreign language teaching, further aggravated by a later opinion of the Federal Council that the foreign language would be ‘given by addition’ within the conditions of each establishment. Many schools took foreign language out of 1st grade, and in high school, offered no more than one hour a week, sometimes for only one year. Countless students, especially in high school, went through 1st and 2nd grade without ever having seen a foreign language.

In 1996, a third LDB was promulgated, law 9.394, which brought a new impetus to multilingual education. It continues to assist a “common national base”, but it is established that this should be “complemented, in each educational system and school, by a diversified part, required by the regional and local characteristics of the society, culture, economy and clientele”. (Brasil, 1996, Art. 26).

In this law, foreign language teaching is already in focus in elementary school, in the diversified part of the curriculum: “starting in the fifth grade, the teaching of at least one modern foreign language is compulsory, the choice of which will be up to the school community, within the possibilities of the institution”. (Brasil, 1996, Art. 26, § 5o). In secondary education, besides the inclusion of “one modern foreign language, as a compulsory subject, chosen by the school community”, there

will be included in the curriculum “a second optional language, within the possibilities of the institution”. (Brasil, 1996, Art. 36, Paragraph III). It is worth emphasizing here the possibility of “choice” that is conferred to the school community, thus contributing not to linguistic diversity and plurilingual teaching, but to the specificities and interests of that target audience (or that “clientele” as recorded in the document). As Leffa (1999, p. 15) says, “the idea of a single right method is finally abandoned, since teaching will be based on the principle of ‘pluralism of ideas and pedagogical conceptions’ (Article 3, Section III)”.

In 2017, we could observe a new setback regarding the diversity of foreign language offerings in the school context. Law 13.415 changed § 5 of Art. 26 of the 1996 LDB, which guaranteed the offer of at least one modern foreign language by the school community, even if within the possibilities of the institution. With the new wording, the following is now in effect: “In the curriculum of elementary school, from the sixth grade on, the English language will be offered”. (Brasil, 2017, Art. 26, § 5º). Despite the word “offer” used in the document, it can be stated, according to Silva (2010, p. 16), that “privileging one type of knowledge is an operation of power”. And being so, such “offer” can quickly become “imposition”, once it is promulgated by force of law.

In the wake of the setback in the field of foreign languages studies, on December 20, 2017, the Common Core National Curriculum (BNCC) was ratified for the stages of Kindergarten and Elementary School (Brasil, 2017b), by the then Minister of Education Mendonça Filho, and December 14, 2018, the BNCC was ratified for the High School stage (Brasil 2018) by Rossieli Soares, then Minister of Education. Both normative documents,

which establish the knowledge, skills and abilities that students are expected to develop throughout basic education, include English as the only additional language to be included in school curricula.

Thus, we observe an educational policy that disfavors multilingual education, silencing several linguistic communities and depriving them of their specificities and interests. On the other hand, we are witnessing in parallel a growing interest in language education, in which different languages are more or less encompassed. We will therefore discuss in the next sections some of the challenges and perspectives surrounding language education and the offer of plurilingual education in the Brazilian context.

4 Intercultural language education

The significant increase in the offer of additional languages in early childhood education and basic education in recent years in Brazil consequently drives the need for the practices involved in the teaching-learning of these languages to be investigated (Freitas *et al.*, 2020, p. 134). In this way, it has been observed in many proposals, studies and academic works the search for perspectives that go beyond the traditional approaches to language teaching that are generally still very focused on structural and systemic aspects of the target language. In this sense, we have seen the defence of teaching concepts that can go beyond the focus on lexical and grammatical aspects of the language and beyond a tight and isolated understanding of language. The precepts of language education are thus gaining strength as a more holistic and integrative perspective of the

language practices which take place in the mother tongue or additional language classroom.

It is important to note that some paradigm shifts are involved in this process. One of them is the role of the teacher specialised in a foreign language⁷, who need to understand that when teaching languages, they are, in fact, involved in an educational process (Siqueira, 2018). For Brossi, Silva and Freitas (2020), one of the objectives of language teachers understood as linguistic educators is to provide learners with a perception of their ability to act, that is, their agency⁸ (Lantolf; Thorne, 2006; Liberali, 2020) to intervene in the world. In the authors' words (Brossi; Silva; Freitas, 2020, p.176), it is the teacher's role to promote

consciousness, reflection and action through language and insertion in the world. It is important to think about the linguistic repertoire in action in the discourse so that this will contribute to children recognise themselves as active subjects, involved in decisions, in situations to which they will be exposed, able to defend their point of view, seeking social welfare for the majority, thinking of themselves as part of a whole.

In this way, the perception of language as a social practice gains centrality in a constant process of production of meanings, being essential among the tasks of the educator to create opportunities for learners to expand their points of view, reflecting on their role in society and their ability to construct meanings (Kawachi-Furlan; Malta, 2020, p.156).

Here we observe another paradigm shift: the focus on the present moment and on how language classes can be centred on

⁷ The use of the term "foreign language" at this point is due to the nomenclature of most of the higher education courses that train language teachers, as well as the denomination of the area in institutional platforms such as CAPES or CNPQ "Modern Foreign Languages".

⁸ According to Lantolf and Thorne, the concept of agency is linked to the individual's ability to act in a socioculturally relevant way, but it is not an individual property of human beings, but a relationship of exchange and negotiation between subjective beings and the society in which they live (Lantolf; Thorne, 2006, p.238).

practices that foster the meaningful experience of learners with activities that involve language now, despite a broad discourse that projects to the future the importance of language learning in childhood. Investigating the beliefs that populate the imagination of parents and teachers who work in early childhood education and elementary school, Kawachi-Furlan and Rosa (2020), when analysing the speeches of many participants in their research, identified the trend named by Lordelo and Carvalho (2003) as the “myth of futurism”. In their article on Early Childhood Education, the authors point out that

[...] in this view, the importance attributed to childhood is the fact that it prefigures the future, the true target of development and education efforts that a child makes in daycare it is not considered in terms of their current well-being but rather what it can bring to the child's future, such as a better start in literacy and, at any level, higher academic achievement, which would result in more success in life as an adult (Lordelo; Carvalho, 2003, p. 15).

One of the major gains in this paradigm shift is the understanding that the practices involving languages need to make sense to the child in the present, which refers to the educational philosophy of Anísio Teixeira [1936](1997), who, when conceiving a project for a comprehensive and expanded education, rejected the idea of a school that prepared for life, defending the perspective that school is life now. In other words, this means that the learning and experiences students have at school need to make sense to them in the present moment, rather than just projecting a future perspective. Therefore, the approaches for working with languages are also transforming, losing focus on the accumulation of contents such as vocabulary and linguistic structures and, on the other hand, the work

that seeks to promote language education as a possibility for transformation is gaining more presence and strength, which can contribute to the reflection on different identities and cultures.

In this sense, it is also important in language teaching to provide opportunities for children and young people to become aware of the existence of other languages and cultures. Consequently, it can promote a space for comparisons between these different languages/cultures in a plurilingual perspective, favouring a greater openness and awareness of other ways of talking about and experiencing life events and the world. In other words, in the conception of language education, beyond “teaching a language”, we perceive a broader focus when we think about developing linguistic awareness in learners. Thus, according to Broch (2014, p. 52), being bilingual/plurilingual is directly linked to a plurilinguistic education, that is, to an “education for LD [linguistic diversity] not only with the aim of including minorities, nor of an isolated FL [foreign language] teaching, but of promoting plurilingualism, through linguistic and cultural awareness approaches”. As such, we must recognise that as teachers, therefore educators, we are not simply “teaching German, Spanish, English or French”; we are “educating”. We do this when we seek to engage the learners in discursive practices, when we problematise issues such as identity, diversity, and respect, or seek to sensitise them to ethnic-racial relations, among other topics.

Another important aspect is the promotion in the classroom of linguistic experiences that consider the origin, the culture, and the social place from which one speaks, besides the encounter with other languages and cultures. Regarding the importance of interculturality in language education, Brossi, Silva and Freitas

(2020) point out that

we need to teach the learner to deal with differences, heterogeneity, the other, the unique, the singular, the multiple, with the whole, but also with himself. Thus, we defend the urgent need to think of new ways of acting so that teaching and learning are effective and integral (Brossi; Silva; Freitas., 2020, p. 178).

It is in this sense that an intercultural linguistic education, from a broader and more integrative perspective, can contribute to the promotion of a culture of welcoming and valuing differences, a goal that gains even greater importance if we consider our historical moment marked by discourses that are still conservative and projects that try to devalue minority voices, promoting intolerance and disrespect.

Next, we will focus specifically on the context of the city of Rio de Janeiro, briefly presenting the context of the emergence and implementation of a plurilingual proposal of language teaching within the scope of the so-called “Bilingual Schools Program”, developed by the municipal secretary of education.

5 Language education in the city of Rio de Janeiro

The year 2009 can be considered the milestone of the project to establish the so-called “bilingual” schools in the city of Rio de Janeiro, with the enactment of Decree No. 31187, signed on October 6 by the then mayor Eduardo Paes. This Decree established the “Rio Criança Global Program” (PRCG) in the scope of the Municipal Secretariat of Education (SME), which aimed to “expand, for all years of elementary school, the teaching of English Language in schools of the Municipal Public

Education Network, focusing on conversation” (Rio de Janeiro, 2009). The Program would be implemented starting in 2010, so that gradually, by the year 2016, all grades of elementary school would cover the teaching of English.

The background for the creation of the PRCG, according to the Decree of creation of the Program, was the Olympic and Paralympic Games, which would be hosted in Rio de Janeiro in 2016. For this reason, the city would receive “tourists from all over the world”, which would provide its citizens “the coexistence with diverse cultures” (Rio de Janeiro, 2009). The PRCG conceives that the “Foreign Language is not only the domain of skills from an inventory of linguistic structures” and, in this way, language is considered “a way of appropriating discursive practices in the Foreign Language” (Rio de Janeiro, 2009).

The experience with the PRCG led the municipality of Rio de Janeiro to implement since the year 2013 the teaching of an additional language in its schools (Rio de Janeiro, 2018). By 2017, there were nine bilingual schools for English and one for Spanish in the municipal school system.

One year later, in 2018, recognizing the benefits of learning an additional language in early childhood, the Secretariat of Municipal Education expanded the project in the number of schools served, the number of years of study to be covered, and the number of languages available, including German and French, according to data from SME-RJ. That year a total of 25 bilingual schools⁹ were created in the municipality of Rio de Janeiro, with 9 schools offering English, 12 Spanish, 3 German and 1 French, serving a total of 7,605 students. It is

⁹ See in ANNEX the list of school units attended by the Bilingual Schools Project in Rio de Janeiro.

also noteworthy that “the reports from the professionals who participate in the project speak of the decrease in school drop-outs and the increase in the interest of students and guardians, as well as higher self-esteem due to the possibility of acquiring differentiated learning”, according to Clara Costa, then SME’s planning advisor¹⁰. These reports and testimonies reinforce the importance of the project and its impact on aspects such as the motivation of the school community and, above all, the students and the possibility of a more integrated and meaningful learning.

The theoretical and methodological assumptions that guide the teaching of additional language, in the scope of the Bilingual Schools Project of Rio de Janeiro, presuppose the integration of content from different areas of the curriculum, the target language being employed for communication and for the learning of a given content (Rio de Janeiro, 2018). Moreover, the teaching of the additional language should also “address cross-cutting themes and the development of life skills, with an emphasis on critical thinking, creativity, collaboration, and communication.” (Rio de Janeiro, 2018).

Thus, activities developed for the teaching of additional language in the scope of the Bilingual Schools Project of SME-RJ are guided by the following principles:

I consider the function and social use of the additional language for planning, considering the subject/theme of the lesson;

II have as a goal the development of skills for the effective use of the additional language, as well as the skills related to a specific area of knowledge (according to the subject/theme of the class);

III promote the development of receptive and productive skills in the additional language

10 Source: <http://www.multirio.rj.gov.br/index.php/reportagens/14064-escolas-bil%C3%ADngues-na-rede-p%C3%BAblica-municipal-de-ensino>. Accessed on: Apr. 14, 2023.

IV adopt a discursive perspective on language, moving away from work focused exclusively on grammar and lexicon learning;

V reflect the understanding of the social-interactive nature of learning with methodological approaches that promote experiences and interactions in the additional language; and

VI consider equally important the affective, cognitive, and cultural aspects of the teaching-learning process. (Rio de Janeiro, 2018).

In this sense, it is observed in the described context the promotion of a multilingual education, that is, an education for linguistic diversity, which “seeks to expand the student’s linguistic repertoire through the development of a plurilingual and intercultural competence” (Broch, 2014, p. 117). It is emphasized that this competence “corresponds to various levels of linguistic and cultural knowledge, unequal levels of greater or lesser linguistic proficiency that result in a citizen with a plural attitude” (Broch, 2014, p. 117-118).

6 Concluding remarks

This article has set out to reflect on and discuss proposals considering Brazilian linguistic plurality in the educational context, based on recent studies on plurilingualism (Orlandi, 2009; Monteagudo, 2012; among other authors) and intercultural language education (Siqueira, 2018; Freitas *et al.*, 2020, and others). In addition, we sought to bring to the discussion the example of the bilingual schools project in Rio de Janeiro, which focuses on offering different additional languages in its curricula besides English, demonstrating a plurilingual education initiative

with the implementation and expansion of a framework of bilingual schools in this municipality.

Throughout the history of teaching additional languages in the Brazilian context, different movements have been observed, mainly based on laws, guidelines and parameters that have either favored the offer of these languages in school curricula or led to their decrease or even erasure (Leffa, 1999; Vidotti; Dornelas, 2007). The current globalized world only leads to the realization that multilingualism is an undeniable reality. This fact is also supported by the world connected by the Internet in cyberspace, in which information and communication technologies favor and facilitate the interaction between speakers of different languages and from different cultural contexts.

Thus, an educational policy that does not privilege multilingualism is against the demands of the contemporary world, which led, as discussed in Section 4 of this paper, to the significant increase in the offer of additional languages in early childhood education and basic education in recent years and, consequently, the need for research on the teaching-learning process of the target language (Freitas *et al.*, 2020).

The challenge of a plurilinguistic education (Broch, 2014) in a country that still believes in the myth of monolingualism (Oliveira, 2008; Monteagudo, 2012; Carboni *et al.*, 2017) was evidenced in the many comings and goings towards plurilingualism in the history of language education in Brazil (Leffa, 1999; Vidotti; Dornelas, 2007). The recent experience of the Bilingual Schools Project under the Rio de Janeiro Municipal Education Secretariat (Rio de Janeiro, 2009; Rio de Janeiro, 2018) demonstrates, however, that despite recent laws and guidelines insisting on a policy of regression to monolingualism,

such as Law 13. 415 (Brasil, 2017) and the BNCC (Brasil, 2018) that instituted English as the only additional language in school curricula, there is still an awareness of the relevance of plurilingualism, evidenced also by resistance movements such as “Moveplu” and “Fica Espanhol” (Stay Spanish), as exposed in Section 1 in this article.

Based on the discussions developed in this paper, we also highlight that plurilingualism conceives language as an essential element of cultural identity and promotes respect for linguistic and cultural diversity, besides valuing linguistic and cultural diversity, fostering the development of skills, sensibility and intercultural awareness. In this way, it can contribute to students becoming “[a] ‘plural being’ in the face of the diversity and dynamism of the world as we observe it today”. (Altenhofen; Broch, 2011, p. 20).

Finally, we would like to point out that future research could deal with topics not covered here due to the scope of our article, such as the didactics of plurilingualism, approaches and methodologies aimed at intercultural language education, as well as researches that look more specifically at language teacher training focused on aspects such as linguistic plurality and diversity.

References

ALTENHOFEN, Cléo V. Bases para uma política linguística das línguas minoritárias no Brasil. *In*: NICOLAIDES, Christine; SILVA, Kleber; TÍLIO, Rogério; ROCHA, Cláudia (orgs.) *Política e Políticas Linguísticas*. Campinas: Pontes Editores, p. 93-116, 2013.

ALTENHOFEN, Cléo V; BROCH, Ingrid Kuchenbecker. Fundamentos para uma “pedagogia do plurilinguismo” baseada no modelo de conscientização linguística (language awareness). *In*: BEHARES, Luis E. (org.). *V Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Linguísticas*. Universidad de la República y Asociación de Universidades Grupo Montevideo: Montevideo, 2011. p. 15-24.

BRASIL. *Lei no 4.024. Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 20 de dezembro de 1961*. Available at: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Accessed on: Apr. 10, 2023.

BRASIL. *Lei no 5.692. Diretrizes e Bases para o ensino de 1o e 2o graus, 11 de agosto de 1971*. Available at: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Accessed on: Apr. 10, 2023.

BRASIL. *Lei no 9.394. Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 20 de dezembro de 1996*. Available at: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Accessed on: Apr. 10, 2023.

BRASIL. *Lei no 13.415, 16 de fevereiro de 2017*. Available at: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art2. Accessed on: Apr. 10, 2023.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Educação é a Base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017b.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.

BROCH, Ingrid Kuchenbecker. *Ações de promoção da pluralidade linguística em contextos escolares*. 2014. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

BROSSI, Giuliana; SILVA, Marise P.; FREITAS, Carla C. “We can’t stop playing”: peraltagens e esperanças na educação linguística na infância. *Via Litterae*, Anápolis, v. 12, n. 2, p. 171-192, jul./dez. 2020.

CARBONI, Florence *et al.*. O plurilinguismo na história do Brasil: considerações exploratórias. *Organon*, Porto Alegre, v. 32, n. 62, 2017.

CAVALCANTI, Marilda. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. *D.E.L.T.A.*, v. 15, n. especial, p.385-417, 1999.

FREITAS, Carla *et al.* Apresentação do Dossiê Temático: Educação Linguística na infância. *Via Litterae*, Anápolis, v. 12, n. 2, p. 134-137, jul./dez. 2020.

KAWACHI-FURLAN, Claudia; MALTA, Liliane. Teaching English with young learners: possibilities of critical language education. *Via Litterae*, Anápolis, v. 12, n. 2, p. 153-170, jul./dez. 2020.

KAWACHI-FURLAN, Claudia; ROSA, Marina M. Mitologia do ensino-aprendizagem de inglês para crianças. *Revista Estudos em Letras*, v. 1, n. 1, p. 7-20, jul.-dez. 2020.

LANTOLF, James P.; THORNE, Steven L. *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*. Oxford: Oxford University Press, 2006.

LEFFA, Vilson J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. *Contexturas*, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999. Available at: <https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/oensle.pdf>.

Accessed on: Apr. 16, 2023.

LIBERALI, Fernanda C. O desenvolvimento de agência e a educação multi/bílingue. *In: MEGALE, Antonieta (org.). Desafios e práticas na educação bilíngue*. São Paulo: Fundação Santilana, 2020. p. 77-92.

LORDELO, Eulina R.; CARVALHO, Ana Maria A. Educação infantil e psicologia: para que brincar?. *Psicologia: ciência e profissão*, Brasília, v. 23, n. 2, p. 14-21, jun. 2003.

LORENZ, Karl M.; VECCHIA, Ariclê. Inovação Curricular e a Reforma de 1855 de Luiz Pedreira do Couto Ferraz. *In: Anais da VII Reunião da SBPH*. São Paulo: Sociedade Brasileira de Pesquisa Histórica, 1988. p. 139-142. Available at: https://digitalcommons.sacredheart.edu/ced_fac/16/ . Accessed on: Apr. 12, 2023.

MEGALE, Antonieta. O que é e o que pretende este livro *In: MEGALE, Antonieta (org.). Educação bilíngue no Brasil*. São Paulo: Fundação Santillana, 2019, p. 9-11.

MONTEAGUDO, Henrique. A invenção do monolinguismo e da língua nacional. *Gragoatá*, Niterói, n. 32, p. 43-53, 1. sem. 2012.

MORELLO, R. A Política de Cooficialização de Línguas no Brasil. *Platô - Revista do Instituto Internacional da Língua Portuguesa*, Cidade da Praia, v. 1, p. 8-17, 2012.

MUI YU, Michele; WELTER, Viviane da Silva; BERGER, Isis Ribeiro. A cooficialização de línguas no Brasil: competência legislativa e empoderamento de línguas minoritárias. *Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales*, 2017.

OLIVEIRA, Gilvan Muller de. *Plurilinguismo no Brasil*. Brasília: Representação da UNESCO no Brasil / IPOL, 2008. p. 3.

ORLANDI, Eni. Língua e nação: uma questão e seu quadro de referência teórico. *In: GUIMARÃES, Eduardo; ORLANDI, Eni. Línguas e instrumentos linguísticos 23/24* / Campinas: Capes-Procad - Universidade Estadual de Campinas; Editora RG, 2011. p.11-23.

RIO DE JANEIRO. *Decreto nº 31.187, de 6 de outubro de 2009*. Cria o Programa Rio Criança Global no Âmbito da Secretaria Municipal De Educação. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/rj/r/rio-de-janeiro/decreto/2009/3118/31187/decreto-n-31187-2009-cria-o-programa-rio-crianca-global-no-ambito-da-secretaria-municipal-de-educacao>. Acesso em: 14 abr. 2023.

RIO DE JANEIRO. Parecer “N” nº 1/2018. Aprova o funcionamento de escolas bilíngues inglesa, francesa e espanhola, e autoriza, em caráter experimental, a escola bilíngue alemã nas Unidades Escolares da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino do Rio de Janeiro e dá outras providências. *Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro*, ano XXXII, n. 54, 44, 6 jun. 2018. Available at: https://doweb.rio.rj.gov.br/apifront/portal/edicoes/imprimir_materia/495306/3778. Accessed on: Apr. 14, 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SIQUEIRA, Sávio. Por uma educação linguística crítica. In: PESSOA, Rosane R.; SILVESTRE, Viviane P. V.; MONTE MÓR, Walkyria. *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias de professoras/es universitárias/os de inglês*. São Paulo: Pá de palavra, 2018.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação para a democracia*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1997.

VIDOTTI, Joselita Júnia Viegas; DORNELAS Rívia. O Ensino de Línguas Estrangeiras no Brasil - Período de 1808 - 1930. *HELB* (História do Ensino de Línguas no Brasil), Ano 1, nº 1, 1/2007. Available at: <http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-1-no-1-12007/94-o-ensino-de-linguas-estrangeiras-no-brasil-periodo-de-1808-1930>. Accessed on: Apr. 10, 2023.

Reflections and Proposals on Portuguese as a Welcoming Language ‘for’ and ‘with’ international migrant children in Brazil

Juliana Reichert Assunção Tonelli*

Helena Vitalina Selbach**

Abstract

In Brazil, the influx of migrants has increased in recent years, leading to an even more diverse and multicultural society. As a result, there is a growing need for language teaching for international migrant children who may not have prior knowledge of Portuguese. In this context, Portuguese can be seen as a Welcoming Language (PWL) that can provide migrant children with access to education, citizenship, and other opportunities. However, teaching and learning PWL also presents challenges which include the lack of resources and trained educators, as well as the need to consider the diverse linguistic and cultural backgrounds of those children. Taking this scenario into account, the goal of this paper is to reflect on the teaching and learning of PWL ‘for’ and ‘with’ international migrant children in Brazil through a qualitative approach. We aim to provide insights into the challenges and opportunities associated with this process, as well as to offer some suggestions by means of a didactic proposal based on the book “The name jar” by Yangsook Choi. We also discuss the genre-based approach which underlies our proposal and the role of literature in the teaching of this audience. Results indicate that

* Universidade Estadual de Londrina (UEL). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5102-5847>

** Universidade Federal de Pelotas (UFPEl). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9957-8328>

the use of literature and storytelling through didactic sequences in supportive and culturally sensitive environments provides opportunities for a collective construction of stories that reflect children's backgrounds, experiences and interests. That perspective on PWL considers not only the linguistic needs of the international migrant children but also considers their emotional needs and history.

Keywords: didactic sequence; storytelling; linguistic education.

Reflexões e propostas sobre Português como Língua de Acolhimento “para” e “com” crianças migrantes internacionais no Brasil

Resumo

No Brasil, o influxo de migrantes aumentou nos últimos anos, tornando nossa sociedade ainda mais diversa e multicultural. Como resultado, há uma crescente necessidade de ensino de língua para crianças migrantes internacionais que podem não ter conhecimento prévio de português. Nesse contexto, o Português pode ser visto como uma Língua de Acolhimento (PLAc) que possibilitaria às crianças migrantes o acesso à educação, cidadania e a outras oportunidades. No entanto, ensinar e aprender PLAc também apresenta desafios, que incluem a falta de recursos e educadores capacitados, bem como a necessidade de levar em conta os diversos antecedentes linguísticos e culturais dessas crianças. Considerando esse cenário, o objetivo deste trabalho é refletir sobre o ensino e aprendizagem do PLAc “para” e “com” crianças migrantes

internacionais no Brasil por meio de uma abordagem qualitativa. Nosso objetivo é fornecer *insights* sobre os desafios e oportunidades associados a esse processo, bem como oferecer algumas sugestões por meio de uma proposta didática baseada no livro “The Name Jar”, de Yangsook Choi. Discutimos também a abordagem baseada em gênero que fundamenta nossa proposta e o papel da literatura no ensino desse público. Os resultados indicam que o uso de literatura e narrativas por meio de sequências didáticas em ambientes de apoio e culturalmente sensíveis oferece oportunidades para a construção coletiva de histórias que reflitam a origem, experiências e interesses das crianças. Essa perspectiva sobre o PLAc leva em consideração não apenas as necessidades linguísticas das crianças migrantes internacionais, mas também suas necessidades emocionais e históricas.

Palavras-chave: sequência didática; contação de história; educação linguística.

Recebido em: 28/04/2023 // Aceito em: 23/08/2023

Introduction

Children have a unique nature that characterizes them as beings who feel and think about the world in a very particular way. In the interactions they establish from an early age with the people around them and with the environment that surrounds them, children reveal their effort to understand the world in which they live, the contradictory relationships they witness, and through play, they express the living conditions they are subjected to and their desires and aspirations. In the process of constructing knowledge, children use different languages and exercise their ability to have original ideas and hypotheses about what they seek to unravel. In this perspective, children construct knowledge from the interactions they establish with other people and with the environment in which they live. Knowledge is not a copy of reality, but rather the result of an intense work of creation, meaning-making, and resignification.

(Brasil, 1998a, p. 21)

[...] we emphasise that educators have considerable power to affect student identity construction in positive (and, unfortunately, in negative) ways. Teachers' instructional choices within the classroom play a huge role in determining the extent to which students will emerge from an identity cocoon defined by their assumed limitations (eg the 'ESL student') to an interpersonal space defined by their talents and accomplishments, both linguistic and intellectual. For this to happen, teachers must 'see through' the institutional labels to the potential within. Our conscious strategy is therefore to trouble essentialised notions of student, teacher and community identities by emphasising that students and teachers alike are in a 'becoming' mode and the interactions they experience shape this process of becoming.

(Cummins; Early, 2011a, p. xvi)

This study is part of several investigations developed within the research group “FELICE” (CAPES/CNPq) from Londrina State University¹, Brazil, which is composed of researchers from different regions and universities. The object of study of the group involves mainly teachers’ education and the teaching of additional languages ‘for’ and ‘with’ children as we discuss in this work.

The topic of teaching additional languages to children, particularly English, has gained significant attention in Brazil in the past few years (Secatto; Tonelli; Selbach, 2022). This discussion has been driven by a variety of reasons, including the discourse that early childhood is supposedly the best and only age for language acquisition (Kawachi-Furlan; Rosa, 2020), as well as the understanding that learning an additional language is a fundamental right that all children are entitled to.

In recent years, the number of children crossing international borders and seeking refuge has increased significantly, which has become a contemporary phenomenon that shapes our daily lives (Hang-Coleman; Hang; Perreira-Foyle; Schmitt, 2018). Recent surveys indicate that as of “June 2022, there were 61,731 recognized refugees in Brazil, of which 49,829 were Venezuelan refugees. In addition, as of December 2021, there were around 110,000 asylum seekers in the country”. (Cátedra Sérgio Vieira De Mello, 2022, p. 4). This trend has raised a series of dilemmas and ambiguities regarding the need for protection policies and eligibility processes for asylum-seekers. To fully understand the impact of this phenomenon, it is crucial to place the child at the center of the debate (Malta, 2019). By doing so, we can problematize the loss of political agency experienced by children

¹ The FELICE research group is led by the first author. The second author is a researcher in the group.

due to the silencing and invisibility practices of a system that ignores their presence and denies their participation.

Hence, it becomes essential to recognize that children are not passive actors. Their voices, experiences, home languages and needs must be acknowledged and addressed in the decision-making process. The development of policies and procedures that are child-centered and prioritize the well-being and protection of international migrant children are of paramount importance (Ferreira *et al.*, 2019). Those policies include the access to a language education that is sensitive to their unique needs.

Given this setting, the reasons for learning a new language have taken on a different meaning, especially for international migrant children learning Portuguese. The acquisition of language no longer involves a possible desire to learn Portuguese or any other language. Instead, it has been driven by a myriad of challenges, including language barriers, cultural differences, and social isolation. These challenges can be particularly acute when children must move to a new country where the language is not their home language, as they may struggle to communicate with their peers and teachers and integrate into their new community.

In our perspective, the teaching of Portuguese as a Welcoming Language (PWL) ‘for’ and ‘with’² international migrant children in Brazil can help address these challenges while providing the community the migrant children are moving into with opportunities to learn from them. Learning PWL can enable children to communicate with the community of speakers they are living with, including their peers and teachers. This can help them feel more included and get integrated into their new

² In this paper we assume the same reasoning as Malta (2019) that we no longer teach a language to children but also ‘for’ and ‘with’ them, since they should be placed in the center of the teaching and learning process. This assumption is better explored throughout the text.

community, reducing feelings of social isolation and promoting a sense of belonging. Learning PWL can help children – international migrants or not – understand, appreciate, and learn from each other's cultures. By learning additional languages, children can gain insights into each other's local traditions, beliefs and values, and better understand the perspectives of their peers and communities.

Taking this specific scenario of international migration into consideration, the goal of this paper is to reflect on the teaching and learning of PWL for migrant children in Brazil. We aim to provide insights into the challenges and opportunities associated with this process, as well as to offer some reflections and teaching proposals as we understand that PWL can provide migrant children with access to education and citizenship.

In this work, we start by presenting the perspective of PWL 'for' and 'with' children. Next, we discuss the genre-based approach which underlies our proposal as well as the role of literature in the teaching of international migrant children. We then present our proposal of didactic material by means of modules of a didactic sequence, followed by the final remarks.

1 Portuguese as a welcoming language 'for' and 'with' children

According to Lopez (2018), based on the report of the United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR), 65.3 million people globally are recognized as forcibly displaced migrants, a group that includes internally displaced persons, refugees, and asylum seekers, which represents the worst humanitarian crisis since World War II (UNHCR, 2016 *apud*

Lopez, 2018). As the situation becomes increasingly common worldwide, more immigrants are seeking asylum in Brazil. The author also points out that according to a recent report by the Brazilian National Committee for Refugees (UNHCR, 2016 *apud* Lopez, 2018), the number of refugee requests in 2015 was 28,670, representing a 2,867.90% increase from the 966 requests received in 2010. Currently, Brazil hosts 8,863 refugees from 79 different nationalities, predominantly from Syria, Angola, Colombia, and the Democratic Republic of Congo (UNHCR, 2016 *apud* Lopez, 2018). The number of migrants in Brazil is even higher when including those who are not classified as refugees under Brazilian law, such as the approximately 85,000 Haitians who live in Brazil (Ministério da Justiça e Cidadania, 2016 *apud* Lopez, 2018).

The teaching and learning of Portuguese as an Additional Language (PAL) for migrant children was addressed by Ribeiro (2018) through an outreach project aimed at international elementary school students. In this project, the teaching of PAL was proposed as a way to welcome Hispanic migrant students who may not have prior knowledge of the language and to reduce the high rates of failure and placement in lower grades that can result from a lack of Portuguese proficiency. The author points out that due to the increasing presence of international students, it is crucial to implement language policies that consider students' linguistic and cultural diversity. Additionally, differentiated, and inclusive teaching methods should be considered, as many of these students come to school without any prior knowledge of Portuguese and begin learning the language with the perspective of their mother tongue. This approach can lead to the exclusion and erasure of the language and culture of these foreign students. Therefore, the project was also rooted in the view that

Portuguese and Spanish are Border Languages in the city of Foz do Iguaçu, Brazil, and that a teaching approach emphasizing multiculturalism and plurilingualism can support the inclusion of migrant students. The goal was to enhance knowledge rather than limit it to monolingual concepts and practices. As the author advocates, it is not possible to eliminate plurilingualism through language policies that promote monolingualism, particularly in border regions where people have frequent, continuous and often challenging interactions with other languages and cultures.

Similarly, Zambrano (2022) reports an experience with the presence of Spanish, translanguaging and transculturality in popular communication spaces managed by Venezuelan migrants in Boa Vista, Brazil. The author discusses the fact that with the increasing presence of migrants and frontier-related issues in Roraima, the flexible usage of diverse linguistic repertoires has led to an overdiversity within the state. In response, alternative media has emerged as a tool for crisis migrants to foster a sense of belonging and to promote integration within the new society. During the research, “Súper Panas na radio” was identified as one of popular communication channels, a program created for and with the participation of migrant children and adolescents from Venezuela. The United Nations Children’s Fund (UNICEF) and Instituto Pirilampos initiated the project, and the program was launched during the COVID-19 pandemic to promote community ties and encourage education as these children transitioned to Brazil’s educational system. The program primarily focused on promoting rights, community integration and combating xenophobia and discrimination. The content was tailored for two different audiences: children aged 3 to 11 and teenagers aged 12 to 17. The program used both Portuguese and Spanish languages and included segments in the Warao indigenous language.

The findings suggest a rise in popularity of communication radio spaces operated by Venezuelans, which aim to provide a welcoming environment for their compatriots and make use of Spanish and translanguaging in a natural way. This has led to an increase in the representation of crisis migrants' languages and cultures in Roraima, ultimately resulting in a stronger bond of belonging within the local community.

In recent papers, Tonelli and Kawachi-Furlan (2021), in accordance with Malta (2019), have argued about the importance of placing children in the center of linguistic education in additional languages. Therefore, the authors defend that linguistic education is meant not only 'for' the children but mainly 'with' them. In this sense, the child plays a central role in the process and no longer can have their voice silenced. Taking this assumption into consideration, we advocate for a perspective on PWL that considers not only the linguistic needs of the international migrant children but also their emotional needs, their history, and their cultures.

We are in line with Cameron (2001), who advocates for an educational approach that prioritizes children's growth and development. By placing the focus on the student, the teacher can help bring out the child's inherent potential, allowing them to become active and engaged learners. For this approach to be effective, the quality and type of interactions throughout the teaching and learning process are critical. The author emphasizes that positive and meaningful interactions are key to fostering a supportive learning environment. These interactions should be tailored to each student's individual needs and abilities, allowing them to feel valued and empowered in their learning journey.

Cameron (2001) also highlights the importance of orality in the process of language learning as speaking and listening

play a central role in language learning situations. Language is then perceived as language in use, as a tool for communication and interaction, rather than as a set of rules to be memorized. To develop strong discursive skills, the author suggests that children need to actively participate in discourse, which means engaging in conversation, expressing their ideas and listening to the ideas of others. Through this process, children can develop their ability to communicate effectively, build their vocabulary and improve their comprehension skills.

Hence, in this article, for the purpose of the suggestion of activities, we emphasize PWL 'for' and 'with' children and present activities based on social interactions and on the concept of language as social practice by means of storytelling, as suggested by Tonelli (2005) and Selbach (2014). We advocate that PWL can be carried out by means of storytelling since literary texts provide different possibilities to involve international migrant children in the new language they are being exposed to without disregarding their life experiences as well as their home language, even though many of them arrive in very early ages. In the next sections, we present the main underlying principles of our proposal, rooted in a genre-based approach which mobilizes literary texts.

2 A genre-based approach

In the last few years, there has been an increase in the number of research devoted to the teaching of additional languages to children in Brazil by means of textual genres (Tonelli, 2005; Ferreira; Tonelli, 2020; Magiolo, 2021) given the central role language plays in social activities. It is a consensus

amongst researchers that the teaching by means of genres has the potential to create a meaningful context in which children can experience and live in additional languages (Rao, 2023).

When it comes to the teaching of English to young children, activities aiming at developing the students' language capacities have been proposed based on children's literature or storytelling. Tonelli (2005) was the first Brazilian researcher to develop the didactic model of the genre 'children's literature' and to indicate the main characteristics to be considered when organizing English teaching activities to young children. Besides identifying the structure of the genre that suggests some possibilities for planning activities, the author also discusses the reasons to use that genre in English classes so as to provide meaningful teaching and to move away from uncritical and instrumental teaching which does not consider language as a medium of instruction.

In the same way, Selbach (2014) advocates for the importance of storytelling as it constitutes life experiences that expand the opportunities for the student to act discursively in the world. More than the acquisition of a set of linguistic structures and skills, the learning of additional languages assists in the integral development of the student and also encourages "an appreciation of the customs and values of other cultures, contributes to the development of the perception of one's own culture through the understanding of foreign cultures" (Brasil, 1998b, p. 37), which contributes to the learner's critical awareness on the purpose of language use.

We consider the importance of organizing activities aiming at developing children's language capacities (Dolz; Pasquier; Bronckart, 1993). They are defined as "the capacities required of the apprentice for the production of a genre in a given interaction

situation” (Dolz; Schneuwly, 2004, p. 97), which are segmented into three levels: action capacities, discursive capacities, and linguistic-discursive capacities. In accordance with Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004), we favor the Didactic Sequence (DS) as an important and meaningful pedagogical device that can guide the teaching of PWL in a flexible way.

As proposed by Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004, p. 97), a DS is “a group of school activities that are systematically organized around an oral or written textual genre”. Moreover, it seeks to help students to engage in a certain textual genre, enabling them to write or speak more appropriately according to a certain communication situation.

Text genres are constituted by three language capacities/plans: action, discursive and linguistic-discursive (Bronckart, 2006). The action plan/capacity refers to the context of production and is related to situational objectives. The discursive plan/capacity refers to the organization and is related to discursive objectives. The linguistic-discursive plan/capacity refers to linguistic units and is related to discursive-linguistic objectives. As emphasized by Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004), there should be an adaptation to the communication situation for communication to be effective. Despite the fact that there are many genres, some regularities can be observed, and it is these ‘regularities’ that characterize a genre and, therefore, make communication possible.

The central proposal of working with a DS is to explore genres over which the students do not have command or those in which they need to improve. Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004) propose that a DS be built in four stages, namely:

1. Presentation of the situation;
2. An initial production (or first production);
3. The modules;
4. The final production.

In general terms, the presentation of the situation consists in the explanation of the communicative project and the introduction of a reflection on the characteristics of the situation. This is a fundamental stage, since it defines a communicative activity that must be performed and offers guidance on producing texts. At this point, the class project is presented to the group. The project will involve a significant practice of the use of language, crystallized in texts. Additionally, a detailed description of the tasks the students must undertake is provided.

After this stage, students prepare an initial text (either oral or written) using the genre being explored. It is at this stage that the teacher can diagnose the capacities over which the students already have command, and those that need to be further developed. The modules include various activities that may provide tools to the students for working on the chosen genre, and for systematizing and further developing the issues presented in the initial production.

Another fundamental characteristic in this teaching proposal is the fact that, in the modules, the teacher can adapt the activities to the needs of the class, to certain groups of students or to the specific needs of a single student. For these reasons, we believe that the work with textual genres, using the DS tool, can greatly contribute to PWL since there are international migrant children of different ages, nationalities and previous knowledge levels of the language itself. Besides, the activities in the modules can cater to the emotional needs of the children since, as discussed above, the focus of PWL goes beyond the

teaching of the language and include children's well-being in a new country, new reality and, in most of the cases, controversial life conditions.

Finally, in the final production stage, students put in practice the knowledge they have explored. This phase is also used to assess the textual and/or linguistics aspects worked with during the DS.

Considering that the DS is a device to teach languages by means of textual genres, in the next sections, we advocate for the literary texts as a meaningful genre to be explored in PWL to migrant children.

3 The role of literature

The use of literary texts in the teaching of additional languages to children, mainly the English language, has been discussed by authors who understand literary texts as a gateway to new perspectives and intercultural awareness (Tonelli, 2005; Tonelli; Cordeiro, 2014; Bland, 2019). In the case of English, as stated by Bland (2019, p. 270), "[i]t is now understood that literary texts form a gateway to new perspectives and intercultural awareness – in the case of English through the many literatures in English from nations throughout the world". The author argues that "the inclusion of literature in English language teaching may embrace postcolonial and migrant literature in an almost overwhelming array of formats". (Bland, 2019, p. 270).

The use of storytelling is not limited to reading books to the children. It also involves constructing stories with the children, allowing them to use their imagination and creativity to create stories that reflect their experiences and interests. This proposal can be particularly effective for international migrant children

who may have a limited understanding of the Portuguese language and culture as it allows them to express themselves in a safe and supportive environment.

The benefits of using narratives and themes in language teaching and learning are also highlighted by Cameron (2001). By incorporating these elements into the curriculum, teachers can create a more engaging and meaningful learning experience for their students. This approach can be particularly effective for teaching PWL to migrant children, as it allows students to connect language use with real-life situations and experiences. By presenting language in a context that is relevant and interesting to students, they are more likely to be motivated and engaged in their learning. This approach can help students retain information more effectively, as they are able to associate new language concepts with familiar experiences and stories.

Moreover, Cameron (2001) suggests that using narratives and themes can also facilitate participation in various discursive events in an additional language. When students are familiar with the context and content of a discussion or debate, they are more likely to feel comfortable participating in the conversation. This can be particularly beneficial for migrant children who may feel hesitant or self-conscious about speaking in a new language.

Concerning PWL, our perspective is based on the understanding that learning an additional language can be best achieved through immersion in the language and culture. Hence, the use of literature and storytelling to engage the children can help them connect with the language on a personal level. Storytelling is a powerful tool that can be used to create a fun and engaging learning environment. It allows children to connect with the language in a meaningful way and encourages them to use it in a variety of contexts (Tonelli, 2005).

Firstly, learning Portuguese facilitates social interaction as it enables migrant children to engage with the local community. When children move to a new country, they may feel isolated and alone. Learning the language of the country can become a way to support them in communicating more easily, integrating into the local community and making new friends (Osadan; Reid, 2016).

Secondly, learning Portuguese may support migrant children in preserving their cultural identity including their home language. Moving to a new country is a challenging process for children, and they may feel like they are losing a part of their identity. Through a culturally sensitive approach to language, learning Portuguese has the potential to help them maintain a connection to their culture and heritage by incorporating elements of their home language and culture into the language learning process (Cummins; Early; Stille, 2011). This approach recognizes the importance of language as a cultural identity marker and seeks to validate and celebrate the child's linguistic and cultural background (Leoni *et al.*, 2011). It also holds the possibility to help them engage in social practices in Brazil and even assist family members who may not speak the language. Migrant children who learn Portuguese can act as language brokers for their family members, helping them navigate daily life and even access important services (Bauer, 2016).

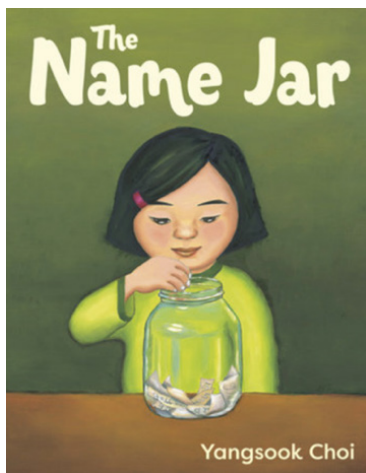
Thirdly, learning Portuguese may contribute positively to the academic performance of migrant children. Studies have shown that children who learn an additional language have improved cognitive abilities and academic performance (Cummins; Early, 2011b; Leoni *et al.*, 2011). Learning Portuguese can assist children in developing better critical thinking and problem-solving skills. It can also improve their memory, attention, and focus.

Finally, learning Portuguese can have long-term benefits for migrant children. As the world becomes more globalized, proficiency in more than one language has become increasingly important. Learning an additional language can therefore have a positive impact on future opportunities for children, including in the job market. The employment probabilities and earnings of immigrants vary significantly based on their ethnic origin and language acquisition (Dustmann; Fabbri, 2003). According to the authors, learning an additional language can have a strong and positive impact on employment probabilities.

4 Proposal of didactic material by means of a didactic sequence

As a proposal to the teaching of PWL, we present the storybook ‘The Name Jar’³ (Picture 1) by Yangsook Choi.

Picture 1 – Cover of the book ‘The Name Jar’



Source: Choi (2003)

³ More information on the book in: <https://www.penguinrandomhouse.ca/books/27340/the-name-jar-by-yangsook-choi/9780375806131>.

The story shows the importance of being proud of who we are, of our identity, culture, and background. The Name Jar is about Unhei, a new student who has just moved from Korea to an American school. She is worried that her American classmates won't be able to pronounce her name correctly and is anxious to make friends. On the first day of school, she decides not to introduce herself and instead tells the class she will choose a name by the following week. Her classmates create a jar filled with name options to help her choose, but she ultimately chooses her own Korean name, Yoon-Hey, with the encouragement of her new friends. As pointed out by McCaffrey (2015):

The story is age-appropriate for younger students and makes allusion to weightier issues immigrants face while transitioning to a new life. A name change may appear as an exterior change, but is representative of the numerous internal shifts immigrants make in assimilating to a new home. Two questions among many immigrants face when relocating are: What do we culturally keep? What do we leave behind? Unhei decides that her name is one facet of her life she will keep despite its unusualness in America. [...] Unhei's thoughtfulness regarding a possible name change demonstrates reflection, personal strength and cultural pride. Name changes can have deeper implications beyond self; a name change can affect an individual's family and cultural identity (McCaffrey, 2015, p. 2).

Based on this literary text, a storybook, a DS was created in order not only to teach Portuguese to migrant children⁴ but also to provide them a comfortable environment in which they can share their home culture, their home language and feel safe about who they are (Selbach, 2014). As suggested by Brasil (1998a),

⁴ This is an ongoing Project which has been carried out in the city of Rolândia located in the North of Paraná State, Brazil. The activities created are part of an undergraduate research project under the supervision of the first author which is inserted in the broader research project 'Praxiologias colaborativas na educação linguística (em línguas adicionais) com crianças'. CAAE (58932722.4.0000.5231).

families' knowledge can be incorporated into educational projects and activities. By involving parents and other relatives, not only cultural and regional matters but also family motivations and emotional topics can be included in daily pedagogical routines: “[f]or instance, the story of choosing children’s names, parents’ favorite childhood games, life stories, etc. can become integral parts of projects [...]”. (Brasil, 1998a, p. 79).

In the proposed activities, the book was translated to Portuguese since it is currently only available in English. Due to the length and purpose of this article, we are not presenting the complete SD but suggesting some of the activities inserted in it according to each step as proposed by Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004). Therefore, some activities allocated in the initial production and Modules 1 and 2 will be presented to give a panorama of how we conceive the benefits of using literary texts in PWL classes for/with children. Furthermore, the final production is also presented as the class project within the context of PWL.

4.1 Initial production

For the purpose of welcoming the children (Tonelli, 2005; Bland, 2019), the initial production involves reading the book in the Portuguese version and, after that, the following activities (Table 1) would be carried out aiming at assessing the different backgrounds in the classroom (García-Azkoaga; Zabala, 2015). That assessment is not only concerned about students’ linguistic repertoire as its main goal, but also aims to get to know students’ names and create a positive atmosphere concerning the theme explored. At this point, the teacher can ask the students some questions to assess their understanding about the content of the

story. It would be important to provide them with the opportunity to use their home language to answer the questions, as the objective is not to impose the use of Portuguese but rather to create a comfortable environment for their participation.

Table 1 – Activities of Initial Production

| Activity 1 | Activity 2 | Activity 3 | Activity 4 |
|---|---|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> •Teacher brainstorms with children the words they can remember from the story. The words can be written on the board or just pronounced orally. | <ul style="list-style-type: none"> •Teacher invites children to identify the words in Portuguese which are similar to their home language. Teacher asks children to compare the initial sounds of the words. | <ul style="list-style-type: none"> •On small pieces of paper, teacher (or children themselves, depending on their ages and level of literacy) writes students' names on it. | <ul style="list-style-type: none"> •Teacher and students insert the slips of paper in a jar. After that, teacher takes the names one by one and reads them aloud so the whole group can learn how to pronounce the names correctly. |

Source: The authors

After these activities, it is expected that the children become familiar with each other’s names and are able to pronounce them appropriately. Considering the flexibility of the didactic device, the teacher can decide if all the activities will be carried out and if they will be developed by all the children in the classroom or by just one group. That decision will be based on the students’ ages, interests, and pedagogical needs.

Besides being in accordance with the conception of a DS (Dolz, Noverraz, Schneuwly, 2004), the activities proposed in the initial production can contribute to raise students’ awareness about different names and the importance of knowing their pronunciation, as it is by the name that one is identified. Moreover, all the activities proposed in this stage of the DS are based on the story being explored, which highlights the challenges faced by the main character and can create a sense of wonder in the

students (Selbach, 2014).

After these activities, the project will be presented to the whole class: they will produce a storybook about their own names. For this purpose, the genre will be carefully explored beginning with the cover of the book and the elements that are usually present in it: the title, the author’s name, and the illustrator.

In the next section, we describe some of the activities designed for two modules of the DS.

4.2 Modules

In Module 1, the purpose will be to develop students’ language capacities (Dolz; Pasquier; Bronckart, 1993), mainly the action capacities related to the storybooks. The activities (Table 2) explore the purposes of writing a book, who writes and for whom, as well as its main elements: author, illustrator, main characters, plot, and sequence of events – which characterizes a narrative – and the possible moral or lessons that can be learned.

Table 2 – Activities of Module 1

| Activity 1 | Activity 2 | Activity 3 | Activity 4 |
|---|---|--|---|
| <ul style="list-style-type: none">•Teacher asks children about their favorite storybooks and what the stories are about. The answers can be written on the board. | <ul style="list-style-type: none">•Teacher asks children the following questions: a) Who writes a book? b) Why are books written? c) For whom are they written? | <ul style="list-style-type: none">•Teacher shows the book and explores the elements present in the cover: illustration, title and author with the group.•Teacher reads the title of the book and asks children what the story could be about. | <ul style="list-style-type: none">•Teacher performs the storytelling for and with the help from the children, exploring the main characters, plot, sequence of events and possible lessons to be learned. |

Source: The authors

Taking the activities described into consideration, all the elements explored were identified by Tonelli (2005), who elaborated the didactic model of the genre and its teachable elements. In Module 1, the multimodal aspects of the book can also be explored by the teacher as Choi’s illustrations use bold, vibrant colors that cover the entire page and are part of the genre being explored. The illustrations are known for their expressive close-ups of faces, and for capturing the characters’ expressions and enhancing their depth (McCaffrey, 2015).

In Module 2, children revisit the storybook’s plot and begin the discussion about the story behind each student’s name (Table 3).

Table 3 – Activities of Module 2

| Activity 1 | Activity 2 | Activity 3 | Activity 4 |
|--|---|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> Teacher discusses some aspects of the plot with children through the following questions: a) What is the story of Unhei about? b) What does 'Unhei' mean in Korean? c) How did she feel about her name as soon as she got to the US and to school? d) What is the story of Unhei's family? | <ul style="list-style-type: none"> Teacher makes a clothesline and provides copies (illustrations out of order) of the main sequence of events from the story for children to unscramble. Children take turns picking an illustration and hanging it on the clothesline. As a group, children retell the story. | <ul style="list-style-type: none"> Teacher asks children if they know the meaning and the story of their names through the following questions: a) Do you know the meaning of your name? b) What is the story of your name (after someone in the family, some family member's choice)? | <ul style="list-style-type: none"> Teacher asks about children's family (if they have any siblings, what the names of family members are) and write the answers on the board. Teacher asks about the story of migrant children's family. |

Source: The authors

In this module, the activities aim at developing mainly the student’s discursive-linguistic capacity (Dolz; Schneuwly, 2004), since the focus is on specific characteristics of the Portuguese language, including lexical choices. Moreover, in accordance with Bland (2019), children can feel more comfortable with

a language which is new for them because the activities are derived from a literary text.

It is important to highlight that the use of their home language is part of the children's linguistic repertoire and the teacher's role is to provide opportunities for the children to establish connections between the languages being explored.

4.3 Final production

In the Final Production, the students collaboratively produce a storybook about their own names. The group can visit other classrooms to show their production and present the story of their names to other students. The book can be displayed in the classroom and later in the school library. As stated by Cummins, Early and Stille (2011, p. 31),

[...] classroom project work (such as identity text creation), associated with the students' cultural and linguistic capital [...] promotes identities of competence among students from marginalised community groups, thereby challenging the devaluation of these students' cultures and languages in the wider society.

The proposal of this final product is inspired by a project developed by Selbach (2014) that involved the development of a collaborative story in English with 4-5-year-old children, which was then transformed into a book crafted by the class. After the completion of the project, the class presented the collective story in English to 2-3-year-old students in the same school.

Throughout the project, each student was given the chance to invent, draw, and narrate their own part of the story. At the end of the project, children should be able to produce a collective story through the development of listening, respect, and solidarity

skills, illustrate the part of the story they authored and accept the invitation to publicly tell it to other students in the school, using all their available linguistic resources.

Selecting a theme that appeals to children, planning, connecting content to activities and different types of language use, organizing materials, making decisions collectively, managing activities and resources, paying attention to the quantity and quality of language used, continuously assessing progress as well as using final products to motivate and engage children are effective and important steps to be taken when designing a teaching plan (Cameron, 2001) 'for' and 'with' children (Malta, 2019). According to Cameron (2001), the creation of a public final product as well as the interaction with parents, other classes, or teachers can encourage students to practice and improve their writing, speaking, and listening skills.

Conclusions

Teaching and learning PWL for international migrant children in Brazil are complex processes that require the support of educators, policymakers, and the broader community. In this sense, this work has provided reflections and insights into the challenges and opportunities associated with this process. The perspective of PWL 'for' and 'with' children has been presented, emphasizing the importance of placing all children's culture, heritage, interests and needs at the center of the teaching and learning process. The genre-based approach, grounded on literature and storytelling, has been discussed as a means to engage children and create a meaningful context for language learning. Modules of a didactic sequence based on the book "The Name Jar" by Yangsook Choi have been proposed, highlighting the use of storytelling as a way to provide opportunities for international migrant children and their peers to interact and

learn about each other in Portuguese. In this regard, Leoni *et al.* (2011, p. 56)'s questions remain vital: "Does our pedagogy acknowledge and build on the cultural and linguistic knowledge (social capital) of students and communities?"; "To what extent are we enabling all students to engage cognitively and invest their identities in learning?"

In line with the authors, it is our view that by creating a supportive and culturally sensitive environment, children can engage in meaningful language learning experiences that consider their linguistic, emotional, and cultural needs.

References

BAUER, Elaine. Practising kinship care: Children as language brokers in migrant families. *Childhood*, v. 23, n. 1, p. 22-36, 2016. Available at: <https://doi.org/10.1177/0907568215574917>. Access on: 27 Aug. 2023.

BLAND, Janice. Learning through literature. In: GARTON, Sue; COPLAND, Fiona. (org.). *The Routledge Handbook of Teaching English to Young Learners*. New York: Routledge, 2019. p. 269-287.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

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

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

CAMERON, Lynne. *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

CÁTEDRA SÉRGIO VIEIRA DE MELLO. *Annual Report 2022*. UNHCR; ACNUR: Agência da ONU para Refugiados. Available at: <https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2022/09/De-Mello-Chairs-Annual-Report-2022.pdf>. Access on 27 Apr. 2023.

CHOI, Yangsook. *The Name Jar*. Penguin Random House, 2003.

CUMMINS, Jim; EARLY, Margaret. A Note on Terminology. In: CUMMINS, Jim; EARLY, Margaret. (ed.) *Identity Texts: the Collaborative Creation of Power in Multilingual Schools*. Trent, UK and Sterling: Trentham Books, 2011a. p. xv-xvi.

CUMMINS, Jim; EARLY, Margaret. Introduction. In: CUMMINS, Jim; EARLY, Margaret. (ed.) *Identity Texts: the Collaborative Creation of Power in Multilingual Schools*. Trent, UK and Sterling: Trentham Books, 2011b. Chapter 1, p. 3-19.

CUMMINS, Jim; EARLY, Margaret; STILLE, Saskia. Frames of Reference: Identity Texts in Perspective. In: CUMMINS, Jim; EARLY, Margaret. (ed.) *Identity Texts: the Collaborative Creation of Power in Multilingual Schools*. Trent, UK and Sterling: Trentham Books, 2011. Chapter 2, p. 21-43.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. (org.) *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

DOLZ, Joaquim; PASQUIER, Auguste.; BRONCKART, Jean-Paul. L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières? *Études de Linguistique Appliquée*, n. 92, p. 23-37, 1993. Available at: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:37333>. Access on: 27 Apr. 2023.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência francófona. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane

Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 41-73.

DUSTMANN, Christian; FABBRI, Francesca. Language Proficiency and Labour Market Performance of Immigrants in the UK. *The Economic Journal*, v. 113, n. 489, p. 695-717, 2003.

FERREIRA, Luciane Corrêa. *et al. Língua de acolhimento: experiências no Brasil e no mundo*. Belo Horizonte: Mosaico Produção Editorial, 2019.

FERREIRA, Otto Henrique Silva; TONELLI, Juliana Reichert Assunção. Ampliando horizontes: ensino de inglês para crianças com transtorno do espectro autista. *Revista Desenredo*, v. 16, n. 3, p. 557-572, set./dez. 2020. Available at: <http://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/11449>. Access on: 27 Apr. 2023.

GARCÍA-AZKOAGA, Inés Maria; ZABALA, Josune. Multilingüismo e interacción en la escuela. Perspectivas para el análisis de la dimensión comunicativa de la lengua. In: GARCÍA-AZKOAGA, Inés Maria.; IDIAZABAL, Itziar. (ed.). *Para una ingeniería didáctica de la educación plurilingüe*. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco, 2015. p. 61-78.

HANG-COLEMAN, My-Linh; HANG, Buu; PERREIRA-FOYLE, Rhea; SCHMITT, Andrew. Global Social Justice Perspective in the Superdiverse Classroom. In: LOTHERINGTON, Heather; PAIGE, Cheryl. (org.). *Teaching Young Learners in a Superdiverse World: Multimodal Approaches and Perspectives*. New York: Routledge, 2018. p. 77-99.

KAWACHI-FURLAN, Cláudia Jotto; ROSA, Marina Márcia. Mitologia do ensino- aprendizagem de inglês para crianças. *Revista Estudos em Letras*, Cassilândia, v. 1, n. 1, p. 21- 34, jul. – dez, 2020. Available at: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/estudosletras/article/view/5940>. Access on: 27 Apr. 2023.

LEONI, Lisa *et al.* ‘I’m not just a coloring person’: Teacher and Student Perspectives on Identity Text Construction. In: CUMMINS,

Jim; EARLY, Margaret. (ed.) *Identity Texts: the Collaborative Creation of Power in Multilingual Schools*. Trent, UK and Sterling: Trentham Books, 2011. Chapter 3, p. 45-57.

LOPEZ, Ana Paula de Araújo. Portuguese as a Welcoming Language for forcibly displaced immigrants in Brazil: some principles for teaching in light of Interculturality. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 18, n. 2, p. 389-416, 2018. Available at: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/7ZgjSBjFBnZDw3HCDkYdP9F/?lang=en#>. Access on: 27 Apr. 2023.

MAGIOLO, Gabrielle Martins. *Sequência didática do gênero história infantil: educação linguística em língua inglesa na infância e sensibilização às diferenças*. 2021. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021.

MALTA, Liliane Salera. *Além do que se vê: educação crítica e letramentos, formação de professores e prática docente no ensino de inglês para crianças de 2 a 5 anos*. 2019. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

McCAFFREY, Megan. Book Review: The Name Jar, Yangsook Choi. *WOW Review*, v. VII, n. 4, July 2015. Available at: https://repository.arizona.edu/bitstream/handle/10150/658379/WOW-Review-Vol_VII-Issue-4-18_19_w.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Access on 27 Apr. 2023.

OSADAN, Robert; REID, Elizabeth. Recent migrants and education in the European Union. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, v. 46, n. 4, p. 666-669, 2016.

RAO, Isabela Andrelo. *Sequência didática do gênero poesia: diálogos com multimodalidade e educação linguística em língua inglesa com crianças*. 2023. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2023.

RIBEIRO, Simone Beatriz Cordeiro. Acolhimento intercultural e ensino de português como língua adicional nas escolas municipais de

Foz do Iguaçu. *Domínios de Linguagem*, v. 12, n. 2, p. 940-973, 2018. Available at: <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/40327>. Access on: 27 Apr. 2023.

SECCATO, Mariana Guedes; TONELLI, Juliana Reichert Assunção; SELBACH, Helena Vitalina. A panorama of the teaching of additional languages to children in Brazil. *Revista Letra Magna*, v. 18, n. 29, p. 34-46, 2022. Available at: <https://ojs.ifsp.edu.br/index.php/magna/article/view/2051/1261>. Access on: 27 Apr. 2023.

SELBACH, Helena Vitalina. *Do ideal ao possível: The Crazy Car Story – Um relato interpretativo de um projeto em língua inglesa na Educação Infantil*. 2014. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção. *Histórias Infantis no ensino da Língua Inglesa para crianças*. 2005. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2005.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção; CORDEIRO, Glaís Sales. Refletir sobre as línguas para aprendê-las: uma perspectiva de ensino-aprendizagem de inglês por meio de um gênero textual para (na) educação infantil. *Moara*, n. 42, p. 45-63, jul./dez. 2014. Available at: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/moara/article/view/2055/2390>. Access on: 27 Apr. 2023.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção; KAWACHI-FURLAN, Cláudia Jotto. Perspectivas de professoras de inglês para crianças: (re) planejar, (re)pensar e (trans) formar durante a pandemia (Covid-19). *Signo*, v. 46, n. 85, p. 83-96. 2021. Available at: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/15654>. Access on: 27 Apr. 2023.

ZAMBRANO, Cora Elena Gonzalo. Acolhimento no ar: comunicação popular de/para migrantes venezuelanos em Roraima. *Horizontes de Linguística Aplicada*, ano 21, n. 2, p. AG10, 2022. Available at: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/42665/35561>. Access on: 27 Apr. 2023.

Enseigner une langue étrangère par le biais de chansons: proposition interculturelle et médiation interlinguistique en classe de catalan*

Alba Arenas Soler**

Aina Monferrer-Palmer***

Résumé

Cet article exprime une séquence didactique brève qui connecte la Nova Cançó, un mouvement musical antifranquiste en catalan, et la Chanson Française. De nombreuses chansons en catalan de ce mouvement ne sont que des versions de chansons françaises, ce qui en fait des textes clés pour utiliser dans l'enseignement de la langue catalane aux élèves francophones. Toutefois, il manque une réflexion cohérente sur la modélisation didactique de la chanson dans l'enseignement des langues. Afin de combler cette lacune, une séquence didactique a été proposée à des étudiants de catalan de niveau A2 de l'Université Paris-8. Cette séquence utilise six chansons pour étudier la langue, la dimension contextuelle et la dimension créative. Les étudiants doivent écrire une chanson adaptée du français au catalan après avoir travaillé avec les paroles françaises et les traductions catalanes des six chansons choisies. Les voix françaises des artistes originaux ont été supprimées grâce à une intelligence artificielle, permettant aux étudiants de chanter leur texte catalan sur l'instrumental original. Cette séquence

* Cette recherche a été rendue possible grâce à Aina Monferrer-Palmer, dans le cadre du Projet du Ministère de l'Innovation du Gouvernement espagnol TED2021-129792B-I00 lors de son séjour de recherche à l'Université Paris 8 financé par la Generalitat Valenciana (Cibest/2021/189) et également à Alba Arenas, qui a donné des cours de catalan à l'Université Paris 8 grâce à l'accord entre l'université et l'Institut Ramon Llull.

** Université Paris 8, Institut Ramon Llull. <https://orcid.org/0009-0007-5845-6886>

*** Universitat de València. <https://orcid.org/0000-0001-9771-8200>

didactique offre une réflexion sur la modélisation didactique de la chanson et permet aux étudiants de développer leur compétence linguistique, culturelle et créative en catalan.

Mots-clés : séquence didactique, chansons, paroles de chanson, Chanson Française, Nova Cançó catalane.

Ensino de uma língua estrangeira por meio de canções: Proposta intercultural e mediação interlinguística na sala de aula de língua catalã

Resumo

Este artigo expressa uma breve sequência didática que liga a Nova Cançó, um movimento musical antifranquista em catalão, e a Chanson Française. Muitas das canções em catalão deste movimento são simplesmente versões de canções francesas, o que as torna textos fundamentais para o ensino do catalão a alunos francófonos. No entanto, existe uma falta de reflexão coerente sobre a modelação didática da canção no ensino das línguas. Para colmatar esta lacuna, foi proposta uma sequência didática aos alunos de catalão do nível A2 da Universidade de Paris-8. Esta sequência utiliza seis canções para estudar a língua, a dimensão contextual e a dimensão criativa. Os alunos têm de escrever uma canção adaptada do francês para o catalão depois de trabalharem com as letras em francês e as traduções em catalão das seis canções escolhidas. As vozes francesas dos artistas originais foram removidas das canções pela inteligência artificial, permitindo aos alunos cantar o seu texto em catalão sobre a instrumental original. Esta sequência didática oferece

uma reflexão sobre a modelização didática da canção e permite aos alunos desenvolver a sua competência linguística, cultural e criativa em catalão.

Palavras-chave: sequência didática, canção, letra de canção, Canção Francesa, Nova Cançó Catalã.

Recebido em: 25/04/2023 // Aceito em: 23/08/2023

Introduction

Les paroles de la chanson et la chanson en elle-même sont des hypergenres de texte (Miranda, 2010 : 318) qui ont été historiquement utilisées dans les cours de langues de tous niveaux à des fins didactiques diverses telles que : le jeu, l'établissement de routines de classe, la mémorisation de contenus sériés, la contextualisation de la matière, l'apprentissage du vocabulaire, de la morphosyntaxe et de la variation linguistique ou encore pour mener un travail sur les aspects de l'oralité comme la prononciation et la prosodie (grâce à la mémorisation) liés au fait de chanter à haute voix.

Dans l'enseignement des langues, il manque cependant encore une réflexion cohérente pour optimiser l'utilisation didactique de la chanson. Afin d'expérimenter les potentialités didactiques de cet outil dans un cours de catalan langue étrangère (CLE) tout en l'articulant à une recherche de cohérence interculturelle, une séquence didactique structurée sur la chanson a été conçue et mise en application à un petit groupe d'étudiants de catalan débutant, à l'Université Paris 8. La séquence didactique présentée dans cet article a utilisé trois titres de la Nova Cançó catalane étant des traductions évidentes de chansons françaises: l'adaptation par Guillermina Motta d'« Une sorcière comme les autres » (1975) d'Anne Sylvestre ; celle de Marina Rossell de « Ma liberté » (1970) de Georges Moustaki et enfin la version par Maria del Mar Bonet de « L'aigle noir » (1970) de Barbara ([voir l'annexe](#)).

Cette séquence didactique (SD) a permis de travailler non seulement des structures linguistiques mais aussi d'étudier les influences culturelles entre la langue première familiale (dans ce

cas, le français) et le catalan dans un contexte d'apprentissage de celui-ci (CLE), le travail final tant une chanson adaptée du français au catalan. Comme la SD a été réalisée dans un contexte de grèves, liées aux protestations contre le report de l'âge de la retraite en France (mars 2023), il s'est avéré plus que pertinent que la chanson choisie pour être traduite et interprétée soit-elle revendicative. De fait, la Nova Cançó catalane est en elle-même revendicative par nature, puisque née et développée dans le cadre d'un mouvement culturel anti-franquiste, tout comme avait pu l'être la Chanson Française au moment de Mai 68 et après celui-ci. La Nova Cançó catalane, avec des auteurs tels qu'Ovidi Montllor, Raimon, Lluís Llach, Joan Manuel Serrat, Maria del Mar Bonet ou encore Marina Rossell, était d'ailleurs devenue la bande sonore des manifestations antifranquistes pendant la période de transition vers la démocratie en Espagne.

C'est ainsi que les étudiants ont choisi la chanson « Plus rien ne m'étonne » de Tiken Jah Fakoly, qui s'était alors imposée comme l'un des hymnes des manifestations contre le report de l'âge de départ à la retraite en France, durant le printemps 2023¹. La première partie de la SD était dédiée à la contextualisation historique et politique des chansons choisies pour être étudiées, tandis que la deuxième partie s'attachait aux traductions de celles-ci, à l'aide d'étude de versions bilingues, mettant original et traduction en regard, et ce afin de faciliter le suivi du processus et la réflexion métalinguistique ([voir l'annexe](#)). Il convient de souligner que le choix des six chansons à l'étude dans la deuxième partie de la SD a été fait dans une perspective de genre, car cinq des six chansons étaient écrites par des femmes. Seule une des trois œuvres originales: « Ma liberté », était de l'artiste masculin

1 « Plus rien ne m'étonne », Tiken Jah Fakoly: <https://www.youtube.com/watch?v=bGZqtAohIPA>

Georges Moustaki. Soulignons néanmoins que ce dernier reste représentatif d'une volonté de diversité car il est l'un des rares auteurs de la Chanson Française issu de l'immigration.

À la toute fin de la SD, le groupe de classe a pu se concentrer sur le travail d'adaptation des paroles de la chanson de Tiken Jah Fakoly en catalan, sur la même bande son, rendue vierge de la voix de l'interprète original, grâce à l'utilisation d'une intelligence artificielle, permettant de chanter les nouvelles paroles sur la partie instrumentale de la chanson.

Hypothèses

Ce travail s'inscrit dans un projet de recherche international interuniversitaire comprenant des chercheurs de Suisse, du Brésil, de Belgique, de France, du Pays Valencien (Espagne), du Québec (Canada) et d'Italie. Grâce à d'autres études et applications didactiques qui le complètent, il sera possible de définir les caractéristiques des chansons populaires dans les différents pays et les potentialités didactiques de l'objet chanson dans l'enseignement, tant du catalan (qu'il soit la langue première familiale ou une langue en cours d'apprentissage et ce, aussi bien chez les enfants que chez les adultes) que dans celui de n'importe quelle autre langue auprès d'adultes.

La présente étude a pour départ les cinq hypothèses suivantes :

1. La chanson n'est pas un seul genre uni : à l'intérieur de celle-ci, il existe différents genres de textes liés à des milieux sociaux et des moments historiques différents. Par conséquent, et selon les termes de Miranda (2010 : 318), nous pourrions affirmer que la chanson ainsi que la parole de la chanson sont

des hypergenres de texte.

2. La chanson peut être utile en classe de catalan langue étrangère (CLE) pour travailler des éléments centraux et formant la structure habituelle d'un cours de langue tels que la prononciation, les références culturelles, le vocabulaire et la syntaxe.

3. Cet usage de la chanson pour l'apprentissage du catalan dans le contexte du CLE doit être guidé par l'enseignant, devant profiter des échanges avec la classe pour enrichir la réflexion métaverbale du cours suite à ces interactions.

4. La traduction, comprise comme l'une des principales compétences impliquées dans le développement de la médiation interlinguistique (Conseil de L'Europe, 2018 ; Monferrer-Palmer, 2022) ; et dans ce cas concret, la confrontation bilingue des paroles de chansons, permet l'exploitation didactique de la parole de chanson grâce à la pensée métaverbale développée dans l'interaction conjointe en classe de CLE, et grâce à la proximité entre les langues romanes permettant rapidement leur intercompréhension (Stegmann, 2004).

5. L'utilisation de l'intelligence artificielle (IA) facilitera l'exploitation de la chanson en classe de langues avec une efficacité didactique et sans nécessité ni prérequis de connaissances en productions ou en techniques musicales.

Objectifs

Les objectifs de cette proposition didactique sont les suivants :

a) Contribuer à la modélisation didactique des hypergenres de texte chanson et paroles de chanson dans l'enseignement des

langues dans des contextes multilingues, au travers de la mise en pratique d'une SD dans une classe de CLE (avec le français comme langue et culture de départ).

b) Étudier les potentialités didactiques de la chanson et des paroles de chanson pour élaborer des dispositifs d'enseignement-apprentissage visant à développer le multi-littératie, en étudiant les structures linguistiques et travaillant sur les parallèles culturels au travers de la chanson, mais sans connaissances techniques ni musicales prérequis, grâce à l'utilisation d'une IA.

c) Analyser la réflexion métalinguistique multilingue ayant lieu tout au long de la SD grâce aux interactions en classe, en se concentrant sur les points de cette interaction qui favorisent les apprentissages communicatifs et linguistiques (voir tableau 2).

Cadre théorique : Chanson Française et Nova Cançó catalane

Dans ses travaux, Adell (2006, pp. 144-145) met en évidence le caractère dialogique, impersonnel et mouvant de la chanson, comme cela se produit dans tout autre texte. En se référant à Talens (1993), Adell souligne trois fonctions de la traduction de la chanson, que l'on retrouve à l'origine de la proposition didactique défendue dans cet article : *a)* la traduction comme transmission de contenus ; *b)* la traduction comme transmission de structures formelles ; et *c)* la traduction comme glose ou création d'un nouveau texte à partir du modèle offert par le texte que l'on veut enseigner à produire.

C'est dans ce mouvement pendulaire que les versions, les reversions et les adaptations de la chanson offrent dans la musique populaire, que s'inscrivent les adaptations de la Nova

Cançó catalane de ces trois titres de la Chanson Française travaillés dans cette SD.

De plus, avec l'adaptation d'une chanson à la fin de la séquence, le groupe de classe de CLE, en plus de développer sa cohésion par un travail collectif, se met dans la peau de chanteurs-compositeurs catalans avec un parallélisme socio-historique basé sur la revendication sociale. Autrement dit, alors que la Chanson Française a fleuri en Mai 68, et que la Nova Cançó catalane, à l'image et à la ressemblance de la Chanson Française, est devenue l'identité sonore des manifestations antifranquistes de la Transition espagnole (années 1960, 1970 et 1980), il est apparu pertinent, dans ce contexte français de 2023 de contestation contre le retardement de l'âge de départ à la retraite (devenant un bras de fer entre la rue, l'opinion publique et le gouvernement, tout à fait sourd aux protestations), de laisser les étudiants de CLE de l'Université Paris 8 s'inscrire dans la tradition de cette chanson en tant qu'élément revendicatif, lié aux protestations.

En outre, au-delà des parallèles évidents en termes de revendications, trois éléments clés rapprochent la Nova Cançó catalane de la Chanson Française :

a) Le monde médiéval des troubadours. Selon les termes de Meseguer :

Ces discours culturels procèdent à leur tour d'un fond intertextuel, d'une densité historique des genres employés, pouvant remonter à la tradition satirique gréco-latine, à l'univers troubadour et goliardique tardomédiéval, à la chanson courtoise, à la pièce brève romane... Ou encore au monde du spectacle contemporain né avec l'industrialisation du XIXe siècle. (Meseguer 2018 : 94) [notre traduction]

b) *L'industrialisation culturelle* du début du XX^{ème} siècle, dans laquelle le modèle culturel parisien arrivait directement à Barcelone et Valence. Et de là l'utilisation si directe du référent que put être la Chanson Française pour la Nova Cançó catalane, comme dans le cas des traductions presque exactes travaillées dans cette séquence didactique. Autant de point qui s'inscrivent dans la logique aussi bien dans la tradition orale des troubadours que dans la culture contemporaine et l'industrie du spectacle, où « l'annulation de la distinction entre auteur et interprète, et la vision prétendument dichotomique de l'oralité, liée à l'interprétation en direct; la dissolution dans une richesse de niveaux de responsabilité, de formalité, d'implication et de communication » opèrent (Meseguer, 2018, p. 95). [notre traduction]

c) Le lien commun des revendications au sein du monde méditerranéen. Sur ce dernier point, Georges Moustaki joue un rôle clé : musicien grec intéressé par les chanteurs français, et qui finit par en devenir un lui-même à son arrivée en France, pendant les événements de Mai 68 qui plus est. Dans ses travaux, Hirschi (2008) propose une nouvelle approche pour l'analyse de la chanson en tant qu'unité discursive, appelée *cantologie*. Ce dernier structura d'ailleurs ses recherches sur les travaux antérieurs relatifs à la Chanson Française et la tradition de la chanson revendicative méditerranéenne menés par Louis-Jean Calvet (1981, 1993). La *cantologie*, en tant que discipline de l'étude de la chanson, et en tant qu'unité discursive et sociale, a par ailleurs également consolidé sa tradition dans la monographie *Chansons entre langues, révoltes et subversions* (Cortier, Rispail, , Villa-Pérez eds., 2022). Pour ce qui est de la naissance de la Nova Cançó catalane, Aragüez (2006: 83-84) affirme que :

Déjà en 1958, de petits concerts ont lieu régulièrement chez Josep Porter auxquels participent Lluís Serrahima, Miquel Porter, Remei Margarit et Josep Maria Espinàs, entre autres. Ce sont eux qui, des années plus tard, commencent à se produire en Catalogne sous le nom d'Els Setze Jutges [...] C'est précisément l'un de ces jeunes, Lluís Serrahima, qui publie en janvier de cette année-là un article dans la revue catalane *Germinàbit*, qui pour la plupart des spécialistes en la matière, constitue le coup d'envoi de la Nova Cançó, bien que ce terme ne soit pas utilisé avant 1962. Dans cet article, Serrahima parle de renforcer un phénomène culturel nouveau dans le domaine catalan, et de le faire à travers la chanson, en unissant musique et littérature dans un message actuel qui reflète le moment vécu. Le titre de l'article ne pouvait être plus clair : «Necessitem cançons d'ara» («Nous avons besoin de chansons d'aujourd'hui»). Cette déclaration deviendrait, à partir de ce moment, le fer de lance d'un phénomène qui commençait à faire ses premiers pas. [notre traduction]

Meseguer (2018) définit la chanson comme le genre poétique de la brièveté et de l'intensité ; et la Nova Cançó catalane comme l'une des plus grandes contributions à la culture littéraire, musicale et spectaculaire du pays et de l'Europe depuis le milieu du XXe siècle. Hirschi (2008, p. 179-219) place Barbara et Anne Sylvestre, toutes deux adaptées par des auteurs de la Nova Cançó catalane, au centre de la Chanson Française. Il l'explique dans le chapitre consacré au «panthéon des trois grands» : Georges Brassens, Jacques Brel et Léo Ferré (Hirschi, 2008, p. 189). Meseguer (2018, p. 97) affirme que Brassens est peut-être l'interprète le plus influent de la Chanson Française dans la Nova Cançó. Hirschi (2008, p. 212), de son côté, et en se référant à Anne Sylvestre et à propos de la chanson «Une sorcière comme les autres», affirme que :

Anne Sylvestre revendique pleinement la volonté de défendre jusqu'au bout ces idées. Ce qui s'avère la définition même de son classicisme : un équilibre entre émotion et raison. Classique donc, mais en incessant renouvellement, l'œuvre d'Anne Sylvestre atteint ainsi la maturité, en multipliant les réussites et ses propres facettes : autodérision, demi-teintes tendres-salés dans sa façon d'évoquer les thèmes du féminisme, le rapport à la vie et voire les problèmes d'actualité.

Méthodologie

Ce dispositif didactique repose sur deux méthodologies d'enseignement de langues qui se nourrissent mutuellement. D'une part, l'interactionnisme socio-discursif (ISD) (Dolz et Schneuwly, 2006) à partir duquel a été bâti la structure de la séquence didactique (SD) comme point de départ pour la programmation didactique des contenus. Car la SD se caractérise par le fait d'accompagner les élèves dans un processus au terme duquel ils doivent être capables d'élaborer un produit discursif concret qui a été travaillé tout au long de la séquence. En ce sens, le produit final est multimodal : une chanson, avec une focalisation sur le travail spécifique quant aux paroles de celle-ci.

Comme mentionné précédemment, tout au long de la SD, trois modèles réels de chansons adaptées de la Chanson Française à la Nova Cançó catalane sont travaillés. Les échanges en classe sont gérés par les enseignantes, tout comme sont commentées les différentes dimensions linguistiques et discursives générant des doutes. À partir de la perspective discursive de l'ISD, se référant aux documents du Conseil de l'Europe (2001, 2018),

tous les enseignements de la langue sont articulés à partir de l'unité discursive genre de texte, incluant la littérature, la musique et tous les arts. Ainsi que nous l'avons défendu dans des travaux précédents (Monferrer-Palmer, 2019), des textes multimodaux culturellement significatifs sont travaillés dans cette suggestion didactique ; en étant en l'occurrence, insérés dans les courants musicaux de la Chanson Française et de la Nova Cançó catalane, qui sont interconnectés comme expliqué ci-dessus. Toujours depuis l'ISD, cette application a été conçue à partir de l'ingénierie didactique de deuxième génération, c'est-à-dire que la conception et l'application de la proposition didactique ne sont pas des unités déscontextualisées, mais ont été concertées avec la lectrice de catalan de l'Université Paris 8 selon les besoins qu'elle a signalés (De Pietro et Schneuwly, 2003).

D'autre part, ce dispositif didactique s'inscrit dans le *translanguaging* et la médiation interlinguistique. La traduction est une technique utilisée dans l'enseignement des langues depuis des temps immémoriaux et selon les approches les plus traditionnelles. Toutefois, comme la traduction est l'un des mécanismes cognitifs les plus puissants dont dispose l'enseignant pour travailler avec l'interlangue de l'apprenant multilingue, les approches innovantes en didactique des langues la prennent en compte dans leurs méthodologies. À partir du *translanguaging* (Cenoz et Gorter, 2022), on défend une utilisation flexible et naturalisante de diverses langues coexistant dans une même classe, en opposition à la séparation rigide d'une langue pour chaque matière. Ainsi, dans la classe de CLE en France, la théorie du catalaniste allemand Stegmann (2004) sur la proximité entre les langues romanes permet l'intercompréhension dès les

premiers stades de l'apprentissage de la langue.

De plus, le *Compagnon du nouveau cadre européen commun de référence pour les langues* (2018) accorde davantage encore de place à la médiation, tant interlinguistique qu'intralinguistique, et indique que la traduction est l'une des principales micro-compétences de médiation entre différentes langues (Monferrer-Palmer, 2022, p. 89-104). Cette proposition didactique est en outre liée à une autre proposition menée précédemment dans la classe de CLE de l'Université de Cambridge (Calduch et (Monferrer-Palmer, 2015). À cette occasion, des structures linguistiques du catalan étaient travaillées à partir de la traduction, en groupes toujours, mais inversée, d'un poème de Vicent Andrés Estellés. La chanson comme le poème, est en effet de genre discursif avec des caractéristiques superposées, comme l'expliquent Hirischi (2008, p. 68) et Meseguer (2018, p. 118) ; de la manière que la mise en musique de poèmes était effectivement une procédure créative très courante, tant dans la Chanson Française que dans la Nova Cançó, réunies par le substrat troubadour commun mentionné.

Temporisation

Est présentée ci-dessous la temporisation de la proposition. Bien qu'elle ait été initialement conçue pour être appliquée sur deux sessions de deux heures chacune, sur des jours différents (en raison de circonstances imprévues, liées à la loi sur l'âge de départ à la retraite), la proposition a dû être réalisée en une seule séance de trois heures:

Tableau 1 : Temporalité de la proposition didactique.

| Durée totale: 3h | | |
|------------------|--|--|
| 20 min. | Partie 1. Introduction avec une présentation sur l'influence de la Chanson Française (CF) dans la Nova Cançó catalane (NCC). | Bref contextualisation culturelle, à la fois en catalan et en français, sur la CF et la NCC, avec l'appui d'une présentation qui combine le français et le catalan. |
| 1 h 40 min. | Partie 2. Travail d'écoute des chansons, lecture à haute voix et travail pour remplir les espaces vides <i>cloze</i> . | Les espaces vides sont sélectionnées pour être complétés au mieux. Ceux-là ont été choisis par la lectrice de catalan, Alba Arenas, professeure de dits étudiants, et qui, les connaissant, a ainsi permis l'intégration, au mieux, de cette activité de compréhension écrite, dans la progression globale du cours de catalan 2, adaptée aux besoins des étudiants. |
| 1 h | Partie 3. Choix d'une chanson revendicative en français et traduction des paroles pour les adapter en catalan (avec l'aide de traducteurs automatiques et de dictionnaires). | Au même moment, avec l'aide d'une IA, les enseignantes préparent la base musicale de la chanson choisie en enlevant la voix et en ne laissant que l'instrumental, de sorte que les élèves pourront la chanter, à la fin de l'activité ² . |

Source: préparé par Arenas et Monferrer-Palmer (2023).

L'introduction de la SD consiste en une contextualisation générale de la Chanson Française et de la Nova Cançó catalane au moyen d'une présentation de diapositives combinant des informations aussi bien en français qu'en catalan, guidée par les professeures. La partie centrale de la SD consiste en l'écoute

² Par exemple, <https://vocalremover.org/>.

des quatre chansons, tandis que doivent être remplis des textes à trous, avant que ne soient étudiées les structures grammaticales ([voir l'annexe](#) pour plus de détails). Dans la troisième partie de la SD, tandis que les élèves traduisent et adaptent en catalan la chanson revendicative qu'ils ont choisie, les professeurs préparent la bande sonore sans la voix d'origine en vue de l'enregistrement.

La troisième partie de la SD est dédiée à la lecture et à la correction ou simple révision des traductions en catalan de chaque groupe avec des commentaires sur les structures et les problèmes de traduction (et ce, de manière inductive, afin de réfléchir sur le fond et la forme lors d'échanges en classe). Pour la traduction et l'adaptation finales, les élèves ont pu utiliser toutes sortes d'outils pour réaliser la traduction. À la fin, chaque groupe chante les chansons sur la base musicale préparée avec l'IA Demucs³. L'enregistrement se fait à l'université même. Chaque groupe bénéficie de deux essais pour chanter la chanson au micro, un temps étant laissé entre chaque essai, afin de réfléchir aux améliorations pouvant être apportée aux paroles⁴.

3 Voir : https://www.youtube.com/watch?v=sgY_komIZCU. Avec ces *tutoriels* vidéos, l'on peut se défaire des barrières techniques initialement présentes pour des non-spécialistes au moment de modifier/utiliser un morceau. Dans cette SD, ces *tutoriels* ont permis d'apprendre à manier l'IA Demucs dans sa simple version pour utilisateur afin de faire passer les chansons avec paroles en format karaoké, sans voix, pour que les étudiants puissent chanter par-dessus ensuite.

4 Le questionnaire proposé aux étudiants à la fin de la SD, relatifs aux connaissances et dédié à l'évaluation de ce travail (consultable sur le lien suivant : <https://acortar.link/8KLPpb>), a mené aux conclusions suivantes : la SD a obtenu une note de 5 sur 6 en matière de satisfaction. Parmi les éléments acquis consciemment grâce à la SD, les étudiants ont mis en évidence la Nova Cançó catalane en elle-même (dont un tiers d'entre ne connaissait pas même l'existence), la relation entre le Moyen Âge (dont le monde des troubadours) et la Chanson Française avec la Nova Cançó catalane. Sur le plan de la langue, les étudiants ont indiqué avoir notablement enrichi leurs connaissances quant au vocabulaire et aux structures de langue, faisant particulièrement ressortir les mots «train», «recel», «plomissol»... mais aussi divers noms propres de pays, recherchés au moment de traduire la chanson «Plus rien ne m'étonne» de Tiken Jah Fakoly (que l'on peut écouter sur le lien suivant : <https://www.youtube.com/watch?v=bGZQtAohIPA>).

Résultats

Dans le tableau suivant, nous résumons les réflexions métalinguistiques qui ont eu lieu au cours de la séance d'interaction en classe pendant que les paroles des chansons traduites étaient discutées, comparées aux originales, et que chaque chanson était écoutée en catalan pour remplir les blancs ([voir l'annexe](#)). Il ne s'agit pas d'une transcription chronologique exhaustive, mais les interactions transcrites ont été regroupées en six sections qui ont été les plus significatives en ce qui concerne la réflexion métaverbale: *a)* réflexions sur le contexte historique et culturel, *b)* questions d'orthographe, *c)* questions de morphologie verbale, *d)* questions sur le sens de certains mots ou expressions, *e)* questions de prononciation (qui ont surgi pendant la lecture à haute voix des chansons de la fiche ou bien lors de la chanson traduite chantée à la fin de la SD), *f)* prédominance de la forme sur le sens (de la rime ou de la métrique au-dessus du sens).

**Tableau 2- Transcription des réflexions métaverbales
explicitées au cours de la SD**

| Objet de réflexion | Transcription (directes) de l'interaction en classe dans chaque cas, pour voir comment la compréhension a été construite tout au long de la SD ⁵ |
|------------------------------------|---|
| a) Contexte historique et culturel | <p>Al. Vous connaissez Georges Moustaki ou pas ? Marina Rossell i Georges Moustaki han fet col·laboracions junts. Georges Moustaki es va convertir en un referent musical durant les protestes de Maig del 68. Ell no era francès d'origen, sinó grec, però va arribar a París perquè il aimait beaucoup la culture française et les chanteurs françaises, d'acord? I la família també admirava molt la música francesa. Llavors ell va arribar a París per relacionar-se amb la música i amb la cultura francesa. Parla dels moviments reivindicatius del Maig del 68, sí? Vous comprenez ce mélange entre le français et le catalan que je parle ? Ja esteu acostumats. [ríes].</p> <p>-----</p> <p>Ai. En la Nova Cançó catalana, com en la Chanson Française, la majoria de cançons són de reivindicació, però també podem trobar-hi cançons d'amor com aquesta.</p> <p>Al. L'amor també és una forma de reivindicació.</p> <p>-----</p> <p>Ai. La cançó original de Barbara (Aigle Noir) té un significat misteriós. Vosaltres li trobeu un significat clar o és metafòrica, críptica, misteriosa? És una noia que està dormint a la platja i de sobte una àguila arriba i s'atura al seu costat. És un significat abstracte, però una àguila (o <i>àliga</i>, que també se'n diu en català) negra té una interpretació en el context del franquisme perquè el franquisme adopta la bandera bicolor espanyola amb l'aguilot negre.</p> <p>Al. Si vous allez en Espagne maintenant, vous ne voyez pas ce symbole, parce que ce symbole est interdit en fait, il est anticonstitutionnel. C'est un peu comme le drapeau nazi.</p> <p>[...]</p> <p>Ai. El grup Palmer ha fet una altra versió reivindicativa d'Àguila Negra, i l'hem adaptada a una situació actual. Sabeu què és Frontex?</p> <p>R. Sí.</p> <p>Ai. Pots contestar en francès o bé en català.</p> <p>R. Sí. C'est la police frontière qu'empêche d'accéder les migrants qui veux accéder à l'Europe et aujourd'hui [...]. [Une des élèves connaît le contexte revendicatif d'une chanson en catalan, ce qui tisse des liens interculturels]</p> |
| b) Orthographe | <p>Al. Quines paraules has posat?</p> <p>J. <i>Bella</i> i <i>vella</i> amb ve baixa. Crec que són la mateixa o ho he fet malament, no ho sé.</p> <p>Al. <i>Bella</i> la primera. Què vol dir <i>bella</i>?</p> <p>C. i R. <i>Belle</i>.</p> <p>Al. Exactament. "Massa <i>vella</i> i desvalguda". Quina és la diferència?</p> <p>R. <i>Bella</i> c'est <i>belle</i>, et <i>vella</i> c'est <i>vielle</i>.</p> |

⁵ Légenda des noms de la table : Al.: enseignante 1, Ai.: enseignante 2, J.: étudiant 1, C. étudiante 2, R. étudiante 3.

| | |
|---------------|---|
| c) verbaux | <p>Temps</p> <p>R. “No <i>puc</i> més”</p> <p>Al. De quin verb bé?</p> <p>R. De <i>poder</i>.</p> <p>Al. Ah, correcte, très bien! Sí, del verb <i>poder</i>.</p> <p>-----</p> <p>Al. Què heu dit aquí? És la que <i>parla</i> o la que <i>riu</i>? El primer verb no és <i>parla</i>, però s’assembla molt. Què tenim en francès? Celle qui pleure ou qui est gai ? Com que aquí estem molt contents sempre, ningú plora [riuen]; és el verb plorar, sí? <i>Plorar</i>, acabat en -ar. Vinga, com es conjuga aquest verb, que és dels fàcils. [La professeure écrit au tableau]</p> <p>Al. Jo? [Alba écrit toute la conjugaison au tableau au fur et à mesure des réponses]</p> <p>R. Ploro.</p> <p>Al. Tu?</p> <p>R. Plores.</p> <p>Al. Ell?</p> <p>R. Plora.</p> <p>Al. Très bien.</p> <p>R. Nosaltres plorem.</p> <p>Al. Molt bé.</p> <p>R. Vosaltres ploreu.</p> <p>R. Ells ploren.</p> <p>Al. De quin verb bé?</p> <p>R. <i>Reir</i>?</p> <p>Al. <i>Reir</i> en castellà, quasi!</p> <p>Ai. És paregut al francès, no?</p> <p>C. Rire?</p> <p>Al. Riure.</p> <p>R. Com viure?</p> <p>Al. Com viure, exacte, molt bé.</p> <p>-----</p> <p>C. Mireu...?</p> <p>Al. És <i>mireu</i> però a <i>mi</i>. És que l’imperatiu encara no l’hem vist, que açò és Català 2, eh. <i>Mireu-me</i>, sí? A mi, <i>mireu-me</i> bé.</p> <p>Ai. En la darrera estrofa, tenim un verb amb la mateixa estructura.</p> <p>B. [L’étudiant lit]</p> <p>Al. Très bien! Què vol dir <i>creieu-me</i>? En català, quin és l’infinitiu?</p> <p>C. Creure?</p> <p>Al. Molt bé. Perfecte.</p> <p>-----</p> <p>Al. Us recordeu de <i>tenia</i>?</p> <p>R. Ah! <i>Tenia</i>! Imperfet.</p> <p>Al. Molt bé, l’imperfet, el que servia per descriure... oui? On va le voir, quan corregim.</p> <p>-----</p> <p>R. I va ser aquella nit que et vaig <i>trair</i>.</p> <p>Al. Molt bé, <i>trair</i>. C’est com en français, mais sans la <i>h</i>.</p> |
|---------------|---|

| | |
|------------------|--|
| d) Signification | <p>C. [L'étudiant lit] ...que em descrius amb <i>afala-cas</i>?</p> <p>Al. <i>Afalacs</i>, ça veut dire quoi? Per exemple quan diem coses molt positives "ai, Rebeca, és que tu ets molt intel·ligent, ets molt simpàtica, sí?". No sé si se t'acut un sinònim d'<i>afalac</i>.</p> <p>Ai. Estic buscant al traductor. <i>Louanges</i> ? Seria com <i>lloances</i>. <i>Vous louez</i> quelqu'un ?</p> <p>R. Ah, ok! <i>Glorifier</i>.</p> <p>Al. C'est ça, exactament.</p> <p>-----</p> <p>R. El <i>darrer</i> que tenia [en lisant].</p> <p>Al. El <i>darrer</i>; sabeu què vol dir, el <i>darrer</i>?</p> <p>C. Dernier.</p> <p>Al. També podem dir l'últim. Qui em fa una frase amb <i>tenia</i>?</p> <p>R. Quan tenia disset anys, eh..., anava a..., a l'escola tots els matins.</p> <p>Al. Très bien ! Perfecte!</p> <p>-----</p> <p>Al. <i>M'has protegit</i> què vol dir en francès?</p> <p>R. Tu m'as protégé.</p> <p>Al. Exactament, tu m'has protegit.</p> <p>-----</p> <p>Al. <i>Vaig tenir</i>, molt bé, l'últim verb que hem vist. Jo l'any passat vaig anar de vacances a Barcelona [les élèves murmurent]</p> <p>Ai. El verb <i>anar</i> + <i>infinitiu</i> en totes les llengües romàniques indica futur excepte en català, mentre que en català és en l'única en què indica passat.</p> <p>Al. Exacte. Il y a beaucoup de gens, en fait, qui pense que ça c'est le futur : vaig a traïr. Ça c'est interdit en catalan, com les cours cette semaine [Les élèves rient de ce trait d'ironie car nous sommes justement en période de mouvements sociaux et étudiants, accompagnés de grèves dans toute la France].</p> <p>-----</p> <p>C. [L'étudiant lit] L'ocell, rei coronat, <i>lluïa</i> un diamant blau.</p> <p>Al. Molt bé. <i>Lluïa</i> s'entén? C'est porter quelque chose, mais avec du style. I quina paraula has triat?</p> <p>C. Color.</p> <p>J. I és <i>robi</i>? No és <i>rubi</i>?</p> <p>Al. Sí, és <i>robi</i>.</p> <p>-----</p> <p>Al. <i>Somnis</i> s'entén la paraula? Ça veut dire quoi, <i>somnis</i>?</p> <p>R. i C. <i>Sommeil</i> ?</p> <p>Al. <i>Sommeil</i> vol dir <i>son</i>.</p> <p>C. <i>Rêves</i> ?</p> <p>Al. Exacte.</p> <p>-----</p> <p>Ai. <i>Eixir</i> és un sinònim de <i>sortir</i>. A València, diem <i>eixir</i>, no diem <i>sortir</i>. Com en italià.</p> <p>C. Ah! <i>Uscita</i>! [L'élève C. parle également italien, ce qui renforce cette réflexion métalinguistique sur son interlangue].</p> <p>-----</p> <p>Al. <i>Bategar</i> és un verb que significa el so i el ritme del cor, el <i>tu-tú, tu-tú...</i> on appelle ça <i>el batec</i>. I el so de l'helicòpter <i>tucutucutucu...</i> és igual.</p> <p>-----</p> <p>Ai. Quan diem "carabassa jupetí", <i>carabassa</i> vol dir el color <i>taronja</i>. Mireu, açò és una carabassa [nous cherchons sur Internet l'image d'une citrouille].</p> <p>Al. Comment ça s'appelle en français ?</p> <p>C. <i>Citrouille</i>.</p> <p>Ai. Carabassa jupetí. Què vol dir <i>jupetí</i>?. [Nous leur montrons la photographie de gilets de sauvetage orange]</p> <p>C., R. i B. Ah! [Les élèves d'A1-A2 comprennent le sens de jupetí carabassa grâce à la photographie montrée à l'écran].</p> |
|------------------|--|

| | |
|--|--|
| e) Prononciation | <p>Al. Molt bé, en català sonen igual. On ne fait pas la différence entre <i>b</i> i <i>v</i>, i segons el context, on peut savoir si és una cosa o una altra [utilisation d'une protolangue hybride entre le français et le catalan qui aide dans les niveaux initiaux].</p> <p>Ai. En la majoria de territoris en què es parla català s'ha perdut la diferència entre <i>b</i> i <i>v</i>, però si vosaltres sou francesos i acostumeu a fer-la, manteniu-la en català. Ai. És semblant al que passa amb la palatal lateral [ʎ], que l'hem de pronunciar quan hi ha la grafia doble <i>ella</i>. La sabeu fer?</p> <p>C. Je ne peux pas.</p> <p>Al. Sí que la saben fer, que l'hem practicada. <i>Bella</i>, avec la llengua un peu endavant.</p> <p>Ai. És difícil. El que no heu de fer mai quan teniu aquesta grafia és la /l/; és millor dir <i>be/j/a</i> que <i>be/l/a</i>, però el que és correcte és <i>be/ʎ/a</i>.</p> <p>-----</p> <p>R. [L'étudiant lit] "No sé per què em vas deixar una nit de <i>deixa... dixà... deixambra...</i>"</p> <p>Al. Molt bé, <i>deseembre</i> [utilisation de <i>feedback</i> correctif implicite]</p> |
| f) Predominance de la forme sur le fond, le sens | <p>C. Per favor.</p> <p>Al. És una mica com en castellà, <i>por favor</i>, no? [Comparaison interlinguistique avec des langues que les élèves connaissent]</p> <p>Ai. És una forma que vos haurà ensenyat Alba perquè els valencians diem <i>per favor</i>, però a Catalunya com solen dir?</p> <p>Al. No sé si l'he ensenyada. Diem <i>si us plau</i>. Alors, si vous voulez me demander quelque chose, qu'est-ce que vous m'allez dire ?</p> <p>R. i C. Si us plau.</p> <p>Ai. i Al. O <i>per favor</i>.</p> <p>Ai. Una pregunta: per què penseu que en aquest vers no ha posat <i>si us plau</i>, si venia de <i>s'il vous plait</i>? Teniu en compte que és una cançó?</p> <p>R. Pel ritme?</p> <p>Al. Molt bé. "<i>S'il vous plait</i> són tres síl·labes", no? "<i>Si us plau</i>" en són dues, i "<i>per favor</i>" en són tres.</p> <p>-----</p> <p>Ai. Mireu, ahí [en faisant référence à un autre vers] sí que diu "<i>si us plau</i>", perquè quadra per síl·labes.</p> <p>-----</p> <p>R. [lisant] "jo també soc així".</p> <p>Al. Molt bé, <i>així</i>. [<i>feedback</i> correctif implicite]</p> <p>R. C'est difficile.</p> <p>Al. Així c'est très catalan, ix és /ʃ/, si? [<i>feedback</i> correctif implicite]</p> <p>-----</p> <p>Ai. Aquí el que ha passat és que ha traduït pel ritme i no pel significat. Aleshores, en lloc de dir <i>ma dernière chemise</i>, que seria <i>la meua darrera camisa</i>, ha dit <i>el darrer que tenia</i>, més en general; no <i>una camisa</i>, sinó <i>el darrer que tenia</i>.</p> <p>-----</p> <p>Ai. Us heu fixat que en la versió en català de Guillermina Motta canvia els noms de l'original d'Anne Sylvestre? Per què ho fa?</p> <p>C. Per la rima.</p> <p>-----</p> |

| | |
|--|--|
| | <p>Interactions pour arriver à la version finale de la chanson (basées sur l'ajustement de la métrique et de la rime)</p> <p>Al. És <i>Pakistan</i>, o el <i>Pakistan</i>?. L'article davant dels noms dels països; el consultem en l'Ésadir [recommandation de sources de consultation normatives du catalan pour encourager l'autonomie de l'apprenant dans son apprentissage].</p> <p>Ai. <i>Armènia</i>? <i>Armènia</i> porta accent?</p> <p>Al. Bé, els accents encara no els hem vist bé, així que avant.</p> <p>Al. Moi, je t'embarque a Bangui. <i>Embarquer</i> com és, en Francès? És <i>portar</i>?</p> <p>R. Étymologiquement parlant, oui, parmi embarquer, on peut <i>embarquer quelqu'un</i> [l'étudiante de niveau B2 de CLE est plus experte en français que les professeurs de catalan. En assumant la figure d'experte dans sa langue maternelle, elle renforce son autonomie d'apprentissage et son interlangue.]</p> <p>Al. D'acord, molt bé.</p> <p>Al. Marquem <i>l'Iraq</i> [avec l'article], perquè això els ho he explicat. Mais c'est pas grave [rires] "moi, je t'arrange le Kurdistan". Com defineixes <i>arranger</i> exactament?</p> <p>C. Conquerir.</p> <p>Al. Has fet una interpretació? M'agrada. Està bé. Assenyala el <i>mes</i> aquest; després el comentem.</p> <p>Al. <i>Chasser</i> c'est com les animaux, no ? Quan tu vas i els caces. [reflexion sur la précision lexicale]</p> <p>C. Sí.</p> <p>Al. Jo faig la guerra a <i>tes cotés</i>. Assenyala <i>als teus costats</i>. C'est bien. [Réflexion sur les marqueurs de l'emplacements dans la langue] Normalement, on n'utilise pas cette expression [<i>a tes cotés</i>] en pluriel, mais en singulier : <i>al teu costat</i> (<i>de ton côté</i> o <i>a ton côté</i>).</p> <p>Ai. Açò què fem? Ho marquem?</p> <p>Al. La traducció c'est vraiment très bien; després veurem si quadra o no quadra per a cantar [reflexion explicite sur la forme].</p> <p>Ai. "Si em deixes extreure el teu or, jo t'ajudo a expulsar el general". Ací hem perdut la rima; hem prioritzat el significat per sobre de la rima <i>or-dehors</i>.</p> <p>J. I expulsar <i>la por</i>?</p> <p>Al. Quedaria bé. Què hem posat en la tornada? Perquè <i>partager</i> què és, <i>dividir</i> o <i>compartir</i>? Bé, sí, perquè en realitat se la van dividir entre ells. Crec que les dues traduccions estarien bé [Nous sommes dans le refrain: "ils ont partagé le monde, plus rien ne m'étonne"].</p> <p>Al. Vous vous souvenez de cette web pour regarder els topònims? Tous les noms des pays, nationalités, régions... C'est ici: Ésadir [recommandation de sources à consulter pour les normes du catalan afin d'encourager l'autonomie de l'apprenant]</p> <p>Ai. No apareix.</p> <p>Al. Sí, mira, perquè és l'ètnia: <i>mandinga</i>.</p> <p>Ai. Aleshores deixem l'Imperi Mandingo?</p> <p>Al. Sí.</p> <p>Al. Clar, però aquí hem posat <i>Mandinga</i>.</p> <p>Ai. Hem de cohesionar. Si aquí hem dit Imperi Mandingo, aquí haurem de dir el mateix, no?</p> <p>Al. Exacte, on choisis le même</p> <p>Ai. I com es diu la part de la cançó com la del poema a la qual es torna i es repeteix? Aquí seria <i>Ils s'ont partagé le monde, plus rien ne m'étonne</i> [vocabulaire du genre de texte] En català, la <i>tornada</i>; en espanyol, <i>estribillo</i>.</p> |
|--|--|

| | |
|--|---|
| | <p>C. Es diu <i>refrain</i>.</p> <p>Ai. Aleshores han de quadrar les síl·labes de la tornada: <i>Il- s'ont-par-ta-gé-le-monde, plus-rien-ne-m'é-tonne</i>; això són set síl·labes en la primera part i cinc en la segona. Com ho fem? I hem de posar la mateixa tornada en tota la cançó.</p> <p>[Il y a alors un débat entre tous sur les possibilités ; s'il faut laisser une pause ou ajouter une conjonction copulative au début.]</p> <p>Ai. [Récupérant le <i>mois</i>] Aquest <i>mes</i> que haviem posat en alguna tornada no quadra molt ["Han repartit el món, <i>mes</i> ja res em sorprèn"]</p> <p>Ai. Però aquí l'estructura amb aquest <i>mes</i> sembla un calc del castellà [reflexion sur l'interférence].</p> <p>Al. Aleshores recuperem la tornada que ja haviem fet, no?</p> <p>C., R. i B. Sí.</p> <p>Ai. Vinga, fem el primer intent de cantar-la.</p> <p>Al. On va chanter tous ensemble. C'est bien ? [En arrière-plan, des rires nerveux]</p> <p>Ai. Jo, el primer intent, el faria amb la veu en francès per davall per saber quan entrar i després ja provaria sense la veu en francès [qui a été obtenu grâce à l'IA Demucs].</p> <p>Al. Sense vergonya, eh, que ja ens coneixem tots. No hi ha traumes.</p> <p>-----</p> <p>[En ce qui concerne le vers "Moi je t'aide à mettre le Général dehors" après la première tentative de chant, il y a eu une réflexion sur la prononciation correcte de "Général" et la signification du verbe "mettre dehors".]</p> <p>Ai. Aleshores diríem "fem fora el General <i>dehors</i>?" [erreur de compréhension d'une des enseignantes]</p> <p>J. <i>Dehors</i> no és un nom. A veure: ahí "costat" rima amb "blat", amb "talibans" i amb "general".</p> <p>Ai. Ah, molt bé, teniu raó; m'havia confós.</p> <p>-----</p> <p>C. És l'<i>Armènia</i>, no <i>Armènia</i> [un élève corrige l'une des enseignantes, car ils ont déjà travaillé les articles devant les noms de pays et connaissent bien la règle.]</p> <p>Ai. Segur?</p> <p>Al. Sí.</p> <p>Ai. Ai, tens raó! Gràcies.</p> |
|--|---|

Source: préparé par Arenas et Monferrer-Palmer (2023).

La mise en application de la SD et l'analyse de l'interaction (tableau 2) ont conduit à quelques réflexions. La première est que les étudiants en catalan de niveau débutant aiment globalement beaucoup lire à voix haute, soit une technique traditionnelle de cours de langue, encore très courante, et qui permet de surveiller les erreurs et de suivre la classe de manière collective. La deuxième est que le support papier de l'activité (la fiche visible en annexe) s'est avéré très utile, car il a permis le suivi de la classe selon une approche multi-niveau, puisque nous avons travaillé avec des documents bilingues la confrontant les

paroles des chansons. Il y avait alors deux étudiants en ‘catalan 2’ (A2) et une étudiante venant en auditeur libre, et dont c’était le premier jour, aussi écoutait-elle et lisait-elle en catalan pour la première fois : elle a pu suivre la classe A1. Lors d’une autre session, complémentaire, la même fiche a été utilisée pour les étudiants de CLE d’un niveau plus élevé (B1-B2), car ils pouvaient se concentrer sur d’autres structures plus complexes grâce à la confrontation bilingue des paroles des chansons. Il est enfin à noter qu’Alba Arenas est la professeure de ce groupe et parle le catalan oriental, dans son sous-dialecte central tandis qu’Aina Monferrer-Palmer, l’autre auteure de cette SD, parle le catalan occidental, dans sa forme valencienne. Soit un point important, car les étudiants concernés par l’étude n’avaient pas entendu parler des variations diatopiques du catalan occidental, et de son sous-dialecte valencien. Aussi, grâce à cette SD, ils ont également pu se familiariser avec cette thématique des variations dialectales du catalan occidental.

Discussion

Pour conclure, à partir des hypothèses initiales de cette recherche, nous pouvons affirmer que, en fait, la chanson est un genre étroitement lié à des milieux sociaux et des moments historiques différents. Dans ce dispositif didactique, nous avons eu l’occasion d’interpréter la chanson revendicative de la Nova Cançó catalane, lié avec les protestes contre Macron du printemps 2023 à Paris, dans lesquelles, le centre éducatif était pleinement inséré. De plus, nous considérons encore plus que la chanson peut être utile en classe de Catalan Langue Étrangère (CLE) pour travailler des éléments comme la prononciation, les

références culturelles, le vocabulaire et la syntaxe, entre autres.

Nous avons constaté les avantages de l'utilisation de la chanson pour travailler simultanément sur les structures linguistiques, la prononciation et la réflexion sur la forme et le contenu ; tout cela sur des textes ayant un composant culturel commun, comme cela était le cas. Ce dispositif didactique contribue ainsi à mettre en lumière un lien culturel direct entre la culture d'origine et la culture de la langue étrangère apprise, dans le cadre de l'histoire et de la pensée européennes communes (substrat gréco-latin méditerranéen, monde des troubadours, industrialisation de la culture et révolutions du XXe siècle).

Mais il est indéniable que pour atteindre le succès, l'utilisation de la chanson pour l'apprentissage du catalan dans le contexte du CLE doit être vraiment guidé par l'enseignant, devant profiter les échanges avec le groupe pour enrichir la réflexion métaverbale du cours à la suite de ces interactions. En conséquence, il est impératif de profiter l'utilisation des interactions multilingues dans la salle de langue étrangère pour optimiser le travail de l'interlangue des élèves.

La traduction, comprise comme l'une des principales compétences impliquées dans le développement de la médiation interlinguistique, -et dans ce cas concret, la confrontation bilingue des paroles de chansons-, a permis l'exploitation didactique de la parole de chanson grâce à la pensée métaverbale développée dans l'interaction conjointe en classe de CLE, et grâce aussi à la proximité entre les langues romanes, ce qui a permis rapidement leur intercompréhension. Ainsi, nous avons pu observer que la traduction linguistique et la confrontation bilingue de versions analogues suscitent une riche réflexion métalinguistique qui, grâce à un guidage stratégique de la part de l'enseignant, permet

un travail multiniveau avec des élèves de niveau A1 à B2 de catalan. En effet, la fiche de support avec la confrontation bilingue des paroles (consultable en annexe) a permis une utilisation multiniveau de cette SD à travers de la ressource de la traduction, l'une des principales micro-compétences de la médiation linguistique.

L'utilisation d'une intelligence artificielle (IA) pour faciliter l'adaptation de la partie musicale du produit final, a permis l'exploitation de la chanson en classe de langues avec une efficacité didactique et sans nécessité ni prérequis de connaissances en productions ou en techniques musicales.

D'un autre côté, nous pouvons affirmer que les objectifs ont été atteints, comme on l'expliquera ci-après. En premier lieu, cette recherche didactique contribue à la modélisation didactique des hypergenres de texte chanson et paroles de chanson dans l'enseignement des langues dans des contextes multilingues, à travers de la mise en pratique de cette SD dans une classe de CLE. À cet égard, on souligne que, pour que l'application soit véritablement profitable sur le plan didactique, il est essentiel de travailler sur les applications didactiques d'une telle idée pour les adapter aux besoins réels des élèves et des enseignants dans le cadre de l'ingénierie didactique collaborative (De Pietro et Schnewly, 2003).

Deuxièmement, avec l'application de la SD, nous avons pu étudier les potentialités didactiques de la chanson et des paroles de chanson pour élaborer des dispositifs d'enseignement-apprentissage visant à développer le multi-littératie, en étudiant les structures linguistiques et travaillant sur les parallèles culturels au travers de la chanson. De plus, nous avons pu observer que, avec l'utilisation d'une intelligence artificielle, il devient possible

de travailler et réaliser une chanson en classe de langues sans avoir besoin de connaissances techniques en musique du côté des enseignants, permettant ainsi de se concentrer sur les paroles de la chanson, mais sans renoncer à la dimension musicale de l'exercice.

Le troisième et dernier but de cette recherche était d'analyser la réflexion métalinguistique multilingue ayant lieu qui a eu lieu tout au long de la SD grâce aux interactions en classe, en se concentrant sur les points de cette interaction qui favorisent les apprentissages communicatifs et linguistiques, comme on a constaté possible et synthétisé sur le tableau 2. Dans ce sens, pour élargir la recherche, et bien que la rédaction de cet article se base sur l'expérience didactique appliquée le 30 mars 2023 avec des élèves de catalan A1-A2, la même SD, a pu être reproduite le 7 avril 2023 avec des élèves de catalan B1-B2. De cette seconde application de la SD, les idées suivantes découlent : tout d'abord, dans le groupe intermédiaire (B1-B2), la réflexion métaverbale sur la priorité de la forme ou du sens au moment de traduire a été beaucoup plus riche.

Les élèves étaient par exemple capables d'identifier et d'indiquer verbalement le moment où il y avait une rime assonante ou consonante, pouvaient raisonner sur des questions de métrique ou de justifier un choix lexical (par exemple, lorsque « C'est Joséphine ou la Dupont » devient « la Pompadour, la Miserachs », ou bien « C'est Jeanne d'Arc ou bien Margot » devient « Joana d'Arc o Salomé » (où l'on en arrive à la conclusion que le changement est une question de rime).

Signalons encore que, dans le groupe de B1-B2, il y a eu plus de doutes spontanés sur le lexique : *feixuc* (qui vient de *feix* : regroupement transportable d'objets de grande taille), *afalacs*

ou *lloances* (on peut aussi dire *tirar floretes a algú*, ce qui a fait réagir une élève faisant la réflexion que la phrase similaire existe en français : *jeter des fleurs à quelqu'un*, et qui signifie faire des compliments, faire des louanges), entre autres cas intéressants de réflexion métalinguistique.

Enfin, dans le groupe intermédiaire, la réflexion culturelle a atteint une profondeur plus significative que dans le groupe A1-A2, car les élèves avaient plus de ressources linguistiques pour argumenter en catalan. Une élève de B1-B2, de la Licence de Cinéma, a pu ainsi réfléchir sur la relation existante entre la *Nouvelle Vague* du cinéma français et les auteurs de la Chanson Française tels que Georges Brassens, Edith Piaf et Jacques Brel. La professeure lui a suggéré de s'intéresser à la figure d'Ovidi Montllor en raison de sa connexion en tant que chanteur/musicien/compositeur de Nova Cançó ainsi qu'acteur dans le monde du cinéma.⁶

Bibliographie

ARAGÜEZ, C. “La Nova Cançó catalana : gènesis, desarrollo y trascendencia de un fenómeno cultural en el segundo franquismo”. Pasado y memoria. *Revista de historia contemporánea*, v. 5, p. 81-98, 2006.

CALDUCH, Carme; MONFERRER-PALMER, Aina. “The translation of poetry as a didactic tool for multilingual teaching in Catalan as a Foreign Language: a proposal”. In: IBARRA, Noelia et al. (eds.) *Retos en la adquisición de las literaturas y de las lenguas en la era digital*. València: Universitat Politècnica de València, pp. 125-129, 2015.

⁶ Pour plus d'informations concernant les liens entre la vie d'Ovidi Montllor et le cinéma, voir : https://www.alcoi.org/ca/areas/gabinet/ovid/50_cinema.html

CENOZ, Jasone; GORTER, Durk. *Pedagogical Translanguaging*. Cambridge: Cambridge University Press, 2022.

CONSELL D'EUROPA. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Consell d'Europa, 2018.

CORTIER, C.; RISPAIL, M.; VILLA-PEREZ, V. (ed.). *Chansons entre langues, révoltes et subversions*. Limoges: Lambert-Lucas, 2022.

DE PIETRO, Jean-François; SCHNEWLY, Bernard. "Le modèle didactique du genre: un concept de l'ingénierie didactique". *Les cahiers THÉODILE*, v. 3, p. 27-52, 2003.

DOLZ, Joaquim; SCHNEWLY, Bernard. *Per a un ensenyament de l'oral*. València: IIFV, 2006.

CALVET, Louis-Jean. *Chanson et société*. Paris: Payot, 1981.

CALVET, Louis-Jean. *Brassens*. Paris: Payot, 1993.

MESEGUER, Lluís. *La Nova Cançó: estudis de literatura i música*. Barcelona: PAM, 2020.

MIRANDA, Florencia. *Textos e gêneros em dialogo. Uma abordagem linguística da intertextualização*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010.

MONFERRER-PALMER, Aina. *Vicent Andrés Estellés i la literatura a l'aula*. València: Alfons el Magnànim, 2019.

MONFERRER-PALMER, Aina. *Docentes hiperdiscursivos*. Barcelona: Octaedro, 2022.

STEGMANN, Tilbert. "L'intercompréhension (EuroCom) en langues romanes – un double atout pour le français". In: BAQUÉ, L.; TOST, M. A. (eds.). *Diversité et spécialités dans l'enseignement des langues Repères & Applications*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, p. 24-31, 2004.

Análise de livros didáticos para ensino de PLAc à luz de ficha para avaliação

Dênia Moreira Andrade*

Resumo

Este artigo objetiva, à luz de uma ficha para avaliação, apresentar uma proposta de orientação para a elaboração de livros didáticos para o ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) e refletir sobre a necessidade de se pensar critérios adequados que orientem a produção de livros didáticos dessa natureza. Partindo da compreensão de que materiais didáticos são instrumentos de política linguística (Bizon; Diniz, 2019), acreditamos que o uso de uma ficha de avaliação poderá contribuir para: destacar e comparar com maior assertividade os aspectos positivos de diferentes materiais; problematizar aspectos a serem potencializados pelo professor em sua prática efetiva; lançar um olhar crítico para atividades/práticas que ecoam visões de mundo totalizantes e dicotômicas; e, conseqüentemente, aprofundar a discussão sobre parâmetros didático-pedagógicos implicados no ensino-aprendizagem de PLAc. Para análise ilustrativa, utilizando a ficha de avaliação proposta e com base em uma abordagem exploratória, descritiva e interpretativista, avaliamos uma unidade do livro *Me virando no dia a dia*, da Coleção *Vamos juntos(as)! Curso de Português como Língua de Acolhimento* (Diniz; Bizon; Ruano, 2021).

Palavras-chave: política linguística; português como língua de acolhimento; livro didático; ficha de avaliação de livro didático.

* Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Letras. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES; <https://orcid.org/0000-0002-0052-6200>.

Analysis of textbooks for teaching portuguese as a welcoming language using an assessment form

Abstract

Using the proposed assessment form, this article aims to present a proposal for a guideline for the elaboration of textbooks for teaching Portuguese as a Welcoming Language (PLAc, from the Portuguese “Português como Língua de Acolhimento”), as well as reflecting on the need to consider appropriate criteria to guide the production of textbooks of this nature. Starting from the understanding that teaching materials are instruments of language policy (Bizon; Diniz, 2019), we believe that the use of an assessment form can contribute to: highlighting and comparing more assertively the positive aspects of different materials; problematizing aspects to be enhanced by the teacher in their effective practice; taking a critical look at activities/practices that echo totalizing and dichotomous worldviews; and, therefore, deepening the discussion on didactic-pedagogical parameters involved in PLAc teaching and learning. For an illustrative analysis, using the proposed assessment form and based on an exploratory, descriptive, and interpretive approach, we evaluated a unit of the book *Me virando no dia a dia*, from the collection *Vamos juntos(as)! Curso de Português como Língua de Acolhimento* (Diniz; Bizon; Ruano, 2021).

Keywords: language policy; Portuguese as a Welcoming Language; textbook; textbook assessment form.

Recebido em: 10/04/2023 // Aceito em: 28/08/2023

Introdução

A migração internacional no século XXI é um fenômeno caracterizado pela diversidade e pela heterogeneidade, uma vez que segue fluxos diversificados e envolve diferentes contingentes de migrantes. Entre os fluxos migratórios recentes, tem sido cada vez mais frequente a chamada “migração de crise” (Baeninger; Peres, 2015) – cujos deslocamentos podem ser condicionados por questões econômicas, políticas, civis, religiosas, ambientais, ideológicas e humanitárias –, compreendendo migrantes na condição de refugiados, migrantes solicitantes de refúgio, migrantes com refúgio humanitário e migrantes refugiados ambientais (Bizon; Camargo, 2018). Nesse contexto, em função do crescimento econômico, da participação nos principais tratados de Direitos Humanos e tendo se tornado um dos principais países da geopolítica mundial, o Brasil é cada vez mais escolhido como destino e como rota migratória, o que, consequentemente, gera impactos nas políticas de migração e de acolhimento de todo o país (Bizon; Camargo, 2018; Magalhães; Baeninger, 2014).

Diante das especificidades dos processos migratórios dentro da sociedade brasileira, entendemos que há demandas urgentes a serem consideradas, entre elas a “elaboração de políticas de acolhimento que promovam a (re)territorialização dos migrantes de crise no Brasil por meio do acesso a informações, do trabalho legalizado e do direito ao aprendizado da língua portuguesa” (Camargo, 2018, p. 63). Concentramo-nos aqui no direito de aprender a língua oficial local. Embora se tenha cada vez mais essa compreensão das diferentes demandas e necessidades dos sujeitos migrantes, as ações em direção a políticas de acolhimento

ainda se fazem incipientes. Muitas práticas sociais, escolares, acadêmicas ainda refletem visões de mundo totalizantes e dicotômicas, que não consideram a diversidade linguística, cultural e identitária do outro e que acabam contribuindo para reforçar estereótipos, preconceitos e a própria xenofobia. Além disso, a falta de institucionalização de políticas educacionais que priorizem o ensino de português como uma política de acolhimento não contribui para uma efetiva inserção do migrante nas práticas sociais, de modo a torná-lo autônomo e atuante em diferentes contextos da sociedade.

Assim, considerando a importância de ações que colaborem para o acolhimento da população migrante que chega ao Brasil e entendendo o acolhimento que se dá pela aprendizagem da língua portuguesa como fundamental nesse processo, propomos aqui uma reflexão sobre a importância da avaliação de um livro didático de Português como Língua de Acolhimento, partindo da compreensão de que materiais didáticos são instrumentos de política linguística (Bizon; Diniz, 2019). Nesse sentido, este trabalho tem como principais objetivos, à luz de uma ficha¹ para avaliação, apresentar uma proposta de orientação para a elaboração de livros didáticos para o ensino de Português como Língua de Acolhimento e refletir sobre a necessidade de se pensar critérios que orientem a produção de livros didáticos dessa natureza. Para análise ilustrativa, com base na ficha de avaliação proposta e com base em uma abordagem qualitativa de natureza exploratória, descritiva e interpretativista, avaliamos uma unidade do livro *Me virando no dia a dia*, da Coleção *Vamos*

1 A ficha utilizada aqui é uma versão adaptada da ficha produzida por Sandra Maria Silva Cavalcante, Dênia Moreira Andrade, Gabriel Andrade Gonçalves, Catarina Valle e Flister, Ludimila de Assis Miranda Gomes Carneiro, Lucas Segantini Brito e Maria Olinthra Drumond de Avila Melo na disciplina “Análise de Materiais Didáticos para o ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc)”, ministrada pela professora Dra. Sandra Maria Silva Cavalcante, no Programa de Pós-graduação em Letras da PUC Minas.

juntos(as)! Curso de Português como Língua de Acolhimento (Diniz; Bizon; Ruano, 2021).

Para tanto, este artigo será dividido em três partes. Na primeira parte, discutiremos o que entendemos por Português como Língua de Acolhimento, quais são suas especificidades e implicações para as políticas de ensino de português para migrantes de crise, e falaremos sobre as políticas linguísticas de modo geral. Na segunda parte, apresentaremos uma ficha para a avaliação de livros didáticos que visam ao ensino de PLAc e refletiremos sobre os critérios que possam orientar a produção de livros dessa natureza. Na terceira parte, baseando-nos na ficha, analisaremos a Unidade 1 do livro *Me virando no dia a dia* da Coleção *Vamos juntos(as)! Curso de Português como Língua de Acolhimento* (Diniz; Bizon; Ruano; 2021), para demonstrar que o uso de uma ficha de avaliação pode orientar a elaboração de livros didáticos e, conseqüentemente, contribuir para se pensar o ensino de PLAc.

1 Português como língua de acolhimento

A denominação “Português como Língua de Acolhimento” (PLAc) foi cunhada no contexto europeu e usada, mais especificamente, no âmbito do Programa “Portugal Acolhe – Português para Todos”, desenvolvido pelo governo português após o aumento do fluxo migratório para Portugal no ano 2000. Segundo Soares e Oliveira (2021), o uso do termo “Língua de Acolhimento” teve como precursoras as pesquisas das autoras portuguesas Anã (2003) e Grosso (2010), ao se referirem ao ensino de português para a população de migrantes recém-chegada a Portugal, a fim de garantir uma melhoria da qualidade

de vida e uma integração dos migrantes na sociedade. Nesse contexto, segundo discussão feita por Anunciação (2017) e retomada por Bizon e Camargo (2018), o acesso a direitos sociais estava condicionado à aquisição de certificado de conclusão dos cursos de língua portuguesa, o que coloca apenas o português em evidência e não constitui, portanto, uma política inclusiva.

No contexto brasileiro, tal termo é utilizado para fazer referência ao ensino do português para migrantes e refugiados em situação de vulnerabilidade social e, nesse sentido, “se aplica à aprendizagem de uma nova língua por motivos que estão além de turismo ou estudo, atrelando-se à migração internacional forçada” (Soares; Oliveira, 2021, p. 46). Segundo Cavalcante (2020, p. 285), “experiências pedagógicas interculturais, de aprendizagem de uma nova língua, com sujeitos em situação de migração e refúgio, implicam, necessariamente, a dinâmica do processo de (inter)subjetivação”, o que se dá principalmente “quando essas experiências assumem como princípio a perspectiva do acolhimento, da integração cultural, da emancipação social e, em última escala, da convivialidade” (Cavalcante, 2020, p. 285). O ensino de Português como Língua de Acolhimento é, portanto, um conjunto de práticas pautado em uma perspectiva plurilíngue, transcultural, transdisciplinar e que demanda a busca por metodologias adequadas, com o objetivo de viabilizar a participação social dos migrantes em um novo espaço de vivências.

Nesses termos, é preciso destacar que o ensino de PLAc apresenta-se como uma extensão do que se entende por Língua Adicional. Em estudos brasileiros sobre o ensino de português para não falantes do português, tem-se optado ultimamente pelo uso do termo “Português como Língua Adicional” (PLA) no lugar

de “Português como Língua Estrangeira” (PLE) e de Português como Língua Segunda (PL2). Essa escolha se configura como uma política linguística, pois, além de permitir uma reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem de uma língua, a terminologia “Língua Adicional” celebra “a coexistência de várias línguas em sua insistência em não destacar uma língua em detrimento de outras, desconsiderando fronteiras políticas como demarcadoras de limites linguísticos e reconhecendo que a língua ‘do outro’, ‘estrangeira’, também pode ser utilizada como espaço expressivo [...]” (Jordão, 2014, p. 31). Segundo Schlatter e Garcez (2009), o uso do termo “Língua Adicional” enfatiza o acréscimo de outras línguas adquiridas pelos indivíduos ao seu repertório inicial e igualmente destaca todas as demais adições que o conhecimento e o uso dessas demais línguas podem trazer para as vidas de seus falantes.

Embora “Língua Adicional” apresente-se como um avanço na dicotomia entre língua usada pelo entorno e língua de sala de aula” (Soares; Oliveira, 2021, p. 47), é preciso distinguir ainda PLA de PLAc; distinção esta que também é uma política linguística. Bizon e Camargo (2018), porém, problematizam o uso do termo “Língua de Acolhimento” e discutem suas implicações, no sentido de afirmar que só o conhecimento da língua não é suficiente para garantir que os sujeitos participem de uma sociedade de acolhimento. Segundo as autoras (2018, p. 717), por exemplo, “falar em língua de acolhimento pode motivar a compreensão de que uma única língua está sendo considerada nesse processo, em uma evidente vinculação a perspectivas liberais de multiculturalismo e ensino” e, por essa razão, elas preferem falar em “acolhimento em línguas”, reforçando assim uma perspectiva que considera diferentes línguas em

diferentes contextos. Mas, ainda que se considere a relevância de tal problematização, a opção pelo uso do termo “Língua de Acolhimento” neste trabalho justifica-se pela atenção dada ao trânsito migratório global.

A diferenciação do termo Português como Língua de Acolhimento (PLAc), ainda que se aproxime em muitos aspectos do Português como Língua Adicional, é necessária, como defendem Soares e Oliveira (2021), “para que o PLAc agrupe suas produções acadêmicas e de materiais didáticos”. Além disso, o uso da terminologia PLAc tem como objetivo evidenciar e visibilizar um contexto específico de ensino-aprendizagem e pesquisa. Nesse sentido, torna-se relevante ressaltar o ensino de Português como Língua de Acolhimento como um campo de atuação específico. Assim, o uso dessa designação mostra-se como um ato político, uma abertura para se pensar cada vez mais em ações de acolhimento que levem à criação de políticas públicas verdadeiramente inclusivas.

Seguindo essa lógica, defendemos o aprendizado do português por parte do migrante como um direito e não um dever ou requisito para inserção nas práticas sociais. Segundo Lopez (2018, p. 30),

o ensino de PLAc deve ser visto como uma prática fundamental, principalmente, no fortalecimento político dos imigrantes e na educação do entorno, de modo a afastar-se de uma prática norteada por uma noção de obrigatoriedade (LOPEZ, 2016). É preciso considerar, ainda, que a língua pode não ser o único ativo que o imigrante em situação de vulnerabilidade precisa para superar tal circunstância, por isso há a necessidade de políticas públicas adequadas para a recepção e para o auxílio a esses indivíduos. A esse respeito, reiteramos as palavras de Oliveira e Silva (2017) para quem a problemática da questão “não está em querer que os

imigrantes aprendam a língua oficial, pois, repetimos, essa é uma política indispensável e também um direito deles, mas em ver tal aprendizagem como a *única* política linguística possível”.

A seguir, apresentaremos uma ficha para a avaliação de livro didático que visa ao ensino de PLAc, defendendo que o uso de fichas como essa pode contribuir não só para a avaliação de livros, mas também para a construção de um olhar crítico que oriente a produção de materiais especializados e que, conseqüentemente, ajude na criação de uma política linguística a partir de uma proposta de língua de acolhimento cada vez mais intercultural e plurilíngue.

2 Ficha para avaliação de livro didático

Heidegger, em 1951, fez uma conferência chamada “Construir, habitar, pensar” e, a partir de várias incursões na etimologia das palavras que dão nome a essa conferência, ele percebe três coisas: construir é propriamente habitar; habitar é o modo como os seres são e estão no mundo; e a palavra “construir” pode ser entendida no sentido mais habitual de edificar construções, mas pode também ser entendida como cultivar e cuidar do crescimento (Heidegger, 2001). Assim, segundo essa perspectiva, construir e habitar não são duas atividades separadas; construir não é um meio para uma habitação e sim o próprio habitar, uma vez que se constrói habitando. É preciso ressaltar que, para falar da relação construir-habitar, Heidegger se vale do modelo arquitetônico em um primeiro momento para, em seguida, compreendê-lo, de forma metafórica, como parte

de uma relação subjetiva. Portanto, a ideia de construção e de habitação defendida pelo filósofo se refere às diferentes relações que o ser humano estabelece com os espaços, o que inclui as relações subjetivas que constituem o ser no mundo. O ser humano é à medida que habita e que permanece livre do dano, da ameaça, ou seja, à medida que permanece resguardado. Então, habitar, estar livre da ameaça é, em outras palavras, permanecer na liberdade de um pertencimento, é ser acolhido e poder acolher.

É mais ou menos esse caminho descrito por Heidegger – o caminho de construir habitando para pensar o construir e o habitar – que queremos traçar aqui ao sugerir uma ficha de avaliação que foi construída ao mesmo tempo que bases teóricas, metodológicas e humanas e que espaços de acolhimento foram habitados e pensados a fim de promover a liberdade do outro. Em outras palavras, trata-se de uma ficha para a avaliação de livro didático criada avaliando-se livros didáticos, e, portanto, não é uma versão fechada.

A ficha aqui apresentada é uma versão adaptada feita com base na releitura crítica da ficha produzida coletivamente no âmbito da disciplina “Análise de Materiais Didáticos para o ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc)”, ministrada pela professora Dra. Sandra Maria Silva Cavalcante, no Programa de Pós-graduação em Letras da PUC Minas. Vale ressaltar que as adaptações realizadas a fim de aprimorar a ficha consideraram a experiência de análise de material didático que a ficha original orientou em um primeiro momento, as discussões feitas em grupo sobre princípios e valores (filosóficos, pedagógicos e linguístico-discursivos) orientadores do ensino de PLAc, bem como a importância da produção de material didático específico para o campo.

A produção de uma ficha para avaliação foi pensada com o objetivo de identificar critérios mínimos e específicos, em diferentes aspectos e/ou dimensões, para uma análise qualitativa de livro didático para o ensino de PLAc, uma vez que muitos livros, assim como outros materiais usados nesse campo, ainda refletem perspectivas pouco inclusivas e pouco humanitárias, não colaborando para a autonomia do estudante e, muitas vezes, reproduzindo visões de mundo estereotipadas e preconceituosas. Isso se deve a uma quase inexistência de políticas públicas e, principalmente, de políticas linguísticas voltadas para o ensino de PLAc. Logo, assumimos que os livros didáticos podem ser utilizados como importantes “instrumentos de política linguística” (Bizon; Diniz, 2019) ao permitirem o acesso a um dos meios de inserção na sociedade receptora – a aprendizagem da língua – e ao se mostrarem como espaço de desconstrução de visões de mundo que perpetuam práticas xenofóbicas. Dessa forma, entendemos que seja fundamental se pensar materiais especificamente para o ensino de PLAc.

Nesse sentido, o uso de uma ficha para avaliação de livros didáticos pode ser um importante instrumento para nos permitir: destacar e comparar, talvez com maior assertividade ou de forma mais direcionada, os aspectos positivos de diferentes livros e até mesmo de outros materiais didáticos; problematizar aspectos a serem potencializados (ajustados, aprofundados) pelo professor em sua prática efetiva; lançar um olhar crítico para atividades/práticas que ecoam visões e narrativas totalizantes e dicotômicas; e, conseqüentemente, aprofundar a discussão sobre parâmetros didático-pedagógicos implicados no ensino-aprendizagem de PLAc.

Nesta seção, será apresentada a ficha de um modo mais geral, destacando a base teórica que orientou sua produção. Os itens de cada dimensão da ficha serão retomados separadamente na terceira parte deste artigo, quando for feita a análise ilustrativa da unidade de um livro didático.

2.1 Descrição da ficha de avaliação

A ficha que se segue (Figuras 1 e 2) pode ser dividida em quatro partes: (i) uma primeira parte a ser preenchida com informações gerais da obra avaliada, como título, autor, ano, editora, nível de proficiência e avaliadores; (ii) um *checklist*, para que haja uma conferência de informações de natureza técnica; (iii) a parte da avaliação propriamente dita com as dimensões analisadas, com conceitos de 1 a 5, respectivamente: insuficiente, regular, bom, muito bom e excelente; e, por fim, (iv) um espaço para preenchimento das notas e do parecer de avaliação. Em nossa análise, vamos nos ater às cinco dimensões nas quais a avaliação se baseia: Proposta pedagógica; Aspectos sociodiscursivos (tratamento dos temas e gêneros textuais); Aspectos linguístico-discursivos; Práticas de linguagem; e Aspectos gráfico-visuais (projeto gráfico-editorial e imagens e/ou ilustrações).

Para pensar as cinco dimensões da ficha, podemos tomar como ponto de partida a afirmação de Douzinas (2015, p. 416): “Homens livres assustam”. Um material didático entendido como instrumento de política linguística para a criação e consolidação de políticas públicas educacionais precisa, antes de tudo, estar voltado para a construção da liberdade dos homens.

Nesse sentido, a revisão das noções de “humanitarismo”, “humanismo” e “convivialidade” nos ajuda a entender por que tais políticas enfrentam tantos desafios e tornam-se muitas vezes ineficazes, principalmente quando se referem à crise migratória humanitária.

Figura 1 – Ficha de Avaliação de Livro Didático (Página 1)

| FICHA DE AVALIAÇÃO DE LIVRO DIDÁTICO | | | | | | |
|--|---|------------|---|--------|------|---------------|
| Título: | | | | | Ano: | |
| Autor(es): | | Editora: | | Nível: | | |
| Avaliador(es): | | | | | | |
| Checklist | | | | | | |
| | O material é autoral. | | | | | |
| | O material é inédito. | | | | | |
| | O material passou por revisão textual. | | | | | |
| | O material apresenta fontes confiáveis. | | | | | |
| | O material apresenta ficha catalográfica. | | | | | |
| | O material é contemporâneo. | | | | | |
| DIMENSÕES | | Conceitos* | | | | Justificativa |
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| A. Proposta pedagógica | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1. O material assume princípios pedagógicos (dialogicidade, criatividade, criticidade, alteridade e/ou outros) que propõem um trabalho transversal de educação para a diversidade, interculturalidade e convivialidade. | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. O material contribui para a emancipação e autonomia do estudante, promovendo sua inserção em diferentes contextos socioculturais no Brasil. | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. O material favorece a construção de uma visão crítica, permitindo aos estudantes conhecer seus direitos no Brasil. | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. O material favorece a socialização e a construção de saberes entre os estudantes. | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. O material possui uma proposta plurilíngue que incentive o uso das línguas que integram o repertório dos estudantes. | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. O material utiliza fontes e autorias diversificadas, promovendo práticas de letramento crítico e decolonial que contribuem para a desconstrução de ideias e de conceitos preconceituosos, estereotipados e excludentes. | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. O material apresenta organização que torna possível a adaptação pelo professor conforme as necessidades dos estudantes. | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| B. Aspectos sociodiscursivos | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| B1. Tratamento dos temas | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. O material apresenta temas e/ou atividades que recobrem contextos sociais diversos de fundamental importância para migrantes e refugiados. | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Os temas geradores estão adequados ao público-alvo a que se destina, contribuindo para a consolidação e/ou ampliação do seu repertório sociocultural. | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Os temas tratados no material estão isentos de abordagens simplificadoras, superficiais e homogeneizantes, possibilitando o confronto entre diferentes visões de mundo. | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Os temas estão isentos de abordagens que acentuam a submissão do(a) estudante a normas sociais ou estratégias de opressão que silenciem conflitos entre indivíduo e sociedade. | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. Os temas são apresentados com coerência, clareza, sistematicidade, progressividade, continuidade. | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| B2. Gêneros textuais | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. O material apresenta diversidade de gêneros textuais, contribuindo para consolidar e/ou ampliar o repertório de formas literárias e não literárias do estudante. | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. Os gêneros textuais apresentados no material contribuem para a criação de contextos e de situações interacionais significativos para o aprendiz. | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. O material apresenta textos de qualidade estética e literária que contribuem para a formação crítica e cultural do aprendiz. | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Figura 2 – Ficha de Avaliação de Livro Didático (Página 2)

| C. Aspectos linguístico-discursivos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---------------|----------|-----------------------------|----------|----------|
| 16. O material valoriza o trabalho com recursos fonético-fonológicos da língua portuguesa. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. O material valoriza o trabalho com recursos léxico-gramaticais da língua portuguesa. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. O material valoriza o trabalho com recursos semântico-pragmáticos da língua portuguesa. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. O material valoriza o trabalho com recursos morfosintáticos da língua portuguesa. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. O material valoriza o trabalho com recursos variacionistas da língua portuguesa. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| D. Práticas de linguagem | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. O material promove o uso de estratégias de produção e compreensão textual na modalidade oral. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. O material promove o uso de estratégias de produção textual na modalidade escrita. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23. O material promove práticas de produção textual e de leitura que incluem o uso das tecnologias digitais. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| E. Aspectos gráfico-visuais | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| E1. Projeto gráfico-editorial | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24. O projeto gráfico possui paratexto (prefácio e/ou apresentação) que contextualiza o material. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25. O projeto gráfico possui legibilidade (diagramação, formatação, combinação de cores, fonte, espaçamento entre linhas e/ou outros), favorecendo a leitura. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26. O projeto gráfico apresenta distribuição adequada de textos verbais e imagéticos nas páginas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27. A organização do projeto gráfico (capítulos, seções, títulos, subtítulos e/ou outras estratégias) contribui para uma melhor interação com o interlocutor. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| E2. Imagens e/ou ilustrações | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28. Os textos imagéticos possuem resolução, formas e proporções adequadas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 29. O material apresenta linguagens visuais diversas, explorando recursos (cores, proporções, contrastes, enquadramentos e/ou outros) que visam à experiência estética. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 30. Os textos imagéticos são coerentes com os textos verbais. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 31. Os textos imagéticos são isentos de estereótipos e preconceitos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 32. Os textos imagéticos possuem legenda e créditos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Observações | | | | | |
| | | | | | |
| Dimensões avaliadas | Nota** | | Parecer da avaliação | | |
| A. Proposta pedagógica (30) | | | | | |
| B. Aspectos sociodiscursivos (30) | | | | | |
| C. Aspectos linguístico-discursivos (15) | | | | | |
| D. Práticas de linguagem (15) | | | | | |
| E. Aspectos gráfico-visuais (10) | | | | | |
| Total | | | | | |

* Conceitos: (1) Insuficiente; (2) Regular; (3) Bom; (4) Muito bom; (5) Excelente.

** Consideramos pesos diferentes para cada uma das 5 dimensões, de modo que: as dimensões A e B valem 30 pontos, as dimensões C e D valem 15 pontos e a dimensão E vale 10 pontos. Assim, o material como um todo foi avaliado em 100 pontos.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Pensar os conceitos de “humanismo” e “humanitarismo” é pensar a construção de um sujeito cada vez mais destituído de sua humanidade. Essa é uma ideia paradoxal, pois no lugar de colocar em evidência o que de fato constitui nossa humanidade, tais conceitos tendem a considerar todos os homens iguais e, portanto, com necessidades iguais. O homem é, pois, afastado de sua história, de sua singularidade e, portanto, de seus traços de identidade humana. Além disso, o humanismo e o humanitarismo são cada vez mais usados para fixar a superioridade e sustentar a dominação de uma minoria que desfruta direitos (ditos “humanos”) diferenciados.

Assim, faz-se urgente a discussão em torno do conceito de “convivialidade”, entendido por Iván Illich (2006) em termos de “liberdade individual”, liberdade esta que ocorre dentro do processo de produção e por meio de ferramentas eficazes e justas que ampliam o raio de ação pessoal. Michel Foucault (1985), em *As palavras e as coisas*, fala do processo de “subjettivação” em termos de uma força voltada para si mesma e como uma questão ética por excelência, uma vez que constitui um gesto de construir novos modos de existência (entendendo o existir como o resistir). Porém, segundo o filósofo, não seria a ética da transgressão, mas a ética do constante descompromisso com formas constituídas para a invenção de novas formas de vida. A convivialidade pode ser tomada, pois, como essa força de construção de novos modos de existir, como a possibilidade de resgatar a autonomia pessoal, permitindo ao ser humano existir, resistir e inventar, de maneira autônoma e criativa, novas formas de vida.

O desafio maior das políticas públicas talvez seja o de enxergar o sujeito não mais com um ser unitário e sim como um

ser único (diferente, mas não indiferente ao outro), possuidor de uma história a ser contada e reconhecido como participante nas tomadas de decisão que envolvem as várias instâncias da sociedade. Nesse sentido, pensando no contexto da migração, os livros didáticos voltados para o ensino de PLAc podem ser usados como importantes instrumentos de construção da liberdade dos migrantes e refugiados no país que os acolhe. Portanto, a ficha para avaliação proposta funciona, ao mesmo tempo, como um exercício de reflexão sobre as práticas de ensino-aprendizagem que já vêm sendo realizadas e como forma de orientar a produção de novos livros didáticos e, até mesmo, de outros tipos materiais didáticos.

Seguindo essa perspectiva, a primeira dimensão que constitui a ficha é a da **Proposta pedagógica**, que coloca em foco as dimensões didático-pedagógicas a serem consideradas no ensino de PLAc. Os aspectos pensados nessa dimensão levam em conta princípios pedagógicos como dialogicidade, criatividade, criticidade, alteridade, os quais colaboram para um trabalho transversal de educação que leve em consideração o fato de que cada estudante é um ser único. Pensar nessa direção nos permite (na condição de pesquisadores e/ou professores) construir/habitar diferentes espaços de atuação e, principalmente, deixar que o outro também construa/habite espaços conosco. Toda a ideia de convivialidade e de comunidade está nesse pertencer com as diferenças, entendendo que as diferenças contribuem para o desenvolvimento de um letramento crítico, para a socialização, o compartilhamento de saberes e a autonomia e para que os estudantes conheçam seus direitos no Brasil.

A segunda dimensão é a dos **Aspectos sociodiscursivos**, e ela avalia, de modo geral, o tratamento dos temas e os gêneros

textuais utilizados. Espera-se que um bom livro didático possua uma diversidade de temas e de gêneros textuais, a fim de recobrir contextos sociais relevantes para os estudantes, além de ampliar o repertório sociocultural. É de fundamental importância que os temas tratados sejam isentos de abordagens simplificadoras e possibilitem o confronto com visões de mundo diferentes, garantindo ao estudante uma formação crítica e habilidades suficientes para participar de situações interacionais variadas.

Na terceira dimensão, há um foco nos **Aspectos linguístico-discursivos**, atentando-se para o trabalho com os diferentes recursos (fonético-fonológicos, léxico-gramaticais, semântico-pragmáticos, morfossintáticos e variacionistas) disponíveis na língua portuguesa. Tais recursos viabilizam as **Práticas de linguagem** – de produção e compreensão escrita e oral –, avaliadas na quarta dimensão.

Por fim, na quinta dimensão, são considerados os **Aspectos gráfico-visuais**, com ênfase no projeto gráfico-editorial e nas imagens e/ou ilustrações. Avaliar tais aspectos se faz importante na medida em que a organização do projeto gráfico influencia a interação do estudante com o livro, podendo contribuir para uma melhor experiência de aprendizado.

3 Avaliação do livro didático

A Coleção *Vamos juntos(as)! Curso de Português como Língua de Acolhimento* compreende quatro volumes principais de **Livro do Aluno**: *Organizando minha vida*, *Me virando no dia a dia*, *Cuidando da minha saúde* e *Trabalhando e estudando*. Cada um desses livros possui 5 unidades independentes, de modo que o(a) professor(a) pode trabalhá-las na ordem que for mais



adequada às demandas e especificidades da turma. Além disso, a Coleção possui quatro volumes destinados ao(à) professor(a), quatro **Livros de Autoestudos** com atividades complementares para os(as) estudantes e um **Guia de pronúncia e gramática**. Os livros principais ainda são organizados por atividades que podem ser realizadas individualmente, em duplas, em grupos ou com a turma toda, de modo que o próprio estudante possa acompanhar uma ideia aproximada de seu nível de proficiência a partir de descrições globais de cada nível e a partir de uma grade de autoavaliação. Neste artigo, analisaremos a Unidade 1, “Eu me desloco pela cidade”, do Livro do Aluno do volume *Me virando no dia a dia*, por se tratar de uma unidade que contempla gêneros textuais variados e temas básicos para o cotidiano dos estudantes em condição de migração e refúgio.

Em um primeiro momento, analisamos a proposta pedagógica do material. Há, já no início do livro, uma clara preocupação com princípios pedagógicos que propõem um trabalho transversal de educação para a diversidade, interculturalidade e convivialidade, como listado no item 1 da ficha. Na apresentação – direcionada aos estudantes e escrita em oito diferentes idiomas (árabe, crioulo haitiano, espanhol, francês, inglês, lingala, suaíli, português) –, os autores chamam a atenção para o fato de que o Brasil é “fruto de encontros e desencontros de muitos povos” (Diniz; Bizon; Ruano, 2021, p. 3) e deixam claro que a Coleção visa contemplar migrantes e refugiados falantes de diferentes línguas e com três níveis (elementar, básico e intermediário) de proficiência em língua portuguesa. Portanto, o material em questão busca aproveitar a diversidade que muitas vezes compreende as turmas de PLAc, a fim de ampliar as possibilidades de aprendizagem dos estudantes


ao favorecer a socialização entre eles.

Ainda alinhadas com uma proposta transversal e intercultural, muitas atividades do livro (por exemplo, as das Figuras 3 e 4) são plurilíngues, com frases, textos e exercícios de escrita em diferentes idiomas. Com isso, o estudante é estimulado a usar outra(s) língua(s) que fala, com o propósito de “favorecer trocas interculturais, a construção e a socialização de saberes e o estabelecimento de relações com o português” (Diniz; Bizon; Ruano, 2021, p. 4).

Figura 3 – Atividade 1, Parte 1, Unidade 1



1 Observe as imagens de alguns meios de transporte comuns no Brasil. Em seguida, escreva os nomes usados para nomeá-los em português e em sua língua materna (ou em uma de suas línguas). Com a ajuda dos(as) colegas, escreva esses nomes também em pelo menos outra língua.



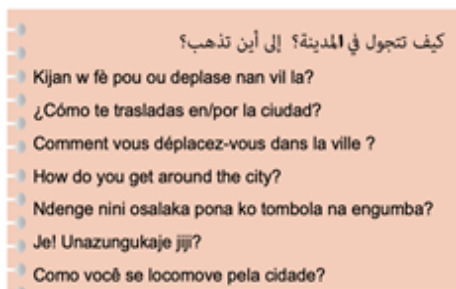
Nível
Elementar,
Básico,
Intermediário

| | EM PORTUGUÊS | EM MINHA LÍNGUA MATERNA | NA(S) LÍNGUA(S) DOS(AS) MEUS(MINHAS) COLEGAS |
|---|--------------|-------------------------|--|
|  <small>Imagem: pixabay.com</small> | | | |

Fonte: Diniz; Bizon; Ruano (2021).

Figura 4 – Atividade 2, Parte 1, Unidade 1

- 2 Agora que você conheceu ou revisou os meios de transporte mais comuns no Brasil, converse com seus(suas) colegas em português ou em outra(s) língua(s) sobre as questões a seguir.



Fonte: Diniz; Bizon; Ruano (2021)

As atividades da unidade analisada, ao colocarem em discussão as formas de locomoção no espaço da cidade e as formas de acesso aos meios de transporte público (Figura 5), contribuem para a emancipação e para a autonomia do estudante. Dessa forma, é promovida sua inserção em diferentes contextos socioculturais, favorecendo a construção de uma visão crítica e permitindo-lhes conhecer seus direitos no Brasil.

Figura 5 – Atividade 11, Parte II, Unidade 1

TEXTO 2 – Solicite agora o seu Bilhete Único Personalizado

| BILHETE ÚNICO | Solicite agora o seu Bilhete Único Personalizado |
|---|---|
| <p>O Bilhete Único é um cartão inteligente que armazena créditos eletrônicos monetários e temporais para pagamento de tarifas no Serviço de Transporte Coletivo Público de Passageiros na Cidade de São Paulo, gerenciado pela SPTrans, e no Sistema Estadual de Transporte Público Metropolitano Metroferroviário (Metrô e CPTM)</p> <ul style="list-style-type: none">- Aceita créditos do tipo Vale-Transporte e Comum.- Limite de saldo de até R\$ 350,00 para crédito comum.- Permite recargas de cotas temporais (mensal e 24h). <p>Para preencher o cadastro de solicitação do Bilhete Único tenha em mãos o RG, CPF e CEP residencial além de uma foto digitalizada tamanho 3x4 com fundo neutro (Veja as orientações para o envio da foto)</p> <p>Após o preenchimento do cadastro, sem pendências, basta se dirigir a um Posto de Atendimento e retirar o cartão.</p> <p>Cadastre-se</p> | |

Adaptado de: <http://bilheteunico.sptrans.com.br/>
Acesso em: 10 ago. 2021.



Saiba mais!

O Código de Endereçamento Postal (CEP) é um conjunto de números utilizado pelos Correios e por outras empresas para a entrega de correspondência. Geralmente, cada rua ou avenida tem um CEP próprio. Possivelmente, você precisará informar seu endereço completo com o CEP em várias situações cotidianas. Você pode conseguir o número do CEP de sua rua ou de qualquer endereço no site dos Correios pelo link <http://www.buscacep.correios.com.br/sistemas/buscacep/>.

Fonte: Diniz; Bizon; Ruano (2021).

Na sequência, avaliamos o tratamento dos temas e as escolhas de gêneros textuais. Os autores, ao final da apresentação, destacam que a Coleção, por meio das atividades, tem como foco não só ajudar os estudantes no desenvolvimento das capacidades

linguísticas para que se comuniquem em português, mas também pretendem que os estudantes conheçam seus direitos no Brasil, troquem experiências com os colegas e professores e ampliem suas visões de mundo. Para isso, são utilizados textos de diferentes gêneros (campanha publicitária, relato pessoal, vale transporte, solicitação, formulário, conversa pelo WhatsApp, mapa) produzidos por diferentes agentes sociais, a fim de promover um letramento crítico e desconstruir ideias e conceitos preconceituosos, estereotipados e excludentes. Além disso, temas presentes nas atividades cotidianas dos estudantes são abordados nessa primeira unidade, a saber: os meios de locomoção no espaço urbano, o direito ao transporte público, assédio sexual nos transportes públicos. As discussões sobre tais temáticas muitas vezes aparecem no material associadas a discussões que possibilitam aos alunos em contexto de PLAc o conhecimento sobre seus direitos garantidos no Brasil (Figura 6).

Figura 6 – Parte II, Unidade 1

Movimentar-se pelas cidades é um direito garantido pela **Constituição Brasileira** a todas as pessoas residentes no Brasil, sejam elas brasileiras natas ou migrantes e refugiadas. O Sistema de Transporte Público é uma das formas de o Poder Público garantir esse direito aos(as) cidadãos(as). Nesta parte da Unidade, você aprenderá a como ter acesso ao direito ao transporte público na cidade de São Paulo e/ou na cidade onde você mora.



Saiba mais!

A **Constituição da República Federativa do Brasil** – ou, simplesmente, a **Constituição** – é a lei mais importante da sociedade brasileira. Ela estabelece todos os direitos e todos os deveres das pessoas que residem no Brasil.

Acesso ao texto completo da Constituição:

<https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/constituicao1988>

Informações sobre a Constituição:

https://pt.wikipedia.org/wiki/Constitui%C3%A7%C3%A3o_brasileira_de_1988

Fonte: Diniz; Bizon; Ruano (2021).

O livro valoriza o trabalho com os diferentes recursos disponíveis na língua portuguesa. Além desses recursos aparecerem em diferentes atividades, a coleção conta, conforme consta na apresentação, com um guia de pronúncia e gramática para auxiliar os estudantes no desenvolvimento de habilidades linguísticas e discursivas.

Na Figura 7, podemos conferir uma atividade que valoriza o trabalho com os recursos fonético-fonológicos a partir do estudo dos fonemas [r] e [x]. Nessa atividade, o estudante é levado a praticar, com a ajuda do professor, tanto a compreensão, quanto a produção oral dos dois fonemas, associando-os às representações gráficas que ambos possuem no português.

Figura 7 – Atividade 5, Parte I, Unidade 1

- b. Agora, seu(sua) professor(a) lerá outro grupo de palavras duas vezes. Escute-as com atenção e as escreva no espaço abaixo. Em seguida, responda: O som representado pela letra “r” é igual ou diferente do som que aparece nas palavras do item c desta atividade?

.....

.....

.....

.....

- c. Com a ajuda de seu(sua) professor(a), faça o exercício de vibração da língua para praticar o som [r]. Lembre-se: a língua deve vibrar ao tocar o céu da boca.

- Primeiramente, pratique o som [r].
- Depois, repita várias vezes a sílaba “ra”, com o som de [r]: ra-ra-ra-ra-ra.

- d. Leia as frases a seguir. Atenção à pronúncia do som [r].

- Vire à esquerda na Rua Amintas de Barros.
- Continue reto e, depois, vire à direita.
- Eu ando a pé pelo centro de Curitiba.
- Atravesse a rua Rio de Janeiro e entre na próxima à esquerda.
- A praça Santos Andrade fica em frente do Teatro Guaíra.



Vai uma ajudinha?

Como você observou nos itens a e b da atividade 6, em português, quando a letra “r” é grafada entre vogais, como em “caro”, o som que se pronuncia é o [r]. Para pronunciá-lo, sua língua deve vibrar ao tocar o “céu da boca”. Faça o exercício de vibração da língua no céu da boca para praticar a pronúncia desse som.

Quando a letra “r” aparece em uma mesma sílaba depois de uma consoante e antes de uma vogal, como em “centro”, “palavra”, “frente”, o som que se pronuncia também é o [r].

Atenção!

Quando existe “rr” (que ocorre apenas no meio das palavras), como em “carro”, o som, na maioria das cidades brasileiras, é de [x].

O som [x] também é pronunciado quando a letra “r” aparece no começo de palavras, como em “rua”.

Fonte: Diniz; Bizon; Ruano (2021).

Os recursos léxico-gramaticais e morfossintáticos são trabalhados de diferentes maneiras ao longo do livro. Na atividade 13.2, na Parte II da Unidade 1, por exemplo, há o trabalho de revisão de verbos no presente do indicativo, usados para dar ou pedir informações em algumas regiões do Brasil (Figura 8). Posteriormente, o tempo verbal trabalhado é usado em atividade que exige interação com um colega de turma e para a leitura de informações de um mapa.

Figura 8 – Atividade 13.2, Parte II, Unidade 1

13.2

Em algumas regiões do Brasil, é comum utilizar o Presente do Indicativo para dar instruções a alguém, principalmente em contextos cotidianos de fala e de escrita. Que tal revisar alguns verbos usados para pedir ou dar informações sobre como ir a algum lugar? Complete o quadro abaixo com as conjugações que faltam.



| | pegar | descer | partir |
|------------------------------|---------|----------|----------|
| Eu | pego | desço | parto |
| Tu | pega(s) | desce(s) | parte(s) |
| Você Ele / Ela A gente | | | |
| Nós | pegamos | descemos | partimos |
| Vocês Eles / Elas | | | |

Fonte: Diniz; Bizon; Ruano (2021).

Os recursos semântico-pragmáticos são valorizados ao longo de todo o material com atividades que consideram diferentes situações interativas relevantes para estudantes de PLAc, como pode ser visto na Figura 9:

Figura 9 – Atividade 17, Parte II, Unidade 1

- 17** Tomando como base o Guia do Estudante Internacional da UFMG, vamos colocar a mão na massa! Você e seu grupo devem elaborar uma seção (parte) de um guia bilingue (em português e em sua língua materna) ou multilíngue (em português e nas línguas dos membros do seu grupo) para orientar outros(as) migrantes sobre quais meios de transporte eles(elas) podem utilizar para se locomoverem pela cidade.

Nível
Elementar,
Básico,
Intermediário

Algumas dicas/perguntas úteis para a elaboração do guia.

- a.** Dê um título ao guia que desperte o interesse do(a) leitor(a).
- b.** Elabore um texto claro e objetivo.
- c.** Organize as informações em parágrafos curtos.
- d.** Levante conteúdos que devem fazer parte do guia. Você poderá falar sobre:
 - os meios de transporte mais utilizados para se locomover em sua cidade;
 - como fazer um cartão de transporte (como o "Bilhete Único") usado em sua cidade;
 - como chegar a um lugar importante da sua cidade.
- e.** Planeje a promoção e circulação do guia, de forma a ajudar outros(as) migrantes refugiados(as). Algumas possibilidades são postar no Facebook, no Instagram ou mesmo enviar pelo WhatsApp.

Fonte: Diniz; Bizon; Ruano (2021).

Podemos ainda encontrar, ao longo da unidade, práticas de linguagem variadas, que promovem o uso de estratégias de produção e de compreensão textual nas modalidades oral e escrita (Figura 10), além de práticas que incluem o uso de tecnologias digitais (Figura 11). Em contrapartida, ainda que promova prática nessas duas modalidades, o material não tem como foco um trabalho com os recursos variacionistas da língua portuguesa.

Figura 10 – Atividade 9, Parte I, Unidade 1

9 Agora, a turma trabalhará em um único grupo.

Um(a) representante de cada grupo contará ao restante da turma as respostas que sua equipe deu às perguntas da atividade 9. À medida que ouvir as opiniões dos(as) colegas, complete o quadro a seguir, em português ou em outra língua que desejar.

| Grupos | Pergunta Por que as mulheres têm medo ou vergonha de denunciar abusos no transporte público? | Pergunta O que fazer para incentivar denúncias de violência contra a mulher no transporte público? | Pergunta O que fazer para evitar abusos contra a mulher no transporte público? |
|-----------|---|---|---|
| Grupo ... | | | |

Fonte: Diniz; Bizon; Ruano (2021).

Figura 11 – Atividade 4, Parte I, Unidade 1

4 Ouça duas vezes o áudio. Em seguida, faça as atividades 4.1, 4.2, 4.3 e/ou 4.4, conforme o caso.




Imagem: pixabay.com

Áudio disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=gq-3n6AMqRGA&list=PLrupALPkv0-zw-W4tpVquCCGjppxtuC7&index=11&t=0s>

Acesso em: 10 ago. 2021.

Fonte: Diniz; Bizon; Ruano (2021).

Avaliamos, por fim, o projeto gráfico, o qual já se destaca por ser organizado em unidades independentes, divididas em duas partes cada uma delas, permitindo ao professor trabalhar de forma mais flexibilizada, de acordo com as demandas de cada turma e com os níveis de cada estudante. Essa organização também se mostra muito bem estruturada, com boa legibilidade, com combinação de cores, diagramação e formatação capazes de gerar conforto visual, além da distribuição adequada de textos verbais e imagéticos nas páginas, que promovem melhor experiência estética. A apresentação que abre o livro é completa, explicando de forma muito clara e coerente a proposta e a organização de todo livro. Além disso, os autores demonstram grande preocupação com o público-alvo, uma vez que tal apresentação é escrita em oito idiomas. Dessa forma, consideramos que a estruturação do projeto gráfico e todos os recursos que o compõem visam facilitar a interação com o interlocutor e, conseqüentemente, promover uma melhor experiência de aprendizagem.

Conclusão

A ficha para avaliação de livros didáticos que visam ao ensino de PLAc mostrou-se como um exercício para pensar desafios e possibilidades que a chegada de migrantes e refugiados oferece à educação brasileira. Esse exercício possibilita uma mudança de perspectiva e nos coloca diante da necessidade de criar novos caminhos, novos métodos, novos pensamentos, novos olhares, novas formas de agir no mundo, o que pode ser viabilizado por meio de políticas públicas educacionais e, mais especificamente,

de políticas linguísticas.

João Guimarães Rosa, em uma de suas poucas entrevistas, disse considerar a língua o seu elemento metafísico e “a única porta para o infinito” (Lorenz, 1973, p. 340). A questão da língua talvez não seja o desafio mais imediato que a escola brasileira precisa enfrentar em relação à chegada de migrantes e refugiados, mas é, sem dúvida, um dos mais importantes, uma vez que é a própria língua essa abertura para o infinito de que fala Rosa. A “porta para o infinito” é oferecer ao outro meios de alcançar autonomia e liberdade para não só encarar outros tantos desafios impostos pela sociedade (moradia, saúde, documentação, emprego etc.), mas principalmente para se sentir parte dela. Já dizia Clarice Lispector: “[a] palavra é o meu domínio sobre o mundo” (Lispector, 2018, p. 104). Da mesma forma, a escola brasileira pode assumir como desafio esse compromisso de acolher pela língua, permitindo o domínio do mundo.

Ressaltamos que esse desafio em relação à língua implica necessariamente desafios de ordem prática como a produção de materiais didáticos adequados, a revisão das formas de avaliação, a criação de metodologias e, claro, a formação de professores qualificados para o ensino da língua portuguesa e, sobretudo, para a construção de uma nova consciência que supere, por exemplo, a visão “massificada” do fenômeno da migração, de modo que este seja entendido não como uma história de milhares de pessoas, mas como milhares de histórias diferentes. A ficha de avaliação permite colocar em evidência aspectos importantes a serem considerados para a construção dessa nova consciência, o que envolve um trabalho muito importante voltado para a sensibilidade do olhar para o diferente, para o entendimento de que os milhares de migrantes e refugiados que chegam ao

Brasil chegam trazendo suas vivências, seus conhecimentos e a(s) língua(s) que falam.

Esses desafios colocam o professor diante da oportunidade de repensar as próprias práticas de ensino para que elas façam sentido no mundo de hoje e na vida. Além disso, o contato com as culturas, com as experiências e com as línguas dos migrantes e refugiados se apresenta como possibilidade de enriquecer e de alargar a própria língua portuguesa e, mais que isso, como possibilidade de criar e de exercitar a liberdade.

Referências

ANÇÃ, Maria Helena. Português: língua de acolhimento: entre contornos e aproximações. In: *Congresso Internacional sobre História e Situação da Educação em África e Timor (Anais do evento)*. Lisboa, Universidade. Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, 2003. p. 1-6.

ANUNCIAÇÃO, Renata Franck Mendonça. *Somos mais que isso: práticas de (re)existência de migrantes e refugiados frente à despossessão e ao não reconhecimento*. 2017. 127f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

BAENINGER, Rosana Aparecida; PERES, Roberta Guimarães. Migração de crise: a imigração haitiana para o Brasil. *Revista Brasileira de Estudos da População*, Belo Horizonte, v. 34, n. 1, p. 119-143, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbepop/a/MzJ5nmHG5RfN87c387kkH7g/?format=pdf&laing=pt>. Acesso em: 9 fev. 2023.

BIZON, Ana Cecília Cossi; CAMARGO, Helena Regina Esteves de. Acolhimento e ensino de Língua Portuguesa à

população oriunda de migração de crise no município de São Paulo: por uma política do atravessamento entre verticalidades e horizontalidades. In: BAENINGER, R.; BÓGUS, L. M.; MOREIRA, J. B.; VEDOVATO, L. R.; FERNANDES, D.; SOUZA, M. R.; BALTAR, C. S.; PERES, R. G.; WALDMAN, T. C.; MAGALHÃES, L. F. A (org.). *Migrações Sul-Sul*. 2. ed. Campinas, SP: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” – Nepo/Unicamp, 2018. p.712-726. Disponível em: <https://nempsic.paginas.ufsc.br/files/2015/02/LIVRO-MIGRAÇÕES-SUL-SUL.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2022.

BIZON, Ana Cecília Cossi; DINIZ, Leandro Rodrigues Alves. Uma proposta pós-colonial para a produção de materiais didáticos de português como língua adicional. *Línguas e Instrumentos Linguísticos*, Campinas (SP), n. 43, p. 155–191, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/lil/article/view/8658345>. Acesso em: 23 jun. 2022.

CAMARGO, Helena Regina Esteves de. Portas entreabertas do Brasil: narrativas de migrantes de crise sobre políticas públicas de acolhimento. *Revista X*, Curitiba, v. 13, n. 1, p. 57-86, 2018.

CAVALCANTE, Sandra Maria Silva. Novas intersubjetividades, pontos de vista e emoções em práticas discursivas de migrantes. In: CAVALCANTE, Sandra Maria Silva, GABRIEL, Rosângela; MOURA, Heronides (org.). *Linguagem, cognição e cultura: estudos em interface*. Campinas: Mercado de Letras, 2020. p. 261-290.

DINIZ, Leandro Rodrigues Alves; BIZON, Ana Cecília Cossi; RUANO, Bruna Pupatto (org.). *Vamos juntos(as)!* Curso de Português como Língua de Acolhimento. Me virando no dia a dia. Livro do(a) aluno(a). Campinas: Nepo/Unicamp, 2021. Disponível em: https://www.nepo.unicamp.br/wp-content/uploads/2022/03/A-Livro_do_Aluno_2_Fe.pdf. Acesso em: 05 jan. 2023.

DOUZINAS, Costas. As muitas faces do humanitarismo. *Revista Direito e Práxis*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 11, p.375-424, 2015. Tradução: Carolina Alves Vestena e Helena Ferreira Matos. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/article/view/16531/12419>. Acesso em: 05 jan. 2023.

FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

GROSSO, Maria José dos Reis. Língua de acolhimento, língua de integração. *Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 9, n.2, p.61-77, 2010. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/886/771>. Acesso em: 20 jan. 2023.

HEIDEGGER, Martin. Construir, habitar, pensar. In: HEIDEGGER, Martin. *Ensaio e conferências*. Petrópolis: Vozes, 2001.

ILLICH, Iván. La reconstrucción convivencial. In: ILLICH, Iván. *Obras reunidas I*. Revisión de Valentina Borremans, Javier Sicilia. México: FCE, 2006. p. 383-409.

JORDÃO, Clarissa Menezes. ILA – ILF – ILE – ILG: Quem dá conta? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 13-40, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/VBC45fDYvxV5BXwvmLVDh4m/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 jan. 2023.

LISPECTOR, Clarice. As três experiências. In: *Todas as crônicas*. Rio de Janeiro: Rocco, 2018. p. 104-106.

LOPEZ, Ana Paula de Araújo. A aprendizagem de português por imigrantes deslocados forçados no Brasil: uma obrigação?, *Revista X*, Curitiba, v. 13, n. 1, p. 9-34, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/60301/36623>. Acesso em: 9 fev. 2023.

LORENZ, Günter W. João Guimarães Rosa. In: LORENZ, Günter W. *Diálogo com a América Latina: panorama de uma literatura do futuro*. Tradução de Rosemary Costhek Abílio e

Fredy de Souza Rodrigues. São Paulo, E.P.U., 1973. p. 315-355.

MAGALHÃES, Luís Felipe Aires; BAENINGER, Rosana Aparecida. O Haiti é aqui: haitianos em Santa Catarina e o conceito de síndrome migratória. *In: XIX Encontro Nacional de Estudos Populacionais, ABEP, realizado em São Pedro/SP – Brasil, de 24 a 28 de novembro de 2014.*

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro de Moraes. *Referenciais Curriculares para o Ensino de Língua Espanhola e Língua Inglesa*. Rio Grande do Sul: Secretaria de Educação do Estado, 2009, p. 127-172.

SOARES, Laura Fontana; OLIVEIRA, Bruna Souza de. Análise de materiais didáticos de Português como Língua de Acolhimento (PLAc). *Revista Intercâmbio*, São Paulo, v. XLVII, p. 44-66, 2021. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/42825>. Acesso em: 5 jan. 2023.

Eixo III

**Descrição de aspectos
linguísticos na interação
entre línguas**

E quando o aluno não fala a língua do professor? – contribuições de um estudo de caso

Kelin Regina Bergamini do Nascimento*
Maridelma Laperuta-Martins**

Resumo

Foz do Iguaçu, cidade brasileira situada na Tríplice Fronteira com Paraguai e Argentina, recebe alunos de várias nacionalidades, línguas e culturas. A multiplicidade linguístico-cultural, celebrada na sociedade pela ótica da diversidade, na escola apresenta-se conflituosa, principalmente quando se trata de alunos migrantes ou descendentes que não falam português. Assim, a questão de pesquisa que emergiu desse contexto foi: “Como ocorre o atendimento educacional ofertado aos alunos que não possuem proficiência na língua portuguesa nas escolas municipais de Foz do Iguaçu?”. Delimitou-se o objeto de pesquisa através do objetivo: “Investigar e descrever o atendimento educacional fornecido aos alunos de língua árabe na rede pública de ensino de Foz do Iguaçu”. Partindo de uma pesquisa qualitativa, de natureza exploratório-descritiva, o estudo de caso proposto analisou os dados gerados por meio de entrevistas semiestruturadas com os profissionais que atuam em uma escola iguaçuense e através de registros de observações participantes efetivadas em um diário de campo. Os resultados

* Rede pública de Ensino de Foz do Iguaçu/PR. Coordenadora pedagógica da rede pública de ensino de Foz do Iguaçu/PR; mestra em Ensino pela UNIOESTE e membro do grupo de pesquisa Análise Linguística, Ensino e Formação - ALEF - financiado pela CAPES/CNPq. <https://orcid.org/0000-0003-4333-4089>

** Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino e do curso de Letras, da Unioeste, campus de Foz do Iguaçu. Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela UNESP, campus de Araraquara. <https://orcid.org/0000-0001-5653-7868>.

obtidos demonstraram que as políticas de ensino para lidar com o multilinguismo ainda são incipientes no município de Foz do Iguaçu, e a gestão de línguas nas escolas fica sob a responsabilidade isolada de cada professor, sem uma política institucional ou conjunta.

Palavras-chave: multilinguismo; gestão de línguas na escola; acolhimento em línguas; políticas de ensino.

And what happens when the student does not speak the teacher's language? – contributions from a case study

Abstract

Foz do Iguaçu, a Brazilian city located at the Triple Frontier with Paraguay and Argentina, receives students from various nationalities, languages, and cultures. The linguistic and cultural diversity, celebrated in society through the lens of diversity, presents conflicts in schools, especially when it comes to migrant or descendant students who do not speak Portuguese. Therefore, the research question that emerged from this context was: “How is the educational support offered to students who do not have Portuguese language proficiency in the municipal schools of Foz do Iguaçu?” The research objective was delimited by: “To investigate and describe the educational support offered to Arabic-speaking students in the public education system in Foz do Iguaçu”. Using a qualitative and exploratory-descriptive research design, the

proposed case study analyzed data generated through semi-structured interviews with professionals who work in a Foz do Iguaçu school, as well as participant observations recorded in a field diary. The results obtained demonstrated that teaching policies for dealing with multilingualism are still incipient in the municipality of Foz do Iguaçu, and language management in schools is left to the isolated responsibility of each teacher, without an institutional or joint policy.

Keywords: multilingualism; language management in schools; welcoming of languages; teaching policies.

Recebido em: 27/04/2023 // Aceito em: 23/08/2023

Introdução

Foz do Iguaçu é um lugar onde muitos povos convergem, constituindo-se em um lugar para todos e de nenhuma “etnia” em particular. De acordo com Lunardelli e Laperuta-Martins (2022, p. 80, grifo das autoras), a vida na região é definida como “[...] viver ‘a’ e ‘na’ fronteira”, e as palavras de Silva (2020, p. 89) complementam: “Aqui, mais do que a partida ou a chegada, é cruzar a fronteira, é estar ou permanecer na fronteira, que é o acontecimento crítico”.

Este artigo apresenta alguns resultados obtidos por meio de uma pesquisa de Mestrado¹ realizada no município de Foz do Iguaçu (Paraná), situado na região da Tríplice Fronteira (Brasil-Paraguai-Argentina). Devido à sua localização geográfica, a cidade recebe alunos de várias nacionalidades, línguas e culturas. No entanto, essa multiplicidade linguístico-cultural, “celebrada” na sociedade pela ótica da diversidade, na escola apresenta-se como conflituosa e envolta em brumas de incertezas.

Portanto, em uma mesma sala de aula em Foz do Iguaçu, não é incomum encontrar alunos migrantes ou descendentes de paraguaios, argentinos, chineses, venezuelanos, libaneses, entre outros. Logo, a presença de alunos que não falam português ou qualquer outra língua da família latina (como espanhol, italiano ou francês) torna o cenário ainda mais complexo. Insegurança e sensação de impotência são comuns nesses contextos escolares, visto que as políticas de ensino para lidar com o multilinguismo ainda são incipientes no município.

¹ A dissertação, defendida em março de 2023, intitula-se: “‘Na escola sou brasileiro e lá em casa sou árabe’: a escola pública iguaçuense nos interstícios das línguas e culturas”.

Como resultado, avolumam-se as queixas dos professores iguaçuenses, já que estes enfrentam dificuldades para desenvolver práticas pedagógicas eficazes em contextos multilíngues, em grande parte devido às parcas orientações didático-metodológicas e à ausência de encaminhamentos específicos à avaliação. Dessa forma, o impacto das barreiras linguísticas acaba interferindo não apenas na aprendizagem desses alunos, mas também nas interações vivenciadas entre os indivíduos envolvidos, circunstâncias que impulsionaram o desenvolvimento deste estudo.

Assim, a questão de pesquisa que emerge é: “Como ocorre o atendimento educacional ofertado aos alunos que não possuem proficiência na língua portuguesa nas escolas municipais de Foz do Iguaçu?”. Como objetivo que norteia e delimita o objeto de estudo, definiu-se: “Investigar e descrever o atendimento educacional fornecido aos alunos de língua árabe na rede pública de ensino de Foz do Iguaçu”.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa (Gil, 2008) de natureza exploratório-descritiva (Richardson, 2017), diante da necessidade de “[...] proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito”. (Gil, 2002, p. 41). Os dados gerados foram analisados sob a perspectiva do Paradigma Interpretativista, cujo objetivo é particularizar, em vez de generalizar (Bortoni-Ricardo, 2020), além de verificar como o fenômeno é interpretado pelos indivíduos do grupo, levando em consideração suas motivações, percepções e reações (Gil, 2008; Bortoni-Ricardo, 2020).

Este estudo filia-se epistemologicamente ao campo da Linguística Aplicada, incorporando contribuições relevantes da Sociolinguística. É embasado no método de estudo de caso *in loco*,

escolhido como abordagem de pesquisa devido à sua eficácia em lidar com as complexidades do tema em questão. A imersão no ambiente de uma escola da rede pública municipal possibilitou a aproximação do contexto social em que a problemática emerge (Yin, 2005), enriquecendo assim o escopo do estudo.

O cenário de pesquisa é uma escola pública do município de Foz do Iguaçu, de porte médio², estrategicamente selecionada por localizar-se próxima aos bairros com maior densidade de moradores das comunidades árabes da cidade e por situar-se a menos de quatro quilômetros da Ponte da Amizade (entre Brasil e Paraguai).

Os dados da pesquisa foram gerados entre maio e setembro de 2022, a partir de entrevistas semiestruturadas (Richardson, 2017), realizadas com oito profissionais que trabalham na escola. O *corpus* do estudo foi complementado com entradas no diário de campo resultantes de observações participantes e assistemáticas (Silva; Menezes, 2005), com o objetivo de aprofundar as análises. O quadro a seguir apresenta os profissionais entrevistados:

² Em novembro de 2022, a escola contava com 376 alunos matriculados, distribuídos em dois turnos de atendimento.

Quadro 1 – Profissionais entrevistados

| Participante Entrevistado | Pseudônimo | Tempo em exercício na instituição | Formação (Ensino Superior) | Formação (Pós-graduação <i>latu sensu</i>) |
|---|------------|-----------------------------------|----------------------------|--|
| Professora regente do 5º ano “A” | Leticia | 11 anos | Pedagogia | Psicopedagogia Clínica e Institucional |
| Professora regente do 5º ano “B” | Marta | 03 anos | Pedagogia | Gestão Escolar; Gestão de Projetos Sociais |
| Professor de Educação Física | Marcos | 08 meses | Educação Física | Não possui |
| Professora de Informática | Rosângela | 25 anos | Letras e Literatura | Educação Especial; Educação Infantil e Metodologia do Ensino |
| Professora de Arte, Geografia e História (5º “A”) | Gládis | 23 anos | Educação Física | Métodos e Técnicas de Ensino |
| Professora de Arte, Geografia e História (5º “B”) | Alessandra | 08 meses | Pedagogia | Psicopedagogia com ênfase em Educação Especial |
| Coordenadora Pedagógica | Rute | 10 anos | Pedagogia | Métodos e Técnicas de Ensino; Educação Ambiental |
| Secretário Escolar | João | 04 anos | Gestão Pública | Não possui |

Fonte: Dados de pesquisa (2022).

Para garantir o cumprimento dos aspectos éticos, o projeto de pesquisa foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, segundo as normas éticas estabelecidas pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) e todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Foram atribuídos nomes fictícios aos indivíduos participantes, a fim de assegurar-lhes o direito ao anonimato.

O multilinguismo frente à abordagem monolíngue da escola pública

Analisar a gestão das línguas na escola é de fundamental importância, pois ela influencia diretamente não apenas o curso pedagógico em sala de aula (César; Cavalcanti, 2007), mas também as redes de interação (Bortoni-Ricardo, 2016; 2019), em virtude das ideologias incorporadas às políticas linguísticas adotadas (Altenhofen, 2004; Calvet, 2007; Maher, 2013), e das relações de poder ali determinadas (Bourdieu, 2008; Redel; Martiny; Heck, 2020).

César e Cavalcanti (2007) e Cavalcanti e Maher (2009) avaliam a tradição do fazer pedagógico das escolas brasileiras como uma prática enraizada que sobrevive professando o discurso “politicamente correto” do princípio da diversidade, mas procurando por uma “unidade básica” que justifica o monolinguismo na escola. Como resultado dessa política linguística, a escola invisibiliza diversas línguas e culturas em seu reduto, concebendo as diferenças como “problemas” a serem superados. Assim, a escola homogeneizadora (supostamente) cumpriria sua missão ao formar, ou “moldar” a futura sociedade brasileira (Cavalcanti; Maher, 2009). Porém, enquanto instituição estatal, ao unificar a nação (ou melhor, ao criar cópias em série de um gentílico idealizado) evidencia seu principal objetivo: estabilizar o próprio poder do Estado (Bourdieu, 2008; Redel; Martiny; Heck, 2020).

Contudo, a Linguística Aplicada tem contribuído para repensar a forma de conceber o fenômeno do multilinguismo nas escolas ao questionar a pressão do ensino monolíngue, pensado exclusivamente para alunos nativos (Anunciação, 2018), e

propondo alternativas humanitárias como o acolhimento em línguas (Bizon; Camargo, 2018; Zambrano, 2021).

A Sociolinguística, por sua vez, também tem cooperado para explicar as relações assimétricas nas línguas e entre as línguas, apresentando a heterogeneidade como processo natural dos grupos sociais. Dedicando-se especialmente ao ambiente escolar, a vertente da Sociolinguística Educacional propõe uma releitura do insucesso escolar sob a ótica das diferenças culturais, sobretudo as linguísticas, que comumente são invisibilizadas pelo sistema escolar brasileiro (Bortoni-Ricardo, 2004; 2016; 2019).

Mas se as diferenças linguístico-culturais representam riscos inerentes ao sucesso escolar ao maximizar os conflitos, a Pedagogia Culturalmente Sensível (Bortoni-Ricardo, 2004), ou Culturalmente Responsiva (Erickson, 1987), oferece a oportunidade para integrar as diferenças e minimizar as dificuldades ao aceitar a diversidade e torná-la funcional.

Durante o período de observação participante na instituição onde a pesquisa foi desenvolvida, um dos principais comentários que impulsionou a análise da gestão de línguas na escola foi o seguinte:

[...] assentei-me em um dos cantos da sala. Logo aproximaram-se duas professoras e uma delas perguntou-me se eu estava conseguindo realizar minha pesquisa. Respondi afirmativamente. A outra professora, então, relatou: “Olha, os árabes, você vai ver, eles aprendem português rapidinho, nem precisa se preocupar”. Sorri, e ela continuou: “Sabe, tenho uma sobrinha que foi para a Inglaterra no ano passado e lá não tem esse negócio de facilitar para estrangeiro, não. Ela chorou dois meses, mas agora fala inglês que é uma maravilha. Por isso, eu te falo que eles aprendem rápido, só precisam de tempo para se adaptar” (Nascimento, 2022, p. 42).

Naquele momento, percebeu-se que compreender como a gestão das línguas era concebida e executada dentro da instituição era crucial para entender não apenas os processos de ensino-aprendizagem, mas também as interações vivenciadas. Muitas vezes, erroneamente, espera-se que o estudante se aproprie da língua e adquira a proficiência de um “falante nativo”, sem levar em consideração que a língua-alvo se trata de uma segunda língua ou língua adicional (Anunciação, 2018).

Embora o episódio relatado não tenha ocorrido em solo brasileiro, é possível inferir que a postura da equipe gestora e do corpo docente da escola inglesa em questão – a qual considerava normal o fato de um aluno migrante chorar por dois meses em um ambiente não acolhedor e até mesmo hostil – foi concebida como procedimento “normal” ou aceitável. Nessa perspectiva, abrir as portas e “permitir” o acesso já era considerado “benevolência” suficiente para o aluno migrante (Bizon; Camargo, 2018). Além disso, tal postura reforça a ideia de que o sofrimento é uma condição “necessária” para o aprendizado de uma língua adicional ou segunda língua.

Ainda que as políticas públicas brasileiras tenham avançado (morosamente, diga-se de passagem), no sentido de reconhecer a diversidade linguística e cultural em seu território, as línguas e culturas dos migrantes permanecem em posições subalternas e são oprimidas pela imposição monolíngue e monocultural do sistema escolar (Altenhofen, 2013; Maher, 2013). Apesar de uma aparente redução da perseguição explícita, o fato de que os setores públicos, em particular as escolas, não se adequaram às demandas multilíngues reflete a política hegemônica impositiva (Zambrano, 2021), mesmo que dissimulada.

São Bernardo (2016) e Bizon e Camargo (2018) atestam a grande lacuna e omissão do Estado no que diz respeito ao ensino do português para migrantes/refugiados. Tal responsabilidade é transferida para iniciativas da sociedade civil e/ou órgãos não-governamentais (Marques, 2018), que muitas vezes dependem do trabalho voluntário (Zambrano, 2019), constituindo uma importante barreira ao ensino da língua portuguesa em nosso país (São Bernardo, 2016).

Quando questionados a respeito das formações continuadas oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação (SMED) de Foz do Iguaçu, todos os professores relataram que nunca participaram de nenhuma formação específica cujo foco fosse o atendimento dos alunos que não possuem proficiência satisfatória na língua portuguesa, conforme os trechos abaixo apresentam:

Não houve nenhuma instrução, assim, que tenham me passado até agora... assim, sabe? Eu entrei em contato em março, mas até agora nada (Professora Marta, entrevista, 2022).

Não em específico, mas eles falaram bastante em inclusão, então acaba envolvendo também essas crianças, né? Mas não... especificamente não (Professor Marcos, entrevista, 2022).

Considerando que dois professores possuem vínculos trabalhistas de longa data com a rede municipal de ensino (mais de 20 anos), percebe-se que essa questão ainda não recebeu a devida atenção que merece, especialmente em Foz do Iguaçu, um município em região de fronteiras.

Entretanto, arguidos sobre as formações específicas que buscaram ou pretendiam buscar por conta própria, nenhum professor demonstrou interesse em formações relacionadas ao

ensino em contextos multilíngues ou em como ensinar a língua portuguesa para alunos não-nativos. É possível que a falta de interesse esteja associada à espera por orientações prontas, vindas “de cima” (Rajagopalan, 2013; Lunardelli; Santos, 2020), de caráter normativo e com força de lei. O relato da coordenadora exemplifica essa discussão:

Com alunos que falam outro idioma, não... não/não procurei. Agora eu estou procurando por... com alunos que têm problemas de TEA [Transtorno do Espectro Autista]. Tem SETE³ alunos com TEA inseridos e... mais um para entrar que o pai não vai trazer se não tiver uma professora ESPECIALIZADA em Educação Especial para acompanhar (Coordenadora Rute, entrevista, 2022).

Pode-se comparar as duas demandas da escola (alunos com TEA, mencionados pela coordenadora, e alunos migrantes) através da fala do secretário:

Olha... acredito que tenha uns treze... treze árabes, de árabes imigrantes, né? Fora aqueles que são brasileiros de pais árabes. Ao todo temos 29 alunos imigrantes, tem venezuelanos, tem argentinos... e agora tão vindo os... lá da guerra... os sírios (Secretário João, entrevista, 2022).

Percebe-se que a preocupação com a inclusão escolar se restringe às demandas relacionadas às deficiências e/ou transtornos de aprendizagem. Quando a temática da inclusão está em evidência, a questão linguística dilui-se, permanecendo aquém nas pautas de interesse tanto do poder público, quanto dos próprios profissionais da educação.

É válido mencionar que, dos oito profissionais da instituição entrevistados, apenas o secretário afirmou ter recebido em

³ No ato de transcrição das entrevistas, as palavras com ênfase oral foram grafadas em letras maiúsculas.

sua formação (Gestão Pública) uma noção básica de Libras, e uma professora mencionou ter cursado algumas aulas durante a faculdade com uma professora surda, que era acompanhada por um intérprete, mas cujas aulas não abordavam diretamente o atendimento às demandas escolares glotodivergentes⁴. Os cursos de formação de professores retratam, primeiramente, o descaso do Estado com as demandas multilíngues e, posteriormente, o objetivo de formar agentes de imposição de políticas homogeneizantes (Bourdieu, 2008), velando e revelando uma política de ensino uniformizante (Monte-Mór, 2013).

Transferindo responsabilidades

A gestão das línguas nas escolas públicas permanece envolta em incertezas e, não raro, é delegada às instâncias superiores. O relato a seguir demonstra a ansiosa solicitude por direcionamentos específicos vindos das instâncias governamentais, como macropolíticas públicas que normatizem o atendimento dos alunos em questão:

A última vez que eu conversei com alguém lá sobre isso, sobre um dos nossos alunos que não fala [português], a pessoa da SMED disse que nós é que tínhamos que ARRUMAR jeitos, PENSAR em estratégias. A ESCOLA deveria pensar em estratégias, não a SMED. Eu acho que a SMED deveria ter um olhar mais atento para a escola [...] porque aqui é um laboratório de línguas, né? Essa escola deveria ser uma referência no município (Coordenadora Rute, entrevista, 2022).

4 O termo “glotodivergente” caracteriza a população cuja língua, geralmente minoritária (não apenas numericamente, mas principalmente desprestigiada socialmente), contrasta com a língua de prestígio ou idealizada. Trata-se de uma adaptação do termo “glotofobia” cunhado por Philippe Blanchet, em 1998, professor e pesquisador francês de sociolinguística (Baptistone, 2021). O prefixo “gloto” deriva do grego *glôtta* – língua e “fobia”, do grego *phóbos* – medo ou aversão.

Entretanto, se as instâncias governamentais não adotam uma política linguística de ensino clara e acabam delegando a gestão aos setores subordinados (mesmo que seja através da estratégia do descaso), muitos professores, por outro lado, aguardam “pacientemente” por definições, permitindo que o tempo passe e avolumando os conflitos e as desigualdades de acesso e permanência na escola. Como Altenhofen (2013, p. 104) afirma: “Muitos dos conflitos [...] com presença de línguas minoritárias, derivam do equívoco de delegar todas as responsabilidades do destino das línguas ao Estado (ou à escola como instrumento do Estado) [...]”.

Quanto a essa postura passiva ou à falta de protagonismo político na classe docente, Monte-Mór (2013) argumenta que, frequentemente, os professores veem a si mesmos apenas como implementadores ou aplicadores de leis ou programas, cuja decisão não lhes “compete” discutir. Essa inércia é o retrato de uma construção ideológica na qual “[...] as políticas de nível ‘micro’, que ‘brotam’ de baixo para cima, raramente eram contempladas com o rótulo da política linguística”. (Rajagopalan, 2013, p. 30, grifo do autor). Evidencia-se, assim, a falta de reconhecimento das políticas linguísticas que emergem das próprias comunidades.

A ausência ou falta de clareza de normatização, especialmente no direcionamento metodológico, leva alguns professores a se sentirem inseguros ou inaptos e, como consequência, a desistirem de ensinar esses alunos. Nesses casos, é comum transferir a responsabilidade para as instâncias superiores, até mesmo para solicitar a assistência desejada. A professora Gládis exemplifica essa situação ao exigir a intervenção da SMED na avaliação de um de seus alunos que não apresentava proficiência na língua portuguesa:

Eu tive um aluno que só falava inglês... e árabe. E ele... e eu não tinha como me comunicar com ele a não ser através do celular, no tradutor, né? Só que daí é muito complicado... numa sala com bastante crianças, né? Aí a SMED é que avaliou ele. [...] Aí a SMED fez uma equipe e veio na escola pra avaliar essa criança, o conhecimento dela, o que ela já tinha... porque foram ELES que deram as notas e passaram esse menino de ano. Porque não tinha condições de EU entender ele nem de avaliar ele (Professora Gládis, entrevista, 2022).

Além da transferência da responsabilidade de avaliação à SMED, no relato da professora também se observa um forte princípio territorialista (Calvet, 2007) ao descrever seu distanciamento da prática avaliativa do aluno. Em outras palavras, o “ideal” desse princípio é que a prática de ensino esteja centrada no território (e na sua língua oficial) e não no direito linguístico dos sujeitos.

Também é evidente no relato da professora a falta de clareza em relação ao acolhimento em línguas (Bizon; Camargo, 2018; Zambrano, 2021), bem como a falta de uma perspectiva de ensino em língua portuguesa que atenda às necessidades emergentes dos migrantes e minimize o conflito inicial (São Bernardo, 2016). Provavelmente, a professora Gládis, que está na rede municipal há 23 anos, não recebeu formação ou orientação específica da SMED sobre como conduzir ou adaptar sua prática pedagógica ao contexto multilíngue. Tal constatação surpreende pelo fato do município de Foz do Iguaçu contar com uma população composta por indivíduos de aproximadamente 80 nacionalidades diferentes (Cardozo, 2013), mas que se encontra praticamente silenciada no ambiente escolar.

Assim, é possível concluir que as políticas educacionais em Foz do Iguaçu não atendem à sua realidade multilíngue, e

a coordenação da SMED ainda não desenvolveu uma gestão pedagógica adequada para lidar com o multilinguismo na escola, em grande parte devido à ausência de formação dos professores da rede. É importante destacar, contudo, que a SMED tentou contratar estagiários para auxiliar na comunicação com os alunos de língua árabe presentes na escola pesquisada. Todavia, de acordo com a coordenadora Rute, não houve interesse pela vaga entre os estudantes dos cursos de Ensino Superior da região.

A coordenadora Rute, também expressou sua frustração em relação à falta de orientação e suporte por parte da SMED, tanto em termos pedagógicos quanto tecnológicos, os quais poderiam facilitar o processo de ensino:

[...] eles falaram que tinha que traduzir, que tinha que isso, tinha que aquilo, mas o único material que a professora tem é o tablet. Eles falaram que a professora TINHA que traduzir, tinha que fazer esse trabalho. Tá... mas como é que a professora vai traduzir se ela só fala em português, e assim... a tradução do Google... ela não é precisa, né? Entendeu? E não, não veio nada, nenhum material específico. O tablet que eles mandaram é para o uso da professora, é... principalmente pro... livro online, né?, para TODOS os professores. Então assim, por exemplo, caiu, quebrou... [...] querendo ou não, o professor responde [...] porque a gente é responsável por aquele equipamento. Trocando em miúdos, o recurso tecnológico... ele existe por COINCIDÊNCIA, porque chegou para outro fim e está sendo também utilizado para esse fim (Coordenadora Rute, entrevista, 2022).

A ausência de investimentos em recursos materiais e tecnológicos é outro indício de que as discussões nas instâncias políticas ainda não ganharam “corpo”. Segundo a visão da coordenadora, o *tablet* e, por extensão, outros suportes tecnológicos, são tão relevantes para o aluno migrante que deveriam fazer parte do seu material pessoal – um investimento

necessário e possivelmente viável ao poder público, o que tornaria o processo de ensino-aprendizagem mais eficiente.

No que diz respeito à ineficiência da gestão de línguas no município, o secretário da escola informou em entrevista:

Na verdade existe uma diretriz, mas ela em termos de funcionamento... ela não está ativa, ela não funciona [...]. A gente tinha que preencher um formulário, só que eu preenchi uma vez só. Aí, na segunda vez que eu fui preencher, quando vieram alguns árabes aqui, fui informado pela SMED que não precisava mais preencher porque eles estão revendo alguns pontos do protocolo (Secretário João, entrevista, 2022).

A informação de que a SMED suspendeu o preenchimento do documento em questão exemplifica a situação ilustrada por Rajagopalan (2013), na qual há leis que se tornam obsoletas antes mesmo de deixar “o campo das ideias”. Ou seja, políticas linguísticas que não saem do papel acabam por se tornar apenas “boas” intenções. No entanto, existem expectativas para o próximo ano (em 2023), de que o documento seja concluído e apresente diretrizes mais claras e específicas, além de uma melhor divulgação na rede municipal de ensino. No ato das entrevistas, apenas a coordenadora pedagógica e o secretário estavam cientes da existência do protocolo.

Na ausência de políticas linguísticas que sejam implementadas de cima para baixo (Rajagopalan, 2013), alguns professores acabam recorrendo à família para “resolver” o impasse linguístico o mais rápido possível, transferindo a responsabilidade do déficit de proficiência na língua portuguesa dos filhos aos pais e recomendando seu adentramento no ambiente doméstico. Tais estratégias ignoram a importância da manutenção das línguas e culturas de origem à identidade do migrante, considerada

uma condição necessária para proporcionar tranquilidade e segurança (Redel; Martiny; Heck, 2020) e sustentar o senso de pertencimento no indivíduo (Cardozo, 2013; Woodward, 2020). Os excertos abaixo demonstram tal concepção:

Então... a Najla, ela tinha muita dificuldade com a língua porque em casa eles quase não falam português. Então tinha muitas trocas, incompreensão de vocabulário, né?, palavras que não são tão usuais... ela tinha muita dificuldade (Professora Letícia, entrevista, 2022).

As famílias deveriam falar mais português em casa, porque:: a criança tá aqui no Brasil, pra/prá ajudar a criança aprender português, porque o que PRECISA é aprender o português pra gente poder dar nosso passo (Professora Alessandra, entrevista, 2022).

O aluno que vai TER que aprender português porque pra eu aprender o árabe está fora de questão, né? E eu acho que tem que ter... a mediação dos pais, né? Porque essa aluna árabe mesmo, disse que o pai sabe falar um pouco de português. Então assim... eu acho que TEM que ter essa mediação, o pai tem que ajudar (Professora Gládis, entrevista, 2022).

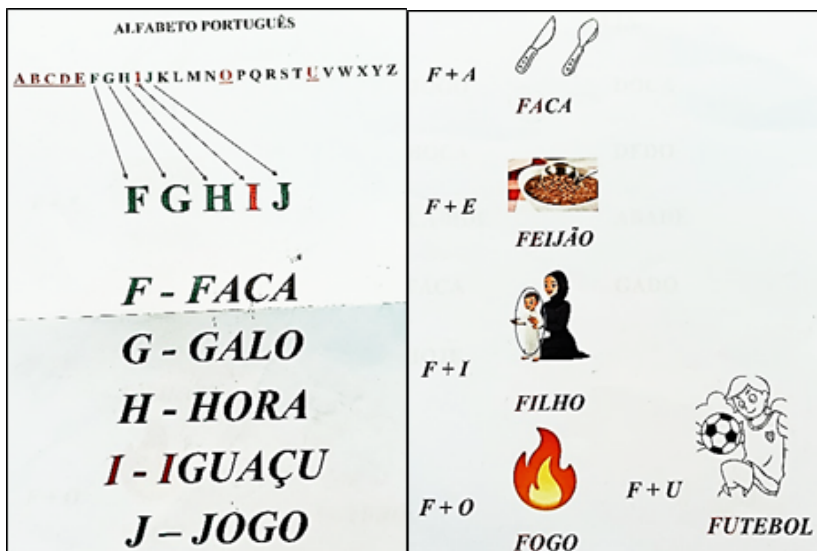
De forma relativamente passiva, muitas famílias acabam contratando professores particulares, principalmente mediante a incapacidade constatada de conceder à língua portuguesa a exclusividade que lhe é “recomendada” no lar. O professor Marcos exemplifica esse fato:

Olha, geralmente, a grande maioria quando entra aqui, os pais já falam que colocaram na escola de português, para poder aprender falar português, e acompanham... como que tá indo. Então eu creio que a família sim, se preocupa, tenta se resolver (Professor Marcos, entrevista, 2022).

Durante a observação participante, foi possível constatar outro exemplo da intervenção familiar no ensino da língua portuguesa, o qual reflete a postura proativa e compensatória adotada por muitas famílias:

Como já era de costume, acompanhei os alunos, em fila, até a saída. Detive-me no portão aguardando o sinal. Identifiquei Layla, a recém-chegada aluna síria, na fila ao lado. Vi que segurava e olhava atentamente umas folhas de sulfite que levava nas mãos. Aproximei-me sorrindo, disse “oi”, e solicitei permissão: “posso ver?”, ao mesmo tempo em que apontava para as folhas e depois para meu olho. Ela retribuiu sorrindo, entregou-me as folhas e disse “minha pai”. Eram atividades bem tradicionais, no estilo de cartilha, voltadas à alfabetização. A professora Marta percebeu minha curiosidade, aproximou-se e informou que o pai estava ajudando Layla a aprender o português em casa (Nascimento, 2022, p. 54).

FIGURA 1 – Atividades produzidas pela família de Layla



Fonte: Dados de pesquisa (2022).

Conforme demonstrado no exemplo acima, algumas famílias se antecipam e assumem o compromisso compensatório de ensinar o português para suas crianças (Altenhofen, 2004) a fim de que os professores tenham “condições” de ensinar o português na escola. O relato do professor Marcos, por sua vez, não deixa claro o que ou como seria essa suposta “escola de português”. No entanto, é provável que sua metodologia atenda melhor às necessidades urgentes de integração linguística do aluno migrante, se comparada à metodologia ofertada pelo ensino público monolíngue, que é essencialmente planejada para falantes “nativos” (Anuniação, 2018).

Outro fator que ressalta a ideologia subjacente à gestão de línguas na escola é a adaptação do ensino dentro desses contextos. A maioria dos professores relatou realizar adaptações pontuais em suas aulas, conforme retratado nos excertos a seguir:

Sim. É... exercícios mais simples, por exemplo, brincadeiras que não tenham regras tão complexas, tipo... atividade física, é... escala de agilidade, onde tem que pisar dentro, pisar fora... exercícios simples que eles OLHANDO e imitando... eles conseguem fazer (Professor Marcos, entrevista, 2022).

Então... é um atendimento mais individualizado com a Najla... só assim mesmo (Professora Letícia, entrevista, 2022).

Não que eu perceba. Só é... a única que eu estou adaptando é pra aluna nova por conta que ela não sabe [português], aí eu estou usando o tablet, o Google Tradutor, né?, pra ver se eu consigo chegar até ela [...] Eu escrevo lá em português para ela tentar entender em árabe, traduzido em árabe (Professora Alessandra, entrevista, 2022).

É perceptível que as mencionadas adaptações seguem a intuição de cada professor, de acordo com as possibilidades encontradas, com o objetivo de minimizar as barreiras, especialmente as comunicativas (Lunardelli; Santos, 2020). A variedade de mecanismos ou estratégias pedagógicas de microalcance comprova a existência de uma gestão de línguas dentro da instituição (Marques, 2018). Isso ocorre quando os professores percebem e tornam visíveis as diferenças linguísticas em suas salas de aula (Altenhofen, 2004) e trabalham para reduzir o conflito inicial (São Bernardo, 2016). Porém, a decisão e execução isoladas dessas estratégias indicam a ausência de uma política institucional ou colaborativa, que certamente aprimoraria os resultados desejados. Em outras palavras, encarar a tarefa de lidar com as questões linguísticas como um “problema” que cada professor deve resolver individualmente é um sinal de carência de políticas abrangentes e estruturais.

Outro aspecto que precisa ser enfatizado é a baixa credibilidade que alguns professores atribuem às estratégias que eles próprios criam. Mesmo ao realizar adaptações de pequeno e médio porte, alguns professores (como Letícia e Alessandra) não parecem ter consciência da importância de suas intervenções linguísticas *in vivo* (Calvet, 2007) para os alunos que necessitam de uma abordagem mais particularizada. Isso pode ser atribuído, novamente, ao fato dos professores aguardarem uma orientação normatizada “vinda de cima”, carregada do “peso” da lei, uma vez que as políticas linguísticas de microalcance raramente são reconhecidas socialmente, como discutido por Rajagopalan (2013). Assim, mais do que estratégias válidas, boa parte dos professores espera por estratégias “validadas”. Isso não apenas transfere a responsabilidade pelos possíveis resultados a quem

do almejado, mas também ameniza a sensação de insegurança advinda do ensino em contextos desconhecidos ou desafiadores.

O que é possível fazer quando se desconhece a língua do aluno?

A professora Marta relatou que não havia recebido orientações específicas quando foi informada sobre a matrícula de Layla⁵. Além disso, afirmou ter ouvido comentários “pessimistas e desanimadores” pelos corredores da escola. Por essa razão, decidiu preparar a turma para a chegada da aluna, explicando sua situação e tentando sensibilizar a classe para os desafios que ela estava enfrentando. Além disso, confeccionou cartões para facilitar a comunicação inicial, antecipando-se às possíveis circunstâncias que enfrentariam no cotidiano escolar. Essa atitude de acolhimento é defendida por São Bernardo (2016, p. 64) quando reporta as “[...] situações rotineiras de trabalho e afazeres do dia a dia, já que estas são as necessidades mais urgentes de uso da língua”.

⁵ Layla é o nome fictício da aluna síria matriculada na escola em meados de maio de 2022. Sua migração forçada foi resultado da fuga do contexto de guerra na Síria e áreas circunvizinhas.

FIGURA 2 – Cartões bilíngues para comunicação emergencial



Fonte: Dados de pesquisa (2022).

Semelhantemente ao que Lunardelli e Santos (2020) relataram acerca da experiência com um aluno haitiano na escola em Medianeira, a professora Marta também não aguardou por políticas públicas. Ao perceber que o “problema” era seu, criou sua própria política linguística, mesmo que de forma intuitiva. Essa atitude é característica do professor mediador (São Bernardo, 2016) que adota a perspectiva de uma Pedagogia Culturalmente Sensível (Bortoni-Ricardo, 2004) ou Culturalmente Responsiva (Erickson, 1987), oferecendo apoio socioemocional e estabelecendo um ambiente acolhedor com professores e colegas parceiros e empáticos.

Entretanto, a professora Marta planejou e executou tudo sozinha. O engajamento de toda a equipe pedagógica da escola, no sentido de reduzir os embaraços e minimizar as barreiras, certamente possibilitaria resultados mais consistentes, tanto na comunicação, quanto na integração e aprendizagem de Layla.

No que se refere à avaliação do aprendizado dos alunos que não falam português, especialmente aqueles de ascendência árabe, alguns dos professores entrevistados mencionaram não adaptar ou flexibilizar os instrumentos de avaliação para atender a essa demanda específica, por não sentirem a “necessidade”, conforme os trechos a seguir:

A aprendizagem, é... aos poucos eles estão desenvolvendo bem mesmo, vão se adaptando e vão indo [...] (Professora Rosângela, entrevista, 2022).

Então é... essa menina que está no quarto ano, ela fez a prova de português sozinha e tirou SETE, sem o tablet, sem usar o tradutor... e ela conseguiu. Ela fala só em árabe, mas ela já está falando “oi”, “boa tarde” [...] (Coordenadora Rute, entrevista, 2022).

Não é possível definir quais mecanismos foram utilizados pela aluna supracitada no relato da coordenadora pedagógica para alcançar tal desempenho na avaliação, sem qualquer suporte ou adaptação no instrumento avaliativo, bem como sem apresentar proficiência satisfatória na língua portuguesa. Com base nos relatos das professoras Gládis e Alessandra, é possível formular algumas conjecturas:

Ele não conseguia é... FAZER as coisas. Mas como... se ele não LIA português... e nem ESCREVIA português? Então, assim, ele fazia... [...] como uma máquina de xerox. Ele copiava, mas ele não sabia o que ele estava copiando ((batendo os dedos de uma mão nos dedos da outra)) [...] é como se fosse um desenho (Professora Gládis, entrevista, 2022).

Ela responde as provas em português, aham... Mas assim, ela tá lá copiando as letras das colegas. Ela LÊ lá em árabe, no tablet, só que depois ela... não sei

ainda o resultado dessa compreensão dela, até porque eu não corriji ainda, mas eu não percebi êxito não... (Professora Alessandra, entrevista, 2022).

Fica evidente que boa parte dos alunos com baixa proficiência em português está se esforçando para responder às atividades, utilizando a cópia como recurso. O problema não reside apenas no ato de copiar as respostas dos colegas, mas sim em não conferir significado a essa cópia, o que não garante uma aprendizagem satisfatória, tanto da língua portuguesa (objeto de aprendizagem), quanto através dela (instrumento de ensino). Esse exemplo reforça a orientação de Zambrano (2019) ao ressaltar que as dificuldades linguísticas devem ser consideradas em todas as atividades escolares, uma vez que afetam diretamente o processo de ensino-aprendizagem.

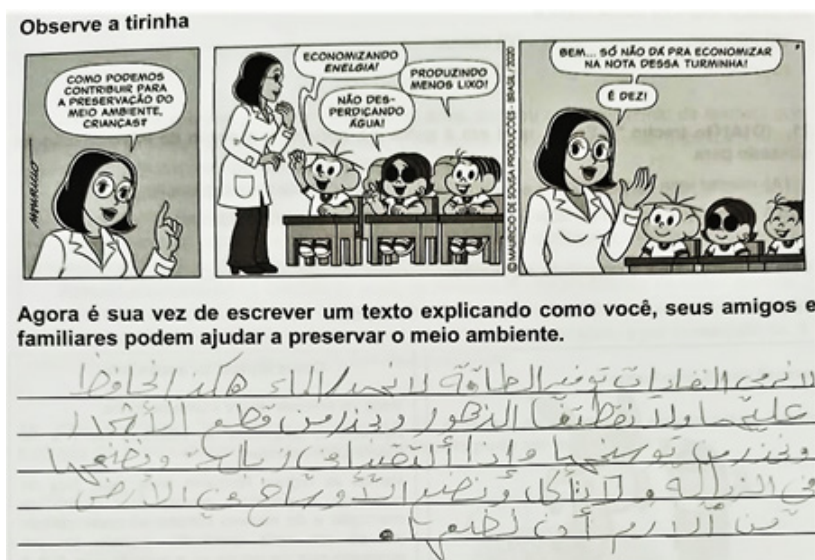
No contraponto, contrastando com os relatos acima, as estratégias de ensino e avaliação aplicadas à aluna Layla seguiram uma dinâmica diferente. É importante ressaltar que a aluna fala, lê e escreve apenas em árabe, o que levou a professora Marta a desenvolver estratégias específicas para ensinar e avaliar o desempenho da estudante de maneira mais efetiva. O excerto abaixo, retirado do diário de campo, descreve o percurso metodológico de ensino adotado pela professora Marta:

A professora traduziu (e imprimiu) todas as atividades para o árabe utilizando o *Google Tradutor*, mas relatou ter consciência de que a tradução apresentou falhas. Após Layla desenvolver as atividades, a professora utilizou o aplicativo do *Google Lens* por meio do seu *tablet* para tentar traduzir a escrita da aluna. Mesmo com muitas imprecisões e palavras não identificadas pelo aplicativo, a professora analisou se alguma palavra ou expressão traduzida relacionava-se à atividade proposta, independentemente de concordância, coesão

ou qualquer outro quesito de avaliação textual, tendo em vista a precariedade da tradução da letra manuscrita pelo aplicativo e a injustiça de creditar o fracasso do processo à aluna (Nascimento, 2022, p. 84).

As imagens a seguir exemplificam como a professora utilizou os recursos tecnológicos que estavam acessíveis para trabalhar com Layla e traduzir sua escrita manuscrita do *abjad*⁶, permitindo avaliar o processo de aprendizagem da aluna:

FIGURA 3 – Atividade avaliativa desenvolvida por Layla



Fonte: Dados de pesquisa (2022).

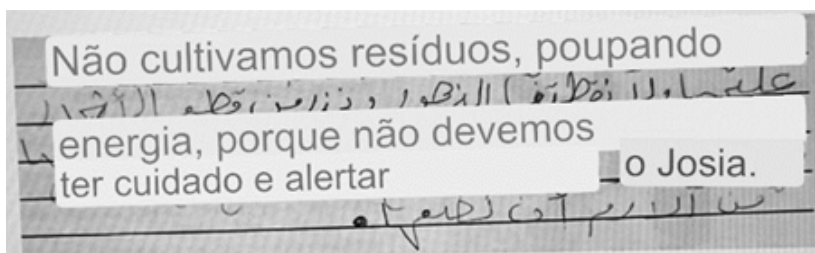
A caligrafia de Layla (visualizada na figura 3) demonstra habilidade no traçado do *abjad*, condizente com um indivíduo fluente na leitura e escrita do árabe. O texto poderia ser traduzido nos seguintes termos: “Para preservar o meio ambiente, não podemos arrancar as flores do chão, não podemos cortar as árvores e, se encontramos lixo no chão, precisamos jogar

⁶ O *abjad* é o segundo código de escrita mais utilizado no mundo, ficando atrás apenas do alfabeto latino. Além disso, é o sistema de escrita do persa, urdu, pashtue, línguas berberes e o turco (até 1923, quando foi substituído pelo código latino) (Arabeza, c2022).

no lixo. Quando terminamos de comer alguma coisa, não devemos jogar o lixo no chão”.

No entanto, como a professora não tinha conhecimento da língua árabe e não tinha alguém para auxiliá-la no processo de tradução, ela utilizava o *Google Lens* diretamente em seu celular, possibilitando resultados parciais e fragmentados, como pode ser observado na figura 4.

FIGURA 4 – Tradução da letra manuscrita pelo Google Lens



Fonte: Google Lens (2022).

Portanto, com as palavras traduzidas pelo aplicativo, a professora podia avaliar se Layla estava compreendendo satisfatoriamente ou, ao menos, tendo uma noção adequada do conteúdo trabalhado. Além disso, esse recurso permitiu que a aluna se expressasse na língua com a qual se sentia mais confortável (Bizon; Camargo, 2018; Zambrano, 2021), considerando as difíceis circunstâncias de sua migração e os impactos socioemocionais presentes com os quais precisava lidar.

Pelo fato da escola possuir vários alunos das comunidades árabes locais (geralmente há dois ou três alunos que falam árabe e português em cada sala), a professora Marta pôde contar com o auxílio de uma das suas alunas que tinha certo domínio da língua árabe (apenas oralmente) e que traduzia algumas explicações

básicas à Layla. No entanto, quando alguns conceitos mais complexos eram introduzidos ou trabalhados, a professora passava a utilizar o *Google Tradutor* como principal recurso, devido à falta de conhecimento desses termos na língua árabe por parte da “aluna-intérprete”.

Cruzando as informações das adaptações realizadas pelos professores com o nível de satisfação expresso por eles no que diz respeito ao atendimento dos alunos, especialmente os de língua árabe, observou-se que, quanto mais o professor adaptou conteúdos, métodos ou estratégias de ensino, mais insatisfeitos eles se declararam. Em contrapartida, os professores que menos (ou até mesmo não) adaptaram suas práticas de ensino, mostraram-se mais satisfeitos, conformando-se com o que o sistema (não) orienta. Os trechos selecionados a seguir exemplificam essa situação:

Eu acredito que esteja confiante porque eles estão sendo inseridos aqui no país, então eles precisam se adaptar, né? Eles procuram as formas, ali, para compreender o que está sendo explicado... para... ELES MESMOS... assim, o próprio esforço deles para tentar se adaptar (Professora Rosângela, entrevista, 2022).

Olha... eu não sinto muita diferença com essas turmas que eu estou. É tudo meio igual (Professora Gládis, entrevista, 2022).

Então com ela (Najla), eu sempre penso que eu poderia estar fazendo algo mais, mas não encontrei o QUE desse algo mais... Talvez ela pudesse ter desenvolvido mais... (Professora Letícia, entrevista, 2022).

Não, não, eu gostaria muito de ter mais apoio, eu gostaria que tivesse uma equipe para me orientar porque eu não sei se esse trabalho que eu tô fazendo... é o mais correto, se eu deveria fazer de uma outra forma, até que ponto eu DEVO ir, ou NÃO... Então eu não me sinto...

eu entendo que o que eu tô fazendo é a melhor forma que a criança conseguiu se adaptar à turma, se sentir pertencente, até porque é uma criança que vem de um contexto de guerra e eu não quero que ela se sinta EXCLUÍDA, eu quero que ela se sinta bem-vinda, então foi a forma que eu encontrei. Mas pedagogicamente eu gostaria muito que alguém me ajudasse, me orientasse, norteasse ((suspiro)) o meu trabalho (Professora Marta, entrevista, 2022).

Mais uma vez, percebe-se o forte princípio territorialista (Calvet, 2007) que permeia o discurso de alguns professores, os quais depositam toda a expectativa de adaptação no aluno, de forma autônoma e independente, sem causar inconvenientes ou aumentar a carga de trabalho.

Quanto à insatisfação manifestada pelos professores que mais trabalharam para demover as barreiras linguísticas, é provável que seja justamente esse fator que tenha impedido o conformismo e a postura de espera passiva. De maneira ainda mais enfática, a responsabilização e o receio de estar cometendo algum erro que poderia prejudicar o aluno foram manifestados pela professora que mais adaptou suas aulas, criou recursos e estratégias específicas e preocupou-se em acolher:

[...] inclusive...deveria ter orientação mais diretiva da SMED para não gerar nenhum prejuízo para a criança, porque eu tô fazendo com o meu coração ((risos)) pensando na criança, mas eu posso causar um grande prejuízo para aquela criança por não estar fazendo da melhor forma, ou da forma que seja correta (Professora Marta, entrevista, 2022).

Ao aceitar o desafio de visibilizar a(s) diferença(s) e ajustar sua metodologia de ensino, apesar da abordagem emergencial, intuitiva e baseada na tentativa, a professora Marta demonstrou ser possível atuar pedagogicamente em contextos

multilíngues desafiadores. Mesmo que as políticas públicas de ensino voltadas à competência linguístico-comunicativa dos alunos não-nativos sejam ainda embrionárias, repensar as “[...] situações rotineiras de trabalho e afazeres do dia a dia, já que estas são as necessidades mais urgentes de uso da língua” (São Bernardo, 2016, p. 64), é uma prática perfeitamente exequível (e até mesmo imprescindível) ao processo inicial de ambientação dos alunos sob a ótica do acolhimento responsável.

Considerações Finais

À guisa de conclusão, pode-se responder à questão de pesquisa sobre a forma como se dá o atendimento educacional aos alunos que não possuem proficiência na língua portuguesa nas escolas públicas iguaçuenses, utilizando o relato da coordenadora pedagógica entrevistada: “Cada professor se virá como dá e com o que tem” (Coordenadora Rute, entrevista, 2022).

De modo geral, foi possível observar que, quanto mais os professores realizaram adaptações em suas aulas, mais adaptadas as avaliações também se tornaram. Logo, a questão multilíngue é gerenciada de acordo com a intuição de cada professor e só recebe visibilidade quando há interesse pessoal pela causa. O trabalho, por sua vez, é realizado de acordo com as possibilidades de cada docente e, geralmente, sem o engajamento desejado e necessário para enfrentar os desafios da gestão do multilinguismo no ambiente educacional.

Durante a observação participante, foi possível verificar que a gestão do multilinguismo não se trata de um caminho fácil, plenamente conhecido, e com políticas já traçadas. Contudo, é

possível planejar e agir localmente, antecipando-se às políticas verticais, e inclusive despertar a atenção dos decisores ou gestores estatais. O exemplo da postura de acolhimento responsável da professora Marta demonstrou que é possível diminuir o impacto das barreiras linguísticas. Sua conversa com a turma e seu exemplo ativo proporcionaram segurança e confiança para que Layla rompesse com o silenciamento imposto pelo monolinguismo institucionalizado nos sistemas escolares públicos.

Além de evidenciar a falta de uma política linguística municipal para administrar os contextos multilíngues nas escolas públicas iguaçuenses, este estudo traz como implicações adicionais: i) a necessidade de ampliação das discussões teóricas no campo das políticas linguísticas e da gestão do multilinguismo, ii) a intensificação e o desdobramento de pesquisas de campo nas regiões de fronteiras, especialmente nos contextos escolares multilíngues em que há demandas ainda invisibilizadas, e iii) a urgência da adoção de uma proposta pedagógica voltada para alunos migrantes, que conceba a língua portuguesa como língua adicional ou segunda língua.

Referências

ALTENHOFEN, Cléo Vilson. Política Linguística, Mitos e Concepções Linguísticas em Áreas Bilingues de Imigrantes (Alemães) no Sul do Brasil. *Revista Internacional de Linguística Iberoamericana*, v. 2, n. 1 (3), p. 83–93, 2004. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/41678200>. Acesso em: 23 maio 2022.

ALTENHOFEN, Cléo Vilson. Bases para uma política linguística das línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, Christine *et al.* (org.). *Política e políticas linguísticas*. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 93-116.

ANUNCIACÃO, Renata Franck Mendonça de. A Língua que acolhe pode silenciar? Reflexões sobre o conceito de “Português como Língua de Acolhimento”. *Revista X*, Curitiba, v. 13, n. 1, p. 35-56, out. 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/60341>. Acesso em: 26 abr. 2022.

ARABEZA – Alfabeto Árabe da Língua Portuguesa. In: *IQARA Islam*, c2022. A Redação. Disponível em: <https://iqaraislam.com/arabeza-alfabeto-arabe-da-lingua-portuguesa>. Acesso em: 16 ago. 2022.

BAPTISTONE, Shirlei. Glotofobia, fenômeno de estigmatização social: entrevista com Philippe Blanchet. *Caderno de Letras UFF*, Niterói, v. 32, n. 62, p. 15-22, 1º semestre 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/cadernosdeletras/article/view/47443/29678>. Acesso em: 16 set. 2022.

BIZON, Ana Cecília Cossi; CAMARGO, Helena Regina Esteves de. Acolhimento e ensino da Língua Portuguesa à população oriunda de migração de crise no município de São Paulo: por uma política do atravessamento entre verticalidades e horizontalidades. In: BAENINGER, Rosana *et al.* (org.). *Migrações Sul-Sul*. 2. ed. Campinas: Nepo/Unicamp, 2018. p. 712-726.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em Língua Materna – a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Paradigma de Redes Sociais nos estudos Sociolinguísticos. In: MOLLICA, Maria Cecília; JUNIOR, Celso Ferrarezi (org.). *Sociolinguística, Sociolinguísticas: uma introdução*. São Paulo: Contexto, 2016. p. 157-166.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Manual de Sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2019.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2020.

BOURDIEU Pierre. *A Economia das Trocas Linguísticas: o que falar quer dizer*. Tradução de Sérgio Miceli *et al.* 2. ed. São Paulo: EDUSP, 2008.

CALVET, Louis-Jean. *As políticas Linguísticas*. Tradução de Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen e Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

CARDOZO, Poliana Fabíula. Eu nasci no Brasil, mas o Líbano é o meu País – jovens descendentes de libaneses em Foz do Iguaçu: identidade plural. *História: Questões & Debates*, Curitiba, n. 58, p. 13-37, jan./jun. 2013. Editora UFPR. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/historia/article/view/33894/21155>. Acesso em: 25 ago. 2020.

CÉSAR, América Lúcia Silva; CAVALCANTI, Marilda do Couto. Do Singular para o Multifacetado: o conceito de Língua como Caleidoscópio. In: CAVALCANTI, Marilda do Couto, BORTONI-RICARDO, Stella Maris (org.). *Transculturalidade, Linguagem e Educação*. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 45-65.

CAVALCANTI, Marilda do Couto; MAHER Terezinha Machado. *Diferentes diferenças: desafios interculturais na sala de aula*. Brasília: MEC/CEFIEL/ IEL/ Unicamp, 2009.

ERICKSON, Frederick. Transformation and school success: The politics and culture of educational achievement. *Anthropology & Education Quarterly*, v. 18, n. 4, p. 335-356, Dec. 1987. Disponível em: https://www.jstor.org/stable/3216661?seq=6#metadata_info_tab_contents. Acesso em: 23 maio 2022.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LUNARDELLI, Mariangela Garcia; LAPERUTA-MARTINS, Maridelma. Práticas de ensino em leitura, escrita, oralidade e análise linguística em contextos multilíngues. In: SCHRÖDER, Luciane Thomé; FRANÇA, Juliana de Sá (org.). *Jornadas: as letras e suas reverberações político-sociais – escrevendo na história. Ensino, pesquisa e extensão*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 73-88. Disponível em: <https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/jornadas-as-letras-e-suas-reverberacoes-politico-sociais-escrevendo-na-historia-ensino-pesquisa-e-extensao/>. Acesso em: 25 set. 2022.

LUNARDELLI, Mariangela Garcia; SANTOS, Rosane Aparecida Biterlini. Rompendo o véu monolíngue: caminhos possíveis de gestão de línguas no ensino fundamental em Medianeira-PR. In: BERGER, Isis Ribeiro; REDEL, Elisângela (org.). *Políticas de gestão do Multilinguismo: práticas e debates*. Campinas: Pontes Editores, 2020. p. 45-64.

MAHER, Terezinha Machado. Ecos de Resistência: Políticas Linguísticas e Línguas Minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, Christine *et al.* (org.). *Política e políticas linguísticas*. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 117-134.

MARQUES, Aline Áurea Martins. *Políticas Linguísticas e Ensino de Português como Língua de Acolhimento para Imigrantes no Brasil: uma discussão a partir da oferta de cursos nas Universidades Federais*. 2018. 136 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/189500>. Acesso em: 12 abr. 2022.

MONTE-MÓR, Walkyria As políticas de ensino de línguas e o projeto de letramento. In: NICOLAIDES, Christine *et al.* (org.).

Política e políticas linguísticas. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 219-235.

NASCIMENTO, Kelin Regina Bergamini do. *Diário de Campo*. Foz do Iguaçu: [s. n.], 2022.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Política Linguística: do que é que se trata, afinal? In: NICOLAIDES, Christine *et al.* (org.). *Política e políticas linguísticas*. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 19-42.

REDEL, Elisângela; MARTINY, Franciele Maria; HECK, Diana Milena. “A escola pede aos pais para falarem em casa em português com os filhos”. Gestão de línguas e práticas educacionais de professores em uma escola pública na região de Fronteira Brasil/Paraguai. In: BERGER, Isis Ribeiro; REDEL, Elisângela (org.). *Políticas de gestão do Multilinguismo*: práticas e debates. Campinas: Pontes Editores, 2020. p. 65-87.

RICHARDSON, Roberto Jarry. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. Colaboração: Dietmar Klaus Pfeiffer. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

SÃO BERNARDO, Mirelle Amaral de. *Português como Língua de Acolhimento*: um estudo com imigrantes e pessoas em situação de refúgio no Brasil. 2016. 206 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8126>. Acesso em: 16 maio 2022.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. *Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação*. 4. ed. Florianópolis: UFSC, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença*: a perspectiva dos estudos culturais. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2020. p. 73-102.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2020. p. 07-72.

YIN, Robert K. *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZAMBRANO, Cora Elena Gonzalo. Português como Língua de Acolhimento em Roraima: da falta de formação específica à necessidade social. *Revista X*, Curitiba, v. 14, n. 3, p. 16-32, jul. 2019. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/60942>. Acesso em: 16 maio 2022.

ZAMBRANO, Cora Elena Gonzalo. *Acolher entre Línguas: representações linguísticas em políticas de acolhimento para migrantes venezuelanos em Roraima*. 2021. 226 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/39467/1/Acolher%20entre%20l%C3%ADnguas.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2023.

Aquisição de perfect no inglês em contexto de imersão por falantes do espanhol de Porto Rico

Érica Silva Rebouças*
Adriana Leitão Martins**
Juliana Barros Nespoli***

Resumo

O objetivo deste trabalho é investigar a aquisição das realizações de *perfect* universal e *perfect* existencial, associados ao presente, por falantes de espanhol de Porto Rico adquirindo inglês como L2 em contexto de imersão. O aspecto *perfect*, quando associado ao presente, diz respeito a uma situação que começou ou ocorreu no passado e continua ou apresenta relevância no presente. Os falantes porto-riquenhos podem possuir o espanhol e o inglês como L1, sendo considerados bilíngues, como também podem adquirir o inglês como L2 após o período crítico, em contexto de imersão, sendo, a depender do domínio nessa L2, considerados bilíngues funcionais. A hipótese adotada foi a de que os falantes bilíngues funcionais porto-riquenhos com mais tempo de contato ininterrupto com a língua inglesa possuem desempenho nessa língua mais próximo àquele apresentado por falantes porto-riquenhos nativos de inglês e espanhol, segundo mapeamento de Rebouças, Martins e Nespoli (2022). Para isso, realizou-se um estudo de caso com 4 sujeitos a partir da aplicação de teste de decisão e de produção

* Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Doutoranda em Linguística pela UFRJ. Licenciada em Letras: Português e Espanhol e Mestra em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). <https://orcid.org/0000-0003-3267-0415>.

** Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora Associada de Linguística do Departamento de Linguística e Filologia, do Programa de Pós-graduação em Linguística e do Mestrado Profissional em Letras da UFRJ. <https://orcid.org/0000-0003-0510-2586>

*** Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora Adjunta de Língua Portuguesa no Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da UFF e professora de Língua Portuguesa e Linguística do UGB/FERP. <https://orcid.org/0000-0002-5235-0817>

eliciada em inglês. Os resultados revelaram a seleção/utilização de *present perfect continuous*, *present perfect*, *simple present* e *present continuous* na veiculação de *perfect* universal e de *simple past* e *present perfect* (com ou sem apagamento do auxiliar) na veiculação de *perfect* existencial. A hipótese foi refutada porque os bilíngues estudados com mais tempo de contato com o inglês não selecionaram/produziram “*to be*” (*present*) + *predicative* na veiculação de *perfect* existencial - forma verificada em Rebouças, Martins e Nespoli (2022).

Palavras-chave: aspecto *perfect*; bilinguismo; aquisição de L2; Porto Rico.

Acquisition of perfect in English in an immersion context by Spanish speakers from Puerto Rico

Abstract

This work sought to investigate the acquisition of the realizations of universal perfect and existential perfect associated with the present tense by Puerto Rican Spanish speakers acquiring English as L2 in an immersion context. The perfect aspect, when associated with the present tense, refers to a situation that began or occurred in the past and continues or has relevance in the present. Puerto Rican speakers can have Spanish and English as L1, being considered bilingual. However, they can also acquire English as L2 after this period in an immersion context and, depending on the domain and context of exposure, be considered functional bilinguals. The hypothesis adopted was that functional bilingual speakers who have the most uninterrupted contact time with the English language perform in that language closer to that presented by native Puerto Rican speakers of English and Spanish, according to mapping by Rebouças, Martins and Nespoli (2022). To achieve the goals, a

case study was carried out with 4 speakers from the application of decision and elicited production tests in English. The results revealed the use of present perfect continuous, present perfect, simple present, and present continuous in conveying universal perfect, and simple past and present perfect (with or without auxiliary) in conveying existential perfect. The hypothesis was refuted because the bilinguals studied with more time of contact with English did not select/produce to be (present) + predicative in conveying existential perfect - a form verified in Rebouças, Martins and Nespoli (2022).

Keywords: perfect aspect; bilingualism; L2 acquisition; Puerto Rico.

Recebido em: 30/04/2023 // Aceito em: 24/08/2023

1 Introdução

Segundo a corrente teórica gerativa, há um módulo mental inato a todos os seres humanos que é responsável pelo conhecimento linguístico, a faculdade da linguagem. Essa teoria também assume a existência de um conjunto de genes essencialmente linguísticos que é compartilhado por todos os seres humanos e que constitui a base da gramática universal (GU). A partir da GU, é possível que uma criança adquira sua L1, caso seja exposta a ela durante o período crítico, que ocorre entre o início da infância e por volta do início da adolescência, como argumenta Lenneberg (1967). Caso uma pessoa seja exposta aos estímulos de uma outra língua após esse período, considera-se que há aquisição de L2.

Além disso, a GU apresenta traços linguísticos universais, tais como os de aspecto, categoria que corresponde a diferentes maneiras de se observar a constituição temporal interna de uma situação (Comrie, 1976). O aspecto *perfect*, quando associado ao presente, diz respeito a uma situação que começou ou ocorreu no passado e continua ou apresenta relevância no presente (Comrie, 1976). Em relação ao *perfect* associado ao presente na língua inglesa, Iatridou, Anagnostopoulou e Izvorski (2003) apontaram que o *perfect* universal (doravante PU) faz referência à informação aspectual expressa em sentenças em que a situação foi iniciada no passado e continua até o presente, enquanto o *perfect* existencial (doravante PE) faz referência à informação aspectual revelada em sentenças em que a situação foi terminada no passado e apresenta efeitos no presente.

Neste trabalho, em consonância com autores como Meisel (2011), emprega-se o termo “aquisição de L2”, que

diz respeito à aquisição de uma segunda língua que acontece de maneira consciente, a partir de esforço por parte do falante. Particularmente, o foco deste trabalho são falantes de Porto Rico que possuem a língua espanhola como L1 e a língua inglesa como L2, adquirida em contexto de imersão. Porto Rico é um território não incorporado dos Estados Unidos da América e possui como línguas oficiais o espanhol e o inglês. Além disso, a partir de uma perspectiva de diferentes graus de bilinguismo evidenciados em Pousada (2000), tais falantes podem ser considerados bilíngues funcionais, aqui entendidos como falantes que possuem amplas habilidades comunicativas nas duas línguas, mas que apresentam dificuldades em áreas da L2 como fonologia e sintaxe.

O objetivo deste trabalho é investigar a aquisição das realizações de *perfect* universal e *perfect* existencial, associados ao presente, por falantes de espanhol de Porto Rico como L1 adquirindo inglês como L2 em contexto de imersão. Especificamente, busca-se empreender essa investigação pela verificação das realizações de PU e PE associados ao presente produzidas por esses falantes em contexto experimental. Nesse sentido, busca-se investigar: i) a realização de PU associado ao presente por sujeitos adquirindo inglês/L2 falantes nativos do espanhol porto-riquenho/L1 e ii) a realização de PE associado ao presente por sujeitos adquirindo inglês/L2 falantes nativos do espanhol porto-riquenho/L1. A hipótese adotada foi a de que os falantes bilíngues funcionais de Porto Rico que têm mais tempo de contato ininterrupto com a língua inglesa possuem desempenho nessa língua mais próximo àquele apresentado por falantes porto-riquenhos nativos de inglês e espanhol, segundo mapeamento de Rebouças, Martins e Nespoli (2022). Para alcançar os objetivos propostos, foram aplicados dois testes

linguísticos em inglês, teste de decisão e teste de produção eliciada, desenvolvidos e apresentados em Rebouças, Martins e Nespoli (2022), a quatro sujeitos bilíngues funcionais porto-riquenhos com diferentes tempos de contato ininterrupto com a língua inglesa.

Assim, a partir deste trabalho, espera-se contribuir para os estudos de aquisição de L2 em contexto de imersão, bem como para a discussão acerca de uma possível diferença em relação ao tempo de contato com a língua e de possíveis diferenças de desempenho entre bilíngues e bilíngues funcionais¹ que tenham adquirido a L2 em contexto de imersão. Além disso, também espera-se contribuir para estudos acerca do aspecto *perfect* na língua inglesa na variedade de Porto Rico por falantes bilíngues funcionais aprendizes de L2 em contexto de imersão.

Este artigo está organizado da seguinte forma: na primeira seção, faz-se uma revisão da literatura acerca do bilinguismo; na segunda seção, faz-se uma revisão acerca do aspecto *perfect* no espanhol e no inglês de Porto Rico; na terceira seção, apresenta-se a metodologia; na quarta seção, expõem-se os resultados e análises; por fim, apresentam-se as considerações finais.

Bilinguismo funcional

Neste trabalho, emprega-se o termo aquisição de L2, que é uma terminologia consolidada na literatura e diz respeito a um processo diferente do que ocorre na aquisição de L1. O processo de aquisição de L2 ocorre após o período crítico, ou

¹ Neste trabalho, consideram-se “bilíngues” aqueles que possuem duas línguas maternas a partir da exposição às duas línguas durante o período crítico, em oposição a “bilíngues funcionais”, que correspondem aos falantes que possuem amplas habilidades comunicativas nas duas línguas, mas que apresentam dificuldades em áreas específicas da L2.

seja, é tardio, dando-se após cerca de 12/13 anos de idade, como argumenta Lenneberg (1967). Meisel (2011) destaca que as crianças possuem a capacidade de adquirir a fala sem esforço aparente e sem serem ensinadas, porém o desenvolvimento do conhecimento linguístico na adolescência e na fase adulta demanda esforço, por exemplo em aulas de língua estrangeira, ainda que isso não seja suficiente para se alcançar o mesmo nível de proficiência das crianças em sua primeira língua. Desse modo, o autor estabelece uma distinção entre aquisição de L1, no primeiro caso, e aquisição de L2, no segundo.

Ellis (1994) aponta que o multilinguismo, no qual o falante, além de possuir sua primeira língua, também é competente em mais de uma língua, é muito comum em diversos países. Segundo o autor, muitas vezes, considera-se uma distinção entre “segunda”, “terceira” e “quarta” língua, porém o termo “segunda” é normalmente utilizado para se referir a qualquer língua que não seja a primeira língua do falante. Além disso, a segunda língua desempenha um papel institucional e social na comunidade.

Pousada (2000), em investigação sobre o bilinguismo na região de Porto Rico, destaca que, ainda que a política educacional oficial do país exija que a língua inglesa seja ensinada como segunda língua desde as séries iniciais, é possível que muitos alunos ingressem na universidade sem possuir uma proficiência suficiente em inglês para realizar algumas funções comunicativas. Contudo, ainda assim, há um número significativo de porto-riquenhos que falam a língua inglesa e podem ser considerados bilíngues competentes. A autora destaca uma variedade de terminologia no que diz respeito aos diferentes graus de um falante bilíngue, sendo eles: incipiente, receptivo,

funcional, equilíngue ou equilibrado e ambilíngue ou perfeito. Neste artigo, faz-se relevante a descrição da autora acerca do bilinguismo funcional, que diz respeito ao nível dos falantes que alcançaram habilidade suficiente nas duas línguas em relação às funções sociais e comunicativas, porém apresentam dificuldades em relação à fonologia e sintaxe.

Além disso, em relação ao bilinguismo receptivo, Pousada (2000) relata que muitas vezes esse tipo é passageiro até que o falante alcance o bilinguismo funcional, mas que também é comum, como acontece em Porto Rico, que o falante permaneça nesse nível a vida toda, especialmente quando suas atividades ficam restritas a uma forma mais “passiva” como apenas “ouvir” e “ler” em uma das línguas. Esse tipo de bilinguismo é justamente comum em situações de multilinguismo, em que há diferentes línguas em uso em determinada comunidade, como, por exemplo, na Índia e na África Oriental, sendo também comum em situações em que há um processo de monolinguismo da L1 para o bilinguismo e eventualmente para o monolinguismo da L2.

Pousada (2000) ressalta que o bilinguismo funcional é declarado como sendo o objetivo do sistema escolar público de Porto Rico, ainda que esse objetivo seja geralmente alcançado apenas nas instituições privadas e paroquiais da região, em que a qualidade de ensino parece ser diferenciada. Dessa forma, optou-se, neste trabalho, por utilizar o conceito e a nomenclatura de bilinguismo funcional, uma vez que o estudo de caso empreendido nesta pesquisa incluiu quatro falantes que possuem nível superior em andamento ou concluído e, em parte em função de tal nível de escolaridade, parecem possuir domínio comunicativo na língua inglesa, ainda que seus desempenhos

nos testes linguísticos, como ficará claro na seção de resultados e análises deste artigo, revelam algumas dificuldades do ponto de vista gramatical.

Segundo Ellis (1994), o termo “imersão” foi usado, inicialmente, no contexto de programas de imersão em francês canadense, onde aos membros de um grupo majoritário, nativos de inglês, foi ensinada a língua de um grupo minoritário, o francês. A avaliação de tais programas indica que, de maneira geral, a imersão total apresenta melhores resultados do que uma imersão parcial e a imersão precoce é mais bem sucedida que a tardia. Tal constatação inspira a hipótese desta pesquisa, segundo a qual os falantes bilíngues funcionais porto-riquenhos que declaram estar em contato ininterrupto com o inglês há mais tempo, sendo tal contato decorrente do contexto de imersão nessa língua em Porto Rico, possuiriam desempenho em inglês referente ao fenômeno linguístico investigado neste estudo mais próximo àquele apresentado por falantes porto-riquenhos nativos de inglês e espanhol, ou seja, por falantes porto-riquenhos que possuem essas duas línguas como L1.

Nesse caso, considera-se o contexto da região, na qual a língua espanhola é aquela mais falada pela maioria da população. Desse modo, alguns têm contato com a língua inglesa em casa desde a infância, por meio de algum membro da família; outros têm contato, especialmente, na escola e na universidade e outros também têm a possibilidade de viajar para os Estados Unidos. De maneira geral, o contato é inevitável, mas, a depender desse contato, o domínio e as habilidades linguísticas desses falantes serão consideravelmente diferentes. Assim, neste trabalho, considera-se um contexto de imersão em que os falantes moram na região que possui essas duas línguas oficiais e têm contato

com a língua inglesa desde a adolescência em distintos contextos de uso e por determinado tempo de maneira ininterrupta.

Aspecto *perfect* e suas realizações

O aspecto *perfect*, segundo Comrie (1976), quando associado ao presente, se refere a uma situação começada ou ocorrida no passado e que continua ou possui relevância no presente. Para este trabalho, considera-se a classificação de *perfect* em dois tipos, sendo eles: universal e existencial. Iatridou, Anagnostopoulou e Izvorski (2003) apontam que, associado ao presente no inglês, o *perfect* universal diz respeito a uma situação iniciada no passado que persiste até o presente e o *perfect* existencial diz respeito a uma situação finalizada no passado que apresenta efeitos no presente. Rebouças, Martins e Nespoli (2022) investigaram as realizações verbais de *perfect* universal e existencial associados ao tempo presente na variedade do espanhol e do inglês de falantes bilíngues de Porto Rico. As autoras desenvolveram um trabalho com falantes de Porto Rico expostos a essas duas línguas durante o período crítico, ancorando-se naquilo que é chamado por Thiery (1978) de bilinguismo verdadeiro. Para esse autor, um bilíngue verdadeiro é aquele falante que possui duas línguas maternas, ou seja, um falante que, quando criança, adquiriu as duas línguas por imersão, de modo que os sujeitos de diferentes comunidades linguísticas o reconhecem como pertencente à sua comunidade.

Em relação à veiculação do *perfect* universal no espanhol de Porto Rico, foram verificadas as seguintes formas: *pretérito perfecto compuesto*, *pretérito perfecto compuesto progresivo*, *presente* e *perífrasis progresiva no presente (presente continuo)*.

Abaixo, apresentam-se exemplos dessas formas verbais de (1) a (4), respectivamente. E, em relação à veiculação do *perfect* existencial no espanhol de Porto Rico, foram verificadas as seguintes formas: *pretérito perfecto simple*, *pretérito perfecto compuesto* e “*estar*” (*presente*) + *predicativo*. A seguir, expõem-se exemplos dessas formas verbais de (5) a (7), respectivamente:

- (1) *Ella ha estudiado para los exámenes desde el 2018.*
- (2) *Ella ha estado estudiando para los exámenes desde el 2018.*
- (3) *Ella estudia para los exámenes desde el 2018.*
- (4) *Llevo desde el año pasado tocando la guitarra.*
- (5) *Paola ya limpió el coche.*
- (6) *Paola ya ha limpiado el coche.*
- (7) *La casa ya está construida.*

Em relação à veiculação do *perfect* universal no inglês de Porto Rico, foram verificadas as seguintes formas: *present perfect*, *present perfect continuous*, *simple present* e *present continuous*. Abaixo, dispõem-se exemplos dessas formas verbais de (8) a (11), respectivamente. E, em relação à veiculação do *perfect* existencial no inglês de Porto Rico, foram verificadas as seguintes formas: *simple past*, *present perfect*, *present perfect* com apagamento do auxiliar e “*to be*” (*present*) + *predicative*. A seguir, encontram-se exemplos dessas formas verbais de (12) a (15), respectivamente:

- (8) *She's worked as a Math teacher since 2017.*
- (9) *She's been working as a Math teacher since 2017.*
- (10) *She works as a Math teacher since 2017.*
- (11) *She's working as a Math teacher since 2017.*
- (12) *Peter already drank the cup of coffee.*
- (13) *Peter's already drunk the cup of coffee.*
- (14) *Peter already drunk the cup of coffee.*
- (15) *The homework is already done.*

Os resultados do estudo de Rebouças, Martins e Nespoli (2022) indicaram uma possível transferência das realizações morfológicas do aspecto *perfect* de uma língua para outra. Dentre outros motivos, em função de o espanhol ser a língua considerada mais consolidada naquela região, especulou-se que o espanhol exerce influência sobre o inglês.

Metodologia

Para que fosse alcançado o objetivo de investigar a aquisição das realizações de *perfect* universal e *perfect* existencial, associados ao presente, por falantes de espanhol de Porto Rico como L1 adquirindo inglês como L2 em contexto de imersão, foram aplicados dois testes linguísticos, teste de decisão e teste de produção eliciada, desenvolvidos e apresentados em Rebouças, Martins e Nespoli (2022). Dessa forma, foi realizado um estudo de caso a partir da aplicação dos testes a quatro informantes, sendo dois informantes para o teste de decisão e outros dois informantes para o teste de produção eliciada. Os dois testes foram disponibilizados na plataforma *Google Forms* e os *links* foram enviados por e-mail para preenchimento online diretamente pelo acesso ao link.

Além disso, aplicou-se primeiramente um questionário antes de cada teste. Algumas das perguntas apresentadas foram: i) onde nasceu e onde vive; ii) se já morou em outro país e por quanto tempo; iii) com quem vive, há quanto tempo e que língua utiliza em casa; iv) desde quando fala/escuta inglês e com quem o faz; v) quais os contextos de uso das línguas espanhola e inglesa; vi) quais habilidades linguísticas possui no inglês; vii) se é competente na língua e se se sente confortável com essa

língua; viii) se pode alternar entre o espanhol e o inglês e ix) se se sente confortável em responder ao teste.

No teste de decisão, foram apresentados 12 estímulos compostos por 5 sentenças cada, sendo 4 estímulos-alvo e 8 distratores. Nesse teste, os participantes foram solicitados a selecionar uma ou mais sentenças de cada estímulo que considerassem como natural. As sentenças de cada estímulo se diferenciavam apenas em relação à forma verbal. Além disso, as sentenças foram desenvolvidas considerando tanto as distintas formas verbais indicadas na literatura, quanto formas agramaticais para que fosse possível identificar uma possível falta de atenção ou amplo desconhecimento da língua em questão. Nos estímulos-alvo, para eliciação do *perfect* universal, foram usados os verbos “*to work*” (“trabalhar”) e “*to sell*” (“vender”) e, para eliciação do *perfect* existencial, os verbos “*to take*” (“tirar”) e “*to drink*” (“beber”), como pode-se observar no quadro 1 abaixo:

Quadro 1: Estímulos-alvo do teste de decisão

| | | |
|----|--|--|
| PU | <i>Considering that Karen graduated in Math in December 2016...</i> a. <i>She's worked as a Math teacher since 2017.</i> b. <i>She's been working as a Math teacher since 2017.</i> c. <i>She's working as a Math teacher since 2017.</i> d. <i>She works as a Math teacher since 2017.</i> e. <i>She worked as a Math teacher since 2017.</i> ² | <i>Considering that I was hired by a very famous clothing store in 2018...</i> a. <i>I've sold clothes since 2018.</i> b. <i>I've been selling clothes since 2018.</i> c. <i>I'm selling clothes since 2018.</i> d. <i>I sell clothes since 2018.</i> e. <i>I sold clothes since 2018.</i> ³ |
| PE | <i>Considering that there's no coffee left in the cup...</i> a. <i>Peter already drank the cup of coffee.</i> b. <i>Peter's already drunk the cup of coffee.</i> c. <i>Peter already drunk the cup of coffee.</i> d. <i>Peter already drinks the cup of coffee.</i> e. <i>Peter already drinking the cup of coffee.</i> ⁴ | <i>Considering that there is a photo of the sky on Taylor's phone...</i> a. <i>She already took the photo of the sky.</i> b. <i>She's already taken the photo of the sky.</i> c. <i>She already taken the photo of the sky.</i> d. <i>She already takes the photo of the sky.</i> e. <i>She already taking the photo of the sky.</i> ⁵ |

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

2 Todas as sentenças, a partir de diferentes morfologias, correspondem a “trabalhar como professora de matemática desde 2017”.





3 Todas as sentenças, a partir de diferentes morfologias, correspondem a “vender roupas desde 2018”.

4 Todas as sentenças, a partir de diferentes morfologias, correspondem a “já tomar a xícara de café”.

5 Todas as sentenças, a partir de diferentes morfologias, correspondem a “já tirar a foto do céu”.

No teste de produção eliciada, foram apresentados 12 estímulos de imagens⁶ associadas a verbos, complementos e advérbios/expressões adverbiais, sendo 4 estímulos-alvo e 8 distratores. Nesse teste, os participantes foram solicitados a criar uma sentença a partir dos elementos dados. Nos estímulos-alvo, para eliciação do *perfect* universal, foram usados os verbos “*to work*” (“trabalhar”) e “*to dance*” (“dançar”) e, para eliciação do *perfect* existencial, foram usados os verbos “*to do*” (“fazer”) e “*to draw*” (“desenhar”), como pode-se observar no quadro 2 abaixo:

Quadro 2: Estímulos-alvo do teste de produção eliciada

| Estímulo-alvo 1 PU | Estímulo-alvo 2 PU | Estímulo-alvo 1 PE | Estímulo-alvo 2 PE |
|---|--|---|---|
| <p><i>To work as a dentist – since 2015</i></p>  <p>(tradução: trabalhar como dentista – desde 2015)</p> | <p><i>To dance ballet – since last year</i></p>  <p>(tradução: dançar balé – desde o ano passado)</p> | <p><i>To do the homework – already</i></p>  <p>(tradução: fazer o trabalho de casa – já)</p> | <p><i>To draw the light bulb – already</i></p>  <p>(tradução: desenhar a lâmpada – já)</p> |

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

Quanto aos participantes da pesquisa, destaca-se que todos nasceram em Porto Rico, aprenderam a língua após o período crítico e têm contato com essa língua em distintos contextos. O perfil de cada um deles nos dois testes utilizados na pesquisa é descrito nos parágrafos a seguir.

No teste de decisão, a informante 1 era do sexo feminino, tinha 19 anos, era estudante de nível superior, morava com a família e utilizava o espanhol em casa. Ela nunca tinha morado em outro país e falava/escutava inglês desde os 15 anos de idade

⁶ Conforme explicitado em Rebouças, Martins e Nespoli (2022), as imagens selecionadas foram retiradas dos sites “<https://pixabay.com/pt/>” e “<https://www.pexels.com/pt-br/>”, ambos livres de direitos autorais.

com amigos e parentes. Além disso, falava/escutava inglês de maneira ininterrupta por mais de 7 anos. Interpretamos, nesse caso, que as habilidades de fala e escuta em inglês iniciaram-se aos 15 anos, mas a participante estava imersa ininterruptamente em um ambiente em que o inglês é amplamente utilizado pelo menos desde os 12 anos, ou seja, há pelo menos 7 anos do momento em que participou deste estudo.

Ainda em relação ao teste de decisão, a informante 2 era do sexo feminino, tinha 22 anos, era estudante de nível superior, morava com os pais e utilizava o espanhol e o inglês em casa. Ela já tinha morado durante 6 meses na Espanha e falava/escutava inglês desde os 15 anos de idade com pais e amigos. Além disso, falava/escutava inglês de maneira ininterrupta por cerca de 3/4 anos. Interpretamos, nesse caso, que as habilidades de fala e escuta em inglês iniciaram-se aos 15 anos, mas a participante estava imersa ininterruptamente em um ambiente em que o inglês é amplamente utilizado apenas desde os 18/19 anos, ou seja, há 3/4 anos do momento em que participou deste estudo. Nos quadros abaixo, destacam-se as informações obtidas por meio do questionário das duas informantes do teste de decisão.

Quadro 3: Contextos de uso das línguas espanhola e inglesa

| Inf. | Casa | Aula na escola | Amigos na escola | Amigos na rua | Aulas na universidade | Trabalho | Programas de tv |
|------|---------|----------------|------------------|---------------|-----------------------|--------------|-----------------|
| 1 | ESP | ESP/ING | ESP/ING | ESP | ESP/ING | ESP | ESP/ING |
| 2 | ESP/ING | ESP/ING | ESP/ING | ESP | ESP/ING | NÃO TRABALHA | ESP/ING |

Fonte: Pesquisa das autoras (2023).

Quadro 4: Competência linguística na língua inglesa

| Inf. | Produção oral | Compreensão escrita | Produção escrita | Compreensão oral |
|------|---------------|---------------------|------------------|------------------|
| 1 | Sim | Sim | Sim | Sim |
| 2 | Não | Sim | Sim | Não |

Fonte: Pesquisa das autoras (2023).

Quadro 5: Competência, alternância entre as línguas e perspectiva de realização da tarefa

| Inf. | Competente nas duas línguas | Pode alternar entre as línguas | Se sente confortável em realizar a tarefa |
|------|------------------------------------|--------------------------------|---|
| 1 | Sim | Sim | Sim |
| 2 | Não (mais confortável em espanhol) | Sim | Sim |

Fonte: Pesquisa das autoras (2023).

Conforme apresentado nos quadros de 3 a 5 acima, em relação à informante 2, destaca-se que ela declara não possuir as habilidades de produção e compreensão oral e não se considera competente na língua inglesa. Porém, essa informante apontou determinados contextos de uso da língua inglesa juntamente ao espanhol que parecem indicar que a informante possui as habilidades de produção e compreensão oral, uma vez que usa a língua inglesa em casa, com amigos, e assistindo programas de TV. Ainda assim, é possível que a informante não julgue dominar tais habilidades de maneira a considerar-se competente na língua inglesa.

No teste de produção eliciada, a informante 3 deste estudo era do sexo feminino, tinha 54 anos, era doutora e professora, morava com o marido e filho e utilizava espanhol em casa. Ela nunca tinha morado em outro país e falava/escutava a língua inglesa desde os 15 anos com amigos e parentes. Além disso, falava/escutava inglês de maneira ininterrupta por mais de 7 anos. Interpretamos, nesse caso, que as habilidades de fala e escuta em inglês iniciaram-se aos 15 anos e a participante estava

imersa ininterruptamente em um ambiente em que o inglês é amplamente utilizado pelo menos desde os 47 anos, ou seja, há pelo menos 7 anos do momento em que participou deste estudo.

Ainda em relação ao teste de produção eliciada, a informante 4 do estudo era do sexo feminino, tinha 46 anos, era doutora e psicóloga, morava com a filha e utilizava espanhol em casa. Ela já tinha morado nos Estados Unidos da América por 4 anos, falava/escutava a língua inglesa desde os 13 anos e destacou o ambiente escolar como local de contato com essa língua. Além disso, falava/escutava inglês de maneira ininterrupta por cerca de 3/4 anos. Interpretamos, nesse caso, que as habilidades de fala e escuta em inglês iniciaram-se aos 13 anos, mas a participante está imersa ininterruptamente em um ambiente em que o inglês é amplamente utilizado apenas desde os 42/43 anos, ou seja, há 3/4 anos do momento em que participou deste estudo. Nos quadros abaixo, destacam-se as informações obtidas por meio do questionário das duas informantes do teste de produção eliciada.

Quadro 6: Contextos de uso das línguas espanhola e inglesa

| Inf. | Casa | Aula na escola | Amigos na escola | Amigos na rua | Aulas na universidade | Trabalho | Programas de tv |
|------|------|----------------|------------------|---------------|-----------------------|----------|-----------------|
| 3 | ESP | ESP/ING | ESP | ESP | ESP/ING | ESP/INGL | ESP/ING |
| 4 | ESP | ESP | ESP | ESP | ESP/ING | ESP | ESP/ING |

Fonte: Pesquisa das autoras (2023).

Quadro 7: Competência linguística na língua inglesa

| Inf. | Produção oral | Compreensão escrita | Produção escrita | Compreensão oral |
|------|---------------|---------------------|------------------|------------------|
| 3 | Sim | Sim | Sim | Sim |
| 4 | Sim | Sim | Sim | Sim |

Fonte: Pesquisa das autoras (2023).

Quadro 8: Competência, alternância entre as línguas e perspectiva de realização da tarefa

| Inf. | Competente nas duas línguas | Pode alternar entre as línguas | Se sente confortável em realizar a tarefa |
|------|---------------------------------------|--------------------------------|---|
| 3 | Não (mais confortável com o espanhol) | Sim | Sim |
| 4 | Não (domina mais o espanhol) | Sim | Sim |

Fonte: Pesquisa das autoras (2023).

Conforme apresentado nos quadros de 6 a 8 acima, destaca-se que ambas as informantes declararam não se considerarem competentes na língua inglesa, contudo também declararam possuir as 4 habilidades linguísticas no idioma e ter contato com o inglês em diferentes contextos de uso, tais como: aulas na universidade e programas de TV. Sendo assim, é possível que tais informantes sejam consideradas bilíngues funcionais a partir das informações fornecidas, ainda que elas não considerem dominar a língua de maneira a se considerarem competentes na língua inglesa.

Nesta pesquisa, consideramos uma variável relevante o tempo ininterrupto de exposição ao inglês, adotando inclusive a hipótese de que os falantes bilíngues funcionais que têm mais tempo de contato ininterrupto com a língua inglesa possuem desempenho nessa língua mais próximo àquele apresentado por falantes porto-riquenhos nativos de inglês e espanhol, segundo mapeamento de Rebouças, Martins e Nespoli (2022). Sendo assim, dentre as participantes do primeiro teste, havia uma com pelo menos 7 anos ininterruptos de imersão no inglês e outra com 3/4 anos ininterruptos de imersão nessa língua (participante 1 *versus* participante 2), enquanto, dentre as participantes do segundo teste, havia uma com pelo menos 7 anos ininterruptos de imersão no inglês e outra com 3/4 anos ininterruptos de imersão nessa língua (participante 3 *versus* participante 4).

Resultados e análises

Apresenta-se no quadro 9 abaixo o resumo das formas verbais seleccionadas pelas informantes no teste de decisão que veiculam os aspectos *perfect* universal e existencial. Ressalta-se que a informante 1 tinha mais de 7 anos de imersão no inglês e a informante 2, cerca de 3 ou 4 anos de imersão nessa língua.

Quadro 9: Morfologias seleccionadas na eliciação do *perfect* no teste de decisão

| Inf. | <i>Perfect</i> universal | <i>Perfect</i> existencial |
|------|---|--|
| 1 | <i>Present perfect continuous</i> | <i>Simple past</i> <i>Present perfect</i> |
| 2 | <i>Present perfect continuous</i> <i>Present perfect</i> <i>Simple present</i> <i>Present continuous</i> | <i>Simple past</i> |

Fonte: Pesquisa das autoras (2023).

Destaca-se que a informante 1 seleccionou apenas a opção que continha a morfologia de *present perfect continuous* nos dois estímulos que buscavam eliciar *perfect* universal e seleccionou a morfologia de *simple past* em um estímulo e a de *present perfect* em outro que eliciavam o *perfect* existencial. Assim, essa informante seleccionou apenas uma opção de resposta nos estímulos-alvo e, nas distratoras, somente em alguns estímulos seleccionou duas opções. Logo, isso pode indicar que a informante procurou seleccionar aquela morfologia que julgava mais pertinente para a expressão de *perfect*. Já a informante 2 seleccionou duas ou mais morfologias nos dois estímulos que buscavam eliciar *perfect* universal, sendo a morfologia de *present perfect continuous* aquela seleccionada em ambos os estímulos, e seleccionou apenas a opção que continha a morfologia de *simple past* nos dois estímulos que buscavam eliciar *perfect* existencial.

Apresenta-se abaixo um quadro com as sentenças desenvolvidas pelas informantes no teste de produção eliciada. Destaca-se que a informante 3 tinha pelo menos 7 anos de imersão no inglês e a informante 4, cerca de 3 ou 4 anos de imersão nessa língua. Ressalta-se ainda que as células destacadas em azul contêm sentenças produzidas pelas informantes que foram desconsideradas da análise pelo fato de as informantes terem empregado na sentença o verbo requerido no estímulo fora da oração principal e por terem produzido uma oração que não veiculava *perfect* universal ou *perfect* existencial.

Quadro 10: Sentenças utilizadas na eliciação do *perfect* universal e do *perfect* existencial no teste de produção eliciada

| Inf. | Estímulo-alvo 1 PU - <i>To work</i> | Estímulo-alvo 2 PU - <i>To dance</i> |
|------|---|--|
| 3 | <i>He works as a dentist since 2017.</i> | <i>Since last year she can not go to her dance ballet classes.</i> |
| 4 | <i>I have been working as a dentist since 2017.</i> | <i>Since last year I want to see girls performing in a theater dancing ballet.</i> |
| | Estímulo-alvo 1 PE - <i>To do</i> | Estímulo-alvo 2 PE - <i>To draw</i> |
| 3 | <i>She already made all the homework.</i> | <i>She already draw the light bulb of the assignment.</i> |
| 4 | <i>I have already done the homework.</i> | <i>Finally, after a lot of practice I learn how to draw the light bulb.</i> |

Fonte: Pesquisa das autoras (2023).

Destaca-se que a informante 3, no estímulo-alvo de *perfect* existencial com o verbo “*to do*”, utilizou o verbo “*to make*”, conjugado como “*made*”, de modo que é possível interpretar que ela tenha pretendido empregar a morfologia de *simple past* ou a de *present perfect* com apagamento do auxiliar. Ainda assim, considerou-se essa sentença na análise das morfologias empregadas por essa informante. Essa mesma informante, no estímulo-alvo de *perfect* existencial com o verbo “*to draw*”, empregou a forma “*draw*”, de maneira que é possível interpretar que ela tenha pretendido empregar ou a morfologia de presente na terceira pessoa do singular (“*draws*”), ou a de passado (“*drew*”) ou a de particípio (“*drawn*”). Defendemos, porém, que

ela tenha pretendido utilizar a forma no passado (“*drew*”) ou no particípio (“*drawn*”), uma vez que, ao utilizar o verbo “*to work*” no estímulo-alvo de *perfect* universal, ela empregou o morfema “*s*” (“*works*”) indicativo de terceira pessoa do singular do presente, conforme a norma-padrão, e, ao utilizar o verbo “*to make*” no estímulo-alvo de *perfect* existencial, ela produziu “*made*”, que pode ser entendido como *simple past* ou *present perfect* com apagamento do auxiliar. Portanto, entende-se que a informante pretendia utilizar o *simple past* ou o *present perfect* com apagamento do auxiliar com o verbo “*to draw*”, por ter demonstrado conhecer a diferença morfológica entre o presente e o passado (como verificado pelo seu uso de “*works*” e “*made*”, respectivamente).

Dessa forma, consideram-se abaixo as seguintes formas verbais indicadas pelas informantes e que veiculam os aspectos *perfect* universal e existencial no teste de produção eliciada.

Quadro 11: Morfologias utilizadas para veiculação do *perfect* no teste de produção eliciada

| Inf. | <i>Perfect</i> universal | <i>Perfect</i> existencial |
|------|-----------------------------------|---|
| 3 | <i>Simple present</i> | <i>Simple past/Present perfect</i> com apagamento do auxiliar |
| 4 | <i>Present perfect continuous</i> | <i>Present perfect</i> |

Fonte: Pesquisa das autoras (2023).

Neste trabalho, busca-se fazer uma comparação, a partir de um estudo de caso, considerando o tempo de contato ininterrupto com a língua inglesa, como também verificando possíveis diferenças em relação aos resultados obtidos em Rebouças, Martins e Nespoli (2022). Dessa forma, confrontamos os resultados, de um lado, da primeira informante (teste de decisão) e da terceira informante (teste de produção eliciada), que falavam/escutavam inglês de maneira ininterrupta por pelo menos 7 anos,

com os resultados, de outro lado, da segunda informante (teste de decisão) e da quarta informante (teste de produção eliciada), que falavam/escutavam inglês de maneira ininterrupta por cerca de 3/4 anos. Dessa forma, consideram-se as seguintes morfologias que veiculam os aspectos *perfect* universal e existencial nos dois testes linguísticos:

Quadro 12: Morfologias selecionadas/utilizadas na veiculação do *perfect* pelas informantes dos testes de decisão e de produção eliciada

| Tempo de imersão | Informante / teste | <i>Perfect</i> universal | <i>Perfect</i> existencial |
|------------------|-------------------------------|---|---|
| 7 anos ou mais | 1: teste de decisão | <i>Present perfect continuous</i> | <i>Simple past</i> <i>Present perfect</i> |
| | 3: teste de produção eliciada | <i>Simple present</i> | <i>Simple past/Present perfect</i> com apagamento do auxiliar |
| 3/4 anos | 2: teste de decisão | <i>Present perfect continuous</i> <i>Present perfect</i> <i>Simple present</i> <i>Present continuous</i> | <i>Simple past</i> |
| | 4: teste de produção eliciada | <i>Present perfect continuous</i> | <i>Present perfect</i> |

Fonte: Pesquisa das autoras (2023).

Em relação ao teste de decisão, os resultados parecem indicar que, por um lado, a informante que tem menos tempo de contato ininterrupto com a língua reconhece mais formas possíveis para a realização do *perfect* universal do que aquela que tem mais tempo de contato, e, por outro lado, a informante que tem mais tempo de contato ininterrupto com a língua reconhece mais formas possíveis para a realização do *perfect* existencial do que aquela que tem menos tempo de contato. Em relação ao teste de produção eliciada, destaca-se que ambas as informantes apresentaram problemas com o *perfect* existencial, utilizando uma morfologia com algum desvio da norma-padrão⁷.

⁷ Mesmo na produção da informante 4 excluída da análise por não conter o verbo “to draw” na oração principal, “Finally, after a lot of practice I learn how to draw the light bulb”, identificou-se tal desvio da norma-padrão, uma vez que o verbo “to learn” deveria figurar na sentença na forma de *simple past* (“learned”).

Sendo assim, os dados deste teste parecem apontar uma aparente dificuldade em relação ao domínio gramatical da língua inglesa por parte de informantes com diferentes tempos de contato com a língua. Nesse sentido, os resultados deste estudo sugerem que, independentemente do tempo de contato ininterrupto com a língua, tendo tal contato ocorrido após o período crítico, o domínio da língua é variável, podendo conter avanços e retrocessos, o que é característico do processo de aquisição de uma L2.

Os resultados de bilíngues funcionais porto-riquenhos deste estudo podem ser comparados também àqueles de bilíngues porto-riquenhos obtidos em Rebouças, Martins e Nespoli (2022), a fim de verificar possíveis semelhanças e diferenças na realização do *perfect*. Em relação à veiculação do *perfect* universal no inglês de falantes bilíngues de Porto Rico, Rebouças, Martins e Nespoli (2022) verificaram as seguintes formas verbais: *present perfect*, *present perfect continuous*, *simple present* e *present continuous*. Todas essas formas verbais aparecem também veiculando *perfect* universal neste estudo. E, para veiculação do *perfect* existencial no inglês de falantes bilíngues de Porto Rico, as autoras verificaram as seguintes morfologias: *simple past*, *present perfect*, *present perfect* com apagamento do auxiliar e “*to be*” (*present*) + *predicative*. As formas verbais de *simple past* e *present perfect* (com ou sem apagamento do auxiliar) foram verificadas também neste estudo.

Portanto, em relação ao *perfect* existencial, foram utilizadas pelos bilíngues funcionais analisados neste estudo apenas formas verbais mais consolidadas na literatura acerca do aspecto *perfect* no inglês. Além disso, a forma “*to be*” (*present*) + *predicative*, verificada em estudo de Rebouças, Martins e Nespoli (2022)

acerca do *perfect* existencial no inglês de bilíngues de Porto Rico, não foi utilizada no teste de produção eliciada. Nesse caso, pode-se interpretar a ausência dessa forma verbal nos resultados obtidos com os bilíngues funcionais deste estudo como consequência do fato de tal forma não ser lecionada em um contexto escolar, que, geralmente, prioriza formas presentes nas gramáticas normativas da língua.

Então, de fato, parece haver uma diferença em relação aos falantes que seriam considerados bilíngues, que possuem duas línguas como L1 a partir da exposição a elas em contexto de imersão ainda dentro do período crítico, e aqueles considerados bilíngues funcionais, que possuem a língua espanhola como L1 e a língua inglesa como L2 por terem sido expostos aos dados desta língua após o período crítico. Além disso, os informantes bilíngues funcionais deste estudo que têm mais tempo de contato ininterrupto com a língua não apresentam um perfil mais próximo dos bilíngues no que diz respeito à diversidade de formas verbais utilizadas na veiculação do *perfect* universal; na verdade, a informante com menor tempo de contato ininterrupto com a língua apresentou um perfil mais aproximado dos bilíngues pelo menos na veiculação desse tipo de *perfect* no teste de decisão.

Contudo, destaca-se também uma semelhança entre os bilíngues do estudo de Rebouças, Martins e Nespoli (2022) e os bilíngues funcionais deste estudo no que diz respeito ao uso de formas verbais distintas na expressão do *perfect* universal e do *perfect* existencial. Em ambos os estudos, percebeu-se que os informantes utilizaram determinadas morfologias para veicular o *perfect* universal e outras morfologias para veicular o *perfect* existencial. Nesse sentido, este estudo reforça uma tendência acerca da realização de *perfect* nas línguas – materializada na

distinção morfológica de realização de seus tipos – verificada entre falantes bilíngues (Rebouças; Martins; Nespoli, 2022) e monolíngues (Nespoli, 2018; Nespoli; Martins, 2018; Machado, 2022).

Por fim, ressalta-se que os resultados desta pesquisa reforçam que o ensino formal da língua parece ser um fator que favorece a ampliação de habilidades linguísticas no que diz respeito à possibilidade de o falante possuir algum domínio específico nessa língua, podendo ser, por exemplo, bilíngue receptivo, caso não desenvolva as habilidades de produção escrita e oral, como quando não há acesso a um contexto escolar de qualidade, ou bilíngue funcional, caso possua habilidades suficientes em contextos sociais de comunicação e esteja inserido em contexto de ensino favorável, como destaca Pousada (2000). Contudo, esse fator não parece determinante no que diz respeito aos bilíngues funcionais apresentarem um desempenho análogo ao dos bilíngues verdadeiros, ainda que aqueles tenham tido um tempo de contato ininterrupto com a língua inglesa mais prolongado.

Considerações finais

Neste trabalho, desenvolveu-se um estudo com o objetivo de investigar a aquisição das realizações de *perfect* universal e *perfect* existencial, associados ao presente, por falantes de espanhol de Porto Rico como L1 adquirindo inglês como L2 em contexto de imersão. Especificamente, busca-se empreender essa investigação pela verificação das realizações de PU e PE associados ao presente produzidas por esses falantes em contexto experimental. Especificamente, buscou-se investigar: i)

a realização de PU associado ao presente por sujeitos adquirindo inglês/L2 falantes nativos do espanhol porto-riquenho/L1 e ii) a realização de PE associado ao presente por sujeitos adquirindo inglês/L2 falantes nativos do espanhol porto-riquenho/L1. A hipótese adotada foi a de que os falantes bilíngues funcionais que têm mais tempo de contato ininterrupto com a língua inglesa possuiriam desempenho nessa língua mais próximo àquele apresentado por falantes porto-riquenhos nativos de inglês e espanhol, segundo mapeamento de Rebouças, Martins e Nespoli (2022).

A metodologia consistiu na aplicação de dois testes linguísticos, teste de decisão e teste de produção eliciada, desenvolvidos e apresentados em Rebouças, Martins e Nespoli (2022). Especificamente, neste estudo, foi realizado um estudo de caso a partir de dados de quatro informantes. A partir dos resultados obtidos com os dois testes, verificaram-se as seguintes formas verbais que efetivamente veiculam o *perfect* universal no inglês de falantes bilíngues funcionais de Porto Rico: *present perfect continuous*, *present perfect*, *simple present* e *present continuous*. E verificaram-se as seguintes formas verbais que efetivamente veiculam o *perfect* existencial no inglês de falantes bilíngues funcionais de Porto Rico: *simple past* e *present perfect* (com ou sem apagamento do auxiliar).

A partir dos resultados, a hipótese deste estudo foi refutada, uma vez que se percebeu que, independentemente do tempo de contato ininterrupto com a língua inglesa, o comportamento das quatro informantes deste estudo de caso é diferente do comportamento dos bilíngues cujo desempenho está descrito em Rebouças, Martins e Nespoli (2022). Destaca-se também uma contribuição deste trabalho para estudos de aquisição de

L2 em contexto de imersão e para os estudos acerca do aspecto *perfect* na língua inglesa na variedade de Porto Rico por falantes bilíngues funcionais aprendizes de L2.

Além disso, o estudo desenvolvido por Rebouças, Martins e Nespoli (2022) contribuiu com mais evidências que corroboram a proposta de Nespoli (2018) em relação à dissociação entre os sintagmas de *perfect* na representação estrutural da sentença a partir da verificação de formas verbais distintas selecionadas ou produzidas nos testes linguísticos para veiculação do PU e do PE por falantes bilíngues de espanhol e inglês de Porto Rico. Neste estudo, também foram identificadas formas verbais distintas empregadas por falantes bilíngues funcionais aprendizes de inglês/L2 para a realização dos dois tipos de *perfect* estudados, o que também evidencia a dissociação entre os sintagmas de *perfect* na representação estrutural da sentença.

Por fim, como passos futuros, considera-se a possibilidade de estender este estudo a mais informantes porto-riquenhos bilíngues funcionais e considerar mais faixas de “tempo de contato ininterrupto” com a língua inglesa desses falantes. Desse modo, será possível verificar os resultados obtidos neste estudo piloto e ampliar as discussões aqui empreendidas.

Referências

- COMRIE, Bernard. *Aspect: An introduction to the study of verbal aspect and related problems*. Cambridge: Cambridge University Press, 1976.
- ELLIS, Rod. *The study of Second Language Acquisition*. Oxford University, 1994.

IATRIDOU, Sabine; ANAGNOSTOPOULOU, Elena; IZVORSKI, Roumyana. Observations about the form and meaning of the perfect. In: ALEXIADOU, Artemis; RATHERT, Monika; VON STECHOW, Arnim (ed.). *Perfect Explorations*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2003. p. 153-205.

LENNEBERG, Eric H. The biological foundations of language. *Hospital Practice*, v. 2, n. 12, p. 59-67, 1967.

MACHADO, Fernanda Costa da Silva. *A realização de perfect associado aos tempos passado e futuro no inglês americano*. 2022. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

MEISEL, Jürgen M. *First and second language acquisition: Parallels and differences*. Cambridge: Cambridge University Press, 2011.

NESPOLI, Juliana Barros. *Representação mental do perfect e suas realizações nas línguas românicas: um estudo comparativo*. 2018. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

NESPOLI, Juliana Barros; MARTINS, Adriana Leitão. A representação sintática do aspecto perfect: uma análise comparativa entre o português e o italiano. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas (SP), v. 60, n. 1, p. 30-46, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8649668>. Acesso em: 28 ago. 2023.

POUSADA, Alicia. The competent bilingual in Puerto Rico. *International Journal of the Sociology of Language*, v. 2000, n. 142, p. 103-118, 2000.

REBOUÇAS, Érica Silva; MARTINS, Adriana Leitão.; NESPOLI, Juliana Barros. A realização verbal do perfect por bilíngues espanhol-inglês de Porto Rico. *Episteme Transversalis*, [s.l.], v. 13, n. 3, p. 169-197, dez. 2022. Disponível em <http://revista.ugb.edu.br/ojs302/index.php/episteme/article/view/2658>. Acesso em: 27 maio 2023.

THIERY, Christopher. True bilingualism and second language learning. In: GERVER, David; SINAICO, H. Wallace. *Language interpretation and communication*. New York: Plenum Press, 1978. p. 145-153.

A produção escrita de sujeitos bilíngues: é possível pensarmos em transferência entre línguas a partir de lentes translíngues?

Antonieta Megale*
Gabriela Pindsdorf**

Resumo

O crescimento das escolas bilíngues no Brasil impulsiona a necessidade de compreendermos os processos de aprendizagem da língua escrita pelos estudantes que se alfabetizam por meio de duas línguas. Nesse cenário, este estudo objetiva discutir, a partir da noção de bilinguismo dinâmico, como o sujeito bilíngue acessa os recursos construídos em seu repertório para produzir textos escritos, na fase de alfabetização inicial, em movimentos que revelam seu translínguar. Para tanto, realizamos uma pesquisa-ação em um grupo de estudantes bilíngues emergentes do 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola privada da zona sul de São Paulo. Foi planejada e aplicada uma sequência de atividades voltada para a fase inicial de alfabetização, utilizando a translíngua enquanto ferramenta pedagógica. Em consonância com uma visão heteroglósica de linguagem, debatemos que o conceito de transferência entre línguas, muito utilizado para explicarmos o processo de construção de conhecimento por sujeitos bilíngues, revela uma visão de linguagem monoglósica e que, portanto, a partir de lentes translíngues e heteroglósicas, não podemos conceber as aprendizagens de bilíngues a partir do ato de

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

** Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Mestranda no programa de Letras da Unifesp. <https://orcid.org/0000-0002-1359-2514>.

transferir saberes construídos de uma língua para a outra língua. De outra feita, esclarecemos que ao considerar a integridade do repertório, trata-se de movimentos que permitem o acesso a recursos construídos ao longo da trajetória desses sujeitos, e não de transferências linguísticas. Um conhecimento construído em uma determinada língua compõe o repertório singular do sujeito bilíngue, e pode ser acessado por outra língua, sempre que necessário.

Palavras-chave: translanguagem; bilinguismo dinâmico; processo de escrita; repertório.

The written production of bilingual subjects: is it possible to consider language transfer through a translanguaging lens?

Abstract

The growth of bilingual schools in Brazil drives the need to understand the learning processes of written language by students who are literate in two languages. In this scenario, this study aims to discuss, based on the notion of dynamic bilingualism, how the bilingual individual accesses the resources constructed in their repertoire to produce written texts in the initial literacy phase, in movements that reveal their translingual nature. To this end, we conducted an action research with a group of emerging bilingual students from the 1st year of Elementary School at a private school in the south zone of São Paulo. A sequence of activities was planned and applied for the initial literacy phase, using translanguaging as a pedagogical tool. In line with a heteroglossic view of language,

we argue that the concept of transfer between languages, often used to explain the knowledge construction process by bilingual individuals, reveals a monoglossic view of language. Therefore, through translingual and heteroglossic lenses, we cannot conceive bilingual learning as merely transferring knowledge constructed in one language to another. Conversely, we clarify that when considering the integrity of the repertoire, these are not linguistic transfers, but rather movements that allow access to resources built over these individuals' trajectory. Knowledge constructed in a specific language comprises the unique repertoire of the bilingual individual and can be accessed by another language whenever needed.

Keywords: translanguaging; dynamic bilingualism; writing process; repertoire.

Recebido em: 30/04/2023 // Aceito em: 24/08/2023

1 Introdução

No Brasil, vivenciamos o crescimento das escolas bilíngues de línguas de prestígio, como o inglês e o alemão, por exemplo. Esse movimento ocasionou o avanço do que denominamos por bilinguismo de escolha (Cavalcanti, 1999), ou seja, o bilinguismo dos estudantes resulta de uma opção feita pela família por escolarizar seus/suas filhos/filhas em instituições que têm duas línguas de instrução. É importante ressaltarmos que essa escolha, em nosso país, pode ser feita apenas por uma camada privilegiada de nossa sociedade que tem condições de pagar as mensalidades das escolas bilíngues, que, em sua grande maioria, se localizam no setor privado e apresentam mensalidades mais altas do que as escolas que têm apenas uma língua de instrução.

Diante dessa realidade, um número crescente de crianças vem sendo alfabetizadas em duas línguas. Esse processo ainda gera uma série de dúvidas entre educadores: é desfavorável ou prejudicial para a criança ser alfabetizada em duas línguas simultaneamente? No Brasil, algumas importantes pesquisas (Rocha, Liberali, 2017; Alves; Finger, 2023; Brentano; Finger, 2020; Finger, Brentano, Ruschel, 2019; Dias, 2019; 2020) têm contribuído para a construção de conhecimento na área, considerando as especificidades da educação bilíngue desenvolvida no Brasil.

Neste artigo, temos como objetivo discutir, a partir da noção de bilinguismo dinâmico (García, 2009), como o sujeito bilíngue acessa os recursos construídos em seu repertório para produzir textos escritos na fase de alfabetização inicial, em movimentos que revelam seu translínguar (García; Wei, 2014). Nesse sentido, temos a intenção de debater que o conceito de transferência

entre línguas, muito utilizado para explicarmos o processo de construção de conhecimento por sujeitos bilíngues, revela uma visão de linguagem monoglóssica e que, portanto, a partir de lentes translíngues e heteroglóssicas, não podemos conceber as aprendizagens de bilíngues a partir do ato de transferir saberes construídos em uma língua para a outra língua (García et al., 2021). Para tanto, este artigo está organizado em seis seções, além desta introdução. Na seção seguinte, discutimos os conceitos de bilinguismo e sujeito bilíngue desde seu desenvolvimento inicial até a concepção de bilinguismo dinâmico proposta por García (2009). Nesse percurso, nos debruçamos sobre o conceito de interdependência das línguas (Cummins, 1979), que inicia a discussão sobre transferências de conhecimentos entre línguas. Na terceira seção, discorremos sobre a noção de translanguagem, que reconhece a complexidade das práticas linguísticas de indivíduos e comunidades plurilíngues. Na quarta parte, explicitamos acerca da concepção de língua escrita e de alfabetização das autoras. Na quinta seção, apresentamos os procedimentos metodológicos que viabilizaram este estudo. Na sexta, argumentamos sobre princípios importantes para a compreensão do processo de alfabetização inicial de indivíduos bilíngues, apresentando alguns exemplos de produção de crianças em escolas bilíngues. Por fim, tecemos nossas considerações finais.

2 Bilinguismo e sujeito bilíngue

Tentativas de definir o que seria um indivíduo bilíngue vêm sendo empreendidas já há muito no campo dos estudos do bilinguismo. Bloomfield (1935, p.56), um dos primeiros

estudiosos a ocupar-se dessa questão, corroborando a noção prevalecente no senso comum, definiu o sujeito bilíngue como aquele com controle de duas línguas semelhantes aos controles que teriam, presumidamente, os falantes nativos de cada uma delas. No entanto, com o desenvolvimento de estudos na área, definições semelhantes a essa passaram a ser alvo de críticas por parte de inúmeros autores que questionaram, dentre outras questões, o fato de elas tomarem como parâmetro uma visão idealizada de falantes nativos.

De modo a ampliar a compreensão acerca do bilinguismo para além unicamente do conceito de proficiência linguística, Hamers e Blanc (2000) propuseram seis dimensões pelas quais podemos considerar o bilinguismo como um fenômeno multidimensional, sendo elas: competência relativa, organização cognitiva, idade de aquisição das línguas, presença ou não de indivíduos falantes da L2 no ambiente social, status atribuído às línguas na comunidade e identidade cultural. No entanto, apesar do avanço conceitual em direção à multidimensionalidade do bilinguismo, os autores ainda se apoiaram em uma visão monoglóssica de línguas, ou seja, partiam da hipótese de que o monolinguismo era a norma (Flores; Beardsmore, 2015) e, com isso, apregoavam a separação e a compartimentalização das línguas.

Anteriormente ao proposto por Hamers e Blanc (2000), os estudos de Cummins (1979) começaram a modificar o modo pelo qual entendíamos o funcionamento de sujeitos bilíngues. O autor contribuiu com a ideia de que a proficiência de sujeitos bilíngues em suas línguas não era armazenada separadamente e que, conseqüentemente, cada proficiência não se comportava de modo independente da outra. A partir do conceito de proficiência

subjacente comum¹ ilustrado pela conhecida imagem do duplo iceberg, Cummins (1979) propôs que, embora na superfície os elementos estruturais das línguas do bilíngue possam parecer distintos, há uma interdependência cognitiva que permite a transferência de práticas linguísticas de uma língua para a outra.

A esse respeito, García e Wei (2014) explicam que esse tipo de categorização ainda nomeia uma língua claramente como a primeira e a língua adicional como a segunda do falante. Segundo os autores, isso remete ao entendimento do bilíngue como se fosse a somatória de dois monolíngues – continua-se, portanto, a eleger, equivocadamente, monolíngues como parâmetros para definirmos bilíngues, apesar do avanço conceitual proposto. García e Wei (2014) apontam a falácia de se enxergar as práticas linguísticas do sujeito bilíngue a partir de uma visão monoglóssica de bilinguismo, já que se pressupõe a separação completa das duas línguas desse sujeito. Para os autores, a noção de bilinguismo aditivo, proveniente dessa visão de língua, remete ao fato de que bilíngues operariam em espaços monolíngues protegidos.

Em uma nova direção, García (2009) defende que o bilinguismo seja considerado a partir de uma visão heteroglóssica, pela qual se considera que o sujeito bilíngue se constitui na imbricação de ambas as suas línguas. Para a autora, esse tipo de bilinguismo refere-se a práticas linguísticas que são múltiplas e que se ajustam ao terreno multilíngue e multimodal do ato comunicativo. García (2009) salienta que o bilinguismo dinâmico é relativo aos variados graus de habilidade e usos de múltiplas práticas linguísticas necessárias para se cruzar fronteiras físicas e virtuais. Esquemáticamente, García e Wei

¹ No original: Common underlying proficiency.

[illegible]

Nessa perspectiva de bilinguismo dinâmico, compreendemos, portanto, que a distinção entre primeira e segunda língua já não se faz mais necessária porque as categorias de bilinguismo e sujeito bilíngue, criadas a partir dessas diferenciações, não conseguem explicar as experiências identitárias e as práticas linguísticas experimentadas por sujeitos em sua condição bilíngue. Desse modo, segundo García e Wei (2014), o bilinguismo dinâmico vai além da ideia de que existem duas línguas interdependentes, como defendido por Cummins (1979); em vez disso, os autores explicam que os bilíngues possuem um sistema linguístico único que tem características que são mais frequentemente praticadas de acordo com línguas nomeadas² que foram socialmente construídas e controladas,

² Concordamos com Rocha e Megale (2023, p.3) que explicam que “as línguas nomeadas são objetos sociais e não linguísticos (Heller 2007; Jørgensen et al. 2011; Makoni e Pennycook, 2010). Blommaert e Rampton (2011, p. 4) explicam que as línguas nomeadas são construções ideológicas historicamente relacionadas à instauração, no século XIX, dos Estados nacionais. Elas constituiriam “um artefato ideológico com poder muito considerável” que foram utilizadas para sustentar o modelo de estado emergente. Nessa direção, uma língua nomeada, segundo Otheguy, García e Reid (2015), é definida pela afiliação social,

mas que, por outras vezes, novas práticas são produzidas. García e Wei (2014) explicam que, na figura anteriormente disposta, a visão do bilinguismo tradicional é simbolizada por dois retângulos separados, cada um indicando uma língua com sistemas linguísticos distintos (uma L1 e uma L2) e características diferentes (F1 e F2). De acordo com os autores, a Interdependência Linguística proposta por Cummins aproxima, como podemos notar na figura, os dois sistemas linguísticos e propõe que há transferência entre eles, decorrente da Proficiência subjacente comum, já mencionada anteriormente. O modelo dinâmico de bilinguismo está relacionado às teorias de translinguagem, que serão abordadas na próxima seção. Assim, o conceito de repertório linguístico começa a ser delineado conforme discussão proposta por diversos autores como Busch (2012; 2015); Blommaert (2010) e Blommaert e Dong (2007), dentre muitos outros.

Nessa linha, de acordo com Blommaert (2010, p. 4-5)³, no mundo contemporâneo, o sujeito precisa mobilizar seus recursos linguísticos e sociolinguísticos ao se distanciar de usos de linguagem “sedentários” ou “territorializados”, a fim de se conectar aos complexos e fluidos contextos sociolinguísticos da atualidade. Desse modo, entende-se que a linguagem se move juntamente com os sujeitos pelo tempo e espaço e, assim, transforma-se em uma poderosa ferramenta para a mobilidade (Blommaert; Dong, 2007). Somando-se a isso, Blommaert (2010, p, 32) nos explica que

[...] a mobilidade semiótica tem todos os tipos de efeitos sobre os sinais que estão envolvidos em tal mobilidade. Esses processos precisam ser compreendidos porque eles

política e étnica de seus falantes. Os autores explicam que as duas línguas nomeadas de um sujeito bilingue existem apenas em uma visão externa de seu multilinguismo. Do ponto de vista interno do falante, há apenas seu repertório, que pertence apenas ao falante, não a qualquer língua nomeada (Otheguy, García e Reid, 2015)”.

3 No original: ‘sedentary’ or ‘territorialized’.

constituem o cerne da globalização como um fenômeno sociolinguístico. No contexto da globalização, recursos linguísticos alteram o valor, função, propriedade e assim por diante, porque eles podem ser inseridos nos padrões de mobilidade⁴

Dessa maneira, os recursos que fazem parte do repertório linguístico do sujeito envolvem variedades linguísticas, registros, gêneros, modalidades e escolha de línguas, vocabulário e estruturas. A escolha de língua por sujeitos bilíngues, por exemplo, está relacionada à percepção de construtos ideológicos e institucionais e aos modos de uso da linguagem.

Na seção seguinte, abordaremos o conceito de translanguagem que deriva de uma visão de bilinguismo como dinâmico.

3 Translanguagem

Na seção anterior, observamos que o conceito de bilinguismo dinâmico, que culmina na visão de repertório, foi desenvolvido em um momento de importantes mudanças de perspectiva do campo linguístico, orientado para o enfoque nas práticas linguísticas dos sujeitos. Nesta mesma conjuntura, foi desenvolvido o conceito de translanguagem. Esta está relacionada a visões que desafiam a ideologia monolíngue homogeneizante, linear e redutora que foram ressaltadas pela virada multilíngue (May, 2014), em favor do desenvolvimento de formas de compreensão mais complexas e dinâmicas, rompendo paradigmas anteriormente estabelecidos

⁴ No original: that semiotic mobility has all sorts of effects on the signs that are involved in such mobility. Such processes need to be understood because they are at the heart of globalization as a sociolinguistic phenomenon. In the context of globalization, linguistic resources change value, function, ownership and so on, because they can be inserted in patterns of mobility.

pelas visões hegemônicas (Rocha; Megale, 2023). Assim, é importante situar a translinguagem em meio a essas rupturas propostas pelo movimento pós-estruturalista e da virada Trans, no campo da Linguística Aplicada (Poza, 2017).

Originalmente, na concepção de Cen Williams, na década de 1990, a translinguagem se referia à prática pedagógica em que os estudantes eram solicitados a alternar a língua de acordo com o tipo de atividade⁵ (García; Wei, 2014). Nesse cenário, o conceito original colaborou para a percepção da fluidez das práticas linguísticas dos sujeitos bilíngues (Rocha; Megale, 2023). Após algumas décadas, diferentes estudiosos, como García (2009, 2014, 2021), Canagarajah (2011) e Blackledge e Creese (2014), requalificaram o debate incorporando as dimensões multimodais e multissemióticas, e utilizando o conceito para se referir à complexidade das práticas linguísticas de indivíduos e comunidades plurilíngues, bem como suas estratégias pedagógicas.

Primeiramente, Wei (2018) destaca que a translinguagem não pode ser reduzida à uma abordagem descritiva de práticas linguísticas contemporâneas. Na verdade, a translinguagem é orientação filosófica ou prática pedagógica de linguagem, com o potencial de

[...] oferecer condições para entendermos práticas e experiências de linguagens de natureza complexa, ou seja, que emergem de modo espaço-temporalmente situado e com base na pluralidade linguística, semiótica, sensorial e multimodal [...] (Rocha; Megale, 2023, p. 9)

Nessa visão, podemos afirmar que se trata de um conceito transdisciplinar, da intersecção de conhecimentos entre

⁵ A título de exemplo, ler em Inglês e escrever em Galês, ou vice-versa.

linguística, educação, estudos discursivos e semióticos, entre outros (Rocha; Megale, 2023). Assim, a translanguagem pode ser definida como o emprego da integridade do repertório do sujeito bilíngue para a construção de sentido, adaptando suas práticas linguísticas ao terreno multilíngue e multimodal, e desconsiderando as divisões clássicas entre as línguas nomeadas. Afirma-se, portanto, o reconhecimento de que o repertório do indivíduo bilíngue é único, integrado, constituído por recursos multimodais (gestuais, visuais ou corporais) e recursos linguísticos, que se aproximam de mais de uma língua nomeada (García et al., 2021). Nessa perspectiva, os autores (2021) salientam que o conceito diz respeito a um processo de construção de sentido de corpo inteiro.

García e Wei (2014, p. 28, tradução nossa⁶) ainda explicam que “interações multilíngues bem-sucedidas sempre foram auxiliadas por multimodalidades”.

Nessa perspectiva, como já sinalizado na seção anterior, ao considerarmos a unicidade de repertório do sujeito bilíngue, é necessário revisitar a noção de transferência linguística abordada por Cummins (1979). Podemos observar que a noção de transferência de conhecimentos se ancora em uma perspectiva monoglóssica, isto é, que concebe o repertório do sujeito bilíngue enquanto separado entre as línguas. Nesta separação, um conhecimento pode ser transferido de uma língua para a outra. Em uma perspectiva hereroglóssica, o repertório do sujeito bilíngue é único e composto por suas diversas práticas linguísticas. Assim, tal transferência sequer é possível. García et. al. (2021) esclarecem que, ao considerar a integridade do repertório, não se trata de transferências linguísticas; trata-se

⁶ No original: Successful multilingual interactions have always been aided by multimodalities [...]

de acessos. Um conhecimento construído em uma determinada língua compõe o repertório singular do sujeito bilíngue e pode ser acessado por outra língua sempre que necessário. Nas palavras da autora,

Em nossa proposta [...], as práticas linguísticas de bilíngues [...] sempre potencializam sua translanguagem porque [...] não estão agindo com um ou outro sistema linguístico, mas com uma rede unitária de significados. Nada está sendo transferido; tudo está sendo acessado (García et. al 2021, p. 12, tradução nossa)⁷.

Assim, ao desenvolver o conceito, García e Wei (2014) definem a translanguagem enquanto a norma discursiva bilíngue, ou seja, um arranjo que normaliza o bilinguismo sem a separação diglósica das línguas nomeadas. Enfatizam, portanto, a agência dos sujeitos em suas práticas linguísticas em detrimento das línguas enquanto elementos discretos. Blackledge e Creese (2014) complementam ao afirmar que a noção de pureza linguística é ilusória. Nessa direção, García (2021) afirma que até sujeitos monolíngues também se valem da translanguagem, uma vez que a seleção de recursos do repertório para comunicação expressiva é comum a todos os sujeitos ⁸. De acordo com Rocha e Megale (2023, p. 17),

Translinguamos desde sempre, e como prática (cotidiana e situada), a translanguagem realiza-se de diferentes formas e com diferentes propósitos, nos diversos campos sociais que organizam nossas relações.

A translanguagem se configura, portanto, como um conceito-

7 “In our [...] proposal, the language acts of [...] bilinguals always leverage their translanguaging because students are acting not with one language system or another, but with a unitary network of meanings. Nothing is being transferred; everything is being accessed.”

8 Sujeitos monolíngues realizam seleções na integridade de seu repertório de acordo com o contexto em que interagem, circulando, portanto, em diferentes registros. A língua(gem) utilizada em uma situação considerada formal é significativamente diferente da utilizada em uma roda de amigos.

chave no movimento do campo linguístico em compreender as diversas práticas linguísticas dos sujeitos bilíngues. Nessa direção, García e Wei (2014) se referem ao “espaço da translanguagem” enquanto potencial transformativo, no qual o sujeito bilíngue pode unir diferentes dimensões de sua história pessoal, suas experiências, crenças e ideologias, de forma a forjar novas identidades, valores e práticas linguísticas.

Até este ponto, fizemos um percurso para que pudéssemos compreender como a translanguagem é a norma no que tange às práticas linguísticas de sujeitos bilíngues. Examinaremos, na seção a seguir, a construção do processo de escrita, para, posteriormente, compreendermos como ele pode ser concebido a partir de óticas translíngues.

4 A escrita como um sistema de representação em transformação

A concepção de língua escrita tem um impacto direto na forma como ela é ensinada e aprendida. Outrora compreendida enquanto código de transcrição, sua aprendizagem era tratada como a aquisição de um conjunto uniforme de técnicas. Ao compreendermos a língua escrita como um sistema de representação, como propõem Ferreiro e Teberosky (1985), trata-se agora da apropriação de um novo objeto de conhecimento, de uma aprendizagem conceitual (Ferreiro; Teberosky, 1985). Nessa visão, ao aprender a ler e escrever, a criança reinventa e se apropria desse sistema, criando suas próprias hipóteses. Além disso, Ferreiro (1985, p. 9) enfatiza que

as crianças são seres que ignoram que devam pedir permissão para começar a aprender [...]. Saber algo a

respeito de certo objeto não quer dizer, necessariamente, saber algo socialmente aceito como ‘conhecimento’.

Assim, de acordo com o planejamento e a execução de práticas didáticas contextualizadas, o professor realizará a mediação necessária para que seus alunos construam conhecimentos acerca do sistema de representação alfabético de escrita, valorizando a produção de conhecimento dos educandos (Ferreiro, 1985). A gênese do conhecimento se encontra, portanto, no confronto das ideias dos sujeitos com a realidade (Ferreiro; Teberosky, 1985).

Dentro da concepção de língua(gem) enquanto prática social e de língua escrita enquanto sistema de representação, Smolka (2012) amplia a discussão acrescentando o caráter dialógico presente no processo de alfabetização. A autora considera a construção de conhecimento sobre a escrita não apenas como atividade cognitiva da criança, mas também como atividade discursiva, fortalecendo as funções interativas constituidoras do conhecimento. Dessa forma, aprender a ler e a escrever não se trata apenas dessas habilidades em si, mas também da entrada da criança em um processo discursivo.

Nesse sentido, a alfabetização é um processo discursivo: a criança aprende a ouvir, a entender o outro pela leitura, aprende a falar, a dizer o que quer pela escrita [...] enquanto escreve, a criança aprende a escrever e aprende sobre a escrita (Smolka, 2012, p. 87)

Nessa perspectiva, não é possível pensar na elaboração cognitiva da escrita de forma independente da sua função social. Desde o princípio, a alfabetização implica a construção de sentido e, mais profundamente, uma forma de interação com o outro pela escrita, mediada por um interlocutor. Assim, seria

indispensável que as práticas didáticas escolares tenham relação com as experiências de vida e de língua(gem) dos educandos, algo que contraria aquilo que vem sendo desenvolvido em grande parte das escolas brasileiras. Frequentemente, o que se vê é um aprendizado de leitura e escrita que se dilui em questões disciplinares, tornando as práticas estéreis e estáticas, baseadas na repetição, na reprodução e na manutenção do status quo (Smolka, 2012).

Por fim, ao enfatizar o aspecto dialógico e discursivo do processo de alfabetização, Smolka (2012) evidencia as constantes mudanças e as incessantes elaborações dos sistemas de representação na contemporaneidade. Diversos fenômenos como o advento das tecnologias de comunicação e o reconhecimento da translinguagem, alvo da discussão proposta neste artigo, estão produzindo novas práticas linguísticas que impactam necessariamente a língua escrita. Não há, portanto, um sistema estático de representação, mas uma constante construção sociocultural, produzida na interação social.

A seguir, apresentamos os procedimentos metodológicos empregados no desenvolvimento deste estudo.

5 Procedimentos metodológicos

Este estudo se caracteriza como uma pesquisa-ação, uma vez que se ancora na relevância de conectar teoria e prática, oportunizando a investigação científica de situações do cotidiano escolar e da prática docente (Engel, 2000). A pesquisa-ação é uma forma de pesquisa participante engajada, que se distancia da racionalidade positivista. Como o próprio nome já diz, este tipo de investigação procura unir a pesquisa à ação ou à práxis

do grupo social em estudo (Engel, 2000). De acordo com Engel (2000) e Thiollent (2011), a metodologia resulta da superação da lacuna entre teoria e prática, criticando perspectivas que separem sujeitos e objetos de pesquisa, e conhecimento do conhecedor.

De acordo com os princípios metodológicos que orientam uma pesquisa-ação, desenvolvemos uma sequência didática composta por 12 aulas e implementada por uma das autoras desta investigação, que é professora regente em inglês, para um grupo de estudantes do 1º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Todos os estudantes e a professora têm o português como língua de nascimento. A sequência didática foi escrita dentro da temática do projeto ‘Who am I?’ e teve como atividade disparadora a leitura da obra literária ‘This is me’ de Jamie Lee Curtis e Laura Cornell. O produto final desta sequência foi a escrita de um livro autoral sobre sua história pessoal por parte dos estudantes.

Esta pesquisa foi submetida à Plataforma Brasil e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa. Está em consonância com os preceitos éticos, com CAAE nº 61235922.5.0000.5505. O parecer está registrado como nº 5.656.146.

O desenvolvimento da sequência ocorreu entre os meses de setembro e dezembro de 2022 em uma escola bilíngue, que atende a uma camada privilegiada da sociedade, localizada na cidade de São Paulo.

Na seção seguinte, discutimos a construção do processo de escrita sob óticas translíngues e ilustramos a discussão com exemplos de escrita produzidos pelos estudantes ao longo da sequência planejada.

6 O processo de escrita sob a ótica translíngue

A virada translíngue no campo sociolinguístico, como já discutido neste texto, tem desafiado diversas concepções enraizadas, como de língua e bilinguismo (García; Wei, 2014). As formas tradicionais de compreender a alfabetização e letramento também têm sido desafiadas por essa nova visão (Lin; Li, 2015).

Nessa perspectiva, ao abordar a alfabetização de sujeitos bilíngues, Hornberger e Skilton-Sylvester (2000) afirmam que as relações de poder tradicionais têm frequentemente privilegiado letramentos monolíngues e descontextualizados. Para além das autoras (2000), diversos estudiosos contribuíram para o desenvolvimento do conceito de biletamento, isto é, as práticas de alfabetização em duas línguas. No final do século XX, houve debates, ainda ancorados em uma perspectiva de bilinguismo aditivo, acerca de como organizar tal processo, simultâneo ou sequencial, o quanto a oralidade deveria estar desenvolvida, e quais aspectos eram transferíveis de uma língua para outra (García; Bartlett; Kleifgen, 2007).

Mais recentemente, o conceito de biletamento também foi revisitado. García, Bartlett e Kleifgen (2007), ao revisar as diferentes definições de biletamento, afirmam que o conceito carrega em si a concepção errônea de que cada uma das línguas se desenvolve separadamente. Em consonância com essa ideia, Megale (2017) reconhece também o equívoco na compreensão de que os sujeitos bilíngues passariam por dois processos de alfabetização distintos e independentes. Nessa visão, García, Bartlett e Kleifgen (2007) propõem o aprimoramento do conceito de biletamento, incorporando concepções da pedagogia dos multiletamentos e do plurilinguismo.

A partir da revisão do conceito de biletamento e da incorporação de diversas contribuições, García, Bartlett e Kleifgen (2007) propõem o conceito de pluriletamentos. As autoras explicam que essa noção se distancia da visão que concebe as línguas enquanto unidades inequívocas, e enfatizam que as práticas de letramento são inter-relacionadas e flexíveis. Além disso, outro aprimoramento diz respeito ao reconhecimento de que as práticas de letramento no mundo contemporâneo se dão em diversos contextos multimodais e multissemióticos. Ao reconhecer a multiplicidade de práticas de letramento, as autoras afirmam que:

Neste momento histórico, pessoas ao redor do mundo se envolvem diariamente na complicada atividade social, política, cultural e psicológica de aprender a ler e realizar práticas letradas em múltiplas linguagens e textos que estão em rede com outros canais ou modos de comunicação e diversos sistemas semióticos (García; Bartlett; Kleifgen, p. 207, 2007, tradução nossa⁹).

Nesse sentido, Lin e Li (2015) argumentam em favor da revisão dos tradicionais estudos de letramento, com o intuito de compreender a complexidade das práticas linguísticas dos sujeitos bilíngues da contemporaneidade.

Em uma perspectiva heteroglóssica de língua(gem), é necessário considerar que a criança bilíngue emprega a integridade de seu repertório ao construir novos conhecimentos. Ao aprender sobre o sistema de escrita, isso não é diferente – não é possível isolar uma das línguas ao passar pelo processo de alfabetização (Megale, 2017). Ao aprender a ler e escrever em outra língua, a criança não pode descartar o conhecimento que já

⁹ No original: Yet, at this historical moment, people around the world engage daily in the complicated, social, political, cultural and psychological work of learning and using literacies in multiple languages and scripts that are enmeshed within other channels or modes of communication and diverse semi optical systems.

se encontra construído ou em construção, mesmo que por meio ou sobre uma outra língua.

Assim, é possível afirmar que o estudante bilíngue não passa por processos de alfabetização independentes; ele passa por um único processo em que todo o seu conhecimento é mobilizado. As decisões por organizar este processo de forma simultânea ou sequencial ocorrem apenas institucionalmente, uma vez que esses estudantes constroem conhecimentos e desenvolvem habilidades mobilizando todo seu repertório linguístico (Megale, 2017).

Desse modo, podemos concluir que o sujeito bilíngue acessa seu repertório e mobiliza recursos construídos ao longo de sua história para dar conta das situações de interação com as quais se depara cotidianamente. Nessa perspectiva, os estudantes não possuem dois sistemas linguísticos ou dois repertórios, como já discutido anteriormente, mas um sistema linguístico único no qual suas línguas estão entrelaçadas e agem em conjunto. Desse modo, nos distanciamos da noção de transferência de conhecimentos entre as línguas, já que não estamos falando de dois sistemas distintos, mas de “uma rede unitária de significados”. (García et al., 2021, p. 12). Assim, “nada é transferido; mas tudo é acessado” pelo sujeito em seu repertório (García, et al., 2021, p. 12)¹⁰.

Para exemplificação, ainda que breve, apresentamos aqui exemplos de produção escrita gerados ao longo da condução da sequência planejada.

Primeiramente, com o objetivo de se apresentar, uma estudante escreveu o seguinte “*Mi nem es Amanda. 6 ers. Mae bardei is 17 Jaon reri. I lef Brasill*”¹¹ “ Em seguida, ao apresentar

¹⁰ No original: nothing is transferred; but everything is accessed.

¹¹ Acrescentamos em nota de rodapé a escrita ortográfica das hipóteses escritas pelos estudantes. “My name is Amanda. 6 years. My birthday is 17 January. I live Brazil.”

sua família, ela elabora o seguinte: “*Des is mi famile. Dis is mi ded. Dis is my sester. Dis is mim mam. Dis is mi guema en mi dog*”¹².

Em uma perspectiva translíngue, ao analisar a escrita de Amanda, é possível notar que a estudante mobilizou uma série de recursos. Um dos recursos evidentes é a mobilização de sua oralidade para a escrita das orações. Ao analisarmos a escrita da palavra “live” e “This is my family. This is my mom. This is my dad...” ambas denotam traços de oralidade, isto é, a estudante escreveu da maneira como fala.

Outro recurso que podemos observar na escrita de Amanda é o conhecimento do alfabeto em língua inglesa, e a mobilização desse saber em algumas escolhas. Ao tentar escrever “my”, Amanda se vale de seu conhecimento do nome da letra “i”, isto é, da vogal longa /ī/ da língua inglesa. Sua hipótese de escrita de “my” é consistente e se encontra presente diversas vezes em muitas de suas produções escritas ao longo da sequência. O mesmo é verdade para o conhecimento da vogal longa /ē/, utilizada na escrita da palavra “me”, da palavra “years”, da palavra “family” e “sister”.

Outro estudante do grupo, ao se apresentar, escreveu: “*Ray desesmi. Mai nemi it João. Aim 6 irs. Alos born Brasil 2016*”¹³. Para apresentar sua família, o estudante escreveu: “*Mai famili it manman n ded*”¹⁴.

Ao analisar a escrita de João, também é possível notar a mobilização de diferentes recursos. Assim como Amanda, é possível encontrar traços de oralidade em sua escrita. Contudo, notamos que João encontra-se em um momento mais inicial de

12 “This is my family. This is my dad. This is my sister. This is my mom. This is my grandma and my dog”

13 “Hi, this is me. My name it João. I am 6 years. I was born Brasil 2016.”

14 “My family it momma and dad.”

desenvolvimento de oralidade em língua inglesa, se comparado com Amanda. Pode-se chegar a essa conclusão a partir da estrutura de suas frases, bem como da relação grafema-fonema presente em sua escrita. João privilegia frases curtas e objetivas em todas as páginas de seu livro, uma vez que é isso que seu repertório lhe possibilita construir no momento.

Ao observar a escrita de João, é possível perceber que ainda se encontra mais ancorada em conhecimentos grafofonêmicos característicos da língua portuguesa. A escrita de quase todas as palavras se encontra ancorada nestes conhecimentos, como por exemplo “hi” por “rai”, “name” por “nemi”, “family”, por “femili”, entre outras.

No entanto, analisando a escrita, também é possível constatar que João está desenvolvendo conhecimento acerca do alfabeto em língua inglesa. Tais conhecimentos aparecem ao tentar escrever “and” João se vale do nome da letra “n” em inglês. O mesmo também serve para a escrita de “I”, em que realizou a escolha da letra pertinente.

Nessas amostras, podemos observar que, ao escrever, as crianças mobilizam a integridade de seu repertório. Por algum tempo, a mobilização do repertório dos estudantes foi interpretada como confusão, ou atraso. Tal interpretação está ancorada na perspectiva monoglóssica de que seria possível isolar as línguas, ou criar espaços protegidos para cada uma delas (García, 2009). Na verdade, trata-se de compreender que, em vistas de criar sílabas que os estudantes ainda não têm conhecimento em uma língua, estes buscaram em seu repertório, conhecimentos construídos em outra, e o mobilizaram de forma pertinente.

Para que o processo de alfabetização dos sujeitos bilíngues ocorra respeitando suas práticas linguísticas e o seu translínguar, faz-se necessário um trabalho pedagógico coerente e as devidas intervenções dos docentes, de forma que “esse processo ocorra sem criar demandas cognitivas ou emocionais que a criança tenha dificuldade em lidar.” (Megale, 2017, p.13). É necessário ainda, que os profissionais envolvidos neste trabalho possam desenvolver conhecimentos teóricos e práticos relacionados ao bilinguismo e ao repertório linguístico. Por fim, é desejável que esses profissionais desenvolvam, como explicam García, Johnson e Seltzer (2017), uma postura translíngue, ou seja, crenças e atitudes que compreendam a complexidade das práticas linguísticas de seus estudantes para que, assim, possam promover práticas didáticas e intervenções pedagógicas que permitam que o sujeito se valha da integridade de seu repertório ao aprender a ler e escrever.

7 Considerações finais

Neste texto, discutimos, a partir da noção de bilinguismo dinâmico (García, 2009), como o sujeito bilíngue acessa os recursos construídos em seu repertório para produzir textos escritos na fase de alfabetização inicial, em movimentos que revelam seu translínguar (García; Wei, 2014). Em consonância com essa visão de linguagem, debatemos que o conceito de transferência entre línguas, muito utilizado para explicarmos o processo de construção de conhecimento por sujeitos bilíngues, revela uma visão de linguagem monoglóssica e que, portanto, a partir de lentes translíngues e heteroglóssicas, não podemos conceber as aprendizagens de bilíngues a partir do ato de

transferir saberes construídos em uma língua para a outra língua (García et al., 2021). De outra feita, esclarecemos que ao considerar a integridade do repertório, trata-se de acessos e não de transferências linguísticas. Um conhecimento construído em uma determinada língua compõe o repertório singular do sujeito bilíngue e pode ser acessado por outra língua sempre que necessário.

Entendemos que se o(a) professor(a) não tem uma postura crítica sobre as práticas escolares de reducionismos linguísticos, nas quais o estudante é proibido de se expressar de acordo com seus recursos naquela situação, ele/ela não é capaz de se colocar no lugar de alguém que tem que aprender com os estudantes sobre suas práticas linguísticas e culturais. Dessa maneira, esse professor não tem recursos para tirar proveito da *translanguaging corriente* (García; Johnson; Seltzer, 2017) que ocorre em sua aula e não tem possibilidade, conseqüentemente, de criar espaços planejados para as que os alunos aprendam a partir de práticas translíngues em que acessem todo seu repertório. Estamos aqui enfatizando a importância da formação de professores que valorizem o multilinguismo de seus alunos e que compreendam as possibilidades de construção e desenvolvimento a partir dos múltiplos recursos que os estudantes possuem.

É apenas a partir dessa postura crítica em relação a orientações monoglóssicas que o professor(a) pode planejar estratégias intencionais e sistemáticas para a criação de espaços translíngues que gerem aprendizagens e desenvolvimento. O(a) professor(a) deve, de acordo com García et al. (2017), também desenvolver um design para as práticas translíngues, o que inclui: material multilíngue apropriado para que os alunos aprendam, configuração da sala de aula como um espaço multilíngue e

agrupamento dos alunos também levando em consideração, a partir da tarefa proposta, suas línguas de nascimento ou conhecimento da língua alvo para que possam se ajudar entre si e aprofundar o sentido da aprendizagem (García et al., 2017).

Esse(a) professor(a), dotado(a) de postura crítica em relação aos reducionismos linguísticos e capaz de planejar intencionalmente e implementar espaços translíngues, em que os estudantes têm a oportunidade de acessar todo seu repertório, é capaz de, por fim, modificar o planejado para as aulas a fim seguir a *translanguaging corriente* (García et al., 2017) e, desse modo, potencializar as aprendizagens de seus alunos, independentemente de e em que ponto do espectro contínuo bilíngue estejam.

O importante para os professores em salas de aula que fazem uso de práticas translíngues é que eles compreendam que os alunos bilíngues só podem aprender novas formas de uso da língua nas inter-relações com as que já possuem acesso (García et al., 2017). É nesse momento, em que os alunos têm a oportunidade de refletir sobre todas as suas práticas linguísticas, que o desenvolvimento da linguagem pode ocorrer.

No entanto, compreendemos que, para que o professor adote essa postura crítica, se faz necessária uma reorganização da instituição escolar, na qual haja distanciamento de crenças que permeiam o imaginário do que seria um ensino de língua eficiente, que ocorreria de forma sempre monolíngue – no caso deste estudo, em inglês. Além disso, é importante também estreitar o vínculo entre o conhecimento produzido na academia e as práticas docentes no chão da escola. A utilização da translanguagem como ferramenta pedagógica ainda é uma realidade distante das práticas escolares que acabam por reforçar as ideologias monoglóssicas que historicamente regem o ensino de línguas em nosso país.

Referências

- ALVES, Ubiratã Kickhöfel; FINGER, Ingrid. *Alfabetização em contextos monolíngue e bilíngue*. São Paulo: Editora Vozes, 2023.
- BLACKLEDGE, Adrian; CREESE, Angela. Heteroglossia as Practice and Pedagogy. In: BLACKLEDGE, Adrian; CREESE, Angela (ed.). *Heteroglossia as Practice and Pedagogy*, Springer, 2014. p. 1-20.
- BLOOMFIELD, Leonard. Linguistic aspects of science. *Philosophy of Science*, Cambridge, v. 2, n. 4, p. 499- 517, 1935.
- BLOMMAERT, Jan. *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
- BLOMMAERT, Jan; DONG, Jie. *Ethnographic fieldwork: a beginner's guide*. Bristol: Short Run Press, 2007.
- BRENTANO, Luciana; FINGER, Ingrid. Biletracia e Educação Bilingue: Contribuições das Neurociências e da Psicolinguística para a compreensão do desenvolvimento da leitura e escrita em crianças bilíngues. *Revista Letrônica*, v.13, n. 4, p. 1-12, out.-dez. 2020.
- BUSCH, Brigitta. The Linguistic Repertoire Revisited. *Applied Linguistics*, v. 33, n. 5, p. 503-523, 2012.
- BUSCH, Brigitta. Linguistic repertoire and Spracherleben, the lived experience of language. *Working Papers in Urban Language & Literacies* : Paper 148, 2015.
- CANAGARAJAH, Suresh. Translanguaging in the Classroom: Emerging Issues for Research and Pedagogy. *Applied Linguistics Review*, v. 2, n. 2011, p. 1-28, 2011.
- CAVALCANTI, Marilda C. Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias lingüísticas no Brasil. *DELTA*, São Paulo, v. 15, n. 3, p. 385-417, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/JcJDbkyVZxZPHnJXJrDyWYn/>. Acesso em: 20 ago. 2007.

CUMMINS, Jim. Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Questions and Some Other Matters. *Working Papers on Bilingualism*, v. 19, p. 121-129, 1979.

DIAS, Camila. Alfabetização, letramentos e multiletramentos em contextos bilíngues. In: MEGALE, Antonieta Heyden (org.). *Educação Bilingue no Brasil*. São Paulo: Fundação Santillana, 2019. p. 87-102.

DIAS, Camila. Alfabetização e multiletramentos em contextos bilíngues: algumas propostas. In: MEGALE, Antonieta Heyden (org.). *Desafios e práticas na Educação Bilingue*. São Paulo: Fundação Santillana, 2020. p. 95-105.

ENGEL, Guido Irineu. Pesquisa-ação. *Educar*, Curitiba, n. 16, p. 181-191, 2000.

FERREIRO, Emilia. A representação da linguagem e o processo de alfabetização. *Cad. Pesq.* v. 52, p. 7-17, 1985.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSK, Ana. *A Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Medicas, 1985.

FINGER, Ingrid; BRENTANO, Luciana de Souza; RUSCHEL, Daniela. E quando a alfabetização ocorre simultaneamente em duas línguas? Reflexões sobre o biletamento a partir da análise de textos de crianças bilíngues. *ReVEL*, vol. 17, n. 33, p. 180-205, 2019.

FLORES, Nelson.; BEARDSMORE, Hugo Baetens. Programs and structures in bilingual and multilingual education. In: WRIGHT, Wayne E.; BOUN, Sovicheth; GARCÍA, Ofelia. (org.). *The handbook of bilingual and multilingual education*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, 2015. p. 205-222.

GARCÍA, Ofelia; BARTLETT, Lesley; KLEIFGEN, Joanne. From Biliteracy to Pluriliteracies. In: AUER, Peter.; WEI, Li (ed.). *Handbook of Applied Linguistics*, v. 5, Mouton de Gruyter, 2007. p. 207-28.

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

GARCÍA, Ofelia. Multilingualism and language education. In: LEUNG, Constant; STREET, Brian (eds.). *The Routledge Companion to English Studies*. New York: Routledge, 2014.

GARCÍA, Ofelia.; WEI, Li. *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan, 2014.
GARCÍA, Ofelia. What is translanguaging (Interview with Ofelia García). In: GROJEAN, François. *Life as a bilingual. Knowing and using two or more languages*, p. 171-175. (Chapter 8.4). Cambridge University Press, 2021.

GARCÍA, Ofelia *et al.* Rejecting abyssal thinking in the language and education of racialized bilinguals: A manifesto. *Critical Inquiry in Language Studies*, v. 18, n. 3, p. 203–228, 2021.

GARCÍA, Ofelia, JOHNSON, Susana Ibarra; SELTZER, Ka. *The translanguaging classroom: leveraging student bilingualism for learning*. Caslon, 2017.

HAMERS, Josiane F.; BLANC, Michel H. A. *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

HORNBERGER, Nancy H.; SKILTON-SYLVESTER, Ellen. Revisiting the continua of biliteracy: international and critical perspectives. *Language and Education*, v. 14, n. 2, p. 96-122, 2000.

LIN, Angel M. Y.; LI, David C. S. Bi/Multilingual literacies in literacy studies. In: ROWSELL, J.; PAHL, K. (ed.). *The Routledge handbook of literacy studies*. London/New York: Routledge, 2015. p. 79-88.

MAY, Stephen. (ed.). *The multilingual turn: Implications for SLA, TESOL and bilingual education*. London/New York: Routledge, 2014.

MEGALE, Antonieta Heyden. Do Biletramento aos Pluriletramentos: alguns avanços conceituais na compreensão dos processos de sistematização da leitura e da escrita por crianças multi/bílingues. *Revista Intercâmbio*, São Paulo, v. 35, p. 1-17, 2017.

POZA, Luis. Translanguaging: Definitions, implications, and further needs in burgeoning inquiry. *Berkeley Review of Education*, Berkeley, v. 6, n. 2, p. 101-128, 2017.

ROCHA, Claudia Hilsdorf; MEGALE, Antonieta Heyden. Translinguagem e seus atravessamentos: dos entendimentos conceituais e das possibilidades para decolonizar a educação linguística contemporânea. *DELTA*, v. 39, n. 2, p. 1-32, 2023.

ROCHA, Claudia; LIBERALI, Fernanda Coelho. Ensino de línguas nos anos iniciais de escolarização: reflexões sobre bilinguismo e letramentos. In: RODRIGUES, André Figueiredo; FORTUNATO, Marina Pinheiro (org.). *Alfabetização e letramento: prática reflexiva no processo educativo*. São Paulo: Humanitas, 2017. p. 127-144.

SMOLKA, Ana Luisa Bustamante. *A criança na fase inicial da escrita – A alfabetização como processo discursivo*. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da Pesquisa-ação*. 18.ed. Cortez Editora, 2011.

WEI, Li. Translanguaging as a practical theory of language. *Applied Linguistics*, Oxford, v. 39, n. 1, p. 9-30, Feb. 2018.

A projeção discursiva do *ethos* na interação examinador-examinando: um estudo da interlocução no exame Celpe-Bras

Patrícia Rodrigues Tanuri Baptista*

Natália Moreira Tosatti**

Renato Caixeta da Silva***

Resumo

Este trabalho focaliza interações face a face entre examinador e examinando na prova oral do Celpe-Bras, exame brasileiro destinado à emissão do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros, desenvolvido e outorgado pelo Ministério da Educação (MEC). Nosso objetivo consiste em analisar, a partir do arcabouço teórico da Análise do Discurso, como se dá a construção discursiva do *ethos* nessas interações, mais especificamente nos primeiros cinco minutos de conversa – conhecidos como “quebra-gelo” – destinados a tópicos de interesses pessoais do examinando, informados por ele nos formulários de inscrição. A escolha desse momento se justifica por se tratar de uma interação que tende a ser menos tensa e mais natural, servindo de preparação para a continuidade do

* Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). Professora do Departamento de Linguagem e Tecnologia. Atua no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, no Bacharelado em Letras (Tecnologias da Edição) e na Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM). É membro do Programa de Extensão Português como Língua Estrangeira, em que coordena o Curso Preparatório para o Exame Oral do Celpe-Bras para estudantes estrangeiros. <https://orcid.org/0000-0003-2056-7875>

** Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). Professora do Departamento de Linguagem e Tecnologia. Atuou como docente e coordenadora das disciplinas de Português como Língua Estrangeira (PLE) do Departamento de Letras, na Universidade Federal de Viçosa. Foi bolsista CAPES/REUNI no curso de Letras da UFMG. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6959-982X>

***Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). Professor titular. Atua na instituição desde 1997 como professor de inglês e de outras disciplinas relacionadas aos Estudos de Linguagens. Graduação em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais (1992), Mestrado em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (1998) e Doutorado em Letras (Estudos da Linguagem) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2012). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3274-3071>

exame oral. Nosso problema de pesquisa define-se, portanto, da seguinte forma: como o *ethos* se constrói discursivamente no decorrer desses encontros interacionais de avaliação? Trata-se, assim, de uma análise empírica, de natureza essencialmente qualitativa e interpretativa, considerando a fala contextualizada, construída em uma situação de avaliação marcada por aspectos de interculturalidade no uso da língua portuguesa. Os dados (disponibilizados em áudios pelo INEP) foram transcritos e consistem em três interações, contando com participantes de diferentes origens: Dinamarca, Argentina e Turquia. Nesta análise, estamos compreendendo *ethos* a partir da concepção de Maingueneau, sendo igualmente importantes as contribuições de Ducrot (1984), Goffman (1995), Amossy (2016), assim como de Brown e Levinson (1987). Os dados evidenciam que os participantes são colaborativos não só na construção do *ethos* de si próprios, mas também do *ethos* institucional, marcado por demonstrações de proximidade e cordialidade.

Palavras-Chave: *ethos*; relações interculturais; examinador-examinando; exame oral; Celpe-Bras.

The discursive projection of ethos in examiner-examinee interaction: a study of interlocution in the Celpe-Bras exam

Abstract

This paper focuses on face-to-face interactions between examiner and candidate in the oral exam of Celpe-Bras, the Brazilian exam that certifies proficiency in Portuguese for foreigners, developed and issued by the Brazilian Ministry of Education (MEC). We aim to analyze, from the theoretical framework of Discourse Analysis, how the

discursive construction of *ethos* occurs in these interactions, more specifically in the first five minutes of conversation – known as «ice breakers» – that are centered around topics of the examinee's personal interest informed by them in the application forms. The selection of this moment is justified by it being an interaction that tends to be less tense and more natural, serving as preparation for the continuity of the oral examination. Our research problem is thus defined: how is *ethos* discursively constructed in these evaluation interactions? Therefore, this is an empirical qualitative and interpretativist analysis which takes into account contextualized speech built in an evaluation situation marked by intercultural aspects in the use of Portuguese language. The *corpus* is composed of three interactions with participants from different origins: Denmark, Argentina and Turkey. In this analysis, we understand the idea of *ethos* from Maingueneau's conception, as well as the important contributions by Ducrot (1984), Goffman (1995), Amossy (2016), and Brown and Levinson (1987). Data shows that the participants are collaborative not only in the construction of the *ethos* of themselves, but also of the institutional *ethos*, marked by demonstrations of closeness and cordiality.

Keywords: *ethos*; intercultural relationships; examiner-candidate; oral examination; Celpe-Bras.

Recebido em: 28/04/2023 // Aceito em: 23/08/2023

1 Introdução

Este trabalho, embasado em uma perspectiva sociodiscursiva do acontecimento enunciativo, focaliza interações examinador-examinando na prova oral do exame Celpe-Bras e tem como objetivo geral analisar como se dá a projeção discursiva do *ethos* nessas interações interculturais. Nosso foco recai especificamente nos primeiros cinco minutos de conversa – conhecidos como “quebra-gelo” – destinados a tópicos de interesses pessoais do examinando, informados por ele nos formulários de inscrição.

Como objetivos específicos, destacam-se:

- Elencar os aspectos que comprovam a concretização da cena englobante discurso avaliativo;
- Descrever a cenografia que se constrói interacionalmente na cena genérica exame oral;
- Apontar aspectos interacionais que podem contribuir para que a realização do exame seja bem-sucedida ou não.

O Celpe-Bras é o exame destinado à emissão do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros, desenvolvido e outorgado pelo Ministério da Educação (MEC). Ressalta-se que, no Manual do Examinando (2015), consta que: “no Brasil, é exigido por universidades para o ingresso em cursos de graduação e em programas de pós-graduação, bem como para validação de diplomas de profissionais estrangeiros que pretendem trabalhar no país”. (Brasil, 2015, p. 8). Aplicado, idealmente, duas vezes ao ano no Brasil e em outros países, o Celpe-Bras é o único certificado de proficiência em português

como língua estrangeira (PLE) que tem o reconhecimento oficial do governo brasileiro. O Manual do Examinando enfatiza que

o Exame, por ser de natureza comunicativa, não busca aferir seus conhecimentos a respeito da Língua Portuguesa, por meio de questões sobre a gramática e o vocabulário, mas sim a sua capacidade de uso dessa língua, independentemente das circunstâncias em que você a aprendeu (BRASIL, 2015, p. 9).

Composto por tarefas que integram as quatro habilidades – compreensão escrita, compreensão oral, produção escrita e produção oral – o exame Celpe-Bras é organizado em duas partes: a escrita (coletiva) e a oral (individual). Como os dados em análise nesta pesquisa são advindos da parte oral, vamos nos ater a descrever essa parte do exame em específico. Assim, para a avaliação oral dos examinandos, o exame adota a interação face a face, ou seja, uma entrevista oral. Essa etapa da avaliação busca analisar o desempenho do examinando na interação com o entrevistador, também chamado de Avaliador-Interlocutor (AI). Ressalta-se que todo esse diálogo é acompanhado por um Avaliador-observador (AO). A avaliação dessa interação é de responsabilidade de ambos os avaliadores, que a fazem de forma independente. O AI é responsável por uma avaliação holística da interação, atribuindo uma única nota ao examinando. Já o AO deve conferir ao examinando seis notas distintas (Compreensão Oral, Competência Interacional, Fluência, Adequação Lexical, Adequação Gramatical, Pronúncia) com base em uma grade analítica.

Como descreve o Manual do Examinando (2015), essa entrevista, cuja duração é de 20 minutos, tem dois momentos diferentes. A primeira parte da interação, chamada de “quebra-gelo”, com duração de aproximadamente 5 minutos, consiste em

uma conversa sobre interesses pessoais do examinando, a partir das informações dadas por ele no formulário de inscrição. “A parte seguinte, com duração de aproximadamente 15 minutos, consiste em uma conversa a partir de três Elementos Provocadores (EP) – pequenos textos e imagens de temas variados que circulam na imprensa escrita brasileira”. (Brasil, 2015, p. 16). Nessa parte oral, espera-se que o candidato seja capaz de conversar, da forma mais natural possível, sobre assuntos do cotidiano e da atualidade. Nosso foco, entretanto, é nos primeiros 5 minutos de conversa, momento de início da interação com assuntos mais próximos dos interesses e das vivências dos participantes.

Este artigo parte de uma pesquisa empírica, de natureza qualitativa e interpretativa para analisar a parte inicial de 3 entrevistas realizadas num mesmo posto aplicador. Consideramos a fala contextualizada, uma vez que buscamos compreender a coconstrução discursiva do *ethos*, fenômeno não quantificável, cujos significados se constroem local e colaborativamente no curso das interações.

A seguir, apresentamos o arcabouço teórico em que se insere esta pesquisa, com todos os desdobramentos relevantes para a análise do *ethos* em nossos dados. Em seguida, detalhamos a metodologia e apresentamos nossa análise e interpretação dos trechos selecionados. Por fim, são apresentadas as considerações finais retomando os objetivos apresentados nesta Introdução.

2 Referencial Teórico

Para discutirmos o conceito de *ethos*, vamos partir dos estudos da Retórica de Aristóteles, para quem essa noção corresponde à maneira pela qual o orador constrói seu discurso

com a intenção de causar boa impressão ao seu auditório, ganhar sua confiança para, dessa forma, convencê-lo. Assim, ressalta Aristóteles (1967 *apud* Maingueneau, 2011, p.13):

Quanto aos oradores, eles inspiram confiança por três razões; as que efetivamente, à parte as demonstrações, determinam nossa crença: a prudência (*phronesis*), a virtude (*aretè*) e a benevolência (*eunoia*). Se, de fato, os oradores alteram a verdade sobre o que dizem enquanto falam ou aconselham, é por causa de todas essas coisas de uma só vez ou de uma dentre elas: ou bem, por falta de prudência, eles não são razoáveis; ou, sendo razoáveis, eles calam suas opiniões por desonestidade; ou, prudentes e honestos, não são benevolentes; é por isso que podem, mesmo conhecendo o melhor caminho a seguir, não o aconselhar.

Roland Barthes (1970 *apud* Amossy, 2016, p.10), retomando os pressupostos da antiga retórica, define *ethos* como “os traços de caráter que o orador deve mostrar ao auditório (pouco importando sua sinceridade) para causar boa impressão: é o seu jeito [...]. O orador enuncia uma informação e ao mesmo tempo diz: sou isto não sou aquilo”.

A noção de *ethos* é apresentada em Amossy (2016, p. 9):

Todo ato de tomar a palavra implica a construção de uma imagem de si. Para tanto, não é necessário que o locutor faça seu autorretrato, detalhe suas qualidades nem mesmo que fale explicitamente de si. Seu estilo, suas competências linguísticas e enciclopédicas, suas crenças implícitas são suficientes para construir uma representação de sua pessoa. Assim, deliberadamente ou não, o locutor efetua em seu discurso uma apresentação de si.

A autora ressalta que a construção da imagem de si, como “peça principal da máquina retórica, está fortemente ligada à enunciação, colocada no centro da análise linguística pelos

trabalhos de Émile Benveniste” (Amossy, 2016, p. 10), para quem a enunciação é definida como alocação, o que coloca locutor e alocutário em uma relação de interdependência.

Passando da interlocução à interação, ganham destaque os estudos de Goffman sobre a construção da imagem de si e do outro no discurso. Segundo ele, toda interação social é definida pela influência recíproca dos indivíduos que estão em contato, com o propósito de alcançar objetivos formulados previamente, de maneira consciente ou não (Goffman, 1995).

Ao trabalhar com a metáfora teatral da representação, entendida como toda a atividade que um indivíduo realiza, numa dada situação de comunicação, com a finalidade de influenciar, Goffman introduz a noção de “face”, definindo-a como a autoimagem pública delineada em termos de atributos socialmente aprovados que uma pessoa reivindica para si no curso das interações sociais.

Segundo Goffman (1995), o ser humano, em suas interações, tende a agir de acordo com uma determinada linha de conduta, ou seja, um padrão de comportamento verbal e não verbal por meio do qual ele expressa sua visão das coisas e nesta visão está seu julgamento dos outros participantes e, especialmente, de si mesmo. O autor afirma ser a preservação da face uma condição da interação, havendo, portanto, um constante esforço por parte do participante da interação para não perder a face ou não se apresentar na face errada. Nesta perspectiva, a preservação da face também diz respeito ao cuidado de salvaguardar a face do outro participante da interação, na medida em que, da mesma forma como é esperado que todo o participante tenha autorrespeito, também se espera que ele mantenha um padrão de consideração com relação ao outro, evitando desmascará-lo.

A partir disso, Goffman (1995) postula dois tipos de práticas relacionadas à face: as práticas defensivas – que objetivam salvar a própria face – e as protetoras – que procuram salvar a face do outro. Dentre as razões para as práticas defensivas, o autor ressalta o apego emocional à autoimagem, o orgulho ou a honra e o poder que seu suposto *status* permite exercer sobre os outros participantes. Com relação às práticas protetoras, destaca o apego emocional à face do outro, o reconhecimento de que o coparticipante tem um direito moral a essa proteção e o medo de uma hostilidade que pode lhe ser dirigida se o outro perder a face.

A noção goffmaniana de face é redefinida por Kerbrat-Orecchioni (1989, p. 156), que a considera como “o conjunto das imagens valorizantes que, durante a interação, tentamos construir de nós mesmos e impor aos outros”.

Amossy (2016) ressalta, entretanto, que nem Benveniste, nem Goffman, nem Kerbrat-Orecchioni usaram o termo *ethos*. De acordo com a autora, a integração do termo *ethos* ao campo da linguagem teve início com Oswald Ducrot, a partir da teoria polifônica da enunciação, também chamada de pragmática semântica, na qual locutor e enunciador são sujeitos diferentes, uma vez que o locutor “L” está no âmbito da ficção discursiva e o locutor “λ” é um ser empírico do mundo. Segundo Ducrot (1984 apud Maingueneau, 2011, p. 14),

não se trata de afirmações que o autor pode fazer a respeito de sua pessoa no conteúdo do seu discurso – afirmações que, ao contrário, correm o risco de chocar o auditório –, mas da aparência que lhe conferem a cadência, a entonação, calorosa ou severa, a escolha das palavras, dos argumentos... Em minha terminologia, direi que o *ethos* está associado a L, o locutor como tal: é na medida em que é fonte de enunciação que ele se

vê revestido de certos caracteres que, em consequência, tornam essa enunciação aceitável ou refutável.

Ducrot (1987) aponta, portanto, que o enunciador não precisa externar “Eu sou assim”, pois sua forma de dizer já deflagra pistas para o enunciatário construir imagens que vão projetar o *ethos* discursivo. Em outras palavras, para Ducrot, o *ethos* é revelado, ele não é dito.

Como ressalta Amossy (2016), a proposta desse termo como construção de uma imagem de si no discurso, bem como sua integração ao campo da linguagem, é vista nos estudos de Pragmática e de Análise do Discurso de Dominique Maingueneau. Para o autor,

- o *ethos* é uma noção *discursiva*, ele se constrói através do discurso, não é uma imagem do locutor exterior a sua fala;
- o *ethos* é fundamentalmente um processo *interativo* de influência sobre o outro;
- é uma noção fundamentalmente *híbrida* (sócio-discursiva), um comportamento socialmente avaliado, que não pode ser apreendido fora de uma situação de comunicação precisa, integrada ela mesma numa determinada conjuntura sócio-histórica (Maingueneau, 2011, p. 17).

Os trabalhos de Maingueneau contribuem para o aprimoramento da noção de *ethos*, desde a obra “Gênese dos Discursos”, publicada pela primeira vez em 1984, e em obras posteriores, ao considerar que “o *ethos* está crucialmente ligado ao ato de enunciação”. (Maingueneau, 2011, p. 15). Segundo o autor, a cena de enunciação compreende três cenas complementares:

A ‘cena de enunciação’ integra de fato três cenas, que proponho chamar de ‘cena englobante’, ‘cena genérica’ e cenografia. A cena englobante corresponde ao tipo de discurso; ela confere ao discurso seu estatuto pragmático: literário, religioso, filosófico... A cena genérica é a do contrato associado a um gênero, a uma ‘instituição discursiva’: o editorial, o sermão, o guia turístico, a visita médica... Quanto à cenografia, ela não é imposta pelo gênero, ela é construída pelo próprio texto: um sermão pode ser enunciado por meio de uma cenografia professoral, profética etc. (Maingueneau, 2016, p. 75).

Deve-se considerar, portanto, que o *ethos* está fundamentalmente relacionado ao ato de enunciação. Todavia, Maingueneau (2016, p. 71) propõe uma distinção entre *ethos* discursivo e *ethos* pré-discursivo, ressaltando que não se pode deixar de considerar que “o público constrói representações do *ethos* do enunciador antes mesmo que ele fale”. Trata-se do que Amossy (2016) chama de *ethos* prévio.

Também a partir de uma perspectiva discursiva, em uma abordagem da vertente norte-americana da Análise do Discurso, Brown e Levinson (1987, p.243) discutem o *ethos*, tomando-o como interacional ao referir-se especificamente à qualidade da interação que caracteriza grupos ou categorias sociais de pessoas numa dada sociedade. Refere-se, como aponta Oliveira (2000), aos comportamentos de díades, aos aspectos generalizáveis dos padrões de interação de grupos.

Assim, a partir de tudo que expusemos, estamos compreendendo *ethos* como um processo fundamentalmente dinâmico (uma vez que se instaura sociodiscursivamente) de projeção de imagens no discurso, que emergem de um comportamento verbal e não verbal, evidenciado nos e pelos modos de dizer. Ressaltamos, inclusive, que se trata de um

processo de coconstrução em que ambos os enunciadores projetam não só imagens de si e uns dos outros, mas também da própria situação enunciativa. Estamos assumindo, portanto, que o *ethos* se constrói local e colaborativamente no curso das interações sociais.

Neste estudo, conforme apresentamos a seguir, analisamos o processo de construção do *ethos* em uma situação discursiva institucional, a interação examinador-examinando no exame oral do Celpe-Bras. Esse contexto institucional será, portanto, minuciosamente detalhado e descrito na análise dos dados, a partir da lente teórica aqui apresentada que leva em conta tanto aspectos interacionais, quanto aspectos institucionais mais amplos que direcionam os participantes, sempre orientados pelas expectativas em relação ao encontro social em que se inserem, a se constituírem sob uma luz favorável (Goffman, 1995).

3 Metodologia

A pesquisa empreendida é de natureza essencialmente qualitativa, interpretativista e empírica. Como se pretende compreender a construção discursiva do *ethos*, e por ser este um fenômeno não quantificável, os significados se constroem local e colaborativamente no curso das interações. Portanto, não é pretendido por nós que os dados e nossas interpretações sejam entendidos como possíveis generalizações. Nossa intenção é analisar e apresentar interpretações para entendimento em âmbito local, sem propor generalizações e universalizações do conhecimento (Allwright, 2006).

Os dados aqui analisados foram coletados e, primeiramente, utilizados, com a devida autorização do Instituto Nacional

de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), por Costa (2015) para a realização de sua pesquisa de mestrado. Em seu trabalho, o pesquisador teve como foco investigar a “condução das entrevistas por parte dos avaliadores e apontar como essa condução pode interferir na avaliação da oralidade dos candidatos”. (Costa, 2015, p. 6). Ao revisitarmos esses dados, propomos um olhar específico aos cinco primeiros minutos dessa “conversa”, evidenciando aspectos relacionados à construção do *ethos* discursivo durante essa etapa da avaliação.

Selecionamos três entrevistas com examinandos de diferentes origens: Dinamarca, Argentina e Turquia. Todas as entrevistas foram realizadas em um mesmo posto aplicador no Brasil. Portanto, os trechos analisados por nós são de entrevistas transcritas conforme modelo de transcrição adaptado de Marcuschi (1991). Em anexo, estão os critérios e as notações utilizados. Para melhor compreensão da transcrição, os participantes estão assim registrados como Ent (entrevistador) e Exa (examinando entrevistado). O respeito ético em resguardar a identidade dos participantes foi mantido, dessa forma o nome e o número de inscrição dos examinandos, assim como o nome dos examinadores, não são informados.

4 Análise dos dados

Partindo do pressuposto de que, nos dizeres de Maingueneau (2011, p. 15), “o *ethos* está crucialmente ligado ao ato de enunciação”, buscamos *a priori* caracterizar a situação enunciativa em que se inserem nossos dados. Ainda que se pretenda ser uma “conversa espontânea”, a interação examinador-examinando no exame do Celpe-Bras é uma situação discursiva institucional,

apresentando papéis bem definidos para os interlocutores: esses se encontram face a face em um exame oral que preestabelece os papéis de entrevistador e entrevistado ao examinador e ao examinando respectivamente, havendo, assim, relações de poder envolvidas, conforme discutem Villela, Neves e Tosatti (2017).

Além disso, estas são interações cronometradas que devem respeitar um tempo de duração de 5 minutos para o “quebra-gelo” e de 15 para uma conversa sobre 3 elementos provocadores, portanto, 5 minutos para cada tópico, que é previamente escolhido pelo examinador, cabendo a este, inclusive, administrar a troca de turnos, iniciar e finalizar a entrevista. Essa constituição interacional aponta para a existência de um *ethos* pré-discursivo, conforme Maingueneau (2016) ou um *ethos* prévio, de acordo com Amossy (2016). Dessa forma, não podemos desconsiderar que ambos os participantes já estão eles mesmos construindo representações do *ethos* não somente um do outro, mas também do próprio contexto interacional antes mesmo da interação ter início. Essa interação constitui-se como basicamente ritualizada, visto que mantém, para os participantes papéis previamente engendrados de entrevistador/examinador e entrevistado/examinando em uma prova oral. Isso a caracteriza como institucional, marcada por fatores interacionais bastante específicos, delineados por parâmetros contextuais que podemos chamar de conversa-exame, ou conversa-entrevista.

Segundo o instrumental teórico proposto por Maingueneau (2016) para análise da situação de enunciação, pode-se entender que a cena englobante dos dados em estudo caracteriza-se como um discurso avaliativo, com uma cena genérica fixa, pois delimita sujeitos em situação discursiva de uma prova oral, que, busca, todavia, engendrar uma cenografia próxima de uma

conversa espontânea e informal.

Para início das análises, ressaltamos novamente que, neste estudo, estamos analisando especificamente os primeiros cinco minutos de conversa – conhecidos como “quebra-gelo” – destinados a tópicos de interesses pessoais do examinando, informados por ele nos formulários de inscrição.

Vejamos a primeira interação, em que o examinando 1 é um estudante proveniente da Dinamarca, com 25 anos à época do exame, e graduação completa:

| | |
|-----|---|
| Ent | tudo bem? ((entonação <i>ascendente</i>)) |
| Exa | tudo bom, obrigado ((entonação <i>ascendente</i>)) |
| Ent | é: XXX, eu dei uma olhada aqui na sua ficha |
| Exa | Uhum |
| Ent | e: você disse que: faz capoeira, musculação, toca violão, gosta de cozinhar |
| Exa | Uhum |
| Ent | então a sua (.) é: os/os seus gostos são bem amplos, né? |
| Exa | não são gostos, são (...) elementos terapêuticas na minha vida |

O interessante a destacar aqui é que, logo no início da interação, já se configura uma tentativa de construção de uma cenografia que se distancia de uma situação discursiva formal – um exame oral – e se aproxima de uma conversa espontânea e informal. Os cumprimentos são enunciados em uma entonação ascendente, demonstrando que ambos os enunciadores estão se mostrando, nos termos de Goffman, sob uma luz favorável, buscando não perder a face ou não se apresentar na face errada. Eles se mostram disponíveis para o desenvolvimento da interação. Os trabalhos de elaboração da face são acionados por ambos os sujeitos. O examinador, ao mesmo tempo em que administra a troca de turnos, desempenhando seu papel ao iniciar a entrevista e ao propor perguntas, demonstra que se preocupa

com a construção de uma atmosfera interacional de empatia para que o exame ocorra de forma bem-sucedida. Esse movimento representa um cuidado em salvaguardar a face do participante, uma vez que o entrevistador, ao ter que avaliar o comportamento linguístico-discursivo desse examinando, o faz promovendo um ambiente interacional de empatia para incentivá-lo a contribuir para a interação e, assim, ter dados para avaliar, constituindo, dessa forma, a cena englobante dessa enunciação, o discurso avaliativo. A escolha lexical pela expressão “dei uma olhada” sinaliza o uso de um registro linguístico informal que colabora para a projeção de um *ethos* de informalidade na interação e de proximidade em relação ao candidato.

Já o examinando busca salvar a própria face, não apenas mostrando-se disponível para a interação, ao dar pista de retorno de canal (como em “Uhum”, linhas 4 e 6), mas também apresentando respostas completas e elaboradas. Ele se mostra apto, inclusive, a discordar do entrevistador ao dizer “não são gostos, são (...) elementos terapêuticas na minha vida” (linha 8). A partir desse momento, a entrevista se desenvolve com base nas informações dadas pelo examinando no formulário de inscrição. A fala do entrevistador, na linha 5, “e: você disse que: faz capoeira, musculação, toca violão, gosta de cozinhar”, faz com que o examinando (re)inicie um processo de construção da sua imagem, deflagrado pela discordância, ao explicitar que esses elementos não são apenas “gostos”, mas sim “elementos terapêuticos” em sua vida. Essa escolha lexical (“elementos terapêuticos”), aliada à cadência sonora que lhe é atribuída e à pausa que é empregada entre o verbo e seu complemento (“são (...) elementos terapêuticas”), fornece pistas para a construção da imagem desse examinando como alguém que vê esses hábitos

como necessários para o seu bem-estar.

Um pouco adiante nessa mesma interação, o tópico conversacional muda para o curso do examinando:

- Ent e você é.. da Dinamarca?
Exa eu sou dinamarquês
Ent uhun /.../
Ent qual foi sua intenção, sua pretensão, de vir para o Brasil?
Exa intercâmbio acadêmico
Ent então você..veio para estudar
Exa [sim..isso (teoricamente)
Ent [ahan.. e você veio pela UFMG?
Exa sim
Ent é? que curso cê faz?
Exa bem: oficialmente estou vinculado a Letras, mas não faço nada de letras
Ent [é?
Exa porque o meu curso não existe aqui, eu estudo: relações entre países que falem português (.) é um tipo de relações internacionais
Ent [uhum
Exa (estudando mundo do SoftManagement) (.) só que: não existe aqui, é claro, é... eu estou vinculado a Letras porque na Dinamarca esse curso é mais (.) das humanas do que (.) aqui é muito: relações econômicos, estudo (.) é (.) econômicas, tudo isso, mas na Dinamarca é mais humano (.) (nas)humanas, estou vinculado a Letras (.) mas (.) não faço Letras
/.../
Ent sim (.) e na UFMG você fez/fez quais disciplinas?
Exa oh: eu fiz (...) turismo e meio ambiente, eu fiz, é::: política externa na América Latina, estou fazendo movimentos sociais é:: latino-americanos
Ent [uhum
Exa eu faço uma matéria de demografia, faço uma matéria (.) AH uma matéria de Letras que (..) que(..) que seja:: (morfologia) mas eu tou surfando como eu falei, né?

Nesse trecho, outras pistas são dadas para a construção da imagem. Aqui, o ritmo e a cadência sonora se mantêm como os de uma conversa espontânea e as imagens do examinando que vêm à tona são de um estudante dinamarquês, que está no Brasil para estudar, uma vez que se encontra em situação de intercâmbio

acadêmico em um curso que não é exatamente o seu (“porque o meu curso não existe aqui, eu estudo: relações entre países que falem português (.) é um tipo de relações internacionais”) e, portanto, faz disciplinas de outros cursos. O mais curioso nessa parte da interação é observar que essa atmosfera interacional de uma cenografia marcada por traços de espontaneidade é ratificada pelo próprio examinando que demonstra se sentir tão à vontade, que faz uso de uma expressão informal, como “tou surfando”.

No final desses primeiros 5 minutos de entrevista, a cena genérica continua mantendo-se fixa, uma vez que os papéis continuam bem definidos e delineados, o entrevistador busca o engajamento do examinando, por meio de indagações, e este se mantém no papel de contribuir para o desenvolvimento da interação e responder às perguntas feitas; ambos, portanto, promovem a construção de uma cenografia próxima de uma conversa espontânea, como se pode observar abaixo.

- | | |
|-----|--|
| Ent | e: tem algum lugar que cê ainda não visitou e que cê queira visitar? |
| Exa | algum lugar? ((responde rindo e com entonação ascendente)) |
| Ent | algum? |
| Exa | tem (.) alguns, eu tenho uma lista assim ((rindo)) |
| Ent | ((risada)) |
| Exa | (e ao lado) eu tenho uma lista dos fins de semanas que ainda restam e essa (lista) ((risos)) |
| Ent | [aham |
| Exa | não: tem muita (.) muita coisa que quero ainda, tenho que voltar |
| Ent | é: |
| Exa | não tem como |
| Ent | vai ter que voltar a quarta vez |
| Exa | quarta, quinta, sexta, vai ser assim ((ritmo lento)) |
| Ent | então: a gente vai passar pro primeiro elemento... |

A cenografia marcada por demonstrações de cordialidade

e espontaneidade vem, agora, legitimada por um outro aspecto paralinguístico – o riso¹. Nesse trecho, o examinando, ao dizer rindo e com entonação ascendente “algum lugar?”, constrói uma imagem de alguém que deseja muito conhecer outros lugares no Brasil. Essa imagem é corroborada na fala “quarta, quinta, sexta, vai ser assim”, em que o ritmo lento dado pelo examinando ao enunciado engendra e ratifica a construção de um autorretrato como de alguém que deseja voltar ao país outras vezes.

O riso modula não só esse enunciado, mas também outros, como “tem (.) alguns, eu tenho uma lista assim”, ressignificando a cena enunciativa, atribuindo-lhe, nos dizeres de Maingueneau (2011), um tom, que aqui pode ser entendido como a musicalidade da cenografia de uma conversa espontânea. Em outras palavras, o riso acaba desempenhando a função de diminuir a distância entre examinador e examinando, promovendo um clima interacional favorável tanto para a cena genérica – o exame oral –, quanto para a cenografia de uma interlocução cordial e, até certo ponto, espontânea.

O *ethos* constrói-se, portanto, a partir de um processo de influência mútua (Goffman, 1995; Maingueneau, 2011) em que examinador e examinando buscam, voluntária ou involuntariamente, construir certa impressão de si mesmos por meio dos trabalhos de preservação da face. Esses trabalhos, ao mesmo tempo em que corroboram os papéis de entrevistador e entrevistado previamente delineados para essa interação, engendram uma cenografia próxima de uma conversa espontânea. Isso contribui para que a interação ocorra de forma mais natural possível.

¹ Na pesquisa de mestrado “Entre o riso e a fala: um estudo das funções interacionais do riso no discurso institucional”, defendida na PUC-Rio em 1998, Tanuri analisa a presença do riso na interação atendente-cliente em uma empresa pública de grande porte do estado do Rio de Janeiro, em que constata que o riso pode assumir diferentes funções interacionais a depender da intenção comunicativa projetada na interlocução.

O comportamento verbal e não verbal demonstra, conforme prevê Ducrot, que o *ethos* não é dito e sim revelado. A entonação ascendente, o ritmo, a cadência sonora, a pausa, o riso são recursos paralinguísticos que sinalizam a construção de uma cenografia propícia para a configuração de uma cena genérica fixa, o exame oral, o que demonstra que “uma ‘maneira de dizer’ evoca uma ‘maneira de ser’” (Salgado, 2011, p. 86), e, portanto, um *ethos*.

Participar dessa cena englobante – o discurso avaliativo – exige que os participantes consigam manter-se em seus papéis preestabelecidos de examinador e de examinando, mantendo um tom para a interação, nos dizeres de Maingueneau (2011). O *ethos* do examinador é explicitado por um esforço constante de desempenhar seu papel de entrevistador, ao mesmo tempo em que expressa o cuidado em salvaguardar a face do examinando, atribuindo, ao ambiente interacional, um tom de empatia que torna possível a concretização da cena englobante.

Estando, portanto, “vinculado ao exercício da palavra” (Eggs, 2016, p. 31), o *ethos* que se revela para o examinando demonstra que esse participante tem conhecimento do que dele se espera para a atuação nessa cena genérica, ou seja, ele se mantém no papel de contribuir para o desenvolvimento da interação e responder às indagações feitas. Ressalta-se, contudo, que, nesse jogo interacional, engendrado pela cena enunciativa de uma prova destinada à emissão do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros, o examinando busca, nos dizeres de Goffman, salvar a própria face, construindo, concomitantemente, um *ethos* que o legitime como um participante que tem as competências exigidas pelo exame: compreensão e produção oral.

A seguir, apresentamos a análise da interação com o Examinando 2, que é do sexo feminino, proveniente da Argentina, com 31 anos à época, e graduação completa.

| | |
|-----|---|
| Ent | tudo bem XXXXX? ((entonação ascendente)) |
| Exa | TUdo bem. ((entonação ascendente)) |
| Ent | eh:::::::você colocou aqui na sua ficha que você é de Divinópolis?! |
| Exa | eh::: não sou... tô morando em Divinópolis ((risos)) |
| Ent | [uhum (.) e você tá morando em Divinópolis já (.) há quanto tempo? |
| Exa | quase um ano |
| Ent | quase um ano? |
| Exa | uhum, sim |
| Ent | [uhum e você (.) veio (.) pro Brasil a trabalho? como que foi? |
| Exa | [sim (.) é: (na verdade eu) estava morando na França é: tinha que pensar onde eu ia ir (.) e aí ham: (.) eu pensei eu quero conhecer mais uma cultura, aprender mais outra língua é: mas não queria, por exemplo, aprender mandarim |
| Ent | [uhum |
| Exa | ((risos)) achava muito difícil é: o português é muito usado pra trabalhar na Argentina, (.) muitas vezes, muitos trabalhos (.) então achei que seria muito bom pra mim (.) aprender português |
| Ent | uhum (.) então você veio da (.) da França |
| Exa | [da França pra Divinópolis |
| Ent | [direto pro Brasil |

Nessa interação, mais uma vez podemos perceber, logo no começo, a tentativa de construção da cenografia de uma conversa espontânea e informal, marcada pela entonação ascendente dos cumprimentos iniciais e pela presença do riso. O curioso aqui é que os trabalhos de preservação da face se iniciam com o riso da examinanda que, ao perceber que forneceu uma informação errada no formulário de inscrição, usa o riso como uma estratégia defensiva, para mitigar o que Brown e Levinson (1987) chamam de ato de ameaça à própria face. Assim, a entrevista tem seu desenvolvimento com o aval do entrevistador que demonstra

que entende o equívoco da examinanda ao dar continuidade à conversa. Esse procedimento revela o cuidado do entrevistador em salvaguardar a face da examinanda. A partir desse momento, a participante demonstra que está agindo de acordo com uma determinada linha de conduta para causar boa impressão de si nessa interlocução discursiva. Ao serem explicitadas as razões pelas quais ela veio para o Brasil, emergem traços que permitem a construção de um autorretrato de alguém que gosta de conhecer outras culturas e outras línguas e que seu interesse em aprender a língua portuguesa está relacionado à alta frequência com que a língua aparece no mundo do trabalho na Argentina.

Na continuação dessa entrevista, novas imagens de si são reveladas.

- | | |
|-----|--|
| Ent | que bacana (.) e::: você é professora? |
| Exa | é::: na vida real não ((risos)) sou professora, sou (.) licenciada em (.) Turismo e Hotelaria |
| Ent | [uhum |
| Exa | é::: só que não tem muito trabalho lá ((risos)) em turismo, é: então eles me falaram pra/pra ser professora, no princípio não queria muito, porque não (.) não estudei Letras, eu estudei (.) estudei línguas, sim, fiz a provas internacionais de francês, inglês, (.) é sei espanhol |
| Ent | [uhum |
| Exa | é: um::: só que não estudei línguas, então não! Letras, é: não estava muito convencida, mas no final (.) acabei dando aula sim ((risos)) |

A partir desse momento, desvelam-se novos esforços por parte da examinanda para não perder a face ou não se apresentar na face errada. Ao dizer “é::: na vida real não ((risos)) sou professora, sou (.) licenciada em (.) Turismo e Hotelaria”, ela explicita o *ethos* de alguém que, em busca de trabalho, precisou assumir uma identidade profissional que não é a sua, o que se confirma na sua próxima fala: “é::: só que não tem muito trabalho lá ((risos)) em turismo, é: então eles me falaram pra/pra ser professora, no princípio não queria muito, porque não

(.) não estudei Letras/.../mas no final (.) acabei dando aula sim ((risos))”.

O riso, mais uma vez, funciona como uma estratégia mitigadora da ameaça à face que a examinanda acaba se autoinfringindo ao revelar desempenhar uma profissão para a qual não se sente preparada. Assim, o *ethos* vai se descortinando, emergindo a partir do riso que assume a função de um ato meta-comunicativo pelo qual se exhibe uma atitude acerca do que se está dizendo. Assim, a cenografia que se instaura, com base no tom da interação, constrói-se com base em um *ethos* de alguém que está atento à imagem de si que é criada a partir do discurso. A examinanda demonstra seu desejo de não perder a face ao mesmo tempo em que revela ser uma participante apta à cena englobante – o discurso avaliativo – ao participar ativamente da entrevista, colaborando com respostas longas e complexas.

Passemos agora para o nosso último excerto a ser analisado. O examinando 3 é do sexo masculino, proveniente da Turquia, com 20 anos no momento do exame, e graduação completa.

| | |
|-----|--|
| Ent | XXX, você é da Venezuela, não é isso? |
| Exa | não:: é: da Turquia |
| Ent | Turquia, desculpa, é que eu olhei outro (.) tá, da Turquia, e há quanto tempo cê tá aqui no Brasil, XXX? |
| Exa | foi dos anos e meio (.) quase! |
| Ent | [dois anos e meio quase |
| Ent | [quase (.) e você já sabia (.) português antes de vir pra cá? |
| Exa | ah não, eu achava que o Brasil fala espanhol |
| Ent | ah: certo (.) daí cê aprendeu espanhol antes de vir (.) ou você::: |
| Exa | depois de vir |
| Ent | depois de vir? |
| Exa | Aham |

Nesse excerto, como estratégia de aproximação, a entrevistadora interpela o examinando pelo seu nome (aqui indicado pela sequência de x, com a finalidade de não revelar o nome do examinando por questão de ética na pesquisa, como

sinalizado anteriormente). Essa estratégia busca estabelecer envolvimento com o candidato e revela a tentativa de criar uma face protetora favorável para o examinando, o que pode contribuir para a instauração de uma cenografia próxima de uma conversa descontraída. Entretanto, na sequência, o engano cometido pelo entrevistador a respeito da origem do examinando quebra o ritmo da interação. Apesar de sua justificativa para o engano “é que olhei outro” (formulário) e seu pedido de desculpas “Turquia, desculpa”, a conversa não flui, o ritmo é lento.

Na sequência, o entrevistador introduz outro tópico na tentativa de firmar a interação, perguntando ao examinando sobre seu conhecimento da língua portuguesa. Nesse momento, o examinando revela seu desconhecimento anterior sobre a língua nacional do Brasil com a afirmação de que “eu achava que o Brasil fala espanhol”, revelando, assim, pouco investimento numa face defensiva, já que, para uma situação de prova de proficiência de língua portuguesa, ele se mostra alheio a isso. Essa revelação contribui para que o ritmo da interação continue lento e a cenografia de uma conversa informal não se instaure.

Na tentativa de prosseguir, a entrevistadora parafraseia o dito do examinando “então você chegou/ você não sabia muito (.) do português?”, e se aproveita desse tema para seguir seu intento. Entretanto o examinando se mostra pouco colaborativo, respondendo-lhe apenas com monossílabos “não”, “sim”, até que ele é quem introduz novo tópico “pra fazer faculdade mesmo”.

- Ent certo (.) então você chegou/ você não sabia muito (.) do português?
Exa não, (sobre)
Ent [e você veio pra estudar? é isso?
Exa sim
Ent Certo
Exa [pra fazer faculdade mesmo

Nesse momento, a iniciativa do examinando, que poderia ter colaborado para que a interação se desenvolvesse, novamente se complica, pois o entrevistador mais uma vez se confunde com as informações da ficha do examinando, revelando uma ameaça à face de si próprio como avaliador. Na tentativa de recuperar seu papel, o entrevistador vai parafraseando as informações da ficha de inscrição por meio de perguntas retóricas, como: “você faz é relações internacionais, que você colocou aqui?”, deixando pouca margem para o examinando desenvolver sua fala.

- Ent faculDAde (.) você faz é relações internacionais, que você colocou aqui?
Exa Isso
Ent certo (.) tá gostando (.) do curso?
Exa sim
Ent lá na UFMG, não é isso?
Exa ah não, Uni-BH
Ent Uni-BH (.) AH, o curso que você fez de língua portuguesa que é na UFMG, não é isso?
Exa Não
Ent não? você fez curso livre ou foi (.) é:
Exa eu fiz um (.) curso de língua portuguesa em São Paulo
Ent AH, em São Paulo?
Exa mas não é uma coisa oficial
Ent certo, durante pouco tempo?
Exa seis meses quase mas (.) ficou muita faltando, muita!

Entretanto, o entrevistador, ao introduzir novo tópico “que você achou de mais diferente assim culturalmente falando do Brasil”, finalmente, consegue retomar o seu papel enunciativo previamente estabelecido pela interação institucional de exame de proficiência, e a cenografia de uma conversa informal vai se configurando.

- Ent voltou pra cá pra estudar, certo (.) e: o que que você achou de mais diferente assim culturalmente falando do Brasil com a Turquia? muito diferente?
Exa assim (.) primeira vez que eu (.) vim pra cá eu percebi (.) uma coisa (.) brasileiros falam gritando
Ent gritando? você acha que fala mais alto?

- Exa Muito
Ent [muito mais alto?
Exa nos é: nos ônibus (.) eles falam um pouco gritando aí (...) outra coisa é: estilos de cabelo
Ent [ham:
Exa foi um pouco diferente
Ent [diferente
Exa mas agora (.) acostumei demais é: nem consigo perceber alguma diferença mais, mas eu (.) achava que era diferente
Ent Uhum
Exa além disso (.) acho que não é (.) tanta diferente turcos e brasileiros
Ent você se acostumou rápido, cê acha?
Exa acho que (.) acostumei!

A partir daí, os esforços de ambos para preservarem suas faces e não se apresentarem na face errada vão numa espiral de colaboração mútua e a cenografia de conversa informal, que se pretende construir na primeira fase do exame oral, se estabelece. Nota-se a coconstrução de um *ethos* colaborativo empreendido por ambos, o que favorece para imprimir um tom mais confiável e uma interação mais ritmada.

A seguir, evidenciamos os resultados desta pesquisa, ressaltando as principais constatações a que chegamos e sua inter-relação com outras possibilidades e sugestões de novos estudos.

5 Considerações finais

Ao fim dessas análises, cremos ter evidenciado como se dá a construção discursiva do *ethos* nas interações realizadas na fase inicial, denominada “quebra-gelo”, da prova oral do Celpe-Bras. Vimos que a cena enunciativa se configura como um discurso avaliativo, cujo contrato de comunicação de sua cena genérica é a prova oral; e define bem os papéis a serem desempenhados

pelos seus participantes, configurando-se, assim, como uma situação discursiva institucional. No entanto, nessa fase inicial, a cenografia que se instaura não é imposta pelo gênero do discurso. Ela é instituída pelo discurso, configurando-se, assim, como uma conversa informal em que se identifica a coconstrução de um *ethos* colaborativo dos sujeitos envolvidos. Dessa forma, observamos, no modo como os participantes, em suas ações, constroem conjunta e colaborativamente o tom da conversa e a qualidade das interações em três situações do exame oral do Celpe-Bras.

Tendo em vista que o objetivo do exame é averiguar a proficiência comunicativa do examinando e não seu conhecimento linguístico-formal da língua portuguesa, a validação da cenografia de uma conversa informal vai se estabelecendo progressivamente, ou seja, “quanto mais o co-enunciador avança no texto, mais deve se persuadir que aquela cenografia, e nenhuma outra, é que corresponde ao mundo configurado pelo discurso”. (Possenti, 2011, p. 247). Sendo assim, a cenografia do “quebra-gelo” é extremamente eficaz para a produção de um conjunto de efeitos de sentido que promove o “aquecimento” da interação, fazendo com que os participantes se inscrevam no espaço e tempo do exame de forma colaborativa. Nota-se também que, nessa primeira etapa da entrevista, o examinando já fornece “indícios” sobre sua proficiência, ao fazer uso de expressões mais espontâneas, como demonstrado nas interações com os examinandos 1 e 2, na forma de negociar opiniões. No caso do examinando 3, que, mesmo parecendo ter menor competência interacional, este consegue reagir às informações equivocadas apresentadas pelo entrevistador.

Evidenciamos que as perguntas do entrevistador no “quebra-gelo” não representam, exatamente, pedidos de informação desconhecida, mas, sim, uma tentativa para deixar o candidato mais à vontade, ou seja, menos pressionado pelo objetivo do encontro: um exame que busca avaliar o grau de proficiência do candidato estrangeiro em Língua Portuguesa. Trata-se, portanto, de uma importante estratégia discursiva que, sendo utilizada adequadamente pelo entrevistador, servirá para instaurar uma atmosfera interacional favorável para que o exame aconteça de forma bem-sucedida. Assim, se partimos do pressuposto de que, segundo Maingueneau, estar num certo discurso implica adotar um certo tom, um comportamento, um *ethos*, ficou evidenciado, nessas interações, a projeção de diferentes tons: informal, jocoso e sério, o que foi demonstrado não apenas na análise do que foi dito, mas, sobretudo, na análise dos modos de dizer, contextualizados por recursos paralinguísticos como o ritmo da fala, a entonação e o riso. Essa constatação confirma a importância decisiva da validação da cenografia de uma conversa informal nessas interações, sobretudo, pelo entrevistador.

Quanto ao alcance do primeiro objetivo específico (elencar os aspectos que comprovam a concretização da cena englobante discurso avaliativo), evidenciamos que essa cena se funda a partir de uma cena genérica fixa, na medida em que delimita sujeitos em situação discursiva de uma prova oral. Esse discurso avaliativo constitui-se, portanto, como interações ritualizadas, visto que mantém, para os participantes, papéis previamente definidos de entrevistador e entrevistado em um exame oral, o que caracteriza essas interações como institucionais, marcadas por fatores interacionais bastante específicos, delineados por parâmetros contextuais que podemos chamar de conversa-

exame, ou conversa-entrevista.

Em relação ao segundo objetivo (descrever a cenografia que se constrói interacionalmente na cena genérica exame oral), constatamos que, além de tratar-se de uma situação discursiva institucional, que prevê papéis bem delimitados para ambos os interlocutores, as relações de poder envolvidas se manifestam, sobretudo, nas incumbências do papel do entrevistador que deve cronometrar as interações, escolher os tópicos – elementos provocadores –, administrar a troca de turnos, além de iniciar e finalizar a conversa-entrevista. Ademais, a cenografia do exame oral é ratificada pelo examinando a quem cabe o papel de entrevistado, de quem é esperado participar da conversa, contribuindo para seu desenvolvimento. Assim, ambos os participantes já estão eles mesmos construindo representações do *ethos* não somente um do outro, mas também do próprio contexto interacional do exame antes mesmo de a interação se iniciar.

Já no que se refere ao terceiro objetivo – (enumerar aspectos interacionais que podem contribuir para que a realização do exame seja bem-sucedida ou não), constatamos que todos os aspectos que demonstram contribuir para o sucesso do exame revelam a importância da construção de uma cenografia próxima da conversa espontânea, marcada por recursos paralinguísticos, como a entonação ascendente, o ritmo, a cadência sonora, a pausa, o riso. Estes sinalizam a construção de uma cenografia propícia para a configuração da cena genérica fixa, o exame oral, fazendo com que essa cena não seja uma troca repetitiva e mecânica de perguntas e respostas, como normalmente se prevê para o gênero entrevista. Assim, esta pesquisa demonstrou que são muito bem-vindas estratégias que demonstram o cuidado em salvaguardar

a face do examinando, atribuindo ao ambiente interacional um tom de empatia, que pode ser promovido, inclusive, por meio da interpelação do examinando pelo seu nome.

Quanto aos aspectos que podem, de alguma forma, comprometer o desenvolvimento do exame, observamos os casos de engano por parte do entrevistador quanto às informações da ficha de inscrição do examinando, uma vez que confusões desse tipo, mesmo que acompanhadas de pedidos de desculpa e de justificativas, quebram o ritmo da interação. O mesmo foi constatado em relação às paráfrases feitas pelo entrevistador das falas dos examinandos, pois esse recurso deixa pouca margem para o examinando desenvolver sua fala, já que o leva a ser pouco colaborativo, respondendo apenas com monossílabos, como “sim” e “não”.

Não pretendemos, contudo, esgotar as análises e o alcance de nosso objeto de estudo. Assim, acreditamos que novas pesquisas possam ser feitas para compreender, a partir de uma perspectiva intercultural, os dados em análise nesta pesquisa e, dessa forma, novas contribuições poderão ser dadas aos estudos hoje existentes sobre esse importante exame de certificação de proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros, desenvolvido e outorgado pelo Ministério da Educação.

Referências

ALLWRIGHT, Dick. Six Promissing Directions in Applied Linguistics. In: GIEVE, Simon; MILLER, Inés Kayon de. *Understanding the Language Classroom*. Hampshire, UK: Palgrave Macmillan, 2006. p. 11-17.

AMOSSY, Ruth. Da noção retórica de *ethos* à análise do discurso. In: Amossy, Ruth. (org.). *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Manual do Examinando*. Brasília-DF, 2015. Disponível em: http://download.inep.gov.br/outras_acoes/celpe_bras/manual/2012/manual_examinando_celpebras.pdf. Acesso em: 16 mar. 2019.

BROWN, Penelope; LEVINSON, Stephen C. *Politeness*. Some universals in Language Usage. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

COSTA, Augusto da Silva. *A avaliação de proficiência oral no exame Celpe-Bras: análise da condução das interações face a face*. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

DUCROT, Oswald. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1987.

EGGS, Ekkehard. Ethos aristotélico, convicção e pragmática moderna. In: AMOSSY, R. (org.). *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. São Paulo: Contexto, 2016.

GOFFMAN, Erving. *A representação do eu na vida cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1995.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. *Théorie des faces et analyse conversationnelle*. Le Frais parler d’Erving Goffman. Paris: Minuit, 1989.

MAINGUENEAU, Dominique. A propósito do ethos. In: Motta, Ana Raquel; Salgado, Luciana. *Ethos discursivo*. São Paulo: Contexto, 2011.

MAINGUENEAU, Dominique. Ethos, cenografia e incorporação. In: AMOSSY, Ruth. (org.). *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. São Paulo: Contexto, 2016.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1991. (Série Princípios).

OLIVEIRA, Maria do Carmo Leite de. Ethos interacional em situações de atendimento. *Veredas, revista de estudos linguísticos*, Juiz de Fora, v. 4, n. 1, p. 59-65, 2000.

POSSENTI, Sírio. Cenografia, éthos e interlíngua em “Ocoabrador”: uma questão de estilo. In: EMEDIATO, Wander; LARA, Glaucia Muniz Proença (org.). *Análises do discurso hoje*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011. p.237-254.

SALGADO, Luciana. Um ethos para Hércules: produção dos sentidos e tratamento editorial de textos. In: Motta, Ana Raquel; Salgado, Luciana. *Ethos discursivo*. São Paulo: Contexto, 2011.

TANURI, Patrícia Rodrigues. *Entre o riso e a fala: um estudo das funções interacionais do riso no discurso institucional*. 1998. Dissertação (Mestrado em Letras) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1998.

VILLELA, Ana Maria Nápoles; NEVES, Liliane de Oliveira; TOSATTI, Natália Moreira. Relações de poder no exame Celpe-Bras. *Linha D'Água, [S. l.]*, v. 30, n. 1, p. 115-126, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/127548>. Acesso em: 16 maio. 2023

Anexo

Os critérios para a transcrição dos dados foram adaptados de Marcuschi (1991):

1. [[- falas simultâneas;
2. [- sobreposição de vozes;
3. [] - sobreposições localizadas;
4. Pausas: - (.) (pausa breve) e (...) (pausa longa);
5. (): dúvidas e suposições (escrever “incompreensível” entre parênteses; ou escrever o que se supõe ter ouvido entre parênteses);
6. Truncamento brusco: /;
7. Ênfase ou acento forte: MAIÚSCULA;
8. Alongamento de vogal: “:” ou “::” (a depender da duração da vogal)
9. (()) – comentários do analista;
10. - - - : silabação – quando uma palavra é produzida silabadamente;
11. Sinais de entonação: ? (entoação ascendente) e ! (entoação descendente);
12. Repetição: reduplicação da letra ou sílaba repetida);
13. Pausa preenchida, hesitação ou sinais de atenção: “eh”, “ah”, “oh”, “ih::”, “mhm”, “ahã”;
14. Indicação de transcrição parcial ou de eliminação: “...” e “/.../” a. “...” no início e no final de transcrição: indicação de que se está transcrevendo apenas um trecho b. “/.../” – corte na produção de alguém.

Fatores relacionados à neutralização de róticos e à despalatalização de [tʃ] e [dʒ] em português por hispanofalantes

Pietra Da Ros*

Rosemari Lorenz Martins**

Lovani Volmer***

Resumo

O trabalho compreende o fluxo migratório de latino-americanos com destino ao Brasil e o português como língua adicional necessária para a inserção social desse grupo, a fim de que haja comunicação com os nativos e, assim, a compreensão de direitos e deveres no país em que se encontram. Entende-se a aquisição fonológica da língua portuguesa como integrante do processo de aprendizagem da língua. Nessa perspectiva, com base na análise da leitura de um mesmo texto em língua portuguesa, este estudo tem como objetivo identificar e justificar a ocorrência de processos fonológicos distintos na produção comum de quatro imigrantes hispanofalantes: a neutralização de róticos e a despalatalização de /tʃ/ e /dʒ/, considerando as variáveis sociolinguísticas tempo de residência e tempo de estudos formais em Língua Portuguesa. As análises indicam que os processos são justificados por fatores diferentes:

* Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Graduada em Letras — Português e Inglês (Feevale) e mestranda em Letras — Linguística (PUCRS) como bolsista CAPES modalidade I. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2603-9750>.

** Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível 2. Especialista em Linguística do Texto, em Psicopedagogia Clínica e Institucional e em Neuropsicopedagogia clínica e institucional; Mestre em Ciências da Comunicação, área de concentração Semiótica e Doutora em Letras. Coordenadora e professora permanente do Programa em Diversidade Cultural e Inclusão Social e professora do curso de Letras da Universidade Feevale. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0658-5508>.

*** Universidade Feevale. Especialista em Informática na Educação, em Psicopedagogia Clínica e Institucional, em Neuropsicopedagogia clínica e institucional e em Mentoria docente; Mestre em Letras e Doutora em Letras. Professora permanente do Programa em Diversidade Cultural e Inclusão Social, professora nos cursos de Letras e Pedagogia da Universidade Feevale, coordenadora dos cursos de Letras e Artes Visuais da Universidade Feevale. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3458-1005>.

a neutralização do R-forte foi inversamente proporcional ao tempo de residência dos falantes no Brasil, enquanto a despalatalização pode decorrer do tempo de estudos formais do falante em português brasileiro.

Palavras-chave: despalatalização; língua adicional; neutralização; processos fonológicos; róticos.

Factors related to the neutralization of rhotics and the depalatalization of [tʃ] and [dʒ] in portuguese by hispanospeakers

Abstract

This work comprehends the migratory flow of Latin Americans to Brazil and Portuguese as an additional language, necessary for the social insertion of this group, so that there is communication with the natives and the understanding of rights and duties in the country they are in. The phonological acquisition of the Portuguese language is understood as part of the process of learning the language. In this perspective, based on the analysis of the reading of the same text in Portuguese, this study aims to identify and justify the occurrence of distinct phonological processes in the common production of four Spanish-speaking immigrants: the neutralization of rhotics and the depalatalization of /tʃ/ and /dʒ/, considering the sociolinguistic variables residence time and length of formal studies in Portuguese. The analyses indicate that the processes are justified by different factors: the neutralization of the strong-R was inversely proportional

to the length of residence of the speakers in Brazil, while the deplatalization can result from the length of formal studies of the speaker in Brazilian Portuguese.

Keywords: depalatalization; additional language; neutralization; phonological processes; rhotics.

Recebido em: 25/04/2023 // Aceito em: 30/08/2023

Introdução

O movimento migratório com destino ao Brasil tem se intensificado na última década, como apontam dados do Observatório das Migrações Internacionais (Brasil, 2020), que identifica os maiores números de migrantes de longo termo no Brasil como latino-americanos — que têm, portanto, o espanhol como sua língua materna. Para esse grupo, torna-se essencial a aquisição/aprendizagem do português brasileiro (PB) por ser a língua majoritária e oficial do país, a fim de que seja possível haver comunicação plena com os indivíduos brasileiros e, assim, seja alcançada a conscientização sobre direitos e deveres nesse novo espaço e, ainda, para que seja possível alcançar mais oportunidades de trabalho e estudo, por exemplo.

Sendo o aprendizado da língua um fator relevante para a inserção pessoal dos migrantes, muitos buscam cursos do idioma após a chegada ao Brasil. Os desafios no processo de estudo da língua acontecem de diferentes maneiras, e os migrantes carregam as características de sua língua materna como bagagem. Assim, apesar da similaridade entre o português e o espanhol, línguas neolatinas, uma série de confusões pode ocorrer, desde o entendimento da noção de gênero de artigos definidos (como *el água* e “a água”) à identificação de falsos cognatos (como *apellido*, que nada tem a ver com “apelido”, pois significa “sobrenome”).

Falhas de comunicação também podem ocorrer devido a questões fonológicas: pela ausência do fonema /z/ no sistema consonantal da língua espanhola (Falcão, 2012), é comum haver, por parte de falantes de espanhol como língua materna, o processo fonológico chamado “dessonorização da fricativa”, em

que a consoante fricativa é produzida como surda (Othero, 2005). O processo, conforme Varella (2004), ocorre com os chamados “fonemas opostos”; nesse caso, /s, z/. Isso faz com que a palavra “zebra” seja produzida como [se'.bra], e, em casos como esse, o significado pode ser facilmente compreendido por brasileiros, mas também ocasiona a produção da palavra “azeite” como [a.'sei.tʃi], transcrição referente à palavra “aceite”, em português. Nesse segundo caso, é possível que haja dificuldade, em caso de ruído ou descontextualização por parte dos brasileiros, para a compreensão do significado do que é dito.

A consciência fonológica acerca dos sons da língua-alvo é, portanto, parte integrante do processo de aprendizagem da língua. Ressalta-se que as marcas da língua materna na produção oral da língua-alvo (popularmente chamadas de “sotaque”) carregam consigo a identidade e a origem do falante que as produz, não devendo ser, por isso, consideradas negativas, mas característica de diversidade.

Com base nessas considerações, a presente pesquisa¹ buscou analisar, na fala de quatro migrantes hispanofalantes provenientes de três diferentes países latino-americanos, a ocorrência de dois processos fonológicos aparentemente frequentes em escutas cotidianas e que, na percepção das autoras, de acordo com suas redes sociais de convívio, divergem da produção comum ao Vale do Sinos (RS), onde os participantes vivem no momento: a neutralização de róticos e a despalatalização de [tʃ] e [dʒ].

Além disso, houve a intenção de compreender quando/por que os processos ocorreriam, considerando as variáveis sociais tempo de residência no Brasil e tempo de estudos

¹ Esta pesquisa se trata de um recorte do trabalho de conclusão de curso da primeira autora (Da Ros, 2022), que identificou influências do espanhol no português brasileiro através da análise de se, quando e por que ocorreram os seguintes processos fonológicos: elevação e neutralização de vogais, neutralização de róticos, palatalização, despalatalização, não vocalização de líquida não lateral /l/ e dessonorização da fricativa /z/.

formais em Língua Portuguesa de cada falante. Para tanto, foram considerados os sistemas fonológicos consonantais do espanhol e do português brasileiro a partir de Falcão (2012) e Bechara (2015, p. 54), respectivamente, com o entendimento de que não há interferências, senão influências de um idioma no outro, e que percebê-las permite uma contribuição mais eficaz no processo de ensino-aprendizagem. Conforme Robles (2016, p. 33), “ao ser consciente sobre onde o aluno erra, o professor pode buscar as possíveis causas dos erros, procurando estratégias com a finalidade de eliminá-los”. Cabe destacar que esse recorte favorece a ideia de que diferentes processos fonológicos não resultam dos mesmos fatores e que a ideia de “erro”, defendida pelos autores citados, não corresponde à perspectiva das autoras, podendo ser lido, nesse momento, como a produção diferente da padrão.

As duas versões de estudo da análise contrastiva nomeiam-se “forte” e “fraca”. Para Wardhaugh (1970), a versão forte é equivocada por não comparar as produções dos falantes, enquanto a fraca observa o produto linguístico, na busca de justificar suas produções, e não as predizer. O presente artigo adota a segunda versão. A seguir, estão definidos os processos fonológicos relevantes para o estudo. Depois, são descritos os processos fonológicos abrangidos pela pesquisa, seguidos da metodologia adotada, dos resultados e das análises referentes à neutralização de róticos e à despalatalização. Por fim, apresentam-se as considerações finais e as referências deste estudo.

Os processos fonológicos aqui destacados

Esta pesquisa tem como hipótese a presença de dois processos fonológicos na fala de hispanofalantes durante a leitura de um mesmo texto em português brasileiro. O primeiro dos processos diz respeito à neutralização dos róticos — variedade de sons referente ao grafema “R”. Martins (2015) afirma a complexidade do estudo acerca desses fonemas, uma vez que variações linguísticas revelam a pluralidade de produções existentes. Isto é: apesar de haver apenas dois fonemas róticos pela tradição estruturalista, as produções referentes a cada um são plurais, havendo, foneticamente, a produção de tepes, vibrantes, fricativos, retroflexos e aproximantes em diferentes contextos linguísticos. Dos fonemas, cita-se R-forte, como em “barro”, representado como /R/, e o r-fraco, identificado, neste trabalho, em tepe, como em “claro” e *pero* (“mas” em espanhol), de acordo com Câmara Jr. (1977), e *trill*, como em *perro* (“cão” em espanhol), considerando as ocorrências em língua espanhola. Na neutralização, ocorre a substituição do R-forte pelo r-fraco, e sua ocorrência pode gerar dificuldade de compreensão semântica quando, por exemplo, o falante produz “caro” em vez de “carro”.

A produção dos róticos foi destacada por Huback (2022), em artigo sobre o ensino da pronúncia em curso de português como língua estrangeira, com um ponto controverso, por causa das variações dialetais. A autora refere que escolher quais variáveis do *r* ensinar não é fácil, porque “[...] existem muitas possibilidades de realização fonética da letra *r* [...]” (Huback, 2022, p. 6). Para facilitar a aprendizagem, ela propõe adotar o sistema de róticos com os sons [h] e [r] indicado por Perini (2010), em contextos determinados: [h] fricativa glotal desvozeada em início de

palavra; no contexto RR; em coda medial; em coda final; depois de l, n, s; e o [r] tepe alveolar vozeado entre vogais e em encontro consonantal tautossilábico. Todavia, apesar da complexidade apresentada pela autora, nenhum dos livros didáticos usados em cursos de Português como Língua Estrangeira (PLE) analisados por ela aborda a pronúncia do *r*, o que indica que pode não estar sendo realizado um ensino da pronúncia dos fonemas róticos.

O segundo processo a ser analisado é a despatalização de [tʃ] e [dʒ], a qual consiste em produzir o equivalente a esses sons — os grafemas T e D — com os fonemas dentais /t/ e /d/, respectivamente. Bergo (1986, p. 70) define esse processo como um “fenômeno fonético de caráter individual ou regional, que consiste em trocar-se um fonema palatal por um alveolar ou linguodental em consequência de não se apoiar devidamente a ponta da língua na abóbada palatina ao proferir aquele som”. No Brasil, por exemplo, pode-se ouvir a palavra “tesoura” como ambos [tʃi.ˈzo.ra] e [te.ˈzow.ra].

O ensino da palatalização foi identificado por Huback (2022) em duas das obras que analisou. Em “Bom dia, Brasil” (Slade, 2012), não é apresentada uma explicação técnica para o processo, mas é indicada a palatalização de *t* e *d* antes de *i*. Contudo, não é mencionada a possibilidade de ocorrência do mesmo processo antes de *e*. Já o livro “Ponto de encontro: Portuguese as a world language” (Jouët-Pastré *et al.*, 2013) traz, segundo Huback (2022), além de uma explicação sobre a palatalização de *t* e *d* antes de *i*, a regra de redução do *e* e, ainda, apresenta uma comparação entre a produção de [tʃ] e com a produção do *ch* na palavra *cheese* (do inglês).

Este estudo, de origem sociofonética — termo cunhado originalmente por Deshaies-Lafontaine (1974) —, analisa as produções orais do grupo de pessoas selecionado. Segue-se também os princípios da sociolinguística variacionista defendidos por Labov (1972), aplicando-os à fala: é compreendido, nesse sentido, que fatores sociais distintos podem promover interações distintas por parte dos falantes.

Os processos citados previamente foram analisados em situações consideradas divergentes das da produção comum à região do Vale do Sinos (RS), sob a ótica das autoras, de acordo com suas redes sociais — pessoais e acadêmicas —, considerando que é a região onde vivem os migrantes que participaram da coleta de dados. No entanto, vale frisar que ambos os processos de neutralização e despalatalização, apesar de aparentemente menos comuns, ocorrem também por parte de falantes brasileiros por diversos fatores, como tratam Martins (2015) e Martins e Kolling (2013). A análise foi realizada considerando o sistema fonológico consonantal da língua espanhola de acordo com Quilis (1985), explicitado, na Figura 1, a seguir.

Figura 1 — Sistema fonológico consonantal do espanhol

| | Bilabial | | Labiodental | | Dental | | Interdental | | Alveolar | | Palatal | | Velar | |
|-------------------|----------|------|-------------|------|--------|------|-------------|------|----------|------|---------|------|-------|------|
| | sor. | son. | sor. | son. | sor. | son. | sor. | son. | sor. | son. | sor. | son. | sor. | son. |
| Oclusiva | p | b | | | t | d | | | | | | | k | g |
| Fricativa | | | f | | | | θ | | s | | ʃ | | x | |
| Africada | | | | | | | | | | | tʃ | | | |
| Nasal | | m | | | | | | | n | | ɲ | | | |
| Lateral | | | | | | | | | l | | ʎ | | | |
| Vibrante simple | | | | | | | | | r | | | | | |
| Vibrante múltiple | | | | | | | | | rr | | | | | |

Fonte: Quilis (1985).

Entende-se, inicialmente, que: a) os róticos *tepe* e *trill* estão presentes no sistema fonológico consonantal do espanhol e b) também há os sons palatais; no entanto, não se relacionam com as sílabas TE, TI, DE e DI, como ocorre em português. As afirmações contribuem para a ideia inicial de influência do espanhol na aprendizagem do português brasileiro. A seguir está descrita a metodologia utilizada para a presente pesquisa.

Metodologia

Para a realização da pesquisa, foi selecionado o texto *A morte*, de Pedro Bial (Da Ros, 2022, p. 65), uma vez que o estudo integral também trata do português como língua de acolhimento² e a relação dos migrantes com o luto. Acrescenta-se que, conforme Grosso (2011, p. 68):

A língua de acolhimento ultrapassa a noção de língua estrangeira ou de segunda língua. Para o público-adulto,

2 O termo "Português como língua de acolhimento" refere-se não só ao ambiente de aprendizagem, mas à língua oficial do país que acolheu os participantes e na qual eles se expressam quando falam com brasileiros, conforme Grosso (2011, p. 68).

recém-imerso numa realidade linguístico-cultural não vivenciada antes, o uso da língua estará ligado a um diversificado saber, saber fazer, a novas tarefas linguístico-comunicativas que devem ser realizadas na língua-alvo.

Os falantes não tinham consciência de que sua produção oral seria analisada em nível fonético-fonológico, e o conteúdo sensível do texto foi, também, uma estratégia distratora que os permitiu ter como foco o sentido do texto, e não a pronúncia de cada palavra. A leitura foi gravada por celular em encontros individuais com cada falante. Posteriormente à seleção de leitura, cem ocorrências de róticos foram extraídas do texto, considerando como variáveis linguísticas a posição da sílaba em que se encontra o grafema R na palavra e sua tonicidade, o que é justificado pela ideia inicial das autoras de realizar uma pesquisa apenas sobre os sons róticos, que foi expandida posteriormente. Diz-se “ocorrências” considerando que o grafema pode aparecer de maneiras diferentes na mesma palavra, como em “rasteiro”, em que um está na sílaba inicial em posição pré-tônica, e outro, em sílaba final e posição pós-tônica. Foram desconsiderados casos em sílaba inicial pós-tônica e em sílaba final pré-tônica, por não existirem. Exemplos das variáveis consideradas para a seleção estão expostos e enumerados na Figura 2, que segue:

Figura 2 — Variáveis linguísticas e ocorrências

| Exemplo | Sílaba | Tonicidade | Ocorrências |
|---------------------|---------|------------|-------------|
| R í dículo | Inicial | Pré-tônico | 20 |
| Ar t éria | Inicial | Tônico | 19 |
| - | Inicial | Pós-tônico | 0 |
| Mad r ugadas | Medial | Pré-tônico | 4 |
| Dur a nte | Medial | Tônico | 9 |
| Ar t éria | Medial | Pós-tônico | 5 |
| - | Final | Pré-tônico | 0 |
| Apag a r | Final | Tônico | 24 |
| Dispar o | Final | Pós-tônico | 19 |

Fonte: Da Ros (2022, p. 28), com base em Martins (2013).

A partir dessa seleção, foram avaliados ambos os processos fonológicos em discussão — a neutralização de róticos e a despalatalização de [tʃ] e [dʒ]. Em relação à despalatalização, a análise partiu de quinze palavras com as sílabas TE, TI, DE ou DI presentes nas cem ocorrências iniciais. Importa ressaltar que, de todas as palavras selecionadas, houve quatro ocorrências de rótico não produzido, explicitadas na Figura 3, que segue:

Figura 3 — Róticos não produzidos

| PALAVRA | FALANTE | PRODUÇÃO DO FALANTE | PRODUÇÃO COMUM À REGIÃO |
|---------|---------|---------------------|-------------------------|
| Jantar | 4 | /ʒã.'ta/ | /ʒã.'tar/ ou /ʒã.'ta/ |
| Morrer | 4 | /mo.'uɐ/ | /mo.'her/ ou /mo.'he/ |
| Melhor | 2 | /mei.o/ | /me.'kor/ |
| Ordem | 1 | /õ.dê/ | /or.dê/ |

Fonte: Da Ros (2022, p. 42).

Nos primeiros casos, referentes às palavras “jantar” e “morrer”, entende-se também comum à região a produção

realizada pela falante 4; no entanto, pela ausência de som rótico, não foi analisada nesse âmbito. Já as palavras “melhor” e “ordem” tiveram mais semelhança com as palavras “meio” e “onde”, sendo possivelmente um equívoco de leitura dos falantes 1 e 2.

Em relação às variantes sociais, houve a intenção de verificar “se” e “quando” os fatores “tempo de residência no Brasil” e “tempo de estudos em língua portuguesa” seriam influenciadores da produção dos processos fonológicos testados. Essas informações encontram-se na Figura 4, bem como sexo e idade dos quatro falantes. Os indivíduos foram alcançados por meio da rede de contatos da primeira autora, que atuou como professora de português para refugiados e migrantes como bolsista e voluntária durante a graduação.

Figura 4 — Perfis dos informantes

| INFORMANTE | IDADE | SEXO | PAÍS DE ORIGEM | TEMPO NO BRASIL | ESCOLARIDADE |
|------------|-------|-----------|----------------|-----------------|---|
| 1 | 42 | Feminino | Venezuela | 2 anos | Concluiu o técnico em Educação Pré-Escolar, equivalente ao Magistério, na Venezuela. |
| 2 | 45 | Masculino | Argentina | 20 anos | Graduado em Jornalismo/Comunicação Social (Argentina), graduado em Letras — Português/Espanhol (Brasil), e pós-graduado em tradução português-espanhol (Brasil). |
| 3 | 44 | Feminino | Colômbia | 8 anos | Concluiu o Ensino Médio e a graduação em Artes Visuais na Colômbia. Fez mestrado e doutorado em Artes Visuais na Espanha. Atualmente cursa pós-doutorado no Brasil. |
| 4 | 31 | Feminino | Colômbia | 4 anos | Concluiu o Ensino Médio na Colômbia. |

Fonte: Da Ros (2022, p. 30).

Como exposto na Figura 4, o grupo de quatro falantes selecionado para a aplicação da pesquisa conta com quatro indivíduos adultos, nascidos em países hispanofalantes e residentes no Brasil. A presente pesquisa não abrange as variedades culturais dos países de origem dos migrantes — Colômbia, Argentina e Venezuela —, mas a língua espanhola de maneira integral. São fatores sociais relevantes para o estudo de caso: a) o tempo de residência no Brasil e b) o tempo de estudos formais em língua portuguesa.

Os informantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)³, que permitiu a gravação de áudios enquanto liam o texto previamente selecionado. Esses áudios foram posteriormente analisados e as produções-alvo da pesquisa transcritas a partir de escuta atenta das autoras. Na sequência, estão as considerações sobre a neutralização de róticos.

Da neutralização de róticos

A análise dos áudios no que tange à produção de róticos considerou previamente as possibilidades de neutralização e de potencialização⁴. Há, na seleção de palavras, apenas sete que tiveram, na transcrição da fala posta como “comum à região”, o R-forte em sua composição, enquanto as demais são formadas por tepe. Uma vez que todas as palavras com r-fraco foram assim produzidas, concluiu-se que não houve potencialização (Martins, 2015); no entanto, o som referente ao r-fraco dividiu-se entre tepe e *trill*, ambos comuns na língua espanhola. A relação de variação entre tepe e *trill* consta na Figura 5, que segue:

³ Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) sob o número de aprovação 17579619.9.0000.5348.

⁴ Termo cunhado por Martins (2013) ao processo oposto à neutralização de róticos; isto é, quando há substituição de r-fraco por R-forte.

Figura 5 — Variações entre tepe e *trill*

| PALAVRA | SÍLABA | TONICIDADE | FALANTE 1 | FALANTE 2 | FALANTE 3 | FALANTE 4 |
|------------|---------|------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| perdeu | inicial | pré-tônica | TRILL | TRILL | TRILL | TEPE |
| termina | inicial | pré-tônica | TRILL | TRILL | TEPE | TEPE |
| corpo | inicial | tônica | TRILL | TEPE | TEPE | TRILL |
| freeway | inicial | tônica | TEPE | TEPE | TRILL | TEPE |
| frente | inicial | tônica | TRILL | TEPE | TRILL | TEPE |
| gordas | inicial | tônica | TEPE | TEPE | TRILL | TEPE |
| pronta | inicial | tônica | TEPE | TEPE | TRILL | TEPE |
| morte | inicial | tônica | TEPE | TEPE | TRILL | TEPE |
| eterno | medial | tônica | TRILL | TEPE | TEPE | TEPE |
| colocar | final | tônica | TEPE | TEPE | TRILL | TEPE |
| dar | final | tônica | TRILL | TEPE | TEPE | TEPE |
| despedir | final | tônica | TRILL | TEPE | TRILL | TEPE |
| jantar | final | tônica | TEPE | TEPE | TEPE | |
| melhor | final | tônica | TEPE | | TEPE | TEPE |
| ouvir | final | tônica | TRILL | TEPE | TEPE | TEPE |
| vestibular | final | tônica | TRILL | TEPE | TRILL | TEPE |

Fonte: Da Ros (2022, p. 43).

Duas hipóteses em relação à produção de róticos do PB por hispanofalantes seriam que a produção do r-fraco ocorreria com facilidade, bem como haveria variação entre tepe e *trill*, considerando as frequentes ocorrências que ambos os fonemas têm na língua espanhola. As marcações em vermelho dizem respeito aos róticos não produzidos, expostos na Figura 4. Assim, constatou-se que cerca de 1/3 das produções de r-fraco foram de *trill*, o que não foi mais explorado nesta pesquisa, sendo considerada uma manifestação arbitrária por não ter sido identificado correlato social ou linguístico que justificasse o percentual de ocorrências.

Já das sete palavras que tiveram o R-forte em sua transcrição referente à considerada produção comum à região, sete casos de

neutralização foram identificados e estão em destaque na Figura 6, que segue.

Figura 6 — Palavras com R-forte

| PALAVRA | SÍLABA | TONICIDADE | FALANTE 1 | FALANTE 2 | FALANTE 3 | FALANTE 4 | COMUM À REGIÃO |
|----------|---------|------------|----------------|----------------|----------------|----------------|------------------|
| Rateia | inicial | pré-tônico | /ʁa.'tei.ra/ | /ha.'tei.a/ | /ha.'tei.a/ | /ra.'tei.a/ | /ha.'tei.a/ |
| Ridículo | inicial | pré-tônico | /ri.'di.ku.lo/ | /yi.'di.ku.lo/ | /ri.'di.ku.lo/ | /ri.'di.ku.lo/ | /hi.'dʒi.ku.lu / |
| Rua | inicial | tônico | /'ru.a/ | /'ʁu.a/ | /'ʁu.a/ | /'ʁu.a/ | /'hu.a/ |
| Arrumar | medial | pré-tônico | /a.ru.'mar/ | /a.ʁu.'mar/ | /a.ʁu.'mar/ | /a.ʁu.'mar/ | /a.hu.'mar/ |
| Morrer | final | tônico | /mo.'rer/ | /mo.'yer/ | /mo.'yer/ | /mo.'ʁe/ | /mo.'her/ |
| Carro | final | pós-tônico | /'ka.ʁo/ | /'ka.ʁo/ | /'ka.ʁo/ | /'ka.ʁo/ | /'ka.ho/ |
| Morre | final | pós-tônico | /'mo.ʁe/ | /'mo.ʁe/ | /'mo.ʁe/ | /'mo.ʁe/ | /'mo.he/ |

Fonte: Da Ros (2022, p. 44).

Por terem sido transcritas a partir de escuta atenta, as produções foram identificadas com diferentes símbolos relacionados ao R-forte, que pareceram se aproximar do que as autoras entenderam como comum à região, mas com certa variação quanto à guturalidade e vibração.

A Figura 6 direciona a um caminho relevante: apesar do número de falantes, uma curva percentual se destacou, indicando a relação entre o tempo de residência no Brasil e a ocorrência de neutralizações, como ilustra a Figura 7.

Figura 7 — Falantes e neutralizações

| Falante | Tempo no Brasil | Percentual de neutralizações |
|---------|-----------------|------------------------------|
| 1 | 2 anos | 57% |
| 4 | 4 anos | 28,6% |
| 3 | 8 anos | 14,3% |
| 2 | 20 anos | 0% |

Fonte: Da Ros (2022, p. 45).

O percentual de neutralizações foi, portanto, inversamente proporcional ao tempo de residência no Brasil, indicando a vivência como fator significativo para a aquisição do fonema relativo ao R-forte em relação ao grafema R. A partir dessa afirmação, entende-se possível a hipótese de que qualquer influência fonológica do espanhol em aprendizes de português brasileiro ocorra de maneira inversamente proporcional ao tempo de residência no país-alvo. Assim, de acordo com o objetivo da pesquisa, destaca-se que a neutralização de róticos do PB por parte dos informantes ocorreu quanto menor foi o tempo de residência no Brasil, sendo 0% a ocorrência de neutralização na leitura do falante que está no país há 20 anos. Justifica-se, assim, que o processo ocorre por conta da frequência de uso da língua em contexto de imersão. A fim de desmistificar essa compreensão inicial, seguem os resultados encontrados sobre a despalatalização de [tʃ] e [dʒ].

Da despalatalização de [tʃ] e [dʒ]

Das cem palavras iniciais das quais partiram as análises de todos os processos fonológicos, quinze possuíam TE, TI, DE ou DI. Uma nova escuta atenta ocorreu por parte das autoras ao

analisarem os áudios de todos os falantes, buscando identificar possíveis casos de palatalização ou despalatalização. O primeiro processo fonológico foi produzido apenas em uma palavra: *decidir*, como está exposto na Figura 8.

Figura 8 — Transcrição de *decidir*

| PALAVRA | SÍLABA | TONICIDA DE | FALANTE 1 | FALANTE 2 | FALANTE 3 | FALANTE 4 | COMUM À REGIÃO |
|---------|---------|-------------|-----------|-----------|-----------|-----------|----------------|
| decidir | inicial | pré-tônica | /d/ | /ʒ/ | /d/ | /d/ | /d/ |

Fonte: Da Ros (2022, p. 46).

Enquanto os falantes 1, 3 e 4 produziram o grafema D inicial como [d], considerado pelas autoras como fonema adequado à produção comum à região, o falante 2 o produziu como [ʒ]. Apesar da compreensão das autoras de que o grafema inicial D tem como produção mais comum o som expresso na Figura 8, ele pode assumir ambos os alofones [d] e [dʒ].

Cabe ressaltar que, como será exposto posteriormente, o falante 2 não produziu [dʒ] como referência a DE ou DI em momento algum. O fato pode ter sido causado por uma influência do espanhol no português, uma vez que, especialmente, no espanhol argentino, há carência de [dʒ], que não representa o grafema L em duplicidade, como ocorre em outros países (Chela-Flores, 1996, p. 7). Esse é o caso de palavras como *lluvia* (em português, chuva), e transcreve-se, portanto, como [ˈʒu]; tampouco o fonema tem relação com o grafema Y, como em *proyecto* (em português, projeto), em que aparece como [ʒ], ou ao dígrafo CH, como em *chaleco* (em português, colete), transcrito como [tʃa.ˈle.ko]. Assim, entende-se a produção da fricativa [ʒ] como sinal de que há o entendimento de um fonema diferente de /d/ para a situação e a tentativa do falante de reproduzi-lo.

As quatorze palavras restantes a serem analisadas podem ser lidas na Figura 9.

Figura 9 — Casos de despalatalização

| PALAVRA | SÍLABA | TONICIDA DE | FALANTE 1 | FALANTE 2 | FALANTE 3 | FALANTE 4 | COMUM À REGIÃO |
|------------|---------|-------------|-----------|-----------|-----------|-----------|----------------|
| descansar | inicial | pré-tônica | /d/ | /ʒ/ | /d/ | /d/ | /dʒ/ |
| despedir | inicial | pré-tônica | /d/ | /ʒ/ | /d/ | /d/ | /dʒ/ |
| disparo | inicial | pré-tônica | /d/ | /ʒ/ | /d/ | /dʒ/ | /dʒ/ |
| dizer | inicial | pré-tônica | /d/ | /ʒ/ | /dʒ/ | /dʒ/ | /dʒ/ |
| praticou | medial | pré-tônica | /t/ | /tʃ/ | /t/ | /tʃ/ | /tʃ/ |
| autenticar | medial | pré-tônica | /t/ | /tʃ/ | /tʃ/ | /t/ | /tʃ/ |
| ridículo | medial | tônica | /d/ | /ʒ/ | /d/ | /dʒ/ | /dʒ/ |
| decidir | final | tônica | /d/ | /ʒ/ | /dʒ/ | /d/ | /dʒ/ |
| despedir | final | tônica | /d/ | /ʒ/ | /d/ | /d/ | /dʒ/ |
| curte | final | pós-tônica | /t/ | /tʃ/ | /t/ | /tʃ/ | /tʃ/ |
| durante | final | pós-tônica | /t/ | /tʃ/ | /t/ | /t/ | /tʃ/ |
| frente | final | pós-tônica | /t/ | /tʃ/ | /t/ | /tʃ/ | /tʃ/ |
| pretende | final | pós-tônica | /d/ | /ʒ/ | /d/ | /dʒ/ | /dʒ/ |
| tarde | final | pós-tônica | /d/ | /ʒ/ | /d/ | /d/ | /dʒ/ |

Fonte: Da Ros (2022, p. 46).

Em todas as palavras listadas na Figura 9, houve despalatalização por parte de um ou mais dos falantes. Apesar da produção do falante 2 não possuir o som [d] esperado a partir da coluna de produção comum à região, a presença do som [ʒ] direciona para a ideia de que o migrante compreende que o grafema D, nesses casos, passa por um processo de palatalização nessas palavras, não sendo representado como [d]. Importa reiterar, neste momento, a percepção comum à região como aquela que, pela escuta atenta das autoras, ocorre com maior frequência em relação às demais, e que as despalatalizações de

[tʃ] e [dʒ] não devem ser julgadas como erradas ou inexistentes na língua portuguesa, uma vez que diversos fatores sócio-históricos influenciam na produção desses sons, como, por exemplo, os fluxos migratórios no período de colonização, que marcam a região Sul do Brasil com traços relevantes de diversas culturas, em especial, a alemã e a italiana, e repercutem na produção oral de falantes nativos até os dias atuais, tal como aponta Martins (2013).

As análises evidenciam que, enquanto a neutralização de róticos seguiu um padrão diretamente proporcional ao tempo de residência de cada falante no Brasil, o percentual de despalatalização apontou para outra variável social. Trata-se de um ponto relevante a ser tratado no que tange às pesquisas sociolinguísticas antigas e atuais, e deve ser destacado. A complexidade nos estudos de produção e percepção de fala se dá justamente pela pluralidade de possibilidades que motivam um ou outro processo fonológico, sendo esta uma razão crucial para a apresentação de influências tão diferentes relacionadas à leitura de grafemas distintos.

Quando analisados os casos de despalatalização, percebeu-se que não se tratava mais de uma só questão, que foi o tempo de residência no Brasil, mas também do tempo de estudos formais em Língua Portuguesa. Assim, aqueles falantes que tiveram mais tempo de estudos em LP produziram menos despalatalização, estando mais adequados ao padrão estabelecido pelas autoras como comum à região, como pode ser visto na Figura 10.

Figura 10 — Falantes e despalatalização

| FALANTE | PERCENTUAL DE DESPALATALIZAÇÃO | TEMPO DE ESTUDO DE LP | TEMPO NO BRASIL |
|---------|--------------------------------|-----------------------|-----------------|
| 1 | 100% | 3 meses | 2 anos |
| 3 | 78,6% | 3 meses | 8 anos |
| 4 | 50% | 11 meses | 4 anos |
| 2 | 0% | 7 anos | 20 anos |

Fonte: Da Ros (2022, p. 48).

No caso das falantes 1 e 3, que tiveram, em média, o mesmo período de tempo dedicado a estudos em cursos de língua portuguesa – 3 meses –, produziu menos casos de palatalização aquela que vive no Brasil há mais tempo. Destaca-se, assim, a relevância da aliança entre estudos formais e redes sociais/vida cotidiana no desenvolvimento da capacidade de discriminação de sons no que tange à palatalização. Todavia, com base nos estudos de Huback (2022), é possível concluir que muitos processos fonológicos, especificamente os dois analisados neste trabalho, não estejam recebendo muita atenção em cursos de português como língua estrangeira, já que não aparecem ou aparecem pouco em alguns dos manuais utilizados frequentemente nesses cursos. Além disso, destaca-se que há ainda pouca pesquisa sobre o tema.

Considerações finais

A fala é objeto de estudo fundamental para a compreensão de ocorrências em nível lexical, semântico e fonético-fonológico. Identificou-se, neste estudo, a partir do exposto, a ocorrência de dois processos fonológicos distintos na fala de quatro

hispanofalantes que residem no Brasil – a neutralização de róticos e a despalatalização de [tʃ] e [dʒ] –, e buscou-se analisar quando e por que ocorreriam esses processos.

Da produção de róticos, destaca-se que as produções equivalentes ao r-fraco variaram entre *tepe* e *trill*, ambos sons integrantes do sistema fonológico da língua espanhola, o que aponta para uma facilidade de produção do fonema, visto que não houve potencialização. A neutralização de róticos ocorreu na leitura de três entre os quatro migrantes, e sua ocorrência para cada um foi exposta de maneira percentual na seguinte escala: 57%, 28,6%, 14,3% e 0%, para o tempo de residência no Brasil de 2 anos, 4 anos, 8 anos e 20 anos, respectivamente. Assim, a neutralização parece ocorrer quando o tempo de residência é menor, comparativamente. Em suma, falantes com menos tempo de residência produziram mais neutralização, indicando uma correlação entre esses fatores, sendo a imersão, ligada à frequência de uso, a justificativa da diminuição de ocorrências para falantes que se mudaram há mais tempo. A semelhança entre o número de anos de morada, 2, 4 e 8 (sempre o dobro do anterior), refletiu-se também nas porcentagens, uma vez que 28,6% é o dobro de 14,3% e, por sua vez, 57% assemelha-se a 57,2, que é o dobro do número 28,6. Essa possível arbitrariedade também pode ser parte de uma heterogeneidade ordenada; portanto, incentiva-se que pesquisadores que percebam esses padrões possam pesquisá-los no futuro.

A partir dessa afirmação, pode-se pensar, inicialmente, que o tempo de residência é o fator extralinguístico principal referente a influências do sistema fonológico do espanhol na aprendizagem do português brasileiro. No entanto, a análise referente à despalatalização apontou outro fator: nesse caso,

a ocorrência do processo foi diretamente proporcional ao tempo de estudos formais dos falantes em língua portuguesa, independentemente do seu tempo de residência no Brasil, que foi fator determinante somente quando duas das falantes haviam tido 3 meses de curso de língua portuguesa. Nesse caso, o tempo de residência foi critério de desempate, e a que está há mais tempo no país produziu mais sons de acordo com o que foi tido como a produção comum à região. Dessa maneira, afirma-se que a despalatalização ocorre quando há menos tempo de estudos formais em língua portuguesa e é sugerido que o motivo seja a necessidade de instrução explícita dessa produção, indicando ser um aspecto que requer atenção por parte do professor de PB.

Os resultados apontam a necessidade da continuidade de estudos sociolinguísticos para a identificação de fatores determinantes para produção e pronúncia, uma vez que não foram encontrados estudos referentes à produção de róticos e da despalatalização na fala em português brasileiro de falantes do espanhol. Ademais, a produção dos róticos, que é bastante complexa em português, nem ao menos aparece em manuais usados com frequência para o ensino de PLE, e a palatalização foi identificada apenas em duas obras analisadas por Huback (2022). Isso parece indicar que esses processos fonológicos ainda não foram muito identificados ou foram pouco estudados.

Sendo assim, em relação à fala de migrantes, sugere-se a aplicação desses estudos no planejamento de aulas de português como língua adicional, promovendo o desenvolvimento de estratégias de ensino de língua portuguesa para esse público-alvo, considerando, a exemplo, promover orientação articulatória e atenção à relação grafema-fonema de *t* e *d* e da palatalização dos segmentos. Ainda, destaca-se a necessidade de mais pesquisas

sobre o assunto, ao que se mostra relevante considerar variáveis sociolinguísticas que, como foi o caso de ensino formal na língua e tempo de residência para este estudo, podem ter influência na produção da língua-alvo.

Referências

BECHARA, Evanildo. Uma visão tranquila e científica do novo Acordo Ortográfico. *Estudos avançados*, São Paulo, v. 29, n. 83, p. 281-292, 2015.

BERGO, Vítório. *Pequeno dicionário brasileiro de gramática portuguesa*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Observatório das Migrações Internacionais. *Relatório anual 2020*. Disponível em: https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/dados/relatorio-anual/2020/Resumo%20Executivo%20_Relat%C3%B3rio%20Anual.pdf. Acesso em: 24 jun. 2022.

CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. *Para o estudo da fonêmica portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Padrão, 1977.

CHELA-FLORES, Godsuno. La evolución fonológica del español: algunos problemas y posibles soluciones. *Lengua y Habla*, v. 1, n. 2, p. 20-31, 1996.

DA ROS, Pietra. *Influências interlinguísticas do espanhol no português brasileiro em contexto de PLAC*. 2022. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Letras – Português/Inglês) – Universidade Feevale, Novo Hamburgo, 2022.

DESHAIES-LAFONTAINE, Denise. *A socio-phonetic study of a Québec French community: Trois-Rivières*. 1974. Tese (Doutorado em Filosofia) – Department of Phonetics, University College London, London, 1974.

FALCÃO, Carla Aguiar. O ensino da pronúncia do espanhol na educação à distância: uma proposta didática. *In: XXIV Jornada Nacional do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste*. Natal. *Anais da Jornada do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste*, 2012, v. único.

HUBACK, Ana Paula. Variação linguística e pronúncia em cursos elementares de português como língua estrangeira. *Alfa: Revista de Linguística*, São Paulo, v. 66, 2022.

JUËT-PASTRÉ, Clémence de *et al.* *Ponto de Encontro: Portuguese as a world language*. Pearson: Upper Saddle River, 2013.

LABOV, William. *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

MARTINS, Rosemari Lorenz. *Influências interlinguísticas na fala e na escrita de crianças bilíngues falantes do Português e do Hunsrückisch: consoantes oclusivas, fricativas e róticas*. 2013. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

MARTINS, Rosemari Lorenz. Influências interlinguísticas do Hunsrückisch na escrita em Português Brasileiro por crianças bilíngues do 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental da cidade de Morro Reuter/RS. *Organon*, Porto Alegre, v. 30, n. 58, p. 109-125, jan./jun. 2015.

MARTINS, Rosemari Lorenz.; KOLLING, Fabiane. A produção das vibrantes na educação infantil: estudo de caso. *Nonada: Letras em Revista*, Porto Alegre, v. 2, n. 21, out. 2013.

OTHERO, Gabriel de Ávila. Processos fonológicos na aquisição da linguagem pela criança. *ReVEL*, v. 3, n. 5, 2005.

PERINI, Mário A. *Gramática do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2010.

QUILIS, Antonio. *El comentario fonológico y fonético de textos: teoría y práctica*. Arco Libros, 1985.

ROBLES, Ana María Del Pilar Altamirano. *Interferências linguísticas e interlíngua: a aprendizagem de Português Língua Estrangeira por peruanos hispanofalantes*. 2016. Dissertação (Mestrado em Linguística e Literatura) – Faculdade de Ciências e Letras, UNESP/Araraquara, Araraquara, 2016.

SLADE, Rejane de Oliveira. *Bom dia, Brasil!:* Português básico para estrangeiros. New Haven: Yale University Press, 2012.

VARELLA, Noely Klein. *Leitura e escrita: temas para reflexão*. Porto Alegre: Premier, 2004.

WARDHAUGH, Ronald. The contrastive analysis hypothesis. *TESOL Quarterly*, v. 4, n.2, p. 123-130, June 1970.

Seção livre

“Ser professor(a) de português” no PRP: discursos concorrentes à constituição de identidades docentes

David Christian de Oliveira Pereira*

Resumo

Este trabalho propõe apresentar quais discursos concorrem para a construção das identidades docentes de dois graduandos em Letras-Português, inseridos no Programa Residência Pedagógica, tomando como referência o primeiro questionário estruturado aplicado no início da pesquisa. Situado no âmbito da Linguística do Discurso, este Estudo de Caso é de caráter qualitativo-interpretativista e toma como arcabouço teórico-metodológico as pesquisas de Tardif (2014), Hall (2014; 2019) e Foucault (2014). Identificamos, a partir da tessitura discursiva traçada, que as identidades dos estudantes e residentes pedagógicos vêm sendo (re)construídas ainda a passos lentos, com primazia por identidades estáticas em detrimento de identidades em movimento, mesmo estando esses sujeitos imersos em um Programa que se apresenta inovador em sua proposta prático-reflexiva.

Palavras-chave: formação docente; discursos; PRP; identidade(s).

* Centro Universitário Cesmac. Professor Titular III. Doutor e Pós-doutorando em Letras (PUC Minas).

“Being a teacher of Portuguese” in PRP: concurrent discourses to the constitution of teaching identities

Abstract

This excerpt of thesis research proposes to present which previous discourses contribute to the construction of the teaching identities of two undergraduates in Letras-Português, inserted in the Pedagogical Residency Program, taking as reference the first structured questionnaire applied at the beginning of the research. Situated in the scope of Discourse Linguistics, this Case Study is qualitative-interpretativist in nature. As sustaining voices of this work there are, for example, Tardif (2014), Hall (2014; 2019) and Foucault (2014). We identify, from the discursive weave traced, that the identities of students and pedagogical residents are still being (re)constructed slowly, with primacy for static identities in detriment of identities in movement, even though these subjects are immersed in a Program that presents itself as innovative in its practical-reflective proposal.

Keywords: teacher training; discourses; PRP; identity(s).

Recebido em: 18/05/2023 Aceito em: 30/08/2023

Introdução

Em tempos pós-modernos, sabe-se que a constituição da identidade profissional do(a) professor(a) permanece num *continuum* imaginário e dicotômico entre o que se espera e o que se tem, presente nos discursos legais, político-administrativos, dentre outros, e as impossibilidades verificadas na *práxis* docente (ideal/real). Reflexões que levam em conta a formação de professores têm sido identicamente verificadas nos últimos tempos, seja no contexto acadêmico, seja fora dele, além do fato de que “a pesquisa sobre os cursos de formação inicial de professores tem demonstrado que estes cursos desenvolvem um currículo com conteúdos e estágios distanciados da realidade da escola, contribuindo pouco para gerar uma nova identidade para este profissional.” (Pimenta, 1996, p.106).

Assim, no que se refere à formação inicial desses “sujeitos¹” (Orlandi, 2005), compreende-se que essa ainda tem sido uma área que carece de estudos nos cursos de licenciatura. Mediante discussões formativas em nível nacional e internacional, destacam-se temáticas cada vez mais recorrentes e necessárias, a exemplo do pensar sobre a(s) Identidade(s), por serem consideradas indissociáveis de qualquer sujeito.

Appiah (2018), ao digitar *identity social Science* no Google, encontrou aproximadamente 120 milhões de resultados em cerca de um quarto de segundo, depois, acrescentou a palavra *problem*, e os resultados subiram para 30 milhões de páginas. Assim, conclui-se que se fala muito em identidade, levando em conta os diversos tipos (gênero, raça, orientação sexual, religião

¹ Segundo Orlandi (2005), o sujeito correspondente à sociedade atualizada e é contraditório: por um lado livre, por outro submisso, com uma liberdade que não se pode impor limites, com uma submissão sem falhas, que tudo pode dizer, desde que submeta à língua para sabê-la, um sujeito assujeitado.

etc.) e que, levando em consideração tais dados, um quarto se refere à identidade como “problema”, pois as identidades sociais dependem de rótulos, exigem tais rótulos, são normativas e especificam o que os sujeitos “devem” ou “deveriam” ser em suas subjetividades.

Tendo em vista tais pressupostos sobre as identidades docentes, objetivamos neste artigo apresentar quais discursos prévios concorrem para a construção das identidades docentes de dois graduandos em Letras-Português de uma instituição federal de ensino de Maceió, Alagoas, participantes do Programa Residência Pedagógica.

Situado no âmbito da Análise do Discurso de linha francesa, este estudo de caráter qualitativo-interpretativista contou para a elaboração do seu *corpus*, colhido a partir de respostas fornecidas em questionário, com procedimentos de análise de orientação discursiva, perspectiva essa dialógica e “marcada tanto pelo encontro presencial quanto pelos encontros em ausência (onde falam os sujeitos do discurso)”, conforme definiu Corrêa (2011, p. 340).

A noção de discurso adotada na análise é aquela empregada pela perspectiva foucaultiana, como “um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo espaço, que definiram em uma dada época, e para uma área social, econômica, geográfica, ou linguística dada, as condições de exercício da função enunciativa”. (Foucault, 2014, p. 144), sendo a língua (materialidade do discurso) ideológica e mediadora do homem e realidade social, formando o tripé língua-discurso-história, operando os sentidos.

Para o caráter qualitativo-interpretativista adotado na pesquisa, recorremos ao traçado por Bortoni-Ricardo (2008), por ocuparmos o lugar de professores pesquisadores com um

tipo de investigação que se vale de todas as etapas do processo em que se inserem os discursos percebidos.

Como recurso metodológico, contamos com a aplicação de um (1) dos questionários estruturados para composição do *corpus* discursivo, tendo a elaboração de cada “unidade da comunicação discursiva” (Bakhtin, 2003) dialogando com a natureza dos objetivos da pesquisa e um quadro teórico definido.

“Ser professor” de português no PRP: construções identitárias

O sujeito, ao longo de sua formação humana, está imerso em um sistema de representações identitárias que se sustentam na relação entre cultura e significado (Hall, 2019). “É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos” (Woodward, 2014). Com as construções de identidades docentes não é diferente, uma vez que o(a) professor(a), quando imerso em uma determinada cultura, comunga de determinados modos de ver as “imagens” (Kaufmann, 2005) construídas sobre si e sua profissão, ao mesmo tempo que as (re)significa, ou não, de acordo com suas maneiras de pertencimento no mundo e com ele, em processo de alteridade (Volóchinov, 2017).

Tratando-se, especificamente, da realidade brasileira,

as discussões sobre identidade docente e discente tornaram-se fundamentais para a produção acadêmica sobre ensino de língua portuguesa principalmente a partir da década de 1980, quando, com a expansão do sistema público de ensino e a oferta de educação básica obrigatória de oito anos a todas as crianças em idade escolar, camadas da população não letradas e

não escolarizadas passaram a frequentar os bancos escolares. (Pietri; Rodrigues; Sanchez, 2019, p.3).

Logo, em consonância com as atuais demandas da nossa sociedade, trazer à tona a temática da(s) identidade(s) é fazer com que olhares passados possam ser revisitados e integrados às discussões pós-modernas. Objetiva-se, com isso, fazer com que os sujeitos se vejam como múltiplos e partícipes do sistema educativo, transformando-o em suas práticas, uma vez que construímos significados em sala de aula que são fundamentais ao processo que define nossas identidades.

Sendo assim, cabe conceber essas identidades como incompletas, sendo o ambiente escolar um dos contextos de construção e desvelamento que deve, por excelência, priorizar o dialogismo em detrimento do monologismo. Além disso, defendemos a expressão *identidades*, por considerarmos que os sujeitos assumem uma dada identidade a depender do contexto em que se inserem, em processo de construção contínua, em constante transformação.

A escola atua como espaço de formação e trabalho docente. É nesse

espaço relacional, onde vivem e trabalham, que os professores se apropriam das normas e determinações dos sistemas educativos e do contexto sociocultural mais amplo, interpretam e dão sentido a essas informações, traduzindo-as na sua prática cotidiana (Ambrosetti; Ribeiro, 2005, p. 41).

São as negociações (entre gestores, colegas professores e demais sujeitos sociais, incluindo aqui seus próprios alunos) que efetivam, ou não, os olhares, comportamentos e posicionamentos frente a algumas maneiras do que seja ser profissional naquele

dado espaço, já que “é pela partilha de um só e mesmo conjunto de discursos que indivíduos, tão numerosos quanto se queira imaginar, definem sua pertença recíproca”. (Foucault, 2014, p. 39-40).

Obviamente não estamos reduzindo a problemática das identidades a acordos construídos pelos membros de uma determinada comunidade de falantes, haja vista que há nesse processo a presença oculta das estruturas de poder:

As identidades emergem no interior do jogo de modalidades específicas de poder e são, assim, mais produto da marcação da diferença e da exclusão do que o signo de uma unidade idêntica, naturalmente constituída, de uma “identidade” em seu significado tradicional – isto é, uma mesmidade que tudo inclui, uma identidade sem costuras, inteiriça, sem diferenciação interna. (Hall, 2014, p.109-110).

Em contextos de jogos de poder, adaptar-se ao ambiente tão qual um camaleão é questão de sobrevivência, sobretudo por parte dos graduandos em Letras que ainda não possuem “nome profissional no mercado”, nem tampouco um diploma devidamente validado por uma instituição de ensino superior reconhecida pelo Ministério da Educação (MEC). Na premissa foucaultiana, o poder

deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como riqueza ou bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação. (Foucault, 1985, p.183).

Os sujeitos em formação para a docência – assim definidos neste trabalho – veem na observação e repetição de certas didáticas, metodologias e seguimentos a roteiros pedagógicos, por exemplo, a oportunidade de iniciar o ofício de ensinar, mesmo que isso possa demandar a negação de suas identidades previamente existentes, ou (re)construídas no decorrer da oferta das disciplinas em seu curso, alterando, no exercício da prática docente, concepções acerca do que seja ensinar, aprender e *ser professor(a)*. Essa última concepção se distancia da ideia geralmente encontrada nas ciências da educação, que “atribuem uma racionalidade definida como um repertório de competências e de desempenho pensados quase que exclusivamente em termos de saberes, de conhecimentos”. (Tardif, 2014).

Logo, aquilo que estaria alheio ao formando, o que antes lhe fora estranho, passa a tornar-se familiar, integrando-se às suas formas de pensar e agir, incorporando-se, conhecendo-se, aceitando-se e reproduzindo-se. Dessa forma, apropriar-se de uma ou de outra representação implica na construção de uma imagem para o professor de português “como reprodutor e aplicador, por um lado, ou como sujeito autônomo, por outro”. (Kleiman, 2006). Assim,

o sujeito docente, no seu agir, reformula representações sobre a linguagem – do que seja certo ou errado, das noções de gênero, das concepções de gramática, das diferenças entre oralidade e escrita, enfim, há um processo contínuo de ressignificar o que se deve ser ensinado. (Ribeiro, 2011, p.226)

Essa necessidade de busca pela aceitação não é um fato isolado, pois o que o precede pode ser facilmente encontrado na construção histórica da própria área de Letras:

A construção da identidade [...] passa pela questão da política de representação. Em seu livro *School of Linguistics*, Geoffrey Sampson (1980) chega a insinuar que até mesmo alguns dos princípios tidos como “monstros sagrados” da linguística foram, ao menos em parte, motivados pelo interesse de agradar a opinião pública e, através dela, obter reconhecimento como disciplina nobre. (Rajagopalan, 2003, p.75-76).

Isto posto, observa-se que os discursos sobre *ser professor* e sua atuação na sociedade são sempre recorrentes, envolvem múltiplos temas e reforçam determinadas imagens. Isso acaba por produzir diversas identidades, por vezes estáticas, oriundas de contextos limitados, contribuindo fortemente para a manutenção de certas práticas do futuro docente em sala de aula. Nesse cenário, a identidade profissional pode se integralizar às identidades sociais e suas representações, entendidas como articuladoras entre as mudanças internas e externas ao sujeito, sendo este resultado das interações institucionais com as quais está vinculado em processo de interação.

Hall (2014), concordando com Foucault e a evolução do seu trabalho, afirma que não podemos dispensar a discussão sobre sujeito, mas precisamos “reconceptualizá-la”, inserindo-a numa posição “deslocada ou descentrada”. Conforme o estudioso,

parece que é na tentativa de rearticular a relação entre sujeitos e práticas discursivas que a questão da identidade – ou melhor, a questão da identificação, caso se prefira enfatizar o processo de subjetivação (em vez das práticas discursivas) e a política de exclusão que essa subjetivação parece implicar – volta a aparecer. (Hall, 2014, p.105).

Tal afirmação corrobora também com a importância da realização de pesquisas que objetivem identificar, refletir,

registrar comportamentos e dizeres, e problematizar o professor e sua formação inicial, como é o caso deste trabalho, já que as identidades são construídas dentro do discurso, em contextos sócio-histórico-institucionais específicos.

Ao abordar a constituição identitária do professor de LP, é preciso considerar as práticas discursivas definidoras do objeto linguagem, ou seja, a figura do professor ganhará determinados contornos na medida em que a concepção desse objeto é ressignificada, revista, reavaliada. Em meio ao agir na aula de língua, o professor deixa transparecer o quadro representacional esboçado nos processos enunciativos, na escolha de materiais, na postura estabelecida entre docente/discente. (Ribeiro, 2013, p.825).

A despeito da reflexão apontada, não podemos descartar a ideia erigida ao longo das décadas sobre o que é ser professor(a) de português, verificada com bastante frequência em alguns empreendimentos científicos sobre o ensino-aprendizagem da língua materna brasileira: saber ensinar gramática, com suas regras, exceções, classificações e análises meramente formais das estruturas da língua (Pereira, 2018), conforme constatado.

Assim, repensar a formação desse profissional atualmente (século XXI) envolve questões que ultrapassam o quê e o como ensinar ou para quê ensinar e a quem ensinar, mas, sobretudo, as etapas dessa formação – e aqui se insere o Programa Residência Pedagógica (PRP). Este foi concebido como uma proposta inovadora para resolução de problemas de formação profissional geralmente verificados no Estágio Curricular Supervisionado (ECS), bem como uma etapa muito cara para a construção do sujeito, “que vai perdendo a polaridade centrada ora no eu ora no tu e se enriquecendo com uma relação dinâmica entre identidade e alteridade”. (Brandão, 2012, p.76).

No que tange aos momentos de práticas de experimentação didático-metodológicas que integram a formação inicial de professores, a exemplo do PRP, afirmamos que estes propiciam um entendimento ampliado da prática do professor e asseguram que a formação não seja construída apenas por “acumulação (de cursos, de conhecimento ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexão crítica sobre práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal”. (NÓVOA, 1992, p. 38).

Considerando a escola na vida dos indivíduos, ainda que, por nenhuma outra razão, pelo menos em termos da quantidade de tempo que passam/passaram na escola, pode-se argumentar que as práticas discursivas neste contexto desempenham um papel importante no desenvolvimento de sua conscientização sobre suas identidades e a dos outros. (Moita Lopes, 2006, p.37).

Nesse sentido, quando o residente pedagógico se depara com a prática escolar, ele se inscreve como partícipe, e, portanto, reavalia não só a teoria vista antes daquele momento sobre agir no cotidiano escolar, mas também as concepções sobre seu grupo de pertença.

É nesse contexto em que se insere o PRP, que além de compor as ações da Política Nacional de Formação de Professores, induz ao aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura. O Programa tem como objetivos:

I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica, conduzindo o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente;

II - promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC);

III - fortalecer e ampliar a relação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas públicas de educação básica para a formação inicial de professores da educação básica; e

IV - fortalecer o papel das redes de ensino na formação de futuros professores. (Brasil, 2018, p.1).

Como observado, o Programa não se limita à vivência do cotidiano da sala de aula, oportunizando aos residentes a construção de um processo interativo entre pesquisa acadêmica, teoria e prática docente, com encontros semanais para discussão, criação e proposição de metodologias e recursos que facilitem a abordagem pedagógica. Isso leva a repensar o papel do professor, pois o coloca numa posição ativo-reflexiva.

O programa residência pedagógica e sua configuração na instituição parceira

O termo “residência” surgiu inicialmente na área da medicina. Nesse contexto, os médicos em formação exercem a residência médica, momento em que os estudantes podiam colocar em prática seus conhecimentos teórico-acadêmicos. Tomando como referência tal modelo formativo e, ao perceberem a necessidade da articulação teórico-prática, buscou-se criar programas de formação no âmbito pedagógico que se assemelhassem à residência médica:

A presença da ideia de uma “residência” na formação docente denota, assim, a preocupação em se promover uma espécie de “formação prática” para os (futuros) professores, possibilitando a eles vivenciar processos formativos diretamente vinculados aos contextos escolares reais em que atuam [...]. (Faria, 2018, p. 55)

Já no âmbito educacional, sendo instituído e financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em sua Portaria Gab. nº 38, de 28 de fevereiro de 2018, o PRP, mais nova ação integrante da Política Nacional de Formação de Professores, vem sendo desenvolvido em formato de regime colaborativo com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação brasileiras, promovendo a imersão de alunos/as de cursos de licenciatura (ofertados presencialmente ou no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), por instituições de Ensino Superior (IES) públicas ou privadas sem fins lucrativos) na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso.

A Residência Pedagógica, articulada aos demais programas da Capes compõem a Política Nacional, tem como premissas básicas o entendimento de que a formação de professores nos cursos de licenciatura deve assegurar aos seus egressos, habilidades e competências que lhes permitam realizar um ensino de qualidade nas escolas de educação básica. (Brasil, 2018).

O surgimento do Programa se deu em um momento marcado pelo contingenciamento de recursos, pela precarização do trabalho docente, pela contrarreforma do Ensino Médio, pelo atravessamento de graves retrocessos de conquistas democráticas e pela aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Se considerarmos a Política Nacional de Formação de Professores do Governo Federal, sobretudo as medidas anunciadas no governo de Michel Temer, podemos ter uma ideia dessa cultura do poder estatal alinhada e subserviente à lógica empresarial-neoliberal de banqueiros, presidentes de fundações internacionais, proprietários de multinacionais, de diferentes áreas de produção, assim como aos interesses de organizações privadas “não lucrativas”. (Araújo, 2019, p. 258).

O PRP conta em sua operacionalização com as figuras do coordenador institucional, responsável pelo planejamento e acompanhamento do desenvolvimento do Programa nos cursos de licenciatura da IES, um docente orientador, sendo este o coordenador de área, e um docente da Educação Básica (preceptor), cuja área é idêntica àquela do aluno em formação, com a vivência das práticas e realidades escolares, incluindo-se tanto as práticas de regência, quanto as intervenções pedagógicas, além do aluno residente.

Destinado a estudantes regularmente matriculados nos cursos de licenciaturas que tenham realizado no mínimo 50% do curso, ou estejam cursando a partir do 5º período, o Programa é desenvolvido nas escolas públicas, com carga horária de 440 horas de atividades, distribuída da seguinte forma: 60 horas destinadas à ambientação na escola; 320 horas de imersão, sendo 100 de regência, que incluirá o planejamento e execução de pelo menos uma intervenção pedagógica; e 60 horas destinadas à elaboração de relatório final, avaliação e socialização de atividades.

Anteriormente ao PRP, tínhamos no cenário educacional o Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), ação ainda mantida na atual Política Nacional de Formação de Professores do MEC, que também visa proporcionar aos discentes na primeira metade do curso de licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e seus contextos. De acordo com a nova política, o PRP avança na proposta por ter contabilizadas as etapas semestrais como etapas do estágio e na superação das queixas, deixadas nas redes públicas de ensino, de que o PIBID ainda está muito distante da realidade escolar. Pensado para os alunos do 3º ao 4º ano da graduação, as faculdades são demandadas agora a elaborar

um plano de trabalho para os residentes que esteja articulado às Secretarias de Educação.

O PRP/Letras desenvolvido no *Campus* em que estão inseridos os residentes colaboradores desta investigação está em sua segunda edição, tomando por base o projeto institucional lançado à CAPES em 2020, que teve por objetivo inserir em escolas da educação básica os licenciandos em Ciências Biológicas, Letras, Matemática e Química (presencial e a distância),

permitindo-lhes uma prática de regência de forma reflexiva, articulada aos saberes da academia e à realidade escolar, com foco nos multiletramentos – valorizando os saberes científicos, humanísticos, culturais, artísticos e tecnológicos na produção de conhecimentos –, em sintonia com as orientações constantes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). (Instituto Federal de Alagoas, 2020, p.3)

Tratando-se, especificamente, do subprojeto do curso de Licenciatura em Letras, que contempla trinta (30) alunos selecionados dentre os três (3) municípios alagoanos que ofertam o curso, cabe ressaltar, entre os vários argumentos que sustentam a necessidade do Programa para o curso e o estado de Alagoas, o baixo desempenho dos estudantes no IDEB, os índices de evasão, abandono, reprovação, analfabetismo e insuficiência na formação de professores, conforme notamos:

Em 2017, a nota alcançada pela rede pública estadual foi de 3,3, cuja meta estabelecida pelo Ministério de Educação foi de 4,1. A pontuação alcançada em 2018 representa um atraso de cinco anos, em relação à previsão estabelecida pelo governo federal. [...] Além disso, Alagoas apresenta carência na formação dos professores atuantes na educação básica, necessitando de um maior investimento na formação docente.

Essa carência de formação para os professores é uma realidade em todas as regiões do Brasil. (Instituto Federal de Alagoas, 2020, p.2)

Partindo da premissa de que a formação docente deve ser fortificada, é mister que os cursos de formação propiciem atividades que incentivem o desenvolvimento da autonomia e protagonismo estudantil. Assim, como recurso indispensável para alcance dos objetivos previstos, o PRP conta com a utilização do plano semestral de atividades que, a partir do Projeto e Subprojeto do curso, bem como das atuais demandas emergentes do cenário educacional, é elaborado pela Coordenação Institucional (devidamente designada via portaria própria pela Reitoria). Depois, é apresentado e discutido junto aos coordenadores de área que, após apreciação, fazem o redirecionamento aos professores preceptores, para ciência e execução junto aos residentes.

Um gesto analítico inicial

Analisaremos neste item sequências discursivas de autoria de graduandos em Letras, partícipes desta pesquisa, tomando como referência o Q.1 (enviado via e-mail aos sujeitos colaboradores em 14/6/2021), de forma a identificar quais discursos subjazem aos ditos.

Para a primeira questão direcionada, indagamos aos partícipes sobre quando e quais foram os motivos que os levaram a escolher a docência, mais especificamente o curso de Letras, como futura área de atuação profissional. Vejamos os recortes em sua íntegra, a começar por Freire:²

² Para fins de respeito à identidade dos sujeitos colaboradores, utilizaremos nome fictício escolhido pelos próprios participantes quando da resposta do instrumento de sondagem.

O interesse pelas Letras veio depois do interesse pela sala de aula, por lecionar. Eu estudava para ser padre diocesano da igreja católica em Maceió, quando me apaixonei pela Filosofia por conta de um padre que lecionava no Seminário, foi este o gatilho. Saí do seminário e caí dentro da sala de aula do curso de Filosofia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Pois bem, foi na disciplina Estágio 3 do curso de Filosofia, após dedicada preparação pela professora do componente curricular (foi muito importante para mim também ter aquela Professora, ela me preparou muito bem para a difícil realidade do ensino básico público do estado), que regí minha primeira aula [...]. Cursei todas as disciplinas do curso de Filosofia, ainda produzi um capítulo do TCC discutindo a disciplina escolar a partir de Michel Foucault, mas, por questões diversas, não concluí o curso; mas ter cursado é que foi MUITO importante para mim. Então, após um hiato envolvido de um marcado início de depressão, resolvi fazer o ENEM e escolhi Letras ou Psicologia – vim pras Letras. [...] No curso, descobri os gigantescos universos da Linguística e da Literatura e venho sendo atravessado pelas categorias mais diversas de ambos [...]. Então, quando reflito sobre minha prática em sala de aula, mesmo que ainda enquanto estudante, mas inserido na Residência, compreendo-a como espaço de liberdade reflexiva no qual me atravessam conhecimentos da Filosofia, da Literatura, da Linguística, dentre outros, grosso modo. (Freire, 2021)

No enunciado em questão, vê-se que as construções imagéticas instituídas historicamente fazem referência a uma memória construída por Freire, a exemplo do “modelo bom professor” (Nóvoa, 2009) – representado pelo formador padre, que o fez apaixonar-se pela Filosofia, e imaginar-se futuramente desempenhando o mesmo ofício. Freire destaca também a contribuição da professora de estágio de sua primeira licenciatura, sendo ela a responsável primeira por sua formação/preparação para a docência, possibilitando-o saberes necessários

ao ofício docente, conscientizando-o, inclusive, sobre os desafios da profissão no cenário educacional de seu estado (Alagoas).

Partindo da função ocupada pelos primeiros professores-referência, responsáveis por sua identificação com a profissão docente, Freire traça ainda uma linha de pensamento que vai desde sua primeira experiência de regência, vista como “um marco” em sua vida, as disciplinas estudadas no curso de Filosofia, início da produção de seu primeiro TCC, sua limitação de saúde até chegar ao “desconhecido” curso de Letras e suas múltiplas interfaces. Por fim, destaca-se a tentativa de criação de uma consciência (tentativa porque o sujeito da AD se constitui pelo inconsciente), segundo a qual o professor é um sujeito atravessado por várias áreas, com liberdade para refletir e decidir que caminhos/áreas trilhar, sendo esta última uma informação enganosa sob a égide foucaultiana. Vemos no recorte seguinte as contribuições teóricas mistas como produtoras da identidade do futuro docente: “Então, quando reflito sobre minha prática em sala de aula [...] compreendo-a como espaço de liberdade reflexiva no qual me atravessam conhecimentos da Filosofia, da Literatura, da Linguística, dentre outros, grosso modo”. (Freire, 2021).

Este íterim apresenta a perspectiva de conhecimento apontado por Foucault, de natureza disciplinar, teórica, que confere poder, diferentemente do conhecimento superficial ou senso comum. Consoante ao autor, “o poder produz saber [...], não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder”. (Foucault, 2010, p.30).

Partindo do mesmo questionamento realizado sobre os motivos pela escolha da docência, Maria José apresenta em

seu relato uma memória efetivada da infância, que concebia o professor como agente social, responsável por “contribuir” no desenvolvimento dos alunos, preparando-os para a vida:

Desde criança eu sempre quis ser professora, gostava muito do ambiente escolar. Compreendi que o professor tem um papel importante na sociedade, em contato diário com seus alunos pode fazer uma grande diferença em suas vidas, pois tem a chance de contribuir no seu desenvolvimento, aprimorar a cultura, **incitar o hábito da leitura**, influenciar na formação de carácter, ou seja pode ajudá-los em muitas questões que os preparam para a vida. Optei pelo curso de letras, pois como professora de português, se tem mais oportunidades para discutir questões que são necessárias para a formação de pessoas, pois trabalhos com a palavra, com ideias, com experiências, humanas, através de leituras e escritas. (Maria José, 2021, grifo nosso).

As imagens lançadas por Maria José sobre o ser professor advêm de lugares comumente conhecidos, como a instituição escolar, quando afirma que “sempre quis ser professora, [...] Compreendi que o professor tem um papel importante na sociedade, em contato diário com seus alunos pode fazer uma grande diferença em suas vidas” (Maria José, 2021), bem como de legislações educacionais já substituídas, que consideravam o professor como profissional responsável por moldar o caráter, costumes de seus alunos – por “incitar o hábito da leitura”–, e preparador de muitas questões com as quais os alunos terão de lidar em suas vidas. As ressonâncias dos discursos institucionais e legais percebidos, quando não ressignificados e direcionados a favor de uma efetiva aprendizagem mediada, em que as funções sejam devidamente atribuídas a partir do que compete o real perfil e função docente, convergem para a continuidade do “professor faz tudo”, sendo esse ainda o *status quo* de muitos na realidade da educação brasileira.

Relativamente ao tipo específico de professor escolhido, o de português, a aluna informa que o docente dessa área tem “mais oportunidades” para discutir questões necessárias à formação do indivíduo, uma vez que o estudo da linguagem surge para emancipação, ao “discutir questões que são necessárias para a formação de pessoas, pois trabalhos com a palavra, com ideias, com experiências”, conforme salienta Maria José (2021).

Quando indagados sobre as imagens que surgiam quando refletiam a palavra professor(a), solicitamos que escrevessem as três (3) primeiras palavras que viessem à cabeça, sendo estas: “Curador, pesquisador e sensibilizador”. (Freire, 2021); “Orientador, inspirador, responsável”. (Maria José, 2021). Os adjetivos expostos por Freire revelam uma mistura entre o discurso do Coachismo Neoliberal, do Educador 5.0 (aquele segundo o qual o professor deixa de ser o mediador do conhecimento, da aprendizagem, para dar margem ao tipo de protagonismo estudantil em que o aluno é responsável por sua autoaprendizagem, liderando as etapas do seu conhecimento, cabendo ao professor, agora, o papel de mentor, de curador do conteúdo) e o discurso pedagógico-progressista, que concebe o docente para além do ser que ensina, mas que também pesquisa, que faz ciência, que sensibiliza.

De outra forma, vemos na seleção vocabular de Maria José a presença do discurso religioso e da Psicologia, ao tomar como base o adjetivo “orientador”, muito usado em diferentes formações religiosas (a exemplo da educação para o sacerdócio, de La Salle), em orientações vocacionais ao mercado de trabalho, com testes aplicados por psicólogos, chegando a firmar-se, identicamente, como um discurso acadêmico, destinado ao professor universitário, responsável por orientar pesquisas

e trabalhos de conclusão. O discurso de referência e de senso comum, de crença, também se faz presente ao ver o professor como “inspirador”, assim como o discurso de poder, que marca a atribuição de papel, representado pelo adjetivo “responsável”, não deixando de ser também um discurso de crença ou do senso comum.

Os enunciados produzidos por Freire e Maria José exemplificam o que afirmou Foucault:

Não há enunciado em geral, enunciado livre, neutro e independente; mas sempre um enunciado fazendo parte de uma série ou de um conjunto, desempenhando um papel no meio dos outros, neles se apoiando e deles se distinguindo: ele se integra sempre em um jogo enunciativo, onde tem sua participação, por ligeira e ínfima que seja. [...] Não há enunciado que não suponha outros; não há nenhum que não tenha, em torno de si, um campo de coexistências. (Foucault, 2014, p.112).

À vista disso, acreditamos ser de muita valia para esta reflexão saber, a partir da visão dos alunos em formação e residentes pedagógicos, suas percepções acerca das imagens sociais construídas na/pela sociedade brasileira sobre a profissão docente:

No geral, grande parte da população desconhece o que é a profissão docente, o que é o professor ou o que este deveria ser – como acontece em relação a muita coisa no Brasil. Há uma visão estereotipada, distante do professor real e também do professor ideal. Ao mesmo tempo que se vê muita gente admirando a figura do profissional docente, há uma tranquilidade, um sossego diante dos fatos do professor no Brasil ter um dos piores salários do mundo; do professor, para sobreviver razoavelmente, ter de trabalhar muitas vezes nos três turnos; do professor não ter tempo para dedicar a sua formação continuada; da ausência de um piso salarial razoável (diferentemente do que acontece atualmente

no Maranhão – exceção! – com o Governador Flávio Dino que instituiu o novo piso salarial do estado em mais de R\$6.000,00; ah, acho interessante lembrar aqui que o salário, em média, de um deputado estadual está na faixa de R\$25.3 mil); da ausência de um plano de carreira; dentre tantos outros fatos que lançam luz sobre essa contradição no entendimento e percepção do Professor pela sociedade brasileira. Claro que temos exceções, mas a exceção deveria ser aquilo que hoje temos como regra: a desvalorização do profissional docente. (Freire, 2021).

Houve uma época em que era respeitada, atualmente não está tendo muito prestígio, mas eu sinto que estamos caminhando para uma valorização gradualmente. (Maria José, 2021)

Inicialmente, vemos, na tessitura discursiva de Freire, o discurso do “desconhecimento”, muito usado pelo senso comum, neste caso verificado pela falta de conhecimento sobre a atribuição dos reais papéis do(a) professor(a). Ainda tomando como referência sua afirmação sobre o “desconhecimento”, o residente constrói uma crítica sobre os estereótipos sociais criados sobre o(a) professor(a), fazendo uma contraposição entre o real e o ideal, colocando, no jogo dessa cadeia discursiva, o professor como agente de admiração profissional e o professor desvalorizado, rebaixado, por possuir um dos piores salários do mundo, tendo de trabalhar nos três turnos diários, não restando tempo para seguir com formações continuadas.

Há, segundo Freire, uma visível “contradição” entre discurso do senso comum e o dia a dia docente. A desvalorização profissional docente é um discurso recorrente e verdadeiro, e contribui significativamente para a imagem criada e mantida da docência como área de baixo status social. Freire, encaminhando-se à finalização de sua reflexão, traz à baila o único estado

brasileiro a regulamentar um “ piso salarial razoável”, apesar de ainda não ser coerente diante do valor recebido por um deputado, por exemplo. Para tanto, o graduando apresenta os números retirados de diferentes sites para comprovar o que fora afirmado, inserindo-se aqui no discurso midiático, de propaganda. Maria José também apresenta o discurso da desvalorização e baixo prestígio docente. No entanto, diferentemente do primeiro, acrescenta a sensação de que o Brasil está caminhando para uma “valorização gradual”.

Quando indagados sobre o que compreendiam acerca do PRP, os entrevistados responderam: “Entendo o programa como um lugar, um momento oportuno para que se integrem teoria e prática; momento de práxis.” (Freire, 2021); “É um programa governamental, que possibilita ao estudante de licenciatura a imergir na sala de aula, a fim de se preparar melhor para a atuação efetiva.” (Maria José, 2021). Aqui, Freire e Maria José apresentam a reprodução do discurso legal frequentemente observado na proposta do PIBID, anterior ao PRP, bem como na organização do ECS, etapa tradicionalmente responsável por possibilitar aos alunos a imersão na *práxis* docente, integrando teoria e prática, buscando “preparar” os graduandos de forma mais substancial ao dia a dia docente.

Apesar de os residentes saberem que o PRP é um Programa Governamental, os discursos manifestados não dão margem para constatar, por ora, qual seria o real avanço do PRP em relação ao PIBID e o ECS, já que os enunciados apresentam relatos parecidos. Flagramos nas passagens um tipo de saber construído no próprio âmbito da graduação, quando percebida a exposição desse conhecimento no próprio discurso institucional, geralmente presente, inclusive, no próprio Projeto Pedagógico

do Curso (PPC). Mesmo diante da ausência de diferenciais do PRP no âmbito discursivo, os residentes afirmam que o Programa vem contribuindo em suas formações, conforme argumentam:

Totalmente. O PRP para o qual fui selecionado está acontecendo durante a pandemia da Covid-19, ou seja, que desafio participar do Programa nessa modalidade virtual. Há duas semanas, após meses de preparação pelos professores da Residência, regi várias aulas, passando entre o síncrono e o assíncrono, e tenho percebido que todas as discussões atreladas a prática da sala de aula, no chão (tela) da sala de aula, têm sido apreendidas, internalizadas, “utilizadas”, trazido sentido à minha prática docente. (Freire, 2021).

Sim! Porque estou imersa no processo de ensino aprendizagem de forma completa, ou seja, estou tendo contato com todas as etapas as quais são necessárias para a execução da aula, que vai desde o planejamento até o exercício pós aula. Então é um processo completo, que me prepara para a realidade das salas de aula. (Maria José, 2021)

Constatamos, novamente, na fala de Maria José aquela concepção atrelada ao vozeamento do discurso legal do PIBID, PRP e do ECS, cujas experiências e/ou etapas formativas oportunizam uma imersão mais completa, garantindo maior segurança em todas as etapas necessárias à prática docente, com maior consciência.

É esperado que o PRP avance em propostas anteriormente existentes, e muitas delas ficam bastante evidentes no próprio edital quando de seu lançamento, como a substituição das etapas do ECS de acordo com cada semestre cursado pelo(a) aluno(a) no programa, a possibilidade de práticas docentes mais seguras, uma vez que o Programa se inspira nos resultados obtidos nas Residências Médicas, por exemplo. Todavia, essas informações

são de ordem teórico-organizacional, o que difere dos discursos de formação profissional práticos, vivenciais, palpáveis, até então identificados nos enunciados de Freire e Maria José.

Quando questionados sobre “que perfil de professor de Língua Portuguesa é esperado com a implementação do PRP”, mencionaram:

Um professor com os pés no chão, com os olhos nas telas; ou seja, um professor de Língua Portuguesa que seja sensível às mais diversas possibilidades e variedades da língua; um professor que esteja disposto a acompanhar o movimento da língua em suas mais diversas manifestações. (Freire, 2021).

Na minha opinião, o perfil de um profissional experiente, conectado e preparado para o futuro ambiente de trabalho, pois já terá grandes noções acerca do seu ambiente (escola) e público alvo (alunos) de trabalho. (Maria José, 2021).

Freire retoma em seu enunciado a dimensão já refletida sobre a “práxis consciente”, segura ou firme, se tomarmos o trecho “Um professor com os pés no chão, com os olhos nas telas” como referência, mas também atenta aos contextos diversos, incluindo-se aqui a questão da variação linguística, concebendo a língua “em suas mais diversas manifestações”. Já Maria José acredita que o residente apresentará “experiência” e competência ao ensinar, bem como estará “preparado para o mercado de trabalho” por já apresentar conhecimentos, estar “conectado” e familiarizado com seu ambiente e público de trabalho. Constatam-se, aqui, os discursos mercadológico e da internet (“ligado”/ “antenado”), vigorosamente presentes em muitas instituições de ensino, sobretudo as de nível superior e de cursos técnico-profissionalizantes.

À guisa de fecharmos este momento analítico, necessitamos reforçar o porquê do discurso ser também objeto escolhido neste trabalho: não existe identidade sem sujeito, bem como não existe sujeito sem discurso. Desse modo, quando indagados sobre que identidades profissionais docentes estão sendo construídas a partir do PRP, explicitaram:

Pela experiência que estou tendo, o PRP tem ajudado diversos participantes, a partir da prática dialogada com a teoria, a se verem em sala de aula e a refletirem acerca do seu trabalho e de sua identidade profissional. Em linhas gerais, as identidades que vejo sendo desenvolvidas (nem sempre conscientemente) no Programa são as de um profissional crítico/reflexivo, humano/tolerante e pesquisador inserido numa realidade de prática – pesquisa-ação. Claro que estou durante o processo do PRP, talvez depois tomando alguma distância, passado o Programa, voltando aqui para ler essa curta resposta, eu tenha outras identidades para dizer. (Freire, 2021).

Um profissional crítico-reflexivo, consciente do seu papel, questionador, que se preocupa em planejar e executar sua aula da melhor maneira possível, colocando o aluno sempre como protagonista desse processo. (Maria José, 2021).

Como notado, esta análise nos possibilitou, a partir das passagens dos enunciados tecidos pelos residentes, a constatação da permanência de determinadas memórias³ comumente associadas a quem é professor(a): a do(a) professor(a) crítico-reflexivo, humano(a), tolerante, pesquisador(a), consciente, questionador(a), preocupado(a)/responsável, guia.

Tal permanência, quando associada ao processo histórico-evolutivo da formação docente, bem como pelo esperado pela proposta do PRP em sua concepção, faz com que concebamos as

³ Responsáveis pelos implícitos, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc., conforme salientou Pêcheux.

identidades dos indivíduos em formação majoritariamente como estáticas, embora apresente sinais de movimento. É necessário relembrarmos que este movimento analítico foi possibilitado a partir da aplicação de questionário, cujas problematizações poderão ser refutadas ou acrescidas em pesquisas posteriores.

Considerações finais

Como já referido, esta investigação focalizou os discursos que concorrem para a construção das identidades docentes de dois graduandos em Letras-Português de uma instituição federal de ensino, inseridos no Programa Residência Pedagógica e imersos em um sistema de representações identitárias que analisam a relação entre cultura e significado.

Vimos a partir da tessitura discursiva traçada que as identidades dos estudantes e residentes pedagógicos vêm sendo (re)construídas ainda a passos lentos, com primazia por identidades estáticas em detrimento de identidades em movimento, convocando-nos a novas reflexões sobre o processo de transposição da Residência Médica para a Residência Pedagógica.

Evidenciou-se de forma mais recorrente que os discursos acerca das imagens sobre “ser professor(a)” consideram geralmente muitas das características atribuídas por Freire e Maria José. Dentro dessa rede discursiva, destacam-se com maior evidência os discursos institucionalizados e de senso comum ou de crença, por tratarem sobremaneira daquilo que se espera do outrem em seu dia a dia, não apenas em seu exercício profissional.

Numa sociedade da padronização de condutas e da desigualdade elevada, como é o caso do Brasil, quebrar padrões

construídos à custa de práticas estereotipadas, do preconceito, da discriminação e da imposição de crenças profissionais, é atentar contra “modelos organizativos” e continuar mais à margem da sociedade do que antes.

“Ser professor(a)” é estar atravessado(a), incompleto(a), constituindo-se no e pelo discurso e na relação com o outro, ocupando lugar de enunciador(a), sendo seus enunciados terreno fértil para análises discursivas e identitárias (já que o sujeito é predominantemente polifônico, construído pelas diversificadas e heterogêneas formas de linguagem em que múltiplas vozes e ditos se interpelam ou sustentam determinadas identidades), como foi o caso deste trabalho.

Referências

AMBROSETTI, Neusa Banhara; RIBEIRO, Maria Tereza de Moura. A escola como espaço de trabalho e formação dos professores. *In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES*, 2005, São Paulo. *Anais*. São Paulo: Unesp, São Paulo.

APPIAH, Kwane Anthony. Identidade como problema. *In: SALLUM JR., Brasília [et al] (orgs.). Identidades*. São Paulo: Editora da USP, 2018.

ARAÚJO, Osmar Hélio Alves. “Nova” Política Nacional de Formação de Professores com residência pedagógica: para onde caminha o estágio supervisionado?. *Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB*, Campo Grande, v. 24, n. 52, p. 253-273, set./dez. 2019.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Estética da criação verbal*. 4.ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2003.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. *Introdução à Análise do Discurso*. 3.ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2012.

BRASIL. COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Portaria Gab. nº 38, de 28 de fevereiro de 2018. Institui o Programa Residência Pedagógica. Disponível em: 28022018-portaria-n-38-institui-rp-pdf (www.gov.br). Acesso em: 10, abr., 2022.

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. As perspectivas etnográfica e discursiva no ensino da escrita: o exemplo de textos de pré-universitários. *Revista da ABRALIN*, v. 10, n. 4, 31 dez. 2011.

FARIA, Juliana Batista. *O naufrágio, o baile e a narrativa de uma pesquisa: experiências de formação de sujeitos em imersão docente*. 2018. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 2010.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. São Paulo: Editora Loyola, 2014.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

FREIRE. *Relato*. Maceió (Alagoas), 27 junho. 2021.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomás Tadeu da Silva, Guaraciara Lopes Louro. 12.ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS. *Projeto Institucional do Programa Residência Pedagógica do Curso de Licenciatura em Letras*. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS. *Subprojeto de Língua Portuguesa*. Programa Residência Pedagógica. 2020.

KAUFMANN, Jean-Claude. *A invenção de si: uma teoria da identidade*. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.

KLEIMAN, Angela Bustos. Processos identitários na formação profissional. O professor como agente de letramento. In: BOCH, Françoise; CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. *Ensino de língua: representação e letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2006. p. 75-92.

MARIA JOSÉ. *Relato*. Maceió (Alagoas), 27 junho. 2021.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Identities Fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

NÓVOA, António. *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 12. ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.

PEREIRA, David Christian de Oliveira. *O ensino-aprendizagem de gramática sob a ótica discente: um estudo de caso*. Novas Edições Acadêmicas: Ilhas Maurício, 2018.

PIETRI, Émerson de; RODRIGUES, Livia de Araújo Donnini; SANCHEZ, Hugo Santiago. A construção da identidade profissional de professores de língua portuguesa em formação inicial. *Revista Brasileira de Educação*, v. 24, p. 1-23, 2019.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 22. n. 2, p.72-89, jul./dez.1996.

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

RIBEIRO, Pollyanne Bicalho. As representações como processo de significação do (futuro) professor de Língua Portuguesa. *SCRIPTA*, Belo Horizonte, v. 15, n. 28, p. 225-244. 2011.

RIBEIRO, Pollyanne Bicalho. O (futuro) professor de LP: múltiplos olhares, novos sentidos. *ESTUDOS LINGÜÍSTICOS*, São Paulo, v. 42, n. 2, p. 824-837, maio-ago. 2013.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VOLÓCHINOV, Valentin Nikoláievitch. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Editora 34, 2017.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

História da palavra “língua” a partir de publicações na/da Revista Scripta: uma homenagem à Professora Ângela Vaz Leão

Heitor Pereira de Lima*

Resumo

Neste estudo, com base nos pressupostos da Análise de Discurso e nas suas relações com a História das Ideias Linguísticas (Orlandi, 2001), propomo-nos analisar o funcionamento da palavra “língua” a partir de publicações na/da Revista Scripta para, então, propor a história dessa palavra no periódico em questão. À vista desse objetivo, realizamos um recorte específico: consultamos o *site* da Revista a fim de localizar todos os textos produzidos por Ângela Vaz Leão, considerando desde a primeira publicação da Revista, realizada no ano de 1997 e organizada pela professora mineira, até a atual, datada de 2022. Nesse movimento, nos arriscamos na difícil e prazerosa tarefa de tecer uma homenagem à Dona Ângela, historiógrafa linguística que tanto (nos) importa aos estudos brasileiros. Nosso enfoque se dá, portanto, sobre a mobilização da palavra “língua” que vai construindo camadas discursivas nas/pelas quais a história dessa palavra no interior da língua vai sendo tecida.

Palavras-chave: língua; Ângela Vaz Leão; Revista Scripta; análise de discurso; história das ideias linguísticas.

* Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). Mestre e doutorando do Programa de Pós-graduação em Letras da PUC Minas. Bolsista CAPES. Integrante do Grupo de Estudos Palavra, Língua, Discurso (PALLIND), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

History of the word “language” from publications in/from Revista Scripta: a tribute to Teacher Ângela Vaz Leão

Abstract

In this study, based on the assumptions of Discourse Analysis and its relations with the History of Linguistic Ideas (Orlandi, 2001), we propose to analyze the functioning of the word “language” based on publications in/of Revista Scripta to, then, propose the history of this word in the journal in question. In view of this objective, we made a specific delimitation: we consulted Revista Scripta’s website in order to locate all the texts produced by Ângela Vaz Leão, considering from the first publication of the journal, carried out in 1997 and organized by the teacher from Minas Gerais, to the current, dated 2022. In this movement, we risked the difficult and pleasurable task of weaving a tribute to Dona Ângela, a linguistic historiographer who is so important to Brazilian studies (and to us). Our focus is, therefore, the mobilization of the word “language” that builds discursive layers in/by which the history of this word within the language is being woven.

Keywords: language; Ângela Vaz Leão; Revista Scripta; discourse analysis; history of linguistic ideas.

Recebido em: 30/04/2023 // Aceito em: 24/08/2023

Um fotógrafo-artista me disse outra vez. Veja que pingo de sol no couro de um lagarto é para nós mais importante do que o sol inteiro no corpo do mar. Falou mais: que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem com barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós. (Barros, 2008, p. 95).

“Sobre importâncias”: Dona Ângela e a “História de palavras”

Buscar o que nos importa é um exercício constante. Algumas vezes, existe uma predeterminação, ou seja, sabemos previamente o que nos importa e, portanto, a necessidade de fazer tal busca. Contudo, há movimentos diferentes desse, nos quais aquilo que nos importa é construído por leituras, se dá por relatos que ouvimos, bem como pelas relações teórico-afetuosas que estabelecemos. Um ir e vir que nunca cessa... Começamos este texto pelo desejo de dar destaque à reconhecida produção de Ângela Tonelli Vaz Leão (carinhosamente conhecida como Dona Ângela¹), deslocando-a para a História das Ideias Linguísticas (Orlandi, 2001) e, nesse movimento, nos arriscamos na difícil e prazerosa tarefa de tecer uma homenagem a essa pesquisadora mineira que tanto (nos) importa aos estudos brasileiros.

Em outras palavras, neste estudo, com base nos pressupostos da Análise de Discurso (AD) e nas suas relações com a História das Ideias Linguísticas (HIL), propomo-nos analisar o funcionamento da palavra *língua*² a partir de publicações na/da Revista Scripta³

1 A partir de agora, iremos nos referir à Ângela Tonelli Vaz Leão como Dona Ângela.

2 Importa assinalar que toda vez que citarmos a palavra *língua*, tomada aqui como objeto de análise, o faremos utilizando a marcação em itálico.

3 Como modo de abreviação, usaremos Revista em substituição à Revista Scripta.

para, então, propor a história dessa palavra no periódico em questão. Com essa finalidade, realizamos um recorte específico: consultamos o *site* da Revista a fim de localizar todos os textos produzidos por Dona Ângela, considerando desde a primeira publicação da Revista, realizada no ano de 1997 e organizada pela professora mineira, até a atual, datada de 2022⁴. Ao todo, selecionamos 12 textos. Após esse levantamento, nosso trabalho consistiu no rastreamento da palavra *língua* presente: i) no título dos textos, ou seja, nos interessou observar a marcação da palavra que assumimos no título de cada publicação, o lugar-primeiro de uma materialidade textual (artigos científicos); ii) no resumo, em Língua Portuguesa que há no início de cada texto e funciona como uma síntese do mesmo. Entendemos que a criação desses critérios foi importante para este estudo, uma vez que o desejo de completude é uma mera ilusão, isto é, fazer seleções é algo imprescindível ao trabalho do analista de discurso. Ressaltamos ainda que, embora para esta reflexão olhamos exclusivamente para os títulos e para os resumos dos textos de Dona Ângela, é impossível não lê-los na íntegra. Recomendamos a leitura!

Posto isso, organizamos nossas reflexões do seguinte modo: na seção que abre este estudo, “Sobre importâncias: Dona Ângela e a História de palavras”, ao nos apropriarmos do título do poema escrito por Manoel de Barros para criar esse intertítulo, apresentamos o desenho teórico-metodológico deste trabalho, recuperamos como se deu nosso encontro com Dona Ângela e ressaltamos o impacto que a obra “História de

⁴ Durante a escrita deste texto, a publicação atual da Revista Scripta consiste no v. 26, n. 58, de 2022, com o tema “Literatura e outras mídias”, organizada pelos professores Márcia Marques de Morais (PUC Minas), Márcio de Vasconcelos Serelle (PUC Minas) e Vera Lúcia Follain de Figueiredo (PUC-Rio). Atualmente, a editora gerente da Revista é a professora Raquel Beatriz Junqueira Guimarães (PUC Minas). Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/issue/view/1393>. Acesso em: 1 abr. 2023.

palavras”⁵ (Leão, 2013) causa em nós. Na seção seguinte, “Nos importa a Revista Scripta: ‘Vamos aguardar!’”, ao assumirmos o texto de apresentação da primeira edição da Revista, escrito por Dona Ângela, propomos uma reflexão sobre a importância desse periódico enquanto um lugar de constituição, formulação e circulação do conhecimento científico. Em seguida, na seção “Nos importa a ‘língua’ em publicações na/da Revista Scripta: um percurso de importâncias”, ao apresentarmos a construção do nosso *corpus*, realizamos nossas análises ao propor a história da palavra *língua* a partir do periódico em questão. Já na seção “Também importa finalizar...”, nos recobrimos da ilusão de fim ao tecer algumas considerações que, por ora, finalizam este estudo. Além desse caminho, nos “Anexos”, disponibilizamos a capa das 12 edições nas quais somos presenteados com a produção da professora mineira.

Ainda de início, faz-se necessário registrar como aconteceu nosso encontro com Dona Ângela e, respectivamente, seu trabalho, mais precisamente com a obra “História de palavras” (Leão, 2013). Nascida em Formiga (MG), apaixonada pelos livros, formada em Letras Neolatinas pela Universidade de Minas Gerais⁶, em 1949, Dona Ângela foi professora na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Santa Maria, da então Universidade Católica de Minas Gerais⁷. Nas décadas de 1960 e 1970, ministrou aulas de Francês, Literatura Portuguesa, Língua Portuguesa, Filologia Românica, entre outras, no curso de Letras da Universidade que, à época, era lotado no Palacete Dantas,

5 Para este trabalho, por uma questão metodológica, consideraremos a segunda edição da obra “História de palavras” (2013), publicada pela Editora PUC Minas. Entretanto, é essencial a leitura da primeira publicação.

6 Em 1949 houve a federalização da Universidade de Minas Gerais (UMG), mas o nome e a sigla não foram alterados. A alteração (Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG) só ocorreu em 1965. Disponível em: <https://www.ufmg.br/95anos/historiada-ufmg/>. Acesso em: 1 abr. 2023.

7 Em 1983, a Instituição passou a ser Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC Minas. Disponível em: <https://portal.pucminas.br/no ponto/materia.php?codigo=1028>. Acesso em: 1 abr. 2023.

região centro-sul da cidade de Belo Horizonte (MG). Além desse trabalho, ela participou da fundação do Programa Regional de Especialização do Pessoal de Ensino Superior (PREPES⁸), em 1974, e atuou na coordenação geral desse Programa – o que traduz a primeira fase de Dona Ângela⁹ na PUC Minas.

Numa segunda fase, a professora foi convidada para retornar à Instituição, a convite do Pe. Lázaro de Assis Pinto, para criar, juntamente com colegas colaboradores, o curso de pós-graduação *stricto sensu* em Letras, bem como a pós-graduação *stricto sensu* de modo geral na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. No PPG-Letras, ela esteve na coordenação de 1989 até o ano de 2001. Além disso, foi responsável pela criação de grupos de estudos, ministrou aulas, bem como formou mestres e doutores que tiveram o privilégio de sua companhia.

Recuperar ainda que rapidamente esse percurso¹⁰ de Dona Ângela, sobretudo na PUC Minas, é importante no sentido de que por meio dele podemos compreender como sempre estivemos conectados à professora, ainda que nunca tenhamos participado de suas aulas. Nosso ingresso na PUC Minas aconteceu no ano de 2017, pelo Instituto de Educação Continuada (IEC), no curso de pós-graduação *lato sensu* em Revisão de Textos. No ano seguinte, ainda no IEC, localizado na Praça da Liberdade da capital mineira, cursamos outra pós-graduação, Educação Criativa. Em 2020, já no PPG-Letras, iniciamos o curso de mestrado, na área de concentração Linguística e Língua

8 O PREPES foi um Programa de pós-graduação *lato sensu* oferecido no formato modular, com aulas concentradas nos meses de janeiro e julho, que recebia alunos de vários estados brasileiros. Já no ano de 1995, o IEC (Instituto de Educação Continuada) foi fundado na PUC Minas “como resposta às constantes transformações do mercado de trabalho, que intensificam as exigências de formação consistente e de habilidades e conhecimentos específicos para as distintas atividades profissionais”. Disponível em: <https://www.pucminas.br/Pos-Graduacao/IEC/Paginas/apresentacao.aspx>. Acesso em: 1 abr. 2023.

9 Consultamos também o currículo da professora disponibilizado na Plataforma Lattes. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/3734720637197188>. Acesso em: 1 abr. 2023.

10 O livro “Textos da memória – a memória dos textos: homenagem à profa. Ângela Vaz Leão” (2015), organizado por José Pereira da Silva e Luciana Marino do Nascimento, dispõe a cronologia acadêmica de Dona Ângela até o ano de 2014. Vale ressaltar que Dona Ângela, mesmo aposentada, continua desenvolvendo atividades de leitura e pesquisa.

Portuguesa e, nesse mesmo Programa, agora em 2023, seguimos no doutorado. Nesse período, Dona Ângela já estava aposentada e, portanto, não tivemos a oportunidade de encontrá-la nos prédios do IEC ou pelos corredores do PPG-Letras. Entretanto, ressoa nesses espaços a solidez de um trabalho de fundação que pode ser apreendido pela qualidade acadêmico-científica e o compromisso social daqueles que neles fazem (ou já fizeram) parte.

De acordo com a teoria da Análise de Discurso, compreendemos que “os sentidos são aves, eles migram; são ‘aves’ ariscas, que não se deixam aprisionar; são ‘aves’ que cantam, seu canto ressoa de diferentes maneiras” (Petri, 2010, p. 25, aspas da autora). Assim como os sentidos, o trabalho de Dona Ângela são aves que migra(ra)m para além dos muros da universidade, são aves que não se intimida(ra)m com fronteiras de nenhuma natureza, são aves que seguem produzindo sentidos porque fazem (e são) sentidos, são aves...

Nessa direção de sentidos, o livro “História de palavras” (Leão, 1961; 2013), em suas duas edições, afetou Verli Petri, professora, pesquisadora e analista de discurso que trabalha com História das Ideias Linguísticas e se dedica aos estudos sobre dicionários, vocabulários¹¹ e que tem a palavra como o mote de suas reflexões. No texto, “‘História de palavras’ na história das ideias linguísticas: para ensinar língua portuguesa e para desenvolver um projeto de pesquisa” (Petri, 2018), publicado pela Revista Conexão Letras, a autora fez uma homenagem à Dona Ângela ao dar visibilidade à professora mineira no interior

11 “O Vocabulário da pandemia do novo coronavírus” é um projeto criado e conduzido por Verli Petri, no PALLIND (Grupo de Estudos Palavra, Língua e Discurso), da UFSM. Disponível em: <https://www.ufsm.br/coronavirus/vocabulario-da-pandemia-do-novo-coronavirus>. Acesso em: 2 abr. 2023. Recentemente, o *e-book* “Vocabulário da pandemia do novo coronavírus” foi lançado pela Pedro & João Editores. Disponível em: <https://pedrojoaoeditores.com.br/produto/vocabulario-da-pandemia-do-novo-coronavirus/>. Acesso em: 2 abr. 2023.

da História das Ideias Linguísticas. Petri refletiu sobre o livro em questão, estabelecendo uma relação entre a edição de 1961 e a de 2013. Como esse movimento, a autora desenhou um gesto analítico bem específico, nomeado por ela de “palavra-puxa-palavra”, discussão que desde então funciona como base para os estudos discursivos que tomam a história de palavras no interior dos dicionários e demais materialidades linguístico-discursivas. Nesse texto, a autora fez duas ponderações importantes. Segundo ela,

- a) entendemos que o trabalho de pesquisa de Dona Ângela é anterior a tudo o que conhecemos em História das Ideias Linguísticas no Brasil da atualidade;
- b) e compreendemos que o trabalho de pesquisa desenvolvido por Dona Ângela é bastante diferente do que fazemos hoje em Análise de Discurso e História das Ideias Linguísticas quando nos ocupamos das palavras, da história das palavras, dos dicionários, etc. (Petri, 2018, p. 48).

Ou seja, quando nos debruçamos sobre a história de palavras, não fazemos conforme fez Dona Ângela, mas compreendemos que ao partirmos da discussão idealizada pela pesquisadora mineira, ajustando-a de acordo com a lupa da(s) teoria(s) que nos sustenta(m), conseguimos realizar nossas reflexões sobre a materialidade que nos interessa: a palavra, sobretudo quando ela é mobilizada nos/pelos dicionários. Sobre essa questão, há algum tempo temos nos dedicado aos estudos sobre a palavra, em especial à sua versão dicionarizada, ou seja, os dicionários – objetos discursivos (Nunes, 2006) e instrumentos linguísticos (Auroux, 2014) – que se figuram como o lugar institucional para a palavra, no qual o retoque de (qualquer) sentido é negado, impossível de acontecer. Dito de outro modo, uma vez

dicionarizada, a palavra é revestida por uma capa de sentidos que nega uma possível desestabilização desses sentidos. O efeito de transparência reluz, o que não abre espaço à opacidade que tenta colocar em suspenso os sentidos “estanques”. Dessa forma, é no espaço-dicionário que se confere à palavra um lugar privilegiado, no qual seu guardião é vigilante e rigoroso.

À vista disso, as remissões da palavra no interior do dicionário, a “relação de nunca acabar das palavras com elas mesmas, seja nos espaços de reprodução e repetição de sentidos, seja pela potencialidade na produção e transformação de sentidos” (Petri, 2018, p. 49), nos leva a compreender que o livro “História de palavras” (2013) ocupa um espaço singular de importância em nossas pesquisas. Ele (nos) é, portanto, imprescindível. Diríamos ainda: ele é apaixonante! E “é dessa paixão pelas palavras, pelas línguas, pela história das palavras e das línguas que conhecemos e reconhecemos Ângela Vaz Leão” (Petri, 2018, p. 49).

Vale destacar que a mobilização do texto de Petri que propomos não se dá por uma perspectiva ilustrativa. Trazer à cena o texto “‘História de palavras’ na história das ideias linguísticas: para ensinar língua portuguesa e para desenvolver um projeto de pesquisa” (Petri, 2018) para refletir sobre o livro da historiógrafa linguística mineira é o modo que encontramos de agradecer à professora Verli Petri por nos aproximar de Dona Ângela e sua produção, em especial, da “História de palavras”. Dito de outra forma, foi por meio da conexão com o sul do Brasil que nos aproximamos do trabalho da professora de Minas Gerais.

Nos importa a Revista Scripta: “Vamos aguardar!”

“Vamos aguardar!”. Foram com essas palavras de expectativa que Dona Ângela finalizou o texto “Apresentação” (Leão, 1997), do primeiro número da Revista Scripta, publicado no ano de 1997. Surgia, assim, mais um espaço de constituição, formulação e circulação do conhecimento acadêmico-científico no cenário brasileiro. À vista disso, corroboramos da reflexão de Scherer (2003) pela qual é por meio das revistas científicas que

pesquisadores, grupos de pesquisa, estudantes em pós-graduação e professores universitários mantêm uma ligação entre o que/como se faz em pesquisa e entre teoria e prática. Toda a revista é coletiva por natureza mesmo que pertença a uma só instituição universitária. É o caso da maioria das revistas acadêmicas no Brasil. Estas, quase sempre, são organizadas por intelectuais conhecidos em suas áreas e estes procuram desenvolver seus produtos para uma massa de leitores-consumidores, *sempre visando firmar as necessidades do campo simbólico de seus instrumentos culturais e acadêmicos* (Scherer, 2003, p. 73, grifos nossos).

Acreditamos, então, que dessa necessidade a Revista Scripta foi forjada, “comprometida diretamente com a língua portuguesa e com as literaturas que nela têm expressão, seja na sua individualidade, seja em confronto entre si ou com outras literaturas” (Leão, 1997, n. p.). Com a primeira edição, abria-se espaço para tantas outras publicações que viriam, sendo que “por meio dessas publicações, podemos entender todo um percurso histórico de produção do conhecimento e podemos, igualmente, identificar e descrever a tradição de pesquisa à qual o pesquisador e ou a instituição em que ele está filiado põe em prática o seu fazer” (Scherer; Petri, 2015, p. 17). Dito de outra forma,

passados 26 anos desde a sua inauguração, a Revista Scripta é um importante instrumento pelo qual podemos apreender o “que se produz como ciência e no como esse científico é posto em funcionamento” (Scherer; Petri, 2015, p. 17).

Da perspectiva da História das Ideias Linguísticas, compreendemos que

não se pode prescindir de pensar as práticas científicas das ciências da linguagem hoje sem considerá-las no processo da história das ideias linguísticas e das teorias sobre a linguagem. E ao mesmo tempo saber entender as especificidades destas práticas no momento atual (Guimarães; Orlandi, 2006, p. 07).

Esse entendimento, portanto, aponta para importância de considerarmos o processo histórico das revistas científicas, aqui representadas pela Revista Scripta, pelo qual podemos compreender como se constitui e formula o saber científico, bem como o modo como ele se faz circular. Não pretendemos trazer à baila o processo de divulgação e circulação do conhecimento sobre a *lingua* e a linguagem mobilizado pelas publicações do periódico que elegemos, tal como fizeram competentemente as professoras¹² Amanda Scherer e Verli Petri quando se ocuparam da Revista Organon (Scherer; Petri, 2015). Nosso interesse é outro: trazer à cena a Revista Scripta, ainda que rapidamente, para (de)marcar a relevância desse espaço na produção acadêmico-científica nacional e internacional e, na mesma medida, registrar nosso reconhecimento ao trabalho primordial de Dona Ângela, seja na fundação do periódico, seja na difusão dele.

Ainda no texto “Apresentação” (Leão, 1997), a autora preocupou-se com a tarefa de nomear o periódico. Sobre essa questão, ela esclareceu:

¹² Professoras titulares na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Encontra-lhe um título que não coincidissem com os das publicações universitárias já existentes no País e que, ao mesmo tempo, pudesse sugerir de imediato um projeto editorial particular, não foi empresa fácil nem de rápida conclusão. O material já estava pronto, e o nome da revista continuava ainda uma incógnita. Hão de entender isso certos pais que, com a criança já feita e acabada, hesitam diante de intermináveis listas de antropônimos, no desejo de dar ao filho um nome de batismo que lhe coloque a identidade a salvo de confusões e, ainda, lhe faça o papel de augúrio para um destino à altura das ambições paternais.

Passado entretanto o trabalho de intuição e de crítica que precede uma escolha dessa natureza, a ideia que fica para todos – donos da revista e donos da criança – reveste-se de obviedade tão grande, que põe à mostra, de um lado, uma espécie de cegueira temporária dos optantes e, de outro, a quase “necessidade” do resultado (Leão, 1997, n. p., aspas da autora).

Tais considerações reforçam, desde sempre, a preocupação da autora com a palavra, ainda que uma espécie de cegueira temporária e a quase necessidade do resultado se impusessem na nomeação do periódico. Aprendemos com Guimarães que “[...] a nomeação é o funcionamento semântico pelo qual algo recebe um nome” (Guimarães, 2002, p. 09) e que, portanto, os espaços enunciativos nos quais se dá a nomeação “[...] são espaços de funcionamento de línguas, que se dividem, redividem, se misturam, desfazem, transformam por uma disputa incessante” (Guimarães, 2003, p. 54). E é dessa forma que o nome Scripta “entra em relação com outros nomes na história, constituindo redes de memórias e imbricamentos” (Moreira, 2022, p. 125).

Passada a difícil tarefa de nomear, Dona Ângela nos lembrou que “com seu jeito de feminino singular, Scripta de certo modo camufla uma intenção inicial de neutralidade e pluralidade,

que, entretanto, deverá estar presente em todo o processo de comunicação ora iniciado” (Leão, 1997, n. p.). Sem dúvida, a cada edição da Revista, podemos perceber a pluralidade do conhecimento acadêmico-científico sendo produzida, bem como sendo posta em movimento. Em uma consulta ao arquivo do periódico, num movimento entre Linguística e Literaturas, podemos atestar essa pluralidade quando observamos a variedade das temáticas das edições, os interesses de pesquisas dos organizadores, como também dos autores.

Na Revista n. 7 (2000), organizada por Maria Beatriz Nascimento Decat e Vanda de Oliveira Bittencourt, além do artigo “Questões de linguagem nas Cantigas de Santa Maria, de Afonso X” (Leão, 2000a), Dona Ângela publicou na seção *Memória*, o texto “Uma década de história da Pós-Graduação em Letras na PUC Minas” (Leão, 2000b) que, ao comemorar os 10 anos de existência do (nosso) Programa, lançou luz ao passado na mesma medida em que projetava o futuro. A autora, finalizou esse texto nos dizendo que

Como se vê, temos um olho voltado para o passado, pois as instituições que não prezam a sua própria história e a grande História onde estão inseridas não sobrevivem. Mas também temos o outro olho voltado para o futuro, pois as instituições que não o encaram de frente estão fadadas a estagnar (Leão, 2000b, p. 169).

Aqui compreendemos a Revista Scripta enquanto essa instituição do saber que possui “papel relevante de institucionalizar uma ideia, uma teoria, até mesmo fazer nascer um novo campo, na medida em que se constitui como um espaço capaz de produzir unidade e dar legitimidade ao que se faz e ao que se produz enquanto conhecimento” (Scherer; Petri, 2015, p. 19); sendo assim, em quase três décadas de existência, a Revista

Scripta se insere no liame da história/História e do futuro ao (nos) colocar questões importantes. Nessa direção, “Vamos aguardar!” mais tantos outros anos de trabalho sério e comprometido com as ciências da linguagem que virão da Revista Scripta “com seu jeito de feminino singular” (Leão, 1997, n. p.).

Nos importa a “língua” em publicações na/da Revista Scripta: um percurso de importâncias

Nos importa a *língua* – uma das paixões de Michel Pêcheux – que “se traduz pelo fato de que *todo processo discursivo se inscreve numa relação ideológica de classes*” (Pêcheux, [1975] 2014, p. 82, grifos do autor). Nessa direção, concordamos com Lima que a partir dessa paixão decorre o entendimento pelo qual o fundador da Análise de Discurso “compreende a língua enquanto lugar material (dotado de sua estrutura morfológica, lexical, sintática e fonológica) movimentado por meio de determinações sócio-históricas ligadas às questões ideológicas” (Lima, 2022, p. 39). Assim, a *língua* é um produto social que transcorre de um trabalho com a linguagem no qual conjugam o histórico e social, sendo, portanto, uma possibilidade de discurso.

Para registrar a diferença sobre o conceito de *língua* na perspectiva discursiva e linguística, recorreremos à Leandro-Ferreira que atesta:

Na visão do lingüista, a língua – enquanto sistema só conhece sua ordem própria, o que vai impedir-lhe de considerar os deslizamentos, lapsos, mal-entendidos como parte integrante da atividade de linguagem. Já o discursivista, como se sabe, acatando a lição de Pêcheux, incorpora tais desvios “problemáticos”, como fatos estruturais incontornáveis e próprios à língua (Leandro-Ferreira, 1999, p. 124-125).

Posto nosso entendimento sobre *língua*, conforme anunciado, inicialmente realizamos um levantamento na Revista Scripta, observando todas as publicações no/do periódico com o objetivo de localizar os textos produzidos por Dona Ângela. A partir desse movimento, produzimos o quadro a seguir no qual consta o título dos textos da autora, a edição e o tema da edição de cada publicação.

Quadro 1 – Textos de Ângela Vaz Leão publicados na Revista Scripta

| Título | Edição | Tema da edição |
|--|---------------------|--|
| Literatura Francesa e classes sociais na idade média francesa (séculos XII e XIII) | v. 1, n. 1, (1997) | Scripta 1 |
| Vieira, um estilo de pregar | v. 1, n. 2, (1998) | Belo Horizonte centenária - a cidade e seus escritores |
| A metalinguagem de Guimarães Rosa | v. 2, n. 3, (1998) | Número especial Guimarães Rosa |
| A contribuição de Mattoso Câmara Jr. para a historiografia linguística | v. 2, n. 4, (1999) | Scripta 4 |
| A metalinguagem em Garrett | v. 3, n. 5, (1999) | Almeida Garret |
| Questões de linguagem nas Cantigas de Santa Maria, de Afonso X | v. 4, n. 7, (2000) | Scripta 7 |
| Língua nacional, falar sertanejo, estilo rosiano | v. 5, n. 10, (2002) | Edição especial II Seminário Internacional Guimarães Rosa - Rotas e roteiros |
| Magalhães Gomes, físico e humanista | v. 6, n. 11, (2002) | Scripta 11 |

| | | |
|--|----------------------|---|
| Henriqueta Lisboa: a poesia transcodificada | v. 6, n. 12, (2003) | Centenário de escritores brasileiros |
| "A Tigre Negra": uma iluminogravura de Ariano Suassuna | v. 7, n. 13, (2003) | Literatura e outros discursos |
| O texto: lugar de encontro entre a língua natural e a arte literária | v. 7, n. 14, (2004) | Edição especial do I Simpósio de Língua Portuguesa e Literatura – interseções |
| A poesia de Yeda Prates Bernis | v. 19, n. 37, (2015) | Literatura e oralidades |

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Dos 60 números da Revista, localizamos 12 textos de Dona Ângela. É importante destacar, ainda, que não consideramos nesse levantamento os textos “Apresentação”, presente no primeiro número do periódico, e “Uma década de história da Pós-Graduação em Letras na PUC Minas”, encontrado no sétimo número da Revista, por entendermos que a finalidade desses textos é outra. Em razão do nosso objetivo, assumimos como critério a seleção de escritos nos quais há o comparecimento da palavra *língua*, seja no título, seja no resumo em Língua Portuguesa. Com isso, retiramos oito textos de Dona Ângela por não atenderem ao critério que estabelecemos e, em seguida, organizamos o Quadro 2, no qual sinalizamos quais textos seguiram em nosso arquivo.

Quadro 2 – Comparecimento da palavra *língua*

| Comparecimento da palavra língua no título dos artigos | Comparecimento da palavra língua no resumo dos artigos |
|--|--|
| | Questões de linguagem nas Cantigas de Santa Maria, de Afonso X |
| Língua nacional, falar sertanejo, estilo rosiano | |
| | Henriqueta Lisboa: a poesia transcodificada |
| O texto: lugar de encontro entre a língua natural e a arte literária | O texto: lugar de encontro entre a língua natural e a arte literária |

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Conforme observa-se no Quadro 2, a palavra que elegemos compareceu de forma distinta, duas vezes no título e três vezes no resumo dos artigos, sendo o escrito “O texto: lugar de encontro entre a língua natural e a arte literária” (Leão, 2004) o único a figurar os dois lugares. A partir desse quadro, então, organizamos as sequências discursivas (SD¹³) nas quais há o comparecimento da palavra em observação, a saber:

SD1: *Língua* nacional, falar sertanejo, estilo rosiano

SD2: O texto: lugar de encontro entre a *língua* natural e a arte literária

SD3: Após uma breve referência a estudos já realizados sobre a linguagem das Cantigas de Santa Maria, de D. Afonso X, o trabalho tenta explicar o uso do galego-português pelo monarca castelhano, procurando caracterizar a *língua* e o estilo afonsino por seus traços gerais e destacando três das suas estruturas sintáticas mais salientes: a cliticização, o anacoluto e o hipérbato.

13 Mobilizamos a noção de sequências discursivas enquanto “[...] sequências linguísticas nucleares, cujas realizações representam, no fio do discurso (ou intradiscurso), o retorno da memória (a repetibilidade que sustenta o interdiscurso)” (Mariani, 1996, p. 53).

SD4: Este trabalho tem por objeto a obra poética de Henriqueta Lisboa já traduzida para outras *línguas*. Após algumas considerações sobre a dificuldade da tradução de poemas, principalmente quando se trata de traduzir de uma *língua* moderna para o latim, o trabalho analisa a excelente tradução latina de Montanha viva – Caraça, feita por Sarnelius et Laurentius (Pedro Sarneel e José Lourenço de Oliveira). Por sua qualidade, essa tradução está à altura do original.

SD5: Considerando o texto literário como o lugar de encontro entre a *língua* natural e a arte verbal, este trabalho faz uma análise estilística de um poema de Carlos Drummond de Andrade, “Festa no brejo”, publicado em *Alguma poesia* (1930). Descodificando as metáforas e interpretando os valores conotativos dos significantes em função do momento da criação do poema, a análise procura fazer uma leitura não só do enunciado mas também da enunciação, de modo a construir uma alegoria de sentido político historicamente datada.

Se, por um lado, sabemos que as questões da/sobre a *língua* sempre foram caras à Dona Ângela, e essa afirmação pode ser feita se considerarmos, por exemplo, sua tese de livre-docência, “A estilística: tentativa de conceituação e de aplicação a alguns fatos da língua”, defendida em 1959 na Universidade Federal de Minas Gerais; por outro lado, entendemos que não tratamos de *língua* sob a mesma perspectiva da pesquisadora mineira, entretanto, buscamos neste estudo apreender os sentidos possíveis que decorrem da mobilização dessa palavra nos textos de Dona Ângela. Sendo assim, consideramos que do nosso lugar de analista de discurso,

tomar uma palavra para análise exige considerar essa palavra em discurso, em movimento junto com outras palavras, sendo pronunciada por um sujeito – formuladas em determinadas condições de produção

do discurso – que (inconscientemente) utilizou essa palavra e movimentou os sentidos que dela decorrem (Guasso, 2020, p. 200).

Posto isso, passamos à **SD1**, na qual a adjetivação “nacional”, atribuída à *língua*, nos remete às interrogações propostas por Pfeiffer (2001, p. 167): “Qual é a língua que falamos, de que modo a falamos, de que modo a escrevemos, quem fala esta língua e quem se apaga nas outras línguas que não são descritas?”. A autora problematizou os sentidos que foram sendo construídos, a partir da segunda metade do século XIX até o começo do século XX, para a *língua* nacional brasileira de modo a apreender os eixos enunciativos localizados “em uma relação de tensão, estabilizando e desestabilizando sentidos de modo a produzir na ambiguidade, no deslize, uma unidade linguística brasileira”. (Pfeiffer, 2001, p. 182).

Em outras palavras, o processo de organização social em torno de uma unidade identitária busca por uma unidade, ou seja, um fundamento linguístico pelo qual o processo de validação de uma *língua* resulta no apagamento de outras línguas, sendo que a *língua* não apagada – a nacional – se configura “como um lugar de memória, e como tal, [...] vai da superabundância à falta, no que diz respeito à extensão de sua significação” (Dias, 2001, p. 1997). Logo, pensar n(um)a *língua* nacional pode implicar, conforme propõe o título do escrito de Dona Ângela (2002), na relação intrínseca com o falar e com o estilo (nesse caso, o rosiano) para, então, “fazer o levantamento e a análise de alguns fatos estilísticos” (Leão, 2002, p. 65).

De acordo com nosso gesto de leitura, nas **SD2** e **SD5**, advindas do mesmo artigo, “O texto: lugar de encontro entre a língua natural e a arte literária” (Leão, 2004), a adjetivação

“natural” propõe o sentido de nativo à *língua*, uma vez que o texto – literário – resulta do encontro e, consequentemente, da permeabilidade da *língua* na arte verbal/literária e vice-versa. Ainda de acordo com esse entendimento, a autora realizou esse movimento para fazer uma análise estilística do poema drummondiano “Festa no brejo”. Percebe-se ainda uma postura militante da autora ao defender a disciplina Estilística que, segundo ela, além de pouco valorizada, “se acha ausente dos currículos de Letras, a menos que esteja implícita em algum item do programa de outras disciplinas de teoria lingüística ou literária” (Leão, 2004, p. 23).

Adiante, “caracterizar a *língua*”, presente na **SD3**, mobiliza sentido de possibilidade, ou seja, como o uso de uma *língua* – nesse caso, o galego-português – realizado por D. Afonso X, monarca castelhano, pode caracterizar essa mesma *língua*. Essa compreensão é defendida pela autora quando ela traz à cena a metáfora da colcha de retalhos que, para além de um mero mosaico, “configura aqui uma sincronia lingüístico-literária determinada, ou melhor, uma das muitas sincronias que, superpostas, constituem a história da língua literária” (Leão, 2000a, p. 11).

Por fim, na **SD4**, compreendemos que no enunciado “traduzida para outras *línguas*” a palavra em questão pode ser substituída por idioma. Por sua vez, em “de uma *língua* moderna para o latim”, o adjetivo “moderna” coloca a *língua* em oposição ao *latim* dadas as questões de temporalidade quando assumidas pelo exercício da tradução, pensadas a partir da poesia de Henriqueta Lisboa e das traduções que ela realizou.

Seja pelo sentido de nacionalidade, naturalidade, possibilidade, idioma ou oposição, o fato é que esses (e tantos

outros) sentidos mobilizados pela palavra *língua* vão construindo camadas discursivas nas/pelas quais a história dessa palavra no interior da língua vai sendo tecida. À vista disso, concordamos com Michel Pêcheux que nosso olhar para o funcionamento discursivo da palavra que elegemos “não pretende se instituir em especialista da interpretação, dominando ‘o’ sentido dos textos, mas somente construir procedimentos expondo o olhar-leitor a níveis opacos à ação estratégica de um sujeito [...]” (Pêcheux, 2011, p. 291, aspas do autor).

Também importa finalizar...

Nosso objetivo neste texto consistiu na análise do funcionamento da palavra *língua* a partir de publicações na/da Revista Scripta para, então, propor a história dessa palavra no periódico em questão, o que resultou: i) na consulta ao *site* da Revista a fim de localizar todos os textos produzidos por Ângela Vaz Leão, considerando desde a primeira publicação, realizada no ano de 1997, até a última publicação; ii) na seleção dos textos reunidos a partir dos critérios: comparecimento da palavra *língua* no título dos artigos e comparecimento dessa palavra no resumo dos escritos, possibilitando, assim, a construção dos nossos gestos interpretativos. Após esse movimento, apontamos algumas direções de sentido à medida em que a palavra em observação foi posta em circulação, o que configurou a história da palavra *língua*. Se por um lado, esse trabalho, assim como todos aqueles que se propõem a realizar levantamentos, incorre do risco dada a possibilidade de deixar de fora algum escrito de Dona Ângela, por outro, compreende a importância de tal risco em razão da relevância de fazer o levantamento.

Ao lado disso, nos arriscamos na difícil e prazerosa tarefa de homenagear Ângela Vaz Leão, ao refletir sobre sua “História de palavras” na História das Ideias Linguísticas (Orlandi, 2001). Em 1º de outubro do ano de 2023, Dona Ângela completa seus 101 anos de vida, e dada a grandiosidade do seu trabalho, fica o nosso compromisso em seguir estudando-a e produzindo tantos outros gestos de interpretação a partir de seus estudos.

Por fim, entendemos que ao “produzir um efeito de fechamento para este artigo, lembrando que ele é apenas uma singela homenagem e um modo de firmar compromisso com o dever” (Petri, 2018, p. 57), toda e qualquer homenagem não dá(rá) conta de traduzir o que (nos) representa Ângela Vaz Leão.

Referências

AUROUX, Sylvain. *A revolução tecnológica da gramatização*. Tradução: Eni Puccinelli Orlandi. 3. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014.

BARROS, Manoel de. *Memórias inventadas: as infâncias de Manoel de Barros*. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2008.

DIAS, Luiz Francisco. O nome da língua no Brasil: uma questão polêmica. In: ORLANDI, Eni. (org.). *História das ideias linguísticas no Brasil: construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional*. Campinas, SP: Pontes; Cáceres, MT: Unemat Editora, 2001.

GUASSO, Kelly Fernanda da Silva. “Conhecimento”: na língua, no dicionário, no discurso. In: PETRI, Verli *et al.* *Dicionários em análise: palavra, língua, discurso*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020. p. 193-210.

GUIMARÃES, Eduardo. Designação e espaço de enunciação:

um encontro político no cotidiano. *Revista Letras*, Santa Maria, n. 26, p. 53-61, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11880>. Acesso em: 20 abr. 2023.

GUIMARÃES, Eduardo. *Semântica do Acontecimento*: um estudo enunciativo da designação. Campinas: Pontes, 2002.

GUIMARÃES, Eduardo; ORLANDI, Eni. O conhecimento sobre a linguagem. In: NUNES, José Horta; PFEIFFER, Claudia Regina. Castellanos. (org.). *Introdução às Ciências da Linguagem* – linguagem, história e conhecimento. Campinas: Pontes, 2006.

LEANDRO-FERREIRA, Maria Cristina. Saussure, Chomsky, Pêcheux: a metáfora geométrica do dentro/fora da língua. *Revista Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 2, n. 1, jan. 1999. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rle/article/view/15495/0>. Acesso em: 15 abr. 2023.

LEÃO, Ângela Vaz. Apresentação. *Revista Scripta*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 7-9, 1997. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/10138>. Acesso em: 1 jan. 2023.

LEÃO, Ângela Vaz. *História de palavras*. Belo Horizonte: Editora da UMG, 1961.

LEÃO, Ângela Vaz. *História de palavras*. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2013. 216 p.

LEÃO, Ângela Vaz. Uma década de história da Pós-Graduação em Letras na PUC Minas. *Revista Scripta*, Belo Horizonte, v. 4, n. 7, p. 161-169, 2000b. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/10383>. Acesso em: 15 abr. 2023.

LIMA, Heitor Pereira de. *Análise de Discurso à mineira*: o funcionamento do dispositivo teórico-metodológico da AD em teses, da área de Letras, produzidas em Minas Gerais. 2022. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade

Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022. Disponível em: http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Letras_HeitorPereiraDeLima_29632_Textocompleto.pdf. Acesso em: 15 abr. 2023.

MARIANI, Bethânia Sampaio Corrêa. *O comunismo imaginário: práticas discursivas da imprensa sobre o PCB (1922-1989)*. 1996. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagem) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNICAMP-30_1ce92dfeed19c6794328ed76a88425f8. Acesso em: 19 mar. 2023.

MOREIRA, José Carlos. *História, memória e designação na/da língua: institucionalização do curso de francês na UFPR (de 1938 a 2020)*. 2022. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2022. Disponível em: <https://www.acervodigital.ufpr.br/handle/1884/80063>. Acesso em: 20 abr. 2023.

NUNES, José Horta. *Dicionários no Brasil: análise e história*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

ORLANDI, Eni. (org.). *História das ideias linguísticas no Brasil: construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional*. Campinas, SP: Pontes; Cáceres, MT: Unemat Editora, 2001.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 5. ed. Tradução: Eni Puccinelli Orlandi *et al.* Campinas, SP: Editora da Unicamp, [1975] 2014.

PÊCHEUX, Michel. Sobre os contextos epistemológicos da Análise de Discurso. In: PÊCHEUX, Michel. *Análise de Discurso: Michel Pêcheux*. Textos selecionados por Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 283-294.

PETRI, Verli. “História de palavras” na história das ideias linguísticas: para ensinar língua portuguesa e para desenvolver um projeto de pesquisa. *Conexão Letras*, v. 13, n. 19, p. 47-

58, 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/conexaoletras/article/view/85032>. Acesso em: 15 fev. 2023.

PETRI, Verli. *Um outro olhar sobre o dicionário: a produção de sentidos*. Santa Maria: UFSM, PPGL-Editores, 2010.

PFEIFFER, Claudia Castellanos. A língua nacional no espaço das polêmicas do século XIX/XX. In: ORLANDI, Eni. (org.). *História das ideias linguísticas no Brasil: construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional*. Campinas, SP: Pontes; Cáceres, MT: Unemat Editora, 2001.

SCHERER, Amanda. A História e a memória na constituição do discurso da Linguística Aplicada no Brasil. In: Maria José Coracini; Ernesto Sergio Bertoldo. (org.). *O desejo da teoria e a contingência da prática: discurso sobre/na sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 61-84.

SCHERER, Amanda; PETRI, Verli. Organon: entre a história e a memória no institucional acadêmico-científico do sul do Brasil. *Organon*, Porto Alegre, v. 30, n. 59, p. 15-39, jul/dez. 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/organon/article/view/57091>. Acesso em: 2 abr. 2023.

Textos consultados de Ângela Vaz Leão

LEÃO, Ângela Vaz. Literatura Francesa e classes sociais na idade média francesa (séculos XII e XIII). *Revista Scripta*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 13-25, 1997. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/10139>. Acesso em: 1 jan. 2023.

LEÃO, Ângela Vaz. Vieira, um estilo de pregar. *Revista Scripta*, Belo Horizonte, v. 1, n. 2, p. 157-167, 1998. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/10193>. Acesso em: 1 jan. 2023.

LEÃO, Ângela Vaz. A metalinguagem de Guimarães Rosa. *Revista Scripta*, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 25-32, 1998. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/10215>. Acesso em: 1 jan. 2023.

LEÃO, Ângela Vaz. A contribuição de Mattoso Câmara Jr. para a historiografia linguística. *Revista Scripta*, Belo Horizonte, v. 2, n. 4, p. 160-170, 1999. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/10284>. Acesso em: 1 jan. 2023.

LEÃO, Ângela Vaz. A metalinguagem em Garrett. *Revista Scripta*, Belo Horizonte, v. 3, n. 5, p. 9-18, 1999. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/10291>. Acesso em: 1 jan. 2023.

LEÃO, Ângela Vaz. Questões de linguagem nas Cantigas de Santa Maria, de Afonso X. *Revista Scripta*, Belo Horizonte, v. 4, n. 7, p. 11-24, 2000a. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/10371>. Acesso em: 1 jan. 2023.

LEÃO, Ângela Vaz. Língua nacional, falar sertanejo, estilo rosiano. *Revista Scripta*, Belo Horizonte, v. 5, n. 10, p. 66-77, 2002. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/12384>. Acesso em: 1 jan. 2023.

LEÃO, Ângela Vaz. Magalhães Gomes, físico e humanista. *Revista Scripta*, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 203-207, 2002. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/12460>. Acesso em: 1 jan. 2023.

LEÃO, Ângela Vaz. Henriqueta Lisboa: a poesia transcodificada. *Revista Scripta*, Belo Horizonte, v. 6, n. 12, p. 13-26, 2003. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/12465>. Acesso em: 1 jan. 2023.

LEÃO, Ângela Vaz. “A Tigre Negra”: uma iluminogravura de Ariano Suassuna. *Revista Scripta*, Belo Horizonte, v. 7, n. 13,

p. 13-24, 2003. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/12501>. Acesso em: 1 jan. 2023.

LEÃO, Ângela Vaz. O texto: lugar de encontro entre a língua natural e a arte literária. *Revista Scripta*, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 23-32, 2004. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/12539>. Acesso em: 1 jan. 2023.

LEÃO, Ângela Vaz. A poesia de Yeda Prates Bernis. *Revista Scripta*, Belo Horizonte, v. 19, n. 37, p. 267-290, 2015. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/P.2358-3428.2015v19n37p269/9673>. Acesso em: 1 jan. 2023.

Anexo 1

LITERATURA
SCRIPTA

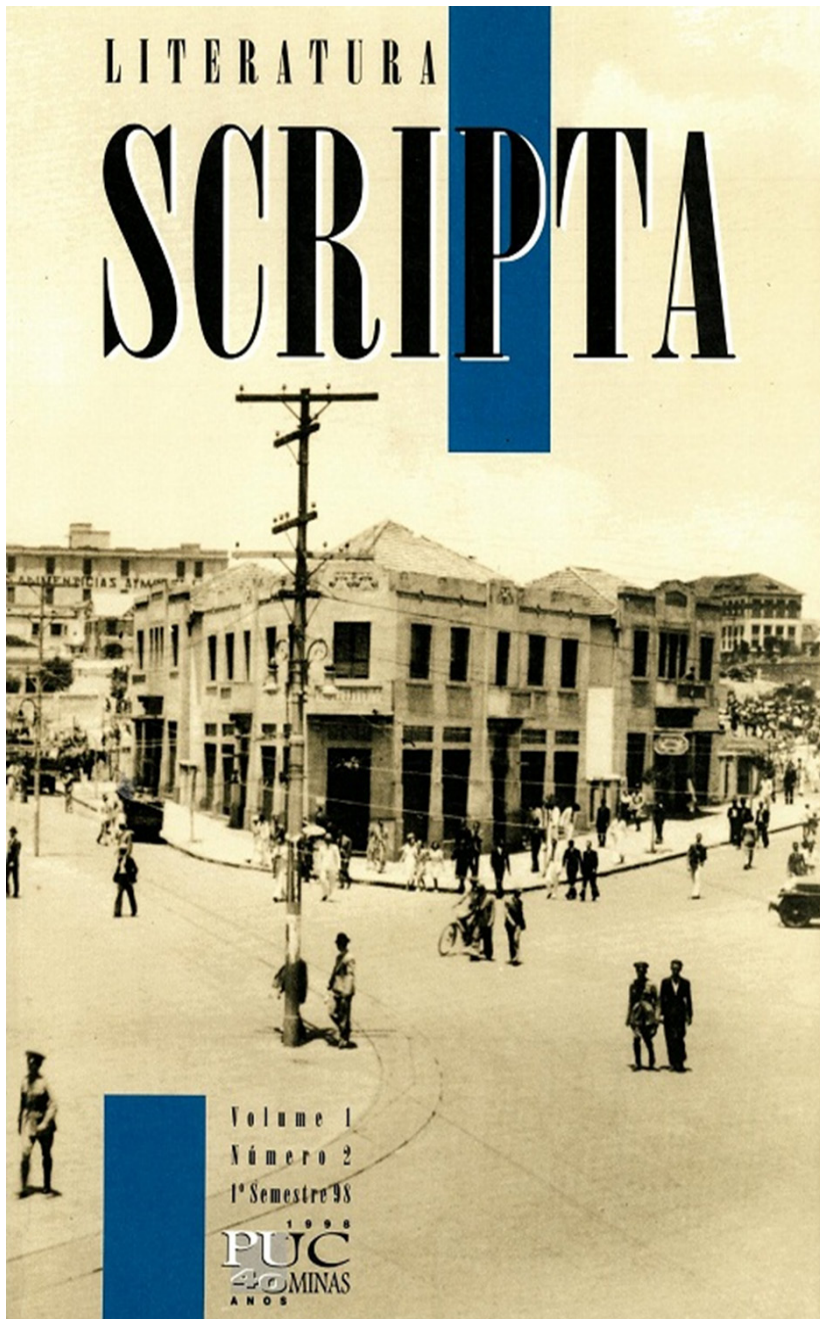
Revista do Programa de
Pós-graduação em Letras e
do Centro de Estudos
Luso-afro-brasileiros da PUC Minas

13
A. de C.
69-25
11-8-1984
p. 60

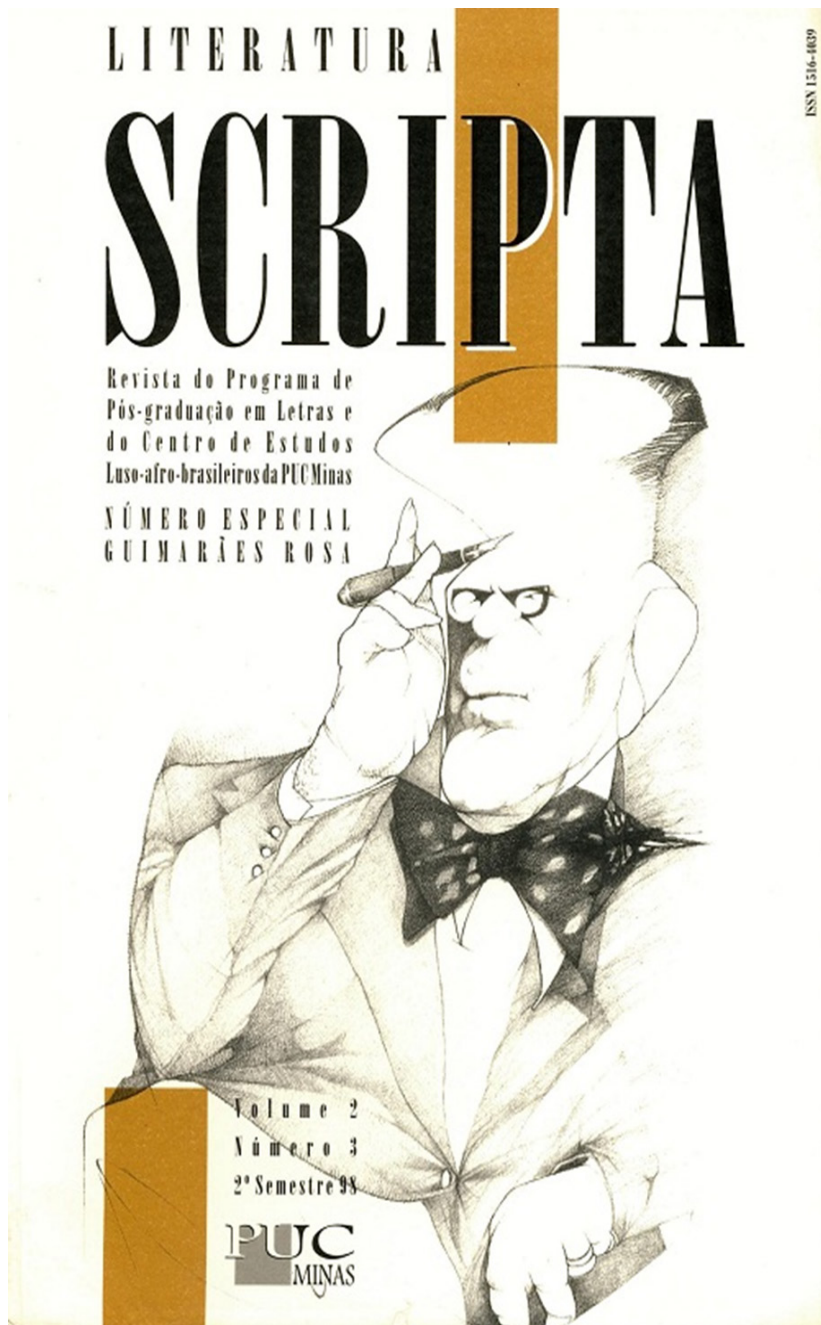
Depus a máscara e vi-me ao espelho...
Fui a imagem do que pensava ser...
Não tinha nenhuma ideia...
É assim a variação de saber sobre a máscara.
É assim a variação da imagem.
O presente que fui.
A imagem.
Depus a máscara e tornei-me a pessoa.
Assim é o melhor.
Assim sou a máscara.
E volto a normalidade como a um lençol.
D. Lúcia

Volume 1
Número 1
2º Semestre 97
PUC
MINAS

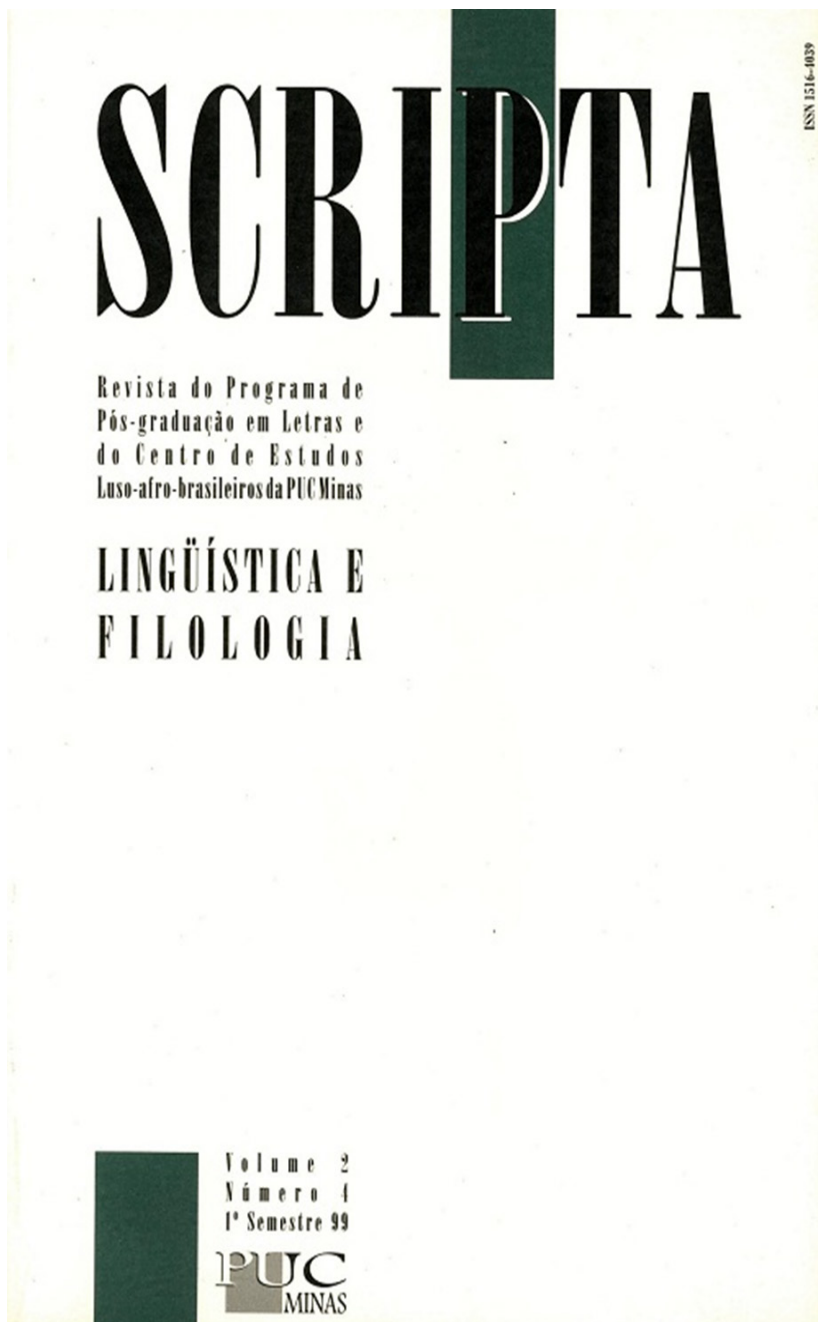
Anexo 2



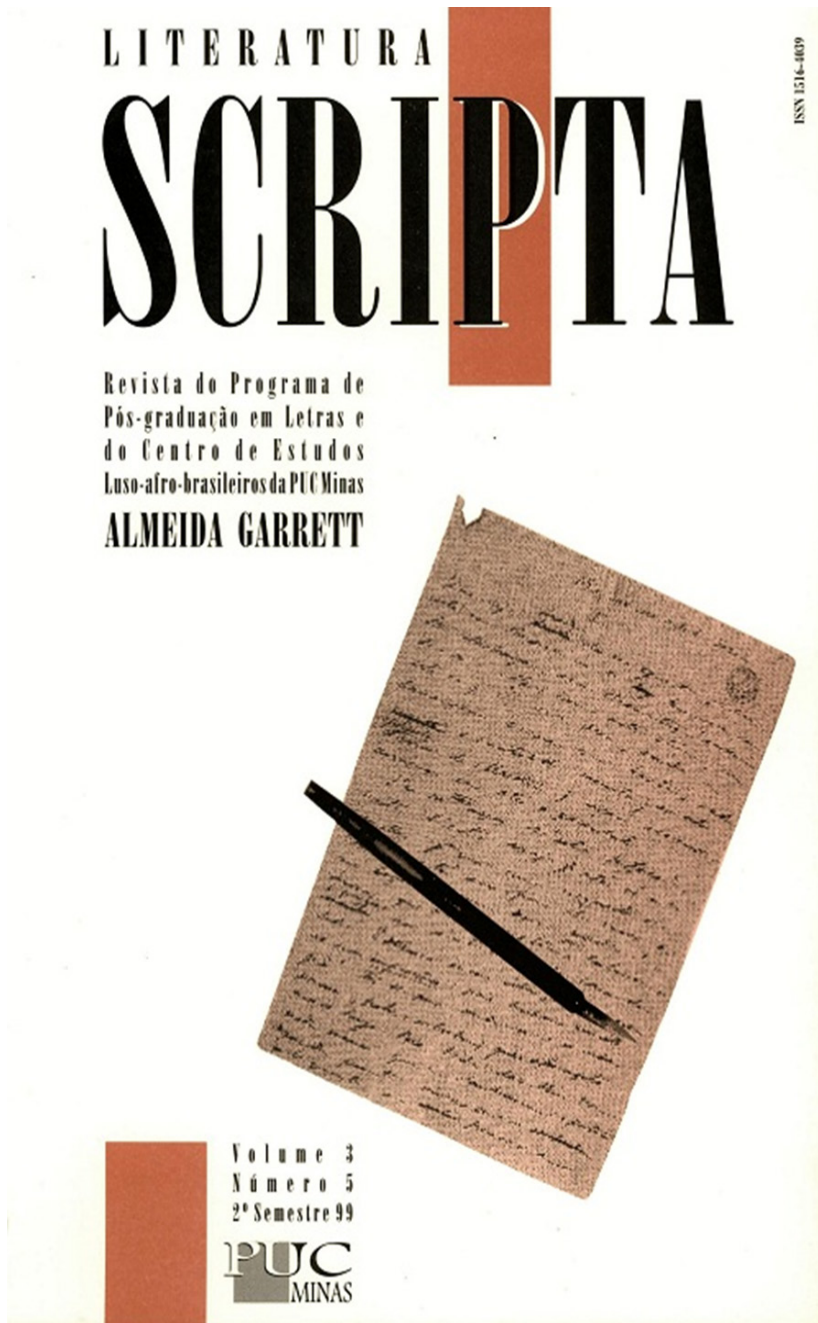
Anexo 3



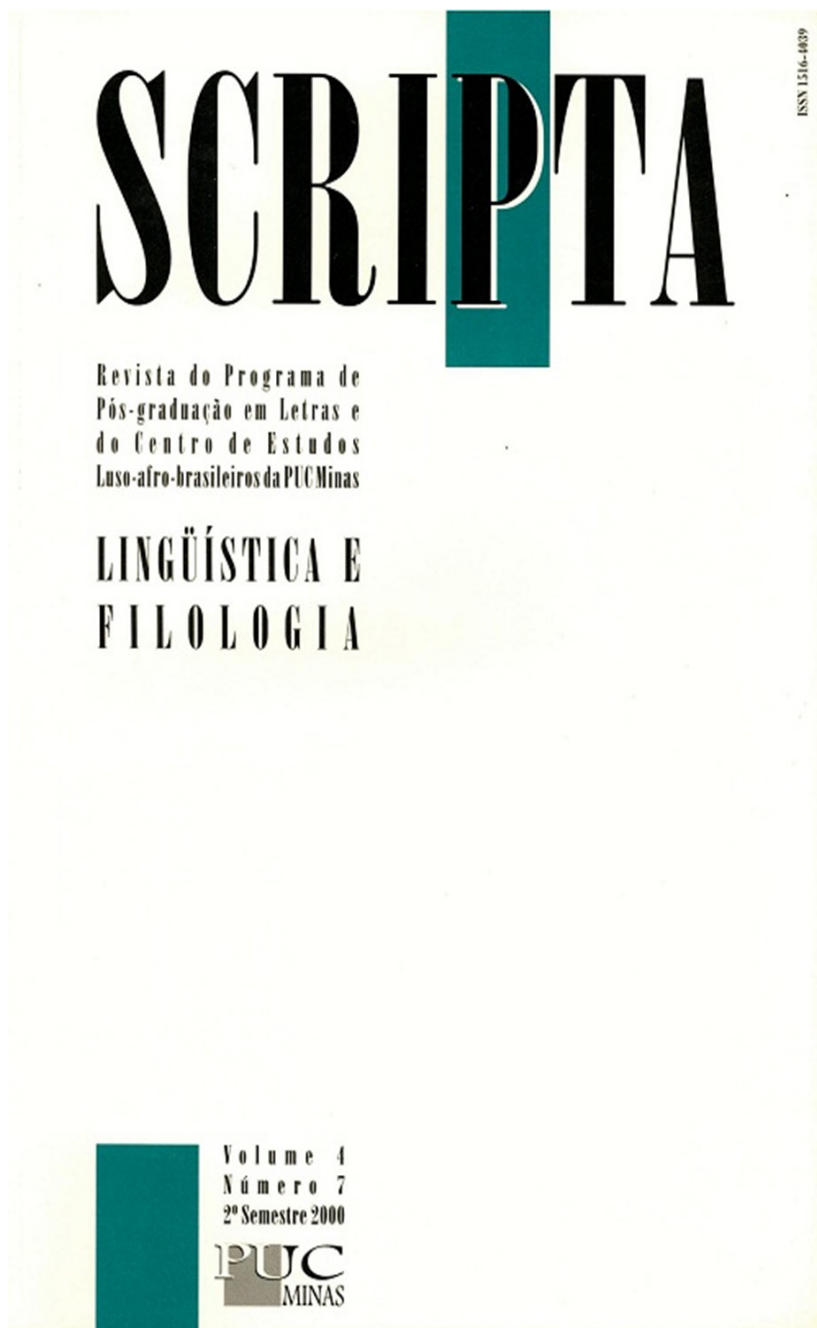
Anexo 4



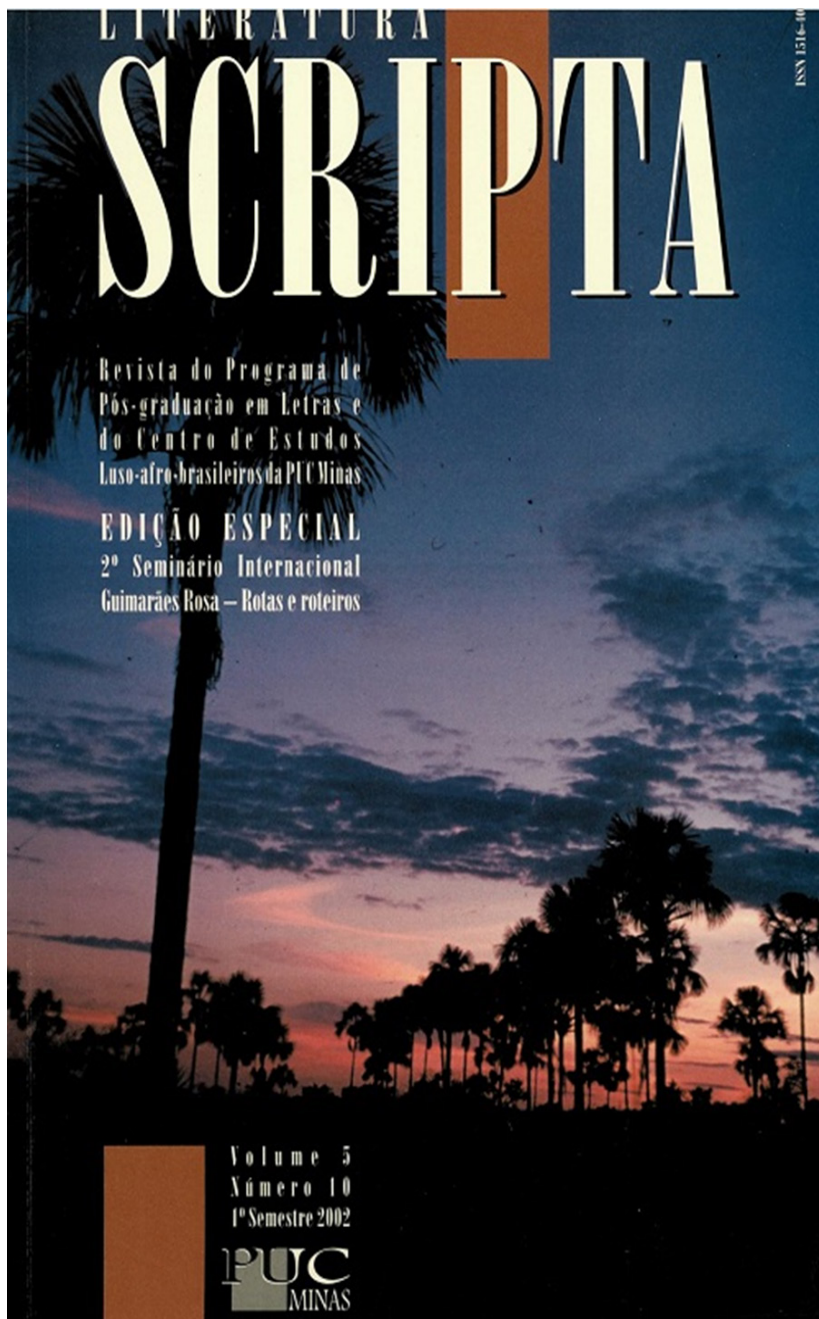
Anexo 5



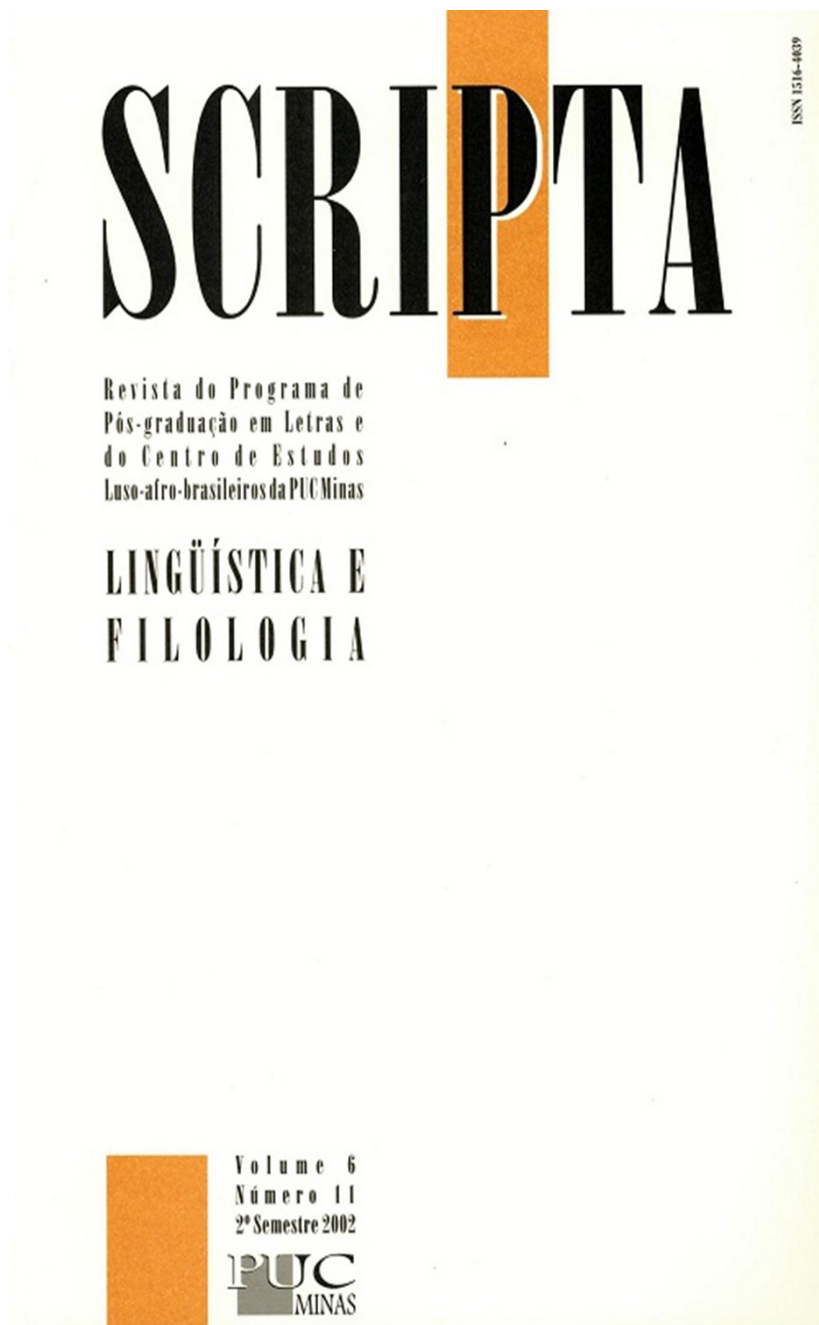
Anexo 6



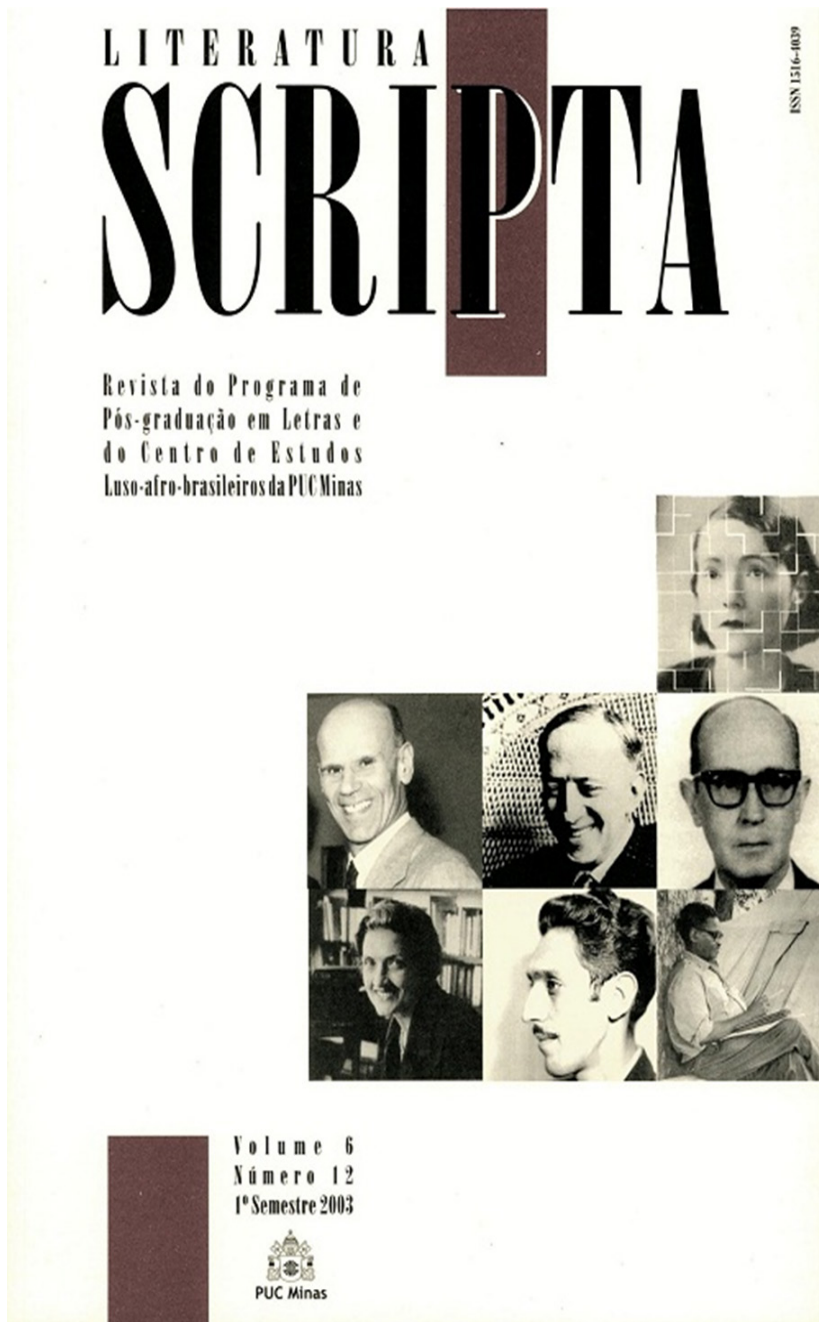
Anexo 7



Anexo 8



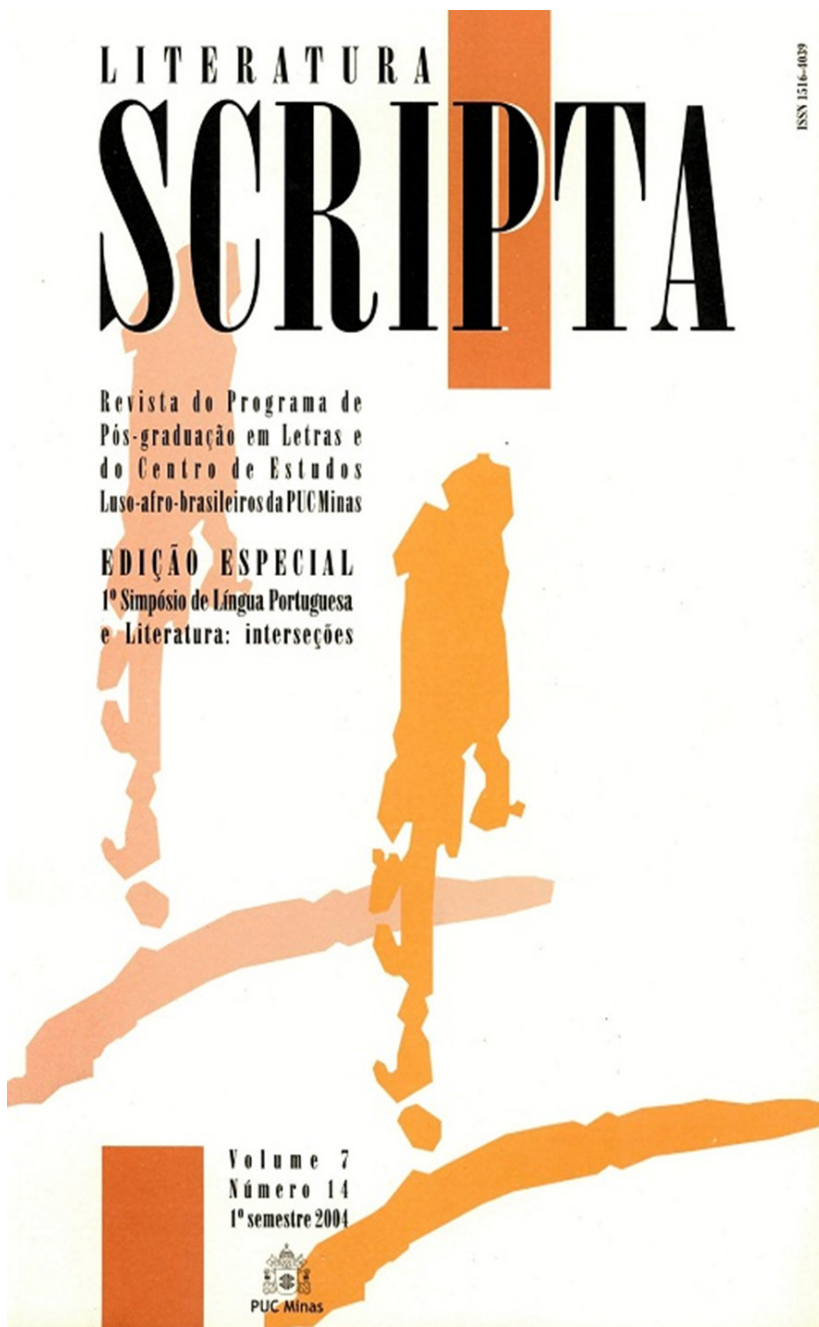
Anexo 9



Anexo 10



Anexo 11



Anexo 12



Resenha

Nuevas herramientas para la intercomprensión y el aprendizaje relacional de la pluralidad lingüística en España

Campos Bandrés, Iris Orosia (coord.). PlurilingüES. *Materiales didácticos sobre el plurilingüismo en España*. Dirección General de Política Lingüística. Gobierno de Aragón, 2023, 6 volúmenes. <https://plurilingu.es/>

Gonzalo Llamedo-Pandiella*
(Universidad de Oviedo)

La sociedad española está configurada por una realidad multilingüe y multicultural, sobre la cual existe todavía un (re)conocimiento limitado y una gestión deficitaria (MORENO CABRERA, 2021). Las tensiones políticas y sociales que se generan en torno al tratamiento de esta cuestión se han mediatizado y se reflejan en la prensa, donde se promueven con frecuencia imaginarios distorsionados sobre la realidad sociolingüística de España, los cuales representan un enfrentamiento irreconciliable entre el español y las demás lenguas del Estado (Marimón Llorca, 2021). Esta problemática afecta igualmente al ámbito educativo, pues se ha demostrado que numerosas editoriales de renombre distribuyen cada año libros de texto que contienen descripciones sociolingüísticas erróneas de las lenguas de España: una práctica que aumenta la confusión del estudiantado y refuerza determinados prejuicios lingüísticos (Gutiérrez Rivero, 2020).

** Universidad de Oviedo. Profesor de Filología Románica. Doctor en Investigaciones Humanísticas, Máster en Formación del Profesorado, Máster en Lengua Española y Lingüística y Licenciado en Filología Románica. Actualmente es Miembro Experto del Comité de Innovación Docente de la Universidad de Oviedo y Responsable de la red de innovación docente transdisciplinaria Comunidad Canguro. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9990-4349>

Ante la problemática referida, en 2022, la Dirección General de Política Lingüística del Gobierno de Aragón, España, puso en marcha el proyecto *Plurilingu.ES*, con el fin de poner en contacto a las comunidades autónomas que tienen lenguas distintas del castellano para articular iniciativas conjuntas destinadas a explicar la diversidad lingüística de España, desde un enfoque dialógico, práctico y actual. Como resultado de esta sinergia, en 2023 se han publicado dos recursos didácticos de carácter complementario, bajo la coordinación de la investigadora Iris Campos, pensados para trabajar con el alumnado desde su ingreso en la etapa de Educación Primaria hasta que finalicen la Educación Secundaria postobligatoria: por un lado, una carpeta con seis libros en formato papel, cuyos primeros 75 ejemplares han sido distribuidos de manera gratuita; y, en segundo lugar, una web de libre acceso que pone a disposición este contenido de una manera interactiva. En ellos, se incluyen materiales con descripciones teóricas y actividades elementales para trabajar con seis ámbitos, en el mismo orden en que se citan: el aragonés, el aranés, el asturiano, el catalán, el euskera y el gallego.

En lo que respecta al recurso impreso, cada uno de los seis volúmenes que constituyen la carpeta de materiales se orienta a un ciclo diferente, lo cual se distingue con un número y un color. No obstante, todos presentan una estructura análoga, que contiene: un apartado introductorio, en el que se recoge una píldora teórica de carácter sociolingüístico común a todos los ámbitos, y una ficha de dos páginas para cada una de las lenguas tratadas, en la que se propone una situación de aprendizaje con descripciones y actividades de descubrimiento. La última página incluye una tarea final que reúne de nuevo a todos los ámbitos, a modo de conclusión. Además, en la contraportada de cada

libro figura un código QR que da acceso a la versión digital con información y recursos complementarios.

En concreto, el primero de los libros impresos, denominado *Nuestras lenguas a vista de pájaro*, supone una aproximación inicial a la diversidad lingüística de España, pensada para estudiantes del primer ciclo de Educación Primaria, con edades comprendidas entre los seis y ocho años. En él, se presentan los ámbitos que se van a trabajar utilizando como hilo conductor la imagen de un petirrojo que va viajando por los diferentes territorios considerados y descubriendo cuál es su nombre en las distintas lenguas. El itinerario de actividades de este volumen comienza con la realización de una autobiografía lingüística y un diálogo en el aula para dar a conocer el perfil de cada estudiante, antes de empezar trabajar con cada lengua. Seguidamente, el alumnado descubre una descripción breve de cada ámbito, acompañada de un mapa para ubicar los enclaves correspondientes y diferentes juegos, entre los que se incluyen actividades de dibujo, canciones y adivinanzas. En la tarea de repaso final, se solicita al alumnado colorear en un mapa de España el área al que se adscribe cada lengua.

El segundo libro, titulado *Nuestras lenguas son tesoros* se dirige al alumnado de segundo ciclo de Educación Primaria, correspondiente a los cursos tercero y cuarto. En él se presenta la diversidad lingüística en el mundo, para que el alumnado tome conciencia sobre su relevancia. Además, se amplían las descripciones sobre cada lengua y se formulan en cada ficha dos actividades a modo de reto, en las cuales se prevé el empleo de recursos digitales, como: enlaces a diccionarios y material audiovisual. Finalmente, la tarea de cierre invita al alumnado a reforzar la conciencia metalingüística, creando su

propio vocabulario ilustrado, para que recupere alguna palabra aprendida de cada lengua.

El tercer libro, denominado *El origen y el contacto entre nuestras lenguas* está pensado para el tercer y último ciclo de Educación Primaria, de los cursos quinto y sexto. Por ello, en él se busca reforzar lo aprendido en los ciclos anteriores mediante la incorporación de una perspectiva histórica, que reconoce y explota el vínculo entre las lenguas romances. Con este fin, se presentan conceptos como los de “familia lingüística” y “préstamo” y se orientan todas las actividades al descubrimiento por comparación, tomando como referencia los principios que siguen los métodos de intercomprensión románica. Por lo tanto, este recorrido permite adelantar, al nivel de Educación Primaria, una reflexión sociolingüística que solía presentarse en ciclos posteriores y de un modo menos articulado.

Con el título *¡Somos plurilingües!*, el cuarto volumen inaugura el cambio de etapa, dirigiéndose al estudiantado de primer ciclo de Educación Secundaria obligatoria, con una edad de entre once y trece años. Las bases adquiridas durante la etapa precedente favorecen la asunción de un discurso más rico y complejo, situando la reflexión en torno a la importancia del plurilingüismo. Con este cometido, se han integrado en los materiales conceptos como “repertorio lingüístico”, “lengua de herencia” y “paisaje lingüístico”, invitando al alumnado a explorar su entorno con una mirada crítica, así como a reflexionar sobre su experiencia y sus prácticas lingüísticas cotidianas. En consecuencia, las situaciones de aprendizaje de este volumen aumentan ligeramente su dificultad, para profundizar en la representación social de cada lengua y destacar la figura de diversas personas que han sido reconocidas en cada ámbito

por su contribución en el plano cultural. Del mismo modo, las actividades que se proponen para esta etapa estimulan la curiosidad, mediante la lectura, reflexión e investigación.

El quinto volumen, denominado *La diversidad lingüística desde su complejidad: una perspectiva 'glocal'*, está destinado al alumnado de segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria, con una edad comprendida entre los catorce y dieciséis años. Considerando la trayectoria referida y su mayor grado de madurez, en este curso se prevé un nuevo salto en la reflexión sociolingüística, presentando las desigualdades de estatus que afectan a las lenguas y las consecuencias que se derivan de esta situación. A tal efecto, se explora el significado de conceptos como: “lengua minoritaria”, “diglosia” o “minorización”, entre otros. Las situaciones de aprendizaje correspondientes están especialmente ligadas al mundo de las redes sociales, con el objetivo de concienciar al alumnado sobre el impacto que tienen estas problemáticas en el presente. Como nota positiva, la tarea final pretende presentar el trabajo diario de las entidades que luchan por la dignificación y normalización social de cada lengua.

Por último, el sexto volumen, titulado *¿Qué son los prejuicios lingüísticos?*, se destina a continuar este trabajo con el alumnado de Bachillerato, con edades comprendidas entre los dieciséis y los dieciocho años. En esta etapa postobligatoria, se completa el trabajo iniciado en el ciclo anterior, presentando las nociones de “prejuicio lingüístico”, “estandarización” y “normalización lingüística”, entre otras. Igualmente, por lo que respecta a la documentación internacional de referencia, si en el quinto libro se presentaba la *Carta Europea de las Lenguas Regionales o Minoritarias*, en esta ocasión se favorece un primer acercamiento

a la *Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos*. Estas lecturas aparecen asimismo acompañadas de situaciones de aprendizaje que remiten a iniciativas de normalización social, como: movimientos asociativos, itinerarios formativos o pruebas de certificación de idioma. Además, se incluye un mayor número de recursos digitales y se diversifican los tipos de actividades, concediendo una atención especial a la escucha y el diálogo. Como broche final, se recomiendan una serie de lecturas para seguir profundizando en la reflexión sociolingüística.

Por otro lado, de manera paralela, el proyecto *PlurilingüES* ha puesto a disposición de todas las personas la web: <https://plurilingu.es/>. Este portal está diseñado para facilitar el acceso masivo a los materiales, así como su aprovechamiento según los intereses y las necesidades que puedan surgir en cada contexto. Además, con esta modalidad se logra activar el acceso a aquellos recursos digitales que, por su formato, no han podido incluirse en la versión impresa. No obstante, esta web no ha sido concebida como un mero repositorio, sino que se trata de un recurso digital de carácter interactivo, que permite al usuario trabajar en línea con los saberes y las situaciones de aprendizaje anteriormente referidos. Además, integra un apartado que amplía la contextualización histórica de cada lengua.

Para facilitar la navegación por esta web y el aprovechamiento de los recursos, estos se presentan en la ventana principal de una manera particular. En primer lugar, la parte superior de la página está reservada a la definición del proyecto y la justificación de su pertinencia. En segundo lugar, bajo estas informaciones se ha incluido una tabla interactiva con los nombres de las lenguas consideradas, diferenciados por colores, a partir de los cuales se accede a distintas ventanas que

contienen la descripción histórica de cada lengua, organizada por periodos. Y, en tercer lugar, bajo dicha tabla se incluyen las pestañas que dan acceso a los materiales correspondientes a cada ciclo, ofreciendo dos posibilidades: una consulta en línea o la descarga de los cuadernos. De todos modos, si se desea acceder con mayor rapidez a un determinado nivel, se puede acelerar la búsqueda empleando el índice que se despliega en la esquina superior izquierda de la web. Por lo tanto, se trata de un diseño atractivo e intuitivo, que concede autonomía al estudiantado para explorar la página conforme a sus intereses.

En definitiva, mediante la publicación de estos recursos didácticos, el proyecto *PlurilingüES* crea un espacio educativo, interactivo y dialógico, sin precedentes en el ámbito de la enseñanza de la diversidad lingüística de España. Con esta iniciativa, se intenta poner los cimientos para construir situaciones de aprendizaje dirigidas a formar a una ciudadanía crítica en materia de educación (socio)lingüística y plurilingüe. Entre sus principales ventajas, se pueden destacar las siguientes: en primer lugar, se trata de un doble recurso gratuito y accesible en distintos formatos, que permite combinar el trabajo creativo manual con el desarrollo de la competencia digital; en segundo lugar, estos materiales cumplen con los propósitos del Diseño Universal del Aprendizaje, pues se integran actividades de distinta naturaleza, teniendo en cuenta la heterogeneidad del estudiantado y, además, se establece una progresión por niveles, mediante un diseño atractivo que los diferencia con acierto por números y colores; en tercer lugar, este proyecto muestra un compromiso ético con la diversidad lingüística y cultural, afín a los valores que se fomentan desde la Agenda 2030 de las Naciones Unidas, lo cual redundará en la consecución de un aprendizaje de

calidad; y por último, se ofrece una perspectiva actual tiene muy en cuenta los lenguajes de las nuevas generaciones, remitiendo a recursos audiovisuales y a las redes sociales.

Naturalmente, existen también importantes limitaciones pendientes de resolver. En lo que respecta al contexto de aplicación, sería necesario contar con un apoyo institucional más sólido, que permita dedicar más tiempo a la reflexión sociolingüística en las aulas, así como aumentar la formación del profesorado para que se familiarice con estos enfoques y conozca los aportes de la educación plurilingüe y de los métodos didácticos de intercomprensión lingüística. Igualmente, por lo que respecta a la calidad y el contenido de los recursos descritos, sería conveniente: en primer lugar, reforzar las referencias a algunas de las informaciones que suelen ser más controvertidas, como el número de hablantes de cada lengua; en segundo lugar, dotar de un número o una denominación a los enlaces que figuran en la versión impresa, en sustitución de descripciones que puedan despistar al usuario, como “este enlace”; en tercer lugar, aumentar el número de recursos disponibles para cada lengua, con el fin de lograr introducir los conceptos más complejos de un modo más gradual; y, por último, considerar las particularidades sociolingüísticas correspondientes a otros enclaves, como el valle de Xálima o a la franja más occidental de Asturias, que, por sus circunstancias históricas, han recibido un tratamiento no exento de polémicas.

En suma, pese a que se puedan seguir mejorando, se concluye que la novedad, el alcance y la calidad de los recursos que se han descrito permiten confirmar que son mayores las ventajas que los posibles inconvenientes, los cuales se podrán subsanar en un futuro próximo, una vez que los propios usuarios

remitan también al equipo de trabajo las impresiones que resulten de sus experiencias.

Referencias

GUTIÉRREZ RIVERO, Antonio. La diversidad lingüística en España. Estudio sobre los libros de texto y las creencias de los profesores en Educación Secundaria Obligatoria. En: BALCHES, R. Sergio, ARENAS, Marek Baran y TATOJ, Cecylia (eds.). *Un mundo cambiante en la enseñanza de la lengua y la literatura contemporáneas*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2020, p. 63-76.

MARIMÓN LLORCA, Carmen. “La maldición de Babel”. Crónicas periodísticas del nacionalismo lingüístico español. *Revista de Llengua i Dret, Journal of Language and Law*, n. 76, p. 79-96, 2021. <https://doi.org/10.2436/rld.i76.2021.3668>

MORENO CABRERA, J. C. Políticas lingüísticas en el Estado español: del bilingüismo hegemónico al plurilingüismo armónico. *Erebea: Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, n. 11, p. 21-43, 2021. <https://doi.org/10.33776/erebea.v11i0.6896>

Recebido: 25/04/2023

Aceito: 23/08/2023

Entrevista

Entrevista com a professora Dra. Beate Reseda Streb*: “Ensino e Aprendizagem Bilíngue no Contexto da Imersão Recíproca”

Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin**

“Existem três fatores comuns que encontrei em diferentes contextos e que os considero como desafios para os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem bilíngue (...) a escassez de recursos, o equilíbrio entre as duas línguas no ensino e a falta de professores qualificados”. (STREB, 2023)

Beate Reseda Streb possui mestrado e doutorado em Filologia Românica, pela Goethe Universität Frankfurt am Main. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase nos seguintes temas: letramento bilíngue, aprendizagem bilíngue, DAF – alemão como língua estrangeira, literatura brasileira e português brasileiro, literatura italiana e língua italiana. Ela atuou como professora colaboradora na Goethe Universität Frankfurt am Main (Alemanha). No Brasil, trabalhou na Universidade Federal do Ceará, na categoria de professora visitante da Casa de Cultura alemã, como bolsista da DAAD (Deutscher Akademischer Austauschdienst), maior organização alemã no campo de intercâmbio acadêmico. Realizou pesquisas, como a intitulada “Educação plurilíngue em contextos de imigração”, e alguns projetos de extensão. Nessa direção, destaca-se a sua pesquisa sobre o desenvolvimento de repertórios multilíngues no contexto de dupla imersão, um estudo etnográfico-linguístico

* Entrevista realizada no dia 04 de julho de 2023, no Departamento de Letras Vernáculas da Universidade Federal do Ceará, por ocasião do encerramento das atividades da professora Dra. Beate Reseda Streb na UFC.

** Professora do Departamento de Letras Vernáculas e do Programa de Pós-graduação em Linguística da UFC. Doutora em Educação (UFRN). Pesquisadora do CNPq, na área de Linguística Aplicada. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7532-1210>.

longitudinal em uma turma bilíngue alemão-italiano em uma escola de nível fundamental. Escreveu artigos que discutem o bilinguismo, como: *Imersão Recíproca – um método de ensino/aprendizagem para comunidades bi-/plurilíngues?*, publicado pela Universidade Federal Fluminense; [make?unbravo]: *Ausbau mehrsprachiger Repertoires im Two-Way-Immersion-Kontext. Eine ethnographisch-linguistische Langzeituntersuchung in einer deutsch-italienischen Grundschulklasse*, publicado pela editora Peter Lang; e *Grenzgänge en zones de contact*. Zum 65. *Geburtstag von Jürgen Erfurt*, publicado por L' Harmattan.

Nesta entrevista, a pesquisadora elege suas experiências para conversar sobre o bilinguismo, tema tão caro para todos nós, estudiosos das interações multilíngues.

Eulália Leurquin: Pode nos contar um pouco sobre a sua trajetória e explicar como você começou a se interessar pela educação bilíngue?

Beate Reseda Streb: Eu sou natural de Frankfurt am Main, na Alemanha, onde também estudei e fiz doutorado em Romanística. Frankfurt é uma cidade muito internacional devido ao seu papel como centro financeiro, mas também em razão da política de imigração da Alemanha, após a Segunda Guerra Mundial, quando se tornou um local cultural e linguisticamente muito diversificado. Estudei com crianças de origens muito diferentes e, embora a questão do plurilinguismo não fosse tema do ensino, era comum ouvir várias outras línguas além do alemão na escola ou na rua.

Por meio da minha tese de doutorado sobre “Desenvolvimento de Repertórios plurilíngues no Contexto da Imersão Recíproca”, finalmente tive a oportunidade de me aprofundar mais no ensino e aprendizado bilíngues, tanto na

teoria quanto na prática. Em Frankfurt am Main, existem várias escolas com programas bilíngues, com inglês, francês, grego, italiano, japonês ou espanhol. Minhas pesquisas foram realizadas ao longo de quatro anos na Escola Holzhausenschule, uma escola primária com um projeto de italiano-alemão. Após a Turquia e a Croácia, o terceiro maior grupo de imigrantes em Frankfurt am Main é de origem italiana (Frankfurt Statistik aktuell, 04/2020), o que torna o projeto na Holzhausenschule um projeto iniciado pelo grupo de imigrantes. A ideia original era preservar a língua e a cultura italiana nas gerações seguintes, atender às exigências do sistema escolar alemão e também fazer uma contribuição cultural. Assim, a escolha didática recaiu sobre o conceito de *Imersão Recíproca*, que permite exatamente aprofundar nessa questão. Após dois anos de preparação, finalmente, em 1997, o ensino bilíngue italiano-alemão começou na primeira escola primária e, desde 2003, o ensino ocorre na Holzhausenschule, onde coletei meus dados.

Eulália Leurquin: Você pode explicar o conceito de *Imersão Recíproca* (*Two-way Immersion*) e por que foi o tema central da sua pesquisa de doutorado?

Beate Reseda Streb: O conceito de *Two-way Immersion* tem origem nos Estados Unidos, depois de o *One-way Immersion* ter sido considerado pioneiro no Canadá. O Projeto de *Imersão Recíproca Coral Way*, também conhecido como “Coral Way Bilingual Elementary School”, foi um dos primeiros e mais conhecidos programas de *Two-way Immersion* nos Estados Unidos. Fundado em 1963 em Miami, na Flórida, o Projeto Coral Way foi um modelo inovador para promover a educação bilíngue e criado em resposta ao crescente número de imigrantes hispânicos em Miami. A escola foi projetada para receber

alunos tanto de língua espanhola quanto de língua inglesa, proporcionando uma educação bilíngue e binacional.

Os objetivos da *Imersão Recíproca* incluem promover a biliteracia, desenvolver competências culturais, aumentar o desempenho acadêmico e reduzir desigualdades educacionais. Por meio do contato próximo com diferentes idiomas e culturas, os alunos desenvolvem sensibilidade intercultural e se beneficiam das vantagens do pensamento bilíngue.

Na implementação prática, é necessário ter uma composição de turma bilíngue, na qual metade dos alunos fale a língua materna alemã e a outra metade fale italiano (no caso em questão). Também é importante garantir que o ensino ocorra nas duas línguas e em proporções iguais. Isso pode ser feito, por exemplo, por meio de uma dupla de professores, seguindo o princípio de “Um professor/uma língua” (Ronjat, One person/one Language). Além disso, é possível ter um(a) professor(a) bilíngue que sirva como modelo de duas línguas para as crianças. Nesse caso, todos os alunos podem se beneficiar da interação com seus colegas e atuar também como modelos linguísticos.

É importante ressaltar que os objetivos e as implementações específicas dos programas de *Two-way Immersion* podem variar de acordo com o contexto e a instituição educacional, o que também se aplica ao uso do termo “bilíngue” em programas escolares. Meu objeto de investigação no meu trabalho de tese foi como essa implementação ocorre na prática.

Eulália Leurquin: Você pode resumir os principais interesses de pesquisa da sua tese, dizer como ela se deu na sala de aula, tendo em vista o seu objetivo maior com a investigação realizada?

Beate Reseda Streb: O foco da investigação foi o

desenvolvimento da língua italiana (nas modalidades oral e escrita) no contexto do projeto de *Two-way Immersion* alemão-italiano na escola primária mencionada anteriormente. A base constituiu-se de dados empiricamente coletados de um estudo de longo prazo (pesquisa de campo de agosto de 2008 a junho de 2012) com abordagem etnográfica sob uma perspectiva sociolinguística. O projeto abordou três áreas de foco complementares: o primeiro foco tratou da implementação do conceito de *Two-way Immersion* na classe observada, com o objetivo de analisar a negociação contínua de papéis entre as duas línguas do projeto; o segundo foco centrou-se no conhecimento metalinguístico das crianças, em relação às estruturas linguísticas e à aprendizagem de línguas (na oralidade e na escrita), que são especialmente incentivadas no contexto de *Two-way Immersion*; e o terceiro foco envolveu a análise de textos orais e escritos coletados durante as avaliações regulares de proficiência linguística ao longo dos quatro anos, nos quais examinei o desenvolvimento dos repertórios plurilíngues. O desenvolvimento linguístico de seis alunos bilíngues foi retratado no último foco, através de diferentes fenômenos observados.

Uma particularidade desta pesquisa é a perspectiva de longo prazo, quatro anos no total, que permitiu uma ampla gama de dados linguísticos quantitativos e qualitativos devido à observação participante e coleta de dados. Duas situações de coleta de dados diferentes foram focalizadas, o que propiciou informações complementares sobre os processos de desenvolvimento linguístico: as aulas bilíngues e as entrevistas individuais com as crianças. Os dados das aulas bilíngues possibilitaram ter uma visão da prática linguística como forma de interação, permitindo relacionar as escolhas linguísticas dos falantes às suas competências linguísticas e identificar oportunidades de aprendizagem para diferentes estratégias

desenvolvidas pelos alunos. O contexto bilíngue da sala de aula favoreceu os processos de uso da linguagem, onde os alunos foram introduzidos ao conhecimento linguístico e estimulados a se envolver em atividades com foco no uso de ortografia específica da escola ou registros linguísticos. Os alunos desenvolveram várias estratégias, como transferência interna ou externa de conhecimento linguístico e equilíbrio entre diferentes níveis de conhecimento ortográfico e da língua italiana. A partir do segundo conjunto de dados, foi selecionado um grupo de seis crianças-alvo.

Durante a coleta de dados, tentou-se estimular a produção linguística das crianças sem o auxílio usual de professores, pais ou colegas, para ter acesso o mais direto possível ao conhecimento linguístico das crianças durante a análise. A seleção das crianças-alvo foi feita após a conclusão da coleta de dados e foi direcionada para crianças que teoricamente poderiam ter conhecimentos de italiano devido à presença de falantes de italiano em suas famílias.

O objetivo do projeto foi tornar compreensível o desenvolvimento plurilíngue dos repertórios linguísticos (oral e escrito) na forma de processos e estratégias e, assim, também tornar compreensível o conceito de “linguagem” e “aprendizagem plurilíngue”.

Eulália Leurquin: Você mora no Brasil há alguns anos e, entre 2017 e 2023, trabalhou como professora visitante do Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico (DAAD) na UFC. Durante esse período, qual foi a sua impressão em relação a projetos que lidam com o bi e plurilinguismo no Brasil?

Beate Reseda Streb: Tentei conhecer melhor os diferentes contextos do ensino e aprendizagem bilíngue no Brasil, mas a

gama de variações é muito ampla. Por exemplo, há projetos bi-/plurilíngues relacionados às áreas de fronteira com espanhol e/ou línguas indígenas; há também projetos com Libras-Português ou, é claro, com muitos dos chamados projetos de idiomas de elites como inglês e francês no programa bilíngue.

O que mais chamou a minha atenção – como em Frankfurt – foi o contexto de migração e como os idiomas dos imigrantes são aproveitados. Aqui, eu tive a oportunidade de participar de um projeto muito interessante denominado “Educação plurilíngue em contexto de imigração”. Trata-se de um estudo da área do contato linguístico, conduzido sob a coordenação de Mônica Saavedra, da Universidade Federal Fluminense, e vinculado ao “Laboratório de Pesquisas em Contato Linguístico da UFF” (LABPEC-UFF). O projeto concentra-se na preservação de uma língua de imigração no Brasil, especificamente o Pomerano, considerado uma variedade local neoautóctone brasileira, cujo objetivo é desenvolver critérios linguísticos e político-educacionais para a implementação de um projeto educacional plurilíngue com base no Pomerano como língua de ensino. O arcabouço teórico inclui temas como o bi e plurilinguismo, o pluricentrismo linguístico e as atitudes linguísticas. O projeto é realizado em colaboração com instituições acadêmicas nacionais e internacionais, incluindo a Universidade Federal de Pelotas, o Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística (IPOL) e a Europa-Universität Viadrina/Alemanha, sob coordenação do Dr. Peter Rosenberg.

O projeto prevê várias fases diferentes para a educação escolar e está atualmente focado no Espírito Santo e no Rio Grande do Sul. Nos dois primeiros anos do ensino fundamental, é prevista uma alfabetização bilíngue em Português e Pomerano. A abordagem pedagógica do *translanguaging* (translinguagem) leva em consideração a prática bilíngue dos alunos e permite

que eles usem ambas as línguas de acordo com suas habilidades. Além disso, fases monolíngues garantirão o desenvolvimento específico de cada língua. A partir do terceiro ano, o Alemão Padrão deverá ser introduzido. O conceito de intercompreensão será utilizado, com o Pomerano como “língua ponte” para ensinar a língua relacionada, o Alemão Padrão. A partir do quinto ano, o Inglês será ensinado. Isso corresponde ao conceito de aprendizagem intercompreensiva de línguas germânicas relacionadas.

Nós, como grupo de pesquisa, acreditamos que esse conceito utiliza de forma realista e desafiadora as possibilidades de coexistência das línguas. É realista, pois respeita e promove a bilinguismo dos alunos, em vez de considerá-los deficitários. O conceito de língua intermediária também pode motivar famílias nas quais o Pomerano não é mais falado a aprender a língua e considerá-la como a língua da comunidade local e como uma ponte para o mundo. Dessa forma, tanto a preservação do Pomerano quanto a conexão com o Português podem ser garantidas.

Minha função no projeto inclui a preparação dos professores para o ensino bilíngue. Eu ministrei alguns cursos, como uma formação específica sobre “Educação plurilíngue”, para introduzir professores interessados ou responsáveis escolares ao tema, como a “alfabetização bilíngue”. Ao mesmo tempo, estou ampliando meus conhecimentos na área de Germanística, como na intercompreensão entre as línguas germânicas Pomerano, Alemão e Inglês.

Eulália Leurquin: Para você, quais são os desafios encontrados no contexto do ensino e aprendizagem bilíngue?

Beate Reseda Streb: Existem três fatores comuns que encontrei em diferentes contextos e que considero como desafios para os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem bilíngue; são eles: a escassez de recursos, o equilíbrio entre as duas línguas no ensino e a falta de professores qualificados.

O primeiro desafio é contar com recursos suficientes, como livros didáticos, materiais de aprendizagem e suporte tecnológico para o ensino bilíngue. Isso ocorre por diferentes razões e depende também do contexto. Frequentemente, não há livros didáticos bilíngues disponíveis, pois os materiais educacionais geralmente são voltados para o ensino de línguas estrangeiras e não para o ensino bilíngue com desenvolvimento linguístico e acadêmico focado em ambas as línguas. No contexto do projeto com o Pomerano, os desafios são ainda maiores, pois é uma língua em processo de padronização e pode ter diferentes sistemas ortográficos.

O segundo é manter um equilíbrio adequado entre as duas línguas parceiras. Existe o risco de uma língua se tornar dominante ou de os alunos terem dificuldade em desenvolver ambas as línguas de forma equivalente. Isso, muitas vezes, está relacionado ao prestígio das línguas, se uma delas é língua majoritária ou minoritária e, às vezes, também está relacionado à dominância dos professores na equipe. É importante desenvolver estratégias claras para garantir que ambas as línguas sejam adequadamente promovidas.

O último desafio a ser mencionado diz respeito à formação dos professores. É muito difícil encontrar professores que dominem ambas as línguas parceiras e tenham experiência no ensino bilíngue. Isso também pode apresentar diferentes dificuldades, dependendo do local. No projeto italiano-alemão em Frankfurt am Main, por exemplo, uma das professoras de alemão não tinha interesse em desenvolver o italiano a longo

prazo, então ela sempre precisava falar alemão com a professora de italiano. Os alunos percebem isso com o tempo e ocorre um desequilíbrio entre as línguas. No contexto do projeto com o Pomerano no Brasil, a dificuldade está relacionada à insegurança das professoras em relação ao próprio Pomerano, especialmente na escrita. Portanto, além da motivação e formação específica no ensino e aprendizado bilíngue, é necessária uma promoção direcionada do Pomerano para os professores.

Eulália Leurquin: Na sua opinião, quais são os fatores-chave para um ensino bilíngue bem-sucedido que atenda às necessidades linguísticas e interculturais da nossa sociedade globalizada?

Beate Reseda Streb: Existem muitos fatores-chave que desempenham um papel importante. Um ensino bilíngue bem-sucedido deve ter como objetivo estabelecer um equilíbrio adequado entre as línguas. As duas línguas devem ser igualmente promovidas e desenvolvidas, garantindo que os alunos sejam competentes em ambas. Para isso, são necessários objetivos claros e uma boa estrutura no planejamento das aulas. Isso inclui determinar os conteúdos a serem abordados, as competências linguísticas e interculturais a serem alcançadas e o desenvolvimento de um currículo que apoie esses objetivos.

Além disso, é importante utilizar métodos de aprendizagem interativos e comunicativos no ensino bilíngue, que incentivem os alunos a se envolverem ativamente na produção linguística e na troca intercultural. Isso inclui o uso de atividades lúdicas, trabalho em grupo, jogos de interpretação de papéis e materiais autênticos. Outro objetivo do ensino bilíngue é promover a compreensão intercultural: ele não deve apenas desenvolver a competência linguística, mas também promover a compreensão

intercultural. Os alunos devem obter insights sobre as culturas das línguas parceiras, entender as diferenças culturais como resultado de negociação de significados e desenvolver a capacidade de se mover respeitosa e em diferentes contextos culturais.

Para considerar todos esses fatores em sala de aula, é claro que precisamos de professores qualificados e comprometidos. Eles devem ter alta competência linguística nas línguas parceiras e conhecimento especializado no campo do ensino bilíngue. Eles devem estar motivados e engajados em fornecer um ambiente de aprendizagem estimulante aos alunos. Idealmente, os professores também devem estar preparados para trabalhar em equipe, em um acordo de ensino compartilhado, e ser capazes de colaborar efetivamente. É importante, do ponto de vista administrativo, oferecer aos professores possibilidades atraentes que compensem o possível esforço adicional.

Outro ponto frequentemente subestimado e essencial é o apoio da comunidade escolar: o respaldo positivo da direção da escola, dos pais e de toda a comunidade escolar é crucial para o sucesso do ensino bilíngue. A colaboração entre os diferentes atores pode apoiar a implementação do programa bilíngue e garantir uma experiência educacional coerente para os alunos. Sem essa cooperação, infelizmente, o projeto pode depender de poucas pessoas motivadas, que podem acabar sobrecarregadas ao longo do tempo.

Eulália Leurquin: Você poderia falar sobre suas experiências como formadora e nos dar orientações consideradas fundamentais para que os professores possam implementar um modelo de *Imersão Recíproca* em suas salas de aula?

Beate Reseda Streb: Observo que, nos cursos e seminários de formação de professores, há, principalmente, professores

engajados e entusiasmados com o tema. Muitas vezes, eles têm uma atitude crítica inicial, que pode ser eliminada e transformada em entusiasmo por meio do envolvimento com os tópicos. Observo, igualmente, uma falta de conhecimento sobre “Ensino e Aprendizagem Bilíngue”.

Essa situação não está presente apenas entre os professores; ela também se encontra em níveis administrativo e social. Muitas vezes, é necessário começar a combater preconceitos básicos que existem em relação a certos idiomas, ou, da mesma forma, o preconceito de que o ensino bilíngue sobrecarrega os alunos no processo de aprendizado.

Outro ponto que merece destaque é o fato de a formação contínua dos professores dever abordar temas como a política linguística e fornecer orientações práticas, além de introduzir conceitos teóricos para apoiar a argumentação. Isso inclui o comportamento linguístico (da equipe ou do/da professor/a, individualmente) em sala de aula, os modelos para a criação de materiais, o desenvolvimento curricular e a avaliação.

Por meio da experiência na formação de professores, ficou ainda mais claro, para mim, que uma única pessoa, ou seja, o(a) professor(a), pode controlar todos os aspectos do ensino se lhe for permitido e se sentir confiante o suficiente para fazê-lo. Ao mesmo tempo, esse(a) professor(a) também precisa de apoio da comunidade escolar, tanto moral quanto prático, para se sentir seguro(a) para abordar a nova forma de ensino bilíngue. A experiência em diversos contextos de projetos mostrou que o período de implementação da proposta requer muita paciência e perseverança, e os atores envolvidos não devem se desencorajar com isso. A partir dessa e de outras experiências, surgiu a ideia de publicar um guia para fornecer mais informações tanto para os professores quanto para outros responsáveis pela administração e pela comunidade escolar.

Eulália Leurquin: Quais, então, seriam as orientações mais importantes, tanto para os professores, quanto para os responsáveis pela administração e pela comunidade escolar no momento de criar um projeto bilíngue e como apoiar esse processo?

Beate Reseda Streb: A criação de um projeto bilíngue ou até mesmo a manutenção dele é um processo bastante complexo e demorado e realmente requer muita paciência e conhecimento. Minha colega Dra. Valérie Fialais e eu estamos preparando a edição do livro intitulado “Orientando Professores na Educação Bilíngue”. Esta publicação tem como objetivo fornecer diretrizes tanto para professores quanto para administradores com experiência no ensino monolíngue que desejam criar o quadro adequado para a educação bilíngue, por interesse ou necessidade. Além disso, esse guia utiliza uma estratégia dupla, combinando pesquisa acadêmica teórica e experiências práticas de escolas bilíngues. A conexão entre essas duas áreas é o cerne desse livro, fortalecendo a argumentação para os conceitos teóricos utilizados e a experiência profissional.

Os textos desse guia são escritos a partir de duas perspectivas. A primeira, a científica, apresenta uma série de capítulos, nos quais os autores descrevem, de forma ilustrativa e orientada para a prática, a criação e o desenvolvimento de alguns de seus principais conceitos no contexto da educação bilíngue. Esses capítulos também abordam as dificuldades encontradas durante o processo de criação e a forma como lidar com esses desafios, a qual resultou em modificações nos conceitos de longo prazo utilizados na pesquisa e na prática. Os conceitos selecionados estão diretamente relacionados à área da educação bilíngue e podem servir como diretrizes teóricas para professores em formação, que precisam justificar suas decisões didáticas e pedagógicas para a administração escolar, os pais, entre outros.

A segunda perspectiva visa fornecer uma visão rica e diversificada da prática da educação bilíngue. Os exemplos práticos selecionados são extremamente diversos. Eles abrangem não apenas diferentes partes do mundo, como Alemanha, Brasil, França, Índia, Itália e Senegal, mas também envolvem diferentes pares de idiomas e contextos sociais. Além disso, eles estão em estágios diversos de sua existência bilíngue, alguns com base em experiências de longa data, outros, no início do projeto. Os múltiplos contextos foram escolhidos para destacar uma ampla variedade de desafios que o ensino bilíngue pode enfrentar. Isso inclui aspectos como a aceitação histórico-social das línguas do projeto, as políticas linguísticas implementadas pelos tomadores de decisão e as dificuldades administrativas e financeiras enfrentadas pela escola, como obstáculos didáticos (ausência de formação de professores, insuficiência de professores ou materiais didáticos etc.). A riqueza de informações nesses capítulos tem como objetivo proporcionar mais confiança aos professores em formação, permitindo-lhes aprender com as experiências dos projetos e facilitando sua entrada, apesar dos desafios que enfrentam.

No geral, Valérie e eu esperamos contribuir ativamente para a melhoria da formação de professores e da oferta de informações para toda a comunidade escolar, na esperança de que o ensino e o aprendizado bilíngues possam ter uma participação maior no sistema educacional em todo o mundo.

Referências

BUDACH, Gabriele; ERFURT, Jürgen; KUNKEL, Melanie (éd.). *Écoles plurilingues – multilingual schools. Konzepte, Institutionen und Akteure*. Internationale Perspektiven, Frankfurt am Main, Lang, 2008.

ERFURT, Jürgen ; LEICHSERING, Tatjana ; STREB, Reseda (Hrsg.). *Mehrsprachigkeit und Mehrschriftlichkeit*. Sprachliches Handeln in der Schule, OBST 83, Duisburg, Universitätsverlag Rhein-Ruhr, 2013.

FIALAIS, Valérie. *Enseigner en classe bilingue à New York et à Francfort: le modèle de double immersion en question / Zweisprachig unterrichten in New York und Frankfurt/Main: Das Two-Way-Immersion Modell im Fokus*. (en cours)

FIALAIS, Valérie; STREB, Reseda. Séparation et alternance des langues dans le modèle d’immersion réciproque : une mise en regard du principe one person/one language et de l’enseignement en tandem. In: Erfurt, Jürgen/Weirich, Anna/Caporal-Ebersold, Eloise (eds). *Éducation plurilingue et pratiques langagières; Hommage à Christine Hélot*. Berlin: Peter Lang, 2018, p. 245-267.

FIALAIS, Valérie ; STREB, Reseda (Hrsg.): *Guiding teachers into bilingual education*. A bridge between theory and practice. New York: CALEC. (in press)

GARCIA, Ofelia. *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*, Malden, MA and Oxford, Basil/Blackwell, 2009.

RONJAT, Jules. *Le développement du langage observé chez un enfant bilingue*. Paris, Champion, 1913.

STREB, Reseda. Negotiation of Language Boundaries and Belonging in a Two-way Immersion Class. In: Jungbluth,

Konstanze/Savedra, Mônica/Vallentin, Rita (Hrsg.): *Language – Belonging – Politics. Impacts for a Future of Complex Diversities*. Border Studies. Cultures, Spaces, Orders (Band 6) Baden-Baden: Nomos, 2022, p. 185-214.

STREB, Reseda. Imersão recíproca - um método de ensino/aprendizagem para comunidades bi-/plurilíngues? In: *Caderno de Letras da UFF* Dossiê: Línguas e Culturas em contato n° 53, 2017, p.285-300.

STREB, Reseda. L'immersion réciproque: enjeux pédagogiques et linguistiques. In Hélot, Christine (Hrsg.): *L'Education bilingue en France, Politiques linguistiques, modèles et pratiques*. Paris, Lambert-Lucas, 2016, p. 578-591.

STREB, Reseda. Ausbau mehrsprachiger *Repertoires im Two-Way-Immersion-Kontext. Eine ethnographisch-linguistische* Langzeituntersuchung in einer deutsch-italienischen Grundschulklasse. 2 vols. Frankfurt am Main [u.a.]: Peter Lang, 2016.