

Elaine Mateus

Juliana Reichert Assunção Tonelli

organizadoras

**DIÁLOGOS (IM)PERTINENTES ENTRE
FORMAÇÃO DE PROFESSORES E
APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS**



Elaine Mateus
Juliana Reichert Assunção Tonelli
(organizadoras)

Diálogos (im)pertinentes entre
formação de professores e
aprendizagem de línguas



Blucher

Diálogos (im)pertinentes entre formação de professores e aprendizagem de línguas
© 2017 Elaine Mateus, Juliana Reichert Assunção Tonelli (organizadoras)
Editora Edgard Blücher Ltda.

Blucher

Rua Pedroso Alvarenga, 1245, 4º andar
04531-934 – São Paulo – SP – Brasil
Tel.: 55 11 3078-5366

contato@blucher.com.br
www.blucher.com.br

Segundo Novo Acordo Ortográfico, conforme 5. ed.
do *Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa*,
Academia Brasileira de Letras, março de 2009.

É proibida a reprodução total ou parcial por quaisquer
meios sem autorização escrita da editora.

Todos os direitos reservados pela Editora
Edgard Blücher Ltda.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Angélica Ilacqua CRB-8/7057

Diálogos (im)pertinentes entre formação de professores
e aprendizagem de línguas [livro eletrônico] /
organização de Elaine Mateus, Juliana Reichert
Assunção Tonelli. – São Paulo : Blucher, 2017.
224 p.: PDF ; il. color.

Bibliografia

ISBN 978-85-8039-270-8 (e-book)
ISBN 978-85-8039-269-2 (impresso)

1. Professores – Formação 2. Professores de Línguas
– Formação 3. Aprendizagem 4. Linguagem e línguas –
Estudo e ensino I. Mateus, Elaine. II. Tonelli, Juliana Reichert
Assunção

17-1071

CDD 370.71

Índices para catálogo sistemático:

1. Professores – Formação

Apresentação

Esta coletânea apresenta aspectos da produção científica de parte dos membros do Grupo de Trabalho *Formação de Educadores na Linguística Aplicada*, da *Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística – Anpoll*, reunidos durante o *VI Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas – Clafpl*, entre os dias 25 e 27 de outubro de 2016, na Universidade Estadual de Londrina. Além deles, também publicam conosco pesquisadores/as convidados/as para as mesas e conferências proferidas durante o evento. O título do livro repete aquele proposto como tema para o evento: *Diálogos (im)pertinentes entre formação de professores e aprendizagem de línguas*.

Dito isso, é esperado que questões que afetam a educação de professores/as de línguas na contemporaneidade sejam os elos que articulam os trabalhos que aqui compartilhamos. Ao longo da leitura desta obra, você terá a oportunidade de conhecer experiências que posicionam professores/as da educação básica e licenciandos/as como protagonistas dos processos de ensino-aprendizagem, que concedem destaque à prática escolar no processo da formação docente, que exploram as interfaces entre universidade-escola, que analisam políticas públicas em relação aos currículos das licenciaturas e que lançam luz sobre aquilo que se ensina-aprende tanto nos cursos de Letras quanto nas escolas de educação básica. As complexidades da educação, os componentes críticos das práticas escolarizadas e as tensões e possibilidades entre formação de educadores e aprendizagem de línguas constituem os fios que costuram e dão forma à coletânea.

Agradecemos a todos/as os/as autores/as que contribuíram para realização dessa obra, aos/às organizadores/as do VI Clafpl, aos membros da Comissão Científica, aos órgãos de fomento que apoiaram a realização do evento e, de modo especial, ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq pelo financiamento do livro.

Desejamos que a experiência da leitura seja para você tão instigante quanto foi para nós e que as reflexões trazidas pelos/as autores/as contribuam para consolidação do GT como espaço privilegiado de produção de conhecimento.

As organizadoras,
Elaine Mateus
Juliana Tonelli

Sobre os autores

Adriana Grade Fiori-Souza

É professora Adjunta do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Estadual de Londrina. Coordena atualmente o Laboratório de Línguas da mesma instituição. Tem publicações nas áreas de ensino-aprendizagem de língua inglesa e de Formação de Professores. Seus interesses de pesquisa estão voltados à argumentação crítico-colaborativa na práxis de Formação de Professores.

E-mail: adri.fiorisouza@gmail.com

Amparo Clavijo-Olarte

PhD is Professor of Literacy in the Department of Applied Linguistics at Distrital University in Bogotá. Her most recent research project focuses on Community Based Pedagogies and Literacies in Language Teacher Education. She has published articles and book chapters about Colombian public school teachers using community pedagogies with students to inquire about social and cultural issues that affect their neighborhoods, and on the role of digital literacies in schools when Teaching English as a foreign language.

E-mail: aclavijoolarte@gmail.com

Betânia Passos Medrado

É professora Associada no Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Federal da Paraíba e atua no Programa de Pós-Graduação em Linguística, na mesma instituição. Seus projetos se concentram na área de formação docente e construção identitária de professores de línguas estrangeiras. Suas

publicações recentes têm se dedicado à investigação do trabalho do professor à luz do Interacionismo Sociodiscursivo e das Ciências do Trabalho e do ensino de língua inglesa a pessoas com deficiência visual.

E-mail: betamedrado@gmail.com

Eduardo Pimentel da Rocha

É mestre em Estudos da Linguagem pelo Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Estudos da Linguagem (PPGEL) da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Atualmente, desenvolve pesquisa de doutorado no Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Fonoaudiologia (Processos e Distúrbios da Comunicação) da Faculdade de Odontologia de Bauru (FOB), da Universidade de São Paulo (USP).

E-mail: edu_pimentel@yahoo.com.br

Elaine Fernandes Mateus

É professora Associada no Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Estadual de Londrina e atua no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, na mesma instituição. Seus projetos se concentram em ensino colaborativo e práticas dialógicas na formação de professores de línguas. Algumas de suas publicações recentes têm se dedicado à análise de experiências com professores da educação básica e licenciandos do curso de Letras-Inglês envolvidos com pedagogias democráticas e o papel da linguagem/língua inglesa no desenvolvimento de pensamento crítico.

E-mail: mateus@uel.br

Emerson de Pietri

É doutor em Linguística Aplicada ao Ensino/Aprendizagem de Língua Materna, pela Universidade Estadual de Campinas. Atualmente é professor doutor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, responsável pela disciplina Metodologia do Ensino de Português. Além da atuação na área de formação de professores, tem interesse na história do ensino de escrita no Brasil e nos processos de distribuição linguística no país.

E-mail: pietri@usp.br

Janaina Cardoso

É doutora em Estudos da Linguagem e mestre em Língua Inglesa pela Universidade Federal Fluminense, DipRSA (Cambridge University), Professora Asso-

ciada da UERJ, áreas de língua inglesa (graduação) e linguística (mestrado e doutorado), autora do livro *Estratégias de aprendizagem: eficácia e autonomia na compreensão oral*, líder do GP-CNPq: *Ensino e aprendizagem de línguas: abordagens, metodologias e tecnologias* (EAL), membra do GT ANPOLL *Formação de Educadores na Linguística Aplicada*.

E-mail: janascardoso1@gmail.com

Juliana Reichert Assunção Tonelli

É mestre e doutora em Estudos da Linguagem pelo Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Estudos da Linguagem (PPGEL) da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Realizou estudos de pós-doutoramento na Universidade de Genebra (UNIGE). Atualmente é Professora Adjunta no Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Estadual de Londrina, onde atua na graduação, no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL) e no Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas (MEPLEM).

E-mail: teacherjuliana@uol.com.br

Marcela Iochem Valente

É professora adjunta do setor de Língua Inglesa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, atuando na Pós-graduação *Stricto Sensu* em Letras, na área de Estudos da Literatura; na Pós-graduação *Lato Sensu* em Linguística Aplicada: Inglês como Língua Estrangeira; e na graduação em Inglês e Literaturas de Língua Inglesa. É Doutora em Estudos da Linguagem (PUC-Rio); Mestre em Literaturas de Língua Inglesa (UERJ); e Bacharel em Inglês e Literaturas de Língua Inglesa (UERJ).

E-mail: marcellaiv@ig.com.br

Margarete Schlatter

É professora do Departamento de Línguas Modernas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Atua em estágio de docência em inglês e português como língua adicional e coordena pesquisa e atividades de extensão na área de prática de ensino (presencial e a distância), avaliação de proficiência e elaboração de materiais didáticos para a aprendizagem de línguas adicionais.

E-mail: margarete.schlatter@gmail.com

Maria Antonieta Alba Celani

É Professora Titular Emérita da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e atua no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL-PUC). Seus projetos se concentram na área da formação contínua de professores de inglês no contexto da rede pública. Suas publicações mais recentes têm se voltado para o ensino de inglês na escola pública, o desenvolvimento de professores e a formação reflexiva e a relação teoria e prática.

E-mail: acelani@pucsp.br

Paula Tatianne Carréra Szundy

Possui graduação em Letras - Faculdades Integradas Teresa Dávilla (1995), mestrado em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2001), doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2005) e pós-doutorado pelo King's College London (2015-16). Atualmente é Professora Associada do Departamento de Letras Anglo-Germânicas, professora permanente do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Linguística Aplicada da Universidade Federal do Rio de Janeiro e presidente da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (biênio 2016-2017). Também foi presidente da ALAB no biênio 2010-2011. Tem experiência na área de Linguística Aplicada, com ênfase em formação de professores e seus interesses de pesquisa incluem: ensino-aprendizagem de línguas adicionais, formação de professores, gêneros discursivos e ensino, práticas de letramentos no ensino básico e/ou superior.

E-mail: ptszundy@gmail.com

Pedro Augusto de Lima Bastos

É aluno de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás e bolsista da Capes. Foi professor de inglês do Idiomas sem Fronteiras (MEC/UFG), do Centro de Línguas da UFG, e bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid/Capes). Tem interesse por pesquisas em ensino e aprendizagem de línguas e formação de professores em perspectivas críticas e decoloniais.

E-mail: pedro_itapaci@hotmail.com

Pedro de Moraes Garcez

É professor do Departamento de Linguística, Filologia e Teoria Literária da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e pesquisador do CNPq. Atua em docência de graduação na disciplina “Linguística e Ensino” da Licenciatura em Letras e coordena pesquisas em etnografia da linguagem, microetnografia da interação em sala de aula e políticas linguísticas.

E-mail: pedrom.garcez@ufrgs.br

Rosane Rocha Pessoa

É professora associada na Faculdade de Letras da UFG, e aluna de pós-doutorado do PPG em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês da USP, sob orientação da Profa. Dra. Walkyria Monte Mór. Desenvolve pesquisas nas áreas de educação linguística e de formação de professores/as de línguas, fundamentadas em perspectivas críticas. É membro do GT de Formação de Educadores na Linguística Aplicada da ANPOLL. Desde 2016, participa do Projeto Nacional de Letramentos: Linguagem, Cultura, Educação e Tecnologia (USP).

E-mail: pessoarosane@gmail.com

Tania Regina de Souza Romero

É pesquisadora na área de formação de professores e docente na graduação e pós-graduação da Universidade Federal de Lavras. Participa do Grupo de Trabalho Formação de Educadores na Linguística Aplicada desde sua fundação, tendo já atuado como sua coordenadora e vice-coordenadora. Seus outros interesses de pesquisa são Ensino-Aprendizagem de Línguas Adicionais, Avaliação de Aprendizagem, Identidade do Docente de Línguas e Linguística Sistêmico-Funcional.

E-mail: taniaromero@uol.com.br

Conteúdo

| | |
|---|-----|
| Professores-autores-formadores: Princípios e experiências para a formação de profissionais de educação linguística..... | 13 |
| <i>Pedro de Moraes Garcez, Margarete Schlatter</i> | |
| Deliberação e formação crítico-colaborativa de professores/as | 37 |
| <i>Adriana Grade Fiori-Souza, Elaine Mateus</i> | |
| Pibid: prós, contras e (e)feitos..... | 57 |
| <i>Tania Regina de S. Romero</i> | |
| A base nacional comum curricular: implicações para a formação de professores/as de línguas(gens) | 77 |
| <i>Paula Tatianne Carréra Szundy</i> | |
| A formação do professor entre a academia e a escola: o estágio supervisionado e o ensino de língua portuguesa..... | 99 |
| <i>Emerson de Pietri</i> | |
| Antigas ferramentas, novas práticas: mudanças nos espaços de aprendizagem para formação de professores | 117 |
| <i>Janaina Cardoso, Marcela Valente</i> | |
| Sentidos de língua/linguagem em aulas de inglês de um curso de letras | 141 |
| <i>Rosane Rocha Pessoa, Pedro Augusto de Lima Bastos</i> | |

| | |
|--|-----|
| Las voces invisibles de las minorías indígenas en colombia bilingue..... | 163 |
| <i>Amparo Clavijo-Olarte</i> | |
| O ensino de inglês a alunos com a síndrome de asperger na perspectiva docente..... | 179 |
| <i>Eduardo Pimentel da Rocha, Juliana Reichert Assunção Tonelli</i> | |
| A lei brasileira de inclusão: as antigas e novas demandas para a formação de professores de línguas..... | 203 |
| <i>Betânia Passos Medrado, Maria Antonieta Alba Celani</i> | |
| Anexo | 221 |

Professores-autores-formadores: Princípios e experiências para a formação de profissionais de educação linguística¹

Pedro de Moraes Garcez²

Margarete Schlatter

Resumo: Entendendo que a formação de professores se dá em atividades de autorreflexão na prática e mediante vivência de experiências situadas de docência e reflexão coletiva sobre experiências vividas, neste ensaio defendemos pontos que consideramos fundamentais para a formação de professores com base em nossas práticas de formação de professores de línguas. Como marco para isso, reafirmamos que o princípio geral que orienta a educação é a formação para o exercício da cidadania e explicitamos a convicção de que a tarefa do formador universitário é articular o que se observa na prática de professores-autores de modo a promover oportunidades para que eles se encontrem, manifestem suas produções autorais coletivamente e registrem suas experiências. Apresentando casos de formação continuada envolvendo equipes de professores iniciantes, professores experientes e formadores universitários, formulamos aqui três princípios para a formação de professores de línguas. Primeiro, frisamos a centralidade do espaço escolar concreto como palco das ações projetadas e cenário para o protagonismo

-
- 1 Este texto é uma versão revisada da conferência de encerramento do VI CLAFPL, apresentada pelo primeiro autor, a convite da Comissão organizadora, a quem agradece pela oportunidade de se dirigir à plenária do evento. O convite para a exposição foi estendido à colega Margarete Schlatter, com quem vem compartilhando experiências e reflexões sobre formação de professores de línguas num período que já se estende por quase duas décadas. Decidimos aproveitar a ocasião para, em coautoria, sintetizarmos nossas convicções a respeito da formação de professores (de línguas).
 - 2 O autor é grato ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelo apoio, mediante concessão de bolsa de Produtividade em Pesquisa, que possibilitou parte da reflexão desenvolvida aqui.

dos atores professores, advogando que a formação de professores-autores deve ser pautada pelo que se observa como pulsante no espaço singular de atuação dos educadores. Segundo, afirmamos que a reflexão coletiva entre pares é procedimento central para a formação de professores-autores, endossando a “recusa ao individualismo” defendida por Nóvoa (2001). Terceiro, propomos que o registro de experiências pedagógicas é princípio e fim para a formação de professores-autores-formadores. Por fim, tendo em vista ações formativas que visem à criação de oportunidades de exercício da autoria do professor de línguas, discutimos como a formação do professor-autor pode ser construída a partir da formulação e da resolução de problemas oriundos da prática, da convivência produtiva entre professores mais e menos experientes e da busca por reflexão coletiva sobre o que significa aprender a ensinar em cada contexto.

Palavras-chave: autoria do professor-formador; educação para a cidadania; registro da prática do professor.

Abstract: Based on our understanding that teacher education takes place in activities of self-reflection in practice and by having practitioners undergo situated experiences of teaching for collective reflection on those lived experiences, in this essay we posit some fundamental tenets for teacher education according to our experience with the education of language teachers. As a framework for this, we reaffirm that the general principle guiding education is the exercise of citizenship and we express the conviction that the task of the university teacher educator is to articulate what s/he observes in the practice of author-teachers in order to promote opportunities for them to meet with one another, exhibit their authorial productions collectively and record their experiences. We present cases of continuous education involving teams of beginning teachers, experienced teachers and university teacher educators as we formulate three principles for language teacher education. First, we emphasize the centrality of the actual school setting as the stage for projected actions and as a scenario for the teachers' protagonism, advocating that author-teacher education should be guided by what is observed as pulsating in the unique space of action of the educators themselves. Second, we affirm that collective reflection among peers is key to the education of teacher-authors, endorsing Nóvoa's (2001) 'refusal of individualism'. Third, we propose that the recording of pedagogical experiences is the starting point and the goal for the education of educator-author-teachers. Finally, in view of teacher education policies aimed at creating opportunities for the exercise of authorship by language teachers, we discuss how author-teacher education can be built around the formulation and resolution of problems arising from practice, the productive

coexistence among novice and experienced teachers and the search for collective reflection on what it means to learn to teach in each specific context.

Keywords: citizenship education; teacher authorship in teacher education; teacher practice logs.

1.1 Introdução

Nesta conferência, temos o propósito de **articular** muito singelamente o que entendemos como **pontos fundamentais para a formação de professores** conforme nossas experiências e reflexões sobre formação de professores de línguas – acumuladas num período que já se estende por quase duas décadas – em atuações que, em grande parte e até aqui, dizem respeito à formação inicial de professores no curso de Licenciatura em Letras e no Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS, e à formação continuada de professores de línguas que trabalham em cursos de idiomas e em escolas regulares. Além desses, faremos referência a outras ações de formação pontuais, dirigidas a colegas professores dos demais componentes curriculares na educação básica, como a formação continuada de professores africanos das redes públicas de Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOPs), de que o primeiro autor deu relato no IV CLAFPL, e de formação de professores de português na Olimpíada de Língua Portuguesa – Escrevendo o Futuro (OLPEF). Parte relevante dessas experiências e reflexões resulta também de nosso engajamento com pesquisa etnográfica da linguagem em instituições de ensino, como a Escola Municipal de Ensino Fundamental Francisco Sérgio, da rede pública municipal de Porto Alegre, com o qual temos tido contato mais ou menos intenso desde o início dos anos 2000. No que segue, vamos destacar três aspectos que entendemos terem sido elementos bem-sucedidos do que vimos chamando de interlocação pedagógica entre docentes universitários que somos e os nossos colegas professores de línguas em instituições de ensino de diversas naturezas.

Ressaltamos desde o título de nossa conferência que a meta geral que temos tido em vista é a **criação de possibilidades de desenvolvimento do professor-autor**. Propusemos articular os conhecimentos necessários para o desenvolvimento da autoria do docente frente a decisões que precisa tomar diante das diretrizes educacionais e das demandas em diferentes contextos de ensino, apresentando casos de formação continuada envolvendo equipes de professores iniciantes, professores experientes e formadores universitários, fazendo recomendações de ações formativas que visem à criação de oportunidades de exercício da autoria do professor de línguas e discutindo como a formação do professor-autor pode ser construída a partir da formulação e da resolução de problemas oriundos da prática, da

convivência produtiva entre professores mais e menos experientes e da busca por reflexão coletiva sobre o que significa aprender a ensinar em cada contexto.

Dadas as peripécias da história recentíssima que vivemos nos últimos anos no Brasil, contudo, antes de darmos conta disso, acreditamos ser necessário sustentar nossa premissa de que **o princípio geral que orienta a educação em geral é a formação para o exercício da cidadania**, tendo em vista “que, na sua acepção mais ampla, cidadania é a expressão concreta do exercício da democracia” (PINSKY, 2003, p. 10). Diante dos acontecimentos históricos recentes, mais do que sustentar a premissa, precisamos fazer a defesa do exercício da cidadania como princípio geral que orienta a educação, pois ele está sob ameaça. Entendemos que esse princípio fundamental é também central na educação em linguagem, que, como sabemos, perpassa todas as áreas de conhecimento, dado ser a mediação pela linguagem o que sustenta grande parte das atividades humanas.

Assim, queremos retomar o que consta na seção de “princípios educativos” para a área de Linguagens, códigos e suas tecnologias³ dos Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul, onde a cidadania, definida ali “na sua acepção mais básica de convivência” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 38) foi dada como pilar fundamental. Na seção desse documento da qual fomos autores expressamente nomeados, reiteramos que

Promover a aprendizagem de uma língua adicional na escola regular [...] orienta-se por parâmetros de formação mais amplos, isto é, objetivos, em última análise, de formação do cidadão, um cidadão capaz de participar criticamente no mundo, apto ao trânsito nas sociedades complexas contemporâneas e preparado para o enfrentamento com a diversidade e o trânsito intercultural, ou seja, um cidadão que recebe, na sua educação linguística em Língua Portuguesa e em Línguas Adicionais, aquilo que Bourdieu (1998) chama de capital cultural, isto é, o repertório de conhecimentos cultivados por certos grupos humanos, reconhecido como necessário para diversas práticas sociais desses grupos. (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 131)

Em publicações posteriores (p. ex., SCHLATTER, 2009; SCHLATTER; GARCEZ, 2012), voltamos a reiterar essa posição.

Atualmente, essa posição está sob ataque na manifestação de cidadãos com voz ativa no debate político público que, por exemplo, tratam como “réus confessos” os professores que “dizem que a função principal do professor é ‘formar

3 Renomeada “Área de Linguagens” nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013, p. 114).

cidadãos conscientes”⁴. Esse ataque opõe exercício da cidadania a preparação para o mundo do trabalho, o que consideramos uma falsa polêmica, dado que o exercício da cidadania deve incluir a formação do cidadão para o trabalho.

De todo modo, a premissa que defendemos aqui foi consagrada na LDB, em artigos que, apesar de tudo, permanecem em vigor. Todos vocês conhecem, mas não custa lembrar:

Dos Princípios e Fins da Educação Nacional

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

...

Art. 22º. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

...

Art. 32º. O ensino fundamental obrigatório [...] terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante

I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

...

Art. 35º. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três

anos, terá como finalidades:

[...]

4 Optamos por não identificar a fonte por não quisermos dar publicidade a autor que busca a autopromoção. Consideramos ainda assim essa voz como representativa de grupos de grande poder econômico que têm sido muito influentes no debate político público sobre educação no Brasil, conforme vimos apontando já há algum tempo (GARCEZ, 2011).

- II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Isso posto, reafirmamos que o exercício da cidadania é princípio geral que orienta a educação, base para o nosso entendimento de que a formação de professores deve possibilitar o desenvolvimento de sujeitos autores.

Ao colocar no horizonte imediato da **nossa atividade de formação de professores o desenvolvimento de sujeitos autores**, queremos nos referir a **professores como cidadãos que podem participar e interferir de modo responsável e ético na vida em sociedade e na formação de cidadãos, sua tarefa precípua**. Quanto ao que seja autoria, reafirmamos novamente o que consta da referida seção de “princípios educativos” para a área de Linguagens, códigos e suas tecnologias dos Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (2009, p. 39): A autoria implica construir a própria singularidade nas atividades em que se participa e assumir a responsabilidade pela singularidade produzida.

Aqui infelizmente precisamos mais uma vez fazer uma pequena digressão para manifestar nossa repulsa a propostas legislativas assim chamadas de “escola sem partido”, como o PLS 193/2016 proposto pelo Senador Magno Malta (PR/ES).

Retomando nosso rumo, queremos ser concretos quanto a o que entendemos ser o significado, na formação de professores, da asserção de que **a autoria implica em construir a própria singularidade nas atividades em que se participa e assumir a responsabilidade pela singularidade produzida**. Com base na nossa experiência de formadores, afirmamos aqui que a autoria se materializa na tomada de posições públicas, expressas na interlocução entre pares e refletidas na prática com os educandos, acerca de princípios e métodos de ensino, e critérios e procedimentos de avaliação. A autoria se manifesta também, de modo talvez ainda mais evidente, na produção e apreciação compartilhada de materiais e instrumentos de ensino e de avaliação da aprendizagem. E a autoria também se manifesta, e aqui vamos dar especial atenção a isto, no relato sistemático de práticas pedagógicas vividas, de tomadas de decisão coletivas e de ações de enfrentamento dos diversos desafios do fazer ensinar e do fazer aprender. Vamos nos referir a isso como “registro”, sustentando que se trata de um passo fundamental para um circuito de interlocução pedagógica que integra a formação continuada e a formação inicial, bem como os

formadores que atuam no Ensino Superior e os professores-autores-formadores que atuam na própria educação básica.

A construção de autoria não exige consenso, nem muito menos unanimidade, mas, isto sim, diálogo respeitoso e exposição fundamentada do que se pensa e se faz. Documentos de regulação e orientação da educação e do ensino (p. ex., Parâmetros Curriculares Nacionais, Referenciais Curriculares dos estados e municípios, Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, entre outros), sejam eles normativos ou não, ensejam oportunidades de tomada de posição dessa natureza, e também por isso temos nos engajado na discussão, produção e mais discussão desses documentos com colegas professores. Diante de regulações e orientações educacionais, os professores-autores exercitam sua cidadania ao se posicionarem acerca dos mais diversos aspectos implicados no fazer pedagógico, apropriando-se delas nos termos das suas situações de trabalho, sempre muito específicas, conhecidas por quem as vive cotidianamente.

Nossa premissa é de que a formação de professores, na sua diversidade de contextos e participantes, pouco se presta para a aplicação direta de qualquer racionalidade técnica estabilizada. Dito de outro modo, mesmo sendo nós mesmos autores de posições acerca de ensinar e aprender línguas, e formuladores de orientações para a educação em linguagem, não temos a pretensão ou a ingenuidade de crer que qualquer documento ou discurso, mesmo quando bem compreendido, possa determinar os fazeres dos professores. Na nossa experiência, qualquer efeito bem-sucedido da interlocução pedagógica entre formadores e professores é uma função de se ter construído singularidade, e responsabilidade pela singularidade produzida, mediante o enfrentamento da tarefa de explicitar as características e os desafios do contexto de trabalho, de explicar o que está sendo feito e o modo como está sendo feito, e articular o que precisa ser construído para dar conta do objetivo mais amplo da educação, a formação de cidadãos.

Nesse enquadramento do que seja formação, é preciso também levar em conta que listas de procedimentos objetivos e principalmente de conhecimentos estanques seguem pautando o discurso público sobre a formação de professores, mesmo quando implicitamente. Por um lado, modelos e arcabouços teóricos sobre língua e literatura permanecem intocados na formação inicial do professor. Conforme o primeiro autor formulou há algum tempo (GARCEZ, 2013), por mais importante que ele seja para o nosso trabalho acadêmico nos estudos da linguagem, quando dissociado dos desafios práticos de ensino e aprendizagem em sala de aula, o raciocínio abstrato tem alcance e interesse limitado na formação de professores. Por outro lado, conjuntos de itens a ensinar seguem definindo o que é “a matéria”, “o conteúdo”. Tradicionalmente, como se sabe, eram seletas do sumário dos compêndios de gramática, acrescidos, no caso das línguas adicionais, de campos semânticos nomeados para dar conta do “vocabulário”, cores, animais,

partes da casa e assim por diante. Mais recentemente, temos listas bem mais sofisticadas, de habilidades, competências e gêneros textuais. Seja como for, as listas genéricas existem, implícita ou explicitamente, nos currículos e programas de ensino de cursos de graduação e nos projetos pedagógicos das instituições de ensino, mesmo se apenas para apresentar a quem pedir para ver, podendo inclusive haver listas diferentes para interlocutores diferentes.

Quando acompanhamos a discussão sobre referenciais da rede pública municipal de Porto Alegre, nos surpreendemos ao ver listas, literalmente, muito tradicionais, enviadas por escolas cujos projetos político-pedagógicos nós conhecíamos e, portanto, sabíamos serem autorais e muito mais amplos do que ali se apresentavam. Quando fomos tentar saber como aquilo fazia sentido, o que ouvimos foi que, diante do prazo exíguo para cumprir a exigência da Secretaria Municipal de Educação para que a escola enviasse uma síntese do que praticava nas aulas de línguas, das dúvidas quanto ao propósito e à interlocução projetada para o texto, “a gente pega aquela lista que tá guardada naquela gaveta lá, dá uma assoprada para tirar a poeira e manda”. E de fato isso bastava para cumprir de modo protocolar a exigência meramente burocrática, e assim a energia podia ser mantida no enfrentamento autoral de questões da ordem do dia na escola. Diante de muitas ocasiões como essa, aprendemos a ter em conta as dificuldades de comunicação entre as administrações das mantenedoras e as unidades escolares, e apreciar como isso onera cada coletivo de professores em cada escola, mesmo os que já têm uma atuação autoral. O envio da lista assim não bastou, é claro, para subsidiar uma interlocução formativa entre os professores sobre o que afinal deveriam ser os referenciais para o ensino de línguas nas escolas do município de Porto Alegre.

Ainda a esse respeito, cabe destacar o que pudemos acompanhar na Escola Municipal de Ensino Fundamental Francisco Sérgio⁵, dessa mesma rede pública municipal de Porto Alegre, em relação à “caminhada” do coletivo de educadores para pôr em prática a cada dia o projeto político-pedagógico “autônomo e autoral” que produziu. Com apenas cinco itens, a saber,

- todos os alunos podem aprender;
- todos os alunos devem permanecer na escola;
- diferença não é deficiência;
- trabalho de grupo qualifica a aprendizagem;
- aprendizagem e “disciplina” não são aspectos excludentes, mas ocupam espaços diferentes.

Esse PPP dá, aos professores de língua e de outros componentes, as linhas-mestras para agir. Cada professor confia que será legítima a sua atuação pedagógica

5 Usamos pseudônimo para referência à Escola e a seus professores.

autoral, se for capaz de justificar suas ações em relação a esse acordo coletivo, e sabe que essa expectativa de exposição existe, uma vez que se fará mediante a divulgação do trabalho dos alunos para a comunidade escolar, o que pode incluir as famílias dos alunos, e mesmo outras comunidades escolares. Além disso, sabe que a avaliação será pública, sistemática, e não só do rendimento dos alunos, mas também dos professores. Assim, se vemos um professor de línguas (português e inglês) discutindo na aula de inglês com seus alunos adolescentes o que leva uma jovem a buscar um aborto, as condições e consequências disso, devemos buscar compreender quais as aprendizagens que estão em pauta ali e naquele momento e como isso faz sentido. Construído ao longo de décadas, em conjunto com a comunidade no seu entorno, com base em trabalho intelectual coletivo das equipes de educadores que “seguram essa proposta com os dentes”, buscando apoios externos (“uma escola vivida e pesquisada”) diante de obstáculos para os quais há recursos acionáveis, esse PPP é conquista histórica, “a caminhada”, como se referem a ele, que permite a esse coletivo seguir firme na luta diária para responsabilizar-se pelo fazer pedagógico na sua comunidade e no seu tempo.

Essa luta diária para não abrir mão da responsabilidade pedagógica, diante dos desafios e responsabilidades sociais que os educadores também precisam assumir, nos foi ainda mais evidentemente apresentada em outra escola dessa mesma rede, com a qual a segunda autora colaborou, em que o coletivo de educadores precisa lidar constantemente com a atuação de lideranças locais associadas a atividades ilícitas para poder se manter em funcionamento, e isso requer muita, claro, muita autoria, construída, por certo, coletivamente. Sendo capazes de construir a própria singularidade nas atividades pedagógicas e de assumir a responsabilidade pela singularidade produzida no escopo desse acordo, cada professor nesses coletivos está contribuindo para a caminhada de manter viva a função social da escola, e isso será fruto de muita ação e reflexão conjunta nos termos do que se passa no próprio cenário educacional.

Felizmente em nossas ações e reflexões, temos podido encontrar muitas ocasiões em que caminhadas assim se apresentaram para nós na prática de professores em ação, o que por sua vez nos permitiu ver, perceber, fazer, refletir e articular. Entendemos que **a tarefa do formador universitário é, mais que nada, articular o que se observa na prática autoral de professores-autores e promover oportunidades para que eles se encontrem, manifestem suas produções autorais coletivamente e registrem suas experiências.** Os professores-autores estudam, trocam ideias, propõem projetos, elaboram materiais, divergem, buscam ajuda, experimentam, avaliam e refletem sobre o que fizeram, registram o que fizeram e o que refletiram sobre o que fizeram, estudam, trocam ideias, propõem projetos, elaboram materiais, divergem, buscam ajuda, experimentam e refletem sobre o que fizeram, registram o que fizeram e o que refletiram sobre o que fizeram...

É evidente que uma premissa desse trabalho é a existência de condições materiais, salariais e de infraestrutura asseguradas. Não estamos nos referindo, contudo, a condições ideais ou idealizadas, dado que nossa experiência, como de certo a de muitos dos participantes do VI CLAFPL, nos levou a observar condições muito boas não sendo mobilizadas para a autoria, ao passo que condições apenas minimamente adequadas bastaram para sustentar projetos profundamente autorais.

1.2 O espaço singular de atuação é cenário que pauta a formação de professores-autores

Conforme anunciado na abertura deste texto, do conjunto do nosso observatório de práticas de formação de professores, queremos destacar instâncias de autoria de coletivos de professores e reunir alguns elementos que consideramos determinantes para o desenvolvimento de sujeitos autores na formação de professores de línguas. Linhas mestras dessa orientação podem ser nomeadas com singeleza, e isso encontramos, por exemplo, em um já antigo texto de Nóvoa (2001). Ali o autor formula o que já sinalizamos há pouco a respeito da **centralidade do espaço escolar concreto como palco e cenário das ações projetadas e do protagonismo dos atores professores**, em detrimento do espaço acadêmico universitário e do ator formador acadêmico universitário.

É no espaço concreto de cada escola, em torno de problemas pedagógicos ou educativos reais, que se desenvolve a verdadeira formação. Universidades e especialistas externos são importantes no plano teórico e metodológico. Mas todo esse conhecimento só terá eficácia se o professor conseguir inseri-lo em sua dinâmica pessoal e articulá-lo com seu processo de desenvolvimento. (NÓVOA, 2001)

Em nossas observações da EMEF Francisco Sergio desde o início dos anos 2000, observamos espaços de formação pautados pelas demandas do cotidiano da prática escolar. Reuniões de metas, como numa empresa, serviram para organizar uma pauta de estudos em noites de formação, em que os professores-autores se organizam para discutir pautas pedagógicas. Numa delas, uma noite fria e ventosa, assistimos a uma apresentação completa sobre o que é leitura, de diferentes pontos de vista teóricos, e como desenvolver uma percepção pedagógica voltada para a formação de leitores. Nesse ano, a meta da Escola foi melhorar a atenção ao ensino da leitura com vistas à formação de leitores. Pautas desse tipo, mais tarde aprendemos, partiam de observações cotidianas simples em encontros da rotina escolar, no entra e sai da sala de professores, nas reuniões de supervisão, nos

comentários nas sessões de conselhos de classe participativos. Muitas vezes essas observações eram, inicialmente, queixas. Essas lamúrias, tomadas atentamente na percepção coletiva refletida, se consolidaram em expressões como “se tá todo mundo reclamando de alguma coisa, é porque tá na hora de estudar essa coisa”, “tá todo o mundo reclamando, tá na hora de estudar”, justamente um sinal para a elaboração de pautas para as noites de formação.

Assim, ao formador que propõe atividades de formação, ou que responde a demandas de formação, “desenvolver a verdadeira formação” no “espaço concreto de cada escola, em torno de problemas pedagógicos ou educativos reais” não quer dizer necessariamente fazer tudo acontecer fisicamente no espaço escolar, mas manter ali o enquadramento central das ações formativas. Conforme já apontado,

uma condição para contribuir para a formação de professores é ouvir esses professores, compreender a prática docente situadamente, isto é, no conjunto das contingências em que ela se dá, observar como os professores dão conta (ou não) das demandas complexas que se apresentam na sua rotina de trabalho e buscar com eles uma compreensão de como a prática docente satisfatória se dá, ou de como pode vir a se constituir. Nossas lentes de observação devem ter base sistemática, devem ser informadas pela reflexão pregressa, daí a necessidade de teorização, mas é importante privilegiar a perspectiva e o protagonismo dos atores, no nosso caso dos agentes educacionais. (GARCEZ, 2013, p. 216-217)

Tendo isso em vista, podemos, nós os proponentes de formações, tomar as observações e oitivas propiciadas pela investigação e descrição sistemáticas de situações, encontros e materiais educacionais como um observatório das práticas escolares e particularmente, no nosso caso, da educação linguística. Esse observatório de práticas docentes, afinal, talvez seja o tesouro que temos a oferecer aos nossos colegas professores-autores: oportunidades para articular, compartilhar, refletir coletivamente sobre o que está sendo ou foi feito para lidar com os desafios que vivenciam cotidianamente, e registrar o que resulta dessas atividades pedagógicas autorais formativas.

Os professores-autores são também autônomos nas suas escolhas. Idealmente, os formadores de professores-autores são, eles próprios, professores em serviço, e isso se pode alcançar mesmo em programas de larga escala como a OLPEF. Nesse que talvez seja o maior programa de formação de professores de línguas da América Latina, muitos professores se apropriam das sequências didáticas apresentadas na formação a ponto de conferir autoria à sua prática subsequente. Em projetos de aprendizagem autorais, identificam temas com seus alunos e colegas, desenham sequências conforme suas próprias convicções pedagógicas, estrutu-

rando esse trabalho, é claro, pela escolha de gêneros textuais relevantes e textos específicos pertinentes. Aprimorando esse trabalho autoral, amparado pela formação oferecida pelo programa, esses professores-autores expõem o trabalho a colegas e, assim, passam e atuam como formadores, com grande êxito, e isso sem abandonar as suas próprias salas de aula.

Esse princípio, de privilegiar a instituição onde o professor atua como espaço que pauta a formação e o protagonismo do próprio professor, nos parece bem apanhado inclusive quando resulta no que se poderia ver como rejeição à formação. Há alguns anos, com a colega Luciene Juliano Simões, fomos chamados a atuar em interlocução pedagógica com todos os docentes de ainda uma outra EMEF da SMED/Porto Alegre, e a certa altura percebemos que a maior parte deles não estava disposta a ler nada das poucas páginas que propúnhamos para discussão. Ouvindo as razões para essa recusa, fomos levados a compreender que a maioria deles queria de nós tão somente algumas horas de interlocução presencial, troca de experiências entre eles próprios e, depois, força de trabalho para elaboração de materiais e acompanhamento de atividades com os alunos. Assim, um período de formação que talvez pudesse ser interpretado como fracassado, examinado de modo mais amplo, conforme o princípio esboçado acima, mostra a chamada por nossa presença na escola como resultado de uma caminhada vivida de interlocução de alguns dos professores conosco, em formação inicial, especialização, mestrado e com o PET-Letras/UFRGS⁶. Mostra também que nosso convívio com os professores na escola ampliou possibilidades de ações conjuntas, que, nesse caso específico, foram continuadas por um de nós, a colega Luciene Simões, com professoras da escola e orientandas de graduação e mestrado que, naquele momento, puderam unir esforços para levar adiante, refletir e registrar projetos em andamento nas aulas de Língua Portuguesa e em oficinas oferecidas na escola pelo PET Letras (ver LUZ, 2013).

A formação que tem como base a concretude dos desafios pedagógicos reais e específicos de um espaço educacional coloca em evidência, portanto, o protagonismo dos participantes e abre espaço para a construção da identidade de professor-autor na tarefa de enfrentamento dessas demandas de acordo com o que é valorizado na instituição (COSTA, 2013). O fato de a formação acontecer no local de trabalho e tratar do que é emergente e do que se torna relevante para aqueles participantes naquela situação específica,

6 Para mais informações sobre o Programa Especial de Treinamento, ver <<http://portal.mec.gov.br/pet/pet>>; para mais informações sobre o PET-Letras/UFRGS e acesso a algumas produções dessa formação, ver <<http://petletrasufrgs.blogspot.com.br/>> e <<https://www.facebook.com/ufrgspetletras/>>.

e pela demanda sempre presente de uso imediato do conhecimento, uma possível ênfase no tratamento técnico de algum problema logo passa a ser contextualizada e adaptada às necessidades prementes do aqui e agora. Nesse sentido, vale ressaltar, conforme aponta Nóvoa (1995), que a troca de experiências e saberes consolida espaços de formação mútua por meio de um processo constante de reflexividade sobre as práticas. (COSTA; SCHLATTER, 2017, p. 62)

E é nessa articulação do problema a ser enfrentado, no estudar, trocar ideias, propor projetos, elaborar materiais, divergir, buscar ajuda, experimentar, avaliar e refletir sobre o que fizeram, registrar o que fizeram e o que refletiram sobre o que fizeram que os participantes poderão construir a singularidade e a responsabilidade pela singularidade produzida.

É importante lembrar que, mesmo em uma formação inicial, que tem como objetivo dar subsídios para o futuro professor atuar em contextos diversos, a construção de autoria pode acompanhar todo o processo de desenvolvimento, se oferecermos oportunidades de docência, de resolução de problemas pedagógicos concretos e de reflexão continuada. Exemplo disso é o que acontece há mais de vinte anos no Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS, que oferece, desde o início do curso de Letras, oportunidades para dar aulas de português, participar de projetos colaborativos de análise e elaboração de materiais didáticos e instrumentos de avaliação, refletir coletivamente sobre práticas pedagógicas, compartilhar docência e contar com a tutoria e a orientação de professores mais experientes, registrar por escrito as vivências de ensino e, sistematicamente, apresentar publicamente, em seminário semanal e em eventos científicos, as aprendizagens. É a partir da vivência concreta da sala de aula, dos desafios singulares que encontram nesse cotidiano, da responsabilidade que assumem ao ter que lidar com situações pedagógicas de modo reflexivo, dialógico e ético que os estudantes começam a caminhada para se tornarem professores-autores nesse contexto de ensino e, a partir dele, refletir sobre as demandas e possíveis resoluções em outros contextos.

Na formulação de propostas para contingentes de professores em situação que desconhecemos, organizar espaços de formação para que os docentes se conheçam e troquem relatos sobre suas experiências, para que explicitem as características e os desafios de seus contextos de atuação, para que expliquem o que fazem e o modo como fazem o que fazem permite que nós, formadores, passemos a conhecer as situações em que eles atuam. Daí podemos partir, juntos, para outras ambições singulares e necessárias para lidar com os desafios da formação de cidadãos. Certamente foi assim que procedemos com a formação de professores africanos das redes públicas de PALOPs, de que o primeiro autor deu relato no IV CLAFPL e sobre a qual voltaremos a tratar logo adiante aqui.

1.3 A reflexão coletiva é procedimento para a formação de professores-autores

Ao mesmo tempo em que compreendemos as características e os desafios dos contextos singulares de atuação, um segundo princípio que nos parece importante ter em conta é o da “recusa ao individualismo”, conforme apontado por Nóvoa (2001):

As equipes de trabalho são fundamentais para estimular o debate e a reflexão. É preciso ainda participar de movimentos pedagógicos que reúnam profissionais de origens diversas em torno de um mesmo programa de renovação do ensino.

Seja para tomar decisões sobre como enfrentar as queixas de alguns ou de vários participantes, como vimos acima em relação à necessidade de estudar sobre leitura para agir coletivamente em relação a um problema detectado, seja para trocar experiências exitosas, entendemos que a formação de parcerias potencializa a responsabilidade profissional de assumir o espaço de atuação como um lugar em que é possível construir e defender novos olhares sobre o fazer ensinar e o fazer aprender. Mesmo em instituições de ensino isoladas, com escassas oportunidades para a interlocução pedagógica com técnicos externos, quando a dor ensina e gemer, vemos a autoria surgindo de práticas colaborativas emergentes no dia a dia escolar. Nesse sentido Costa (2013) empreendeu reflexão sistemática sobre o planejamento de políticas de formação de professores com base em um estudo etnográfico de eventos de formação em um instituto cultural de difusão e ensino da cultura brasileira no exterior, em atividade no ensino de português brasileiro havia 50 anos à época do estudo. Dos doze professores do Instituto, incluindo o pesquisador, dez mulheres e dois homens, brasileiros vivendo no país sede do Instituto por diferentes razões, apenas quatro tinham formação em Letras. Buscando compreender o que era formação para esse grupo, Costa identificou “momentos propícios para aprender a ensinar” (p. 134), que denominou “eventos de formação”, observáveis nas ações conjuntas desempenhadas pelos participantes para tratar de tópicos sobre a sala de aula e que se constituíram em:

- apresentar modelos e estratégias de ensino,
- relatar situações vividas em sala de aula,
- responder perguntas sobre questões de sala de aula e
- oferecer ajuda quando solicitada. (COSTA, 2013, p. 139)

Nesses eventos, os mais experientes apresentam o conhecimento, fruto de suas vivências, a outros participantes. De acordo com Costa (2013),

- aprender a ensinar certos conteúdos é o propósito geral dos eventos [de formação] (p. 81);

- todas as ações dos participantes [...] caracterizam-se pela narratividade: articular e apresentar o que consideram uma experiência relevante para o tópico em foco é o modo de sustentar as ações que constroem o evento de formação [...]; recorrer às narrativas do vivido é parte constitutiva das ações dos participantes (p. 81);
- o mais experiente identifica a relevância de sua contribuição com base no que está em andamento e passa a contribuir com o que julga importante para o cumprimento dos propósitos de trabalho conjunto. Um dos participantes oferece, solicitado ou não, algum tipo de explicação e/ou demonstração relevante para o que se está fazendo e, ao ser sustentado pelos demais nessas ações, passa a ser o participante mais experiente sobre o conteúdo tratado (p. 120-121);
- essas práticas são incorporadas ao cotidiano das reuniões pedagógicas [...] [privilegiando] a troca de relatos de experiências entre os docentes, a realidade local e os conhecimentos que já foram produzidos localmente (p. 120).

Além de se valerem de conversas informais na sala dos professores, na hora do cafezinho ou do almoço sobre questões pedagógicas, todos os contextos mencionados acima (escolas municipais de Porto Alegre, Programa de Português para Estrangeiros e Instituto Cultural) oferecem espaços institucionalizados e remunerados para reuniões pedagógicas semanais dos professores para tratar do que é singular e tomar decisões coletivas sobre as demandas levantadas. É a partir desses encontros que as linhas mestras do PPP da EMEF Francisco Sérgio podem também se tornar concretos para os professores:

- todos os professores podem aprender,
- todos os professores devem permanecer na escola,
- diferença não é deficiência,
- trabalho de grupo qualifica a aprendizagem.

Ressaltamos, desse modo, a importância de criar oportunidades sistemáticas e continuadas para relatos de problemas que os professores estão enfrentando e avanços que estão conquistando, queixas, perguntas, elogios, críticas, necessidades. Assim, constroem-se coletivos de professores-autores em busca de soluções conjuntas, que, com a ajuda de outros profissionais quando necessário, se responsabilizam pela singularidade das autorias pedagógicas construídas.

1.4 O registro de experiências pedagógicas é princípio e fim para a formação de professores-autores-formadores

Como vimos, priorizar ou criar espaços de atuação profissional e construir ou consolidar parcerias constituem possibilidades concretas de uma formação que

visar a autoria. Além disso, nossa contribuição como formadores é criar condições para que os professores possam registrar e documentar sua atuação, “explicitando a racionalidade técnica das suas ações, de preferência ao se dirigirem a interlocutores que sejam seus pares, isto é, outros professores interessados” (GARCEZ, 2013, p. 217). Assim, lembramos que é bom ter também o fim como princípio: o **registro das ações e modos de fazer**, tanto as muito bem-sucedidas quanto aquelas que, mesmo menos bem-sucedidas, resultaram em acúmulo de experiência sobre como (não) fazer. Defendemos aqui que **se responsabilizar pelo registro desse repertório construído é assumir**, para além da identidade de professor-autor, a **identidade de professor-autor-formador**. Nas palavras de Nóvoa (2001),

É essencial estimular a produção escrita e divulgá-la. Só a publicação revela o prestígio social da profissão e a formalização de um saber profissional docente. Sempre me espantei com o fato de haver tantos textos teóricos e metodológicos sobre ensino e Pedagogia e tão poucos descrevendo práticas concretas.

Mais convicção temos tido a esse respeito ao vermos conquistas de uma equipe – na já admiravelmente longa caminhada da EMEF Francisco Sergio – ameaçadas quando uma professora que centralizou o capital cultural técnico tem que se ausentar em licença de saúde, por exemplo. Em trabalho recente nessa escola, Fabíola Stein (2014) acompanhou o desenvolvimento completo de um projeto de aprendizagem interdisciplinar de grande fôlego, intitulado “Ditadura: Acabou?”, liderado pela Profa. Clara nas suas aulas de português e de inglês. Em pesquisa ora em andamento (STEIN, 2015), que acompanha as interações dos alunos em grupos durante o desenvolvimento de outro projeto de aprendizagem, Fabíola Stein (comunicação pessoal) observa que, na ausência da Profa. Clara, afastada para tratamento de saúde, as práticas relacionadas a esse novo projeto se mostram bem menos vigorosas do que se podia esperar. Mesmo nesse coletivo escolar, portanto, podemos desejar ainda mais espaço para uma atuação de lideranças pedagógicas, de professoras-autoras como a Profa. Clara, legitimadas também como formadoras. Para isso, a troca de experiências e o registro de experiências nos parecem fundamentais. No caso em tela, note-se que isso se deu entre a experiente Profa. Clara e a jovem pesquisadora-professora, resultando no TCC de Stein (2014), no qual a Profa. Clara, mais do que como pesquisada, posicionou-se como formadora, colaborando com manifestações durante a sessão de exame e em sugestões de ajustes ao texto final. Isso se elevou a um patamar ainda mais significativo na produção conjunta de um registro do trabalho pedagógico de desenvolvimento do projeto de aprendizagem no artigo redigido em conjunto pelas duas professoras (BACK; STEIN, 2016). Nesse caso, Clara se assume publicamente como professora

-autora-formadora, contribuindo para um passo adiante no circuito de formação, já que o registro documentado público passa a permitir que outros professores venham a se valer de sua experiência, do seu conhecimento, da sua liderança, para se construírem autores. Contemplados na interlocução projetada desse texto estão professores em formação, como Fabíola à época, por exemplo, e outros tantos em disciplinas de estágio de docência. Estão também, queremos destacar, professores em serviço, experientes até, como os colegas de Clara, que, a partir da publicação do artigo, poderão contar com o registro de um saber-fazer-ensinar para que, eles próprios, se façam professores-autores em benefício do fazer-aprender entre seus alunos, mesmo na ausência da Profa. Clara.

“Momentos interdisciplinares de trabalho que não caiam no vazio curricular, mas que promovam uma integração dos conteúdos de várias matérias” (NÓVOA, 2001), “momentos propícios para aprender a ensinar”, observáveis nas ações conjuntas dos participantes para tratar de tópicos sobre a sala de aula (COSTA, 2013) podem fazer a diferença para a manutenção do capital cultural técnico *in loco*, isto é, para que se mantenha na instituição o conhecimento acerca de projetos autorais bem-sucedidos. Na prática, como vimos, “seminários de observação mútua, espaços de prática reflexiva, laboratórios de análise coletiva das práticas e os dispositivos de supervisão dialógica, em que os supervisores são parceiros e interlocutores” (NÓVOA, 2001) é como se faz isso acontecer. Se isso puder ser feito de modo que resultem desses momentos também artefatos palpáveis e perenes, tanto melhor.

Por isso saudamos iniciativas de fóruns de descrição de práticas concretas, especialmente as satisfatórias, “isto é, aquelas em que os participantes envolvidos manifestam de algum modo que o que estão fazendo ou fizeram juntos faz bom sentido educacional” (GARCEZ, 2013, p. 217), muitas das quais resultam de ocasiões de exposição pública de posições político-pedagógicas e de experiências vividas de educação em linguagem, em eventos de formação no sentido de Costa (2013) ou em programas de formação deliberadamente voltados para a criação de oportunidades para o desenvolvimento de professores-autores-formadores. Com o objetivo de dar lugar para o registro em produção escrita e a divulgação das práticas concretas, fizemos a proposta de uma revista de professor para professor na nossa própria IES, a Revista *Bem Legal*, projeto executado pela colega Anamaria Welp.

Sobre a Revista

A *Bem Legal* é uma publicação eletrônica semestral que foi idealizada por alunos e professores do Instituto de Letras da UFRGS, os quais tinham o desejo de trocar experiências, histórias e vivências bem sucedidas em sala de aula. Criada com o propósito de estabelecer parcerias para articular o

que é produzido no Instituto de Letras e nos diversos cenários escolares, a *Bem Legal* vem aproximar o professor da educação básica e a comunidade acadêmica. Seu objetivo principal é estabelecer um veículo de comunicação com agentes educacionais para disseminar conhecimento acerca de iniciativas, ações e projetos de ensino de língua que deram certo. Na *Bem Legal*, professores podem divulgar suas ações e inspirar-se nos trabalhos desenvolvidos por seus colegas educadores e, assim, contribuir para a melhoria da educação linguística.

(Disponível em: <http://www.ufrgs.br/revistabemlegal/sobre-a-revista>)

Sabemos que o tempo e a disposição para esse registro são escassos. De certo modo, é como se ouvíssemos os nossos colegas professores-autores nos dizendo algo como “Já não bastam todas as responsabilidades e tudo o mais que nos cobram, todo o esforço para estudar, trocar ideias, propor os projetos, elaborar os materiais, e o empenho para experimentar, ajustar, executar os planos e avaliar o que fizemos, ainda tem que registrar!?” Sim, especialmente se foi *bem legal*, não é? A escola-formadora de professores-autores tem muito a oferecer para a formação de outras. Tal é o caso da EMEF Francisco Sérgio, que desde há muito publica seus cadernos de experiência (MOOJEN et al., 1997) e, mais recentemente, livros sobre essa escola vivida (PERSCH; PACHECO; MONTEIRO, 2006). Vivida e também pesquisada, daí nosso lembrete, até para nós mesmos, da importância de fazer o registro de nossas reflexões e de pautar nossas investigações por objetivos de descrição e reflexão sistemáticas dessas práticas.

Segue disso também o lembrete, outra vez para nós mesmos que trabalhamos com a formação inicial de professores, da importância de, desde logo, lançar o convite para o registro público e a prática de leitura de registros anteriores e de discussão e reflexão sobre eles, relacionando-os com as práticas de ensino já vivenciadas ou que estão sendo vivenciadas. A construção conjunta de uma cultura de professores-autores-formadores tem lugar, na nossa experiência, desde pelo menos os estágios de docência. Desde a primeira edição da revista *Bem Legal*, propomos a leitura e a discussão de artigos publicados nas edições anteriores e a escrita de artigos para publicação na revista sobre algum aspecto *bem legal* da vivência do projeto desenvolvido no estágio supervisionado (em vez de relatórios para o supervisor). A mesma proposta também é posta em prática no Programa de Português para Estrangeiros, como poderão conferir nas diversas edições, e em trabalhos finais de formações continuadas das quais participamos. A revista reúne uma comissão editorial de professores-autores-formadores mais experientes que acolhem, analisam e fazem sugestões para a reescrita dos artigos, criando, assim a oportunidade para que professores-autores também se constituam como professores-autores-formadores.

Isso significa que, ao invés de tratar conhecimentos sobre questões de ensino em uma relação hierárquica como mais valorizados (conhecimentos teóricos) e menos valorizados (conhecimentos práticos), entendemos formação de professores-autores-formadores como uma troca de saberes diversos, construídos em espaços singulares para tomar decisões em relação a desafios específicos, para justificar as decisões tomadas e para responsabilizar-se pela singularidade produzida. Os saberes mais e menos institucionalizados, mais e menos teóricos podem inspirar e orientar outros professores menos experientes em situações específicas semelhantes, que, identificados com objetivos comuns de formação de cidadãos, reconhecem o colega como gerador de conhecimentos e formador. São valorizados, assim, vários tipos de conhecimentos, e é priorizado o diálogo entre eles. Tomando para a formação de professores as linhas mestras do PPP da EMEF Francisco Sérgio:

- todos os **professores** podem aprender,
- todos os **professores** devem permanecer na escola,
- diferença não é deficiência,
- trabalho de grupo qualifica a aprendizagem,

A essas, propomos o acréscimo de mais duas:

- todos os **professores** podem ser autores,
- todos os **professores** podem formar.

A OLPEF, como programa de formação de professores de língua que é, promove ações de fomento ao registro da prática pedagógica docente de professores-autores-formadores, que assim também escrevem o futuro. Em artigo recente que apresenta orientações e reúne recursos de apoio para a produção de relatos, Zelmanovits (2016) sintetiza a convicção do valor do registro:

A explicitação e a análise da prática exigem distanciamento do calor da ação. Esse olhar em perspectiva permite que o professor investigue o vivido, recolha fragmentos, refaça trajetos, reflita sobre os caminhos do próprio trabalho e abra-se para a descoberta, para a interlocução e para a ampliação da própria aprendizagem. (p. 6)

Nessa linha de raciocínio, tanto melhor que os programas de formação se pautem desde o seu princípio pela produção de registros das práticas ao final. Daí, novamente, a nossa ideia do fim como princípio. Seja como documento de relato da prática autoral, seja como documento de planejamento de um tal projeto de trabalho e de aprendizagem, a programação das formações que concebemos preveem um produto final dirigido à interlocução entre pares com vistas à aprendizagem dos educandos-cidadãos. No programa de Formação de Professores da Educação Básica de Cabo Verde que coordenamos em 2013, por exemplo, aprofundou-se a

experiência e a reflexão sobre a integração entre educação matemática e educação linguística através de atividades práticas em projetos de aprendizagem que culminaram em sete produtos finais, a saber:

1. *Diário de Bordo*, livro reunindo relatos de problemas matemáticos enfrentados (ou possíveis de ocorrer) pelos próprios professores-autores no período da formação;
2. *Letras e Números na Memória*, coletânea das memórias de cada um dos participantes sobre como iniciou sua aprendizagem de leitura, escrita e matemática;
3. *Manual de Brincadeiras* (acompanhado por um DVD com a gravação das brincadeiras) com instruções para vivenciar jogos e brincadeiras africanas e brasileiras com propósitos pedagógicos;
4. *Catálogo de recomendações de livros infantis* para projetos de ensino e aprendizagem de leitura;
5. *Guia de Exercícios Matemáticos* com situações-problema completas, incluindo respostas e exposição de raciocínios para resolução, em subsídio ao estudo e à aprendizagem de conteúdos de educação matemática básica;
6. *Projetar para aprender: coletânea de projetos de aprendizagem para a educação básica*, conjunto de propostas pedagógicas para o ensino integrado em Língua Portuguesa, Matemática e outros componentes curriculares, tendo como meta a formação do cidadão e a sua participação autoral confiante nas práticas sociais valorizadas na sua comunidade;
7. a *cerimônia de encerramento da formação*, com organização da programação, escrita do programa e da locução e performance.

1.5 Formação teórica, diretivas educacionais e a construção de práticas singulares

Os três princípios para a formação de professores de línguas que expusemos aqui, portanto, sugerem que aos formadores universitários cabe articular os conhecimentos necessários para o desenvolvimento da autoria dos docentes frente a decisões que os professores-autores precisam tomar diante das diretivas educacionais e das demandas em diferentes contextos de ensino. Para tanto, promovemos oportunidades para que os professores se encontrem, manifestem suas produções autorais coletivamente e registrem suas experiências, mantendo-se a centralidade do espaço escolar concreto como cenário que pauta as ações projetadas e o protagonismo dos atores professores em um *ethos* coletivo de formação. O seguimento desse percurso formativo prevê que esses professores-autores possam tão logo quanto possível atuar como professores-autores-formadores.

Endossamos, portanto, o que afirma Costa (2013) em relação às fronteiras difusas entre a racionalidade técnica e a racionalidade prática (PÉREZ GÓMEZ, 1995), ou seja, entre níveis teórico-abstratos e níveis prático-concretos de produção do conhecimento. Conforme sugerem os eventos de formação estudados por Costa (2013) e os relatos de formação vivenciados por nós e apresentados aqui, quando os professores buscaram formular e discutir em conjunto questões da ordem do dia do fazer ensinar e do fazer aprender na escola e construíram juntos um evento de aprender a ensinar, eles lançaram mão de conhecimentos técnicos e práticos, articulando-os entre si e relacionando-os com o vivido. Por isso, muitas vezes nos parece pouco produtivo insistir na cisão entre “teoria e prática”, que, no mais das vezes, impõe uma hierarquia pouco profícua, se entendemos formação como espaço para mobilizar conhecimentos de modo autoral com vistas a encaminhar tratamento de questões situadas, quando o próprio diagnóstico do que interessa fazer é conhecimento advindo da experiência vivida e da observação continuada. A cisão também não é produtiva se entendemos formação como produto de diálogos em que oportunidades para formar podem ser construídas na convivência entre participantes mais e menos experientes nos mais diferentes aspectos que podem se tornar relevantes para a busca de práticas pedagógicas autorais.

Não estamos aqui colocando em dúvida o repertório de conhecimentos teórico-abstratos que a formação inicial tem a oferecer; estamos, isto sim, alertando para o fato de que, sem a dimensão prático-concreta, ela pode fazer pouco sentido, se a nossa aspiração-inspiração for a formação de professores-autores e de professores-autores-formadores. O mesmo podemos dizer em relação a diretivas educacionais que estabelecem objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para cada ano escolar, sejam elas referenciais curriculares municipais, estaduais ou nacionais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Também esse repertório de conteúdos precisa ser compreendido na sua relação com cada contexto singular, levando-se em conta, sempre e novamente, os sujeitos da educação:

Com efeito, os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento serão tanto mais efetivos quanto estiverem indissociavelmente relacionados às experiências culturais dos sujeitos, que não devem ser tratados indistintamente, ou considerados apenas em função das características gerais de sua faixa etária e condição social. Em outras palavras: não há concretização de objetivos de aprendizagem sem a consideração dos reais sujeitos de aprendizagem. (BRASIL, 2016, p. 31)

Voltando ao fim como princípio, no início desta exposição, anunciamos o propósito de articular muito singelamente o que entendemos como pontos fundamentais para a formação de professores conforme nossas experiências e reflexões

acumuladas em atuações de formação ao longo de duas décadas. Dissemos também que, em coautoria, queríamos fazer uma espécie de profissão de fé. O que aprendemos sempre e de novo ao longo desses vinte anos com professores em formação inicial e continuada é que é no diálogo que a formação se torna significativa, e que construir singularidade e assumir a responsabilidade pela singularidade construída pressupõe, desde o início, o profundo respeito pelo cidadão-professor e pelo seu potencial para ser autor e formador.

Referências

- BACK, R. M. M.; STEIN, F. Planejando um projeto de aprendizagem: quando todos podem participar, todos podem aprender. *Revista Bem Legal*, v. 6, n. 2, p. 305-316, 2016.
- BOURDIEU, P. *A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer*. 2. ed. São Paulo, EDUSP, 1998.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Base Nacional Comum Curricular: segunda versão revista*. Brasília-DF, 2016.
- COSTA, E. V. *Práticas de Formação de Professores em um Instituto Cultural Brasileiro no Exterior*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.
- COSTA, E. V.; SCHLATTER, M. Eventos de formação de professores: uma perspectiva etnográfica sobre aprender a ensinar. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 56, n. 1, p. 37-63, 2017.
- GARCEZ, P. M. Produção de conhecimento, uso da linguagem e ensino de língua: desafios para a relação entre linguistas aplicados e sociedade. Conferência plenária no *IX Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada*, Universidade Federal do Rio de Janeiro, RJ, 28 de julho de 2011.
- GARCEZ, P. M. (2013). [Conversa com] Pedro de Moraes Garcez. In: SILVA, K. A.; ARAGÃO, R. (Orgs.). *Conversas com formadores de professores de línguas*. Campinas, SP: Pontes, p. 215-228.
- LUZ, R. L. *Venha participar do 'Clube do Gibi': estudo interpretativo sobre um projeto de trabalho em imprensa escolar*. Dissertação (Mestrado em Letras)

– Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

MOOJEN, S. S. et al. *Uma escola vivida e pesquisada*: relatório de pesquisa. Porto Alegre: Escola Municipal de Primeiro Grau Prof. G. J. da Silva e Centro de Educação Popular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Manuscrito inédito, 1997.

NÓVOA, A. Antonio Nóvoa: “professor se forma na escola”. Entrevista com Antonio Nóvoa concedida a Paola Gentili. *Revista Nova Escola*, 2001. Disponível em: <http://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevista-formacao-antonio-novoa?utm_source=gestao+escolar&utm_medium=facebook&utm_campaign=mat%C3%A9ria&utm_content=link>. Acesso em: 21 de fevereiro de 2016.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PERSCH, M. I., PACHECO, S. M.; MONTEIRO, M. R. (Orgs.). *Uma Escola para Todos, uma Escola para Cada Um*. Série Escola Faz, v. 2. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre, Secretaria Municipal de Educação, 2006.

PINSKY, J. Introdução. In J. Pinsky e C. B. Pinsky (Orgs.), *História da cidadania*. São Paulo: Contexto, 2003, p. 9-13.

RIO GRANDE DO SUL, SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO. *Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul*: linguagens, códigos e suas tecnologias. Porto Alegre: SE/DP, 2009.

SCHLATTER, M. O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento. *Calidoscópio*, v. 7, n. 1, p. 11-23, 2009.

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

STEIN, F. *Participação em projetos de aprendizagem em uma escola pública municipal de Porto Alegre*. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras), Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

STEIN, F. *Construção de conhecimentos no trabalho em grupo na fala-em-interação de sala de aula: um estudo microetnográfico de uma comunidade de aprendizagem escolar*. Projeto de dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

ZELMANOVITS, M. C. Relato de prática: um texto à espera de sua autoria. *Na Ponta do Lápis*, v. 27, p. 6-11, 2016.

Deliberação e formação crítico- -colaborativa de professores/as

Adriana Grade Fiori-Souza

Elaine Mateus

Resumo: Este artigo investiga uma experiência crítico-colaborativa de formação de professores/as como prática social potencializadora de diálogos deliberativos e desencapsuladora do poder de ação. Os dados decorrem da prática de ensino colaborativo, realizada em 2012, no contexto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid (CAPES, 2010), em um subprojeto de Letras-Inglês da Universidade Estadual de Londrina (UEL, 2011). O recorte apresentado sintetiza a análise de transcrições de áudio de três reuniões envolvendo cinco professoras licenciandas, uma professora colaboradora, um professor supervisor e uma professora coordenadora, responsáveis pela prática de ensino colaborativo de língua inglesa junto a quatro turmas do 3o ano do Ensino Médio em uma escola pública na cidade de Londrina. Com base nos construtos teóricos da argumentação prática, os resultados indicam a deliberação, analisada em suas manifestações discursivas, como elo entre as estruturas sociais mais estáveis e a agência dos/as participantes, isto é, como elemento constitutivo de novos espaços nos quais professores/as e estudantes podem experimentar conflitos, engajamento e transformação.

Palavras-chave: diálogo; deliberação; formação de professores/as.

Abstract: This article investigates a critical-collaborative experience of Teacher Education as a social practice that fosters deliberative dialogues and releases the power of action. Data were collected within the collaborative teaching practice, held in 2012, in the context of an Institutional Program for Teaching Initiation – Pibid (CAPES, 2010), in a subproject of English Language Teacher Education at State University of Londrina (UEL, 2011). The segment presented summarizes the analysis of audio transcriptions of three meetings involving five student

teachers, one collaborating teacher, one supervising teacher and one coordinating teacher, all of them responsible for the practice of collaborative English language teaching in four high school classes at a public school in the city of Londrina. Based on the theoretical constructs of practical argumentation, results point out deliberation, analyzed in its discursive manifestations, as a link between relatively stable social structures and participants' agency, that is, as a constituent element of new spaces in which teachers and students can experience conflict, engagement, and transformation.

Keywords: dialogue; deliberation; Teacher Education.

2.1 Introdução

No campo da Linguística Aplicada, diversos/as pesquisadores/as discorrem sobre a importância e necessidade de condutas éticas nas investigações realizadas (CAMERON et al., 1992; TELLES, 2002; GILLIGAN, 2011, 2003; CELANI, 2005; PAIVA, 2005; ROTH, 2006, 2005; CAVALCANTI, 2006; STITH; ROTH, 2006; MATEUS, 2016, 2011, entre outros).

No contexto específico de nossa atuação, que envolve a formação inicial e contínua de professores/as de inglês, consideramos essencial refletir sobre questões éticas relativas ao papel do/a pesquisador/a, ao compromisso assumido com a inclusão de participantes, e à responsabilidade coletiva (STITH; ROTH, 2006). Disso decorre nossa opção pela práxis de ensino colaborativo (ROTH; TOBIN, 2002a, 2002b; MATEUS, 2005) como espaço de ação-pesquisa no qual assumimos o desejo de sermos participantes ativas no ensino em sala de aula, bem como de construirmos conhecimento por meio da interação e do diálogo com os/as demais participantes – ouvindo, planejando, discutindo e criticando as inovações implementadas. Stith e Roth (2006) enfatizam que, muito embora tal prática não seja garantia de sucesso, ela oficializa a interação como um aspecto a ser trabalhado de modo explícito, possibilitando esclarecimentos e oportunidades de aprendizagem para os/as envolvidos.

Assim, este texto apresenta releituras de parte da pesquisa de doutoramento já publicada,¹ nas quais nos restringimos em explorar o potencial de uma experiência crítico-colaborativa de formação de professores/as em relação à argumentação prática (FAIRCLOUGH; FAIRCLOUGH, 2012) e à agência como possibilidade co-construída nas experiências vividas (THORNE, 2005; MATEUS e

1 FIORI-SOUZA, A. G. *Práxis de ensino colaborativo como lócus de argumentação, deliberação e aprendizagem expansiva*. 2016. 230 fls. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

RESENDE, 2015). O estudo deu-se em um subprojeto de Letras-Inglês do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2011). O grupo contou com oito participantes (cinco licenciandas, uma professora colaboradora, um professor supervisor da educação básica e uma professora coordenadora da UEL), os quais foram responsáveis pela prática de *ensino colaborativo* de língua inglesa junto a quatro turmas do 3º ano do Ensino Médio em uma escola pública na cidade de Londrina.

Como recorte², nos concentramos em investigar três encontros nos quais foram discutidas questões ao redor da (in)disciplina dos/as estudantes de Ensino Médio, que tomamos como manifestações discursivas da contradição entre o valor de uso e o valor de troca da educação. Como o texto permitirá conhecer, o tema da indisciplina, explorado no espaço da prática de ensino colaborativo, extrapolou as análises apressadas e superficiais que, via de regra, culpabilizam os próprios estudantes, para encontrar na deliberação oportunidade de desencapsular o poder de agir.

2.2 Formação crítico-colaborativa de professores/as

Nossa concepção de educação de professores/as compartilha o princípio de que a aprendizagem está intimamente ligada às experiências afetivas, emocionais, cognitivas etc vividas pelas pessoas e que, sendo crítico-colaborativa, deve resultar em seu engajamento político e responsivo às demandas sociais vigentes. Ser *crítico/a* refere-se, portanto, não somente à nossa capacidade de compreender objetivamente as relações entre ideologias, privilégios e poder sobre, por exemplo, as questões de gênero, etnias, classes sociais, mas igualmente à nossa capacidade, desejo e disposição de sentir e de nos identificarmos subjetivamente com as minorias, com a pluralidade, com a multi-vocalidade a fim de nos comprometermos com elas. A integração inseparável de pensamento, cognição, emoção, desejo, está na base da vida social, da aprendizagem e do modo como damos sentido ao conceito de educação crítico-colaborativa. É com base nessa perspectiva monista que entendemos que a formação crítico-colaborativa que experimentamos no presente, se faz com base nas nossas histórias e vivências do passado, com vistas a um futuro. Essa dinâmica sócio-histórico-cultural reconhece como central as relações entre aquilo que está dado e que preexiste às nossas ações, mas que, em razão delas, transforma-se em um outro tempo, de modos nem sempre previsíveis.

2 Como recorte de uma tese, o presente artigo reproduz trechos ali publicados que são de autoria de Fiori-Souza, alguns dos quais, em razão da coautoria, representam uma releitura de parte dos dados e dos resultados, configurando, portanto, novos sentidos.

Assim como para Noddings (1999), dois elementos nos parecem essenciais nesse processo: escolha e discussão, ou, como preferimos, *diálogo*, que “por sua vez, tem tanto o papel de mediar o processo genuíno do acolhimento da diferença e da produção conjunta de sentidos, quanto o de permitir que se reflita sobre o cuidado e se discuta sobre por que fazemos determinadas coisas e quais são seus efeitos sobre os outros (MATEUS, 2016, p. 40). O modo como encontramos para promover escolha e diálogo foi a práxis de ensino colaborativo.

O ensino colaborativo tem sido discutido na literatura desde o início dos anos 2000. Dentre seus expoentes, estão Roth e Tobin (2001; 2002; 2004). De modo simples, o ensino colaborativo pressupõe uma comunidade de professores aprendizes compartilhando a atividade de ensinar e aprender. Nas palavras dos próprios autores, “o ensino colaborativo é essencial porque permite a emergência de desafios mais significativos e, desse modo, abre possibilidades para se aprender com o outro não somente de modo explícito, mas igualmente e ainda mais importante, de modo tácito” (ROTH e TOBIN, 2002, p. 121).

Da maneira como entendemos, o ensino colaborativo produz as bases comuns sobre as quais os sentidos são compartilhados e novas possibilidades são elaboradas. Em última instância, a práxis colaborativa na qual nos inserimos deseja promover aprendizagem por meio de oportunidades de analisar questões significativas sob os diversos pontos de vista dos envolvidos no mesmo evento. Podemos dizer que ensino colaborativo se define pela “atividade coletiva prática e, assim, essencialmente como interativo, dialógico e argumentativo” (ENGESTRÖM, 1994, p. 43).

Embora sob o conceito de *pesquisa crítica de colaboração*, a perspectiva epistemológica proposta por Magalhães (2004; 2010) aproxima-se dessa que adotamos na medida em que sua ênfase recai sobre os processos de transformação mediados pelo diálogo. Como explica a pesquisadora, seu interesse está em organizar “práxis crítica como atividade transformadora e criativa, em que as relações entre teoria e prática são entendidas dialeticamente, em sua autonomia e dependência mútua” (MAGALHÃES, 2010, p. 28). Assim como Magalhães e seu grupo de Pesquisa *Linguagem em Atividade no Contexto Escolar* (ver, por ex., LIBERALI, 2008; MAGALHÃES e LIBERALI, 2012), tomamos a linguagem como elemento essencial das práticas sociais transformadoras.

Como argumenta Fairclough (1995, p. 219), “é principalmente no discurso que o consenso é alcançado, ideologias são transmitidas e prática, sentidos, valores e identidades são ensinadas e aprendidas”. Assim, a formação crítico-colaborativa de professores/as de inglês, sob a qual nos debruçamos neste estudo, tem como unidade de análise a relação entre os modos como agimos criativamente transformando nossos posicionamentos sociais e os acessos que temos às práticas (discursivas, principalmente, mas não unicamente), isto é, o elo entre agência e as *affordances* sociais. Reconhecendo que os modos como produzimos significação

são dinâmicos, fluidos e complexos (VYGOTSKY, 1987) e que a aprendizagem mantém relação com as maneiras como as “experiências vividas são sentidas, recriadas, imaginadas, percebidas, pensadas e inventadas pelos indivíduos” (REY, 2016), discutimos, a seguir, aspectos semióticos da formação crítico-colaborativa de professores/as.

2.2 Argumentação, diálogo e deliberação

Há uma série de estudiosos/as que se dedicam à prática da argumentação, centrada na resolução de conflitos. No conjunto de seus trabalhos, diferentes conceitos são utilizados, tendo em comum o lugar da linguagem como geradora de transformação social, por meio da deliberação. Dentre eles, destacamos (a) *argumentação crítico-dialógica* (MATEUS, 2016); (b) *argumentação crítico-colaborativa* (LIBERALI; MAGALHÃES, 2009; LIBERALI, 2013; MAGALHÃES; OLIVEIRA, 2016); (c) *diálogo cogerativo* (ROTH et al., 2002, 2000; ROTH; TOBIN, 2002a, 2002b); (d) *argumentação prática/deliberação* (FAIRCLOUGH; FAIRCLOUGH, 2012).

Mateus (2016) considera a *argumentação crítico-dialógica* como prática indissociável dos conceitos de *ética do cuidado* e de *orientação para a diferença*. Para a autora, a realização de práticas dialógicas pressupõe assumir atitudes também dialógicas, pois só é possível implementar práticas deliberativas efetivas em ambientes que exercitam o respeito, reconhecem e valorizam a diferença e o desejo de provocar transformação. Como exemplo de atitudes dialógicas, Mateus (2016, p. 51) cita, entre outros: (a) a disposição para analisar diferentes pontos de vista; (b) o compromisso em considerar como legítimas todas as vozes; (c) o cuidado em assegurar a plena participação de diferentes perspectivas e a criação de espaços seguros; (d) o compromisso em buscar sentidos comuns relevantes e válidos para a comunidade; (e) a disposição em reconhecer o outro como aquele que sabe e que tem o que dizer; (f) a disposição para rever posicionamentos próprios e “sair do lugar”, e (g) a valorização da diferença.

Do mesmo modo, Liberali (2013, p. 108) define *argumentação colaborativa* como prática geradora de “produção coletiva e colaborativa de significados compartilhados, novos e relevantes para a comunidade”. O conceito de relevância é essencial para o engajamento e condição para a criação de sentidos a partir das experiências vividas. Liberali e Magalhães (2009) ressaltam a importância, em contextos de formação docente, da análise dos aspectos linguísticos organizadores do discurso, a fim de instrumentalizar professores/as a apresentar e reconhecer os diversos pontos de vista expressos em sessões reflexivas, e consequentemente conscientizá-los/as das várias vozes e sentidos que compõem o diálogo argumentativo.

Roth et al. (2002, p. 23) discutem *{ensino-colaborativo-diálogo-cogerativo}* como uma unidade caracterizada por uma forma de fazer pesquisa em que aqueles/as que participaram de uma determinada aula, nos moldes do ensino colaborativo, reúnem-se para discuti-la em sessões organizadas de forma democrática. A agenda de tais sessões, nessa configuração, não é determinada pelo/a coordenador/a, mas visa à melhoria da práxis vivenciada, na qual os membros, embora em posições institucionais diversas, são participantes em condições iguais de reflexão crítico-argumentativa sobre as questões em foco. O estudo aponta que o sucesso de pesquisas interventivas está diretamente vinculado à *participação* na práxis, a qual deve ser plena se o objetivo for o empoderamento dos atores envolvidos. Isso porque, durante a realização dos diálogos, os/as participantes elaboram novos entendimentos da prática com base em suas representações do contexto de ação e em seus valores e crenças (entre outros aspectos), e todo esse processo crítico-reflexivo institui uma dialética entre a experiência vivenciada e a análise crítica. Nesse sentido, os/as participantes são considerados coprodutores de conhecimento.

Para conduzir e monitorar o funcionamento prático desses diálogos, os autores desenvolveram uma heurística com o intuito de promover um ambiente de aprendizagem produtivo e democrático durante as sessões realizadas.

Dentre os itens constando do instrumento, estão: (1) o *respeito* e (2) a *interação* entre participantes; (3) a *inclusão dos atores envolvidos* com a prática de ensino colaborativo (estudantes e corpo docente da escola; licenciandos/as e corpo docente da universidade, etc.); (4) os *modos de participação* – coordenando a discussão; ouvindo atentamente; iniciando o diálogo ou expondo ideias; lançando questionamentos; fornecendo evidências; expressando opiniões (concordando e/ou discordando); expressando-se abertamente; prestando esclarecimentos ou expandindo ideias; sugerindo alternativas para ações; avaliando ideias e práticas; (5) as *oportunidades de participação* – contribuindo para um ambiente democrático de discussão e deliberação; ouvindo atentamente; cedendo espaço para a participação; demonstrando engajamento na discussão; convidando à participação; rejeitando toda e qualquer forma de opressão.

Para Fairclough e Fairclough (2012), a argumentação pressupõe diálogo porque surge em resposta a perspectivas e opiniões diferentes. Os autores desenvolveram uma metodologia para analisar e avaliar a argumentação em uma variedade de contextos institucionais (dentre eles, o educacional). Na referida metodologia, a *argumentação prática* (ou *deliberação*) é representada por meio de esquemas, com o intuito de oferecer um panorama das premissas que integram os argumentos favoráveis ou desfavoráveis às propostas de ação sob discussão.

Para avaliar tais propostas, são sugeridas perguntas com o objetivo de produzir efeitos práticos, gerar consequências e provocar transformações. São elas:

(a) a ação proposta pode realmente levar os envolvidos a alcançar o objetivo?; (b) a ação terá outros efeitos, além daqueles pretendidos?; (c) será que outra(s) ação(ões), diferente(s) dessa sendo examinada, pode(m) também levar à realização do objetivo?.

No esquema de Fairclough e Fairclough (2012) para análise e avaliação da *argumentação prática* – i.e., a argumentação em prol de determinados modos de agir – as razões visando a uma ação específica são consideradas um tipo de causa de mudança³. Tais razões são entendidas como premissas de argumentos práticos, ou seja, constituem parte dos *poderes causais*⁴ que as pessoas exercem, como agentes sociais, para provocar transformações.

Porém, além das causas agentivas de mudança social, também há causas estruturais e a Análise de Discurso Crítica busca investigar como tais causas se relacionam, i.e., qual é a relação entre estrutura e agência. Isso inclui buscar subsídios para evidenciar a relação entre os efeitos causais das *ordens do discurso*⁵ e da agência das pessoas como agentes sociais e produtoras de *textos* – entendidos, aqui, como parte de eventos sociais (FAIRCLOUGH, 2003).

No caso da argumentação prática, as crenças, desejos e valores são identificados como premissas; porém, para que seja possível efetuar uma descrição adequada das causas de mudança social, Fairclough e Fairclough (2012) enfatizam que é também necessário investigar porque determinadas crenças, desejos e valores aparecem em instâncias específicas de argumentação prática, trazidas à tona, por exemplo, em razão do posicionamento de determinados grupos de pessoas em relações sócio-materiais específicas.

Tal enfoque possibilita pesquisar os fatores e as causas estruturais relacionadas à agência das pessoas envolvidas em argumentação prática, porque – dentre as razões para agir – há aquelas que expressam várias restrições externas sobre o que pode ser feito, tais como deveres, obrigações e compromissos, envolvendo regras, leis ou o respeito aos direitos dos semelhantes. A análise da argumentação prática defendida pelos autores contribui para evidenciar como o poder de estruturas sociais e institucionais manifesta-se nas razões para agir. Isso porque, “as

3 Neste trabalho, utilizamos o termo *mudança* como sinônimo de *transformação*.

4 *Poderes causais* são aqueles que nos empoderam a refletir e agir sobre o nosso contexto sócio-histórico-cultural (ARCHER, 2004). “O conceito de causalidade ou relações causais não deve ser tomando numa perspectiva mecanicista e tampouco pressupor regularidades previsíveis” (MATEUS, 2014, p. 343).

5 *Ordens do discurso* referem-se a configurações relativamente estáveis de práticas discursivas, i.e., uma ordenação social específica de relações, dentre diferentes maneiras de construir significados – como por exemplo, de forma *dominante*, *marginal*, *opositiva* ou *alternativa* (FAIRCLOUGH, 1995, 2003).

estruturas restringem (ou empoderam) a agência, munindo as pessoas com razões para agir” (FAIRCLOUGH; FAIRCLOUGH, 2012, p. 81).

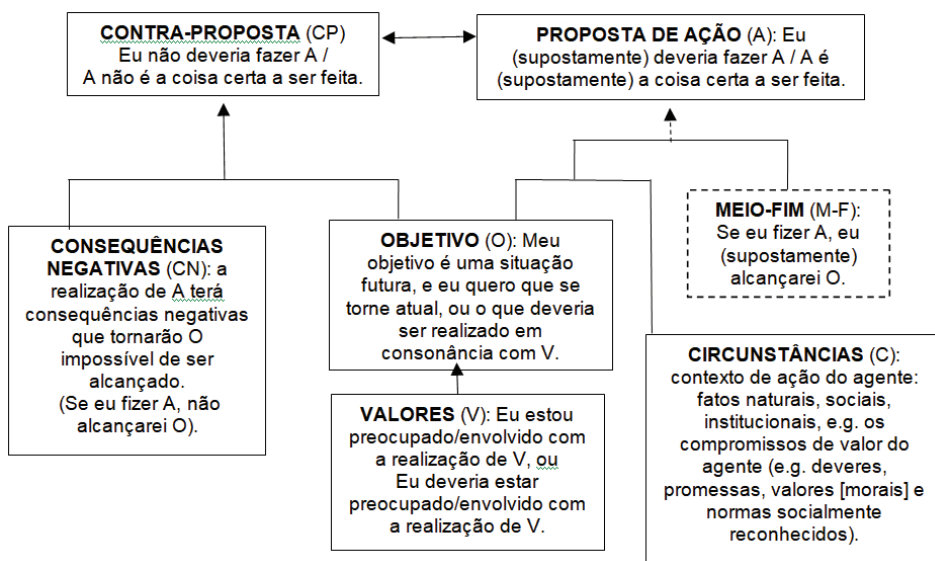
Para Fairclough e Fairclough (2012), a conclusão de um argumento prático está embasada em premissas de quatro tipos: (1) uma premissa de *circunstância*, que representa a situação existente e o problema enfrentado⁶; (2) uma premissa de *objetivo*, que descreve (e ‘imagina’) a situação futura desejada; (3) uma premissa de *valor*, expressando os valores e preocupações que subjazem os objetivos dos agentes (e que também impacta o modo como eles representam o contexto de ação); e (4) uma premissa *meio-fim*, que representa a linha de ação proposta como um meio (hipotético) que supostamente levará os agentes a se deslocarem de uma situação existente para aquela situação futura que é seu objetivo. A análise da argumentação prática objetiva identificar as premissas e conclusão de um dado argumento, bem como as relações entre elas.

A deliberação, por sua vez, implica considerar, minimamente, um contra-argumento, i.e., examinar as razões que respaldam a tese de que a ação não deve ser realizada, tais como as consequências negativas que podem enfraquecer os objetivos ou valores defendidos pelo agente. Além disso, o processo deliberativo pode envolver também considerar outros cursos de ação, e as razões favoráveis e desfavoráveis aos mesmos, assim como contrapor tais considerações, coletivamente, a fim de se chegar a uma decisão que seja considerada razoável, i.e. pertinente, pela maioria dos envolvidos.

O esquema da argumentação prática que os autores sugerem é ilustrado na Figura 1, a seguir. No referido esquema, a hipótese de que a ação A pode capacitar o agente a alcançar seus objetivos (O), a partir de suas circunstâncias (C), e em consonância com certos valores (V) leva à tese hipotética de que ele deve fazer A.

O contexto de ação é muitas vezes visto como um problema (e, consequentemente, avaliado negativamente em vista dos valores ou preocupações dos agentes) e a ação é vista como a solução para o problema. Como a conclusão de que a ação pode ser o meio acertado para alcançar o objetivo ou resolver o problema apresentado é apenas uma suposição, são utilizadas linhas pontilhadas para representar a relação das premissas com a conclusão (meio-fim).

6 Neste trabalho, o termo *problema enfrentado* equivale a *conflito evidenciado*, o qual pode contribuir para deflagrar *manifestações discursivas de contradição* (ENGESTROM e SANINNO, 2011)

Figura 1 – Esquema da Argumentação Prática.

Fonte: Fairclough & Fairclough (2012, p. 51).

Apresentamos a seguir a análise e discussão dos dados selecionados, provenientes das transcrições de gravações em áudio de três reuniões entre os participantes do subprojeto de Letras-Ingês do Pibid/Uel, realizadas no período de março a maio de 2012. Primeiramente, são descritas as adaptações realizadas à estrutura do esquema original de Fairclough e Fairclough (2012), com o propósito de atender às características particulares desta investigação. Em seguida, discorreremos sobre os esquemas elaborados com base nos diálogos argumentativo-deliberativos gerados na prática de ensino colaborativa.

2.3 Análise e interpretação dos dados

Para proceder à análise, optamos por considerar os textos produzidos pelos/as integrantes da prática de ensino colaborativo de modo interligado, isto é, produzimos sínteses que reconhecem os movimentos de tempo, mas que dão destaque aos processos de argumentação prática.

Os textos aqui selecionados (diálogos 27/03; 15/05 e 29/05) forneceram subsídios para trazer à tona as contradições entre o valor de *uso* e o valor de *troca* na educação, que se manifestam discursivamente por meio dos sentidos de (in) disciplina no contexto de sala de aula.

Em relação à configuração interna dos diálogos selecionados, empregamos o esquema argumentativo defendido por Fairclough e Fairclough (2012), conforme

apresentado anteriormente, com adaptações necessárias, decorrentes daquilo que os dados desta investigação indicavam e que se apresentam nas Figuras 2, 3 e 4. São elas:

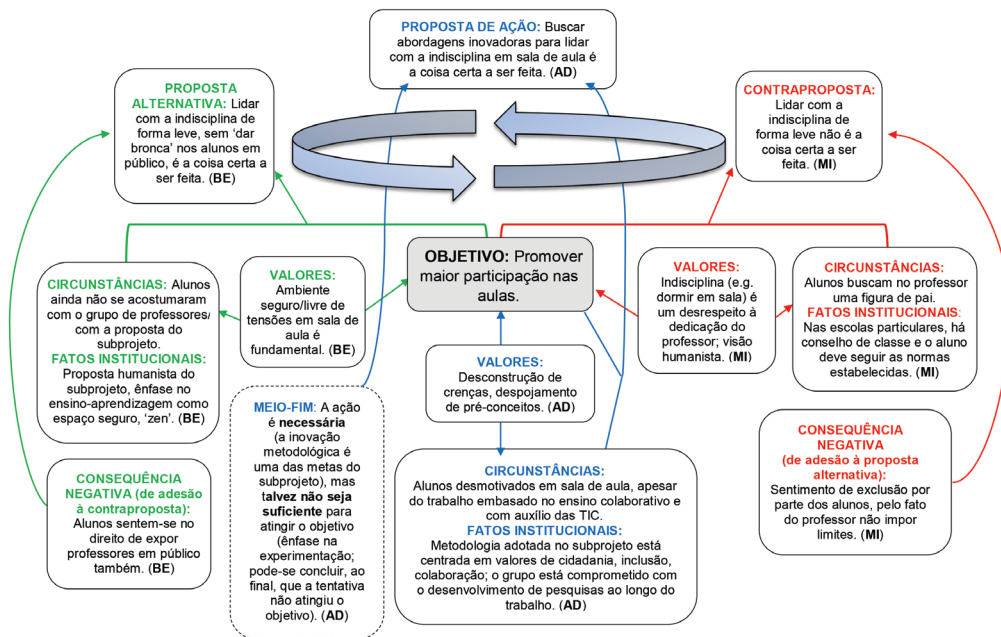
- o emprego de *cores diferentes* para identificar a proposta, contraproposta e/ou proposta(s) alternativa(s), com o intuito de facilitar a visualização dos diferentes argumentos que constituíram cada diálogo (dessa forma, todas as premissas em uma mesma cor coadunam-se com um determinado argumento);
- o *destaque* à premissa de objetivo, como elemento central norteador dos diálogos, *sem indicação de autoria explícita*, uma vez que emerge da articulação das ideias veiculadas em cada diálogo;
- a opção por *setas circulares*, as quais objetivam ilustrar a dinamicidade do diálogo deliberativo e a inter-relação da proposta, contraproposta e/ou proposta(s) alternativa(s) de cada interação ilustrada;
- a inserção de *setas partindo da premissa de valores*, para indicar a influência destes não somente sobre a percepção do objetivo (i.e., a situação hipotética futura, isenta de conflito), mas também sobre o modo como o contexto de ação (i.e., a premissa de circunstâncias) é representado;
- a inclusão, em alguns esquemas, de premissas de valores respaldando também argumentos de autoridade e/ou consequências positivas e/ou negativas de adesão à proposta, contraproposta e/ou proposta(s) alternativa(s);
- o acréscimo das *iniciais dos participantes* que se posicionaram nos diálogos.

Em relação especificamente à premissa meio-fim, esta é identificada por linhas pontilhadas, conforme o esquema original de Fairclough e Fairclough (2012) – uma vez que se refere à conclusão *hipotética* de que uma determinada ação proposta pode ser o meio acertado para se alcançar um objetivo ou solucionar um conflito.

Nos esquemas aqui contemplados, optamos por vincular a premissa meio-fim apenas a 1ª ação proposta em cada diálogo, pelo fato de ser aquela que desencadeia o processo argumentativo-deliberativo.

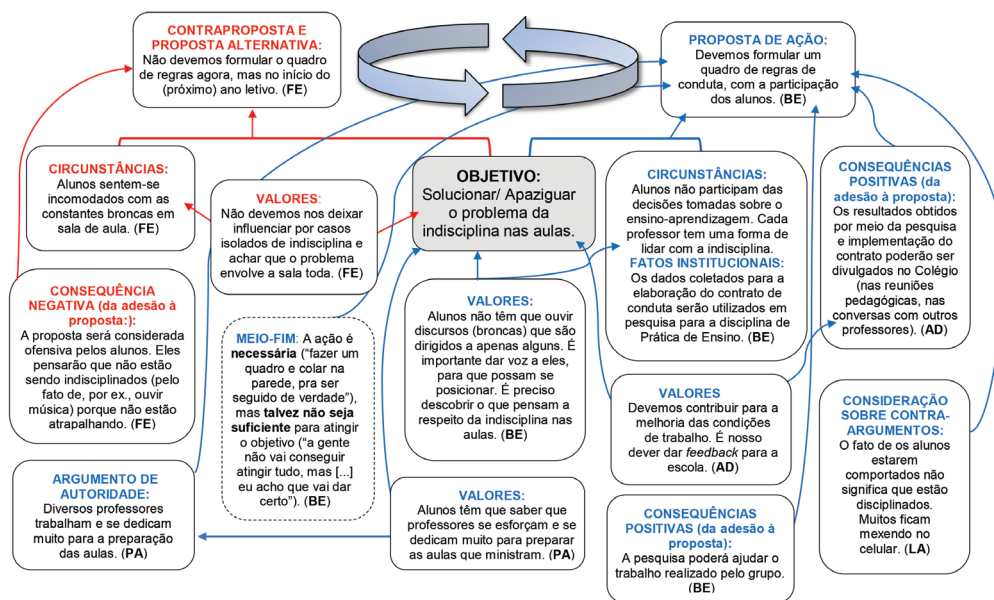
As iniciais, nomes e identificação dos/as participantes são: **AD** (Adriana – professora coordenadora); **BE** (Beatriz – professora licencianda, 4º ano); **CA** (Carolina – professora licencianda, 3º ano); **FE** (Fernanda – professora licencianda, 3º ano); **LA** (Laura – professora licencianda, 4º ano); **MI** (Miriam – professora colaboradora); **PA** (Paulo – professor supervisor); **RE** (Regina – professora licencianda, 3º ano).

Figura 2 – Diálogo em 27/03.



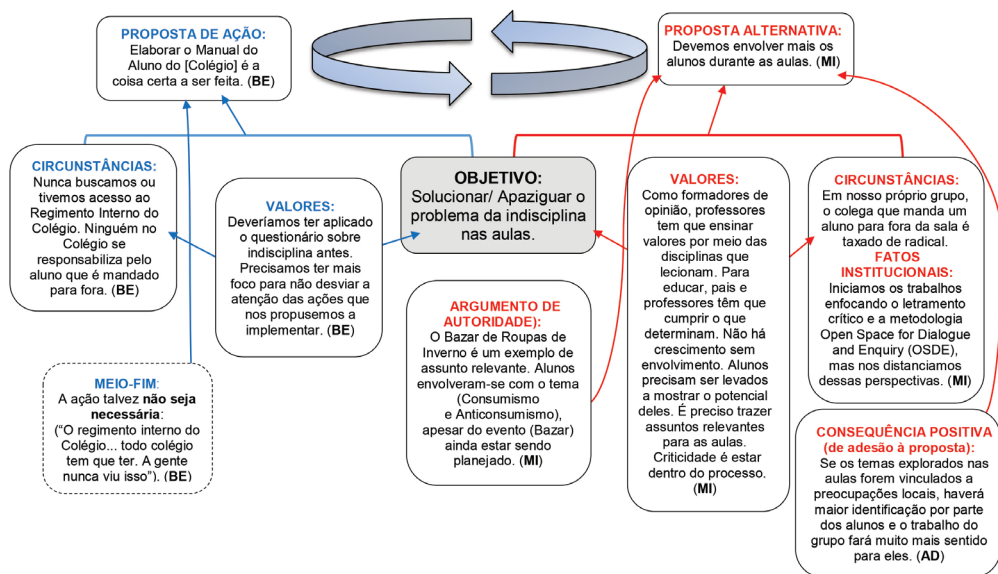
Fonte: FIORI-SOUZA (2016).

Figura 3 – Diálogo em 15/05.



Fonte: FIORI-SOUZA (2016).

Figura 4 – Diálogo em 29/05.



Fonte: FLORI-SOUZA (2016).

As Figuras de 2 a 4 representam uma síntese da análise indutivo-dedutiva que partiu dos dados gerados entre março e agosto de 2012 para, então, buscar na literatura arcabouço que permitisse compreender os fenômenos evidentes. Como já discutimos, em razão de nossos entendimentos sobre o que seja formação crítico-colaborativa de professores/as, nossa opção deu-se pelas categorias de análise de diálogos centrados na deliberação sobre conflitos evidenciados e que visavam agir sobre eles.

No recorte que escolhemos apresentar neste texto, ao observar as propostas, contrapropostas e propostas alternativas nos três eventos, é possível perceber um caminhar do grupo, no sentido de buscar implementar os planos de ação que emergiram do processo argumentativo-deliberativo, e teorizar sobre a prática, co-construindo e expandindo os conhecimentos vivenciados no âmbito da prática de ensino colaborativo.

Esse caminhar do grupo está refletido nos questionamentos ou reflexões feitas, as quais deram início a cada um dos episódios. É possível observar ali uma progressão, i.e., a incorporação de ideias em um crescendo, na 2ª e 3ª reuniões sobre o tema da (in)disciplina, respectivamente em 15/05 e 29/05. A partir da constatação, em 27/03, da dificuldade para motivar os alunos a participarem ativamente das aulas, o foco da deliberação recai sobre a questão da indisciplina, mais especificamente sobre as maneiras de como solucioná-la. Nas reuniões

em 15/05 e 29/05, o grupo demonstra engajamento e determinação para deliberar sobre o assunto, com base em leitura de artigos, e na iniciativa tomada por um dos integrantes, Beatriz, de investigar o tema.

Essa complexa rede dialógico-deliberativa indica:

- a tentativa de desconstrução de sentidos naturalizados, tais como: (a) barulho/silêncio como sinônimos de (in)disciplina, e (b) o professor como concededor das dúvidas e necessidades dos alunos;
- a busca por ampliação das perspectivas sobre o tema;
- o grande envolvimento de Beatriz com a questão, sugerindo que as razões externas que impulsionaram a ação inicial (pesquisa para a graduação) tornaram-se razões internas, i.e., interesse/motivação pessoal;
- a geração de papéis como resultado da participação na prática de ensino colaborativo, dentre outros, o de *pesquisadora* (Beatriz) e de *colega* em posição de igualdade com os demais (Laura).

A análise mais detalhada de mecanismos linguístico-discursivos – tais como (a) perguntas e respostas; (b) comparações; (c) exemplos com base nos contextos *familiar, acadêmico*, e da própria *prática de ensino colaborativo*; (d) discurso direto, (e) escolhas lexicais – marcam engajamento afetivo-cognitivo de algumas participantes (Miriam, em especial) de modo a ampliar os sentidos de (in)disciplina, vinculando-a aos conceitos de *motivação, participação comprometida, relevância e criticidade no processo de ensino-aprendizagem*.

Do mesmo modo, Beatriz revela protagonismo. De fato, como pode ser visto na Figura 4, Beatriz representa o contexto de ação – neste caso, o Colégio – como relapso em relação ao controle dos/as estudantes considerados/as indisciplinados/as. Sua proposta é comentada apenas rapidamente por alguns/as participantes da prática de ensino colaborativo, talvez pelo fato da premissa meio-fim indicar, na ocasião, que a referida ação possivelmente não seria necessária, uma vez que o Regimento Interno do Colégio poderia conter informações relevantes e suficientes sobre a questão.

Apesar disso, a proposta de Beatriz é fundamental para a construção colaborativa de conhecimentos, porque traz à tona a omissão do grupo quanto às questões burocráticas e administrativas envolvendo o Colégio, i.e., a necessidade de se obterem informações mais amplas sobre aquele contexto, que extrapolassem os limites da sala de aula. Nesse sentido, pode-se dizer que Beatriz assume novos papéis – os de *coordenadora* e formadora, este último, quando alerta para a responsabilidade ética com a formação discente.

A análise do conflito ao redor de questões relativas à (in)disciplina permitiu compreender os movimentos argumentativos-deliberativos que envolvem processos de formação crítico-colaborativa de professores. O estudo de Fiori-Souza (2016) traz uma grande contribuição ao relacionar esses movimentos ao *ciclo*

de *aprendizagem expansiva* (ENGESTRÖM, 1987) para discutir o que a autora chama de *aprendizagem como inquietação*, *aprendizagem como argumentação*, *aprendizagem como deliberação* e *aprendizagem como transformação*.

2.4 Implicações do estudo

Fairclough e Fairclough (2012) entendem o processo de argumentação prática como a *interface* entre agência e estrutura, i.e., ao argumentar visando à ação, os agentes recorrem a discursos que refletem ordens morais, institucionais e estruturais, as quais lhes fornecem razões para agir. Tais razões são consideradas *externas* porque independem da vontade dos agentes e exercem pressão sobre a ação. A fim de motivar a ação, os agentes precisam internalizá-las como valores, preocupações ou interesse autênticos. Quando isso acontece, esses elementos tornam-se fonte de normatividade que moldam seus objetivos e a ação que decidem adotar para colocá-los em prática (FAIRCLOUGH; FAIRCLOUGH, 2012, p. 46).

No campo conceitual, isso significa compreender a argumentação prática como uma categoria epistemológica que potencializa a análise das relações entre aquilo que está dado na estrutura social e que antecede à ação humana e que se transforma em decorrência dela. Em termos concretos, este estudo traz implicações para os currículos das licenciaturas interessados em formação crítico-colaborativa de professores/as e reitera a importância de se educar com base em uma *atitude dialógica* (MATEUS, 2016) e em uma *visão multicultural de conhecimento*, que pressupõe múltiplas maneiras possíveis de conceber a realidade e de produzir novos conhecimentos, os quais estão sempre em processo de transformação (LIBERALI, 2013).

Acreditamos, assim como Liberali e Magalhães (2009), Mateus (2016) e Roth et al. (2002), que a inclusão de ações formativas voltadas ao desenvolvimento de mecanismos discursivos – para iniciar o diálogo, propor questões críticas, fornecer evidências, expressar opiniões (concordando/discordando), esclarecer e expandir ideias, sugerir alternativas para ações propostas, avaliar ideias e práticas, entre outros – poderá contribuir para conscientizar e preparar a os agentes envolvidos (professores/as formadores/as, supervisores/as, colaboradores/as e licenciandos/as de modo geral) a argumentar e deliberar de forma colaborativa e revolucionária.

No campo metodológico, a evidência do conflito como condição para aprendizagem dá novos sentidos à natureza dinâmica, aberta e imprevisível da vida social. É precisamente no reconhecimento e no enfrentamento dialógico dos conflitos e tensões que se forjam novos espaços e outras possibilidades de ação. Como aponta o estudo de Tanaka (2017, p.194), o potencial transformador da ação se faz na “zona desconfortável de ação [que] provoca perturbações

e desorganizações do que é tido como a única maneira de fazer e de conceber [alguma] atividade”.

Estudos que como este concentram-se nas práticas específicas, mediadas por contradições históricas, vividas por atores específicos, em tempos e lugares próprios, oferecem *insights* relevantes a respeito das dinâmicas da aprendizagem como um devir-na-práxis. Nesse sentido, é relevante ter claro que o contexto em que a pesquisa se deu era aquele do Pibid em que a participação do professor da escola, bem como da professora colaboradora, foi favorecida. Cada um, a seu modo, teve papel fundamental no processo de deliberação que nos permite considerar a relevância de que mais experiências como essa sejam promovidas em nossos espaços de atuação. Assim como apontam Fairclough e Fairclough (2012), a configuração interna dos diálogos deliberativos está diretamente relacionada ao este contexto institucional específico que analisamos (neste caso, a práxis realizada pelo subprojeto de Letras-Inglês do Pibid/UEL) e ao propósito pragmático da atividade (aqui, a solução de conflitos evidenciados).

Referências

- CAMERON, D.; FRAZER, E.; HARVEY, P. RAMPTON, M.B.H.; RICHARDSON, K. **Researching Language: issues of power and method**. London and New York: Routledge, 1992.
- CAVALCANTI, M. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em Linguística Aplicada: implicações éticas e políticas. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 233-252.
- CELANI, M.A.A. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. **Linguagem & Ensino**, v. 8, n. 1, p. 101-122, 2005.
- ENGESTRÖM, Y. Teachers as Collaborative Thinkers: Activity-Theoretical Study of an Innovative Teacher Team. In: CARLGREN, I. et al. (Ed.). **Teachers' Minds and Actions: Research on Teachers' Thinking and Practice**. Falmer, 1994. p. 43-61.
- ENGESTRÖM, Y. **Learning by expanding**: an activity-theoretical approach to developmental research. Helsinki: Orienta-Konsultit. 1987. Disponível em: <<http://lhc.ucsd.edu/mca/Paper/Engestrom/Learning-by-Expanding.pdf>>. Acesso em: 22 maio 2015.

- ENGESTRÖM, Y.; SANNINO, A. Discursive Manifestations of Contradictions in Organizational Change Efforts: a methodological framework. **Journal of Organizational Change Management**, v. 24, n.3, p. 368-387, 2011.
- FAIRCLOUGH, N. **Analysing Discourse: textual analysis for social research**. London/New York: Routledge, 2003.
- _____. **Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language**. London: Longman Group Limited, 1995. Disponível em: <<http://bookzz.org/ireader/1131769>>. Acesso em: 8 jul. 2015.
- FAIRCLOUGH, I.; FAIRCLOUGH, N. **Political Discourse Analysis: a method for advanced students**. London/New York: Routledge, 2012.
- FIORI-SOUZA, A. G. **Práxis de ensino colaborativo como locus de argumentação, deliberação e aprendizagem expansiva**. 2016. 230 fls. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.
- GILLIGAN, C. **Ethics of care**. Entrevista concedida a *Webteam* em 21 jun., 2011. Disponível em: <<http://ethicsofcare.org/carol-gilligan/>>. Acesso em: 13 mar. 2016.
- GILLIGAN, C. **In a different voice: psychological theory and women's development**. 38ª ed., Cambridge: Harvard University Press, 2003.
- LIBERALI, F.C. **Argumentação em Contexto Escolar**. Campinas: Pontes Editores, 2013.
- _____. **Formação crítica de educadores: questões fundamentais**. Taubaté-SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2008.
- LIBERALI, F.C.; MAGALHÃES, M.C.C. Formação de Professores e Pesquisadores: Argumentando e Compartilhando Significados. In: TELLES, J. A. (Org.). **Formação Inicial e Continuada de Professores de Línguas: dimensões e ações na pesquisa e na prática**. Campinas: SP: Pontes Editores, 2009, p. 43-66.
- MAGALHÃES, M.C.C. Pesquisa crítica de colaboração: uma pesquisa de intervenção no contexto escolar. In: SILVA, L.S.P; LOPES, J.J.M. (Org.) **Diálogos de Pesquisas sobre Crianças e Infâncias**. Niterói, RJ: Ediotra da UFF, 2010, p. 20-40.

MAGALHAES, M. C. C.; LIBERALI, F. C. . Grupo de Pesquisa Linguagem em Atividades no Contexto Escola (LACE): A linguagem na formação de educadores e alunos colaborativos, críticos e criativos. **Educação em Foco** (Juiz de Fora), v. 1, p. 129-140, 2012.

MAGALHÃES, M.C.C.; OLIVEIRA, W.de. Argumentação na construção de contextos colaborativos em pesquisas com formação de educadores. In: LIBERALI, F.C.; DAMIANOVIC, M.C.; NININ, M.O.G.; MATEUS, E.; GUERRA, M. (Org.). **Argumentação em contexto escolar: relatos de pesquisa**. Campinas: Pontes Editores, 2016, p. 205-235.

MATEUS, E. Por uma pedagogia da argumentação. In: LIBERALI, F.C.; DAMIANOVIC, M.C.; NININ, M.O.G.; MATEUS, E.; GUERRA, M. (Org.). **Argumentação em contexto escolar: relatos de pesquisa**. Campinas: Pontes Editores, 2016. p.35-61.

_____. Ética como prática social de cuidado com o outro: implicações para o trabalho colaborativo. In: MAGALHÃES, M.C.C.; FIDALGO, S.S. (Org.). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. São Paulo: Pontes, 2011. p. 187-209.

_____. **Atividade de Aprendizagem Colaborativa e Inovadora de professores: ressignificando as fronteiras dos mundos universidade-escola**. 2005. 325 fls. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

MATEUS, E.; RESENDE, V. de M. O sistema posição-prática como categoria epistemológica: contribuições para ad. *Alfa*, São Paulo, v.59, n.3, p. 431-454, 2015.

NODDINGS, N. *Justice and Caring: The Search for Common Ground in Education*. Teachers College Press, New York, 1999.

PAIVA, V.L.M. de O. Reflexões sobre ética e pesquisa. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, p. 43-61, 2005.

REY, F. G. Vygotsky's concept of *Perezhivanie* in the *Psychology of Art* and at the final moments of his work: advancing his legacy. *Mind, Culture and Activity*, v. 23, n. 4, July, 2016, p. 1-10. Disponível em: <[http://www.fernandogonzalezrey.com/images/PDFs/producao_biblio/fernando/artigos/](http://www.fernandogonzalezrey.com/images/PDFs/producao_biblio/fernando/artigos/Psicologia_his) Psicologia_his

torico_Cultural/Vygotskys-Concept-of-Perezhivanie-in-The-Psychology-of-Art-and-at-the-Final-Moment-of-His-Work-Advancing-His-Legacy.pdf>. Acesso em: 4 dez. 2016.

ROTH, W.-M. Collective Responsibility and Solidarity: toward a body-centered ethics. **Forum: Qualitative Social Research**, v.7, n.2, art. 37, mar. 2006. Disponível em: < <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/123/260> >. Acesso em: 22 fev. 2016.

_____. Ethics as Social Practice: introducing the debate on qualitative research and ethics. **Forum: Qualitative Social Research**, v. 6, n.1, art.9, jan. 2005. Disponível em: <<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/526/1140>>. Acesso em: 22 fev. 2016.

ROTH, W. M.; TOBIN, K. Coteaching: From Praxis to Theory. **Teachers and Teaching: Theory and Practice**, v. 10, n. 2, p. 161-180, Apr. 2004.

_____. Redesigning an “Urban” Teacher Education Program: an Activity Theory Perspective. **Mind, Culture and Activity**, v.9, n.2, p. 108-131, 2002b.

_____. **At the elbow of another: learning to teach by coteaching**. New York: Peter Lang Publishing Inc., 2002a.

_____. The Implications of Coteaching/Cogenerative Dialogue for Teacher Evaluation: Learning from Multiple Perspectives of Everyday Practice. **Journal of Personnel Evaluation in Education**, v. 15, n. 1, p. 7- 29, 2001.

ROTH, W.-M.; TOBIN, K.; ZIMMERMANN, A. Coteaching/cogenerative dialoguing: learning environments research as classroom praxis. **Learning Environments Research**, v. 5, p. 1-29, 2002.

ROTH, W. -M.; LAWLESS, D.V.; TOBIN, K. {Coteaching / Cogenerative Dialoguing} as Praxis of Dialectic Method. **FQS: Qualitative Social Research**, v.1, n.3, art. 37, p. 1-29, dec. 2000.

STITH, I.; ROTH, W.-M. Who Gets to Ask the Questions: the ethics in/of cogenerative dialogue praxis. **Forum: Qualitative Social Research**, v.7, n.2, art. 38, mar. 2006. Disponível em: <<http://www.qualitative-research.Net/index.php/fqs/article/view/124/262>>. Acesso em: 28 fev. 2016.

- TANACA, J.J.C. **Aprendizagem expansiva em espaços híbridos de formação de professores de inglês para crianças no Projeto Londrina Global**. 2017. 237 folhas. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.
- TELLES, J. A. “É pesquisa, é? Ah, não quero, não, meu bem!”: sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Linguagem & Ensino**, v. 5, n.2, p. 91-116, 2002.
- THORNE, S.L. Epistemology, Politics and Ethics in Sociocultural Theory. **Modern Language Journal**, v. 89, p. 393-409, 2005. Disponível em: <<https://www.academia.edu/people/search?utf8=%E2%9C%93&q=thorne+2005>>. Acesso em: 10 mar 2017.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. **Pró Reitoria de Graduação: *Pibid Letras-Inglês/2011***. Disponível em: <www.uel.br/prograd/?content=Pibid/links.html>. Acesso em: 20 maio 2015.
- VYGOTSKY, L. S. Thinking and speech. In R. W. Rieber; A. Carton (Eds.). *The collected works of L. S. Vygotsky*, v. 1, p. 43–287, New York, NY: Plenum, 1987.

Pibid: prós, contras e (e)feitos¹

Tania Regina de S. Romero²

*os professores estão hoje (...)
no centro de nossas atenções.
(Nóvoa, 2011)*

Resumo: O objetivo deste capítulo é tecer considerações sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), criado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) em 2007. Ênfase especial é dada a seu papel no bojo das políticas de formação docente no Brasil, particularmente no que tange a formação inicial e continuada de professores de línguas maternas e adicionais. Parte-se de uma retomada do contexto histórico e político de sua criação. Após mostrar um panorama quantitativo do Pibid no país, com mapeamento de sua distribuição por regiões, enfocaremos características de subprojetos de língua materna e línguas adicionais, visando a levantar questões críticas sobre suas propostas e sua realidade. Inclui-se, ainda, as dificuldades decorrentes de incertezas e instabilidades pelas quais o programa passa atualmente. Um quadro mais específico, com base em experiência com o Pibid Português e o Pibid Inglês na Universidade Federal de Lavras mostrará o perfil dos bolsistas, características dos projetos em desenvolvimento, bem como seus efeitos para o licenciando, para os professores das escolas participantes, para os educadores e para os estudantes da escola pública.

Palavras-chave: Política linguística – Pibid – Formação docente.

-
- 1 Agradeço à Profa. Dra. Helena Maria Ferreira, minha colega e também Coordenadora Pibid, pelas valiosas contribuições na construção deste capítulo.
 - 2 Agradeço à Capes pelo apoio com a bolsa Pibid, como coordenadora do subprojeto Inglês na Universidade Federal de Lavras.

Abstract: The purpose of this chapter is to reflect on the Institutional Scholarship Program for Teaching Internship (Pibid), created by Capes (Coordination for the Improvement of High Education Personnel) in 2007. Special emphasis is given to its role within teaching education policies in Brazil, mainly as far as pre-service and in-service development for Portuguese and additional languages teachers is concerned. Initially, the historical and political context of its creation is offered. Then, after a quantitative overview of the Program is provided, highlighting its geographical distribution throughout the country, the focus goes to characteristics of the Portuguese and Additional Languages projects. This aims at pointing out some critical issues about its proposals and its reality. The difficulties resulting from the uncertainties and instabilities the Program is going through are also mentioned. A more specific picture is presented, based on the experience with Pibid Portuguese and Pibid English projects at the Federal University of Lavras, which draws their participants profile, specifies the purposes of the work being developed, as well as their effect on pre- and in-service teachers, educators and the public schools involved.

Keywords: Language policies – Pibid – Teacher Education.

3.1 Introdução

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) tem sido, conforme o vemos e evidenciam avaliações criteriosas (GATTI ET AL, 2014), uma das políticas de formação mais bem-sucedidas dos últimos tempos. É coerente, portanto, que a absoluta maioria de publicações a respeito relate experiências exitosas como diferencial no processo educativo de professores iniciantes e já em exercício.

Entendemos que, para que este programa de fato atinja seu pleno potencial e colabore com as melhorias cruciais do processo de ensino-aprendizagem nas escolas públicas, fazem-se oportunas reflexões mais atentas quanto a seus alcances e (e)feitos, que é a que nos propomos aqui, dirigindo nossaatenção para a formação de professores de línguas.

Iniciamos retomando as origens do Pibid, com destaque para seus objetivos. Com base nos últimos dados fornecidos, em 2014, explicitamos o funcionamento do programa e como foi se expandindo desde sua criação. Após este breve quadro, passamos a uma avaliação, apontando alguns dos vários pontos positivos, bem como alguns problemas que exigem atenção de seus participantes e gestores, principalmente em vista do difícil contexto político e econômico que vivenciamos em nosso país. O foco volta-se, então, para o Pibid na área de línguas maternas e adicionais, dado o interesse específico do Grupo de Trabalho Formação de Educadores na Linguística Aplicada, a que nos vinculamos.

As ponderações desenvolvidas neste espaço não têm a pretensão de mostrar soluções – o que seria inocentemente muito desejado -, mas levantar alguns questionamentos cruciais para quenós educadores consideremos e para que, como grupo, busquemos ações transformadoras.

3.2 Origens

Desde o Império, conforme nos informa Jardimino (2014), há no Brasil atenção para políticas de formação inicial de professores. Mais precisamente no ano de 1827, são criadas as escolas de primeiras letras e se inicia a gratuidade do ensino. Regulamenta-se, assim, a formação de professores da escola básica, estabelecendo critérios para recrutamento e controle de docentes de modo que haja um corpo de saberes e um sistema normativo tal que espelhe projeto educacional estabelecido. Começa-se a gerar, conseqüentemente, “identidades oficiais” governadas pelo Estado, segundo apontado por Souza (2016).

De acordo com Barretto (2015), uma ação fundamental visando o aprimoramento da formação docente foi realizada em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), segundo a qual, acompanhando-se tendências mundiais, todos os professores devem ter curso superior, seja presencial, seja à distância. Essa ação logo se evidencia no Censo de Educação Superior de 2011 que mostra que 26% dos cursos registrados são de formação de professores para a educação básica. Lembre-se que anteriormente professores dos anos iniciais do ensino básico estavam habilitados a lecionar somente com o ensino médio, portanto a LDB afeta este grupo especificamente. Conforme sabemos, aos professores dos anos finais do ensino fundamental e médio já era exigida a licenciatura.

Temos tido ao longo do século XX, conforme avalia Jardimino (2014), modelos de formação calcados em similares importados, ou seja, seguimos colonialmente tentando replicar soluções que possivelmente deram certo em terras estrangeiras. Na primeira década deste século, vimos várias iniciativas governamentais de políticas de formação, como o Programa Universidade para Todos (Prouni), o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), o Pró-Licenciatura, a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR).

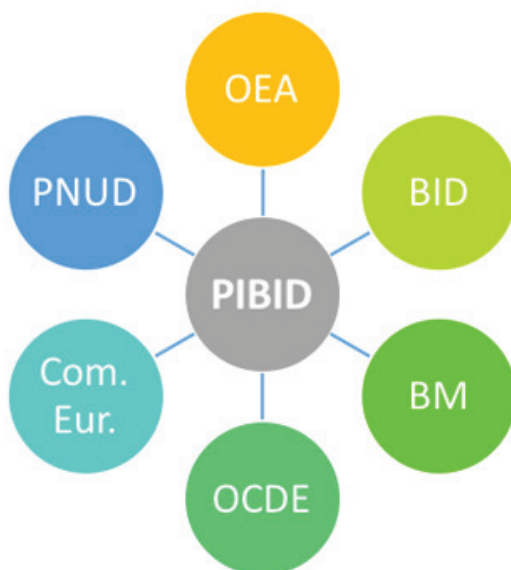
O Prouni, criado em 2005, oferece bolsas de estudo em instituições particulares para candidatos oriundos da escola pública por meio de nota conseguida no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). O Reuni, iniciado em 2008, da mesma forma que o anterior, também remete apenas tangencialmente à formação de professores, uma vez que, visa a dobrar o número geral de graduandos de todas as áreas em uma década, atentando para a permanência e finalização da titulação pelos ingressantes. Instituído em 2006, a UAB, sistema integrado de universidades

públicas, disponibiliza cursos à distância, sendo que, por meio do Pró-Licenciatura, cuida da formação inicial de professores que já estão em exercício, mas ainda não tem curso superior. A versão presencial do Pró-Licenciatura seria o PARFOR, de 2009, que igualmente se volta especificamente para cursos de licenciatura. Em regime de colaboração entre a Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Estados, municípios e Instituições de Ensino Superior (IES), oferece turmas presenciais especiais de formação pedagógica e para docentes que estejam atuando ainda sem titulação. Em 2015, cerca de 51.000 professores da educação básica estavam registrados como estudantes do PARFOR na maioria das unidades da federação, sendo que um pouco mais de 12.000 professores já haviam se titulado pelo programa.

Deve-se assinalar que todos estes programas criados com o intuito de melhorar a qualidade de ensino na formação inicial têm seu lócus de ação no nível superior. Tal observação é relevante para começarmos a traçar diferenciais do Pibid.

De acordo com Martelet e Morosini (2015), a criação do Pibid fundamentou-se em interações geradas entre organizações altamente influentes para o desenvolvimento humano no cenário mundial, como o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Comunidade Europeia e a Organização dos Estados Americanos (OEA), bem como bancos que financiam projetos da área, como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Banco Mundial (BM), como representado abaixo.

Figura 1 Influências do Pibid.



Em 2007, em razão da carência de professores nas áreas de Matemática, Física, Química e Biologia, iniciou-se um projeto piloto, voltado especificamente para o Ensino Médio. Já em 2009, por meio da Política Nacional de Formação de Professores do Magistério da Educação Básica, o Pibid passou a abranger outras disciplinas do Ensino Fundamental e Médio. O impacto então previsto pelo Ministério de Educação (MEC) era, conforme especificado no sítio da Fundação Capes, incentivar a procura por cursos de formação de professores, conferindo às licenciaturas e à profissão um maior status, além de contribuir para a melhoria do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) em escolas públicas.

O aspecto distintivo do Pibid é a tônica na interação e colaboração entre seus participantes, compostos pela escola pública, professores da escola pública, licenciandos e educadores de IES, conforme esquematiza a figura abaixo.

Figura 2 Participantes do Pibid.



Com essa configuração, ademais, se vêem refletidos fielmente princípios e compromissos da Capes, segundo pontuam Gatti et al (2014, p. 5):

Para a Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB), que é responsável pelo maior número de programas da área, os princípios estruturantes da formação de professores induzida e fomentada pela Capes são: conexão entre teoria e prática; integração entre instituições formadoras, escolas e programas de pós-graduação; equilíbrio entre conhecimento, competências, atitudes e ética; articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Esses princípios básicos respeitam a autonomia das instituições formadoras e das redes de ensino e, ainda, as características locais

e regionais, mas, ao serem intencionalmente incorporados nos projetos pedagógicos de cada instituição parceira, produzem uma dinâmica capaz de renovar e inovar a formação dos professores do País.

Sendo assim, tem-se a prática como base da reconstrução teórica, conforme insistentemente e há muito tempo sugerem acadêmicos como Van Lier (1994), Freeman (1990), Argyris e Schön (1974). Vê-se campo fértil para que teorias sejam colocadas à prova e ressignificadas em suas perspectivas subjetivas e culturais para contextos específicos, segundo indica Cunha (2001), além de se estimular a interação entre saberes acadêmicos e saberes experienciais (SACRISTÁN E PÉREZ GÓMES, 1998). Em outras palavras, há oportunidade de experimentação na e com a complexidade do trabalho docente e seus propósitos, possibilitando-se o exercício da reflexão crítica³ no processo de formação inicial, no caso dos licenciandos, e formação continuada, no caso dos professores das escolas e também dos educadores das IES. A colaboração, por conseguinte, é basilar tanto em fases de planejamento quanto na realização de projetos a serem implantados.

Deve-se acrescentar que o desenho do Pibid, incidindo diretamente na formação reflexiva, é contexto propício para que, além da transformação da prática de sala de aula, se dê o desenvolvimento do professor pesquisador. Conforme mostram Oliveira e Ferreira (2013), ao inventariarem contribuições resultantes do trabalho desenvolvido na licenciatura em Letras da Universidade Federal de Lavras (UFLA), evidenciou-se o afloramento de atitudes investigativas, bem como se *desvelaram possibilidades de implantação de espaços de reflexão sobre conceitos e procedimentos necessários à formação teórica e metodológica*”, sendo, assim, *“apontadas questões que podem contribuir para a sistematização ou para o redimensionamento das ações do Projeto Pibid”* (p. 1).

Para que se tenha um panorama do alcance do programa, e também de sua realidade, trazemos a seguir alguns quantitativos, com base no quadro de 2014, o último ano em que essas informações foram coletadas e publicadas no respectivo sítio.

3.3 Pibid em números

Desde sua criação, o programa conta com cinco níveis de bolsistas: Coordenador Institucional, Coordenador de Gestão, Coordenador de Área, Supervisão e Iniciação à Docência. Cada IES participante, seja ela federal, estadual, municipal

3 Reflexão crítica é entendida como uma reconfiguração do agir. Origina-se em um problema real vivenciado, passa por um exame cuidadoso dos fatos em seu contexto, considerados dialeticamente com relação a suas fundamentações teóricas e possíveis consequências sociais, políticas e éticas, para, então, se transformar, em conformidade com propósitos e bases informadas.

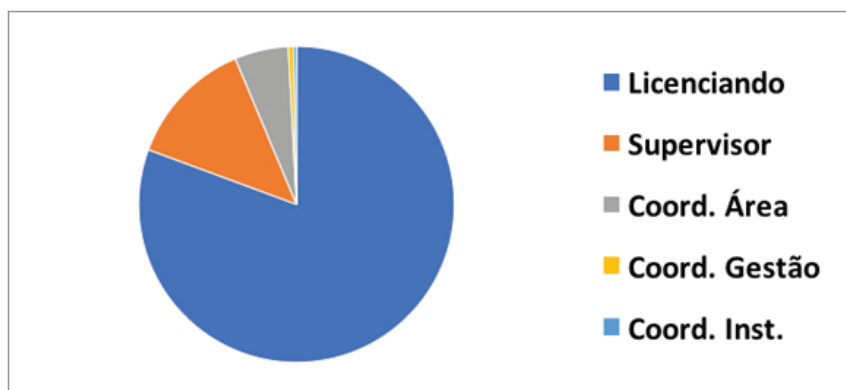
ou particular, conta com um Coordenador Institucional, responsável pela gestão local do Pibid. No ano de referência, havia 284 educadores nesta função, sendo que a bolsa destinada a cada um era (e conserva-se até o presente, como todas as demais) de R\$1.500,00. Auxiliando-o na tarefa, há também em cada IES pelo menos um Coordenador de Gestão, recebendo bolsa no valor de R\$1.400,00. O total em 2014 era de 440 educadores.

Dentro de cada IES, são desenvolvidos vários subprojetos, referentes a disciplinas do Ensino Fundamental e Médio, tais como Matemática, Química, Educação Física, Português, Inglês etc. A IES deve necessariamente oferecer cursos de licenciatura nas áreas correspondentes aos subprojetos. Em 2014, contava-se com 4.790 educadores denominados Coordenadores de Área, cada um com subsídio mensal de R\$1.400,00.

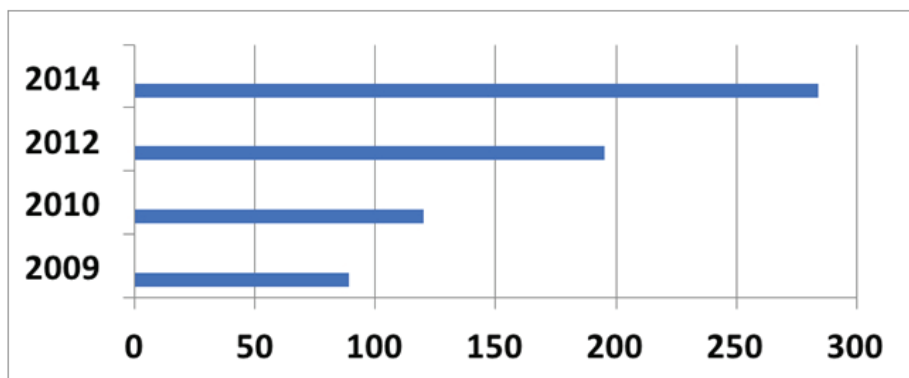
Em cada escola pública de Ensino Fundamental e/ou Médio participante, os professores vinculados aos subprojetos são os Supervisores. Eram 11.354 naquele ano, recebendo o incentivo de R\$765,00 cada um. Os licenciandos envolvidos, no total de 70.192, recebem subsídio individual no valor de R\$400,00.

Totalizava-se, então, 87.060 bolsistas, distribuídos como ilustrado no próximo gráfico. Nos anos subsequentes, acreditamos, deve ter havido uma diminuição deste número, uma vez que, em função de restrições orçamentárias por parte do governo federal iniciadas em 2014 houve medidas para que, em muitos casos, não fossem criadas bolsas adicionais, nem houvesse substituição de bolsistas de iniciação à docência participantes do programa por mais de quatro anos.

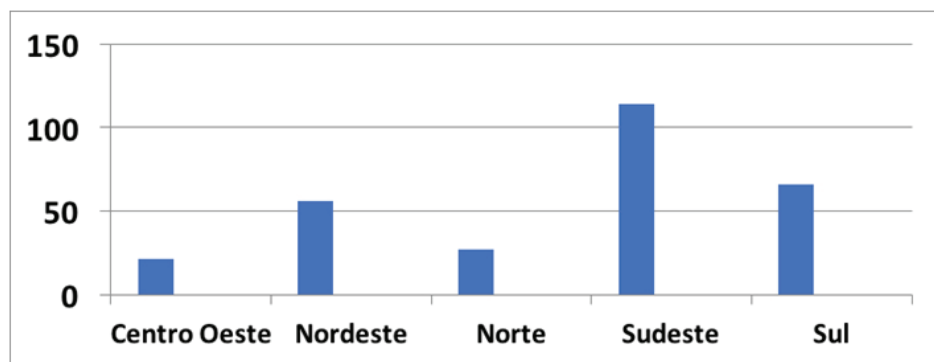
Gráfico 1 Distribuição por Tipo de Bolsa Pibid (2014).



Em todo o período considerado, todavia, pode-se perceber um crescimento sensível no número de IES participantes, o que reflete a evolução da política adotada, já que em seis anos o número inicial se vê praticamente triplicado, conforme se observa no gráfico a seguir.

Gráfico 2 Aumento de IES Participantes.

Considerando-se a distribuição regional no país, constata-se (Gráfico 3) uma concentração na região Sudeste, opondo-se ao modesto número de IES vinculadas ao Pibid da região Centro-Oeste. Há que se destacar que, apesar de a adesão ao programa ser voluntária, a distribuição praticamente acompanha o número de IES existentes na região. Não deixa de chamar a atenção, entretanto, o fato de haver comparativamente um número muito próximo de IES na região Nordeste (17%) e na região Sul (17%), sendo que a população da primeira região é muito maior (cerca de 55 milhões, segundo estimativas de 2011), em comparação à região Sul, com cerca de metade de habitantes (Brasil, 2011).

Gráfico 3 IES por Região (Total 284 em 2014).

Entre 2012 e 2014, o número de IES participantes do Pibid aumentou em todas as regiões, sendo que o menor índice de crescimento foi na região Centro-Oeste, com apenas 4 novas Instituições ingressantes, seguida pela região Norte, com mais 6 novas Instituições. Já na região Sudeste, a de maior população, o número de IES ligadas ao Pibid quase dobrou, passando de 62 a 114, como reflete a

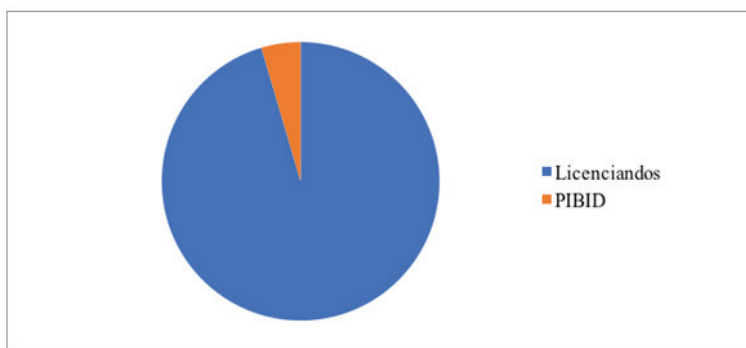
tabela abaixo. Essa incidência pode ser justificada pela quantidade de instituições de ensino superior nessas regiões.

Tabela 1 Comparação de aumento de IES por região.

| REGIÃO | 2012 | 2014 |
|--------------|------|------|
| Centro-Oeste | 17 | 21 |
| Nordeste | 43 | 56 |
| Norte | 21 | 27 |
| Sudeste | 62 | 114 |
| Sul | 52 | 66 |

Os números vistos isoladamente são impressionantes, mas somos um país com proporções também gigantescas, o que reconfigura nosso olhar. Examinemos o gráfico abaixo.

Gráfico 4 Licenciandos X Bolsas Pibid (2014).



Apesar do grande investimento, o número de bolsistas contemplados com o subsídio Pibid é ainda ínfimo em contraste com o número de licenciandos no país. A partir desta constatação, compete discutir outras características desta realização educacional como um todo.

3.4 Prós e problemas

As transformações positivas resultantes mostram-se claramente em publicações referentes ao programa nas diferentes regiões em todo o território nacional. Referindo-se ao ocorrido na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), logo um ano após a criação, Borges et all (2010) acentuam:

Mudança de comportamento dos bolsistas com trabalhos da escola, busca de recursos e formas para aperfeiçoar prática docente, aguçamento da visão crítica sobre realidade das escolas.

Percepções similares ecoam na Universidade Federal de Roraima (UFR) – *sucesso com integração pesquisa-ensino-extensão* (SILVA ET AL, 2012) –, na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO): *docência como campo de pesquisa* (Fetzner e Souza, 2012) e na UNIOESTE: *melhor compreensão da articulação teoria-prática, valorização do professor* (SCHROEDER E WENDLING, 2013).

Em nossa própria instituição, um dos licenciandos assim se expressa em autoavaliação de final de ano: *orgulho em ser Pibid, melhor instrumentalização e conscientização para a prática, compartilhamento com outros licenciandos.* (FERNANDES, 2016).

Compreendendo a retro-alimentação sentida pelos educadores, Felício, Gomes e Allain (2015, p. 342) resumem:

O Pibid tem proporcionado, sobretudo à universidade, uma nova forma de conceber o processo de formação de professores que ultrapassa os limites de seus muros para considerar a complexidade do cotidiano da escola pública como um “espaço” formador.

Em outras palavras, os resultados levam a crer que se está realizando um programa de formação inicial e continuada de professores que não apenas retoma o orgulho e sentido com a carreira docente, redimensiona do papel da universidade, como também se mostra transformado para melhor atender às necessidades contextuais de nosso complicado contexto educacional.

Conforme as publicações mencionadas acima e tantas outras, além do estudo que conduzimos localmente (FERNANDES, 2016), o Pibid, em função de sua dimensão integradora, além de ter sido decisivo na (re)construção da identidade docente para licenciandos, professores e educadores, trouxe um sentido mais coerente para a teoria, pois que reforçou sua necessária integração à prática, indo ao encontro das conhecidas palavras de Freire (1970), que defende a complementaridade teoria-prática.

Consegue-se, assim, um diálogo com a realidade no exercício de lidar com a inconstância dos desafios cotidianos da escola, aprende-se a planejar considerando contextos reais, estudantes reais e aprende-se a preparar materiais didáticos específicos para determinados estudantes, levando em conta seus interesses. Há a possibilidade, por outra feita, de se compreender as bases e propósitos dos documentos oficiais, ao mesmo tempo em que se ousa experimentar e inovar no exercício da docência. Com isso, potencialmente, cresce o comprometimento dos

participantes que trabalham com o propósito comum de desenvolver abordagens e estratégias que motivem e envolvam o estudante da escola pública no processo de construção do conhecimento.

Mas, ao retomarmos o gráfico 4, vemos que são pouquíssimos os eleitos para desfrutarem dessa ilha de excelência. Enquanto um reduzidíssimo número de privilegiados vivencia a rica dialética escola real – teoria – significados construídos pelos diversos atores, todos os demais licenciandos continuam a seguir práticas de Estágio Supervisionado com inúmeras restrições e falta de incentivo. Discrepâncias gritantes com exatamente o mesmo propósito de formar para o desafiador exercício docente.

Jardilino (2014) lucidamente aponta seis disparidades entre estagiários regulares e bolsistas do Pibid: (a) frequentemente os estagiários dizem não serem bem recebidos nas escolas, tanto que algumas inclusive se recusam a recebê-los; (b) quando não é a escola que os recusa, muitas vezes são os professores; (c) por serem “colocados” dentro de uma sala de aula, sua atuação é geralmente entendida como a de meros observadores, sem a eles ser dada a possibilidade de intervir; (d) somente bolsistas do Pibid contam com recursos e condições financeiras para desenvolver atividades; (e) por estarem de fato vivenciando um estágio docente, os bolsistas pleiteiam substituição ou redução do estágio supervisionado obrigatório; (f) diferentemente dos estagiários regulares, os bolsistas tem a vantagem de poderem vivenciar a prática desde o início de seu curso.

Por esses motivos, somos levados a entender que o Pibid seria um aprimoramento do Estágio Supervisionado, modelo de interação e trabalho conjunto que deveriam ser acessíveis a todos os licenciandos, professores em exercício e formadores. Compreendemos que os recursos necessários para tal realização, entretanto, está além das possibilidades orçamentárias governamentais, especialmente quando a verba é rara, como nesses tempos. A grande pergunta que se coloca, portanto, é sobre as possibilidades de diálogo e atuação conjunta entre as duas vertentes de formação.

Além desta questão estrutural, infelizmente temos recentemente ainda passado por grandes dificuldades que interferem diretamente na qualidade do programa. De 2009 a 2013, cada subprojeto, além das bolsas individuais, tinha verba para realização de atividades, para compra de material necessário, para participação em eventos de intercâmbio etc, calculadas em R\$750,00 por licenciando por ano. Em 2014, somente metade desta verba foi repassada para as IES participantes, sem que houvesse nenhum aviso ou justificativa quanto à não remessa da segunda parte. Naturalmente, isso resultou em descontinuidade de projetos já em andamento, com consequente desnorreamento e desânimo entre os participantes. Tal condição de insegurança agravou-se entre 2014 e 2016, quando ou eram enviadas pela Capes às IES participantes variadas mensagens confusas e contra-

ditórias quanto à continuidade do programa, ou eram solicitados projetos com formatos diferentes, que descaracterizariam o projeto original, considerado por todos tão bem-sucedido. Atualmente, permanecem apenas as bolsas individuais subsidiadas pela Capes, não há verbas adicionais; permanece a insegurança. Então, a dúvida plantada é se este seria um programa agonizante.

Saindo da polarização pontos positivos e problemas que podem comprometer o Pibid, importa ainda trazer alguns indicativos sucitados pela experiência. Ocorrem-nos cinco questões:

- (a) Apesar de sempre ter apoiado nossa ação como educadora no prisma crítico-reflexivo, estando envolvida com o Pibid, como coordenadora do subprojeto de inglês em minha instituição, somos testemunha da oxigenação e impacto que a interação direta e constante com a escola pública e os diferentes níveis de participantes do programa trazem para nossas aulas de Metodologia e Prática de Ensino de Língua Inglesa. A interrelação teoria e prática é consistentemente repensada, conteúdos são revistos, perspectivas outras são reivindicadas. Este reposicionamento pessoal encontra ecoa Felício, Gomes e Allain (2014, p. 349), ao destacarem a relevância do Pibid para a universidade:

Ao considerar os cursos de licenciatura, a questão enfatizada indica a necessidade de reformulações curriculares. Fazer com que a situação de trabalho seja considerada como aspecto fundamental no currículo de formação de professores, ainda é um movimento considerado lento no interior das universidades.

- (b) Outra pertinência é que, levando-se em conta os milhares de coordenadores de área em todo o país, naturalmente deve haver diversidade nas construções de significados, de que decorrem orientações distintas para abordagens e conteúdos a serem considerados para a sala de aula. Com isso, é razoável se perguntar como e se os paradigmas de ensino-aprendizagem ancorados em documentos oficiais (tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais ou, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular) são considerados. Ou, por outro lado, também se levanta a questão se seria desejável uma certa uniformidade, ainda que relativa, em direcionamentos teórico-práticos.
- (c) Olhando-se especificamente o suporte dado pelos licenciandos, as atividades que demandam tempo para elaboração, o planejamento em equipe, somos levados a nos perguntar como as aulas teriam condições de funcionar com o encerramento das atividades do Pibid. Se os professores, com toda sua demanda funcional e alta carga horária, poderiam sozinhos trazer a variedade, atualidade e diversidade de material, darem a atenção mais individualizada, perceberem as necessidades de aprendizagem que os fariam mudar de rota.

- (d) A relação supervisor-licenciando também merece atenção, especialmente na possibilidade de um poder se sentir constrangido por outro. Para ilustrar, tem sido recorrente no contexto de nossa instituição alguns supervisores não saberem pronunciar certas palavras em inglês, além de não conhecerem outras abordagens para o ensino da língua adicional, além da gramatical e, por isso, verem os licenciandos, que estão tendo a devida orientação na universidade, como superiores. Ou, por outro lado, podem se sentir ameaçados. Ainda, muitas vezes o Coordenador não conhece as exigências e pressões que os professores sofrem por parte de Prefeituras ou comunidade. Entendemos, portanto, que este é um aspecto que deve despertar a sensibilidade do Coordenador de modo que se acentue o trabalho colaborativo, em que todos aprendem, ressoando famosas elaborações freireanas (FREIRE, 1970).
- (e) Um último ponto diz respeito à motivação para participação no programa. Embora se tenha constatado que todos os participantes têm grande desenvolvimento pessoal, teórico e prático, sabe-se que o valor da bolsa é relevante para todos. Os professores, lembrando-se dos baixos salários que recebem, tem na bolsa um acréscimo aproximado de um terço de seus rendimentos. Os licenciandos, por sua vez, frequentemente oriundos de famílias de baixa renda, dependem em grande parte do valor que recebem para se manterem no Ensino Superior. A questão é se o valor da bolsa é incentivo ou condição crucial para associação ao Pibid.

Em suma, objetivamos ponderar com esta seção uma reflexão sobre os efeitos que a experiência Pibid pode gerar em suas várias dimensões, com as inúmeras facetas que apresenta nos espaços e mentes que ocupa.

Tendo até então nos atido a aspectos provavelmente comuns a todas as sub-áreas, voltamo-nos a especificidades do Pibid dedicado a língua materna e línguas adicionais.

3.5 Os subprojetos Pibid de Línguas

Em todo o país, as línguas contempladas nos subprojetos do Pibid, além da língua materna que, como se esperaria, figura em primeiro lugar, aparecem, quantitativamente, na seguinte ordem: inglês, espanhol, francês, italiano, alemão e Libras. Português como língua materna está presente em 215 campi, do total de 284 participantes do programa. Inglês é a língua adicional mais frequente, com o projeto de formação desenvolvido em 112 campi. Segue-se o Espanhol, em 69 localidades e o Francês ocupa espaço mais reduzido, em apenas 18 espaços. Há subprojetos que atendem professores de Italiano apenas na Universidade Estadual do Rio de Janeiro e em dois campi da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). O mesmo quantitativo se vê para Libras – Universidade

Federal de Goiás UFG), Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), apesar da ênfase e incentivos federais recentes às políticas de inclusão. A língua alemã, embora conte com quantidade considerável de descendentes na região Sul, só encontra apoio de um programa do quilate do Pibid em duas IES: Instituto Superior de Educação Ivoti, no Rio Grande do Sul, e na UNESP.

É curioso constatar que uma instituição que é referência no país, a Universidade de São Paulo (USP), somente conta com o Pibid Português. A Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), além de Português, tem um único projeto mais amplo que pode atender a diferentes línguas, intitulado “Diversidade Linguístico-Cultural, Práticas Escolares e Formação Inicial em Letras”. Por outro lado, é notável ver que a UNESP desenvolve subprojetos Pibid nas cinco línguas adicionais supra-citadas.

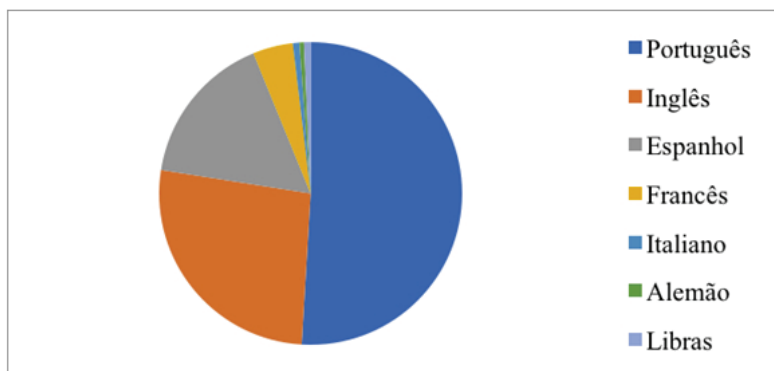
Precisa-se salientar que, conforme amplamente defendido nos documentos oficiais da nação que estabelecem os fundamentos para o ensino de línguas adicionais (ou línguas estrangeiras modernas, a expressão usada), tais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, Brasil, 2016), o objetivo da existência dessas disciplinas no Ensino Fundamental e Médio é promover

interação com pessoas de outras formações socioculturais e nacionalidades, tendo em vista a participação em um mundo ampliado pelos diversos fluxos e tecnologias contemporâneos, para que, assim, se possa criar oportunidades para que o/a estudante possa perceber-se parte integrante e ativa de um mundo plurilíngue, em que realidades se constroem pelo uso de múltiplas linguagens e por fronteiras difusas, considerando o acesso ampliado, pelos meios digitais, a cenários que se dão em várias línguas (BNCC, p. 67).

Com um número tão restrito de suporte do Pibid direcionado à formação inicial e continuada de professores de línguas adicionais outras além do inglês e do espanhol, conforme evidencia o gráfico abaixo, parece-nos distante o alcance do propósito de integração em um mundo plurilíngüe. Além do mais, a diminuta variedade de outras línguas pode também restringir a visão cultural e ideológica a que poderíamos ter acesso, o que impacta negativamente nossa visão plural de mundo. Preocupa-nos o fato de que, a julgar pelas línguas trabalhadas pelo Pibid, por exemplo, emudecem-se as vozes orientais, potencialmente fazendo escapar de nós (e de futuras gerações) a preciosidade milenar das culturas que trazem consigo. Ficam privilegiados, portanto, valores e visões de alguns centros de poder ocidentais, perpetuando-se decisões vetustas, com tímidas variações daquelas tomadas em 1809, quando a família real portuguesa determinou, tendo os inte-

resses do Estado de então em conta, que o Inglês e o Francês seriam as duas línguas ensinadas nas escolas da nova corte (Celani, 2000). O Brasil hoje é outro e, igualmente, é outro o alcance que se pretende para as pessoas que aqui se formam para a vida e pelas quais somos responsáveis em formar.

Gráfico 5 Línguas Contempladas X Inserção Internacional.



É pertinente considerarmos, ainda, os tipos de trabalho que são desenvolvidos nos subprojetos de línguas. A pesquisa eletrônica realizada tanto no sítio do Pibid como nos de instituições em que o programa é desenvolvido nos deu acesso a poucas descrições e raros detalhes. As informações que se seguem, consequentemente, são incompletas, possivelmente não atualizadas e, infelizmente, não representativas. Mesmo assim, somos apresentados a uma rica e interessante diversidade na maioria dos casos.

No que concerne a Língua Portuguesa, das nove Instituições consultadas, acentua-se a preocupação educacional voltada para a formação de leitores. A Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), muito coerentemente, dedica-se a leituras da África pelo uso da literatura. Igualmente volta-se para gêneros literários a Universidade Federal do Vale do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), com o subprojeto “Ler e Ser”. A leitura também é privilegiada, desta vez juntamente com produção textual, na Universidade Federal de Goiás (UFG), na Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). A Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) segue tendência similar com gêneros textuais e modalidades. Por outro lado, a Universidade Regional de Blumenau (FURB) enfoca o letramento, abordando questões da cultura brasileira, como lendas do folclore brasileiro e a ética. O Centro Universitário Geraldo diBiase (UGB), por sua vez, escolhe a otimização do uso de livros didáticos nas escolas. Já a Universidade Federal de Lavras trabalha práticas pedagógicas com foco nos (multi)letramentos, enfocando as práticas de oralidade, leitura e produção textual, abarcando os diferentes usos da linguagem,

os diferentes gêneros textuais/discursivos e a transversalidade, deixando os conteúdos em segundo plano. O trabalho parte de uma formação teórica e pedagógica (estudo de pesquisas sobre o ensino e de diretrizes governamentais para o ensino de língua portuguesa), para, posteriormente, serem propostas atividades e projetos de trabalho.

Apesar de haver quase setenta Instituições com o Pibid Espanhol, somente encontramos referência ao projeto da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Ali a escolha foi pelo discurso linguístico-cultural no Espanhol como língua estrangeira (E/LE) a partir do uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC's).

Foram também dispersas as informações sobre o Pibid Inglês. Na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) desenvolve-se o projeto “Juventude sem Fronteiras”, em que diferentes países são estudados. Há menção de um coral que desempenhou a icônica música “We are the World”, de Michael Jackson e Lionel Richie. Na Universidade Estadual de Mato Grosso (UEMT) a formação se baseia no ensino de gêneros, especialmente enfocando-se a pesquisa narrativa. A leitura de diferentes gêneros textuais autênticos direcionam a formação na UFCG. A Universidade Federal de Uberlândia (UFU) promove a motivação e busca otimizar recursos. A Universidade de Brasília (UnB) tematiza o ensino intercultural de línguas. A UFVJM, com o curioso título de projeto “Nem só de verbo *tobe* vive o inglês” enfatiza abordagens condizentes com os documentos oficiais pertinentes. Já em nossa instituição, o Pibid Inglês, presente em quatro escolas públicas do ensino fundamental e médio, após um período de observação para entender cada comunidade, opta por desenvolver trabalhos distintos segundo as preocupações de cada escola. Discute-se e enfatiza-se em todas, entretanto, a perspectiva de ensino e linguagem dos últimos documentos oficiais do Estado de Minas Gerais, o Conteúdo Básico Comum (CBC) e a recente BNCC.

É revigorante podermos constatar, apesar da pequena amostra a que tivemos acesso, a variedade de enfoques que tem em comum a inovação no ensino-aprendizagem de línguas. Vê-se, assim, um grande impulso qualitativo em direção a melhorias sensíveis no processo formativo e educacional que pode gerar transformações na percepção da função do ensino de línguas no ensino fundamental e médio. O ideal, todavia, seria a realização desta política acontecer como parte da formação inicial e continuada do professor e educador de línguas.

Além do quantitativo, há outras reflexões a nos instigar.

3.6 Reflexões (Im)Pertinentes

O propósito neste capítulo foi trazer alguns dados sobre a política de formação inicial e continuada de professores em vigor em todo o território nacional

que tem evidenciado grandes graus de sucesso segundo avaliações de seus participantes. Lançamos destaque à formação dos professores de línguas, uma vez que este é nosso *locus* e a presente obra é especialmente dedicada a estes estudiosos e profissionais, em cuja presença orgulhosamente me insiro. Devido a nosso envolvimento direto com o programa, talvez tenhamos imprimido um tom de experiência própria aos comentários, apesar de termos buscado respaldo em registros de diferentes procedências geográficas.

Com grande pesar, destacamos o delicado e inseguro momento vivenciado pelo Pibid, em função da conjuntura política e econômica que nos atinge. Somos testemunha, ainda, do grande esforço e presença política que indubitavelmente fez com que o programa ainda continue, mesmo com recursos restritos. Colocamo-nos clara e informadamente como defensora da iniciativa por entendermos ser esta uma via propícia para se alavancar o quadro lastimável da educação básica e pública no Brasil.

Ainda do ponto de vista de participante do Pibid, de educadora de línguas e de associada ao Grupo de Trabalho Formação de Educadores na Linguística Aplicada, para finalizar, compartilho alguns questionamentos, em um apelo reflexivo:

- (a) O que o Pibid Línguas pode nos ensinar sobre formação de professores e educadores?
- (b) De que forma poderíamos compartilhar e socializar essas aprendizagens?
- (c) Como a formação inicial e continuada de professores pode se (re)constituir após a experiência Pibid?
- (d) Como o GT Formação de Educadores na Linguística Aplicada pode atuar no/com o Pibid Línguas?

Retomando a epígrafe que inicia este capítulo, não podemos deixar de dar prioridade à formação de professores e ao desenvolvimento contínuo de todos nós da educação. Para tal, são necessários grandes investimentos conjuntos no âmbito econômico, acadêmico, profissional, pessoal.

Referências

- ARGYRIS, C. e SCHÖN, D. *Theory into Practice*. San Francisco: Jossey-Bass. 1974.
- BARRETTO, E. S. S. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. *Revista Brasileira de Educação*. v. 20 n. 62 jul.-set. 2015.
- BORGES, M.C. et al A formação de professores na UFMT: o Pibid como experiência desafiadora. *Revista Triângulo*, Uberaba, v. 3, n. 2, p. 163-176, jul/dez. 2010.

Disponível em: <http://www.uftm.edu/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/152/181>Acesso em 12/09/2016.

BRASIL, Ministério de Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13944-produto-1-senso-educ-superior-pdf&Itemid=30192 (de 2011, acesso em 19 de setembro de 2016)

BRASIL, Base Nacional Comum Curricular, 2^a. Versão Revista. Abril 2016. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em 15 de setembro de 2016.

CELANI, M.A.A. O ensino de língua estrangeira no Império: o que mudou? In: N. Bastos e B. Brait. *Imagens do Brasil: 500 anos*. EDUC. 2000

CUNHA, M. I. da. Formação de professores em tempos complexos: perspectivas conceituais e processos em tensão. In.: SUDBRACK, Edite M. e PACHECO, Luci M. D. (Orgs.) *XIII Jornadas Transandinas de Aprendizagem: Ensinar e aprender num mundo complexo e intercultural*. : acta, Frederico Westphalen: URI/FW, 2011.

FELÍCIO, H. M. S., GOMES, C. e ALLAIN L. R. O Pibid na ótica dos licenciandos: possibilidades e limites no desenvolvimento do programa. *Educação*, Santa Maria, v. 39, n. 2, p. 339-352 maio/ago. 2014

FETZNER, A.R. e SOUZA, M.E.V. Concepções de conhecimento escolar: potencialidades do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 3, p. 684-694, jul/set. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_art-text&pid=S1517-97022012000300010&lang=pt. Acesso em 14/09/2016.

FREEMAN, D. *Intervening into practice teaching*. In *Second Language Teacher Education*. J.C. Richards & D. Nunan (eds.) New York: Cambridge University Press. 1990.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1970.

GATTI, B.A. et al. Um Estudo Avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Fundação Carlos Chagas. Disponível em <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/24112014-pibid-arquivoAnexo.pdf>. Acesso em 30 de setembro de 2016.

- JARDILINO, J.R.L. Políticas de formação de professores em conflito com o currículo: estágio supervisionado e Pibid. *Educação*, v. 39, no. 21. Santa Maria: 2014.
- MARTELET, M. e MOROSINI, M.C. O programa de bolsas de incentivo à docência (Pibid) e a abordagem do ciclo de políticas: estabelecendo relações entre a formação de professores, a universidade e o contexto emergente. *Educação por Escrito*. Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 68-80, jan/jun, 2015. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/17767/12795> . Acesso em 14 de setembro de 2016.
- MELO, A.F. Análise de autoavaliações de licenciandos do Pibid-Inglês. Dissertação de mestrado. Mestrado Profissional em Educação. UFLA. 2016.
- OLIVEIRA, L. e FERREIRA, H. M. A pesquisa no processo de formação do professor de português: um estudo de caso no programa Pibid/Letras/UFLA. *Revista (Entre Parênteses)*. vol. 1, no. 2. UFAL. Disponível em <https://publicacoes.unifal-mg.edu.br/revistas/index.php/entrepareses/article/view/206/pdf>. Acesso em 30 de setembro de 2016.
- SACRISTÁN, J. G. PÉREZ GÓMES, A. *Compreender e transformar o ensino*. 4ed. Porto Alegre, Artmed, 1998.
- SCHROEDER, T.M.R. e WENDLING, C. M. . Contribuições do Pibid para a formação do Pedagogo. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, v. 25, p. 01-10, 2013. Disponível em <http://www.eumed.net/rev/cccss/25/formazao-profesores.pdf>. Acesso em 10/09/2016.
- SILVA et al. Formação de professores de Física: experiência do Pibid-Física da Universidade Federal de Rondônia. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*. RBPG, Brasília, v. 9, n. 16, p. 213 – 227, abril de 2012, p. 213-227. Disponível em: <http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/287/273>. Acesso em 12/09/2016.
- SOUZA, E.C. Profissionalização, fabricação de identidade e trabalho docente: alguns apontamentos teóricos. In: *Construções Identitárias de Professores de Línguas*. Campinas: Ed. Pontes. 2016.
- VAN LIER, I. Some features of a theory of practice. *TESOL Journal*, vol. 4, n. 1. 1994.

A base nacional comum curricular: implicações para a formação de professores/as de línguas(gens)

Paula Tatianne Carréra Szundy

Resumo: Com o intuito de compreender e problematizar possíveis desdobramentos da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) para a formação de professores/as de línguas(gens), o presente capítulo foca nos sistemas ideológicos que embasam as propostas da BNCC na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, mais especificamente nas orientações que o documento traz para os componentes curriculares Língua Portuguesa e Língua Estrangeira Moderna. As reflexões acerca das implicações desse documento oficial para a formação docente situam-se em diálogos que venho, como linguista aplicada, tecendo entre a análise dialógica do discurso desenhada pelo Círculo de Bakhtin, a concepção de ideologia linguística e a perspectiva ideológica dos novos letramentos. Partindo, portanto, do interjogo dialético entre ideologias do cotidiano e sistemas ideológicos historicamente cristalizados (Voloshinov, 1929 [1998]), da compreensão de ideologias linguísticas como concepções sobre línguas(gens) que orientam e (des)legitimam as (inter)ações com as e acerca das diferentes semioses no mundo social (Woolard, 1998; Kroskrity, 2004) e de uma perspectiva ideológica dos letramentos (Street, 1984, 2009, 2014), busco, no exercício interpretativo de criar inteligibilidades acerca das ideologias refratadas na BNCC, problematizar as práticas de letramentos (des)legitimadas de modo a refletir sobre possíveis implicações do documento para processos de formação de professores/as de línguas(gens).

Palavras-chave: BNCC; ideologias linguísticas; formação de professores/as de línguas(gens).

Abstract: Aiming at comprehending and problematizing possible implications of the Brazilian Common Curricular Framework (BNCC) to language teachers' development, the present chapter focuses on the ideological systems that

frame the proposals of BNCC in the area Language, Codes and their Technologies, more specifically in the orientations that the document brings to the curricular components Portuguese and Modern Foreign Language. The reflections concerning the implications of this official document to teacher education are inscribed in the dialogues that I, as an applied linguist, have been establishing with the dialogic discourse analysis proposed by the Circle of Bakhtin, the conception of language ideology and the ideological perspective of new literacies. Parting thus from the dialectical interplay between behavioral ideologies and historically systematized ideological systems (VOLOSHINOV, 1929 [1998]), the comprehension of language ideologies as conceptions about languages that orient and legitimate (or not) the (inter)actions with and about different semiosis in the social world (WOOLARD, 1998; KROSKRITY, 2004) as well as the ideological perspective of literacies (STREET, 1984, 2009, 2014), I seek, in the interpretive exercise of analyzing the ideologies refracted at BNCC, to problematize the literacy practices legitimated (or not) so as to outline possible outcomes of this document to language teachers' development processes.

Keywords: BNCC; language ideologies; language teachers' development.

4.1 Introdução

Se tomarmos os gêneros como formas de ação social (BAZERMAN, 2006) e como enunciados concretos que (trans)formam e transmitem ideologias que orientam as (inter)ações nas mais diversas esferas da vida social (VOLOSHINOV, 1929 [1998]), documentos oficiais como parâmetros, orientações, referenciais e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), podem ser compreendidos como gêneros pré-figurativos, de natureza prescritiva, que traduzem expectativas sociais em relação ao processo de ensino-aprendizagem e formação de professores/as (SZUNDY e CRISTÓVÃO, 2008). Como a compreensão do que é língua(gem) e do que conta como práticas de letramento (não)legítimas são frequentemente refratadas nas nossas (inter)ações sociais, qualquer base curricular acaba por se tornar uma arena em que diferentes ideologias linguísticas disputam espaço e legitimidade. Adentrar essa arena pode contribuir para criar inteligibilidades sobre o imbricamento entre políticas de ensino-aprendizagem, de formação de professores/as e ideologias linguísticas, um campo profícuo para os estudos situados das/sobre as línguas no âmbito da Linguística Aplicada.

Partindo da compreensão da BNCC como palco onde diferentes ideologias sobre o que conta como língua(gem) orientam práticas curriculares (não)autorizadas nas diferentes áreas do conhecimento, esse capítulo tem como foco os sistemas ideológicos que embasam as propostas da BNCC na área de Línguas,

Códigos e suas Tecnologias, mais especificamente nas orientações que o documento traz para os componentes curriculares Língua Portuguesa e Língua Estrangeira Moderna. Para a entextualização¹ dessas ideologias, parto do lócus ideológico que tem orientado a minha atuação como linguista aplicada, mais especificamente a visão indisciplinar de Linguística Aplicada, a análise dialógica do discurso desenhada pelo Círculo de Bakhtin, a concepção de ideologia linguística (WOOLARD, 1998; KROSKRITY, 2004) e a perspectiva ideológica dos letramentos (STREET, 1984, 2009, 2014).

A escolha das disputas ideológicas do que conta como línguas(gens) nos componentes curriculares Língua Portuguesa e Língua Estrangeira Moderna na segunda versão da BNCC² como objeto de (re)interpretação desse capítulo justifica-se tanto pela relevância desse documento oficial para a educação básica no Brasil quanto pelo meu engajamento em práticas de letramento acadêmicas que me levaram à (re)leituras desse documento a partir dos sistemas ideológicos especificados acima. No que se refere à importância da BNCC, vale mencionar a sua intenção declarada de se constituir “referência para que as escolas e os sistemas de ensino elaborem seus currículos, constituindo-se instrumento de gestão pedagógica das redes” (BRASIL, 2016, p. 26). Em relação às práticas que me propiciaram um excedente de visão³ na (re)interpretação das ideologias linguísticas refratadas

-
- 1 Blommaert (2005, p. 250-51) define entextualização como “o processo pelo qual o discurso é sucessivamente descontextualizado e recontextualizado, e, conseqüentemente, transformado em um ‘novo’ discurso”. Nesse sentido, a minha interpretação das ideologias linguísticas refratadas na BNCC a partir de um lócus ideológico específico constitui um processo de entextualização e também de refração, no sentido bakhtiniano do termo (VOLOSHINOV, 1929 [1998]; BAKHTIN, 1953 [2003]).
 - 2 Após ampla consulta pública sobre a primeira versão da BNCC, a segunda versão preliminar foi disponibilizada em maio de 2016 incorporando sugestões recebidas durante esta consulta. Uma terceira versão da BNCC está prevista para março de 2017. Essa terceira versão ainda precisa ser aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) para que este órgão emita seu parecer e encaminhe o texto final para homologação pelo Ministério da Educação. Fonte: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/historico-noticias?noticia=3602&b=capa>. Acesso em 15/02/2017.
 - 3 O conceito de excedente de visão proposto por Bakhtin (1975 [1998]) parte da premissa fundante das ideias do Círculo de Bakhtin de que nossas avaliações estéticas e éticas são construídas na e pela alteridade, ou seja, em processos de exotopia em que as visões que o outro tem de nós são caracterizadas por um excedente de visão inacessível a nós mesmos/as. É essa exotopia que, segundo Bakhtin, garante ao/à narrador/a o excedente de visão que possibilita que este/a saiba mais acerca da vida e emoções do herói do que ele próprio. De forma semelhante, a (re)interpretação de documentos como a BNCC a partir de sistemas ideológicos específicos para (inter)agir em práticas de letramento acadêmicas diversas requer do/a pesquisador/a o engajamento em processos sempre exotópicos em que suas avaliações só se tornam “suas” a partir das vozes de outrem.

na BNCC, destaco a participação como co-mediadora de um grupo no Facebook intitulado “ALAB discute, BNCC em foco”, o mapeamento das contribuições de associados da ALAB nesse grupo para levar à uma reunião no MEC com coordenadores da equipe responsável pelo componente Língua Estrangeira Moderna e, por fim, uma palestra e duas mesas redondas em que minhas falas buscaram problematizar possíveis desdobramentos do documento para o ensino-aprendizagem e formação de professores/as de línguas(gens).

Embora todas essas práticas estejam imbricadas nas minhas (re)interpretações e (re)leituras sobre a BNCC, esse capítulo constitui uma des/recontextualização e, portanto, um processo de entextualização, da fala que proferi na mesa “Políticas de formação docente” durante o VI Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas, realizado na Universidade Estadual de Londrina em outubro de 2016. As quatro seções que se seguem buscam retomar e aprofundar a reflexão realizada nessa fala. Na primeira apresento um breve panorama dos pressupostos que orientam a minha (re)interpretação dos excertos da BNCC selecionados para análise; na segunda realizo uma breve reflexão sobre o lócus ideológico do termo “formação de professores/as na BNCC”; e na terceira volto o olhar para as ideologias linguísticas (não)legitimadas em excertos do documento referentes aos componentes curriculares Língua Portuguesa e Língua Estrangeira Moderna. Por fim, concluo o artigo com problematizações iniciais sobre os desdobramentos que essas ideologias trazem para a prática docente e sobre os (re)posicionamentos ideológicos que se fazem necessários.

4.2 Ideologias linguísticas e a perspectiva ideológica dos letramentos

Um episódio recente em que Cármen Lúcia, ministra do Supremo Tribunal Federal, recusou ser chamada de presidenta alegando “Eu fui estudante e eu sou amante da língua portuguesa. Eu acho que o cargo é de presidente, não é não?”, pode ser tomado como um dentre muitos exemplos de que as apreciações valorativas que tecemos sobre nossas (inter)ações no mundo social são frequentemente balizadas por concepções e crenças que construímos sobre o que conta como língua(gem). Em resposta à ministra, o gramático Pasquale Cipro Neto afirma que a forma presidenta já aparece como neologismo no dicionário de Cândido de Figueiredo em 1913, sendo, portanto, correta na língua portuguesa⁴. Apesar de seus posicionamentos distintos, as atitudes responsivas de Cármen Lúcia e Pasquale

4 Fonte: <http://www.revistaforum.com.br/2016/08/18/professor-pasquale-corrige-carmen-lucia-presidenta-esta-correto/>. Acesso em 17/02/2017.

em relação à adequação ou não da forma feminina presidenta estão calcadas na maior legitimidade que ambos atribuem à normas reconhecidas e naturalizadas como padrão em processos de normatização levados a cabo, por exemplo, por gramáticas e dicionários. Ambos partem, portanto, de ideologias linguísticas frequentemente construídas na escola e academia e reificadas nas/pelas mais diversas esferas sociais. Ideologias linguísticas podem, nesse sentido, ser compreendidas como crenças e sentimentos, explícitos ou implícitos, que determinam nossas relações com as línguas(gens) e avaliações sobre elas na vida social (WOOLARD, 1998; KROSKRITY, 2004).

Há mais de três décadas, Bordieu (1991 [1982]) já apontava como essa língua legitimada como padrão, a que Carmen Lúcia declara seu amor incondicional, constitui um capital simbólico de grande valor, exercendo papel fulcral na criação de mercados que, de alguma forma, restringem a produção, o consumo e a circulação de bens culturais. Se, por um lado, o mercado educacional permanece o guardião central das línguas(gens) e dos letramentos considerados legítimos e continua a exercer violência simbólica (BORDIEU, 1991 [1982]) sobre aqueles/as que não o dominam, por outro, o fato de que recursos linguísticos são transformados e submetidos à valorações distintas à medida que as pessoas se movem (d)entre fronteiras físicas e virtuais dificulta consideravelmente os esforços de se manter mercados linguísticos unificados até então definidos nos limites de fronteiras nacionais (BLOMMAERT, 2005; 2010). Os processos de (des/re)contextualização de significados que atravessam fronteiras e adquirem, como aponta Pennycook (2006), um caráter *trans – translocal, transcultural, transmodal, transtextual e transformacional* – constituem o foco de uma linguística aplicada que se pretende transgressiva (PENNYCOOK, 2006) e/ou indisciplinar (MOITA LOPES, 2006).

Dado o fato de essa Linguística Aplicada operar em regimes de “não verdades”, ou seja, “entendendo que o conhecimento produzido e as ‘verdades’ a ele atribuídas são deste mundo, fabricados pela própria sociedade que neles se apoia” (FABRÍCIO, 2006, p. 52), a compreensão de como “verdades” sobre o que conta como línguas(gens) são entextualizadas em práticas de letramento diversas torna-se fundamental para que significados que causam dor sejam desafiados e deem lugar à práticas mais éticas de usos das linguagens (verbais ou não). Nesse sentido, o estudo das ideologias exerce um papel fundamental nas metodologias de pesquisa na área de Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2013). Com base na premissa de Voloshinov (1929 [1999]) de que “nós não podemos escapar das ideologias” (MOITA LOPES, 2013, p. 1), Moita Lopes enfatiza que qualquer palavra por nós enunciada parte de uma posição que nos localiza sempre ideologicamente na vida social. Isso faz com que o processo de produção do conhecimento, incluindo nossos objetos de pesquisa e as formas como os interpretamos, represente uma forma de agir no mundo que reflete (e refrata) certas ideologias.

Apesar de a escolha, análise e interpretação dos nossos objetos de pesquisa se apoiarem em sistemas ideológicos institucionalizados (aqueles que orientam as (inter)ações nas esferas científicas, religiosas, artísticas etc.) a que Voloshinov (1929 [1999]) atribui o caráter de ideologias historicamente cristalizadas, nossas atitudes responsivas em relação a esses objetos são frequentemente (re)construídas em inter-relações com as ideologias do cotidiano, aquelas que, para o autor, se apresentam de forma não sistematizada e são expressas de maneira mais fluida nos diálogos que travamos com outrem no cotidiano em situações menos formais. Para Voloshinov (1929 [1999]), portanto, nossas (inter)ações no mundo social ocorrem sempre no interjogo dialético entre ideologias do cotidiano e ideologias historicamente cristalizadas. Por conta desse interjogo, esses dois conjuntos de ideologias não podem ser tomados isoladamente e o que hora figura no campo das ideologias do cotidiano pode passar por processos de sistematização no curso das atividades humanas e vir a integrar sistemas ideológicos cristalizados. Na esfera específica das ideologias linguísticas, o interjogo dialético entre as atitudes de pessoas comuns em relação à linguagem e as ideologias cristalizadas expressas, por exemplo, em processos de normatização pode ser observado na agência que aquelas exercem sobre estas, o que leva frequentemente à mudanças de normas aceitas como (não) legítimas. Para exemplificar como atitudes em relação às língua(gens) contribuem para transformá-las, Silverstein (1998) remete à utilização de estratégias discursivas na língua inglesa para minimizar a onipresença do masculino visando evitar estruturas linguísticas tradicionalmente sexistas como seria o caso, em português, do uso indistinto do masculino presidente. Claramente influenciadas pelo movimento feminista, essas transformações nas línguas(gens) ilustram o imbricamento entre ideologias do cotidiano e historicamente cristalizadas.

A assunção de que todo e qualquer enunciado tem caráter ideológico (VOLOSHINOV, 1929 [1999]) requer que tomemos as práticas de letramento que (re)circulam no mundo social e os inúmeros gêneros através dos quais elas são realizadas como instrumentos semióticos complexos imbuídos de ideologias. Nesse sentido, as formas de enunciados relativamente estáveis que organizam e transformam nossas ações nas mais diversas esferas sociais – os gêneros discursivos – (BAKHTIN, 1953 [2011]) são (trans)formados por nossas atitudes responsivas em relação ao mundo, atitudes essas que, para Bakhtin (1920-24 [2010]), são sempre constituídas no interjogo dialético das avaliações do *eu para mim*, do *eu para o outro* e do *outro para mim*. A inscrição de nossas (inter)ações em existir-eventos sempre concretos faz com que os usos (e abusos) das linguagens no mundo social sejam sempre corporeificados e, como tais, carregados de responsividade e responsabilidade, o que, como lembra Bakhtin (1920-24 [2010]), sinaliza para o “não álibi” das nossas escolhas. Expandindo esse “não álibi” para o caráter sempre situado e contingente dos letramentos, entendo que a perspectiva ideológica

dos letramentos defendida por Street (1984, 2009, 2014) pode contribuir para criar inteligibilidades acerca das ideologias linguísticas que circulam em documentos oficiais como a BNCC.

Leung e Street (2012a, 2012b) sinalizam como modelos autônomos de letramento privilegiados até a década de 90 têm sido alvo de críticas de estudiosos que inscrevem suas concepções no âmbito dos novos letramentos e, vale acrescentar, daqueles que defendem uma pedagogia dos multiletramentos. Em ambas as perspectivas a crítica à abordagens mais tradicionais nos estudos dos/sobre os letramentos relaciona-se ao fato de estas não serem responsivas aos usos situados das linguagens na contemporaneidade. Nesse sentido, a crítica do Grupo de Nova Londres (COPE; KALANTZIS et al 2000, p. 9) de que a pedagogia dos letramentos “tem sido um projeto cuidadosamente restrito – restrito a formas de linguagem formalizadas, monolinguais, monoculturais e governada por regras”⁵ denuncia o quanto a filiação a modelos de letramento que privilegiam a imitação e reprodução de gêneros considerados de prestígio por determinadas camadas sociais acaba por reforçar ideologias linguísticas relacionadas à ideia de uma língua padrão a ser utilizada indistintamente à revelia dos contextos, dos interesses e das relações de poder entre os participantes das interações. Tal pedagogia inscreve-se, portanto, no que Street (2014) define como o modelo autônomo de letramento e parte da ideologia de que é possível apartar as práticas de seus contextos histórico-culturais de forma a focar no que é estável e universal em processos de ensino-aprendizagem.

A escolha pelo Grupo de Nova Londres do advérbio *cuidadosamente* para qualificar o caráter restritivo que vem caracterizando a pedagogia dos letramentos retrata a assunção dos autores de que toda concepção de letramento é ideologicamente situada. Consequentemente, a escolha de um ou mais modelos de letramento para orientar processos de ensino e aprendizagem e formação de professores traz implicações sérias para todos/as aqueles/as envolvidos/as nas práticas de letramentos privilegiadas. A inscrição em modelos autônomos e abordagens cognitivas de letramentos que distinguem os grupos sociais em letrados e iletrados exclusivamente a partir do domínio de gêneros, em geral escritos, legitimados por uma escola pensada para uma classe média branca, urbana, heterossexual e supostamente homogênea pode, nesse sentido, contribuir para perpetuar desigualdades sociais e reiterar práticas sociais discriminatórias em relação à classe, raça, orientação sexual, religião etc.

5 Minha tradução para “has been a carefully restricted project – restricted to a formalised, monolingual, monocultural, and rule-governed forms”. (COPE; KALANTZIS et al 2000, p. 9)

Assumindo, portanto, que a filiação à determinada(s) concepção(ões) de letramento implica em práticas educacionais e de formação de professores/as mais ou menos responsivas aos usos das linguagens na contemporaneidade e mais ou menos capazes de orientar escolhas éticas em processos de construção de significados (SZUNDY, 2014; OLIVEIRA e SZUNDY, 2014), considero fundamental problematizar as práticas de letramento tomadas como (i)legítimas em documentos oficiais que prescrevem os currículos (não)autorizados no ensino básico como a BNCC. A perspectiva ideológica defendida por Street (1984, 2009, 2014) pode contribuir para tal problematização na medida em que parte da crítica ao fato de o modelo autônomo de letramento se ancorar em uma suposta neutralidade e universalidade que disfarçam suas orientações ideológicas para propor um modelo alternativo e ideológico do letramento que “oferece uma visão culturalmente mais sensível de práticas de letramento conforme estas variam de um contexto para outro (STREET, 2009, p. 337)”⁶. Nesse modelo, as práticas de letramento estão sempre imbuídas de/por relações de poder, o que torna a compreensão de como os/as participantes (re/des)constróem significados nas e sobre os letramentos em que se engajam fundamental do ponto de vista social e cultural. Partindo desse pressuposto, Street (2009, p. 337) sugere que todo programa de letramento pesquisado sob a perspectiva do modelo ideológico enderece as seguintes questões: “Qual a relação de poder entre os/as participantes? Quais são os recursos? Onde as pessoas irão se tomarem a rota de um letramento ao invés de outra? Como os/as participantes desafiam concepções dominantes de letramento?”⁷.

Face ao poder pretendido pela BNCC de estabelecer uma base nacional comum para todos os componentes curriculares de forma a prescrever currículos (im)possíveis desde a educação infantil até o ensino médio em todo território nacional, considero fundamental entender as ideologias sobre línguas(gens) e, conseqüentemente, as práticas de letramentos e recursos semióticos (não)legitimados nos componentes curriculares língua portuguesa e língua estrangeira moderna de forma a problematizar possíveis implicações para a formação de professores/as de línguas(gens). Sendo essa formação o elo entre as paisagens desenhadas nesse capítulo, considero fundamental, antes de iniciar a análise de excertos dos dois componentes curriculares, delinear uma breve reflexão sobre o lócus ideológico do termo “formação de professores/as” na BNCC.

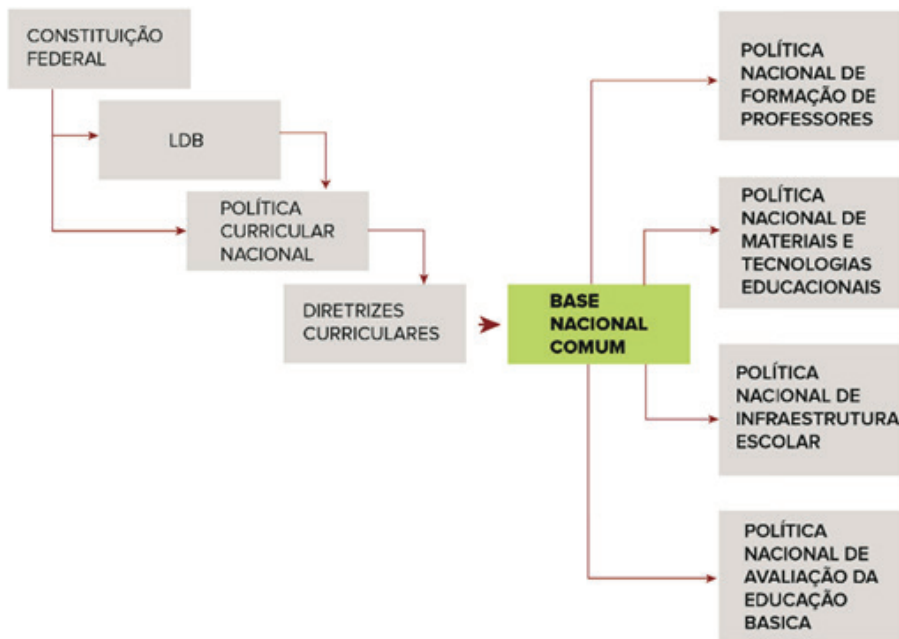
6 Minha tradução para “offers a more culturally sensitive view of literacy practices as they vary from one context to another”. (STREET, 2009, p. 337)

7 Minha tradução para “What is the power relationship between participants? What are the resources? Where are people going if they take on one literacy rather than another literacy?”. (STREET, 2009, p. 337)

4.3 O lócus ideológico da “formação de professores/as” na BNCC

Em sua primeira seção, Sobre a Construção de uma Base Comum Curricular para o Brasil, a BNCC é introduzida como “uma exigência colocada para o sistema educacional brasileiro a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996; 2013), Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (Brasil, 2009) e Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014)” (BRASIL, 2016, p. 25). Enfatiza-se também a intenção do documento em “se constituir como um avanço na construção da qualidade da educação” (p. 25). Parte-se, portanto, da autoridade legislativa para se estabelecer o caráter deôntico do documento, ou seja, as propostas curriculares e os objetivos de aprendizagem apresentados não são colocados como sugestões, mas como prescrições a serem seguidas no processo de elaboração de currículos em todo território brasileiro. As justificativas apresentadas para que as diretrizes propostas sejam cumpridas e implementadas incluem o direito inalienável a uma educação de qualidade, o exercício pleno da cidadania, a necessidade de uma maior inclusão social que contemple movimentos sociais diversos, entre outras. Parte-se, portanto, das privações sofridas pelo sistema educacional brasileiro, das muitas ausências que contribuem para sua falta de qualidade para se prescrever uma base curricular que se pretende redentora na medida em que se propõe a contribuir para a melhoria da qualidade da educação básica brasileira e para a construção de um Sistema Nacional de Educação” (p. 27).

Sendo o/a professor/a um/a protagonista central para a manutenção e/ou transformação de currículos, o lançamento de quaisquer diretrizes curriculares acaba por trazer posicionamentos acerca da formação de professores/as para o cerne das discussões. Visando construir uma compreensão inicial sobre o espaço textual ocupado pelo termo “formação de professores/as” na BNCC, fiz uma busca pela sua ocorrência no documento. Surpreendeu-me o fato da expressão aparecer apenas sete vezes ao longo de suas 676 páginas. A pouca frequência do termo no documento indica que, apesar da agentividade atribuída aos/às professores/as na consulta pública realizada em relação à sua primeira versão, questões sobre políticas de formação de professores/as são pouco, ou quase nada, problematizadas na BNCC. Se considerarmos a posição ocupada pelo termo no organograma reproduzido abaixo, sua pouca ocorrência no restante do documento causa ainda mais estranheza.

Figura 1 A BNCC e a Política Nacional de Educação Básica (p. 27).

Além de enfatizar a autoridade da BNCC em relação à Política Nacional da Educação Básica, posicionando-a como decorrência de documentos legais hierarquicamente superiores: a Constituição Federal, a LDB, a Política Curricular Nacional e Diretrizes Curriculares, a figura também demonstra graficamente as quatro políticas que decorrem da BNCC. Mais do que uma consequência da sua implementação, a BNCC reconhece a articulação entre essas políticas como fundamentais para a melhoria da educação visionada pelo documento:

As quatro políticas que decorrem da BNCC – Política Nacional de Formação de Professores, Política Nacional de Materiais e Tecnologias Educacionais, Política Nacional de Avaliação da Educação Básica e Política Nacional de Infraestrutura Escolar – articulam-se para garantir as condições que geram a qualidade na educação básica, ou seja, o direito de aprender e de se desenvolver dos/das estudantes da educação básica, acolhidos em sua diversidade e em uma perspectiva inclusiva. Desse modo, a existência de uma base comum para os currículos demandará ações articuladas das políticas dela decorrentes, sem as quais ela não cumprirá seu papel de contribuir para a melhoria da qualidade da educação básica brasileira e para a construção de um Sistema Nacional de Educação. (BRASIL, 2016, p. 27)

Apesar de ocupar a primeira posição como política *si ne qua non* para que os direitos e objetivos de aprendizagem prescritos pela BNCC sejam alcançados, (inter)ações esperadas ou possíveis em relação à formação de professores/as não são abordadas no restante do documento. As cinco esparsas ocorrências do termo transcritas no quadro abaixo indicam seu lócus ideológico bastante incipiente no documento.

Quadro 1 O termo “formação de professores/as” na BNCC.

| Página | Área/Componente | Excerto |
|--------|---|--|
| 90 | Área de Linguagens | A Base Nacional Comum Curricular, na sua qualidade de referência para a elaboração de propostas curriculares, apresenta um diálogo estreito com concepções já possivelmente disseminadas em contextos de formação de professores/as e conhecidas no ambiente escolar . Conceitos como discurso e gêneros textuais/discursivos, por exemplo [...] |
| 160 | Geografia | No âmbito da estruturação institucional da ciência moderna, somando-se à importância político-militar e às demandas de formação de professores para as escolas , a Geografia foi formalizada como campo científico em universidades na Europa. |
| 191 | Língua Portuguesa (anos iniciais do ensino fundamental) | Conforme documentos de formação de professores produzidos no Brasil, nos últimos anos , como o que se estabelece no Pró-Letramento e no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, ao final do bloco pedagógico de três anos do Ensino Fundamental, espera-se que os/as estudantes dominem o sistema de escrita alfabética, aprendam a segmentar palavras nas frases [...] |
| 523 | Língua Portuguesa (ensino médio) | Esta proposta, portanto, fundamenta-se em concepções já disseminadas em contextos de formação de professores e conhecidas no ambiente escolar , tais como discurso e gêneros textuais/discursivos. |
| 659 | Filosofia | O êxito da proposta, de sua conversão em currículos e implementação nas escolas, depende, naturalmente, da concomitante valorização e investimento em formação de professores de Filosofia , de todo presentes entre as metas do PNE (Lei 13005/2014). |

Enquanto em três ocorrências o termo “formação de professores” é convocado para historicizar o surgimento da Geografia como campo científico, retomar pactos de alfabetização nas séries iniciais do ensino fundamental (Língua Portuguesa, anos iniciais do ensino fundamental) e enfatizar a importância do investimento na formação docente para que a proposta curricular para o componente Filosofia seja exitosa, nas outras duas a formação de professores/as é citada para enquadrar sistemas ideológicos cristalizados, “tais como discurso e gêneros

textuais”, que fundamentam as propostas para a Área de Linguagens em geral e para o componente Língua Portuguesa, no âmbito do que já é partilhado e conhecido na formação de professores/as. Ao considerar conceitos fundantes da proposta curricular desenhada para a área de linguagens como familiares àqueles/as que a implementarão na sala de aula, a BNCC, à semelhança do que ocorre em outros documentos prefigurativos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e as Orientações Curriculares do Ensino Médio (BRASIL, 2006), toma como pressuposta a capacidade dos/as professores/as de operar com as ideologias linguísticas autorizadas pelo documento. As sete ocorrências em que a expressão “formação de professores” é entextualizada na BNCC parecem, portanto, apontar para um modelo autônomo de formação em que esta é tomada como consequência direta desse documento oficial e mediada pelo conhecimento prévio de professores/as e formadores/as sobre os conceitos científicos que embasam a proposta. Nota-se, portanto, uma simplificação dos embates ideológicos que ocorrem em processos de (des/re)contextualização de ideologias linguísticas defendidas em documentos oficiais para contextos diversos de ensino-aprendizagem e formação de professores/as.

Assumindo o caráter complexo e multiescalar dos processos de ensino-aprendizagem e formação de professores/as, a próxima seção foca nas ideologias sobre línguas(gens) (não)legitimadas na BNCC com o intuito de descortinar possíveis embates ideológicos.

4.4 Lócus ideológico das línguas(gens) nos componentes Língua Portuguesa e Língua Estrangeira Moderna

Conforme apontado por Szundy e Leung (no prelo), as propostas curriculares para o ensino de línguas no Brasil têm buscado em concepções sócio-históricas em relação à linguagem e aos processos de ensino-aprendizagem caminhos para a transformação de práticas tradicionais em que as línguas são tomadas como sistemas de regras estáveis e abstratas. No âmbito da abordagem sócio-histórica, os estudos de Vygotsky (1930 [1998], 1934 [1998]) e Voloshinov/Bakhtin (1929 [1999], 1953 [2011]) têm constituído bases ideológicas importantes para a defesa de processos de construção de conhecimento orientados na e pela alteridade, em que os posicionamentos e as identidades dos/as alunos/as são continuamente (des/re)construídos nas (inter)ações com outrem em esferas sociais distintas. Partindo da ideologia que perpassa a vertente sócio-histórica de que nessas (inter)ações o (in)sucesso da comunicação depende em larga escala da competência dos interlocutores em operar com diferentes recursos linguísticos (verbais e não verbais) em

práticas de letramento sempre situadas e marcadas por relações de poder, documentos oficiais anteriores à BNCC como os PCN (BRASIL, 1998) e as OCEM (BRASIL, 2006) já defendem o trabalho sempre situado com as línguas(gens).

Os dois excertos abaixo mostram que a defesa do ensino situado das línguas (gens) é retomado na BNCC.

Excerto 1 – Área de Linguagens

A utilização do termo linguagens, no plural, aponta para a abrangência do aprendizado na área de conhecimento, que recobre a linguagem verbal, musical, visual e corporal, e para a integração desses recursos expressivos na participação na vida social. O termo abrange também diferentes formas de experiências: estéticas, sensoriais, sensíveis, corporais, sonoras, cinestésicas, imagéticas, performativas. (BRASIL, 2016, p. 87)

Excerto 2 – Língua Portuguesa

A variedade de composição dos textos que articulam o verbal, o visual, o gestual, o sonoro, o tátil, que constituem o que se denomina multimodalidade de linguagens, deve também ser considerada nas práticas de letramento. A escola precisa, assim, comprometer-se com essa variedade de linguagens que se apresenta na TV, nos meios digitais, na imprensa, em livros didáticos e de literatura e outros suportes, tomando-as objetos de estudo a que os estudantes têm direito. (BRASIL, 2016, p. 88)

Nos excertos acima percebemos que o trabalho situado com as linguagens legitimado na descrição da Área de Linguagens (excerto 1) e dos fundamentos do componente Língua Portuguesa (excerto 2) é aquele calcado na multimodalidade. A partir desses excertos é possível presumir a filiação da BNCC à ideologia linguística de que as línguas(gens) constituem recursos multisemióticos, ideologia amplamente defendida em estudos recentes das/sobre as linguagens em campos como a sociolinguística da mobilidade (BLOMMAERT, 2005; 2010), a linguística aplicada (MOITA LOPES et al., 2006; MOITA LOPES, 2013), os novos letramentos (LANKSHEAR; KNOBEL, 2006), os multiletramentos (COPE; KALANTZIS et al., 2000), entre outros. Nota-se, portanto, a entextualização da concepção de que a linguagem verbal não é suficiente para compreender, transitar entre e transformar significados construídos na contemporaneidade. Enfatizando essa insuficiência, vemos a defesa da utilização do plural para destacar a abrangência das linguagens em processos sempre híbridos e articulados de construção de significados que abarcam “o verbal, o visual, o gestual, o sonoro, o tátil” (excerto 1) e que decorrem de múltiplos letramentos inscritos em suportes diversos “nos meios digitais, na imprensa, em livros didáticos e de literatura e outros suportes” (excerto 2).

Somando-se à ideologia de que as línguas(gens) constituem recursos multise-mióticos, os excertos 3 e 4 revelam a compreensão de que os significados que (des/re)construímos no mundo social são multiescalares, complexos e, frequentemente, palcos para embates ideológicos.

Excerto 3 – Área de Linguagens

Se, por um lado, as linguagens aproximam e podem constituir as formas de interação e a identidade cultural de grupos sociais, por outro lado, podem gerar discriminação e conflitos, decorrentes de percepções e representações sobre a realidade. Tendo em vista o caráter diverso, dinâmico e contraditório das práticas de linguagem, a atuação confiante dos sujeitos nessas práticas demanda oportunidades de participar delas, conhecer como se estruturam e compreender como interagem na construção de identidades, pertencimentos, valores, e da vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2016, p. 87)

Excerto 4 – Língua Portuguesa

Os enunciados ou textos são produzidos em uma situação de enunciação, determinada por condições históricas e sociais, por meio de discursos que instauram relações de poder. O aprendizado da leitura, da escrita e da oralidade culta envolve a compreensão dessas situações. (BRASIL, 2016, p. 89)

Os posicionamentos sobre as linguagens e os discursos nos excertos acima se aproximam da perspectiva de “não verdades” assumida pela vertente indisciplinar da Linguística Aplicada (FABRÍCIO, 2006) na medida em que operam a partir da ideologia de que os significados que (re)circulam no mundo social são fabricados no curso das (inter)ações entre pessoas e textos (verbais e não verbais) nesse mundo. Nessa fábrica onde enunciados são ininterruptamente ressignificados, as “verdades” criadas nas e pelas linguagens são sempre contingentes e podem contribuir para aproximar ou distanciar as pessoas, reificar ou abalar significados que geram discriminação e conflito (excerto 3). Essas “verdades”, determinadas “por condições históricas e sociais” específicas tornam-se mais ou menos legítimas “por meio de discursos que instauram relações de poder” (excerto 4). Ao contrário do que se observa nos modelos autônomos de letramento, que tomam a língua padrão como norma abstrata que deve constituir o foco central (se não único) no ensino-aprendizagem de línguas, o excerto 4 remete para a ideologia linguística de que aquilo que se entende como leitura, escrita e oralidade culta também constitui “verdades” fabricadas em (inter)relações de poder com o intuito de, conforme bem nos lembra Bordieu (1991 [1982]), preservar o capital linguístico daqueles/as que estão (e pretendem permanecer) no topo das relações de poder. Assim, ao

mesmo tempo que o documento defende que práticas de letramento inscritas naquilo que é determinado como língua culta e padrão continue a ocupar um espaço central no ensino-aprendizagem de língua portuguesa (excerto 4), a abordagem pedagógica proposta para essas práticas dialoga com a perspectiva ideológica dos letramentos delineada por Street (1984, 2009, 2014) na medida em que pretende desenvolver a consciência de que o que é determinado como língua padrão e norma culta serve a interesses específicos nos jogos de e pelo poder envolvidos em processos de (des/re)construção de significados.

Enquanto os excertos 2 e 4 indicam que na proposta curricular para Língua Portuguesa o domínio progressivo “e a apropriação crítica da norma padrão” (BRASIL, 2016, p. 96) ocupam um espaço central, na descrição dos fundamentos do componente Língua Estrangeira Moderna, a pluralidade de línguas(gens) parece ganhar mais destaque, conforme podemos observar nos excertos 5 e 6.

Excerto 5 – Língua Estrangeira Moderna

Na sua dimensão educativa, o componente Língua Estrangeira Moderna contribui para a valorização da pluralidade sociocultural e linguística brasileira, de modo a estimular o respeito às diferenças. **Lidar com textos em outra(s) língua(s) coloca o/a estudante frente à diversidade. É no encontro com textos em outras línguas que ele/a pode ampliar e aprofundar o acesso a conhecimentos de outras áreas e conhecer outras possibilidades de inserção social.** Não se trata, portanto, de compreender um conjunto apenas de conceitos teóricos e categorias linguísticas, para aplicação posterior, mas, sim, de **aprender, no uso e para o uso, práticas linguístico-discursivas e culturais que se adicionem a outras que o/a estudante já possua em seu repertório**, em língua portuguesa, línguas indígenas, línguas de herança, línguas de sinais e outras. (BRASIL, 2016, p. 121)

Excerto 6 – Língua Estrangeira Moderna

Em contextos plurilíngues, a opção pela familiarização e por conhecimentos básicos de diversas línguas pode ser tão relevante e valorizada quanto o aprofundamento em apenas uma língua estrangeira. A pluralidade linguística, contudo, não deve prejudicar a possibilidade de avanço do conhecimento em uma das línguas. [...] Também é importante observar os repertórios linguísticos que os/as estudantes já utilizam em suas práticas cotidianas, muitas vezes envolvendo línguas diferentes faladas em casa ou em determinados grupos sociais.

A visão da língua estrangeira como lócus para valorização dos usos heterogêneos das línguas(gens) que caracteriza a sociedade brasileira é revelada nos dois

excertos acima a partir de escolhas lexicais como pluralidade, diversidade, plurilíngues e repertórios para caracterizar, respectivamente, a sociedade brasileira, o contato dos alunos com a alteridade e os recursos linguísticos que estes já mobilizam no processo de construção de conhecimento de uma língua estrangeira. Essa celebração da língua estrangeira como espaço de encontro com a diversidade – de textos, de áreas, de inserção social, de contextos, de repertórios etc. – remete à concepção bakhtiniana de plurilinguismo (BAKHTIN, 1975 [1998]). Em uma visão plurilíngue inscrita na filosofia da linguagem do Círculo de Bakhtin, a visão de língua como sistema unitário é substituída pela de línguas(gens) como heteroglossia, o que significa tomá-las como línguas sociais através das quais múltiplas vozes e pontos de vistas sobre o mundo se fazem ecoar.

Nessa acepção as línguas(gens) são sempre estratificadas, socialmente e axiologicamente. Considerando-se tal estratificação, não faz sentido pensar em uma língua portuguesa, inglesa, francesa, espanhola etc., pois o que chamamos de português, inglês, espanhol, francês depende, como nos adverte Blommaert (2005), dos recursos semióticos que mobilizamos para a construção de significados em práticas de usos das línguas(gens) diversas. De forma semelhante, a avaliação que fazemos do que conta como “bom” inglês, português, espanhol etc. varia de acordo com os contextos sócio-culturais, os objetivos das práticas de letramento e as relações de poder entre os/as participantes. Alinhando-se a essa ideologia, os fundamentos do componente Língua Estrangeira Moderna parece compreender as línguas(gens) como recurso adicional, compreensão claramente enunciada na afirmação de que devemos aprender “no uso e para o uso, práticas linguístico-discursivas e culturais que se adicionem a outras que o/a estudante já possua em seu repertório, em língua portuguesa, línguas indígenas, línguas de herança, línguas de sinais e outras” (excerto 5). A entextualização de que os repertórios construídos se adicionam àqueles que os/as alunos/as já trazem para sala de aula inscreve o componente em ideologias linguísticas relacionadas à concepção de língua adicional. Nesse sentido, o uso do termo língua estrangeira parece destoar dos posicionamentos ideológicos adotados⁸.

Apesar dos fundamentos do componente Língua Estrangeira Moderna recorrer à concepções como plurilinguismo e língua adicional, é interessante notar como no excerto 6 ideologias linguísticas que veem as línguas como entidades unitárias, estáveis e territorializadas (pertencentes a um estado nação) são re-

8 Durante uma reunião da qual eu e a Profa. Dilma Melo participamos como representantes da ALAB no MEC em março de 2016, autoras envolvidas na elaboração das diretrizes para o componente confirmaram que o uso do termo língua adicional seria de fato mais adequado. Esclareceram, no entanto, que não puderam fazê-lo porque na LDB (1996), lei a que a BNCC deve se submeter, esse componente curricular é denominado Língua Estrangeira Moderna.

fratadas. Vemos nesse excerto um claro embate entre ideologias linguísticas que reconhecem e defendem práticas transidiomáticas e àquelas relacionadas ao mito de Babel. Enquanto as primeiras são revozeadas na ideia de que em “contextos plurilíngues, a opção pela familiarização e por conhecimentos básicos de diversas línguas pode ser tão relevante e valorizada quanto o aprofundamento em apenas uma língua estrangeira” e de que “é importante observar os repertórios linguísticos que os/as estudantes já utilizam em suas práticas cotidianas, muitas vezes envolvendo línguas diferentes faladas em casa ou em determinados grupos sociais”, as segundas ressoam na percepção de que a “pluralidade linguística, contudo, não deve prejudicar a possibilidade de avanço do conhecimento em uma das línguas”. O temor de que o foco na pluralidade nos coloque diante de uma Nova Babel parece não mais se sustentar em um mundo onde, conforme nos lembra Jacquemet (2005), novas identidades (des)construídas por pessoas que se movem cada vez mais (d)entre fronteiras tecnológicas e físicas em contatos com textos igualmente móveis não podem mais ser capturadas em uma dimensão territorial na medida em que são cada vez mais expressas em processos de criolização, mistura de idiomas e poliglotismo.

Os embates encontrados nos excertos acima entre ideologias linguísticas que reificam a norma padrão, o monolingualismo e a concepção uma língua, uma nação e outras que abalam essas mesmas normas como a visão de multimodalidade, plurilinguismo e línguas adicionais contribuem para somar desafios aos já complexos processos de ensino-aprendizagem e formação de professores/as de línguas(gens). Na última seção desse capítulo, problematizo alguns desses desafios para a formação de professores/as.

4.5 Possíveis implicações da BNCC para a formação de professores/as

Vimos na análise acima que:

1. apesar de sua explícita intenção de desencadear políticas de formação de professores/as, o termo “formação de professores” só aparece de forma genérica na BNCC, o que sugere seu lócus ideológico incipiente no documento;
2. dentre as ideologias linguísticas legitimadas nesse documento oficial destacam-se a concepção de línguas(gens) como recursos multisemióticos; a visão de práticas de línguas(gens) como arenas para batalhas ideológicas travadas em (inter)jogos de/pelo poder; a sugestão de que línguas(gens) operam como recursos adicionais a outros repertórios linguísticos que (re) circulam na sala de aula; o posicionamento em relação à língua estrangeira ora como prática transidiomática ora como língua circunscrita a um terri-

tório nacional que precisa ser dominada em sua unicidade para afastar os perigos de uma Nova Babel.

Não obstante o pouco espaço que a BNCC dedica à formação de professores/as propriamente dita⁹, as ideologias linguísticas legitimadas na Área de Linguagens e nos fundamentos dos componentes Língua Portuguesa e Língua Estrangeira Moderna autorizam certas práticas de letramentos e excluem outras, trazendo implicações diretas para a formação inicial e continuada de professores/as. No âmbito de uma Linguística Aplicada implicada com as privações sofridas na educação básica no Brasil, parece-me relevante questionar que professores/as de línguas(gens) são visionados pela BNCC e em que práticas eles/as devem engajar os estudantes em suas salas de aula? A partir das ideologias resumidas acima (item 2 dessa seção), a figura a seguir esboça alguns dos desafios que a BNCC parece trazer para a prática docente e, conseqüentemente, para a formação de professores/as de línguas(gens).

Figura 2 Desafios da BNCC para a prática docente.



A imagem do rizoma na figura acima indica a necessidade de desaprender ideologias linguísticas enraizadas na escola a fim de operar com os regimes de “não verdades” sugeridos por Fabrício (2006). Semelhantemente ao crescimento poliformo e sem direção definida das estruturas rizomáticas, o caráter multise-miótico, multimodal, híbrido e frequentemente transidiomático dos significados que (re)circulam no mundo social requer que estes sejam desafixados, ou seja,

9 Provavelmente devido à natureza do gênero referenciais curriculares em que esse documento se inscreve e a seu propósito de estabelecer parâmetros para o processo de ensino-aprendizagem.

des/recontextualizados em trajetórias textuais heterogêneas realizadas através de múltiplas práticas de letramento, esferas e gêneros discursivos. Tomando o rizoma como metáfora, a implementação de fundamentos pedagógicos como aqueles defendidos pela BNCC demandam uma postura sempre ideológica em relação aos recursos semióticos através dos quais significados que legitimam e/ou abalam relações de poder e/ou “verdades” que causam dor são entextualizados. Os quatro desafios distribuídos em torno do rizoma na figura acima parecem-me essenciais para a construção de bases curriculares mais responsivas aos usos efetivos e éticos de recursos semióticos na contemporaneidade.

Contanto que tomem as línguas(gens) como estruturas rizomáticas, políticas curriculares como a BNCC podem incitar uma reforma pedagógica em que as práticas de letramentos se orientem para o redesenho de futuros sociais através da imersão em experiências situadas, do desenvolvimento de uma metalinguagem para descrever e interpretar diferentes modalidades de significados, do visionamento crítico dos contextos onde significados são construídos e da transformação desses significados, abrindo espaços para processos de formação de professores/as e de ensino-aprendizagem voltados para o acontecimento, o irrepetível, o que é da ordem do discursivo e cujo funcionamento não se dá pela estrutura, mas em rede. No entanto, para se transformar efetivamente em instrumentos pedagógicos abertos ao plurilinguismo social, a agência de atores/atrizes pedagógicos/as que operem com ideologias linguísticas mais amplas e inclusivas é fundamental. Só assim, políticas como a BNCC podem contribuir para a (re)construção de uma educação mais responsável e responsiva à vida contemporânea.

Referências

- BAKHTIN, M. (1920-24). *Para uma filosofia do ato responsável*. Organização por Augusto Ponzio e Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso – CEGE/UFsCar. Trad. por Valdemir Miotello; Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- BAKHTIN, M. (1953). Gêneros do discurso. In BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011, p. 262-306.
- BAKHTIN, M. (1975). *Questões de literatura e estética: a teoria do romance*. Trad. Aurora Fornoni Bernadini; José Pereira Júnior; Augusto Góes Júnior; Helena Spryndis Nazário; Homero Freitas de Andrade. 4 ed. São Paulo, Ed. UNESP, 1998.

- BAZERMAN, C.; DIONÍSIO, A. P.; HOFFNAGEL, J. C. *Gênero, agência e escrita*. São Paulo: Cortez, 2006.
- BLOMMAERT, J. *Discourse: a critical introduction*. Cambridge University Press, 2005.
- BLOMMAERT, J. *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge University Press, 2010. Kindle Edition.
- BORDIEU, P. (1982). *Language and symbolic power*. Cambridge: Political Press, 1991.
- BRASIL, SEF/MEC. *Parâmetros curriculares nacionais – 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental – Língua Estrangeira*. Brasília, DF: SEF/MEC, 1998.
- BRASIL, SEB/MEC. *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília, DF: SEB/MEC, 2006.
- BRASIL, SEB/MEC. *Base nacional comum curricular*. Proposta Preliminar. Segunda Versão. Brasília, DF, SEB/MEC, 2016.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. (Ed.). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. Routledge, 2000.
- FABRÍCIO, B. F. Linguística aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma lingüística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 45-65.
- JACQUEMET, M. Transidiomatic practices: language and power in the age of globalization. *Language & Communication*, vol. 25, 2005, 257-277.
- KROSKRITY, P. V. Language ideologies. In: Duranti, A. (Ed.). *A companion to linguistic anthropology*. Blackwell Publishing: 2004, 496-517.
- LEUNG, C.; STREET, B. Introduction: english in the curriculum – norms and practices. In: Leung, C.; Street, B. (Eds.). *English: a changing medium for education*. Multilingual Matters, 2012a. Kindle Edition.
- LEUNG, C.; STREET, B. Linking EIL and literacy: theory and practice. In Alsagoff, L. et al (Eds.). *Principles and practices for teaching English as an*

international language. London and New York: Routledge, 2012b, chapter 6. Kindle Edition.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

MOITA LOPES, L. P. Ideology in research methodology. In: Chapelle, C. A. (Org.). *The encyclopedia of applied linguistics*. New York: Wiley Blackwell, 2013, p. 1-6.

OLIVEIRA, M. B. F.; SZUNDY, P. T.C. Práticas de multiletramentos na escola: por uma educação responsiva à contemporaneidade. São Paulo: *Bakhtiniana*, vol. 9, n. 2, 2014, p. 184-205.

PENNYCOOK, A. Uma Linguística Aplicada Transgressiva. In MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Por uma linguística indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 67-84.

SILVERSTEIN, M. The uses and utility of ideology: a commentary. In: SCHIEFFELIN, B. B.; WOOLARD, K. A.; KROSKRITY, P. V. (Eds.). *Language ideologies: practice and theory*. Oxford: Oxford University Press, 1998, p. 123-145.

STREET, B. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, B. Ethnography of writing and reading. In: Torrance, N.; Olson, D. R. (Eds.) *The cambridge handbook of literacy*. Cambridge University Press, 2009, p. 329-345.

STREET, B. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Trad. de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

SZUNDY, P. T. C.; CRISTOVÃO, V. L. L. Projetos de formação pré-serviço do professor de língua inglesa: seqüências didáticas como instrumento no ensino-aprendizagem. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, vol. 8, n. 1, 2008, p. 115-137.

SZUNDY, P. T. C. Educação como ato responsável: a formação de professores de línguas a luz da filosofia da linguagem do Círculo de Bakhtin. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, n. 53.1, 2014, p. 13-32.

SZUNDY, P. T. C.; LEUNG, C. English as an Additional Language – Conceptual bases and curricular realizations. No prelo.

VOLOSHINOV, V. N. (1929). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológica na ciência da linguagem*. Trad. Michel Lahud; Yara Frateschi Vieira. 9 ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1999.

VYGOTSKY, L. S. (1930). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. (1934). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WOOLARD, K. A. (1998). Introduction. In Schieffelin, B. B.; Woolard, K. A.; Kroskrity, P. V. (Eds.). Oxford: Oxford University Press, 1998, p. 3-47.

A formação do professor entre a academia e a escola: o estágio supervisionado e o ensino de língua portuguesa

Emerson de Pietri

Resumo: Parece ser com base na tensão entre cultura acadêmica e cultura escolar que se tem apontado para uma suposta ambiguidade no caráter próprio ao estágio supervisionado: o licenciando deve aprender a ser profissional docente do modo como essa função se estabelece no contexto escolar, mas o deve fazer de maneira que aquilo que aprendeu no Curso de Graduação seja aplicado na realidade em que vivencia sua experiência enquanto professor em formação inicial. A ambiguidade se instaura: o estagiário deve aprender, sob a supervisão do docente da escola básica, o que caracteriza normalmente o trabalho em sala de aula de acordo com a ordem de uma dada disciplina, e, concomitantemente, sob a supervisão do docente da universidade, deve observar a escola como o lugar da necessidade de mudança. A tensão parece se produzir pelo fato de a relação com o espaço e o tempo do trabalho docente na formação inicial (e continuada) se fazerem como um processo de estranhamento, de alteridade, de não identificação em relação à formação no bacharelado e ao próprio contexto escolar em que o docente atuará como profissional. Propõe-se como alternativa não mais observar essa tensão como um problema, mas passar a considerá-la a característica central das disciplinas de formação docente (dentre elas, o estágio supervisionado), de modo que o estranhamento, a consideração da alteridade, sejam as forças mobilizadoras para a produção discursiva dos professores em formação, em seu processo de elaboração de representações do trabalho docente.

Palavras-chave: Formação docente; estágio supervisionado; etnografia.

Abstract: A supposed ambiguity attributed to supervised internship seems to be based on the tension between academic culture and school culture: pre-service teachers must learn to teach according to the ways pedagogical work is developed in the school context, but he/she must do it following theoretical and methodological tendencies proposed by teacher's training programs at University. The ambiguity is so established: under basic school teacher's supervision, pre-service teacher must learn what usually characterizes teaching work in the classroom, according to the order of a given school subject; but, concurrently, under University professor's supervision, he/she should observe the school context as a place to be changed. The tension produced in these circumstances seems to derive from the process of estrangement, alterity, non-identification, either to school context, or to bachelor's degree course, due to the ways the pre-service or in-service Portuguese teacher's training are historically carried out in Brazil. Instead of considering this tension a problem, it could be seen as a main characteristic of teachers training courses. The consideration of otherness may be a mobilizing force for pre-service teacher's training, once alterity helps seeing reality from a more productive point of view.

Keywords: Teachers training; supervised internship; ethnography.

5.1 Introdução

As discussões propostas neste trabalho tematizam as relações entre a formação do professor de língua materna nos cursos de licenciatura, na universidade, e a vivência profissional, como docentes em formação, na escola básica. Mais especificamente, trata-se do estágio supervisionado, momento da formação docente em que o percurso entre o contexto acadêmico e o escolar se faz de modo mais efetivo.

É preciso considerar que, no caso da formação do professor de língua materna (que, no contexto brasileiro, aparece associada prevalentemente ao ensino da língua portuguesa, nas políticas oficiais e para o senso comum), o licenciando em Letras retorna, como professor em formação, a uma instituição em que permaneceu como aluno por pelo menos onze anos.

Esse fato relacionaria a experiência do estágio supervisionado não apenas a um processo de construção de conhecimentos, mas também, muito fortemente, a um processo de reconstrução de concepções, crenças e saberes anteriores (CARVALHO, 2001). A formação do professor se realizaria, assim, num trabalho em que conhecimentos especializados da formação profissional são aprendidos em meio a reconceitualizações, recategorizações, reinterpretções de saberes e crenças anteriores, produzidos pela experiência escolar do ex-aluno da escola básica.

Considerando-se esse estado de coisas, uma questão de partida se apresenta: que lugar pode ocupar o estágio supervisionado na formação docente, nos cursos de Licenciatura, de modo que se realize segundo uma perspectiva não etnocêntrica (em que o outro é observado segundo os princípios julgados bons, verdadeiros e justos, de acordo com o estabelecido pela cultura do observador), mas etnográfica (ANDRÉ, 1995), isto é, sensível às características próprias às condições e contextos em que se desenvolvem as práticas culturais observadas (neste caso, as escolares)?

É possível, nesse sentido, tomar a discussão de outro ponto-de-vista, de maneira que não se considere a existência de um sentido único, segundo o qual uma formação teórico-metodológica na academia se traduziria em práticas pedagógicas no contexto escolar.

Observar o estágio supervisionado segundo um viés etnográfico torna possível questionar a posição que tradicionalmente se atribuiu a ele no processo de formação docente, nos cursos de Licenciatura, isto é: como a contraparte prática do que se aprendeu na teoria; como um apêndice da licenciatura em um curso de bacharelado; ou um adendo de horas a uma disciplina de formação pedagógica.

Mais produtivo parece ser considerar o estágio supervisionado um lugar central para as relações que se estabelecem entre cultura acadêmica e cultura escolar, observadas as especificidades de cada uma. Como a cultura escolar não se conforma à cultura acadêmica, e vice-versa, constitui-se assim a tensão entre o que se espera seja a experimentação escolar dos saberes teórico-práticos adquiridos na graduação, e o desenvolvimento de ações próprias ao trabalho docente na cultura escolar.

A tensão se produz pelo fato de a relação com o espaço e o tempo do trabalho docente na formação inicial se fazer como um processo de estranhamento, de alteridade, de não identificação em relação ao contexto de atuação profissional e ao contexto de formação acadêmica.

A proposta que se defende no presente trabalho é a de não se observar essa tensão e estranhamento como um problema, mas considerá-los como a característica central das disciplinas de formação docente (dentre elas, o estágio supervisionado).

O aluno-estagiário se encontraria, assim, num lugar de estranhamento em relação às práticas escolares de ensino de língua e em relação às propostas acadêmicas de ensino de língua. É desse lugar que o aluno-estagiário parece simbolizar sua experiência no contexto escolar, pois suas observações sobre usos de linguagem que aí se produzem muitas vezes excedem a mera observação da língua como objeto de ensino e de aprendizagem, excedem o que é relativo ao teórico-metodológico.

Seguindo esse princípio, foram desenvolvidas atividades de estágio supervisionado em uma disciplina de formação de professores de língua portuguesa, num

curso de licenciatura em Letras de uma universidade pública paulista, com base em elementos de pesquisa qualitativa em Educação, com *caráter* etnográfico (ANDRÉ, 1995): os professores em formação foram orientados a realizarem suas atividades de estágio de modo a se posicionarem de uma perspectiva distinta daquela que, como ex-alunos da escola básica, tenderia a naturalizar suas compreensões e interpretações da realidade experienciada, bem como de modo a continuamente questionar as avaliações que poderiam ser feitas do contexto observado com o uso das possibilidades teóricas que a formação acadêmica lhes ofereceu:

Esse tipo de pesquisa permite, pois, que se chegue bem perto da escola para tentar entender como operam no seu dia a dia os mecanismos de dominação e de resistência, de opressão e de contestação ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade e o mundo.

Conhecer a escola mais de perto significa colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem o seu dia a dia, apreendendo as forças que a impulsionam ou que a retêm, identificando as estruturas de poder e os modos de organização do trabalho escolar e compreendendo o papel e a atuação de cada sujeito nesse complexo interacional onde ações, relações, conteúdos são construídos, negados, reconstruídos ou modificados. (ANDRÉ, 1995, p. 41)

Os professores em formação inicial foram a campo, em escolas de Ensino Médio, e, nelas, vivenciam 60 horas de atividades de observação e intervenção no contexto escolar. Os registros foram armazenados em diário de campo e arquivos de imagens, que são a base para a produção do relatório de estágio, que deve se apresentar com caráter descritivo e analítico. Considera-se, também, que o relatório de estágio se caracteriza pela heterogeneidade de gêneros de discursos e tipos de textos que podem aparecer em sua composição (SILVA, 2008).

De modo a observar as possibilidades de formação docente que podem decorrer da realização do estágio supervisionado como um lugar de estranhamento, de construção de espaços de produção de conhecimento, analisaram-se, nos 59 relatórios de estágios produzidos pelos professores em formação inicial, os registros sobre atividades realizadas em salas de aulas de língua portuguesa, de escolas públicas localizadas na periferia social e econômica da cidade de São Paulo. Foram selecionadas passagens em que o licenciando estabeleceu contrastes entre a cultura escolar e a cultura acadêmica, e entre a cultura escolar e a cultura do aluno, uma vez que, ao tematizar a relação do aluno com a escola, questões relacionadas a linguagem e prática pedagógica foram também discutidas pelo professor em formação inicial.

As passagens selecionadas foram então reunidas em três categorias, referenciadas nos contrastes acima mencionados (cultura escolar/cultura acadêmica; cultura escolar/cultura do aluno): norma linguística e interação em sala de aula; tradição e renovação na cultura escolar; as distâncias entre a cultura do aluno e a cultura escolar.

Foram trazidas para o trabalho de análise os dados que se mostraram mais ilustrativos de cada categoria. Com isso, observaram-se os três principais aspectos do ensino de língua portuguesa que parecem mais chamar a atenção do professor em formação inicial: a língua como objeto e como instrumento de ensino e de aprendizagem; as práticas pedagógicas desenvolvidas pelo professor; as relações estabelecidas entre a cultura do aluno e a cultura da escola.

5.2 A formação de professores de língua portuguesa na realidade linguística brasileira

A percepção da diferença, e as questões éticas que essa percepção implica, talvez seja a base mesma do processo de formação docente, o que, numa realidade socioeconômica como a brasileira, se coloca de modo decisivo, se se considera que a formação do professor de língua materna pode acentuar uma perspectiva de familiaridade, uma vez que prevalece social e historicamente a perspectiva de que, no contexto brasileiro, se ensina a língua portuguesa a falantes de língua portuguesa.

Essa aparente uniformidade linguística tem se materializado discursivamente, no país, de pelo menos duas maneiras: segundo uma perspectiva avaliada como tradicionalista, considera-se que os falantes brasileiros não sabem o português correto, associado a um padrão literário e acadêmico ou a uma certa norma avaliada como culta, e, portanto, devem aprender os bons usos da linguagem e eliminar seus vícios linguísticos.

Segundo uma perspectiva considerada moderna, a diversidade linguística e de usos de linguagem constituiria o objeto a ser aprendido na escola, considerando-se que há diferenças estilísticas associadas a variação e mudança linguística, a diferentes modalidades, a tipos de textos e/ou a gêneros de discursos, em seus temas e composições próprios às esferas de atividades em que se produzem e circulam; porém, as diferenças linguísticas se organizariam no interior de um *continuum* (BORTONI-RICARDO, 2004), e a aprendizagem da língua portuguesa poderia se fazer, nessa unidade linguística, como um movimento progressivo (gradativamente, os sujeitos se apropriariam de novos usos de linguagem, chegando à aquisição do português padrão e da norma culta).

Mesmo a formação docente referenciada em perspectiva de renovação do ensino, no entanto, muitas vezes não se dissocia de um princípio normatizante,

uma vez que concepções de língua associadas à instrumentalidade para o pensamento e para a comunicação não são questionadas suficientemente de modo a garantir que propostas de ensino fundadas na diversidade linguística e na interação de fato se orientem por perspectivas sociais de linguagem (c.f.: PIETRI, 2016).

O ensino de língua materna na escola brasileira, assim, se encontra historicamente referenciado em práticas de correção, de aperfeiçoamento, de adequação a padrões de uso (contra o que as propostas de renovação continuamente se posicionam). Esse caráter normatizador tem sido favorecido pelas proposições oficiais para a educação linguística elaboradas desde a década de 1990 (BRASIL, 1998): nestas, também supõe-se a existência de um *continuum* entre as variedades linguísticas dos alunos e aquela(s) da escola, numa progressão que levaria do menos culto e mais distante do padrão, à norma culta e ao português padrão.

Porém, a realidade linguística brasileira parece não se apresentar propriamente como um *continuum*, mas segundo um processo de polarização, fundada na cisão entre o português brasileiro e o português popular brasileiro. Como aponta Lucchesi (2015), os modos de distribuição da língua portuguesa em território brasileiro se fizeram, historicamente, pela atuação dos sujeitos que foram submetidos à exploração de sua força de trabalho nos processos de escravização. Na extrema desigualdade econômica do país se observa a desigualdade da distribuição dos bens simbólicos: as classes mais pobres têm o português em suas variedades estigmatizadas, e não têm acesso garantido às formas valorizadas da língua em seu processo de escolarização, uma vez que a oferta de Educação é também cindida em sua distribuição, pois a qualidade da oferta é função da classe social a que se destina.

Uma formação docente que possa responder crítica e transformadoramente a essa realidade linguística, social, política e econômica, fundada na desigualdade, precisa se fazer de modo a não reproduzir as concepções de língua e de ensino pautadas nas ideias de continuidade e progressão. Quando se pautam por essas ideias, as práticas de formação docente podem assumir mais facilmente um caráter etnocêntrico, discriminatório e normatizador, caracterizando-se por negar a realidade escolar observada. No estágio supervisionado muitas vezes se encontram essas características, quando o licenciando, posicionado externamente ao contexto que toma por objeto, com as ferramentas críticas que a universidade lhe fornece, acusa as falhas que a escola apresenta por não responder às teorias acadêmicas que propõem mudanças no ensino.

A formação sensível à diferença promoveria, nas práticas de estágio para o ensino de língua materna, a percepção da diferença para com o *outro*, para com a *alteridade*, que pode se presentificar:

- na figura do *outro* professor;
- na relação com o *outro* formador;

- ou com o *outro* aluno;
- ou com a *outra* língua (ou variedade linguística/registo);
- ou com o *outro* saber;
- ou com a *outra* cultura (a cultura escolar; a cultura acadêmica; a cultura extraescolar).

Um princípio etnográfico a orientar as práticas de estágio supervisionado favorece o desenvolvimento da capacidade de observar a realidade a partir do ponto de vista do outro; favorece o trabalho de questionamento das condições em que se estabelecem concepções, crenças, atitudes, práticas e modos de interação, antes que avaliá-los segundo critérios que lhes são exteriores, o que institui a diferença hierárquica e a desvalorização da cultura tomada como objeto de avaliação.

Considerando-se que a cultura escolar é por si mesma resistente (o que pode ser tanto positivo quanto negativo), e que as tentativas de controle das práticas escolares se fazem cada vez mais fortemente por mecanismos externos (distribuição de material didático padronizado; parâmetros curriculares direcionadores de ações de formação docente continuada e de práticas escolares; avaliações externas; etc), torna-se mais importante formar um profissional que consiga estranhar a cultura escolar e os controles que ela exerce e que se exercem sobre ela, de modo que se possa formar professores que atuem para transformar as condições de ensino e de aprendizagem no interior da cultura escolar e a partir dela, e não que se conformem, que estejam aptos a se adequar para reproduzir as condições já existentes.

5.3 Análise dos dados

A seguir, serão observadas passagens de relatórios de estágio em que as relações entre cultura acadêmica e cultura escolar se estabelecem de modo a se evidenciarem suas especificidades. Do encontro de ambas, na formação do professor em formação inicial, conhecimentos se produzem, com base em subsídios de um e de outro contexto.

Nesse sentido, observa-se que a sala de aula não se reduz a um lugar de distribuição de conhecimentos produzidos em outra instância, didatizados para seu ensino escolar, ou, em outros termos, um espaço que se localizaria como destino de um processo de transposição didática (CHEVALLARD, 1990). Considera-se a sala de aula como um lugar em que circulam conhecimentos próprios ao contexto escolar, nas práticas desenvolvidas ali, informadas pelos conhecimentos dos que participam desse contexto. Considera-se, nesse sentido, que na escola não apenas se reproduzem e distribuem conhecimentos produzidos em outras instâncias, mas que na escola produz-se uma cultura própria, com seus conhecimentos e saberes específicos (CHERVEL, 1991 [1985]).

Os dados serão analisados com base nas proposições realizadas por Geraldi (1991), a partir de Pêcheux (1990 [1969]), sobre os jogos de imagens que se estabelecem em processos discursivos. Pêcheux (1990 [1969]) aponta para as projeções que os sujeitos produzem, ao enunciar, de imagens sobre a posição que ocupa aquele que enuncia; a posição que ocupa aquele para quem se enuncia; sobre o que se enuncia. A proposta do autor francês foi esquematizada do seguinte modo:

| | Expressão designando as formações imaginárias | Significação da expressão | Questão implícita cuja “resposta” subentende a formação imaginária correspondente |
|---|--|--|--|
| A | $I_A (A)$ | Imagem do lugar de A pelo sujeito situado em A | “Quem sou eu para lhe falar assim?” |
| A | $I_A (B)$ | Imagem do lugar de B pelo sujeito situado em A | “Quem é ele para eu lhe falar assim?” |
| B | $I_B (B)$ | Imagem do lugar de B pelo sujeito situado em B | “Quem sou eu para que ele me fale assim?” |
| B | $I_B (A)$ | Imagem do lugar de A pelo sujeito situado em B | “Quem é ele para que ele me fale assim?” |
| A | $I_A (R)$ | “Ponto de vista” de A sobre R | “De que lhe falo eu?” |
| B | $I_B (R)$ | “Ponto de vista” de B sobre R | “De que ele me fala?” |

Fonte: Pêcheux (1990 [1969]).

Geraldi (1991, p. 69-72) desenvolve o quadro elaborado proposto por Pêcheux (1990 [1969]) para considerar os jogos de imagens que se estabelecem nos processos enunciativos em contexto pedagógico. Para tanto, constrói um quadro hipotético com as respostas que um aluno produziria quando submetido às condições de produção de um texto escrito na escola. No presente trabalho, o quadro é outra vez apropriado, seguindo-se a proposta de sua utilização estabelecida por Geraldi (1991), com o objetivo de observar como os professores em formação inicial projetam imagens do que seja o aluno da escola básica, o aluno do curso de graduação, na universidade, e o professor do ensino básico.

No diálogo que estabelecem com os sujeitos da aprendizagem e da docência, os professores em formação inicial, na experiência do estágio supervisionado, se deslocam de uma posição a outra (aluno/docente em formação inicial/professor da escola básica), em função das respostas que apresentam às questões colocadas no jogo de

imagens que se desenvolve no contexto em que se encontram: em face dos alunos da escola básica, que efeitos se produzem sobre a imagem que têm de si os licenciandos, quando observados como sujeitos que já ocupam o lugar de professor? Em resposta às demandas teórico-metodológicas postas pela formação acadêmica, como se posicionam em relação ao que foi observado e realizado no contexto escolar? Nos diálogos com o professor-supervisor, que projeções constroem do que seja o trabalho docente na cultura escolar, e de que modo respondem a esse profissional a partir do que o discurso de formação da universidade lhes oferece? Em relação aos objetos de ensino e de aprendizagem, como os constituem, segundo os considerem a partir da cultura acadêmica, ou das possibilidades do aluno da escola básica?

Assim, foi possível observar, nos dados analisados, os movimentos que os licenciandos realizaram em seu processo formativo, no diálogo com os sujeitos que compõem o contexto da escola básica. As respostas produzidas nas interações de que participaram permitiram mudanças de perspectivas, a consideração da realidade em acordo com o ponto de vista do outro, o que sustentou o trabalho de formação docente, a possibilidade de reposicionamento, num percurso em que os sujeitos se moveram desde o lugar do aluno, ao do licenciando, ao de professor do ensino básico – objetivo do trabalho de formação docente.

5.3.1 Norma linguística e interação em sala de aula

No dado a seguir, observa-se que os conhecimentos linguísticos sobre variação e mudança linguísticas, e, em relação a eles, as discussões sobre ensino de língua materna, normatização e preconceito linguístico, não são agenciados para atualizar as propostas de mudança no ensino de língua portuguesa com vistas a seu distanciamento das práticas consideradas tradicionais, discurso presente nos cursos de licenciatura em Letras nos quais se defende um ensino renovado. A atenção do licenciando se volta para a função que diferentes usos da língua desempenham na definição dos modos de interação em sala de aula, e para a circulação de conhecimentos linguísticos que são trazidos à aula pela professora, mas também pelos alunos:

As primeiras e a maior parte das aulas que acompanhei foram com Marisa, que é visivelmente muito querida pelos alunos, apesar do jeito meio “dura”. Ela faz uso do português culto e tenta manter os alunos em silêncio com seu jeito que se tenta brava, mas em que, no fundo, percebo grande carinho pelos alunos. Mas esse jeito não a impede de momentos de descontração, como quando um aluno tenta dizer que é muito bom e faz uso de uma gíria ligada à relação sexual, e ela, mostrando domínio da

língua, responde com uma brincadeira também com conotação sexual. Nesse momento aparentemente bobo, pude perceber que ela se colocou numa posição privilegiada em relação aos alunos, que se mostravam “es-pertinhos” da língua, pois esse tipo de brincadeira costuma ser feito entre eles e expõe o maior domínio de quem “dá o fora” no outro, ou seja, quem responde. (...) [A.M.]¹

Na passagem acima, a atenção da professora em formação inicial se volta para algo que a princípio não comporia a aula de língua portuguesa nela mesma, isto é, em seus temas e conteúdos, mas se trataria de um episódio informal que acontecera, de modo imprevisto, rompendo a sequência esperada de turnos a comporem a interação que seria típica daquele contexto. No entanto, o momento é caracterizado como apenas “aparentemente bobo” pela licencianda, uma vez que observa, nele, um conjunto de conhecimentos linguísticos sofisticados, que implicam inclusive um jogo de hierarquização no processo interativo, pautado no maior ou menor domínio de recursos de linguagem, que compõem as ações desenvolvidas naquela aula. É um acontecimento que escapa ao institucionalmente estabelecido (inclusive porque tensiona a assimetria na relação *professor-aluno*), às rotinas da tarefa escolar, mas, por isso mesmo, mereceu a atenção da professora em formação, pois evidenciou a circulação de saberes linguísticos e seu uso pelos sujeitos em interação.

Observa-se, também, que os conhecimentos linguísticos, para o professor em formação inicial, se apresentam reinterpretados em função das condições em que eles aparecem, isto é, em processos pedagógicos, que implicam, portanto, relações de poder e assimetria nos modos de interação delas decorrentes. No caso acima, essas relações foram observadas num jogo com a linguagem, que, mesmo num momento que escaparia ao previsto pelo didático, atualizou uma disputa pelo lugar de domínio da interação. A mesma licencianda observa as relações de poder sustentadas em práticas pedagógicas no trabalho de outra professora supervisora de seu estágio, na mesma escola. Destacou mais fortemente, nessa passagem, o uso da língua como instrumento de controle dos processos de interação em sala de aula:

A professora Márcia também manteve a norma culta da língua o que, aliado a um olhar sério e bravo e uma postura bastante distanciada e fria para com alunos (e essa postura se repetiu em parte comigo, pensando na relação que tive com as duas professoras), ela mantinha a ordem durante toda a aula. Apesar de seu comportamento distante durante a maior parte do tempo, houve nas aulas pós-reunião de pais, momentos

1 As passagens dos relatórios serão identificadas pelas iniciais de seus autores.

em que ela se aproximava dos alunos para expor a necessidade de seriedade por parte deles. [C.K.]

Observe-se, nas considerações realizadas no relatório, que a percepção sobre a norma culta escapa ao que recorrentemente a ela se refere nas discussões acadêmicas sobre o ensino de língua materna. O apontamento no relatório não se volta para a discussão de se a norma linguística é um instrumento de opressão à expressividade do aluno, mas para sua função instrumental de regulação das interações no contexto da sala de aula.

A língua não é observada assim apenas em sua condição de objeto de ensino e de aprendizagem, mas de organizadora dos processos interativos em contexto escolar. A norma é caracterizada como um instrumento de poder, mas, no caso em discussão, esse instrumento é utilizado para a regulação da relação professor-aluno, relação que é algo que compõe as preocupações do professor em formação inicial:

O português formal é visto pelos alunos como algo distante e, utilizando-se dessa variante da língua, as professoras acabam se distanciando deles – que é o método usado por Márcia durante toda a aula, dispositivo que ela usa até para auxiliá-la a manter a ordem na sala; enquanto, para Marisa, apesar de ter o português formal no que se refere à matéria, o registro informal é sempre utilizado nos momentos de descontração, o que promove até certo carinho entre ela e os alunos. [C.K.]

Evidencia-se, para a licencianda, que, na cultura escolar, não se trata apenas das questões de aprendizagem que seriam produzidas pelas distâncias entre a língua ou variedade linguística do aluno, e a língua ou a norma linguística da escola. As relações de poder se apresentam de modo fundamental nas observações sobre os usos escolares da linguagem.

No jogo com a alteridade, constitutivo do trabalho docente, e no estabelecimento de hierarquias com base em usos de linguagem, são observados conflitos relacionados a questões de gênero:

A postura excêntrica do docente desde o início me chamou a atenção. A sua linguagem oral é próxima à dos adolescentes; no entanto, adota um tom agressivo para demonstrar sua autoridade, marcar a hierarquia professor/aluno. Essa maneira de agir agrada a alguns meninos, que os vêem como o professor parceiro, “mano”, “gente fina” e não um “tiozinho” como os outros; porém, assusta a maioria das meninas, pelo seu modo rude, imperativo e por tamanha quantidade de palavras emitidos

por minuto e piadas, muitas vezes, discriminatórias. Já no momento de explicar o conteúdo de aula, sua linguagem de ensino é culta e muito bem articulada, elaborada. [R.J.]

Nesse caso, o professor utiliza recursos de linguagem que seriam característicos da faixa etária dos alunos, mas acrescenta a esses usos um tom de agressividade, de modo a marcar um lugar de poder. Com isso, observa-se a aproximação de alguns dos alunos, meninos, que se identificam com a postura do docente, e o afastamento de outros, principalmente as meninas, que se sentem intimidadas. Quando se trata de desenvolver atividades didáticas, o registro utilizado pelo docente se identifica com a norma culta, definindo seu lugar de professor. A gestão dos processos interativos pelo docente, com os recursos de linguagem que utiliza para estabelecer diferentes tipos de interação professor-alunos, foi o que se mostrou relevante para ser registrado e elaborado pela professora em formação inicial.

Nos casos analisados acima, a língua é caracterizada pelos licenciandos como um instrumento de ordenação das relações sociais e das relações pedagógicas. No lugar de estagiários, a percepção do contexto escolar se faz, portanto, numa posição localizada *entre* o acadêmico e o escolar, utilizando-se de recursos oferecidos por uma e por outra dessas formações para construir modos de compreensão do que é o trabalho docente em sua complexidade.

5.3.2 Tradição e renovação na cultura escolar

Nos discursos para a renovação do ensino de língua materna (PIETRI, 2003), as proposições dos estudos da linguagem são a referência para as propostas de transformação das práticas pedagógicas e dos temas e objetos constitutivos da disciplina de língua portuguesa no país. A referência primeira, portanto, são os conhecimentos sobre linguagem produzidos nas pesquisas acadêmicas, os quais, levados à cultura escolar, promoveriam mudanças nesta.

No excerto a seguir (um pouco mais extenso), o que falta à cultura escolar tradicional é percebido em função do que a academia informa sobre o que é uma aula de gramática renovada; porém, a renovação é observada em elementos da própria cultura escolar, o que leva à referência a produções acadêmicas que poderiam ser relacionadas a essa cultura escolar (e não o contrário, isto é: a cultura acadêmica determinando as referências para se considerar a cultura escolar):

Nem sempre, é claro, as coisas fluem assim tão bem. Estamos falando de seres humanos e, portanto, há dias em que o conteúdo gramatical foi dado no tradicional esquema exercícios na lousa – vinte minutos – visto no

caderno – correção conjunta... Mesmo assim, em um dos 3^{os} anos, acostumados que estão professor e alunos com uma elaboração mais complexa e profunda do conteúdo, esse próprio esquema acabou sendo questionado diante das diferentes opções de encaixamento de frases com pronome relativo. O que muda em cada alternativa? Quais são possíveis ou não? Quais as implicações de cada opção em termos dos contextos de comunicação – ou seja, da língua em uso? (...)

Um exemplo:

Estes são os biólogos. Os remédios foram analisados pelos biólogos.

Três opções de encaixamento das frases com pronomes relativos surgiram na sala:

Estes são os biólogos que analisaram os remédios.

Estes são os remédios que foram analisados pelos biólogos.

Estes são os biólogos pelos quais os remédios foram analisados.

Impossível não se lembrar de Franchi (1991): “Interessa pouco descobrir a melhor definição de substantivo ou de sujeito ou do que quer que seja... Mas interessa, e muito, levar os alunos a operar sobre a linguagem, rever e transformar seus textos, perceber nesse trabalho a riqueza das formas linguísticas disponíveis para suas diversas opções”. [E.L.]

Na passagem acima, é possível observar um processo de deslocamento de posição do licenciando no trabalho mesmo de elaboração escrita de sua experiência no estágio supervisionado. O professor-supervisor apresentado no relatório é descrito como alguém com uma formação de excelência nos estudos da linguagem, formação realizada parte no país, parte no exterior. É um professor que leciona há 26 anos no ensino público estadual paulista, e há 13 anos na escola em que o estágio supervisionado foi realizado. Destacam-se, assim, no documento, as qualidades que teria esse professor, as quais se refletiriam em sua prática de sala de aula, que responderia às propostas de mudanças no ensino referenciadas nos estudos da linguagem.

O que o licenciando apresenta em seu relatório, na passagem aqui reproduzida, é, entretanto, um momento em que o professor-supervisor teria realizado atividades didáticas que se caracterizariam como tradicionais, porque associadas a sequências didáticas típicas da cultura escolar (apresentação dos exercícios – realização dos exercícios – correção dos exercícios), sobre temas gramaticais próprios à disciplina de língua portuguesa como estabilizada historicamente. Essa atividade romperia com as práticas mais correntes desenvolvidas pelo docente em suas aulas.

Porém, ainda que uma atividade de caráter escolar tradicional, sua realização se faz, numa das turmas, com base em discussões em torno dos sentidos resultantes de construções sintáticas alternativas. Essa realização traz à memória do licenciando um elemento da cultura acadêmica, as proposições do artigo “Criatividade e

Gramática” (FRANCHI, 1991), lido durante o curso de formação docente realizado na universidade. Assim, é a cultura escolar que se posiciona no lugar de agente do processo, à qual se faz corresponder uma proposição da cultura acadêmica.

O professor em formação inicial se posiciona, nesse caso, entre uma e outra cultura, e estabelece relações entre elas, produzindo um terceiro elemento, não definido por uma e por outra formação, mas na relação de alteridade, de distanciamento entre uma e outra, possível de ser constituída em função do distanciamento em que, no estágio supervisionado, pode se posicionar o licenciando.

Processo semelhante se observa na passagem abaixo, em que uma atividade própria à cultura escolar é destacada pela licencianda em razão de associar o trabalho gramatical a usos de linguagem associados a produção e interpretação de textos, num trabalho que se aproximaria das propostas de renovação pedagógica elaboradas em pesquisa acadêmicas:

Como expressão desse estudo conjunto das áreas da língua portuguesa percebe-se que um forte trabalho com a leitura e interpretação de textos emerge durante as aulas de gramática, na análise da pontuação, ainda que de forma secundária, e também ligada à oralidade e às formas de enunciação e entoação narrativas, de modo a criar uma inter-relação curricular bastante interessante. De fato, poucas foram as aulas voltadas apenas ao domínio de um aspecto isolado da Língua Portuguesa: utilizando das diversas possibilidades de leitura de sentenças ambíguas e analisando-se especialmente suas muitas combinações entoativas de leitura, as aulas de pontuação ofereciam recursos bastante produtivos, ainda que auxiliares, ao estudo do texto e sua interpretação e compreensão. [A. T.]

De acordo com a compreensão da licencianda sobre o evento observado no estágio supervisionado, a leitura e a interpretação de textos emergem do trabalho com a gramática. Essa compreensão parece se produzir no encontro entre a atividade didática realizada na escola, com as concepções sobre ensino de língua portuguesa fundamentado na produção de textos, concepções que compõem a formação inicial docente da estagiária. Assim, ainda que a atividade didática não se referencie em propostas acadêmicas para o ensino de língua portuguesa, suas características são relacionadas a estas, pela licencianda, que observa o contexto de ensino e constrói sentidos para ele. Esses sentidos se referenciam nos conhecimentos que a formação acadêmica lhe forneceu, mas sua materialização se faz em elementos que são próprios da cultura escolar.

O ensino de gramática é, desse modo, ressignificado, pois considerado a partir de posição que não se encontra fixa em uma ou em outra das culturas em relação, a escolar e a acadêmica.

5.4.3 As distâncias entre a cultura do aluno e a cultura escolar

Além dos apontamentos a questões de usos de linguagem e interação em sala de aula, ou a práticas de ensino em sua relação com a tradição escolar e as propostas de mudança, outro elemento que é tematizado pelos licenciandos, nos relatórios de estágio, são as relações entre a cultura escolar e a cultura do aluno.

Essas relações podem ser observadas de acordo com o que os estudos acadêmicos sobre processos de escolarização já evidenciaram há bastante tempo, como se pode observar na passagem abaixo, em que a licencianda aponta para um momento de conflito entre o aluno e o material de ensino utilizado numa aula ministrada pela professora em formação inicial:

Talvez, o que eu percebi ao longo dos meus estágios, não é só a canalização da atenção, que é mais presente nas horas de descontração do que de aula, mas também uma pré-disposição do aluno em pensar que o que se coloca na escola não é para ele (um aluno no semestre passado, apontando para uma música, revoltou-se comigo falando que aquilo era “linguagem de rico”, que ele não tinha que aprender aquilo, que não era para ele). [C. K.]

A relevância desse dado talvez esteja na evidência que se apresentou para a licencianda quanto às distâncias entre a cultura do aluno e a cultura escolar, cultura de que ela, licencianda, se observou como representante: o aluno lhe indica a produção de alteridade que está em jogo na interação – ele é o aluno; ela, a professora, a representante da voz institucional. A fala do estudante produz assim um lugar de estranhamento, que materializa para a professora em formação inicial a distância entre o que ela considerou um objeto de ensino válido, e o que esse objeto simbolizou para o estudante quanto às desigualdades sociais e econômicas que fundamentam as diferenças culturais entre aluno e escola.

Esse fato, registrado em sua memória, excede para as situações em que parece prevalecer uma certa normalidade: mesmo nos casos em que o conflito não apareça de modo explícito, como apareceu na voz desse aluno, a adesão a eventos que fujam ao pedagógico, ao didático, ao escolar, nas atividades em sala de aula, mostra que a recusa do aluno em relação ao que a escola lhe oferece pode estar se fazendo de modo silencioso, mas está se fazendo.

Esse distanciamento pode se fazer, inclusive, em relação ao que a formação acadêmica produziu de saberes que se tornam inacessíveis ao aluno do ensino básico:

Nesse momento, percebi o quanto é importante didatizar alguns conceitos que, para nós, estudantes, de Letras, já se tornaram corriqueiros. A organização

formal de um poema parece nos saltar à vista enquanto, para um aluno do Ensino Médio, elementos como aliteração, ritmo, formato e agrupamento das estrofes, bem como a relação entre forma e conceito, não são óbvios. Então, a estratégia que eu e meu colega usamos para trabalhar com o poema de Vinícius, foi reler partes do poema, tentando fazer com que o aluno fizesse inferências acerca desses aspectos formais e estilísticos. [C. G.]

Ainda que recentemente apropriados pelos licenciandos, em sua formação acadêmica, a posição que ocupam quando familiarizados com os conhecimentos aprendidos requer a avaliação do lugar ocupado pelos sujeitos na relação pedagógica. A experiência do professor em formação inicial, no contexto escolar, lhe evidencia as distâncias entre uma cultura e outra (a escolar e a acadêmica), mostrando a necessidade de trabalhar sobre os temas e objetos de ensino de modo a tornar-lhes acessíveis aos conhecimentos prévios disponíveis aos alunos da escola básica.

Nesse processo, o licenciando se movimenta em relação às posições em que se encontra de modo ainda indefinido (não apenas estudante / não ainda professor): a referência apresentada pelo aluno da escola básica (que posiciona o licenciando na função de professor), possibilita que se elabore a diferença entre o sujeito da aprendizagem na educação básica e o da educação superior. O professor em formação inicial precisa, assim, construir uma imagem do aluno do ensino básico que se descole a imagem de si mesmo como aluno do ensino superior, de modo a poder reconhecer quais os conhecimentos prévios de um e de outro. Com esse reposicionamento do sujeito, outra diferença também se estabelece, uma vez que a familiaridade com a cultura escolar que possui o ex-aluno da escola básica é atravessada pela formação que o curso de graduação forneceu. Das diferenças em relação ao sujeito da aprendizagem da escola básica, e ao sujeito da aprendizagem do ensino superior, o sujeito docente se constitui. A realização do estágio supervisionado como um processo de produção de uma alteridade, de um estranhamento em relação ao outro, favorece esse trabalho.

5.4 Considerações finais

Ao desenvolver as atividades de estágio supervisionado segundo uma perspectiva etnográfica, o licenciando produz distanciamentos em relação às posições docentes, aos temas, aos objetos, aos mecanismos de controle do discurso que se estabelecem em contexto escolar. Com isso, observa as condições em que se produz o ensino e a aprendizagem da língua, o que inclui não apenas os elementos teóricos e metodológicos que compõem esse trabalho, mas também componentes do contexto que se fundamentam em valorações, moralidades, princípios éticos etc.

Nesse sentido, a cisão teoria-prática, atribuída à sequência bacharelado-licenciatura, perde seu sentido, uma vez que não se trata de aplicar conhecimentos de linguística ou de literatura, com o intermédio das didáticas, à docência de língua portuguesa. Trata-se, de fato, de um campo em que as práticas sociais e as atividades de linguagem que constituem o processo de ensino de língua na escola compõem contextos específicos (com suas práticas sociais e linguísticas específicas), que podem ser tomados como objeto de conhecimento, com o que se constitui uma área específica do saber (a do “ensino de línguas”).

As disciplinas de Metodologia/Didática de Línguas e o Estágio Supervisionado, em sua complexidade, se inseririam (ou poderiam ser percebidas) no interior de um campo disciplinar específico, com o que se poderia solucionar os problemas decorrentes dessa visão dicotômica, cindida, que tradicionalmente compõe as considerações sobre o que seja formar o professor do ensino básico.

O estágio supervisionado pode, assim, ser considerado disciplina no sentido discursivo do termo (com temas, objetos, instrumentos, conceitos etc) e não como lugar da prática de um indivíduo com vistas à produtividade no trabalho. Não se trata, portanto, da formação de um indivíduo competente para a didatização de conhecimentos produzidos nas ciências de referência, mas de sujeitos que se constituem num campo específico do saber e produzem conhecimentos próprios a esse campo, os quais não se identificam com a cultura escolar, ou com a cultura acadêmica, mas se encontram num espaço de alteridade que se estabelece entre uma e outra dessas duas culturas.

Referências

- ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004
- CARVALHO, A. M. P. de. A influência das mudanças da legislação na formação dos professores: as 300 horas de estágio supervisionado. *Ciência & Educação*. Bauru, v. 7, n. 1, p. 113-122, 2001.
- CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria e Educação*. Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.
- CHEVALLARD, Y. *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1985 (2. ed. 1991).

FRANCHI, C. *Criatividade e Gramática*. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. São Paulo: SE/CENP, p. 7-39, 1991.

GERALDI, J. W. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

LUCCHESI, D. *Língua e sociedade partidas: a polarização sociolinguística no Brasil*. São Paulo: Contexto.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso (AAD-69). In GADET, F. & HAK, T. (orgs.) *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas, Editora da UNICAMP, 1990 [1969].

PIETRI, E. *A Constituição do Discurso da Mudança do Ensino de Língua Materna no Brasil*. (Tese) Doutorado em Linguística Aplicada. Instituto de Estudos da Linguagem – IEL / UNICAMP. Campinas, SP: [s.n.], 2003.

PIETRI, E. A função da escrita e do ensino de escrita: a formação inicial de professores de língua portuguesa. In: GONÇALVES, A. V.; BUIN, E.; CONCEIÇÃO, R. I. S. (Org.). *Ensino de língua portuguesa para a contemporaneidade: escrita, leitura e formação docente*. 1a ed. Campinas-SP: Pontes Editores, 2016.

SILVA, W. R. & MELO, L. C. Relatório de estágio supervisionado como gênero discursivo mediador da formação do professor de língua materna. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas, 47(1): 131-149, Jan./Jun. 2008.

Antigas ferramentas, novas práticas: mudanças nos espaços de aprendizagem para formação de professores

Janaina Cardoso

Marcela Valente

Resumo: A oferta de cursos de graduação online totalmente à distância vem crescendo consideravelmente. E, com a Portaria do MEC N° 4059/2004, mesmo os cursos ditos presenciais passam a ter a possibilidade de desenvolver até 20% de suas atividades à distância. Ao nos distanciarmos, pelo menos fisicamente, de nossos alunos, é importante pensarmos como é desenvolvida e mantida a nossa interação online. No caso da formação de futuros professores (Geração Conectada) é ainda mais relevante discutirmos a importância do que apelidamos aqui de “antigas ferramentas”: motivação, interatividade e colaboração, para que as “novas práticas”, assistidas por tecnologias mais modernas, sejam realmente eficazes. Este artigo apresenta uma discussão sobre modelo híbrido de aprendizagem, sobre o fórum como gênero acadêmico e sobre alguns resultados de um estudo anterior (CARDOSO, 2015) — uma pesquisa ação que comparava dois grupos de alunos universitários, um que frequentou um curso totalmente à distância e o segundo que participou de um curso no modelo híbrido. Ao final, defendemos que mais do que a modalidade escolhida (presencial, híbrida ou à distância), é o tipo de interação que poderá afetar mais diretamente o processo de aprendizagem. Com a reforma das licenciaturas, que se encontra em andamento, esperamos que essas discussões ajudem na formatação de novos cursos, processos e práticas.

Palavras-chave: formação de professores, educação híbrida, interação online.

Abstract: There has been an increase in the number of graduate online courses. According to the Brazilian Ministry of Education Law Number 4059/2004, the face-to-face university courses can develop 20% their activities in the distance

mode. When we separate from our learners, at least physically speaking, it is important to consider how our online interaction is developed and maintained. In the case of teacher education (considering that our learners are from the connected generation), it is even more important what we consider here as the “old tools”: motivation, interactivity and collaboration, for the “new practice” assisted by more modern technology be more effective. This article discusses blended learning, online forum as an academic genre, and some results of a previous study (CARDOSO 2015), an action research which compared two groups of university learners, one group which were taking a end-of-course report module totally online and another group which were taking a Practicum course partially online. By the end we defend that more important than the mode chosen (face-to-face, distance or hybrid), it is the quality of interaction between learners and between teacher and learners which directly affects the learning process. Besides, with the ongoing reform of the teacher education university course syllabus, we believe that these discussions will help to create new courses, processes and practices.

Keywords: Teacher education, blended learning, online interaction.

6.1 Introdução

No momento, há uma tendência de priorizar a educação à distância, principalmente por parte das universidades particulares. Porém, mesmo as universidades públicas estão, aos poucos, migrando para um ensino mais virtual. Como exemplos, podemos apontar o Projeto Universidade Aberta, do MEC, e também o Cederj, no estado no Rio de Janeiro. No entanto, há de se ter cuidado. A tecnologia não dever ser vista como substituta do ser humano.

Ribeiro (2011) defende que o homem difere da tecnologia por ser “capaz de se distanciar do objeto para admirá-lo” (RIBEIRO, 2011, p. 86). O ser humano não apenas capta a imagem do objeto, mas sim, consegue refletir sobre ele, e pode decidir ou não o que fazer a partir daí. “Conscientização é ação e reflexão: somente o homem é capaz de tomar distância frente ao mundo”, afirma Ribeiro (2011, p. 86) e acrescenta “esse é um viés libertário da educação, um exercício de liberdade”.

Nem “à distância”, nem “virtual”, Valente (apud PRADO e ALMEIDA, 2009, p. 67) prefere a expressão “ficar junto virtualmente”. Ou seja, a qualidade da interação é o elemento essencial para a educação, seja essa interação presencial ou virtual. Nesta fase de transição de modelos presenciais para virtuais, a modalidade híbrida (semipresencial) parece ser uma boa solução. Isso porque os alunos ainda apresentam dificuldades para interagir nos AVAs educativos, que apresentam características muito distintas das redes sociais e das aulas presenciais. Sendo

assim, pelo menos por enquanto, sempre que possível, parece ser positivo buscarmos um meio termo.

No caso da presente pesquisa, repensar o processo de interação a distância é ainda mais importante, pois se tratam de futuros professores, que precisam aprender a lidar com tecnologias modernas e pensar em sua integração com o ensino de uma maneira eficaz. Outra justificativa para repensar diferentes tipos de modalidade, e em especial a híbrida, é a preocupação com a reforma das licenciaturas. Podemos usar os resultados desta pesquisa, para a adaptação de nossos currículos.

Não é nova a defesa por uma alteração no conceito de ambientes de aprendizagem, evitando remeter diretamente aos virtuais. Sendo assim, a escolha da palavra “espaço” para o título do presente artigo é intencional, refere-se tanto ao espaço físico como o virtual, ou melhor dizendo, une o físico ao virtual, criando o modelo híbrido.

Como educadores, nem sempre temos acesso a tecnologias mais modernas ou temos autonomia de uso das mesmas. Na graduação da universidade onde trabalhamos, oferecemos o curso Uso de Tecnologia para o Ensino de Línguas. No entanto, muitas vezes discutimos sobre o uso de tecnologia, sem acesso à tecnologia, de forma totalmente presencial, de vez enquanto com direito a um computador com um projetor multimídia. Outras vezes, dispomos de laboratórios muito bem equipados, com um computador para cada aluno. Embora estejam todos no mesmo espaço, em muitos casos, parece um trabalho à distância. No caso das tutorias em EAD, geralmente sofremos muito para conseguirmos respostas às mensagens enviadas, sejam elas formais ou informais. Temos que confessar que, na maioria dos casos, esses modelos são mais impostos pela necessidade, do que escolhidos por convicção. Porém, como todos sabem, bons professores trabalham até mesmo sem espaço, ou melhor, criam espaços de aprendizagem. Ultimamente, o modelo híbrido tem conquistado o interesse de alguns educadores por aparentar oferecer certo equilíbrio: nem tanto, nem tão pouco, ou seria apenas a ilusão de equilíbrio? No entanto, para fazer com o que o modelo funcione, parece que ainda é necessário usar as antigas “ferramentas”: motivação, colaboração e interatividade (APARACI e ACEDO 2010; MOLLICA, PATUSCO e BATISTA 2015; SILVA 2015).

O presente trabalho é uma pesquisa ação, em que após análise das contribuições a fóruns educacionais, é defendida a adoção do modelo híbrido em contexto universitário, sem deixar de questionar o nível de interatividade dos fóruns. Primeiramente, há uma discussão sobre os conceitos de modelo híbrido de aprendizagem (TOMLINSON e WHITTAKER 2013) e sobre o gênero fórum educacional (BEZERRA, LEDO, PEREIRA 2013), passando em seguida para a apresentação de alguns resultados de um estudo anterior (CARDOSO 2015), incluindo a análise das falas de alunos do curso de licenciatura.

6.2 Contexto da pesquisa

A partir de 2009, o curso de Letras-Inglês e Literaturas de Língua Inglesa, de uma universidade pública estadual no Rio de Janeiro, passou a oferecer o curso Prática em Língua Inglesa I – Uso de Tecnologia para o Ensino de Inglês, um curso 100% presencial, mas que aos poucos foi incorporando o suporte virtual. Desde o início, parte do curso sempre foi a discussão sobre educação a distância. Nos primeiros grupos, os alunos chegaram a tentar desenvolver “ambientes virtuais de aprendizagem” (AVA) usando blogs e *wikispaces* (CARDOSO, 2014a), mas eles mesmos só estudavam de forma presencial e muitas vezes sem dispor de tecnologia adequada. A partir de 2013, passamos a utilizar o AVA da UERJ, do projeto LATIC. A maior parte das aulas continua sendo presencial, porém, utilizamos o AVA como repositório para disponibilizar materiais, como uma forma de ajudar nos trabalhos de grupo, para a elaboração de alguns projetos e como um meio para aprofundar discussões iniciadas em sala de aula.

Em pesquisa anterior (CARDOSO, 2015), foi realizado um estudo comparativo entre duas realidades: este curso que usa o suporte virtual, mas é presencial (chamaremos de modalidade híbrida) e um outro curso totalmente à distância. Ambos ministrados pela mesma docente. Ao analisarmos as participações dos fóruns de discussão do AVA, chegamos à conclusão que os alunos do curso na modalidade híbrida apresentavam uma maior interação nos fóruns de discussão se comparados aos alunos que estudavam na modalidade à distância, e que só tinham os fóruns e chats para interagirem com a professora e com seus colegas. Com o crescimento dos cursos totalmente online, temos que dar maior atenção ao processo de interação entre os pares na modalidade à distância.

Acreditamos que a aprendizagem híbrida seja uma forma de facilitar a interação entre os participantes de cursos universitários, pois as atividades podem ser disponibilizadas no ambiente virtual, enquanto o incentivo à realização destas atividades e a posterior discussão podem acontecer no ambiente de sala de aula.

No momento, nos encontramos em uma discussão sobre a reforma das licenciaturas em nosso país, e temos a possibilidade de oferecer até 20% de nossos cursos presenciais de forma virtual, de acordo com a Portaria do MEC Nº 4059 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO 2004). Sendo assim, acreditamos que a presente pesquisa possa contribuir na discussão sobre esse novo modelo de cursos de licenciatura. Para defender a modalidade híbrida usaremos dados de uma pesquisa baseada em contribuições em fóruns educacionais.

6.3 Novas práticas: mais interação, menos audição

Guimarães (2015) defende a importância de se conhecer as motivações e expectativas de formação dos alunos e afirma que mesmo a educação a distância continua a reforçar as relações de poder-saber.

A atual política de educação a distância, apesar dos avanços e inovações, tende a reproduzir um modelo educacional hierarquizado, disciplinarizado e parametrizado, o que dificulta o exercício de uma autonomia voltada para as mudanças nas relações poder-saber-trabalho (GUIMARÃES 2015, p. 23).

Embora educadores como Vygotsky e Freire tenham vivido e morrido no século passado, os educadores de hoje ainda teimam em continuar com modelos de educação retrógrados. Independentemente de ser à distância ou presencial, no contexto acadêmico, a maioria das aulas ainda são muito expositivas, ou seja, as aulas ainda são vistas como palestras a serem dadas pelos professores. Mesmo a utilização de tecnologias um pouco mais sofisticadas, como quadros interativos, e projeções de vídeo ou slides com aplicativos para apresentações orais, não garantem uma abordagem menos centrada em um apresentador de conteúdo, que pode ser o professor, ou outro palestrante ou grupo de palestrantes. Nestes tipos de apresentações, há pouco diálogo propriamente dito, pouco questionamento às ideias apresentadas.

Outro fato que podemos notar é a crescente dificuldade de se desenvolver projetos em grupos. Alguns alunos, principalmente das gerações mais novas, se negam a trabalhar em grupo. No entanto, esta é uma das competências mais exigidas para atuação no mercado de trabalho. Faraco (2009, p. 76) menciona que “viver significa tomar parte no diálogo”, se continuarmos sem interação que diálogo será este?

Cardoso (2015) costuma dizer que, nas turmas presenciais em contexto acadêmico, o que se pode fazer é “inverter” a “sala de aula invertida”. Isto é, trazer as leituras de textos para a sala de aula, para motivar os alunos à leitura. Quando for necessário trabalhar com textos mais longos, pode ser uma boa ideia instigar os alunos a ler partes do texto em sala, e incentivá-los a ler o texto na íntegra em casa. Uma possibilidade de trabalho pode ser a utilização de partes de um texto ou vídeo durante a aula, deixando o restante para ser trabalhado casa, ou ainda utilização de atividades de leitura guiada que valem pontos extras na avaliação, como forma de incentivo à leitura. Muitas vezes utilizamos a técnica de *jigsaw reading* ou *viewing*, em que parte da turma lê (ou assiste a) uma certa parte do texto (ou vídeo), enquanto que a outra lê (ou assiste) a outra parte, e depois, em pequenos grupos, eles trocam informações. Aumenta-se, com esta prática, o elemento de ludicidade (*gamificação* da aprendizagem). Por sinal, uso de *gamificação* (CARDOSO, 2014b) é muito importante para essa nova geração universitária (geração conectada – CARDOSO, 2013a, b). Não parece positivo apenas pedir para que os alunos leiam ou assistam algum material para uma futura discussão ou debate. Há de se criar um elemento lúdico ou algum tipo de compensação (em

geral, pontos) para que realizem as tarefas solicitadas. Ou seja, temos que repensar o que é inverter uma sala de aula em contexto universitário.

Se todos esses problemas de interação ocorrem em aulas presenciais, o que dizer do aprendizado à distância? Valente e Almeida (2007, p. 103) ao analisarem o recurso do chat para o contexto de EAD, mencionam que “nos cursos onde há melhores índices de evasão, a interação é muito intensa ente os participantes do curso”. Alves (2007, p. 104) parece concordar e menciona como incentiva a participação ativa dos alunos de EAD, ao afirmar que:

buscamos sempre condições para que a interação entre os cursistas ocorresse, provocando questionamentos, curiosidades e encontros, reconhecendo-os como indivíduos com necessidades específicas, envolvendo interação interpessoal, experiências anteriores, necessidades e estilos de aprendizagem individuais (Alves 2007, p. 104)

6.4 Modelo de híbrido de aprendizagem

Tomlinson e Whittaker (2013) afirmam que é difícil definir o que seria *blended learning*. Para nós, no Brasil, o problema se torna ainda maior, pois há a dificuldade de traduzir a ideia do que seria *blended learning*. Encontramos em alguns artigos sobre sala de aula invertida (Schneider et ali., 2013; Valente, 2014) o termo supracitado sem uma proposta de tradução. Tomlinson e Whittaker (2013) apresentam a seguinte tabela:

Figura 1 Classificação das modalidades de EAD.

| | |
|--|--|
| Web-enhanced (aprendizagem incrementada pela Internet) | Mínimo uso de materiais online, por exemplo apenas apresentando o programa do curso e alguns avisos. |
| Blended learning (Combinação de presencial com EAD) | Uso significativo de atividades online ao invés de presenciais, mas não ultrapassando 45%. |
| Aprendizagem Híbrida | Atividades online substituindo de 45% a 80% os encontros presenciais. |
| Totalmente online | Mais de 80% dos materiais de aprendizagem são conduzidos online. |

Embora a tabela apresentada faça distinção entre *blended learning* e aprendizagem híbrida, no presente estudo, adotaremos o termo aprendizagem híbrida para ambos os casos. Seguindo, assim, a sugestão dos próprios autores Tomlin-

son e Whittaker (2013, p. 12) que afirmam que muitos desses termos são sinônimos e que em inglês *blended learning* é o termo mais comumente usado, para se referir à combinação do ensino presencial com tecnologia computacional (atividades e materiais *online* ou *offline*). Dudeney & Hockly (2007, p. 137) também optaram somente pelo termo *blended learning*. No caso do contexto universitário o termo pode ser definido como (p. 12) “uma combinação de tecnologia e atividades de sala de aula em uma abordagem flexível ao processo de aprendizagem que reconhece os benefícios do ensino e avaliação online, mas que usa outras modalidades para construir um programa de treinamento completo, que busca melhorar os resultados do processo de aprendizagem assim como reduzir custos” (Banados, 2006, p. 534 apud Tomlinson e Whittaker (2013, p. 12). No presente estudo, o termo híbrido será utilizado tanto para o que é considerado híbrido propriamente dito, e também para as outras modalidades em que haja combinação de ensino/aprendizagem presencial com EAD: *web-enhanced* e *blended learning*.

E quais seriam as vantagens de adotarmos um modelo híbrido? Essa pergunta já foi respondida por dois grupos distintos: no mundo corporativo e no contexto educacional. No caso do contexto empresarial, (Dewar & Whi Whittaker, 2004, apud Tomlinson e Whittaker, 2013) apresentam as seguintes razões: possibilidade de atender a estilos diferentes; solução customizada, melhora no coeficiente de rendimento; exploração dos investimentos e reutilização de recursos; a diminuição de tempo se comparando com somente atividades presenciais. Sigh e Reed (apud Tomlinson e Whittaker, 2013, p. 13), também do mundo corporativo, mencionam as seguintes razões: melhorar e eficácia da aprendizagem; aumentar o alcance; otimizar o custo e tempo; melhorar os resultados (empresariais).

Em relação ao contexto acadêmico, Dewar & Whittington (2004), Graham (2004), Osguthorpe e Graham (2003), todos mencionados em Tomlinson e Whittaker (2013), apresentam as seguintes razões: riqueza pedagógica; acesso ao conhecimento; interação social; agenda pessoal (*personal agency*).

No caso do trabalho desenvolvido com o grupo desta pesquisa, utilizamos diferentes tipos de atividades tanto à distância como de forma presencial. Em EAD, utilizamos a plataforma *Moodle* (AVA da universidade) e a nossa página no *Wikispaces* (techweb.wikispaces.com). As principais atividades utilizadas são listadas no quadro abaixo.

Figura 2 – Atividades utilizadas no curso.

| EAD (Moodle + Wikispaces) | Atividades em sala |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Fóruns; • Pesquisas de opinião; • Questionários (link p/ <i>Google docs</i>); • Tarefas; • Vídeos (instrucional e preparado pelos alunos); • Biblioteca virtual (textos, vídeos, apresentações em slides...); • <i>Links</i> para sites e portais; • <i>Wikis</i>; • <i>Webquests</i>. | <ul style="list-style-type: none"> • Discussões; • Desenvolvimento de projetos; • Visitas a sites (quando o laboratório estava disponível); • <i>Poster sessions</i> (preparação dos poster em grupo e apresentação); • Autoavaliações e avaliação de outros grupos; • Realização de algumas tarefas em grupo; • Preparação e apresentações de trabalho em grupo; • Leituras de textos curtos ou preparação para leitura de textos mais longos. |

Ao analisar as atividades, podemos notar que a maior parte das atividades desenvolvidas em sala são realizadas em grupo, enquanto as realizadas à distância na sua maioria podem ser desenvolvidas individualmente, exceto as *wikis*, as *webquests* e os fóruns. Podemos notar também que o modelo híbrido de aprendizagem consegue colocar em prática diferentes tipos de metodologias ativas, como a aprendizagem baseadas em tarefas e aprendizagem baseada em projetos.

6.5 O fórum como gênero acadêmico e sua importância no aprendizado à distância

No contexto de EAD, o fórum de discussão é de grande importância, pois oferece a oportunidade de interação professor-aluno, aluno-aluno e professor-professor (em alguns casos). Desta forma, pode contribuir diretamente para o processo de aprendizagem colaborativa. Diferentemente do chat, geralmente os fóruns são assíncronos, dando assim mais liberdade para os participantes interagirem em diferentes momentos, independente das disponibilidades do outros participantes.

O fórum educacional se apresenta como o principal gênero textual utilizado no AVA para dar conta da interação entre professores e alunos em um curso de EAD, e por isso tem suscitado vários olhares enquanto objeto de pesquisa. (Lêdo 2013, p. 67)

Lêdo (2013, p. 67) aponta como o principal propósito do fórum “promover a discussão de tópicos pertinentes à disciplina”, e cita Bezerra (2010), para fazer

a distinção entre fóruns educacionais e fóruns sem fins educativos. Veja na tabela abaixo, o resumo da distinção.

Figura 3 – Comparação entre fóruns educacionais e sem fins educativos.

| Fórum Educacional | Fórum sem fins educativos |
|---|--|
| Mais monitorado quanto aos temas admitidos (mais próximo da sala de aula convencional) | Mais flexível (tanto no uso de linguagem como em discussão de temas) |

Moore (apud Lêdo 2013, p.68) classifica os tipos de postagens como: (1) Mensagem inicial; (2) Resposta a mensagem; (3) Mensagem de acompanhamento; (4) Resumo da mensagem. Segundo Lêdo (2013) os primeiros dois tipos de postagens são bastante recorrentes; enquanto as duas últimas são mais frequentes na direção professor-aluno, e raramente na interação aluno-aluno.

Esse que poderia ser um recurso muito eficaz de interação, segundo pesquisas recentes (CARDOSO, 2015; BEZERRA, LÊDO e PEREIRA 2013). Em alguns casos, o professor não recebe nenhum tipo de resposta, e a interação aluno-aluno também é evitada.

Quanto mais trocas interacionais houver em EAD, melhor será a construção do conhecimento. Confirmando os resultados de nossos estudos anteriores (CARDOSO, 2015), Lêdo (2013, p. 69) afirma que:

Normalmente, nos fóruns observados, percebemos que as postagens dos alunos não retomam as anteriores. Sobre esse aspecto, é preciso refletir se os alunos realmente leem o que foi postado anteriormente para poderem situar na discussão que está em andamento no fórum (LÊDO, 2013, p. 69).

Se nas redes/mídias sociais os fóruns são tão utilizados, é de se admirar sua subutilização no contexto educacional. Na busca por um entendimento sobre este problema, muitas hipóteses foram levantadas e discutidas. Gostaríamos de resumir algumas delas a seguir.

- Falta familiaridade com o contexto universitário, que requer deles muito mais autonomia do que no ensino médio. Os gêneros discursivos acadêmicos são muitos diferentes do que eles tiveram contato até então. Acrescenta-se aí a dificuldade de realizar leituras mais longas, típico de dessa geração digital. (BEZERRA, 2013; LÊDO, 2013)
- A tecnologia de EAD para muitos deles é uma novidade. E mesmo no caso de tecnologias já conhecidas, eles sentem dificuldade para transferir seus conhecimentos. Por exemplo, já estão acostumados a usar fóruns e chats em redes

sociais, mas sentem dificuldade em usar os fóruns e chats com fins educacionais. (LÊDO, 2013; SILVA, 2014)

- Uma das razões para o problema apontado no item anterior é que eles não dominam o registro mais formal. Nos fóruns educacionais, geralmente a linguagem é mais formal, como se o sistema educacional falasse outra língua (BEZERRA, 2013).
- Nos fóruns sociais não há hierarquia, todos são iguais. No entanto, no fórum educacional, aparece a questão de poder dado ao professor, que em geral, mantém o discurso formal, que ajuda a perpetuar a distância. (GUIMARÃES, 2015; LÊDO, 2013; PEREIRA, 2013)
- Outro problema é a dificuldade de selecionar e processar informação, dada a quantidade e variedade de conteúdo. (BEHRENS, 2004; MORAN, 2004; ROJO, 2013). O contexto acadêmico pede uma inovação e criatividade, no entanto, como há muita informação já disponível, é como se tudo que já tivesse sido dito. Ou como se tudo que é dito por outro, ao ser usado em meu discurso, passasse a ser minhas palavras. Esses alunos em geral têm dificuldade de diferenciar paráfrase, resumo e, citação do plágio puro e simples (CARDOSO, 2015).

Acreditamos que a soma de todos esses fatores contribua para o agravamento do problema. Podemos notar que, em todos os casos o tipo de interação é considerado como o principal vilão. Sendo assim, há a necessidade de o professor buscar formas de incentivar a participação desses alunos, seja se utilizando de um registro mais informal, ou seja buscando perguntas que aumentem a interatividade (pedindo a opinião dos alunos, por exemplo), e uma maior sincronia de interação ou maior negociação entre os participantes do fórum. Essas são as características das relações de colaboração que se produzem nos grupos destacadas por Aparici e Acedo (2010). Em seguida, segue um resumo das descrições dessas características, segundo Aparici e Acedo (2010, p. 141).

- **A interatividade:** não pode existir aprendizagem colaborativa sem a interatividade correta entre os pares. A interatividade não tem a ver como maior ou menor intercâmbio produzido pelos indivíduos intervenientes, mas se refere à mediação por um intercâmbio de opiniões e pontos de vistas, pela reflexão mútua, a análise em comum de temas específicos etc. Por isso, podemos afirmar que a interatividade aumenta a segurança e autoestima dos indivíduos participantes e incentiva o desenvolvimento do pensamento crítico.
- **A sincronia da interação:** a aprendizagem colaborativa requer sincronia ou respostas imediatas, como qualquer diálogo, requer uma retroalimentação entre as partes. Também requer alguns momentos assíncronicos, onde cabe a reflexão individual e a interiorização do conhecimento adquirido.

- **A negociação:** a aprendizagem colaborativa requer momentos de negociação para se conseguir consenso e o acordo necessário para alcançar as metas. Sem a negociação, não existiria diálogo, mas sim monólogos, onde a maioria dos membros se converteria em meros receptores de mensagens.

Aparici e Acedo (2010, p.143) classificam três modelos de comunicação: modelo bancário, modelo falsamente democrático e modelo horizontal. Como modelo bancário (terminologia Freiriana), “o emissor deposita informação no receptor, transmitindo dados e informações que deverão ser reproduzidas”. No contexto educacional, são as palestras, ou as aulas expositivas. É uma comunicação unidirecional, em que o emissor detém total poder de selecionar o que será dito e como, o papel do receptor será decodificar a mensagem e buscar reproduzi-la da mesma forma da emissão original (APARICI E ACEDO, 2010, p.143).

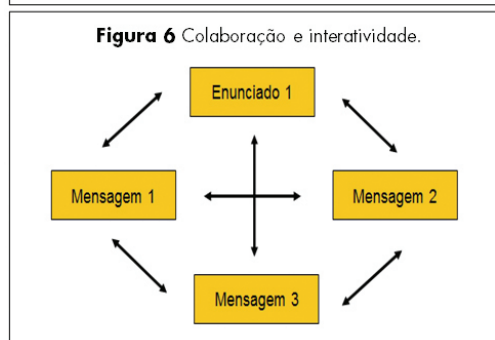
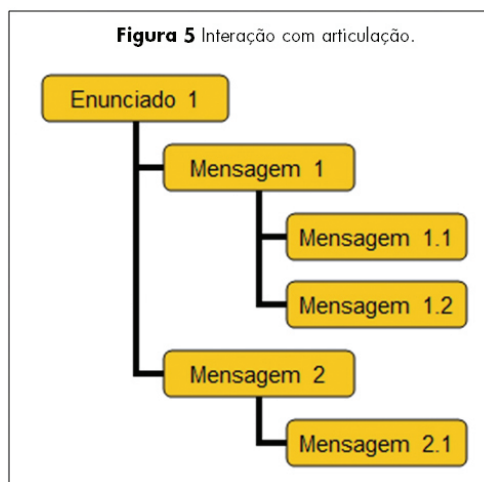
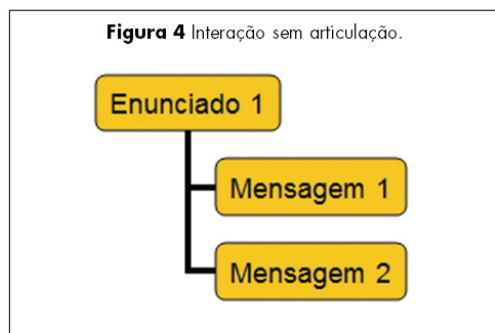
No modelo falsamente democrático, o emissor solicita aos receptores um *feedback* da comunicação. No entanto, as respostas ou comentários aceitos ou esperados apenas reforçam o ponto de vista do emissor. Embora possa parecer participativo, este modelo apenas reforça a centralização do poder no emissor.

Os papéis de emissor e receptor não são intercambiáveis, cabendo ao segundo responder de acordo com as indicações das emissões sem possibilidade de intervir nas decisões e nos conteúdos das comunicações. São formas autoritárias de comunicação que, por sua forma extremamente sofisticada de controle, tornam-se difíceis de detectar nos diferentes contextos cotidianos em que se encontram (APARICI E ACEDO, 2010, p.144).

O modelo horizontal “pressupõe relações dialógicas”, onde todos os participantes podem se tornar emissor ou receptor em diferentes momentos da interação. Neste modelo, foca-se na troca de informação da mensagem, neste caso, potencializam-se as mensagens próprias, pessoais e não a simples repetição de ideias. Assim, tanto emissor e receptor passam a ser sujeitos responsáveis pelo desenvolvimento do conhecimento de forma realmente colaborativa.

Silva (2015) classifica os tipos de interação nos ambientes presenciais ou em fóruns, *chats* e *wikis* em três diferentes grupos: (a) interação sem articulação; (b) interação com articulação; e (c) colaboração, interatividade. Não basta interagir, tem que colaborar para a construção do conhecimento conjunto. No primeiro caso, é a *interação sem articulação* (Figura 6), Há um primeiro enunciado (quase sempre do professor) e as mensagens que seguem estão todas ligadas a este enunciado. No contexto educacional mais tradicional, geralmente esse emissor é o professor, ou designado pelo professor. O segundo caso apresentado por Silva (2015) é a *interação com articulação* (Figura 7). Neste caso, as mensagens que surgem a partir do primeiro enunciado, geram outras mensagens, que seriam respostas,

comentários às primeiras mensagens. No entanto, para haver *colaboração e interatividade* (Figura 8), tem que se quebrar a hierarquização. Todos (alunos e professores) falam com todos, e os todos enunciados e mensagens estão interligados. (e 7: Silva 2015)



Fonte das figuras: Silva 2015.

Contudo, o problema de interação perpassa o ambiente virtual de aprendizagem. Também nas atividades presenciais é cada vez mais difícil conseguir fazer com que os alunos participem ativamente. Para Bezerra (2013, p. 79), é a questão da *distância transacional*. Segundo ele, o principal problema não é a distância física ou temporal entre o professor e o aluno de EAD, mas “a distância como espaço comunicativo e psicológico entre os interactantes”, que ele denomina como *distância transacional*. Talvez a raiz dos problemas seja exatamente o modelo educacional, como mencionado anteriormente, o ensino ainda é muito centrado no professor. Para conseguir acabar com esta barreira, e conseguir realmente construir em espaço de colaboração e interatividade, Silva (2015) defende que promoção da “coautoria intencional e complexa da emissão e da recepção na construção da comunicação”.

O emissor não emite mais, no sentido que se entende habitualmente, uma mensagem fechada. Ele oferece um leque de elementos e possibilidades à manipulação do receptor.

A **mensagem** não é mais “emitida”, não é mais um mundo fechado, paralisado, imutável, intocável, sagrado. É um mundo aberto, modificável, na medida em que responde às solicitações daquele que a consulta.

O **receptor** não está mais em posição de recepção clássica. Ele é convidado à livre autoria colaborativa. A mensagem ganha sentido sob sua intervenção. (Silva, 2015)

Silva (2015) usa a teoria do Parangolé, para defender uma alteração no modelo educacional. Os participantes dos fóruns educacionais precisam “vestir o parangolé” e criar suas próprias artes. Precisam se apoderar do discurso, apresentando suas opiniões, compartilhando suas ideias, conhecimentos e vivências. Porém, para que isto ocorra, os educadores precisam não só criar o ambiente propício para tal, como buscar maneiras de estimular/incentivar esta participação, abrindo mão do poder e controle, descentralizando o processo de aprendizagem. Se ao ensinar, aprendemos. Estamos precisando ensinar menos e aprender mais (com nossos alunos), mas o processo não é simples, pois foram muitos anos de silenciamento da voz dos alunos e centralização no professor.

6.6 Participantes da pesquisa

Esta pesquisa ação parte da vivência de duas professoras universitárias que atuaram como professoras-tutoras de um curso EAD de uma universidade pública e atuam como professoras de um curso de graduação presencial em outra, utilizando a plataforma *Moodle* como apoio às suas aulas presenciais. Ao perceberem as dificuldades de participação dos alunos no ambiente virtual, têm buscado um o modelo mais efetivo de interação, para o trabalho com este público universitário.

Na pesquisa, separamos os participantes em dois grupos. O Grupo 1 é composto por alunos de um curso totalmente a distância sobre metodologia de pesquisa, com atividades semanais estabelecidas no AVA da universidade, todas valendo pontos para a sua avaliação final. No caso desse grupo, os fóruns deveriam ser utilizados tanto para interações entre alunos, quanto para a interação com o professor, para esclarecer dúvidas e também para realizar as atividades propostas. O projeto final é o TCC (Trabalho de Conclusão do Curso de Graduação Inglês/Português). Pelo menos um dos fóruns de cada módulo é obrigatório. Em cada módulo, eram 8 alunos a participar.

O Grupo 2 é composto por duas turmas de 8 a 12 participantes cada, que seguem o modelo híbrido. O curso é de Prática de Ensino em Língua Inglesa – Uso de Tecnologia para o Ensino de Inglês, parte do curso de graduação Inglês/Literaturas. Os alunos têm encontros presenciais semanais e no AVA encontram

atividades extras, leituras e o principal objetivo dos fóruns é continuar discussões iniciadas em sala de aula. Pelo menos um dos fóruns é obrigatório.

- a. Grupo 1 – 2 módulos (8 participantes cada) – totalmente EAD (1 ano)
- b. Grupo 2 – 2 turmas (8 a 12 participantes cada) – modelo híbrido (1 ano)

6.7 Análise dos fóruns

Na primeira fase deste estudo de análise de fóruns educacionais (CARDOSO, 2015), comparou-se e contrastou-se o tipo de participação dos dois grupos de alunos. Apresentaremos um resumo do estudo na primeira parte da análise dos fóruns (Asserção 1).

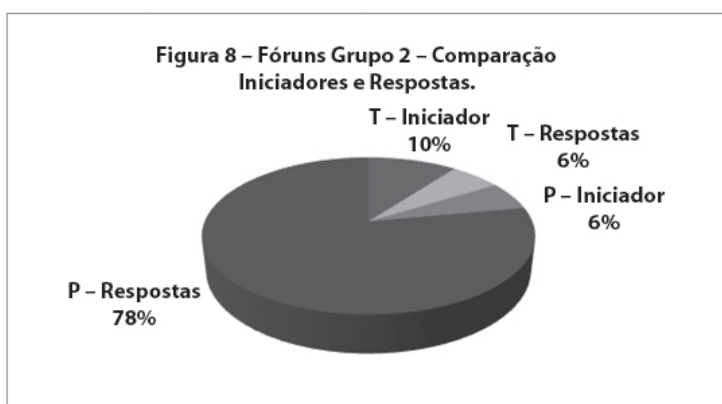
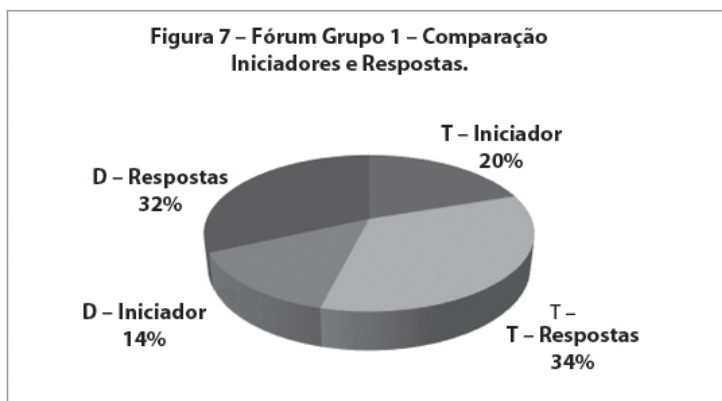
Em seguida, focaremos apenas no grupo de alunos do modelo híbrido de aprendizagem (Grupo 2) quando apresentamos os dois principais aspectos observados na pesquisa (Asserções 2 e 3), para defender as potencialidades da adoção de um modelo híbrido de aprendizagem, pois parece promover mais e melhores oportunidades de interação entre alunos e professor do que os cursos totalmente a distância. E ao mesmo tempo, trazem a vantagem de uma melhor consolidação do que quando os tópicos são discutidos apenas de forma presencial.

Para preservar as identidades dos alunos, será utilizada a letra D seguida de um número quando forem os participantes do Grupo 1 (Totalmente a distância) e a letra P seguida de um número, para os alunos do curso presencial (híbrido).

Asserção 1 – Em geral, os alunos participam mais quando os fóruns são obrigatórios, mas, no grupo totalmente a distância, esta diferença entre fóruns opcionais e obrigatórios é ainda maior

Ao comparar os dois grupos, notou-se que o nível de participação nos fóruns educacionais por alunos do curso híbrido foi bem maior do que o do grupo à distância. Ambos os grupos tiveram a mesma professora.

Para facilitar a análise dos fóruns, procuramos classificar as participações dos tutores (T) e dos alunos (D – curso EAD e P – curso híbrido), como “Iniciador”, quando iniciam uma nova discussão dentro do fórum, mesmo quando na realidade muitas vezes estão apenas respondendo ao primeiro iniciador, e denominamos como “Resposta”, quando é feito um comentário ou dada uma resposta ao que foi apresentado pelo iniciador. O ideal seria que tivéssemos menos iniciadores e mais respostas, para mantermos uma melhor interação. Além disso, o ideal é que haja mais participação dos alunos do que do tutor.



Ao comparar os dois gráficos, podemos perceber que o segundo grupo (curso híbrido), contou com uma participação muito mais expressiva dos alunos do que o primeiro grupo (totalmente EAD). Não só o percentual de participação dos alunos foi bem maior do que do tutor, como sua participação foi em geral como respostas a um mesmo assunto. Ou seja, uma pergunta era colocada pelo tutor e eles debatiam entre eles, sem iniciar um novo assunto e ficar sem resposta, como acontecia no primeiro grupo. Acreditamos que este fato se deve ao tipo de fórum que o Grupo 2 participou. Os temas eram mais variados e havia respostas a serem respondidas, que pareciam interessar mais a eles: (1) Computador na escola pública (leitura guiada); (2) Integrando tecnologia a sala de aula (leitura guiada); (3) Opinião sobre o *wikispace* da turma (Techweb); (4) Se eles se consideravam típicos da geração Y (nativos digitais); (5) Se apresentando em um projeto; (6) Avaliação do curso. Já no Grupo 1 o foco era na organização do Trabalho de Conclusão do Curso, e contavam com tópicos pré-determinados pelo curso. A professora tinha muito pouco controle sobre os temas, que já haviam sido esta-

belecidos pelos organizadores do curso. Possivelmente, no Grupo 1, o fórum era visto mais como uma obrigação, ou um tira dúvidas, enquanto no Grupo 2, era uma continuação das discussões realizadas em sala.

No presente estudo, destacamos dois pontos observados na pesquisa de (CARDOSO, 2015), para defender o argumento de que o ensino de modalidade híbrida pode ser considerado como um modo eficaz de inverter as aulas de cursos presenciais e a distância: interatividade e *feedback* positivo.

Asserção 2 – Os alunos frequentemente apresentam suas opiniões

Ao observar algumas das postagens dos participantes de um grupo de alunos de graduação, percebemos que eles apresentam muito um caráter de interatividade. Como mencionado anteriormente, “não pode existir aprendizagem colaborativa sem a interatividade correta entre os pares, por intermédio de trocas de opiniões e pontos de vistas, pela reflexão mútua, a análise em comum de temas específicos” (APARICI e ACEDO, 2010, p. 141). Foi possível observar muitas falas apresentando suas opiniões e também no último fórum de avaliação do curso fica claro o posicionamento positivo em relação à modalidade híbrida.

Podemos notar nos exemplos abaixo que os alunos utilizam muitas expressões para emitir suas opiniões pessoais, como “a meu ver”, “acredito”, “na minha opinião”.

P1: **A meu ver**, alternativas para o uso eficaz das novas tecnologias em sala de aula dependeriam de mais incentivos do governo em colocar mais computadores nas escolas e investir em outros equipamentos...

P2: **Na minha opinião**, os professores estão usando mais o computador e a internet nas salas de aula, devido a aceleração da tecnologia e também como uma forma facilitadora do ensino.

P3: **Na minha opinião** é necessário que o uso de tecnologias seja um meio e não um fim, que o objetivo seja o aprendizado e não o uso da tecnologia em si.

Embora o emprego dessas expressões possa ser explicado como uma forma de evitar uma perda de face, não temos como negar que o discurso se torna pessoal. Há o que segundo Aparici e Acedo (2010) denominam de *interatividade*. Acreditamos que estas respostas estejam diretamente ligadas à formulação das perguntas por parte da professora. Ao invés de abordar apenas o conteúdo do texto lido por eles, ela pede para eles irem além, ou seja, para expressarem realmente suas opiniões, baseadas no texto lido. Exemplo de perguntas de iniciação do fórum: Vocês se consideram um típico exemplo de um nativo digital?; Vocês

concordam com o autor do texto, quando ele menciona...?; Como você acredita que tal situação possa ser invertida?

Geralmente, os textos já foram discutidos em sala de aula, e os alunos são convidados e incentivados a continuar o debate para além do espaço da sala. Ou eles leem em casa um texto relacionado a algum assunto debatido em sala de aula, e deixam suas impressões no fórum do AVA. Sendo assim, não há resposta certa ou errada, ou uma tentativa de agradar a professora, tentando mostrar que é o texto é uma mensagem aberta (como menciona Silva, 2015) e modificável.

No entanto, o nível de colaboração ainda está em um nível muito inicial. Não há muitos exemplos de mensagens realmente construídas em conjunto. Parece que o tipo de interação ainda é do segundo tipo apresentado por Silva (2015): *interação com articulação*, mas ainda não chegou no terceiro nível: *colaboração e interação*. Em geral, os alunos respondem ao professor e raramente abaixo, é possível perceber uma interação com o colega, e a mensagem se tornando enunciado, como no exemplo abaixo. Utilizaremos a letra T para representar a professora-tutora.

P7: Para garantir um uso mais eficaz das novas tecnologias em sala de aula, é preciso uma **conscientização** de todos que essa tecnologia oferece. A priori deveria haver um treinamento para docentes, pois muitos ainda não sabem lidar com essa tecnologia. Haver mais projetos para ambos (alunos e docentes) para que tornem as aulas dinâmicas e proveitosas.

P8 (comenta P7 diretamente): Para um uso mais eficaz da tecnologia em sala de aula é preciso uma **conscientização** de como os educadores podem utilizar o computador e a internet na aula, ou seja, o governo poderia desenvolver projetos de conscientização em parceria com a instituição de ensino para desenvolver um treinamento em que os professores poderiam não somente aprender a utilizar a tecnologia como também compreender os benefícios dessa junção interativa com os processos pedagógicos, tornando-se assim a aula mais interativa e com uma motivação de reflexiva e crítica por parte dos alunos de como se utilizar a tecnologia para aprender tópicos relacionados à aula.

T: Concordo plenamente, P8.

T: P7, quando você diz que muitos professores “ainda não sabem lidar com essa tecnologia”, você fala de um treinamento técnico, de como usar “um quadro interativo” por exemplo, ou metodológico, de como usar para dar aulas, ou de ambos?

P7: Talvez não tenha me expressado bem, ao meu ver, muitos professores não sabem lidar com essa tecnologia. Esse treinamento técnico pode ser usado num quadro interativo e metodológico...

Notem como P8, utiliza o mesmo termo empregado por P7 (conscientização – não grifado no texto original) e desenvolve mais o tema. P7 menciona conscientização de uma forma mais geral, enquanto P8 explica como acredita que esse processo de conscientização pode ocorrer. Quando a professora não concorda com P8, não se trata de dizer apenas você está certa ou errada, mas emitir sua opinião e logo em seguida faz uma pergunta real, para P7. Porém, quando P7 responde, sua posição é de correção *talvez não tenha me expressado bem*, mas ao mesmo tempo deixa claro que é a opinião dela, pois segue com a expressão *ao meu ver*.

Asserção 3 – O modelo híbrido do curso foi avaliado de forma positiva

Não só o *feedback* foi totalmente positivo, mas quando descrevem o porquê de o curso ter sido positivo, eles demonstram que o fato de ter sido híbrido como o principal ponto positivo. Veja os exemplos abaixo. Todos falam da importância deste tipo de curso para a formação deles e para os seus (futuros) alunos pertencentes a Geração Z (Geração conectada – CARDOSO 2013a, b). O primeiro exemplo deixa claro que o uso da web 2.0 e uma metodologia que ele(a) descreve como 2.0.

P15: Achei o curso bem interessante, tendo contribuído muito para minha formação. Essa e uma matéria de Didática que fiz esse período abriram os meus olhos para a importância do uso de tecnologia em sala de aula. O professor precisa estar habituado e atualizado no uso dessas ferramentas se quiser desenvolver atividades mais dinâmicas e contextualizadas à realidade da geração Z. Em relação ao curso, **acredito que o que o tornou tão atrativo foi a junção do uso da web 2.0 com uma metodologia 2.0 (aulas dialogadas e com amplos debates)**. Muito bom!!

No exemplo abaixo de novo é mencionado o modelo híbrido de forma muito positiva, explicando exatamente como funcionou. Este participante se mostra muito empolgado com os projetos.

P17: O curso foi muito interessante e abriu novos caminhos para podermos utilizar a tecnologia a nosso favor em sala de aula, buscando aproveitar ao máximo os ambientes virtuais para aprendizagem. **Gostei bastante da junção do ava com as aulas presenciais, acho que funcionou muito. Os projetos também foram muito legais de fazer, e foi importante ter um tempo disponibilizado em aula para tirar dúvidas com a professora e preparar o projeto com o grupo.**

Foi pedido que eles criassem um vídeo em grupo para avaliar o curso. No início, eles relutaram muito mais no final não só o fizeram, como acharam muito interessante. Veja a fala abaixo.

P17: Gravei o vídeo com a P15 e P13. Foi **bem diferente do que estamos acostumadas a fazer na faculdade**, mas, foi muito legal poder dar a nossa opinião desse jeito.

Esta última fala demonstra como as aulas na faculdade ainda estão bem distantes desta proposta. Ao considerar o curso como um todo, o paradigma comunicacional foi o de *sala de aula interativa*, tendo promovido a coautoria intencional e complexa da emissão e da recepção na construção da comunicação; propiciando múltiplas experimentações, múltiplas expressões; provocando situações de inquietação formativa e desenvolvendo práticas de avaliação formativa, usando uma riqueza de funcionalidades específicas (interxtextualidade, intratextualidade, multivocalidade, usabilidade e hipermedia) (SILVA, 2015).

Inserir tecnologias no planejamento e na prática pedagógica demanda conhecimento das mudanças necessárias nos objetivos, na metodologia, no processo avaliativo, ou seja, na abordagem como um todo, visto que não basta substituir o tradicional livro didático ou atividades estruturalistas de gramática passadas no quadro negro por atividades interativas na web, e sim, carece desenvolver um proposta efetivamente colaborativa de aprendizagem. (BALADELI 2013, p. 9)

6.8 Considerações Finais

Talvez, a diferença básica entre o curso totalmente à distância e o híbrido esteja exatamente na forma de interação entre discentes e atuação docente. No caso de EAD só conseguimos nos comunicar virtualmente por chat, fórum ou mensagens, em geral por escrito e leitura. Já no modelo híbrido há as duas possibilidades (presencial ou à distância), e podemos escolher qual utilizar e quando. Ou seja, há mais flexibilidade para o aluno e o professor.

A partir dos resultados de nossos estudos, chegamos a conclusão de que talvez o que importa mais não seja a modalidade, mas o tipo de interação desenvolvido entre professor e alunos, e entre os alunos, e principalmente o papel motivador do professor. O modelo híbrido pode se mostrar como uma boa solução por apresentar mais chances de interação, e não necessariamente pelo modelo em

si. Além disso, tal modelo parece ainda diminuir o processo de hierarquização e o distanciamento, o que facilita a aprendizagem colaborativa

O grande diferenciador em EAD é a presença do formador, é ele que motiva a argumentação, que problematiza de forma a fomentar a qualidade das interações, que não deixa o outro sentir-se solitário (Alves 2007, p. 117).

A discussão apresentada aqui baseia-se em uma vivência específica, em turmas de realidades também bem específicas. Sendo assim, seria difícil generalizar os resultados e análises, para outras realidades, mas fica a ponderação para estimular pesquisas e discussões sobre outros contextos. Tem-se que estar atento a cada situação e buscar melhores práticas sempre, não deixando de lados as “antigas ferramentas”: motivação, interatividade e colaboração.

Referências

- ALVES, A. C. R. EaD e formação de formadores. In VALENTE, J. & ALMEIDA, M. E. B. (orgs.) (2007). *Formação de educadores a distância e integração de mídias*. São Paulo: Avercamp, 2007, p. 117- 129.
- APARICI, R.; ACEDO, S.O. Aprendizagem colaborativa e ensino virtual: uma experiência no dia-a-dia de uma universidade a distância. In SILVA, M., PESCE, L. & ZUIN, A. (orgs.). *Educação Online: cenário, formação e questões didático-metodológicas*. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2010.
- BALADELI, A. P. D. *Desafios na formação continuada de professores de inglês para o uso pedagógico da internet*. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.
- BEHRENS, M. A. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In MORAN, J. M. MARSETTO, M. T., BERHRENS, M. A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papyrus (8ª ed.), 2004.
- BEZERRA, B. G. Usos da linguagem em fóruns de EAD. In BEZERRA, B.G.; LÊDO, A.C.de O.; PEREIRA, S.V.M. (orgs.) (2013). *Práticas discursivas em EAD: reflexões e aplicações* 2013. Recife: Ed.Univ. UFPE, 2013, p.77-100.
- _____.; LÊDO, A.C. de O.; PEREIRA, S.V.M. (orgs.). *Práticas discursivas em EAD: reflexões e aplicações*. Recife: Ed.Univ. UFPE, 2013.

CARDOSO, J.S. Ambientes virtuais de aprendizagem e processo de inversão das aulas em contexto universitários. Comunicação apresentada no 6º *Simpósio de Hipertexto e Tecnologias na Educação/ 2º Colóquio Internacional de Educação com Tecnologias*. Recife: UFPE, 2015.

_____. Learners creating their own virtual language learning environment. *The International Journal of Humanities*. Illinois: Common Ground Pub. Vol. 11. Issue 2, 2014a.

_____. Online Games: homework can be fun. *Mindbite Newsletter*. Rio de Janeiro: APLIERJ, 2014b.

_____. Developing a new generation of connected teachers. *Braz- TESOL Newsletter*, 2013a.

_____. Professores geração Y: mudança de perfil não garante uso mais eficaz de novas tecnologias no contexto educacional. *Revista (Co)Textos Linguísticos*. Vitória: UFES, 2013b. (V.7, n.81 pp199-219)

DUDENEY, G.; HOCKLY, N. *How to teach English with technology*. Harlow, Essex: Pearson Longman, 2007.

FARACO, C.A. *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola, 2009.

GUIMARÃES, L.. Os sujeitos e as subjetividades em ambientes vituais de aprendizagem. In MOLLICA, M.C.; PATUSCO, C.; BATISTA, H. R. (orgs.). *Sujeitos em ambientes virtuais*. São Paulo: Parábola, 2015, p. 19-38

IMBERNON, F. *Inovar o ensino e a aprendizagem na universidade*. São Paulo: Cortez, 2012.

LÊDO, A. C.. Produção e recepção de gêneros acadêmicos: dificuldades encontradas por alunos de EAD. In BEZERRA, B.G.; LÊDO, A.C.de O.; PEREIRA, S.V.M. (orgs.) (2013). *Práticas discursivas em EAD: reflexões e aplicações*. Recife: Ed.Univ. UFPE, 2013.

MARSETTO, M. T.. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In MORAN, J. M. _____, BERHRENS, M. A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 201, 8ª ed.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Portaria N° 4059 de 10/12/2004* (DOU de 13-12-2004), Seção 1, p.34, Art. 1° §2°, 2004.

MOLLICA, M.C.; PATUSCO, C.; BATISTA, H. R. (orgs.). *Sujeitos em ambientes virtuais. Festschriften para Stella Maris Bortoni-Ricardo*. São Paulo: Parábola, 2015.

MORAN, J. M.. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemática. In MORAN, J. M. MARSETTO, M. T., BERHRENS, M. A. (2004). *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2004, 8ª ed.

_____; MARSETTO, M. T.; BERHRENS, M. A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2004, 8. ed.

PEREIRA, S. V. M.. Práticas interacionais em fóruns de EAD e suas implicações pedagógicas. In _____; BEZERRA, B.G.; LÊDO, A.C.de O.(orgs.). *Práticas discursivas em EAD: reflexões e aplicações*. Recife: Ed. Univ. UFPE, 2013.

PRADO, M. E.B.B.; ALMEIDA, M.E.B. Formação de educadores: fundamentos reflexivos para o contexto da educação a distância. In VALENTE, J. A.; BUSTAMANTE, S.B.V. (Orgs.). *Educação a distância: prática e formação do profissional reflexivo*. São Paulo: Avercamp, 2009.

RIBEIRO, Octacilio J. Educação e novas tecnologias:um olhar para além da técnica. In COSCARELLI, C.V.e RIBEIRO, A. E. (Orgs.) *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2011.

ROJO, R. (org.). *Escola conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013.

SCHNEIDER, E. T.; SUHR, I. R.; ROLON, V. E.; ALMEIDA, C. M. Sala de aula invertida em EAD: uma proposta de *blended learning*. *Revista Intersaberes*. v. 8, n. 16, p. 68-81, jul.-dez., 2013.

SILVA, S. Leitura digital na graduação em Letras: uma experiência no Rio de Janeiro. In TAKAKI, N. H. e MACIEL, R. F. (2014). *Letramentos em terra de Paulo Freire*. Campinas, SP: Pontes, 2014.

SILVA, M. Sala de aula invertida e Sala de aula interativa: defesa da docência fortalecida. (Apresentação no 6º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação e 2º Colóquio Internacional de Educação com Tecnologias.) Recife: UFPE, 2015

_____; PESCE, L.; ZUIN, A. (orgs.). *Educação Online: cenário, formação e questões didático-metodológicas*. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2010.

TOMLINSON, B.; WHITTAKER, C. (ed.). *Blended learning in English language teaching: course design and implementation*. Londres: British Council, 2013.

VALENTE, J. A. *Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida*. *Educar em Revista*. Edição Especial, n. 4. Curitiba: Ed. UFPR, 2014, p. 79-97.

_____; ALMEIDA, M. E. B. (orgs.). *Formação de educadores a distância e integração de mídias*. São Paulo: Avercamp, 2007.

Sentidos de língua/linguagem em aulas de inglês de um curso de letras¹

Rosane Rocha Pessoa

Pedro Augusto de Lima Bastos

Resumo: No segundo semestre de 2014, a primeira autora deste artigo trabalhou os temas *raça/racismo e língua/linguagem* na disciplina de Prática Oral 2 de Inglês de um curso de graduação em Letras-Inglês. Neste artigo, buscamos discutir os sentidos sobre língua/linguagem – para além da língua como sistema e meio de comunicação –, que treze alunas/os construíram ao longo do semestre. Para fazer essa discussão, colocamos as vozes que constituem o material empírico deste estudo em diálogo com as vozes de autoras/es que teorizam sobre língua/linguagem em uma perspectiva crítica. O material empírico problematizado neste artigo são relatos orais sobre língua/linguagem feitos pelas/os participantes, com duração de três a cinco minutos, gravados em áudio. Pelo fato de se tratar de uma atividade situada em seu ambiente natural e de buscarmos interpretá-la em termos dos significados que as/os participantes construíram, este é um estudo interpretativista. A discussão indica que, nos relatos, elas/es escolheram temas que desafiam uma concepção tradicional de língua abstrata, homogênea e pura, que está refletida nas gramáticas e nos dicionários. Além disso, sugere que houve um movimento no sentido de perceberem que as questões linguísticas estão intimamente relacionadas a questões de poder e que afetam intimamente a construção das nossas subjetividades e do mundo social.

Palavras-chave: língua/linguagem; ensino de inglês; ensino crítico.

1 Parte do material empírico usado neste artigo foi utilizado também no texto *Língua com espaço de poder: uma pesquisa de sala de aula na perspectiva crítica* de Rosane Rocha Pessoa e Marco Túlio de Urzêda Freitas, publicado em 2016, e no texto “*Speaking properly*”: *language conceptions problematized in English lessons of an undergraduate teacher education course in Brazil* de Rosane Rocha Pessoa, Viviane Pires Viana Silvestre e Julma Dalva Vilarinho Pereira Borelli, ainda em fase de revisão.

Abstract: In the second half of 2014, the first author of this article worked with the issues race/racism and language in the discipline of English Oral Practice 2 of an English Teacher Education course (Letras-Inglês) at a university. In this article, we sought to discuss the conceptions about language – beyond language as a system and as a means of communication –, which thirteen students built throughout the semester. In order to make this discussion, we bring the voices that constitute the empirical material of this study to dialogue with the voices of authors that theorize about language in a critical perspective. The empirical material problematized in this article is the participants’ oral reports on language, which lasted from three to five minutes and were audio recorded. Because it is an activity situated in its natural environment and because we interpret it in terms of the meanings that the participants constructed, this is an interpretative study. The discussion indicates that, in the reports, they chose themes that challenge the traditional conception of language as abstract, homogeneous, and pure, which is reflected on grammars and dictionaries. Besides, it suggests that there was a movement towards the realization that linguistic issues are closely related to questions of power and that they intimately affect the construction of our subjectivities and the social world.

Keywords: *language; English teaching; critical teaching.*

7.1 “Mas e a língua?”

Temos² tentado desenvolver uma educação linguística pautada por perspectivas críticas há doze anos e não raro a pergunta que nos colocam é: “mas e a língua?” Essa pergunta é feita quando o nosso trabalho em sala de aula de língua inglesa envolve a discussão de questões sociais e o uso do português se faz muito presente. Ou seja, o que se questiona é: “mas e o uso da língua inglesa?” Aqui, podemos argumentar, com base em estudos multilíngues recentes, que fronteiras e distinções linguísticas são resultado de determinadas ideologias linguísticas e que o importante é discutir como as pessoas usam os recursos multilíngues que elas têm disponíveis (OTSUJI; PENNYCOOK, 2010). O contexto de estudo de Otsuji e Pennycook (2010) não é a sala de aula, mas sim um local de trabalho; de todo modo, ela e ele enfatizam que o foco do estudo se volta antes para as línguas que emergem dos contextos de interação do que para os sistemas linguísticos, reflexão que consideramos muito relevante para o campo da educação linguística.

2 Referimo-nos às/aos participantes do grupo de pesquisa “Formação de professoras/es de línguas”, cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil do CNPq e no grupo de estudos Transição, coordenado por Rosane Rocha Pessoa, autora deste artigo, e pela Profa. Dra. Viviane Pires Viana Silvestre.

No entanto, qual o sentido da pergunta “mas e a língua?” quando se trata de um contexto de ensino em que os repertórios em inglês para discutir temas sociais predominam? A nosso ver, nenhum, pois tal pergunta diz respeito ao estudo de estruturas linguísticas (aliás, como diz Bagno (2003, p. 29-30), “a velha confusão entre língua e gramática normativa”), e na nossa concepção, “língua não é uma coisa que leva uma vida por si própria, externamente aos seres humanos e acima deles; ela tem existência verdadeira só no indivíduo, e todas as mudanças na vida de uma língua só podem acontecer a partir do falante individual” (YNGVE, 1996 apud MAKONI; MASHIRI, 2007, p. 62). Assim, achamos pertinente trazer a ideia de Makoni e Mashiri (2007, p. 62) sobre planejamento linguístico na África para a sala de aula de línguas: precisamos “criar situações comunicativas que desenvolvam as habilidades das pessoas para realizar atividades que melhorem as suas vidas”, já que, conforme Yngve (1996 apud MAKONI; MASHIRI, 2007, p. 63-64), “a forma como vemos o mundo depende do modo como falamos desse mundo”.

Falar desse mundo vai muito além de conhecer estruturas de uma língua, mas fato é que a gramática normativa ainda é a estrela das salas de aulas de línguas estrangeiras em nosso país. Isso acontece mesmo no nosso trabalho, que se fundamenta em perspectivas críticas, especialmente quando temos de nos submeter a um determinado currículo. Por exemplo, falamos sobre identidades porque temos de ensinar o verbo *to be*; trazemos imagens de médicos negros, pilotos de avião e professores (sexo masculino) de jardim de infância porque temos de ensinar *professions*; trazemos diferentes tipos de família porque temos de ensinar *the possessive case*; usamos imagens de negros, brancos, amarelos, mulatos e indígenas para ensinar *comparatives and superlatives*.

No segundo semestre de 2014, a primeira autora deste artigo (doravante professora da turma) teve a oportunidade de desenvolver um programa de ensino que surgiu de uma turma de treze alunas/os de Prática Oral 2 de Inglês, disciplina essa que é dada no segundo semestre³ do curso de graduação em Letras-Inglês, da Universidade Federal de Goiás. Nos primeiros três meses, o tema *raça/racismo* foi trabalhado. Uma das atividades realizadas foi a discussão de citações, tais como essa frase da empregada doméstica Aibileen Clark: “Miss Leefolt got so much hairspray on her head, she *gonna* blow us all up if she *light* a cigarette”, retirada do filme *The help*, dirigido por Tate Taylor (2011). As/Os alunas/os ficaram tão curiosas/os com as transgressões do inglês vernacular afro-estadunidense que *língua/linguagem* tornou-se o tema do mês seguinte e o objeto deste estudo, no qual buscamos discutir os sentidos sobre língua/linguagem que elas/es construíram ao

3 Esse trabalho normalmente é realizado nas disciplinas de língua inglesa a partir da metade do curso de quatro anos, com foco em textos da área de Linguística Aplicada.

longo do curso. Assim, a pergunta que pretendemos responder neste artigo é: que sentidos sobre língua/linguagem, para além da língua como sistema e meio de comunicação, as/os alunas/os construíram em uma disciplina de Prática Oral 2 de Inglês de um curso de Letras? Para discuti-la, propomos um diálogo entre as vozes que constituem o material empírico deste estudo e as vozes de autoras/es que discutem língua/linguagem.

O foco no conteúdo não é uma nova prática pedagógica no ensino de línguas. A Pedagogia Baseada em Conteúdo (*Content-Based Instruction*) já era tida como uma abordagem consolidada na década de 1990 e que compreendia vários métodos, tais como língua para fins específicos e abordagens baseada em temas. Segundo Stryker e Leaver (1997, p. 5), a Pedagogia Baseada em Conteúdo envolve “a integração total da aprendizagem de línguas e da aprendizagem de conteúdos”. Difere-se dos métodos tradicionais de ensino de línguas estrangeiras, na medida em que a proficiência linguística é alcançada ao deslocar o foco da instrução da aprendizagem da língua em si para a aprendizagem da língua através do estudo de um conteúdo. Ainda segundo Stryker e Leaver (1997), um currículo de Pedagogia Baseada em Conteúdo tem como características fundamentais: 1) foco em um tema; 2) uso de língua e textos autênticos; e 3) atendimento às necessidades de grupos específicos de estudantes.

O trabalho que vimos realizando no grupo se aproxima, até certo ponto, da Pedagogia Baseada em Conteúdo e, mais especificamente, das abordagens baseada em temas, já que, nestas, o estudo sistemático da gramática dá lugar a leituras e atividades sobre temas como *comida, música, namoro e família* (STRYKER; LEAVER, 1997). O autor e a autora enfatizam que os temas não são simples complementos para um curso baseado na gramática; a gramática, nesses cursos, não só é definida pelos temas, como também dependente deles. No entanto, consideramos que o nosso trabalho se difere dessas abordagens pelo viés político que buscamos adotar: objetivamos não apenas relacionar sala de aula, textos e discursos a questões sociais, culturais e políticas mais amplas (PENNYCOOK, 2001), mas também entender quem somos nesse mundo social caracterizado por relações de poder difusas. Assim, buscamos um engajamento com as diferenças e, para isso, devemos aprender a lidar com o complexo, com o dissenso. Como afirma Menezes de Souza (2011), se não nos educarmos para a diferença e não nos prepararmos para o conflito, pensaremos que o diferente precisa ser eliminado. Enfim, nosso trabalho, ainda que não atinja o grau de politização que buscamos, não se resume simplesmente a focalizar conteúdos em detrimento da gramática normativa, como pretendemos demonstrar neste artigo, que está dividido em três seções: contextualização do estudo, discussão sobre sentidos de língua/linguagem construídos pelas/os participantes e reflexões que não são finais, posto que este

trabalho é apenas mais uma contribuição para a construção de um corpo de teorizações sobre perspectivas críticas na educação linguística.

7.2 O estudo

O contexto de pesquisa foi, como já dito, uma disciplina do curso de graduação em Letras-Inglês, da Universidade Federal de Goiás. A disciplina se intitula *Prática Oral 2 de Inglês* (64h) e é ministrada no segundo semestre do curso, cuja duração é de quatro anos. Dois temas principais foram discutidos durante o curso, que se iniciou em agosto e terminou em dezembro de 2014: *raça/racismo e língua/linguagem*. Os principais textos utilizados no curso foram: 1) *Questions of identity*, um texto de duas páginas que define *identidade*; 2) a biografia de Chimamanda Adichie, como preparação para o vídeo *The danger of the single story*; 3) a biografia de Carolina Maria de Jesus, como preparação para a leitura de alguns trechos de seu diário, traduzido para o inglês como *Child of the dark*; 4) *I, too*, um poema de Langston Hughes; 5) o vídeo *Revisiting an experiment on race*; 6) o filme *The help* de Tate Taylor; 7) o texto *Language*, retirado do livro *Teaching to transgress* de bell hooks⁴; 8) o vídeo *An incredible conversation with Paulo Freire*; 9) o vídeo *Three ways to speak English*, de Jamila Lyiscott; 10) um texto da internet intitulado *História da língua portuguesa no Brasil*.

Participaram do estudo nove alunas e quatro alunos, das/os quais cinco tinham idade entre 17 ou 18 anos, seis, entre 20 e 27, e um participante e uma participante tinham mais de 30 anos. Declararam-se de cor parda oito participantes e de cor branca cinco. Nove alunas/os eram estudantes; duas davam aula particular de inglês, e uma dessas duas era também promotora de eventos; as outras duas eram vendedora e funcionária administrativa em uma emissora de TV. Os nomes usados neste artigo são fictícios e foram escolhidos pelas/os participantes.

As aulas foram marcadas por atividades de discussão dos textos e dos vídeos, e repertórios em inglês foram usados na maioria das interações. Quando não conseguiam se expressar em inglês, as/os alunas/os utilizaram repertórios em português, e vemos isso como uma estratégia pragmática, isto é, como parte da fluidez e do hibridismo que caracterizam todas as formas de comunicação. A professora da turma tentou se concentrar em estratégias de negociação, tais como mudança de código, estratégias interpessoais e recursos comportamentais (CANAGARAJAH, 2007) ao discutir os dois temas durante o curso. Os aspectos linguísticos mais abordados, *simple past* e *pronunciation*, surgiram, na maioria das vezes, de dúvidas das/os alunas/os e aconteceram em momentos específicos da aula.

4 O nome da autora está com letra minúscula, porque assim ela optou por grafá-lo.

O principal interesse da professora não era ensinar língua como sistema ou metalinguagem, mas sim focalizar “os múltiplos investimentos que as pessoas trazem para seus atos, seus desejos e seus enunciados em ‘inglês’” (PENNYCOOK, 2007, p. 110-111, ênfase no original). Assim, as falas em inglês que trazemos neste estudo podem ser consideradas agramaticais segundo uma norma padrão da língua inglesa; todavia, refletem um repertório em construção sobre o tema *língua/linguagem* por parte de alunas/os que estavam iniciando o curso de Letras -Inglês. Ressaltamos também que não transcrevemos os enunciados textualmente: repetições, frases incompletas, expressões introdutórias e marcadores de discurso foram, em alguns casos, eliminados, mas o conteúdo não foi modificado.

Trata-se de uma pesquisa interpretativista, já que estudamos uma atividade situada em seu ambiente natural e buscamos interpretá-la em termos dos significados que as/os participantes constroem (DENZIN; LINCOLN, 2008). Como já dito, problematizaremos os sentidos de língua/linguagem expressos em relatos orais de três a cinco minutos, gravados em áudio. Esses relatos deveriam se pautar por um tema relacionado aos discutidos em sala de aula. Foram feitos no final do semestre e avaliados como prova oral. Valemo-nos aqui desse material empírico, pois consideramos que a escolha dos temas resultou de problematizações e de construções teóricas sobre *raça/racismo* e *língua/linguagem*, feitas ao longo de todo o segundo semestre de 2014.

7.3 Sentidos de língua

Nos três principais textos discutidos no curso, focaliza-se a conexão entre língua/linguagem e poder. No ensaio crítico *Language, hooks* (1994) relaciona língua e dominação e afirma que, ao mesmo tempo em que a língua oprime, ela é o “lugar onde fazemos de nós mesmos sujeitos” (p. 168). Ela acrescenta que sabe que não é a língua que nos fere, “mas o que os opressores fazem com ela, como eles a moldam para torná-la um território que limita e define, como eles fazem dela uma arma que pode envergonhar, humilhar, colonizar” (p. 168). Além disso, ela defende o uso da fala vernácula negra sulista em vários contextos, mas ressalta a dificuldade de usá-la na escrita: ela afirma ter tentado incorporá-la em seus ensaios críticos, mas esses textos lhe eram devolvidos em inglês padrão. No entanto, em suas aulas na universidade, ela encoraja suas/seus alunas/os a usar o vernáculo negro para que não sintam que a educação superior vai afastá-las/os da língua e da cultura que mais conhecem. Segundo ela, essas aulas são “cruciais numa sociedade multicultural que persiste na supremacia branca, que usa o inglês padrão como uma arma para silenciar e censurar” (p. 172).

No vídeo *An incredible conversation with Paulo Freire*, Freire (1996) questiona: “quem decide que sotaque ou modo de pensar é o dominante?” e afirma:

“se há um sotaque ou modo de pensar dominante é porque há um que não é”. Com isso, ele salienta que é impossível pensar em língua sem pensar em ideologia e poder, defendendo a importância de mostrar às/aos alunas/os que todas as variedades linguísticas são legítimas e que todas/os devem aprender a língua dominante (norma padrão) para que possam articular suas falas na luta contra a injustiça.

Nessa mesma perspectiva, Lyiscott (2014), no vídeo *Three ways to speak English*, problematiza o quão articulada ela é, não por falar bem o inglês estadunidense padrão, mas por falar três línguas que ela considera igualmente importantes: uma com as/os amigas/os (*Ebonics*), outra em casa (*broken English*) e outra em sala de aula (*standard North American English*). Como Freire (1996), ela questiona: “quem controla a articulação?” e, como hooks (1994), ela ressalta que fala “uma versão híbrida da língua inglesa porque a sua língua [referindo-se à língua africana de suas/seus ascendentes] lhes foi roubada junto com a sua história”.

Tomando a realidade linguística do Brasil como parâmetro, Luchesi (2002) distingue *norma padrão* de *norma culta*, definindo a primeira como as formas linguísticas prescritas pelas gramáticas normativas, e a segunda como as formas linguísticas efetivamente utilizadas por uma elite escolarizada. Assim, a norma culta é mais uma variedade da língua e, como tal, é bastante heterogênea, não cumpre os ideais linguísticos de correção gramatical e sofre influências das normas populares. Nessa mesma linha de pensamento, Scherre (2005, p. 140) afirma que a gramática normativa, “por mais revisada, atualizada e ampliada que seja, não representa e nem tem condições de representar a complexa rede linguística de uma comunidade de fala”. Essa autora ressalta que mais importante do que reformular gramáticas é combater o preconceito linguístico e que podemos ensinar e atualizar a gramática normativa sem menosprezar a língua materna, nas suas diversas manifestações dialetais, pois o preconceito linguístico no Brasil faz com que milhares de pessoas que injustamente carregam o estigma de “não falar português” sejam silenciadas em contextos onde se pressupõe o uso da norma padrão. De um modo ou de outro, esse posicionamento em favor das variedades desprestigiadas vai ao encontro das ideias de hooks (1994), Freire (1996) e Lyiscott (2014)⁵.

A discussão dos textos de hooks (1994), Freire (1996) e Lyiscott (2014) parece ter sido determinante na escolha dos temas das provas orais, pois dez das/os treze alunas/os focalizaram língua e nove dessas/es dez abordaram a relação entre língua e poder. Não vamos nos ater aqui às provas das três alunas que não focalizaram língua/linguagem, mas ressaltamos que os temas também tratavam de

5 Temos consciência de que o preconceito e a discriminação linguística se manifestam socialmente de um modo nos Estados Unidos e de outro modo no Brasil, mas consideramos que, em qualquer país, variedades linguísticas prestigiadas e desprestigiadas estão em constante embate. Essa é a discussão que o material empírico nos convida a fazer.

desigualdades sociais: Caroline focalizou o tema *racismo*; Celina e Anita focalizam *preconceito*.

A instrução para a prova oral era a de que elas/es deveriam falar por aproximadamente três minutos sobre um assunto novo, mas ligado ao tema das aulas, ou seja, língua/linguagem. Assim, poder-se-ia argumentar que a instrução dada determinou o enfoque das falas, mas inúmeras são as possibilidades de abordagem desse tema de forma apolítica, como o faz Renata. Ela se inspira na fala altamente crítica e transgressiva de Lyscott (2014) para descrever uma situação que vivenciou, mas parece se submeter a normas escritas de adequação quando diz:

[I]n my job, for example, I always have a correct behavior and once we went out for drink some beers and I talk different, of course, and everyone says, “oh, Renata is different out of here, she’s funny” [laughs]. I can’t talk that way in my work, because my boss, of course, and this very funny and interesting.⁶

Consideramos que ela fixa a linguagem formal e informal em determinados espaços, quando nos parece mais adequado pensar em um contínuo entre formalidade e informalidade, que Lyscott (2014) traduz muito bem:

Sou uma oradora trilingue
 Às vezes sou consistente com a minha língua
 Então eu mudo para não me entediar
 Às vezes eu luto contra duas línguas
 Enquanto uso a outra na sala de aula
 E quando sem querer eu as misturo
 Fico maluca como se... estivesse cozinhando no banheiro

Lucas, Marisa, Felipa e Handel se ativeram à opressão linguística e mostraram como a língua pode ser usada como instrumento de controle, de coerção e de restrição, sugerindo que estruturas de dominação linguística e cultural devem ser desafiadas. Lucas defendeu o ensino de língua para além da forma, chamou atenção para o efeito da linguagem sobre as pessoas e destacou a opressão contra as mulheres na marcação de gênero em português:

I’m going to talk a bit about language and oppression. In school we learn just the formal language, the grammar, the rules, and I think that when we become teachers we should teach to our students that language is not just

6 Apenas os enunciados das/os participantes do estudo são mantidos em inglês.

it. It's to express what you're feeling, your thoughts, **but without harming the other people**. We don't value the expressions, speeches during our high school classes, just grammar and studies to *vestibular*, and I think that's a bad thing because **I think that's the reason why there are more Pasquales than Jamilas [laughs]**. [...] And I brought some examples of oppression in our language, Portuguese. For example, **when we want to talk about women and men, we use the word in a masculine form, so we are repressing the women**. [...] There are many languages that it happens, this kind of oppression.

Lucas evidencia que, tanto no ensino quanto na língua, sobressaem ideologias das classes dominantes, definidoras de normas e regras de conduta social que funcionam como forma de dominação. A menção a Pasquale Cipro Neto, o Professor Pasquale, que se tornou famoso por estrear na televisão um programa de interpretação de textos e, em especial, de dúvidas de gramática, é uma constatação de como o ensino da norma padrão se converteu em representação coletiva, universal e abstrata. O outro exemplo focalizado por Lucas ecoa afirmações de que “a língua é machista” por causa das “distinções decorrentes do fato de o gênero neutro ter as mesmas marcas morfológicas que o masculino, no caso da língua portuguesa” (ROLOFF et al., 2015, p. 32). Sua fala vai ao encontro de um posicionamento defendido atualmente:

[A] cultura histórica da sociedade patriarcal que coloca o homem como símbolo de poder e dominação teve um significativo reflexo na língua, e suas marcas são notadas até hoje, em exemplos simples como o de um grupo em que existem nove mulheres e um homem e que será genericamente tratado por “eles”. O uso automatizado e generalizado gera um mecanismo de ocultação e discriminação do feminino, mesmo que sem intenção do falante/emissor do discurso. (ROLOFF et al, 2015, p. 32, ênfase no original)

Também ressaltando relações de força entre grupos sociais heterogêneos e em conflito, Marisa desenvolve dois temas em sua fala rápida e ininterrupta. O primeiro diz respeito a estudos que discutem sobre contextos em que mulheres falam mais do que homens:

[P]robably everybody already seen the [incompreensível] research results that show that women say 20 thousand words a day, while men say just 7 [thousand] words a day, and probably everybody saw it, but [...] **in social situations of work, men tend to talk more than women** because they want

to build a relationship between their boss or this kind of stuff, and it's a kind of prejudice that women carry with them that they cannot talk a lot or probably because they are not as rational as the men, they cannot be in standards like be a president or this kind of stuff, and, for example, another research showed for us that **in university discussions men talk a lot more than women**, in normally discussions for example men tend to talk about 30 minutes while women just talk for three to four minutes, and **the interruptions are very often in men's discourses and they tend to not accept the interruptions of women.**

Apesar de não conhecermos a fonte da pesquisa de Marisa, o estudo em que ela se baseia contesta relações essencialistas entre linguagem e gênero social, pois refuta a crença de que as mulheres “falam demais” e fundamenta-se em pesquisas que discutem a fala-em-interação de grupos mistos (mulheres e homens), “na perspectiva de que gênero não é algo com que se nasce, nem algo que se possui, mas algo que se faz, ou, conforme Butler (1990), algo que se desempenha por meio da linguagem” (OSTERMAN; FONTANTA, 2010, p. 11).

Outro tema abordado por Marisa é a preocupação de mães (de classes sociais altas e baixas) e governantas, nos Estados Unidos, em ensinar às crianças o inglês estadunidense padrão:

[I]n the United States they made a research that shows that women that were still at home working as a housekeeper, for example, or even mothers, when they are raising their children, they tend to prefer an standard language to talk to their children because they think that the children need to have an standard English to grew up and have a better job or a better education.

Continuando a sua fala, ela focaliza o poder atuando nas relações de gênero, apontando que os pais (sexo masculino) não se preocupam com a linguagem que as crianças desenvolvem: “they do not need to do it because they will not raise the children”. Ela conclui dizendo que “language is a really powerful weapon” que pode construir culturas e perpetuar “bad things” dessas culturas, cabendo a nós mudá-las pela língua e pela problematização da língua padrão.

Felipa escolheu falar sobre discriminação⁷ linguística nos Estados Unidos, mas seu exemplo evidencia não apenas que o inglês afro-estadunidense é visto

7 Fazemos aqui a distinção entre *discriminação* e *preconceito*, sendo este termo entendido como atitudes negativas em relação a um indivíduo ou grupo com base em generalizações deformadas ou incompletas, e aquele visto como a atitude de tratar outra pessoa com inferioridade, com base em um sentimento de superioridade.

como uma manifestação linguística deficiente, mas também, e o que é pior, que as pessoas que fazem uso dele são desconsideradas, como se fossem menos inteligentes, incapazes de realizar tarefas educacionais e de se desenvolver cognitivamente:

So, I chose to talk about the African American English, and the first thing that I saw on internet was an experience of linguistic discrimination that two kids suffered, and in the video they were already grow up, and they was telling what they feel, felt when they was in elementary school and the teacher don't accept, didn't accept them when they are speaking because **they had African American English**, so the teachers said that **they was unteachable and they couldn't do school working because of their, they own way of speak**, and, aah, the things that those boys said was that they want to be: treat equally, even being, even having different way of speaking, they want to be treat the same as the another ones, and the video talks about not just because the colour of skin because they went, they was in the South and went to the North and they started to study in a school called Martin Luther King School, so the colour of skin was not the problem, the problem was the linguistic discrimination.

Em seguida, Felipa ressalta a contradição de um evento como esse acontecer justamente na escola, onde se supõe que as crianças devam aprender a ser “more successful in life”. Ela também aponta que, no vídeo, afirma-se que “standard English is a dialect” e, por isso, Felipa considera que esse inglês padrão deve ser ensinado nas escolas, mas sem a desvalorização das outras variedades, perspectiva que reforça as ideias de Freire (1996) e Lyiscott (2014). Outra contradição que destacamos, no relato, é o fato de tal evento ter ocorrido em uma escola chamada Martin Luther King, denunciando como os mecanismos perversos do preconceito e da discriminação linguística estão presentes até em contextos em que se espera uma abertura maior às diferenças. Também curioso é o fato de ela focalizar discriminação linguística e, ao mesmo tempo, realizar autocorreção, em alguns casos de acordo com o suposto inglês padrão: “what they **feel, felt**” e “the teacher **don't accept, didn't accept** them”.

Handel começa a sua fala com a frase: “Good morning. I'll tell about language as power”, e retoma a situação linguística dos escravos africanos ao chegar nos Estados Unidos, discutida por hooks⁸ (1994), com o objetivo de contrastá-la com a situação linguística dos portugueses quando conquistaram o Brasil:

8 A autora nos convida a imaginar a situação dos africanos que, contra a sua vontade, chegaram aos Estados Unidos e tiveram que aprender a língua do opressor, pois vinham de culturas diferentes e não tinham um língua comum para se comunicar. Assim, tiveram que tomar essa língua como um espaço de resistência.

[T]hey [os portugueses] needed to reinvent a own way to take the Indian's work, to put the Indians to work for them, so the best way that the Portuguese discovers took that time is to invent a new language, not reinvent Portuguese language, so they took what is common in the Indians, that is the Guarani that time, and the Portuguese people, Jesuits here, modified that Tupi to became next to Portuguese, so this is a oppression way to become the Indians as slavers for them, so this point was a problem to take a oppressor way to slaver someone and bell hooks talks about that in the text, but in a different way.

Em sua fala, é bastante evidente a intenção de ressaltar a opressão representada pela ação dos portugueses de usar a língua tupi para escravizar os índios brasileiros. Também desconhecemos a fonte que Handel usou para fazer sua fala, mas o que normalmente se descreve sobre esse momento histórico é que os jesuítas aprendiam as chamadas *línguas gerais* (a língua geral amazônica e a língua geral paulista), de base tupi, para converter os índios ao cristianismo (FARACO, 2016), ou seja, estabelecida estava aí também uma relação de opressão.

Vemos assim que Lucas, Felipa, Marisa e Handel escolheram temas que se opõem a hegemonias referentes a língua/linguagem, pois colocam em xeque o ensino da norma padrão, o uso do masculino genérico no português, a discriminação linguística na escola, a crença em voga de que mulheres falam demais e a apropriação da língua do colonizado para fins de opressão.

Diferentemente das/os quatro estudantes já mencionadas/os (Lucas, Felipa, Marisa e Handel), Daniela, Tiago, Cecília, Pedro Henrique e Lavínia fazem relatos pessoais. Daniela fala de sua compreensão de língua antes e depois de começar a estudar na universidade, demonstrando-se muito entusiasmada com sua aprendizagem:

[W]hen I was in high school, I hardly ever thought about language, I just thought about grammar and at university I started to see with other eyes language, I started to think how it affect us, [...]. I start to think about language as power, as oppression [...]. I think it's too strong, here in Brazil [...] we think that we have to correct all the people all the time, we have to speak only in standard Portuguese here and I think bell hooks, the text I liked very much and she showed to me that I can speak informal Portuguese and I'm not ignorant because of it. [...]. During this year, I learnt a lot of things about language, [...] it's the way we can show to people how we think, how we act and I think it's good to us have persons like Jamila, like bell hooks, like Chimamanda, who has no fear to show these differences, who show to us that nobody is equal, so why language has to be equal to everybody?

Essa fala mostra como ela desconstrói a concepção de língua como um sistema rígido de formas compartilhado por um comunidade, e a reconstrói, passando a perceber as relações de poder que caracterizam a linguagem e apontando para uma discussão crucial sobre a aceitação das diferenças linguísticas. Poderíamos dizer que o questionamento de Daniela se aproxima da definição de Blommaert e Backus (2012, p. 8) sobre repertórios linguísticos como “individuais, complexos de recursos organizados biograficamente, e [...] [que] seguem os ritmos de seres humanos reais”, isto é, uma visão de linguagem orientada para o sujeito e não para uma comunidade, sinalizando as diferenças linguísticas adquiridas de acordo com a trajetória de vida de cada ser humano. Além disso, sua fala parece também ressoar o trecho, ainda que um tanto romantizado, de Faraco (2008, p. 3):

Quando queremos ampliar o nosso conhecimento da língua portuguesa e da realidade linguística do nosso conhecimento da língua portuguesa e da realidade linguística do nosso país, precisamos, antes de qualquer coisa, aprender a nos maravilhar com a diversidade que aqui existe. Precisamos aprender a nos reconhecer como um país multilíngüe; precisamos abrir nossos ouvidos e olhos, sem restrições e sem pré-julgamentos, para todas as variedades do nosso português; precisamos deixar que as inúmeras maneiras de falar a língua ressoem tranquilamente em nós e encantem o nosso coração.

Faraco (2008) chama a atenção para a dificuldade dessa tarefa, já que tradicionalmente temos sido intolerantes com muitas das variedades brasileiras do português e transformado em fator de discriminação social o modo como parte da população fala a língua. Do mesmo modo, temos sido intolerantes com a diversidade racial em nosso país, e o relato de Thiago, do qual ele é protagonista, conjuga preconceito pela cor da pele e pela língua. No início de sua fala, ele disse que um colega de sala, em uma discussão feita naquele semestre, lhe perguntou se ele era racista. Ele respondeu que não e adicionou: “I had this conviction about myself until something very funny happened”. Em seguida, continuou:

I did not realize that I was a racist person. Even though I was raised among black people, my grandmother is black, I have a lot of cousins that are black. [...] sometimes I fix computers for people, and since in the morning I'm here, most of the time the people leave the computers in my house and I fix them and they just pick it up later and this guy, he left his computer and I fixed for him, and two weeks later, it was in October, he called me to ask me to install a printer for him and in my head, because he was so polite, he was speaking standard Portuguese, and in my mind he

was white [laughs], and I was so shocked when I arrived at his home and I saw that he was a black man. I felt so bad about this because “oh, my god, I’m totally racist! This is horrible!” But in other hand, it was an awesome experience because it made me realize that this prejudice was inside of me and for a few seconds I felt like those kids in that experiment on race⁹ [laughs], like “which doll is the polite doll? Which doll speaks standard Portuguese? [laughs] Which doll has money to pay me for the service?” [...] now I’m aware of that, and this was a great opportunity because the university made me realize that I had prejudice even though it was hidden and now I think that I changed my mind about these ideas on race.

A fala de Thiago nos remete a Luchesi (2006), segundo quem a caracterização da realidade linguística brasileira deve ser feita a partir dos processos sócio-históricos que determinaram a formação da sociedade brasileira. O autor destaca suas teorizações sobre a concepção polarizada da história sociolinguística do Brasil, ressaltando o fato de que,

desde o início da colonização até a Proclamação da República, enquanto uma reduzida elite concentrada nos incipientes centros urbanos guardava uma profunda fidelidade aos modelos de uso da língua provenientes de Portugal, nas imensidões do interior do Brasil grandes contingentes de índios aculturados e negros africanos adquiriam a língua portuguesa em condições as mais precárias; e essa língua segunda defectiva se ia convertendo em modelo para a nativização do português entre os descendentes mestiços e endógamos desses segmentos, desencadeando profundas alterações na gramática da língua portuguesa assim adquirida, socializada e nativizada. Constitui-se, assim, o processo histórico de formação das duas grandes normas do português brasileiro: a *norma culta*, derivada do uso lingüístico de uma elite escolarizada, e a *norma popular*, que emerge do uso da grande maioria da população do país, desprovida de educação formal e dos demais direitos da cidadania, com os previsíveis reflexos na língua da pluralidade étnica que está na base da sociedade brasileira. (LUCHESE, 2006, p. 87-88, ênfases no original)

9 Thiago se refere ao experimento, realizado na década de 1940, em que crianças afro-estadunidenses tinham de escolher, entre duas bonecas semelhantes, uma branca e outra negra, a que mais gostavam e a que mais se parecia com elas: 63% disseram que preferiam brincar com a branca, e 44% disseram que se identificavam mais com a branca.

Apesar de hoje o número de brasileiras/os escolarizadas/os ter crescido bastante, ainda existe um abismo que separa a maioria da população brasileira de nível mais alto de escolaridade, o que contribui bastante para essa polarização linguística do português falado no Brasil (COSTA, 2010). Nesse contexto, compreende-se a expectativa de Thiago de que seu cliente, que falava “português padrão”, fosse branco. No entanto, sua fala aponta para o perigo do que Baugh (2003) chama de *linguistic profiling* (perfilação linguística), que é a identificação de características sociais (no caso dos estudos de Baugh (2003), raciais e étnicas) de um indivíduo com base em pistas auditivas (dialetais e de sotaque). O autor afirma ter se dado conta dessa prática quando teve de se mudar com a família para Palo Alto, na Califórnia, para trabalhar como professor visitante no *Stanford Center for Advanced Study in Behavioral Sciences*. Como ele soava um pessoa branca (*sounded white*), pois usava a sua “voz profissional” para falar com vendedoras/es de imóveis, ele conseguia agendar visitas, mas, por quatro vezes, foi-lhe negada a venda de um imóvel ao chegar ao local do encontro, ou seja, na interação face-a-face. Sua suspeita é a de que ele conseguia escapar da perfilação linguística, mas não se esquivava da perfilação racial visual (*visual racial profiling*). A perfilação linguística e visual acontece de modo similar no exemplo de Thiago, pois ele cria um perfil identitário de seu cliente a partir de determinados usos linguísticos e sofre uma quebra de expectativa ao ver que a fala padrão, característica de um grupo socialmente dominante, havia sido proferida por um corpo negro.

No exemplo de Thiago, também nos chama a atenção o fato de ele próprio ter se declarado pardo no questionário de perfil do estudo, afirmar que sua avó é negra, ter a pele escura, ser bastante formal e educado e usar bem uma variedade da norma padrão, pois se poderia dizer que se trata de uma perfilação linguística preconceituosa quase contra ele mesmo. De sua fala, só não podemos concordar com o uso dos adjetivos “funny” e “awesome” para descrever a experiência, pois, mesmo que lhe tenha sido útil para tomar consciência do próprio preconceito linguístico e de um novo sentido de língua/linguagem, ela evidencia como estamos ainda muito distantes de nos livrar das teias linguísticas da colonialidade. Além disso, mesmo que nenhum prejuízo tenha advindo desse evento, o estudo de Baugh (2003) evidencia que a perfilação linguística pode ser discriminatória, ou seja, causar danos reais para quem a sofre.

Na mesma linha de Thiago, Cecília, Pedro Henrique e Lavínia abordam a construção de suas próprias subjetividades por meio da linguagem¹⁰. Começamos por Cecília, pois um de seus temas diz respeito ao uso da norma padrão, tratada por Lucas, Marisa, Felipa e Daniela, mas Cecília remete-se à imposição do pai

10 Em Pessoa e Urzêda-Freitas (2016), encontra-se uma discussão mais aprofundada sobre língua como espaço de poder, com foco em Cecília, Pedro Henrique e Lavínia.

para que ela utilizasse a norma padrão. A atitude do pai de Cecília alinha-se aos exemplos dados por Marisa de mães e governantas que se preocupam com a língua adquirida pelas crianças. No entanto, Cecília destaca a opressão que viveu como resultado dessa imposição:

My dad is very attached to grammar, he's very strict, and since I was a child, **he always been correcting me about some grammar mistakes and I was afraid to talk to my dad [...]**, it was very hard to me because **I felt that we couldn't get close and even today he still lives with me and I am afraid of talking to him** because I felt that he can repress what I'm saying and he thinks that because of the fact that I do *Letras* [...] [and] I have to have exemplar Portuguese.

Com efeito, na escola ou em casa, a imposição dessa suposta norma padrão pode ter consequências muito nefastas, mas, ao verbalizar a atitude do pai, Cecília demonstra uma compreensão não apenas do efeito dessa imposição na sua relação com ele, mas também do preconceito linguístico que subjaz à sua atitude. Assim, consideramos que a escolha do tema de sua fala se deve às reflexões sobre língua/linguagem que ela vinha fazendo desde que entrou no curso de Letras, pautadas pela valorização das muitas variedades, faladas e escritas, do português brasileiro e pela necessidade de ampliarmos as nossas competências linguísticas para nos tornarmos participantes efetivas/os das nossas práticas socioculturais (FARACO, 2008).

O outro evento relatado por Cecília é semelhante aos de Pedro Henrique e Lavínia. Ela destaca que seus colegas de escola eram “mean” com ela e “used to call her names” porque ela estava “a little bit overweight and looked like a little boy”. Já Pedro Henrique, que começou a ganhar peso quando tinha sete anos, se lembra: “people started to say really bad things to me, they sang music to me, saying that I was fat, and it affect me so much”. Ele acrescenta que depois se tornou vegetariano e conclui: “I stopped eating properly [...] I had anorexia”. Lavínia havia preparado outro tópico, mas, inspirada por Cecília e Pedro Henrique, descreveu uma experiência que teve com uma professora. Apontou que a afirmação de hooks (1994, p. 167), “words impose themselves, take a root in our memory against our will”, a fez pensar na linguagem como emoção e recordou que, quando viveu em Portugal, uma professora lhe disse que ela não era boa na escrita: “you don't need to learnt to write because you will not need to learn it”.

Esses quatro últimos relatos evidenciam o que já foi aqui mencionado: como pessoas investidas de poder usam a língua/linguagem para torná-la um território que limita e define, ou seja, como elas a transformam numa arma que pode envergonhar, humilhar, colonizar (HOOKS, 1994). Partindo de uma visão perfor-

mativa da linguagem, podemos perceber nos trechos de Cecília, Pedro Henrique e Lavínia como a linguagem performa/faz/produz corpos (PINTO, 2007). Essa proposição é sustentada pelo medo de Cecília ao falar com o pai, pela mudança no corpo de Pedro Henrique e pelo sentimento de opressão de Lavínia em relação à escrita. No entanto, as experiências também demonstram que falar sobre essas marcas em nossos corpos é uma forma de confrontá-las (PESSOA; URZÊDA-FREITAS, 2016).

De modo geral, os relatos, sejam eles mais objetivos ou subjetivos, sugerem que, ao refletir sobre a diversidade e as desigualdades que nos constituem e constituem a língua/linguagem e o mundo, elas/es expandiram suas possibilidades de agir sobre a vida social, não só como pessoas, mas também como professoras/es de línguas.

7.4 Reflexões sem fim

Neste estudo, buscamos problematizar sentidos sobre língua/linguagem construídos em uma disciplina de Prática Oral 2 de Inglês de um curso de Letras e consideramos que, nos relatos da última atividade do semestre, elas/es demonstraram uma compreensão para além do tratamento da língua como sistema, ou seja, elas/es escolheram temas que desafiam uma concepção tradicional de língua abstrata, homogênea e pura, que está refletida nas gramáticas e nos dicionários. Mais que isso, consideramos que houve um movimento no sentido de perceberem que as questões linguísticas estão intimamente relacionadas a questões de poder e que afetam intimamente a construção das nossas subjetividades e do mundo social. Como afirma Moita Lopes (2012, p. 10), “somos seres do discurso que se constroem e se re-constroem pela palavra, que é a matéria principal das aulas de línguas”.

Ressaltamos que as/os estudantes relataram várias nuances de opressão linguística expressas tanto em nível objetivo quanto subjetivo. Em nível mais objetivo, temos a ênfase no ensino de gramática normativa em escolas brasileiras e o uso do masculino genérico em algumas línguas (Lucas); a desigualdade de gênero no que diz respeito a quem fala mais em contextos formais e à preocupação de mães (e não de pais) estadunidenses com o ensino da norma culta às/aos filhas/os (Marisa); a discriminação linguística em uma escola no norte dos Estados Unidos (Felipa); e a apropriação da língua tupi pelos jesuítas com objetivos colonizadores (Handel). E em nível mais subjetivo, temos uma reflexão sobre a própria aprendizagem e a necessidade de reconhecimento da diversidade linguística no Brasil (Daniela); a perfilação linguística desvelando o próprio preconceito linguístico e racial (Thiago); a imposição do uso da norma padrão pelo pai e o *bullying* sofrido por ser gorda e parecer um menino (Cecília); o *bullying* por ser gordo, que resultou em anorexia (Pedro Henrique); e a

inesquecível fala da professora portuguesa, sugerindo que, devido à grande dificuldade de escrita (e provavelmente ao uso de um *português corrompido*), não valia a pena se esforçar para aprender a língua, pois certamente o aprendizado da norma linguística de Portugal não é para qualquer um (Lavínia). Todos os temas abordados, o de Renata inclusive (variedades linguísticas), são bastante relevantes e, como vimos, são tratados por linguistas e linguistas aplicadas/os, de várias nacionalidades, preocupadas/os não apenas com as desigualdades linguísticas, mas também com as desigualdades sociais, já que compreendem que “falar de língua é falar de política” (BAGNO, 2003, p. 73), ideia que parece ter fundamentado a escolha dos temas pelas/os participantes.

Assim, concordamos com Moita Lopes (2012), quando argumenta que o fato de a sala de aula de línguas ser pautada pelo exercício da palavra possibilita que tratemos de qualquer tema. Todavia, para que isso aconteça, consideramos fundamental nos despirmos de construtos como *norma padrão* e *nível linguístico das/os estudantes*, pois construtos como esses certamente inibirão o enfrentamento do desafio de abordar textos e vídeos como os trabalhados na Prática Oral 2 de Inglês, no início do curso de Letras, já que se supõe que as/os estudantes não têm língua (leia-se conhecimento da norma padrão) para compreender textos autênticos e discutir temas sociais relevantes. Vimos, porém, que elas/es têm língua e que, com os repertórios linguísticos de que dispõem, somados aos que são construídos por meio da negociação em sala de aula, podem perfeitamente construir conhecimento sobre temas complexos como *raça/racismo* e *língua/linguagem*. Afinal, o que importa é falar desse mundo para vê-lo de forma diferente (YNGVE, 2007 apud MAKONI; MASHIRI, 2007).

Consideramos que as concepções de língua como sistema e comunicação no mínimo dificultam a nossa compreensão das questões linguísticas como questões de poder. Assim, temos de buscar formas de reconhecer e enfrentar as diferenças linguísticas e sociais, que muitas vezes estão dentro de nós, já que internalizamos os preconceitos que constituem a sociedade: de classe, de raça/cor, de gênero, de sexualidade, linguístico, de nacionalidade etc., mas podemos evitar que eles se transformem em ações injustas, o que pode ser feito por meio da problematização das diferenças e, mais relevante, das desigualdades. Assim, à pergunta “mas e a língua?”, respondemos que, em sala de aula, ela pode ser usada para impedir ou promover a nossa construção como sujeitos e a nossa participação efetiva no mundo social. Cabe a nós essa escolha.

Referências

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. 21. ed. São Paulo: edições Loyola, 2003.

- BAUGH, John. Linguistic profiling. In: MAKONI, Sinfree et al. (Ed.). *Black linguistics: language, society, and politics in Africa and the Americas*. London: Routledge, 2003. p. 155-168.
- BLOMMAERT, Jan; BACKUS, Ad. Superdiverse repertoires and the individual. *Tilburg Papers in Culture Studies*, n. 24, p. 1-32, 2012.
- CANAGARAJAH, Suresh. After disinvention: possibilities for communication, community and competence. In: MAKONI, Sinfree; PENNYCOOK, Alistair. (Ed.). *Disinventing and reconstituting languages*. Clevedon: Multilingual Matters, 2007. p. 233-239.
- COSTA, Geisa Borges da. Norma lingüística e realidade sócio-histórica do português popular do Brasil. *Letra Magna*, n. 12, 2010. Disponível em: <http://www.letramagna.com/artigo19_XII.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2017.
- DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. Introduction: the discipline and practice of qualitative research. In: _____. (Ed.). *The landscape of qualitative research*. 3. ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2008. p. 1-43.
- FARACO, Carlos Alberto. Proposta pedagógica. In: BRASIL. *Português: um nome, muitas línguas*, 2008. p. 3-11. Disponível em: <<http://www.portal.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-escola/apoio/Portugues-um-nome-muitas-linguas.pdf>>. Acesso em: 28 mar. 2017.
- _____. *História sociopolítica da língua portuguesa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. 400 p.
- FREIRE, Paulo. *An incredible conversation with Paulo Freire*. Youtube, 1996. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=aFWjnkFypFA>>. Acesso em: 28 mar. 2017.
- HOOKS, Bell. *Teaching to transgress: education as the practice of freedom*. New York: Routledge, 1994.
- LUCCHESI, Dante. Norma lingüística e realidade social. In: BAGNO, Marcos. *Linguística da norma*. São Paulo, Edições Loyola, 2002. p. 63-90.
- _____. Parâmetros sociolingüísticos do português brasileiro. *Revista da ABRALIN*, v. 5, n. 1 e 2, p. 83-112, dez. 2006.

- LYISCOTT, Jamila. *Three ways to speak English*. Youtube, 2014. Disponível em: <https://www.ted.com/talks/jamila_lyiscott_3_ways_to_speak_english>. Acesso em: 28 mar. 2017.
- MAKONI, Sinfree; MASHIRI, Pedzisai. Critical historiography: does language planning in Africa need a construct of language as part of its theoretical apparatus? In: MAKONI, Sinfree; PENNYCOOK, Alastair. (Ed.). *Disinventing and reconstituting languages*. Clevedon: Multilingual Matters, 2007. p. 62-89.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Linguagem e escola na construção de quem somos (Prefácio). In: FERREIRA, Aparecida de Jesus. (Org.). *Identidades sociais de raça, etnia, gênero e sexualidade: práticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores/as*. Campinas, SP: Pontes, 2012. p. 9-12.
- OSTERMANN, Ana Cristina; FONTANA, Beatriz. Linguagem. Gênero. Sexualidade: uma introdução. In: _____. (Org.). *Linguagem. Gênero. Sexualidade: Clássicos traduzidos*. São Paulo: Parábola, 2010. p. 9-12.
- OTSUJI, Emi; PENNYCOOK, Alastair. Metrolingualism: fixity, fluidity and language in flux. *International Journal of Multilingualism*, v. 7, n. 3, p. 240-254, ago. 2010.
- PENNYCOOK, Alastair. *Critical Applied Linguistics: a critical introduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2001. 206 p.
- _____. The myth of English as an international language. In: MAKONI, Sinfree; PENNYCOOK, Alastair. (Ed.). *Disinventing and reconstituting languages*. Clevedon: Multilingual Matters, 2007. p. 90-115.
- PESSOA, Rosane Rocha; URZÊDA-FREITAS, Marco Túlio de. Língua como espaço de poder: uma pesquisa de sala de aula na perspectiva crítica. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 16, n. 1, p. 133-156, mar. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v16n1/1984-6398-rbla-20158394.pdf>>. Acesso em: 28 mar. 2017.
- PINTO, Joana Plaza. Conexões teóricas entre performatividade, corpo e identidades. *DELTA*, v. 23, n. 1, p. 1-26, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/delta/v23n1/a01v23n1.pdf>> . Acesso em: 30 mar. 2017.

- ROLOFF, Aion et al. O uso do “X” como marca de gênero no Facebook®: uma análise sociolinguística. *Revista Versalete*, v. 3, n. 4, p. 26-42, jan./jun. 2015.
- SCHERRE, Maria Marta Pereira. *Doa-se lindos filhotes de poodle: variação linguística, mídia e preconceito*. São Paulo: Parábola, 2005. 160 p.
- MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario T. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética? In: JORDÃO, Clarissa M.; MARTINEZ, Juliana Z.; HALU, Regina C. (Org.). *Formação “desformatada”*: práticas com professores de língua inglesa. Campinas, SP: Pontes, 2011. p. 279-299.
- STRYKER, Stephen B.; LEAVER, Betty L. Content-based instruction: from theory to practice. In: _____. (Ed.). *Content-based instruction in foreign language education: models and methods*. Washington, D.C.: Georgetown University Press, 1997. p. 2-28.
- THE Help. Direção: Tate Taylor. The United States of America: DreamWorks Pictures, 2011.
- YNGVE, Victor H. *From grammar to science: new foundations for general linguistics*. Philadelphia: John Benjamins, 1996 apud MAKONI, Sinfree; MASHIRI, Pedzisai. Critical historiography: does language planning in Africa need a construct of language as part of its theoretical apparatus? In: MAKONI, Sinfree; PENNYCOOK, Alastair. (Ed.). *Disinventing and reconstituting languages*. Clevedon: Multilingual Matters, 2007. p. 62-89.

Las voces invisibles de las minorías indígenas en Colombia bilingüe¹

Amparo Clavijo-Olarte²

Resumen: El propósito de este escrito es presentar una postura crítica sobre la situación de educación de grupos de niños y familias indígenas que llegan a las escuelas públicas de Bogotá como desplazados. Esta problemática de educación de minorías lingüísticas como lo son las poblaciones indígenas en Latinoamérica nos atañe a todos los docentes y formadores de docentes. Desde una perspectiva sociocultural de la formación de docentes (JOHNSON, 2009) y una visión de pedagogía social (FALS BORDA, 1987) que utiliza los recursos de la comunidad para construir un currículo relacionado con la vida de los aprendices, abordamos esta investigación con una maestra de inglés, estudiante de maestría en la Universidad Distrital durante el año 2012. Se utilizó una metodología de investigación de carácter participativo y basada en la comunidad (CBPR) Ferreira y Gendron (2011). Se recolectaron datos a través de entrevistas a docentes, padres y niños, notas de campo, narraciones escritas por los estudiantes sobre su vida y la experiencia del desplazamiento, y un currículo culturalmente relevante. Los resultados muestran que la pedagogía basada en la comunidad permitió a los estudiantes

1 Algunas partes de esta publicación son una traducción al español del capítulo “The missing voices in Colombia bilingüe: the case of Embera children’s schooling in Bogotá, Colombia”, con permiso de Multilingual Matters. Los resultados completos de esta investigación fueron publicados en inglés por Multilingual Matters en el libro titulado *Honoring Richard Ruiz and his work on language planning and bilingual education*, editado por Hornberger, N. (2016, p. 430-457).

2 Quiero agradecer a la Comisión Fulbright -COLOMBIA por su apoyo para mi participación en VI CLAFPL-LONDRINA durante el tiempo de la beca como investigador invitado, 2016-2017. A Ángela Pamela González por su trabajo comprometido con los niños Ebera en su aula de clase, a mi colega Telma Giménes por su invitación a participar como presentadora y a la comisión organizadora de VI CLAFPL por la financiación de mi viaje Boston-Londrina.

utilizar sus conocimientos lingüísticos para escribir en dos idiomas, pudimos ver como su identidad social se transformaba al tener contacto con un entorno de ciudad. Los padres de los niños Ebera expresaron la necesidad de proponer políticas locales que revitalicen su idioma nativo y de que se reconozca la escuela como un contexto multicultural y multilingüe.

Palabras clave: educación de minorías lingüísticas, formación de docentes, pedagogía basada en la comunidad.

Abstract: The purpose of this paper is to present the critical situation of the education of indigenous minority groups that arrive in Bogota's public schools due to forced displacement. This problem of the educational rights of linguistic minority populations concerns us as teachers and teacher educators. An EFL teacher, graduate student at Universidad Distrital and member of our research group, developed the study in a public school. We adopted a sociocultural perspective to teacher education (JOHNSON, 2009) and a social vision of pedagogy (FALS BORDA, 1987) that uses the resources of the community in the curriculum to make it relevant to the life of learners in this study. The teacher-researcher used a community based participatory research methodology (CBPR) Ferreira y Gendron (2011) to study students' narratives. Through interviews to teachers, parents and children, field notes, students' life stories, artifacts, and a culturally relevant curriculum, the teacher supported students' literacy development. The results show that community-based pedagogy fostered students' writing in two languages. Through their narratives, they expressed an evolving social identity motivated by the contact with a different culture of the city. Ębera parents were active participants of their children education and they expressed the need to propose local policies that revitalize the native indigenous languages and raised awareness among teachers, non-Ębera students about the school as a multicultural and multi-linguistic context.

Keywords: education of linguistic minorities, teacher education, community based pedagogy.

8.1 Introducción

Mi presentación está fundamentada en una perspectiva sociocultural de la formación de docentes y una visión de pedagogía social (Fals Borda, 1987) que utiliza los recursos de la comunidad para construir un currículo relacionado con la vida de los aprendices. Abordamos esta investigación con una maestra de inglés, estudiante de maestría en la Universidad Distrital durante el año 2012. El estudio se enmarca en una metodología de la comunidad de carácter participativo en donde los miembros de la comunidad Ębera (padres de familia de los niños)

fueron colaboradores activos en la institución escolar. Ferreira y Gendron (2011) explican que la información cultural de la comunidad es usada para informar el proceso de investigación.

Se propone una pedagogía basada en la comunidad (CBP) que permite construir contenidos relevantes a partir de indagaciones en la comunidad. Así como en la investigación acción participativa de Fals Borda, este estudio utiliza la pedagogía basada en la comunidad con los niños Ébëra con el objetivo de transformar y ampliar una visión estrecha de educación monolingüe en la escuela, por una educación que promueva la integración de los adultos miembros de la comunidad Ébëra en el proceso pedagógico de los niños. El material pedagógico utilizado pretende mejorar el estatus del idioma Ébëra como idioma minoritario en el contexto escolar y posicionarlo como un recurso para el aprendizaje del español. Esta intervención pedagógica en la escuela también mostró la necesidad de implementar políticas locales para revitalizar las lenguas nativas y cuestionar las políticas educativas dominantes que promueven la pérdida de las lenguas en riesgo.

De otra parte, la teoría de investigación acción participativa (PAR) de Orlando Fals Borda (1987) en su investigación y pedagogía social ha contribuido a transformar y hacer visibles los intereses de los grupos y clases menos favorecidos en los países del tercer mundo desde 1970. El propósito principal de PAR es el de ayudar a las comunidades a comprender y transformar el mundo a través de investigación colectiva sobre sus propias realidades.

Las siguientes preguntas orientan esta presentación:

¿Cómo podemos los formadores de docentes educar para la diversidad (social, cultural y lingüística) de las poblaciones menos favorecidas?

Cuál es el rol del Inglés como lengua extranjera en la educación de los grupos minoritarios de indígenas en Colombia?

¿De qué manera los programas de formación de docentes educamos pensando en la importancia del entorno y la realidad de los niños en la educación básica y media?

8.2 Antecedentes teóricos

Algunos estudios realizados por teóricos expertos sobre la educación de poblaciones indígenas en Latinoamérica aportan importantes ideas a los estudios locales que realizamos con docentes en Colombia. Anne Marie de Mejia (2006:154) considera que “los derechos de las lenguas criollas en Colombia han sido subvalorados y asociados con una forma invisible de bilingüismo”. Ella sostiene que se han utilizado diferentes estrategias para mantener los niños indígenas

en las escuelas. En zonas rurales, algunas escuelas han involucrado no solamente niños indígenas sino las comunidades a las cuales ellos pertenecen.

Inge Sichra (2008), por el contrario, nos muestra un panorama más incluyente, aunque no libre de luchas por los derechos indígenas, en Bolivia. Allí las lenguas Quechua y Aimara se consideran parte activa de una cultura escrita en lengua indígena que conlleva a la transformación de las relaciones sociales de los indígenas. La autora nos muestra la cultura escrita en lengua indígena como una recreación del idioma. Ella describe:

A nivel comunitario, la cultura escrita en lenguas andinas se instaló en las actas de asambleas sindicales, aunque subordinada al castellano. Más allá de la utilidad de la escritura en la gestión comunitaria, destaca la circulación de documentos escritos altamente simbólicos de derechos consuetudinarios (“usos y costumbres”), registros y mapas en crónicas o escritos judiciales, títulos comunales de demarcación y propiedad de tierras y otros documentos orales y escritos presentados por comunidades como evidencias históricas de su identidad colectiva y sus derechos que de ella se desprenden (p.16).

Igualmente, Sichra describe los cambios ocurridos en la educación en Bolivia en los años 80, y el proceso de transformación de la visión de educación que las organizaciones indígenas y los maestros rurales iniciaron. Ellos propusieron la educación intercultural bilingüe como modelo educativo apropiado para contribuir a mejorar la calidad de vida de los pueblos indígenas con el fin de que todas las lenguas maternas gocen del mismo status que el castellano (p.18).

A su vez, el estatus de las lenguas indígenas como el Mapudungun en Chile, lo describe Loncon (2002) dentro de un debate por los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas de Chile que considera las lenguas, según la UNESCO, como derechos humanos fundamentales. Este derecho da a las lenguas indígenas el mismo estatus que tiene el castellano. Por su parte, “los pueblos indígenas demandan la educación intercultural para todos, que incluya la sociedad chilena; participación indígena en Consejo Nacional de Educación; Educación bilingüe para todos los niños indígenas; educación propia indígena para las comunidades que así lo deseen, Universidad indígena o intercultural”. (extracto de noticia periódico *el desconcierto*, 2016)

La autora resalta la existencia de la asignatura de lenguas indígenas en el currículo escolar por decreto del Ministerio de Educación en el año 2009 y considera que su implementación ha permitido concentrarse en el tema de la enseñanza de la lengua. Sin embargo, la política es débil y las dificultades que implica enseñar una lengua indígena desvalorizada por la historia y la sociedad, son muchas.

En los Estados Unidos Ruiz (1984) y Hornberger (2000) estudiaron los derechos indígenas a su propio lenguaje y cultura. Ruiz defendió el derecho de las

minorías hablantes de lenguas indígenas a hablar su propia lengua en culturas donde español es la lengua dominante. El propuso tres orientaciones básicas de la lengua y su rol en la sociedad: la lengua como problema, la lengua como un derecho, la lengua como recurso como una manera de permitir a los aprendices acceder al conocimiento desde su propia lengua y desde otras lenguas.

Para Ruiz, el concepto de la lengua como problema se ve como algo que debería ser eliminado de la comunidad, del currículo escolar y del niño que la usa. Entender la lengua como un derecho es esencialmente verla como un derecho humano a la educación bilingüe en las comunidades hispanas en los Estados Unidos. Ver la lengua como un recurso que se maneja, se desarrolla y se conserva. Este enfoque ve las comunidades lingüísticas minoritarias como un recurso importante de experticia (ejemplo: los hablantes nativos de Ebera apoyan el aprendizaje de la lengua Embera de los niños Embera).

Hornberger (2000) igualmente dedicó tiempo a estudiar las situaciones de los indígenas en Suramérica. Su investigación se ubicó en tres países andinos y se enfocó en el uso de pedagogías de la comunidad para promover el reconocimiento de la interculturalidad en las comunidades Quechua. Sus contribuciones se centran en la necesidad de definir la interculturalidad con un estado de auto conciencia de las comunidades que fortalezcan la identidad nacional vista con base en el respeto entre todos los grupos sin discriminación alguna. Hornberger (2000:194) defiende que según el grado en que el uso de la lengua Quechua se refleje a los niveles macro (política) y micro (de práctica) la evolución y transformación de los conceptos de cultura e interculturalidad, podrán desafiar la inequidad del poder y la paradoja ideológica que les subyace.

En los estudios antes mencionados, las pedagogías basadas en la comunidad implican maneras de reorganizar los ambientes de la escuela y su currículo, así como la auto percepción y las maneras en que los miembros de la comunidad ven el mundo y se relacionan con él. Para la autora es importante promover los valores indígenas que incluyen respeto y humildad, así como invitar a la comunidad a volverse observadores y creadores de su propio futuro.

En nuestro estudio, la visión de pedagogías basadas en la comunidad está informada por el trabajo de autores comprometidos con los contextos de educación indígena y no indígena, cuyo principal interés es el avance del conocimiento, el estudio de los problemas y los potenciales que ofrece la comunidad.

8.3 Metodología

La investigación participativa basada en la comunidad (CBPR) es un marco en el cual las preguntas de investigación se abordan colectivamente para responder a necesidades específicas de la comunidad con miembros y traductores que partici-

pan en el proceso de investigación como colaboradores activos. Ferreira y Gendron (2011) explican que la información cultural y lingüística recogida de la comunidad se utiliza para informar el proceso de investigación; Se diseña e implementa un componente educativo para atender las necesidades de la comunidad; y los resultados de la investigación tienen un impacto recíproco en la realidad de los participantes.

La acción en el CBPR se refiere al reconocimiento de que las personas de una comunidad se involucran en su mundo y adquieren conocimiento, lo que informa su posterior compromiso con el mundo, lo que a su vez produce conocimiento. El monitoreo y la evaluación participativos asumen la capacidad auto-reflexiva de la investigación participativa que permite su evaluación continua de la utilidad relativa y de los aspectos transformadores de la investigación en relación con la comunidad. Por último, la Educación, como sinónimo de acción dentro de una visión Freireana hacia el CBPR, apunta a potenciar a los pueblos marginados y oprimidos a través de un proceso democrático de creación de conocimiento.

La implementación del CBPR con la comunidad indígena Ĕbĕra motivó a que padres, intérpretes y personal escolar colaboraran para establecer una relación de confianza y respeto. Igualmente importante fue la participación activa tanto de la comunidad indígena como de la escuela para transformar las realidades opresivas de una escuela monolingüe y mono cultural y un currículo fijo para incluir las experiencias de los niños Ĕbĕra como recursos críticos para el aprendizaje.

8.4 El estudio

El Liceo, una escuela pública ubicada en el centro de Bogotá, tenía, en el año 2009, aproximadamente 600 estudiantes de preescolar hasta el undécimo grado, cuyas familias pertenecen a los estratos socioeconómicos 0 a 3. (Hay siete niveles socioeconómicos que determinan el ingreso de los colombianos. Estratos de bajos recursos 0 y 1, estratos de clase media 2, 3 y 4, la clase más rica en estratos 5 y 6). Entre los estudiantes, hay niños de diferentes partes de Colombia y Ecuador incluyendo dos comunidades indígenas: Ĕbĕra y quechua. La escuela también incluye a niños en condiciones de pobreza extrema, en algunos casos niños que sufren malos tratos y maltrato, abuso sexual, y carencia de condiciones sociales y de crianza. Estos aspectos generan un alto rango de abandono escolar, bajo desempeño académico, hambre, sentimientos de injusticia, abuso de drogas y alcohol y violencia juvenil según información proporcionada por el coordinador escolar.

El estudio fue realizado por una maestra de escuela pública bilingüe en su aula (GONZÁLEZ-ARIZA, 2014) como investigación para su tesis de maestría. Con ella en tutorías de tesis discutimos varios temas relevantes a su proceso de investigación como la importancia de las acciones (agency) que toman los maestros para las transformaciones curriculares e ideológicas que ocurrieron dentro de la

escuela, el aula y la comunidad. Aspectos críticos como los derechos lingüísticos indígenas, las políticas nacionales y el bilingüismo conducen a un terreno compartido donde los cambios pueden obtener la naturaleza local que los hace relevantes para una comunidad específica. Este terreno común es el plan de estudios -la base de lo que debe incluirse en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a quién y por quién, y cómo se debe enseñar.

En este salón de clases, el marco utilizado para abordar nuestra preocupación por el proceso de escolarización de los niños indígenas Ēbëra en el Liceo de Bogotá fue la investigación participativa basada en la comunidad. Esta orientación de investigación permite integrar las perspectivas propias de las poblaciones indígenas, reconociendo que “las filosofías indígenas, las epistemologías, las historias, el arte y otros modos de conocimiento pueden ser fuentes potenciales de teorías y conceptos de las ciencias sociales” (ALATAS, 2006, p.86).

El currículo escolar del Liceo en 2009, cuando llegó el grupo de niños indígenas Ēbëra, se enfocaba en la gestión empresarial. Sin embargo, debido a las preocupaciones multiculturales y multilingües que emergieron con el grupo de estudiantes indígenas, el énfasis cambió el currículo del lenguaje para centrarse en las prácticas de alfabetización del español como L2 e inglés como L3. Los niños indígenas interactuaron con sus compañeros en sus idiomas nativos, pero realizaron tareas en el aula exclusivamente en español. La mayoría de los padres indígenas sólo hablan su lengua materna.

La lengua Ēbëra en la escolarización de los niños indígenas fue apoyado por la presencia de intérpretes que mediaron el aprendizaje de los niños. El español como lengua de instrucción también fue introducido y el papel del inglés como su tercer idioma no se enfatizó ya que los niños indígenas eran bilingües Ēbëra-hablantes de español.

8.5 El currículo escolar

El plan de estudios propuesto al Liceo por la profesora bilingüe tenía los siguientes objetivos principales: utilizar la lengua materna en el desarrollo del español como segunda lengua; Un cambio curricular de las ideologías monolingües y monoculturales que reivindicaban el español como el primer idioma dominante a las ideologías plurilingües multiculturales integradoras que reconocían las voces de los niños Ēbëra. Este enfoque fue consistente con las orientaciones de derechos y recursos de Ruiz (1984) en la política y planificación del lenguaje que buscan permanentemente espacios para que múltiples lenguas de la sociedad creen posibilidades de expresar el lenguaje de todos los miembros de las sociedades plurilingües, en nuestro caso, los grupos minoritarios indígenas que forman nuestra sociedad colombiana.

Las actividades curriculares se centraron en la inclusión de los recursos de la comunidad en el currículo escolar, utilizando el lenguaje Ēbëra para escribir textos y

las narrativas de los estudiantes, y el desarrollo de las habilidades de alfabetización Ėbëra a través de la construcción de historias de vida. El objetivo final incluyó la integración de los padres Ėbëra, así como las tradiciones musicales, agrícolas y artísticas en el aula. Para lograr los principales objetivos pedagógicos, la intervención pedagógica fue co-construida con los maestros e intérpretes basados en las estrategias de Fishman (1991) para promover el interés de la lengua minoritaria. Entre ellas se incluyen el establecimiento de relaciones directas y diálogos entre el hogar y la escuela, mediados por un hablante de la lengua materna; acercar las actividades de la escuela y de la comunidad; y la organización de oportunidades de intercambio bilingüe para los estudiantes en los que presentaron aspectos de su propia cultura.

Entre las actividades curriculares que tenían como propósito conocer sobre la realidad de los niños Ebera está la escritura del Libro de historia de vida (Mubabia ze burata). Los principales objetivos pedagógicos de esta actividad de alfabetización fueron que los niños indígenas contaran su historia de vida. En cada sesión, los niños hablaron de momentos específicos en sus vidas para desarrollar sus narrativas personales. En la primera sesión, los niños diseñaron la portada del libro en la que pegaron una foto de ellos mismos y escribieron información personal incluyendo nombre, comunidad nativa, edad, sexo, fecha de nacimiento y otras fechas importantes que fueron importantes en sus vidas. Se les pidió que entrevistaran a sus padres sobre la “familia” Ambachaquera, específicamente sobre la historia de su conformación familiar y las primeras etapas de sus vidas.

En la segunda sesión, el tema principal fue la vida en el territorio o Injua. Los niños trabajaron en grupos según su lugar de origen. Se les pidió que describieran a través de dibujos la vida cotidiana cuando vivían en el territorio, incluyendo las prácticas de alfabetización y las principales actividades que solían tener en casa y en la escuela. Luego se les pidió que describieran en el libro estas actividades más los motivos para abandonar el territorio (ver dibujo)

Dibujo 1 La vida en el territorio Ebera.



En el dibujo los niños describieron vívidamente su tierra natal y el modo de vivir antes de llegar a la ciudad. El niño se dibuja a sí mismo y a su familia como personajes centrales. El río y los plátanos son también fuentes importantes de alimento y supervivencia para las familias indígenas. Al describir los lugares, los niños también presentaban la forma en que aprendían las actividades tradicionales y su propio papel en la comunidad.

En la tercera sesión, se pidió a los niños que hablaran sobre Bogotá, sus primeras impresiones, sus principales actividades, el proceso de adaptación y su vida en Bogotá. En la última sesión, los niños describieron su vida en la escuela, el uso del lenguaje, la rutina diaria y sus preferencias entre quedarse en casa e ir a la escuela. Algunos de ellos fueron entrevistados sobre las historias escritas en el libro.

La escritura de este libro fue acompañada por el apoyo pedagógico de padres, intérpretes y el maestro. Los padres ayudaron a recordar las historias mientras los niños estaban escribiendo, y los intérpretes apoyaron su proceso de escribir en Ĕbĕra o español.

8.6 Actividades sociales y culturales con familias Ĕbĕra

Hubo actividades sociales y culturales para reconocer la diversidad en la escuela. Los miembros de la comunidad Ĕbĕra fueron invitados a la escuela para presentar activos específicos de su cultura a toda la comunidad escolar; Se les asignó espacio físico para mostrar sus presentaciones, mientras que los estudiantes de todos los grados visitaron las exposiciones. Entre los presentadores, estaba la madre de una chica Chamí que exhibió el arte de la joyería Ĕbĕra al explicar el significado simbólico de los colores, tamaños y formas y su conexión con el género y la raza. Un grupo de músicos de Ĕbĕra Katio presentó su trabajo sobre la música indígena tradicional utilizando instrumentos nativos; Un grupo de padres Ĕbĕra introdujo algunas técnicas nativas para cultivar plantas medicinales, y comenzó los cultivos que fueron alimentados por los niños Ĕbĕra durante el año escolar.

Los miembros de Chamí formaron un grupo cultural que representaba los bailes tradicionales del Ĕbĕra indígena. Estas prácticas de grupo y presentaciones eran exclusivas para la comunidad indígena o para sus reuniones. En septiembre de 2012, aceptaron la invitación de un grupo de profesores (ciencias sociales, español e inglés) para presentar en el aula y para enseñar los bailes dentro de la comunidad escolar. Después de mucha práctica, en noviembre de 2013 presentaron danzas tradicionales en el concurso distrital para representar al Liceo. El objetivo pedagógico de la actividad fue fomentar la comprensión multicultural mediante la integración de las tradiciones artísticas Ĕbĕra en el

aula y brindar oportunidades para la representación y reconocimiento de los activos multiculturales de la escuela.

Photo 1 Los niños Ębĕra representan el Liceo en un evento cultural del distrito escolar.



8.7 Resultados

8.7.1 Historias de vida e identidad

Las historias de vida de los niños Ębĕra se recogieron para buscar reconciliaciones entre la cultura intrínseca de los estudiantes y su proceso de aprendizaje en un contexto multicultural y también para reconocer experiencias de aprendizaje pasadas que influyen en su auto visión en el presente. En sus historias, los niños Ębĕra juegan con identificaciones, imágenes, descripciones, sentimientos, luchas y racionalizaciones para ofrecer su propia interpretación de sus raíces, una justificación para su historia de vida actual y la resolución de posicionarse como personas particulares en sus contextos sociales particulares. Murray (1995) señala que una de las funciones básicas de las auto-narrativas es relacionar las historias que vivimos y decir nuestras identidades, ya que esas historias realmente forman quiénes somos. En la figura 1, el ejemplo de la narrativa de un niño Ębĕra, el niño describe y se posiciona como actor principal en sus relaciones familiares. La descripción se construye utilizando el español como L2. En este sentido, el niño aprende el lenguaje y lo está utilizando para desarrollar conciencia de quién es.

La recopilación de las historias infantiles mostró temas como territorio Ębĕra, desplazamiento, Bogotá y la escuela; En la Figura 1 hay una descripción gráfica de la tierra nativa y forma de vida antes de venir a la ciudad. Al describir lugares, los niños también presentaban la forma en que aprendían las actividades tradi-

cionales y su propio papel en la comunidad. También exploraron los cambios que afrontaron cuando llegaron a Bogotá y contrastaron su identidad cuando vivían en sus tierras en comparación con cuando vivían en la ciudad.

Estas experiencias pasadas son representaciones sociales de la identidad de la comunidad y dibujan una narrativa histórica que puede servir como un retrato de las formas en que los Ēbëra responden a los nuevos desafíos. También exponen experiencias personales y la reconfiguración de identidades sociales y personales basadas en la correlación entre su pasado y presente. Además, el reconocimiento de las historias de vida de los niños cambió lo que se dijo y pensó acerca de los Ēbëras y desafió discursos racistas y discriminatorios.

McCarty (2011) afirma que en las narrativas también podemos encontrar “contra-temas de orgullo en la identidad, el uso de la lengua materna y el respeto por los valores comunitarios, los rituales y el conocimiento” (p.124). Todos ellos están presentes en los cuentos infantiles indígenas y la selección y uso de estos temas se refieren a “narrativas de vergüenza, estigma, humillación y un discurso deficitario que rodea a las lenguas y las identidades” (p.123).

Según Pavlenko (2002), las narrativas sirven a los estudiantes de segunda lengua como una poderosa herramienta para hacer oír las voces de los profesores y de los estudiantes: afirma que “contar historias de vida en un nuevo idioma puede ser un medio de empoderamiento que permita expresar nuevos yoes y deseos previamente considerados impensables” (p.214). En este sentido, observamos que el español permitió a los niños Ēbëra contar diferentes experiencias vividas, donde a veces el manejo o no del lenguaje sirve como frontera de aprendizaje o como su propio reto. Por último, consideramos el trabajo sobre narrativas como un aspecto clave en el estudio, ya que hizo visible el impacto intergeneracional de la escuela y el aprendizaje de idiomas en la juventud indígena Ēbëra. En cuanto a los avances textuales, la narración de historias animó a los estudiantes a componer descripciones de experiencias pasadas y presentes utilizando estrategias bilingües y desarrollo de bilingüidad.

La importancia del uso de ambos idiomas se revela constantemente en las prácticas de alfabetización de los estudiantes. La lengua Ēbëra y el español parecen dar forma al entorno lingüístico en la vida cotidiana de los niños, sobre todo porque se han convertido en residentes permanentes en el contexto urbano y necesitan el dominio de cada idioma en situaciones comunicativas específicas. Este estudio apoya que el enfoque más eficaz y eficiente para alcanzar la relevancia y las aspiraciones educativas en el aula de idiomas es la inclusión de prácticas de alfabetización en ambos idiomas sin favorecer el español, pero reconociendo que, al incrementar las habilidades de los estudiantes indígenas y su alfabetización, las posibilidades de empleo y de acceder a la educación superior aumentan significativamente.

En conclusión, la integración de la lengua materna en las tareas de alfabetización proporciona a los estudiantes opciones en el cumplimiento de las tareas y presenta un conjunto de oportunidades pedagógicas que revelan las particularidades y preferencias lingüísticas de los estudiantes. El uso del lenguaje nativo para promover la alfabetización confirma el impacto positivo también observado en comunidades indígenas en contextos peruanos y mexicanos (López, 2009). López concluyó que la integración de las lenguas nativas en el aula diversificada fomentó el desarrollo de la alfabetización, pero también posiciona a los estudiantes como hablantes de español que necesitan desarrollar habilidades de alfabetización en el lenguaje dominante para lograr aspiraciones personales. A este respecto, Ruiz afirma: “Dado que los idiomas viven en comunidades, las actividades de vida común de la comunidad deben ser los objetivos de las políticas lingüísticas. Esto significa que los medios electrónicos e impresos, las actividades sociales, los proveedores de servicios sociales y otros centros cotidianos de la vida comunitaria deben incluirse en las estrategias de implementación mediante las cuales se promueven las políticas lingüísticas” (RUIZ, 1995: 78).

8.8 Conclusiones: preguntas que representan desafíos para los formadores de docentes

Partiendo de factores como la movilidad de las personas y la migración a nivel local y global como fenómenos cotidianos en los contextos urbanos que se reflejan en las aulas de clase diariamente y representan un reto para docentes y directores de instituciones escolares, quiero hacer una invitación a los docentes responsables de dirigir el futuro de los programas de formación de docentes en el país que conlleve a la reflexión y toma de decisiones para la acción en la formación.

Como lo dije en la parte introductoria de mi ponencia: *la problemática de educación de minorías lingüísticas como lo son las poblaciones indígenas en Latinoamérica nos atañe a todos los docentes y formadores de docentes*. En este sentido me pregunto si el currículo de los programas de formación propone a los futuros docentes pensar e investigar

- ¿de qué manera estas realidades de diversidad social, cultural y lingüística de las poblaciones menos favorecidas hacen parte de su preparación pedagógica?,
- ¿cuáles son las pedagogías necesarias para educar en la diversidad, la tolerancia, la paz y la justicia social.
- ¿Qué pedagogías usamos los formadores de docentes en los programas de lenguas extranjeras?

- Cómo se presenta el currículo desde las realidades del entorno físico (los lugares, la cultura local), la comunidad (escuela-casa), la identidad (¿quiénes somos, ¿cómo nos vemos y nos definimos como colombianos?).

Igualmente debemos preguntarnos desde la investigación en la formación de docentes.

- ¿Sobre qué ejes gira la investigación?
- ¿En qué nos enfocamos para educar las poblaciones indígenas o poblaciones diversas para el futuro?
- ¿Cómo entendemos críticamente la globalización y su impacto en la educación? Apple (2010)

Estas preguntas que sugiero para la reflexión a los nuevos formadores de docentes las hago desde una perspectiva sociocultural que guía mi práctica como formadora de docentes desde donde presento el estudio realizado con estudiantes indígenas Ebera liderado por González-Ariza como docente investigadora. En este capítulo muestro la pedagogía basada en la comunidad como una forma de diseñar currículo culturalmente relevante (Clavijo y González 2016) y de proponer a los docentes acercarse a la pedagogía crítica desde acciones comprometidas con poblaciones vulnerables en sus aulas de clase.

Referencias

APPLE, M. *Global Crises, Social Justice, and Education*. New York: Routledge, 2010.

ALATAS, F. *Alternative discourses in Asian social science: Responses to Eurocentricism*. New Delhi: Sage Publications, 2006.

CLAVIJO, A. & GONZÁLEZ, P. The Missing voices in Colombia Bilingüe: The case of Embera children schooling in Bogotá. In Hornberger, N. (Ed.). *Honoring Richard Ruiz Work on Language Planning and Bilingual Education*. Bristol: Multilingual Matters, 2016. P. 431-458, 2016.

DE MEJÍA, A. Bilingual education in Colombia: Towards recognition of languages, cultures and identities. *Colomb. Appl. Linguist. J.*, v. 8, p. 152-168, 2010.

FALS BORDA, O. *The Challenge of Social Change*. Ed., London: SAGE Series of International Sociology, 1987.

FERREIRA, M.P., & GENDRON, F. Community-based participatory research with traditional and indigenous communities of the Americas: Historical

context and future directions. *International Journal of Critical Pedagogy*, 3, 153–168, 2011.

FISHMAN, J. *Reversing language shift: Theory and practice of assistance to threatened languages*. Clevedon: Multilingual Matters, 1991.

GONZALEZ-ARIZA, A. *Ěbĕra immigrant children schooling process in Bogotá*. Unpublished master thesis. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2014.

HORNBERGER, N. H. Bilingual education policy and practice in the Andes: Ideological paradox and intercultural possibility. *Anthropology and Education Quarterly*, 31, v.2, p. 173-201, 2000.

LEES, A. Roles of Urban Indigenous Community Members in Collaborative Field Based Teacher Preparation. *Journal of Teacher Education*. 67. 363-378, 2016.

LONCON, E. *El Mapudungun y derechos lingüísticos del Pueblo Mapuche*. Working papers Series 4. Muper Mapuforlaget. ISBN 91-89629-04-03, 2002.

LONCON, E. *El debate por los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas*. 2016. Disponible en <http://www.eldesconcierto.cl/2016/03/02/el-debate-por-los-derechos-linguisticos-de-los-pueblos-indigenas-en-chile/> Acceso en febrero 11, 2017

LÓPEZ, L. *Reaching the unreached: Indigenous intercultural bilingual education in Latin America*. Background paper prepared for the education for all global monitoring report 2010. Paris: UNESCO, 2009.

MCCARTY, T. *Ethnography and language policy*. NY: Routledge, 2011.

MURRAY, K. *Narrative Partitioning: The ins and outs of identity construction*. Retrieved April, 2014 from <http://home.mira.net/~kmurray/psych/in&out.html>, 1995.

PAVLENKO, A. Narrative study: Whose story is it anyway? *TESOL Quarterly*, v. 36, 2, p. 213-218, 2002.

RUIZ, R. Language orientations. *NABE Journal*, v. 8, 2, p.15-34, 1994.

SHARKEY, J. CLAVIJO, A. & RAMÍREZ, M. Developing a Deeper Understanding of Community-Based Pedagogies with Teachers: Learning with and From Teachers in Colombia. *Journal of Teacher Education*, v. 67, 3 p. 1-14, 2016.

SICHRA, I. Cultura escrita quechua en Bolivia: contradicción en los tiempos del poder. *Tellus*, v.8, 15, p. 11-34, 2008.

O ensino de inglês a alunos com a Síndrome de Asperger na perspectiva docente

Eduardo Pimentel da Rocha

Juliana Reichert Assunção Tonelli

“O conhecimento exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer uma ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção.” (Paulo Freire)

Resumo: Este artigo objetiva discutir as possibilidades e os desafios do ensino de inglês (LI) a alunos com a Síndrome de Asperger (SA) na perspectiva docente. Para isso, analisamos as respostas de uma pergunta inserida em um questionário aplicado junto a professores participantes de um evento de extensão na Universidade Estadual de Londrina. Para fins de análise, utilizamos os conceitos de segmento de tratamento temático, segmento de orientação temática e contexto de produção dos textos, advindos do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2003; 2012). Os resultados revelaram que a falta de conhecimento sobre a SA, por parte dos professores participantes respondentes (PPR) do questionário, a ausência de materiais adequados para o ensino de LI a alunos com a SA e as especificidades/características de aprendizado e de comportamento do aprendiz com a SA são fatores determinantes no que tange às possibilidades e os desafios do ensino de LI para esses aprendizes. Considerando a existência de lei, em nosso país, a qual determina a inclusão de aprendizes com necessidades educacionais especiais no âmbito regular de ensino, apontamos que investir no desenvolvimento de materiais adequados ao ensino de LI a alunos com a SA, como também na “aprendizagem” continuada daqueles PPR sobre esta síndrome e suas especificidades pode ser o início para que o ensino de LI, a esse público, deixe de ser um desafio e passe a ser visto como uma possibilidade para sua real inclusão na comunidade escolar e na sociedade.

Palavras-chave: Ensino de Inglês. Síndrome de Asperger. Inclusão. Interacionismo Sociodiscursivo.

Abstract: This article aims to discuss the possibilities and challenges of English Language Teaching (ELT) to students with the Asperger's Syndrome (AS) from a teacher's perspective. Data collected comprised the answers to one question of a questionnaire applied to teachers attending an extension event at the State University of Londrina. For the purposes of analysis, the concepts of thematic treatment segment, thematic orientation segment and the context of text production from the Socio-Discursive Interactionism (BRONCKART, 2003; 2012) were used. Results revealed (a) the lack of knowledge about the AS by the questionnaire respondents, (b) the absence of adequate materials for ET to students with the AS, and (c) the aspects of such students' learning and behavior, all of which are determining factors regarding the possibilities and challenges of ELT for students with AS. Considering the legislation in our country, which determines the inclusion of students with special educational needs in the regular context of education, we highlight the importance of ELT material development/production that is suitable for students with the AS, as well as for teachers' continuing education concerning the syndrome and its specificities. If these courses of actions are implemented, ELT to students with the AS may gradually cease to be seen as a challenge and begin to be regarded as a real possibility of inclusion in several spheres: at the school, community and society.

Keywords: English Language Teaching. Asperger's Syndrome. Inclusion. Socio-Discursive Interactionism.

9.1 Introdução

A inclusão de alunos com algum tipo de necessidade educacional especial (NEE),¹ sejam estes com transtornos globais do desenvolvimento (TGD)² ou não,

- 1 Faz-se necessário esclarecer que um aprendiz com a Síndrome de Asperger (SA) é um aprendiz com Necessidade Educacional Especial (NEE), no entanto, um indivíduo com NEE não necessariamente será um indivíduo com a SA. Assim, ao utilizarmos o termo NEE, estamos nos referindo aos aprendizes com a SA e todos aqueles que se enquadrarem nesta terminologia. Quando a referência for específica aos aprendizes foco deste trabalho, a sigla SA será utilizada.
- 2 Os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) representam uma categoria na qual estão agrupados transtornos que têm em comum as funções do desenvolvimento afetadas. Podem ser considerados TGD, segundo o Código Internacional de Doenças, em seu 10º volume, CID-10, os seguintes transtornos: autismo clássico, Síndrome de Asperger,

nas salas regulares da educação básica do Brasil é recente, porém, já é uma realidade vivenciada pelos professores³ de nosso país.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDBN) nº 12.796, de 4 de Abril de 2013,⁴ a qual regulamenta a educação neste país, garante em seu artigo 58 nos incisos 1, 2 e 3 que:

“§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial; § 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular; § 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil” (BRASIL, 2013, s/p., grifo nosso).

No entanto, mesmo com a existência da LDBN, a nosso ver, no que concerne a oferta do ensino, incluindo o de inglês (LI), de qualidade ao aluno com NEE, em especial àqueles com a Síndrome de Asperger (SA), foco deste artigo, essa ainda está aquém do estabelecido nos documentos oficiais que regem a educação em nosso país.

Síndrome de Rett, transtornos desintegrativos da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação. Adaptado de: A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: Transtornos Globais do Desenvolvimento. Cf.: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7120fasciculo9pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 11 jan. 2016.

- 3 Externamos aqui nossos mais sinceros agradecimentos aos professores participantes do I Ciclo de Palestras sobre Transtornos Globais do Desenvolvimento que, gentilmente, permitiram a utilização de suas repostas para compor a escrita deste trabalho de pesquisa. Agradecemos também o apoio do Núcleo Regional de Londrina (NRE) e da Universidade Estadual de Londrina, mais especificamente, o Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP/UEL) desta instituição, os palestrantes e todos os demais membros da comissão organizadora que contribuíram efetivamente para que o I Ciclo fosse realizado.
- 4 A Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. As alterações, com relação ao artigo e aos incisos citados, consistem na mudança da terminologia “necessidades educacionais especiais” por “deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. Cf.: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 25 ago. 2015.

Como destacam Costa, Medrado e Quirino (2014, p. 2):

Nas últimas décadas, ocorreram reformas na legislação e políticas educacionais brasileiras que buscam ampliar o acesso dos alunos com deficiência às escolas da rede regular de ensino. De fato, os dados do Censo da Educação Básica de 2013 demonstram um aumento significativo no número de alunos incluídos nas classes comuns [...]. No entanto, conforme afirmam Ferreira e Ferreira (2013), parece haver uma prioridade em prestar contas aos compromissos internacionais do governo através de índices, enquanto os aspectos qualitativos do processo de inclusão vêm sofrendo pouca ou nenhuma transformação.

A ausência de qualidade da educação inclusiva, destacada por Ferreira e Ferreira (*apud* COSTA; MEDRADO; QUIRINO, 2014), ocorre pelo fato de que muitos professores de LI, a nosso ver, não tiveram formação inicial⁵ para atuar em tais contextos, os quais, conforme discutido em Tonelli (2016), são emergentes na contemporaneidade. No que se refere à formação continuada, observa-se que são ainda poucos os professores que buscam algum tipo de aprendizagem continuada (RODRIGUES, 2008), mesmo frente a estes “novos” alunos, que, em decorrência do fortalecimento das políticas de inclusão, frequentam as salas de aulas do ensino regular no Brasil. Ademais, conforme pontuado por Medrado e Dantas (2014), apesar da publicação de documentos como a Resolução CNE/CP nº 1/2002, a qual estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica,⁶ “uma formação aliada aos preceitos da educação

5 Vale ressaltar que o artigo 59, no inciso § 3, da LDBN de 1996, assegura a formação de “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (BRASIL, 2013, s/p. grifo nosso). Além de dispor sobre a formação de professores, este documento, também, no artigo 59, inciso 1, trata sobre a adequação dos currículos, métodos, técnicas e recursos para atender às necessidades das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Nesse sentido, há a necessidade e a obrigatoriedade, por advento de lei, por parte dos cursos de nível superior, de preparar seus licenciandos e futuros professores para que estes estejam aptos a enfrentar tal realidade de sua prática de trabalho e, indo mais além, oferecer um ensino de qualidade a esses alunos por meio da implementação de práticas inclusivas de ensino. Cf.: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 25 ago. 2015.

6 A Resolução CNE/CP n. 1/2002 define no Art. 06 que os currículos das instituições de ensino superior para formação docente devem contemplar “[...] conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2002, p. 03).

inclusiva parece distante da realidade do professor de línguas” (MEDRADO; DANTAS, 2014, p. 4).

Em consonância com Balbino-Neto e Medrado (2011), ressaltamos que muitas Instituições de Ensino Superior (IES) não se organizaram e não estruturaram seus currículos para, de fato, considerar a formação dos professores de LI para atuar junto a alunos com NEE, sendo este mais um fator contribuinte para a ausência de qualidade da educação inclusiva em nosso país.

Vale ressaltar ainda que, conforme o artigo 61 da LDBN de 2013, caberá às IES a formação de professores “[...] de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como os objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica” (BRASIL, 2013, s/p., grifo nosso). Considerando que a educação a alunos com NEE, ou educação especial, é tida como uma modalidade de educação em nosso país, faz-se necessário que as IES se preocupem e ofereçam tal formação. Assim, visto que, a cada ano, as políticas para a inclusão de aprendizes com NEE crescem e se fortalecem no Brasil e no mundo, defendemos a urgência de pensar o ensino de qualidade de LI a aprendizes com a SA.

Mediante o exposto, neste artigo objetivamos discutir as possibilidades e os desafios no ensino de LI a aprendizes com a SA a partir dos dizeres dos professores participantes respondentes (PPR) de um questionário semiestruturado aplicado durante o I Ciclo de Palestras sobre TGD, ocorrido em 2014 na Universidade Estadual de Londrina (UEL).

Este artigo está organizado em 5 partes. Primeiramente, trazemos um breve panorama histórico sobre a SA. Em seguida, descrevemos o I Ciclo de Palestras sobre TGD. A terceira parte é destinada à metodologia de pesquisa utilizada. Na quarta parte, apresentamos a análise e, por fim, a quinta parte é dedicada às considerações finais.

9.2 A síndrome de asperger: um panorama

A SA, descrita primeiramente pelo médico pediatra austríaco Hans Asperger em 1944, é parte do Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e tem predominância em indivíduos do sexo masculino.

Asperger, em seu estudo, observou e analisou quatro jovens meninos, que tinham entre seis e onze anos de idade, que apresentavam comportamentos atípicos e semelhantes entre si (ASPERGER, 1944). Esses meninos, segundo o autor, apresentavam um distúrbio fundamental nas funções expressivas, bem como um comportamento marcante (diferente do usual). Para Asperger (1944), tais especificidades, causadas pelo distúrbio, provocavam severas dificuldades nas interações sociais desses indivíduos.

De acordo com Bowler (1992), Asperger esboçou as principais características dessa síndrome e descreveu esses indivíduos da seguinte maneira:

As crianças e adolescentes descritos por ele tinham aparência normal, mas tinham distintos prejuízos de fala e de comunicação não-verbal, bem como de habilidades interpessoais e sociais. Sua fala, embora surgisse numa idade adequada e apresentasse sintaxe normal, era caracterizada por inversão pronominal, especialmente em crianças mais jovens. Embora houvesse alguma ecolalia, a principal característica da linguagem dos casos de Asperger era o uso do pedantismo e às vezes se envolvia com estilo de fala literal ou concreta. Aspectos não-verbais da comunicação, tais como uso de gestos espontâneos e expressões faciais estavam ausentes, exagerados ou usados inapropriadamente. Nos testes de inteligência obtiveram resultados medianos e a *performance* em testes de memória foi melhor. Alguns tinham desenvolvido interesses específicos. [...] Mas a principal anormalidade notada por Asperger foi os comportamentos sociais ingênuos e peculiares, sugerindo que eles tinham perda de qualquer conhecimento intuitivo de como se comportar em situações sociais. Apesar de se retirarem ou evitarem situações sociais, seus pacientes eram capazes de interagir com outras pessoas, mas somente de maneira estranha, parcial e na qual demonstravam quase uma completa falta de compreensão de regras que governam interações sociais (BOWLER, 1992, p. 877-878, grifo nosso).

Mesmo sendo um enorme achado científico, à época, segundo pesquisa histórica feita por Gillberg (1998), sobre a SA, a qual foi publicada em 1998 em seu artigo “Asperger Syndrome and High Functioning Autism”, este autor afirma que “na literatura publicada antes dos anos de 1980, tirando os escritos publicados pelo próprio Asperger [...], Eu encontrei⁷ apenas quatro artigos que se referiam à ‘psicopatia autística’⁸ [...]” (GILLBERG, 1998, p. 200).

Roballo (2001, p. 20) aponta que, durante este período:

7 Vale ressaltar que os achados de Hans Asperger foram escritos em alemão, o que dificultou a sua disseminação na comunidade científica, à época.

8 O uso do termo “psicopatia”, por Asperger, ocorreu devido ao fato de que “a denominação de psicopatia – era o termo utilizado para designar os transtornos de personalidade na época” (WAHLBERG, 2005, p. 280), para aqueles indivíduos que apresentavam algum tipo de transtorno de personalidade ainda na infância, diferentemente das psicoses adultas, como a esquizofrenia (WAHLBERG, 2005).

[...] a descoberta de Asperger não teve repercussão nem reconhecimento da comunidade científica até essa época e, basicamente, quase todas as crianças com traços similares eram diagnosticadas como pertencendo ao quadro do autismo infantil de Kanner.⁹

Após muitos anos sem repercussão, Lorna Wing, ao estudar trinta e quatro casos de Psicopatia Autística em indivíduos entre 5 e 35 anos de idade, na Inglaterra, resgata e difunde na comunidade internacional, em 1981, o trabalho de Asperger, sendo essa autora a responsável por fazer a primeira descrição sistemática daquela síndrome. Em sua pesquisa, Wing encontrou nos indivíduos por ela analisados o que denominou de “ausência de jogo simbólico” e “ausência de atenção dirigida”, complementando o postulado sobre a síndrome descrita por Asperger. Devido ao uso regular do termo SA em seus trabalhos, Wing denominou o distúrbio descrito primeiramente por aquele autor em 1944 como sendo a SA.

Posteriormente à publicação dos estudos de Asperger no cenário mundial, o interesse por esse assunto cresceu entre os pesquisadores da época: “Mais de 160 artigos e um livro, publicados em língua inglesa (FRITCH, 1991), que discutiam explicitamente a Síndrome de Asperger ou o Autismo de Alta Funcionalidade foram publicados” (GILLBERG, 1998, p. 200). Contudo, a síndrome apenas foi considerada em manuais oficiais para diagnósticos médicos como a Classificação Internacional de Doenças (CID),¹⁰ desenvolvido pela Organização Mundial da

9 Leo Kanner, um psiquiatra infantil austríaco, descreveu, em 1943, um grupo de crianças, mais especificamente 11, sendo oito meninos e três meninas, que possuíam um quadro único de desordem mental severa e que também apresentavam características comuns (ORRÚ, 2010; KLIN, 2006), sendo algumas semelhantes às descritas por Asperger em seu trabalho. Dentre as características apresentadas pelas crianças, a mais notada por Kanner, segundo Roballo (2001), era a incapacidade destas em se relacionarem interpessoalmente, como, também, a obsessiva insistência em permanecerem na mesmice. Devido às características apresentadas pelos indivíduos analisados, Kanner intitulou seu trabalho de *Autistic Disturbance of Affective Contact* (Distúrbio Autístico do Contato Afetivo), o qual foi publicado em 1943 pelo periódico *Nervous Child* (KLIN, 2006).

10 A Classificação Internacional de Doenças (CID) e Problemas Relacionados à Saúde é uma publicação oficial da Organização Mundial de Saúde (OMS) com o objetivo de padronizar a codificação de doenças. A CID utiliza esquema de código alfanumérico que consiste em uma letra seguida de três números em nível de quatro caracteres. Este código é utilizado pelos médicos para realizar um diagnóstico padronizado. Assim, quando você recebe um atestado ou um relatório, o código geralmente vem logo após a sigla HD para hipótese diagnóstica. Cf.: <<http://www.bancodesaude.com.br/user/16/blog/que-cid-10>>. Acesso em: 29 abr. 2015.

Saúde e pelo Manual de Diagnóstico e Estatística (DSM)¹¹ da Associação Americana de Psiquiatria, em 1993, no caso do CID, e 1994, no caso do DSM.

De acordo com o CID-10 (1993), a SA é considerada, nosologicamente,¹² um TGD, juntamente com o Autismo Infantil, por partilharem de “prejuízos severos e persistentes da tríade: comunicação, interação social e interesses, sendo estes restritos, repetitivos e estereotipados” (DE LIMA; DANIELLE, 2011, p. 254). Nesse sentido, os critérios para o diagnóstico dessa síndrome, segundo o CID-10 (1993), são:

Quadro 1 Critérios para o diagnóstico da Síndrome de Asperger, segundo o CID-10.

| Critérios Diagnósticos para F84.5 – 299.80 Transtorno de Asperger |
|--|
| <p>A. Prejuízo qualitativo na interação social, manifestado por pelo menos dois dos seguintes quesitos:</p> <p>(1) prejuízo acentuado no uso de múltiplos comportamentos não verbais, tais como contato visual direto, expressão facial, posturas corporais e gestos para regular a interação social;</p> <p>(2) fracasso para desenvolver relacionamentos apropriados ao nível de desenvolvimento com seus pares;</p> <p>(3) ausência de tentativa espontânea de compartilhar prazer, interesses ou realizações com outras pessoas (por exemplo, deixar de mostrar, trazer ou apontar objetos de interesse a outras pessoas);</p> <p>(4) falta de reciprocidade social ou emocional.</p> |
| <p>B. Padrões restritos, repetitivos e estereotipados de comportamento, interesses e atividades, manifestados por pelo menos um dos seguintes quesitos:</p> <p>(1) insistente preocupação com um ou mais padrões estereotipados e restritos de interesses, anormal em intensidade ou foco;</p> <p>(2) adesão aparentemente inflexível e rotinas e rituais específicos e não funcionais;</p> <p>(3) maneirismos motores estereotipados e repetitivos (por exemplo, dar pancadinhas ou torcer as mãos ou os dedos, ou movimentos complexos de todo o corpo);</p> <p>(4) insistente preocupação com partes de objetos.</p> |
| <p>C. A perturbação causa prejuízo clinicamente significativo nas áreas social e ocupacional ou outras áreas importantes de funcionamento.</p> |

(continua)

11 O DSM é o manual de diagnóstico e estatística de transtornos mentais da academia americana de psiquiatria. É manual diagnóstico porque propõe uma maneira de dar os diagnósticos em psiquiatria por meio de um conjunto de sintomas-chave de cada doença, além de classificar, agrupar e codificar cada patologia. Estatístico porque fundamenta suas normas em critérios baseados em dados colhidos de amostras da população e também apresenta esses dados de maneira sucinta na definição de cada transtorno. A última edição, finalizada em maio de 2013, é a quinta, por isso o “5”. Cf.: <<http://fluxodopensamento.com/2013/05/o-que-e-o-dsm-5/>>. Acesso em: 29 abr. 2015.

12 De acordo com o dicionário *on-line Michaelis*: “nosologia – Med1 Descrição, definição e estudo das doenças em todas as suas circunstâncias. 2 – Tratado a respeito das doenças”. Cf.: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues<portugues&palavra=nosologia>>. Acesso em: 25 ago. 2015.

Quadro 1 Critérios para o diagnóstico da Síndrome de Asperger, segundo o CID-10. (continuação)

| Critérios Diagnósticos para F84.5 – 299.80 Transtorno de Asperger |
|--|
| D. Não existe um atraso geral clinicamente significativo na linguagem (por exemplo, palavras isoladas são usadas aos 2 anos, frases comunicativas são usadas aos 3 anos). |
| E. Não existe um atraso clinicamente significativo no desenvolvimento cognitivo ou no desenvolvimento de habilidades de autoajuda apropriadas à idade, comportamento adaptativo (outro que não na interação social) e curiosidade acerca do ambiente na infância. |
| F. Não são satisfeitos os critérios para outro transtorno invasivo do desenvolvimento ou esquizofrenia. |

Fonte: Brito *et al.* (2013, p. 172).

Já o DSM-V (2013) postula que a SA faz parte do TEA, sendo assim, o diagnóstico para esta síndrome deve obedecer aos critérios a seguir:

Quadro 2 Critérios para o diagnóstico do Transtorno do Espectro do Autismo, segundo o DSM-V.

| Critérios Diagnósticos do DSM-V – Transtorno do Espectro do Autismo |
|---|
| Deve preencher os critérios 1, 2 e 3 abaixo: |
| 1 – Déficits clinicamente significativos e persistentes na comunicação social e nas interações sociais, manifestadas de todas as maneiras seguintes: a. déficits expressivos nas comunicações verbal e não verbal usadas para a interação social; b. falta de reciprocidade social; c. incapacidade de desenvolver e manter relacionamentos de amizade apropriados para o estágio de desenvolvimento. |
| 2 – Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades, manifestados por pelo menos duas das maneiras abaixo: a. comportamentos motores ou verbais estereotipados, ou comportamentos sensoriais incomuns; b. excessiva adesão/aderência a rotinas e padrões ritualizados de comportamento; c. interesses restritos, fixos e intensos. |
| 3 - Os sintomas devem estar presentes no início da infância, mas podem não se manifestar completamente até que as demandas sociais excedam o limite de suas capacidades. |
| Justificativas: Novo nome para a categoria, Transtorno do Espectro do Autismo, que inclui transtorno autístico (autismo), transtorno de Asperger, transtorno desintegrativo da infância e transtorno global ou invasivo do desenvolvimento sem outra especificação. |

Fonte: Adaptado do *website: autismo e realidade* (2017).¹³

13 Cf: <<http://autismoerealidade.org/informe-se/sobre-o-autismo/diagnosticos-do-autismo/>>. Acesso em: 18 abr. 2017.

Como se pode notar, ambos os documentos supracitados especificam de maneira bastante similar as características da SA com o autismo. No entanto, diferem em classificá-la como pertencente ou não ao TEA. O CID-10 (1993) enquadra a SA nos TGD, no qual o autismo infantil também faz parte, devido ao fato de partilharem características em comum. Nesse sentido, conforme apontam De lima e Danielle (2011, p. 254, grifo nosso):

A SA foi enquadrada pela décima revisão da Classificação Internacional de Doenças como pertencente ao grupo dos Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (F84), juntamente com o Autismo Infantil. Dessa forma, os indivíduos deste grupo compartilham de prejuízos severos e persistentes da tríade: comunicação, interação social e interesses, sendo estes restritos, repetitivos e estereotipados. Tais comprometimentos são evidenciados geralmente nos primeiros 5 anos de vida, podendo variar em graus de dificuldades (CID-10, 1993). De acordo com esta classificação, a Síndrome de Asperger (F84.5) é caracterizada pelo mesmo tipo de anormalidades que tipificam o autismo, diferindo deste por não haver ‘nenhum atraso ou retardo global no desenvolvimento cognitivo ou de linguagem’, [...] sendo a maioria de inteligência global normal, embora apresentem comportamentos desajeitados, ocorrendo predominantemente em meninos.

Já o DSM-V (2013) postula que a SA é um transtorno do neurodesenvolvimento e que este é parte do TEA. A integração da SA como sendo parte do espectro autista, nesse documento, deve-se ao fato de tais síndromes partilharem, de maneira geral, características comuns ou núcleos comuns de características. Além da SA, o TEA engloba transtornos antes chamados de autismo infantil precoce, autismo infantil, autismo de Kanner, autismo de alto funcionamento, autismo atípico, transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, transtorno desintegrativo da infância e transtorno de Asperger. De acordo com a APA (2013), a adoção do critério de núcleos comuns de características para integrar a SA no transtorno do espectro do autismo se deve ao fato de que “características diagnósticas nucleares estão evidentes no período de desenvolvimento” da síndrome (APA, 2013, p. 54).

O exposto acima, a nosso ver, evidencia a dificuldade em se enquadrar e diagnosticar de maneira precisa e correta os diversos transtornos que comprometem as interações sociais e de desenvolvimento e entendimento da linguagem verbal e corporal em um indivíduo, bem como nominá-las. Apesar de esses indivíduos, os pertencentes ao TEA, conforme menciona o DSM-V, partilharem núcleos comuns de características, apontamos que é necessário cuidado para não confundir ou atribuir de forma errônea diagnósticos que podem comprometer a vida e o desenvolvimento psicológico destes.

No que se refere à sala de aula, em especial a de LI, acreditamos ser essencial que o professor (re)conheça as características principais da SA para que possa encaminhar suas aulas de forma a incluir o aluno, garantindo, assim, o seu direito de aprendizagem.

Reconhecemos que diagnosticar corretamente o indivíduo não é tarefa simples e não cabe ao professor fazê-lo. Todavia, acreditamos que os critérios para diagnóstico apresentados nos quadros 1 e 2 podem servir para que o docente crie estratégias de sala de aula e faça adaptações na metodologia de ensino que favoreçam o aluno com a SA.

Considerando o referencial teórico-metodológico que sustenta este artigo, o ISD, conhecer o contexto de geração dos dados é essencial, uma vez que buscamos identificar a visão dos participantes de um evento de extensão acerca das possibilidades e dos desafios do ensino de LI a alunos com a SA. Por isso, trazemos no próximo subitem, uma descrição sobre o I Ciclo de Palestras sobre TGD.

9.3 O I ciclo de palestras sobre transtornos globais do desenvolvimento: implicações para o ensino e a aprendizagem na educação básica

O “I Ciclo de Palestras sobre Transtornos Globais do Desenvolvimento: implicações para o ensino e a aprendizagem na educação básica” foi uma iniciativa dos autores deste artigo, promovido pelo Núcleo de Assessoria Pedagógica para o Ensino de Línguas (NAP)¹⁴ da UEL em parceria com o Núcleo Regional de Ensino (NRE) de Londrina. O I Ciclo surgiu da necessidade, expressada pela coordenadora do NRE de Londrina, de a universidade¹⁵ oferecer atividades com vistas a possibilitar uma formação continuada para subsidiar com conhecimento os professores que atuavam no contexto inclusivo de ensino nos municípios compreendidos por aquele núcleo.¹⁶

14 Iniciado em 1989, o projeto NAP transformou-se, em 2003, em programa de extensão para assessorar professores de inglês, especialmente da rede pública. Por meio de projetos e uma série de eventos, o programa visa proporcionar espaços de interlocução entre a universidade e a comunidade de profissionais na área de língua inglesa da região. Cf.: <<http://www.uel.br/cch/nap/>>. Acesso em: 06 abr. 2017.

15 Destaca-se aqui a obrigação social da universidade, enquanto instituição pública de ensino, de contribuir com e para o desenvolvimento da sociedade, não sendo essa apenas uma produtora, mas também, uma divulgadora de conhecimento.

16 O NRE de Londrina compreende o município de Londrina e região, como: Alvorada do Sul, Bela Vista do Paraíso, Cafeara, Cambé, Centenário do Sul, Florestópolis, Guaraci, Ibiporã, Jaguapitã, Lupionópolis, Miraselva, Pitangueras, Porecatu, Prado Ferreira, Primeiro de Maio, Rolândia, Sertanópolis e Tamarana.

Assim, contando com a colaboração do NRE, os idealizadores do evento, juntamente com o NAP-UEL, ficaram responsáveis por oferecer o local para a realização do evento, entrar em contato com os palestrantes e agendar as datas de cada fala. O NRE de Londrina, por sua vez, ficou responsável por entrar em contato com os professores de LI e professores de apoio educacional especializado (PAEE),¹⁷ dispensá-los de suas atividades nos respectivos dias das palestras, para que fosse possível a estes comparecer às falas, bem como divulgar o evento nas escolas do município.

Considerando nossa atuação docente, o público alvo do I Ciclo de Palestras sobre TGD foi, a princípio, os professores de LI e professores que atuavam como PAEE nas escolas dos municípios compreendidos por aquele núcleo. A pedido da coordenadora do NRE de Londrina, professores de língua portuguesa também foram convidados a participar do I Ciclo de Palestras. Além disto, visto que o evento era aberto à comunidade, qualquer pessoa que tivesse interesse nas discussões era bem-vinda. A partir da análise do perfil dos participantes do I Ciclo, por meio das respostas arroladas no bloco I do questionário aplicado, identificamos que o público presente no evento foi bastante variado, tanto com relação à idade quanto com relação à sua formação acadêmica e área de atuação nas escolas (docência, direção, coordenação pedagógica, por exemplo). De modo geral, o evento contou com a participação de alunos e professores do curso de Letras-Inglês da UEL, de pedagogos, psicólogos, professores de História, Educação Física, Física, Química, Geografia, Ciências Sociais, entre outros, bem como com professores de municípios vizinhos. Na nossa perspectiva, tal fato, longe de ser uma fatalidade, revela não somente o interesse daqueles envolvidos com a educação básica em questões relacionadas a alunos com NEE, como também a carência de cursos e eventos de extensão que subsidiem a atuação docente no contexto em tela.

Ao idealizarmos o I Ciclo de Palestras sobre TGD, intencionamos oferecer, naquele espaço de discussão, a possibilidade de formação continuada aos professores,

17 O professor de apoio educacional especializado (PAEE) é um profissional especialista na educação especial que atua no contexto escolar, nos estabelecimentos de educação básica e educação de jovens e adultos, para atendimento a alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento. Tem como atribuições: implementar e assessorar ações conjuntas com o professor da classe comum, direção, equipe técnico-pedagógica e demais funcionários responsáveis pela dinâmica cotidiana das instituições de ensino, e ainda, atuar como agente de mediação entre aluno/conhecimento, aluno/aluno, professor/aluno, escola/família, aluno/família, aluno/saúde, entre outros e no que tange ao processo de inclusão como agente de mudanças e transformação. O trabalho pode ser desenvolvido, em caráter intra-itinerante, dentro da própria instituição de ensino ou em caráter inter-itinerante, com ações em diferentes instituições de ensino. Cf.: Secretaria de Estado da Educação – Superintendência da Educação – Instrução n. 004/2012 – SEED/SUED. Cf: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes%202012%20sued%20seed/Instrucao0042012suedseed.PDF>>. Acesso em: 11 ago. 2015.

bem como promover reflexões sobre o ensino de LI para alunos com TGD, em especial àqueles com a SA. Além disso, buscamos identificar a visão dos participantes desse evento sobre o ensino de LI a aprendizes com a SA. Assim, o objetivo do evento foi o de propiciar aos envolvidos momentos para o aprendizado, para a troca de experiências e para (re)pensar a atual condição do ensino de LI a alunos com TGD e com SA nos municípios compreendidos pelo NRE de Londrina.

O I Ciclo de Palestras sobre TGD aconteceu na UEL, mais especificamente no Centro de Letras e Ciências Humanas (CLCH), e contou com três palestras:¹⁸ 1) Neuroplasticidade; 2) A Teoria do Processamento da Informação e; 3) Espectro Autista: orientações para professores. Sendo assim, a primeira palestra intitulada “Neuroplasticidade” proferida pela Profa. Dra. Suhaila Mahmoud Smaili Santos, do departamento de fisioterapia da UEL, objetivou discutir o conceito de neuroplasticidade cerebral e como este fenômeno pode ser utilizado em benefício do ensino-aprendizagem. A segunda palestra, intitulada “A Teoria do Processamento da Informação”, proferida pela Profa. Dra. Paula Marisa Zedu Alliprandini, do departamento de Educação da UEL, objetivou discutir o referencial teórico denominado Processamento da Informação e como este referencial teórico pode contribuir para o aprimoramento do ensino-aprendizagem de alunos com TGD. Nesse dia, os participantes presentes foram convidados a responder um questionário semiestruturado,¹⁹ o qual continha questões relativas ao TGD e à SA.

A terceira palestra intitulada “Espectro autista: orientações para professores”, proferida pela Professora Dra. Célia Regina Vitaliano, do departamento de Educação da UEL, objetivou discutir as características do espectro autista e possíveis orientações de como professores e equipe pedagógica podem e devem proceder com alunos autistas em sala de aula e/ou no âmbito escolar. O evento obteve 202 inscrições e cada palestra teve a duração de quatro horas, sendo duas destinadas à parte teórica e duas destinadas à parte prática, a qual consistiu em atividades relacionadas à teoria explorada durante as falas de cada palestrante. Com isso, os participantes tiveram uma rápida oportunidade de relacionar teoria e prática, bem como expressar dúvidas e compartilhar experiências de sala de aula.

No item a seguir, apresentamos a metodologia de pesquisa utilizada.

18 As palestras ocorreram nos dias 29/08, 12/09 e 26/09 de 2014. Os tópicos escolhidos refletem a visão dos idealizadores do evento de que seria necessário ao professor de LI, que atua junto a alunos com os TGD e com a SA, conhecer as características, as dificuldades e as possibilidades neurofisiológicas do alunado, para que, assim, este professor possa planejar suas aulas e contribuir com o desenvolvimento deste aluno por meio de atividades que, de alguma maneira, favoreçam suas possibilidades de aprendizado, gerando, conseqüentemente, uma inclusão mais efetiva.

19 Vide a seção seguinte para uma descrição detalhada do questionário semiestruturado.

9.3 Metodologia

Os dados analisados neste artigo foram gerados junto a professores do município de Londrina e região, que atuavam em diferentes disciplinas na educação básica, incluindo o ensino de LI para alunos com TGD, bem como professores de apoio que trabalhavam no contexto inclusivo de ensino.

Como já explicitado, os professores participantes do I Ciclo foram convidados a responder um questionário semiestruturado o qual continha 16 questões e estava dividido em 3 blocos. O Bloco 1 – Formação do Professor – objetivava obter informações relativas à formação profissional dos participantes-respondentes do I Ciclo sobre TGD. O Bloco 2 – Percepção dos TGD – objetivava obter informações sobre os conhecimentos dos professores-respondentes sobre os TGD e a SA e se estes já haviam feito algum curso para ajudá-los (as) na sua prática junto a esses alunos. O Bloco 3 – Experiências do Professor com os TGD – objetivava obter informações sobre as experiências dos professores-respondentes com relação aos TGD e a SA em sua prática de trabalho e quais seriam as possibilidades e os desafios do ensino de sua respectiva disciplina a alunos com a SA.

A escolha do questionário como instrumento para a geração dos dados se deu, pois, assim como menciona Quevedo-Camargo (2011, p. 64), sobre as vantagens da utilização dos questionários, estes exigem “pouca ou nenhuma pressão para que o participante responda imediatamente”, o que possibilita a “obtenção de informações de grandes grupos simultaneamente”. Assim, dos cinquenta e seis presentes no dia da aplicação do questionário, apenas quarenta e quatro professores participantes concordaram em participar dessa geração de dados, cedendo, gentilmente, as suas respostas para serem utilizadas nesta pesquisa.

Para fins deste artigo, apenas as respostas fornecidas à pergunta 9 do questionário – “*Baseando-se em suas experiências de sala de aula, por favor, aponte os obstáculos e/ou os desafios para ensinar a sua disciplina a alunos com Síndrome de Asperger?*” – foram analisadas com base no aporte teórico-metodológico do ISD (BRONCKART, 2003; 2012), mais especificamente, a partir dos conceitos da análise do contexto de produção dos textos, dos Segmentos de Orientação Temático (SOT) e dos Segmentos de Tratamento Temático (STT), assim como proposto por Bronckart (2008).

A escolha do ISD para nortear as discussões aqui apresentadas se deu pelo fato de este ser um construto teórico-metodológico que compreende o homem como sendo um ser biológico e socio-historicamente construído. Para o ISD, as interações humanas são regidas pela linguagem e pelos discursos por meio dos quais o homem interage, cria e se recria, enquanto um ser social. Vale ressaltar que, para o ISD, o indivíduo não pode ser nada mais do que o seu próprio discurso (BRONCKART, 2003; 2012).

Tendo como principal precursor Jean-Paul Bronckart e a colaboração de Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz, o ISD “[...] não é uma corrente propriamente linguística, nem uma corrente psicológica ou sociológica; ele quer ser visto como uma corrente do humano”, como aponta Bronckart (2006, p. 10). Isso significa que, para essa corrente teórica do pensamento, a linguagem é concebida como sendo social e, nesse sentido, as ações do indivíduo humano, que são exclusivamente linguísticas, são integradas, não cabendo apenas ao meio social – leia-se as teorias do social (por exemplo, Sociologia, História, Antropologia, Análise do Comportamento) – ou ao psicológico – leia-se as teorias do psicológico (Psicanálise, Filosofia da Mente) – a tentativa de explicá-las em sua plenitude. Assim, para o ISD, o indivíduo é compreendido como biológico constituído sócio historicamente.

Devido ao fato do ISD conceber o indivíduo e suas ações como sendo biológicas e socio-históricas construídas, como preconizado pelo ISD, a linguagem se materializa nos textos, sejam eles orais ou escritos. A noção de texto, como coloca Bronckart (2008, p. 137) é “toda unidade de produção verbal que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência em seu destinatário”.

Adotamos, portanto, este referencial teórico-metodológico como norteador para analisar os conjuntos de dados gerados para este artigo, uma vez que, considerando o exposto, este referencial teórico-metodológico nos possibilita identificar de quais maneiras os sujeitos que contribuíram para a geração de dados agiram pelo discurso e, em especial, como se colocaram linguisticamente ao desenvolverem os temas (STT) introduzidos por meio do questionário aplicado (SOT).

Com relação ao contexto de produção, uma das categorias selecionadas para guiar esta análise, convergente com Bronckart (2003; 2012), ele pode ser definido como “situação na qual o agente, ou ainda, o agente-produtor [...], representa sua presença, influenciando, assim, a organização do texto a ser produzido” (ZYG-MANTAS, 2006, p. 64). Como já mencionado, para o ISD, os indivíduos agem no ambiente social por meio de seu discurso, ou seja, pela produção de textos, orais e/ou escritos (BRONCKART, 2003; 2012). Assim, com relação ao contexto de produção e sua influência para a organização do texto que incidem diretamente sobre a produção deste, devem ser destacados: 1) o mundo físico (contexto físico), mundo real e objetivo e 2) o mundo social e subjetivo (contexto sócio subjetivo).

O contexto físico compreende “o conjunto de conhecimentos concretos sobre a situação de ação, baseados nas capacidades cognitivas de todo indivíduo, tendo sido construídos na primeira infância” (ZYG-MANTAS, 2006, p. 65). Nesse sentido, esta categoria é guiada pelos seguintes parâmetros: 1) lugar físico, local onde o texto é produzido, o lugar da produção; 2) o momento de produção do texto; 3) o

emissor, agente físico que produz o texto oral e/ou escrito; e, por fim, 4) o receptor, pessoa que concretamente recebe ou percebe o texto. Já o contexto sócio subjetivo pode ser definido como a influência das regras que, implicitamente, regem a produção dos textos orais e/ou escritos, como o papel social desempenhado pelo agente produtor do discurso. Este mundo é guiado pelos seguintes parâmetros: 1) o lugar social, espaço onde o texto é produzido e/ou circula; 2) a posição social do emissor, a qual lhe confere o caráter de agente-produtor do discurso, 3) a posição social do receptor, que lhe confere o caráter de destinatário e; 4) o objetivo do discurso, considerando o efeito que o enunciador pretende produzir em seus destinatários.

Visto o exposto, compreender o contexto de produção dos textos se faz necessário para entender o seu momento de produção, bem como as escolhas linguísticas feitas por seu produtor.

No que se refere às questões relativas aos SOT e STT, estas categorias de análise permitem identificar as opções temáticas, concepções gerais, feitas pelo indivíduo em seu discurso. O primeiro grupo, os SOT, é caracterizado por Bronckart (2008) como os segmentos que introduzem um novo assunto, apresentando um conteúdo diferente no decorrer dos turnos da fala. No nosso caso, os SOT foram motivados pelas perguntas do questionário que organizaram as temáticas a serem desenvolvidas. Já os STT são identificados como os segmentos que são produzidos – nas nossas análises, as respostas às perguntas – a partir de um tema previamente lançado. Desse modo, os “interactantes buscam reformular, questionar, particularizar, exemplificar ou focalizar um aspecto considerado importante” (BULEA, 2010, p. 90). Ou seja, é nesta categoria que os temas são propriamente desenvolvidos (BRONCKART, 2008).

Assim, ao escolhermos tais categorias, objetivamos analisar os tratamentos temáticos presentes nos discursos daqueles PPR do questionário para, a partir deles, identificarmos as possibilidades e os desafios do ensino de LI a alunos com a SA na perspectiva docente.

No item subsequente, apresentamos a análise das respostas dos PPR à questão 9 do questionário.

9.4 Análise

Conforme exposto na seção de metodologia, para atingirmos o objetivo de nossa investigação, foi aplicado junto aos professores participantes do I Ciclo de Palestras sobre TGD um questionário semiestruturado com um total de 16 questões, o qual foi organizado em 3 blocos. Para a análise, foram utilizadas as respostas à questão de número 9, pertencente ao terceiro bloco do respectivo questionário, pelo fato de esta conter informações importantes para compor a discussão aqui proposta.

O ISD, corrente teórico-metodológica à qual nos filiamos, preconiza, dentre outros aspectos, que conhecer e entender o contexto de produção dos textos, sejam estes orais e/ou escritos, possibilita ao interlocutor compreender as motivações do(s) agente(s) produtor(es) e como essas motivações influenciam a produção de discursos. Nesse sentido, conhecer o contexto de produção ajuda na compreensão das escolhas lexicais feitas por seus enunciadores no momento de produção de seus textos.

Isto posto, apresentamos, no quadro 3, o contexto de produção das repostas dos PPR ao questionário aplicado no I Ciclo de Palestras.

Quadro 3 Contexto de produção das repostas dos PPR ao questionário aplicado no I Ciclo.

| Contexto físico | Contexto sócio subjetivo |
|---|--|
| Lugar de Produção: Sala 102 do Centro de Letras e Ciências Humanas da UEL. | Lugar Social: PPR do I Ciclo de Palestras sobre TGD, enquanto convidados para participar desta pesquisa. |
| Momento de Produção: Dia 12 de Setembro de 2014. | Enunciador: PPR do I Ciclo de Palestras sobre TGD. |
| Emissor: PPR do I Ciclo de Palestras sobre TGD. | Destinatário: Organizadores do evento e pesquisadores. |
| Receptor: Organizadores do evento e pesquisadores. | Objetivo: Gerar dados para conhecer a realidade dos professores que atuam no contexto inclusivo de ensino, mais especificamente, junto a aprendizes com a SA. |

Fonte: Elaborado pelos autores.

No quadro 4, trazemos um panorama da pergunta 9 e das repostas a ela fornecidas pelos PPR. Assim, trazemos neste quadro a organização do questionário, referente ao objetivo do bloco 3, no qual se encontra a referida questão, de interesse para este artigo, o SOT apresentado aos PPR e os STT por eles desenvolvidos.

Quadro 4 Panorama da pergunta 9.

| Organização | Objetivo | SOT apresentado | STT desenvolvidos pelos PPR |
|--|--|---|--|
| Bloco 3 – Experiências do professor com os TGD | Obter informações sobre as experiências dos professores participantes respondentes com relação aos TGD e à SA em sua prática de trabalho e quais seriam as possibilidades e os desafios do ensino de sua respectiva disciplina a alunos com a SA | “Experiências de sala de aula” “Obstáculos e/ou os desafios” “Ensinar a sua disciplina” “Alunos com a Síndrome de Asperger?” | Ausência de materiais Especificidade/característica de aprendizagem e comportamento do aluno com a SA Falta de conhecimento sobre a SA |

Fonte: Elaborado pelos autores.

Considerando as especificidades/características de aprendizagem e de comportamento dos indivíduos com a SA, os professores, quando perguntados (SOT) sobre as possibilidades e os desafios do ensino de sua disciplina a alunos com a SA, em sua maioria, desenvolveram os seguintes STT: os interesses específicos desses alunos; o desvio do comportamento padrão do que é ensino-aprendizagem e; a dificuldade em se estabelecer relações interpessoais são os maiores obstáculos/desafios no ensino-aprendizagem para esses aprendizes. Entretanto, outros temas foram também tratados, os quais também contribuem para as possibilidades e os desafios do ensino, como, por exemplo, a falta de conhecimento sobre a SA, conforme relatado pela PPR Maria Curiosa (MC), no excerto 1, e por Sem Codinome (SC), no excerto 2, respectivamente:

Excerto 1: “Despreparo da maioria dos professores; poucos cursos de formação sobre a síndrome; encontros entre professores que trabalham com esses alunos para troca de experiências. E o que falta é grupo de estudos também” (sic, 12/09/2014).

Excerto 2: “Os obstáculos para nossas profs na rede municipal ainda é a falta de conhecimento, medo diante de situações novas. Poucos profs estudam sobre o assunto, preferem sempre em 1º lugar solicitar 1 professor de apoio sem ainda conhecer o aluno recebido” (sic, 12/09/2014).

Os STT's identificados a partir do substantivo “despreparo” e do advérbio de intensidade “poucos”, na fala de MC, assim como do substantivo “medo” e do adjetivo “novas”, na fala de SC, revelam a realidade vivenciada pelos professores que atuam (ou não) no ensino de LI junto a alunos com a SA nos municípios de Londrina e região. Tal fato é corroborado pelo uso, em ambos os excertos, do verbo “ser” no presente do indicativo, indicando a atual condição a qual pertencem esses indivíduos.

Fica evidente que, ao responderem ao questionário aplicado em um evento de extensão específico sobre o assunto, os participantes expressaram questões essenciais, as quais já fazem parte de suas realidades de sala de aula. Assim, pelo fato de haver pouca formação continuada, como mencionado por MC no excerto 1, somando ao fato dos PPR, muito provavelmente, não terem recebido formação inicial, para que (re)conheçam algumas características dos TGD, mais especificamente as da SA, o medo dá lugar à insegurança, fazendo com que, conforme exposto no excerto 2, o professor da disciplina recorra ao professor de apoio sem que antes conheça o aluno.

É preciso enfatizar ainda que o professor de apoio tem um papel essencial nas questões do ensino a alunos com NEE. Contudo, o que problematizamos, a

partir do exposto no excerto 2, é que o professor de qualquer disciplina deveria se sentir minimamente confiante para ter contato com alunos que possuam qualquer tipo de laudo e, em conjunto com o professor de apoio, encontre caminhos para oportunizar o desenvolvimento da aprendizagem das disciplinas específicas.

Todavia, considerando o exposto nos excertos acima, o “medo”, engendrado no discurso daqueles professores, reflete a insegurança destes por saberem que talvez sua prática profissional não esteja indo ao encontro das necessidades do aprendiz com a SA. Nesse sentido, fica claro a nós que, apesar de grande parte dos PPR acreditarem no ensino-aprendizagem de suas respectivas disciplinas a alunos com a SA, a falta de formação específica parece ser o fator crucial do insucesso desses professores, o que, conseqüentemente, compromete a aprendizagem por parte dos alunos. Além disso, a ausência de formação de professores de LI para atuar em contextos inclusivos faz com que, cada vez mais, um menor número de docentes atue nessas novas situações de sua prática, seja por despreparo, medo ou insegurança.

Outro importante fator mencionado pelos PPR sobre as possibilidades e os desafios do ensino de sua disciplina a alunos com a SA, como apresentamos abaixo, no excerto da fala (STT) de R, é a falta de materiais adaptados e específicos que considerem as características de aprendizagem desses aprendizes.

Excerto 3: “[...] – *a falta de material pedagógico adaptado/estimulador; – recurso tecnológico [...]*” (sic, 12/09/2014).

Como preconizado pela LDBN de 2013, em seu artigo 59, inciso 1, a adequação/adaptação de materiais para aprendizes com NEE deve ser um fator fundante para o ensino destes alunos. Nesse sentido, apontamos que se faz necessário estimular a produção, bem como a divulgação de materiais pedagógicos adaptados, para que, assim, alunos com a SA possam usufruir de seus direitos, como expresso no documento supracitado. Todavia, ressaltamos que a produção de materiais didáticos para tal fim deva ser uma produção informada, pautada em referenciais teóricos que, de fato, servirão como instrumentos mediadores para o ensino e aprendizagem no contexto em tela.

No próximo item, apresentamos as considerações finais deste trabalho de pesquisa.

9.5 Considerações finais

Neste artigo, buscamos identificar a visão dos PPR do questionário aplicado durante I Ciclo de Palestras sobre TGD sobre as possibilidades e os desafios do ensino de LI a aprendizes com a SA. Mais especificamente, objetivamos conhecer

quais seriam, na perspectiva dos PPR, os fatores predominantes para o sucesso e/ou insucesso de tal ensino.

O fato da grande maioria dos PPR não descartar a possibilidade do ensino de sua disciplina para aprendizes com a SA indica a importância (e a urgência) dos cursos de licenciatura, incluindo os de Letras-Inglês, oferecerem formação inicial para a atuação docente em contextos inclusivos de ensino. Revela também o papel das universidades, em parceria com os NRE, por exemplo, na formação continuada com vistas a promover conhecimentos mínimos necessários para uma atuação docente responsável e livre de medos e obstáculos, aumentando, assim, as possibilidades para o sucesso do ensino a alunos com NEE e favorecendo a inclusão genuína garantida por lei.

Os dados analisados revelaram, na concepção dos PPR, que: a ausência de materiais específicos para o ensino de LI a alunos com a SA; as especificidades/características de aprendizagem e comportamento do aluno com a Síndrome e; a falta de conhecimento sobre a SA, por parte dos PPR, são fatores determinantes para o insucesso desse ensino. Tal fato reforça a importância de formação docente com vistas a atuar em tal contexto.

Pode-se afirmar que o evento de extensão aqui apresentado, contexto de produção dos textos analisados, além de promover espaço para trocas de conhecimentos e informações sobre a inclusão em sala de aula, deu voz aos participantes por meio do questionário aplicado. A partir das orientações temáticas (perguntas feitas por meio do questionário aplicado), eles puderam, a partir das temáticas introduzidas (SOT's), desenvolver o tratamento temático (STT) expressando e apontando alguns aspectos relativos às suas realidades de sala de aula, indicando em suas respostas possíveis caminhos para uma educação que se propõe inclusiva. Caminhos estes que só podem ser trilhados com uma formação de professores atenta às mudanças de uma sociedade que merece ser ouvida, considerada e respeitada.

Referências

APA (Associação Americana de Psiquiatria). *Manual Diagnóstico e Estatístico – DSM-V*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2013. 917 p.

ASPERGER, H. Autistic psychopathy in childhood. In: FRITH, U. (1991) *Autism and Asperger syndrome*. United Kingdom: Cambridge University Press, 1944, p. 37-92.

AUTISMO E REALIDADE. *Diagnóstico do Autismo*. (Website). Disponível em: <<http://autismoerealidade.org/informe-se/sobre-o-autismo/diagnosticos-do-autismo/>>. Acesso em: 18 abr. 2017.

- BALBINO-NETO, A.; MEDRADO, B. P. Formação Inicial de Professores e Estágio Supervisionado: o ensino de línguas estrangeiras modernas a partir de uma concepção inclusiva de aprendizagem. *In: SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE ENSINO DE LÍNGUA MATERNA E ESTRANGEIRA E DE LITERATURA*, 2011, Campina Grande. *Anais do VII SELIMEL*. Campina Grande: Editora da UFCG. v. 07. p. 1-12, 2011.
- BOWLER, D. M. Theory of mind. *In: Asperger's syndrome*. J. Child Psychology, 33, p. 877-893, 1992.
- BRASIL. *Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <<http://cev.org.br/comunidade/legislacao/debate/ldb-alteracoes-lei-n-12796-4-abril-2013/>>. Acesso em: 25 fev. 2016.
- _____. *Resolução CNE/CP n.1, de 18 de fevereiro de 2002*. 2002. Institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2017.
- BRITO, A. P. L. et al. Síndrome de Asperger: Revisão de Literatura. *Rev Med Saúde*, Brasília, 2013; 2(3), p. 169-76.
- BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos*. Por um interacionismo sociodiscursivo. (Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha). 2 ed. São Paulo, 2003/2012.
- _____. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Org. Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meireles Matencio. (Tradução de Anna Rachel Machado *et al.*). Campinas/SP: Mercado das Letras, 2006.
- _____. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Campinas: Mercado das Letras. 2008.
- BULEA, E. *Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade*. São Paulo: Mercado de Letras. 2010.
- COSTA, D. S.; MEDRADO, B. P.; QUIRINO, I. J. L. *Saberes Docentes em um Contexto Inclusivo de Ensino de Língua Inglesa a Alunos com Deficiência*

Visual. Disponível em: <http://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/Modalidade_1datahora_31<_10_2014_01_12_53_idinscrito_2709_04fe3c887f96ac50cc8f6f8a724912aa.pdf>. Acesso em: 29 fev. 2016.

DE LIMA, S.; DANIELLE, C. *Habilidades Sociais em Crianças com a Síndrome de Asperger: Uma Revisão Bibliográfica*. Trabalho apresentado no III Congresso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología – XVIII Jornadas de Investigación – Séptimo Encuentro de Investigadores em Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología – Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, p. 253-257, 2011

FERREIRA, J. R.; FERREIRA, M. C. C. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (Org.). *Políticas e práticas de educação inclusiva*. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2013. p. 21-46.

FRITCH, U. *Autism and Asperger syndrome*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

GILLBERG, C. Asperger syndrome and high-functioning autism. *British Journal of Psychiatry*, 172, p. 200-209, 1998.

KANNER, L. Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*. 1943, 2, p. 217-250.

KLIN, A. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. *Revista Brasileira de Psiquiatria*. 2006, 28, p. 3-11.

MEDRADO, B. P.; DANTAS, R. S. O dizer sobre o fazer pedagógico: vozes e sentidos em um contexto de inclusão. *Revista Investigações*, v. 27, n. 2, julho/2014.

OMS (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE). *Classificação de transtornos mentais e de comportamento da CID-10*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

ORRÚ, S. E. Síndrome de Asperger: aspectos científicos e educacionais. *Revista Ibero-americana de Educação*, p. 1-14, 2010.

QUEVEDO-CAMARGO, G. P. *Avaliar formando e formar avaliando o (futuro) professor de língua inglesa: elementos para um construto*. 2011. 360 f.

Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

ROBALLO, S. *O Outro Lado da Síndrome de Asperger*. 2001. 138 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Católica de Brasília, Brasília.

RODRIGUES, D. Desenvolver a educação inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional. *Inclusão: Revista da educação especial*. Brasília, v. 4, n. 2. jul./out. p. 7-16, 2008.

TONELLI, J. R. A. Contextos (in)explorados no estágio supervisionado nas licenciaturas em Letras/Inglês: O lugar da observação de aulas nos dizeres de alunos-mestres. *SIGNUM Estudos da linguagem*, v. 19, n. 2, 2016, p. 35-65.

WAHLBERG, E. Síndrome de Asperger: Criterio diagnóstico y cuadro clínico. *VERTEX Revista Argentina de Psiquiatría*, v. 16: p. 279-283, 2005.

ZYGMANTAS, J. As Implicações do Contexto de Produção Dos Textos e sua Organização Textual na (Re)Construção de Significados. *The ESPECIALIST*, v. 27, n. 1, p. 63-81, 2006.

Capítulo 10

A Lei Brasileira de Inclusão: as antigas e novas demandas para a formação de professores de línguas¹

Betânia Passos Medrado

Maria Antonieta Alba Celani

Talvez o mais adequado seja pensarmos que as ideias bem feitas deverão provir de práticas corajosas, refletidas e apoiadas. Talvez estas ideias e práticas, por mais bem pensadas e feitas que sejam, não nos conduzam inexoravelmente a uma Educação Inclusiva. Mas por certo nos vão ajudar a vê-la cada vez mais perto, e dessa forma promover desde já a justiça e os direitos para todos os alunos (RODRIGUES, 2006, p. 317).

Resumo: Nas últimas décadas, no Brasil, muitas leis têm sido promulgadas com o objetivo de garantir a inclusão de todas as pessoas com deficiência nos mais diversos contextos. Contudo, observa-se ainda uma enorme distância entre as políticas públicas e as práticas, principalmente, no que concerne ao contexto escolar. Mais recentemente, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI, Lei 13.146/ 2015) foi sancionada com o intuito de agregar, em um único dispositivo legal, todos os direitos da pessoa com deficiência e que estão, por vezes, dispersos em diferentes leis, convenções e decretos. Sendo assim, este texto objetivou discutir a formação de professores de línguas à luz da LBI e, a partir da análise dos artigos 27 e 28 do Capítulo IV, que trata sobre os Direitos à Educação, avaliar quais demandas são apresentadas como fundamentais para

1 As reflexões, neste texto, são oriundas da pesquisa de estágio pós-doutoral intitulada “Situando questões de inclusão em uma cartografia da formação docente no Brasil”, desenvolvida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (LAEL-PUC) sob a supervisão da Profa. Dra. Maria Antonieta Alba Celani, em 2016.

um debate atual sobre a formação de professores de línguas. Nossa análise evidenciou que a LBI, ao apresentar os referidos artigos, traz implicações não só para os currículos dos cursos de licenciatura, como também para a pesquisa e a formação continuada de professores. Algumas dessas demandas, no entanto, configuram-se como antigas questões sobre inclusão ainda não solucionadas no âmbito das práticas pedagógicas.

Palavras-chave: inclusão; formação de professores; língua estrangeira.

Abstract: For the past decades in Brazil, many laws have been enacted in order to guarantee the inclusion of disabled people in different contexts. However, it can be observed that there is still a great gap between political policies and the practices, especially those related to educational contexts. Most recently, the Brazilian Inclusion Law (LBI, Law 13.146/ 2015) was sanctioned with the purpose of putting together, in the same legislation, all the rights of disabled people. These were, to a certain extent, dispersed in different laws, conventions and decrees. Therefore, this text aimed at discussing language teacher education in the light of the Brazilian Inclusion Law (2015) and based on the analysis of the articles 27 e 28, evaluate which demands are presented as crucial to a current debate on language teacher education. Though, our analysis highlighted that the LBI, when presenting these articles, brings implications, not only for the curricula of the language teacher education courses, but also for research and in-service teacher education programs. Some of these demands, however, turn out to be old questions not yet solved within the scope of pedagogical practices.

Keywords: inclusion, teacher education, foreign language.

10.1 Introdução

O Brasil tem produzido, nas últimas décadas, um volume expressivo de dispositivos legais que regulamentam e garantem a inclusão social e o exercício da cidadania das pessoas com deficiência². Mais recentemente, a sanção da Lei Brasileira de Inclusão, Lei 13.146 /2015, tem fomentado, de maneira crescente, a discussão sobre o acesso e a permanência de alunos com deficiência nos mais diversos contextos escolares, da Educação Infantil ao Ensino Superior.

Essa reflexão é revigorada, principalmente, pelo fato de a Lei Brasileira de Inclusão (doravante LBI), no capítulo que concerne ao direito à Educação, estabelecer várias ações que, direta e indiretamente, representam um impacto

2 Para uma consulta desses dispositivos, conferir <https://inclusaoja.com.br/legislacao/>.

significativo nos currículos dos cursos de licenciatura. A nosso ver, a lei encoraja a revisão e a atualização dos currículos da formação inicial para que o perfil do aluno egresso pautar-se em uma perspectiva inclusiva de educação. Além disso, muitas das proposições contidas na referida lei também impactam os projetos de formação continuada, haja vista ser preciso propor ações, junto com professores em serviço, que viabilizem a concretização de uma escola menos excludente.

Portanto, dentre todas as questões que nos parecem urgentes sobre a formação de professores de línguas estrangeiras no contexto brasileiro atual, o debate sobre inclusão é imprescindível e inadiável. É, igualmente, no campo da Linguística Aplicada e da formação de professores que essa discussão deve ser realizada (MEDRADO, 2016), uma vez que não há como tratar de produção e avaliação de material didático, por exemplo, sem abordar as estratégias pedagógicas ou os saberes necessários para que esse material seja acessível também ao aluno com deficiência. Do mesmo modo, não vemos como sendo possível discorrer sobre interação em sala de aula sem considerar as características desses alunos ou promover espaços de reflexão sobre a prática docente nos quais professores examinem as barreiras atitudinais que, muitas vezes, os impedem de atuar como professores inclusivos. Isto é, não há como refletir sobre formação sem considerar práticas que, efetivamente, contribuam para uma escola mais justa e ética. Atender a essa perspectiva é, sem sombra de dúvidas, revisitar antigas abordagens de ensino em busca de novas possibilidades para a formação de professores de línguas estrangeiras e, sobretudo, compreender as práticas discursivas que engendram as políticas sobre inclusão e constituem os sujeitos construídos nas/por essas práticas.

Diante do exposto, objetivamos, neste capítulo, fazer uma análise de alguns parágrafos que compõem o capítulo IV da LBI, principalmente aqueles que trazem implicações para os currículos das licenciaturas e, por conseguinte, para as práticas pedagógicas na educação básica. Nosso intento é ajuizar os desafios que estão postos para a formação na lei supracitada e que precisam, com urgência, ser considerados pela comunidade acadêmica.

Para tanto, organizamos o texto da seguinte forma: inicialmente, fazemos um breve histórico sobre a LBI, comentando seu contexto de produção, principais características e inovações; em seguida, discutimos alguns parágrafos dos artigos 27 e 28 do capítulo IV, enfatizando de que maneira eles estabelecem demandas para uma formação de professores pautada em uma perspectiva inclusiva; e, na última seção do capítulo, avaliamos se a LBI, como texto normativo, traz, de fato, novas exigências, ou se elas ainda reproduzem necessidades já conhecidas sobre a educação básica e, conseqüentemente, para a formação de professores de línguas estrangeiras.

10.2 Algumas notas sobre a Lei Brasileira de Inclusão (LBI)³

Em um país que possui, segundo o último Censo (IBGE, 2010), mais de 45 milhões de pessoas que se declararam com algum tipo de deficiência⁴, a LBI é, talvez, o documento mais completo no que diz respeito aos direitos da pessoa com deficiência no Brasil. Proposta em 2000⁵ como o Estatuto da Pessoa com Deficiência e, finalmente, sancionada em julho de 2015, a Lei entrou em vigor em janeiro do corrente ano, tendo como fundamento a Constituição da República Federativa do Brasil (principalmente os Artigos 205 e 208), a Declaração Universal dos Direitos Humanos (em seu Art. 26, item 1) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2012⁶). Além disso, em seu texto, a LBI incluiu muitos dos pleitos que foram apresentados por diferentes instâncias políticas e civis ao longo dos quinze (15) anos em que o Estatuto tramitou no Congresso⁷.

Assim, articulando seus mais de 120 artigos a uma vasta legislação que já previa inúmeros direitos para pessoas com deficiência, a LBI elaborou um complexo dispositivo de inclusão ao normatizar recursos e meios para o acesso dessas pessoas à saúde, à escola, à moradia, à cultura e ao trabalho. Além disso, alterou e revogou algumas leis e decretos já existentes sobre a referida matéria (FARIAS et.al., 2016), responsabilizando não apenas o Estado pela garantia do direito à Educação, mas também a família, a comunidade escolar e a sociedade como um todo.

Dentre os vários avanços nos direitos das pessoas com deficiência⁸, juristas e políticos concordam que uma das maiores atualizações da lei está, justamente, no

3 Lei 13.146, de 2015.

4 Para este e outros dados do último Censo, acessar <http://censo2010.ibge.gov.br/>.

5 Projeto de Lei 3638/00 do então Deputado Paulo Paim.

6 O texto da convenção, assinado em Nova York, em 2008, foi incorporado à legislação brasileira no mesmo ano, por meio do Decreto nº 186. Embora publicado em 2008 e com ordenamento constitucional desde 2009, fazemos referência ao texto da 4ª edição revista e atualizada.

7 A deputada Mara Gabrilli, relatora do projeto de lei no Congresso Nacional, recebeu e acatou sugestões por meio da plataforma acessível *e-democracia* para pessoas com deficiência visual e auditiva.

8 Entre suas inovações, a LBI estabelece: avaliação de pessoas com deficiência para auxílio-benefício realizada por equipe multidisciplinar; punição para escolas que cobrarem taxas extras de pais ao matricularem seus filhos com deficiência (que terão direito a profissionais de apoio sem nenhum custo adicional nas taxas de matrícula); multas mais caras para aquelas pessoas que estacionarem seus carros indevidamente em vagas para pessoas com deficiências; garantia de acessibilidade (intérprete de Libras, por exemplo) em processos seletivos e punições mais severas para atos discriminatórios, como detenção de dois a cinco anos para quem negar emprego a algum indivíduo em razão de alguma deficiência, dificultar o seu ingresso em planos de saúde ou recusar assistência

conceito de *deficiência* adotado pela LBI. Tanto em leis anteriores como no senso comum, o termo apresenta um sentido negativo, opondo-se ao que poderia ser considerado como “normal” e criando uma polaridade que está ainda bastante arraigada em nossa sociedade: a de que há pessoas “normais” de um lado e, do outro, pessoas “defeituosas”. Acreditamos que a lei em análise, de certa forma, desconstrói esse entendimento. Vejamos, a seguir, o Art. 2º no qual o termo é definido:

Art. 2º – Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, **em interação com uma ou mais barreiras**, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015, grifos nossos).

Essa compreensão é reproduzida *ipsis litteris* da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2008) que, como afirmamos anteriormente, serve de texto-base para a LBI e reconhece a deficiência como “[...] um conceito em evolução” (BRASIL, 2012, p. 24). O texto da Convenção ressalta que a deficiência

resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas (BRASIL, *op. cit.*, p. 24, grifos nossos).

A nosso ver, a mudança conceitual é decorrente de um entendimento de que a deficiência é muito mais do que uma condição biológica. O deslocamento de um modelo médico para um modelo social (BRASIL, *op. cit.*, p. 16) altera significativamente a forma como a pessoa passa a ser vista, evidenciando o fato de que a deficiência não é algo inerente ao humano. Ambos os textos, a LBI e a Convenção, relativizam o conceito ao colocarem o foco na relação construída entre o indivíduo e seus pares ou entre esse indivíduo e o meio. Assim, são os obstáculos arquitetônicos, como escadas e batentes, ou as barreiras atitudinais – estas resultantes da falta de conhecimento ou de preconceito –, que impossibilitam que uma pessoa com deficiência visual ou física desenvolva suas atividades cotidianas ou tenha acesso a certos ambientes. Dadas as condições arquitetônicas e de igualdade

médico-hospitalar à pessoa com deficiência. Além disso, prevê outros avanços, como a obrigação de disciplinas com conteúdos sobre deficiência em cursos superiores (que discutiremos mais adiante no texto) e a oferta de material acessível em cursos livres, como escolas de idiomas e de informática.

de interação, essas pessoas têm garantida a possibilidade de atuarem na sociedade desempenhando seus papéis como trabalhadores e cidadãos.

A compreensão de deficiência posta na LBI nos remete aos estudos de Vygotsky (1983 [1934]), que, no início do século passado, devido ao seu contato com pessoas com deficiência, desenvolveu pesquisas sobre defectologia⁹. O pensador russo preconizou que o maior problema dessas pessoas nunca foi a limitação física, ou seja, não ver, não ouvir ou não se locomover, mas as relações que elas mantêm com o mundo social.

Em sua proposta, considerada por muitos, na época, como uma visão pedagógica otimista (VAN DER VEER e VALSINER, 1991, p. 91), Vygotsky argumentava que a escola jamais poderia isolar as crianças com deficiência ou segregá-las e que colocar todos os alunos em um mesmo molde seria o maior dos erros pedagógicos (VYGOTSKY, 1983 [1934]). Para o pensador russo, dever-se-ia integrar as crianças à sociedade, permitindo que elas tivessem a oportunidade de conviver com outras crianças, consideradas como “normais”. Tal posicionamento se alinhava à visão de educação social que se desenvolvia na União Soviética de então, em oposição a uma acepção ocidental de *caridade social* – em voga até pouco tempo – para com as pessoas tidas como “anormais” (VAN DER VEER e VALSINER, *op. cit.*, p. 76). Ao participarem da vida social, segundo Vygotsky (*op. cit.*, p., 76), “[...] as crianças iriam, em um sentido metafórico, superar sua cegueira e sua surdez”. Assim, em relação às crianças com deficiência visual, mais especificamente, o pensador russo já defendia a ideia de que

A educação deve de fato fazer uma criança cega tornar-se uma criança normal, um adulto socialmente aceito e deve eliminar o rótulo e a noção de “defeituoso”, fixado ao cego. E, finalmente, a ciência moderna deve dar ao cego o que é correto para o trabalho social, não em forma degradante, filantrópica ou orientada para a invalidez (como tem sido a prática padrão até agora), mas em formas que correspondam à essência verdadeira do trabalho. Isto sozinho criará uma posição social indispensável para qualquer indivíduo (VYGOTSKY, *op. cit.*, p.150-151).

O redimensionamento do conceito de *deficiência* por Vygotsky e que, a nosso ver, é assumido tanto pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência como pela LBI, valoriza o papel fundamental das relações interpessoais para a constituição da pessoa e do desenvolvimento humano. Compreendendo que a ori-

9 O termo “[...] era tradicionalmente usado para a ciência que estudava crianças com vários tipos de problemas (“defeitos”) mentais e físicos” (VAN DER VEER e VALSINER, 1991, p. 73).

gem da construção do conhecimento encontra-se nos processos sociais mediados, o pensador soviético aponta para o entendimento de que não se pode admitir que as pessoas com deficiência sejam concebidas como indivíduos que não aprendem ou não têm direito ao conhecimento. Uma vez inseridas em espaços includentes, todas as pessoas, respeitadas as suas limitações e características, se desenvolverão.

Discutir o que é normal/anormal ou a condição de deficiência de um indivíduo também nos faz relacionar essa visão aos trabalhos de Skliar (2003; 2006), nos quais o pesquisador argumenta que, na seara dos estudos sobre inclusão, tem havido uma grande inquietação com *os diferentes* quando a preocupação deveria ser com respeito às *diferenças*. Assim, o autor defende a necessidade de se falar sobre as diferenças em educação para, a partir disso, “[...] não fazermos nenhuma referência à distinção entre *nós* e *eles*, nem inferirmos relação ou condição da aceitabilidade acerca do outro e dos outros” (SKLIAR, 2006, p. 30, grifos do autor). Nesse sentido, discutir as diferenças (de gênero, de etnia, de religião, de classe, de língua etc.) implica incluir a todos nós. Afinal, como ensina Skliar,

tudo é diferença, todas são diferenças. E não há, deste modo, alguma coisa que não seja diferença, alguma coisa que possa deixar de ser diferença, alguma coisa que possa ser o contrário, o oposto das diferenças. Seria apropriado dizer aqui que as diferenças podem ser muito mais bem compreendidas como experiências de alteridade, um *estar sendo múltiplo, intraduzível e imprevisível* no mundo. [...] Em educação, não se trata de melhor caracterizar o que é a diversidade e quem a compõe, mas de melhor compreender como as diferenças nos constituem como humanos, como somos feitos de diferenças. E não para acabar com elas, não para domesticá-las, senão para mantê-las em seu mais inquietante e perturbador mistério (SKLIAR, *op. cit.*, p. 30-31, grifos do autor).

Dessa forma, ressignificar o entendimento de deficiência reforça a compreensão do direito de sermos indivíduos singulares e com narrativas também únicas naquilo que nos identifica física, política, cultural e socialmente. Portanto, essa visão provoca uma maneira igualmente distinta de entendermos a inclusão, haja vista ser fundamental, nesse processo, compreender nosso próprio lugar e suas idiossincrasias, o que é premente para que, a partir da lei, possamos, de fato, avançar.

A LBI propõe uma compreensão de inclusão que implica a mudança de visão de todo um modelo educacional já existente. Embora outros decretos e até mesmo a Carta Magna preconizem uma “Educação para Todos”, a LBI oferece caminhos e possibilidades de ação. Certamente, em termos de educação, precisamos esperar, no mínimo, décadas para constataremos mudanças na prática e observar o dis-

curso das políticas acontecerem. Contudo, concordamos com Demo (1998, p. 6) quando, há quase duas décadas, já argumentava que

Educação não faz milagre, sobretudo quando tomada como política isolada e meramente setorial. Mas pode ocupar lugar estratégico, quando vista como fundamento primeiro da oportunidade de desenvolvimento, no contexto da formação da competência humana capaz de história própria, individual e coletiva [...]. De nossa parte, não queremos dela o que não pode dar, mas queremos dela tudo o que pode dar. Nem mais, nem menos.

É nessa linha também que Mantoan (2015) tem defendido que o direito à Educação não admite barganhas e, tampouco podemos aceitar, como a autora reforça em seus diversos textos, que um projeto novo seja encaixado em uma matriz velha de concepção escolar. Não nos resta, então, outro caminho para viabilizar práticas escolares inclusivas que não seja aquele de pensarmos em currículos e programas de formação inicial e continuada que possibilitem uma nova arquitetura escolar.

Entre tantos avanços, este, o de não apenas provocar uma reflexão, mas apontar para a possibilidade de ações em vários segmentos da sociedade, seja, talvez, a maior contribuição da LBI. Portanto, segundo Pelegrinelli (2016),

Há um esforço junto ao Conselho Nacional de Educação (CNE) para que os cursos de ensino superior revejam suas grades curriculares. Dessa forma, faculdades de arquitetura e engenharia poderão oferecer disciplinas de acessibilidade. Assim, recém-formados estarão preparados para projetar serviços e obras que contemplem o Desenho Universal. A mesma lógica valerá para os cursos de medicina, que poderão incluir disciplinas como genética humana. Dessa forma, novos médicos saberão lidar com diagnósticos, como autismo ou doenças raras, de maneira clara e segura. O impacto dessa mudança é maior do que se imagina e começará a ser sentido em poucos anos, quando as primeiras turmas com esses conhecimentos se formarem (op. cit., 2016¹⁰)

É principalmente no espaço que nos diz respeito como formadores, mais especificamente, nos cursos de ensino superior, que avaliamos serem primordiais as mudanças naquilo que concerne aos currículos. A acessibilidade arquitetônica, comunicacional e pedagógica e o direito à vida e à saúde preconizados pela LBI impõem aos diferentes cursos de graduação – das ciências exatas, biológicas e hu-

10 Fonte: <http://www.exerciciodorespeito.com.br/tag/lei-brasileira-de-inclusao-lbi/>.

manas – a inclusão de disciplinas que discutam essas questões para que os futuros profissionais estejam aptos, e mais importante, confiantes ao lidarem com todos os indivíduos, e com os mais diversos tipos de deficiência, sejam eles clientes, pacientes ou alunos.

10.3 Para a formação de professores de línguas: novas demandas?

O capítulo IV da LBI, que trata Do Direito à Educação (cf. Anexo para texto integral do capítulo), possui três artigos (27, 28 e 30¹¹), sendo que o primeiro, o art. 27, possui parágrafo único; o Art.28, 18 incisos; e o Art. 30, 7 incisos. Para fins de discussão, neste texto, cujo objetivo é refletir sobre as demandas para a formação inicial e continuada a partir da promulgação da lei supracitada, enfocaremos os textos do Art. 27 e dos incisos II, V, VI, X e XIV do Art. 28, por versarem sobre ensino, aprendizagem, conteúdos curriculares e práticas pedagógicas.

Entendemos que o Art.27 é explícito quanto ao fato de a pessoa com deficiência ter garantido um ensino que respeite “suas características, interesses e necessidades”, o que vai ao encontro do respeito às diferenças individuais, cuja discussão foi feita em seção anterior. A redação do referido artigo estabelece que

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (BRASIL, 2015, grifos nossos).

11 O Artigo 29, que previa a reserva de 10% das vagas de cursos de Ensino Médio Profissionalizante, Ensino Superior e Pós-graduação para pessoas com deficiência, foi vetado. O veto se fundamentou na seguinte justificativa: “Apesar do mérito da proposta, ela não trouxe os contornos necessários para sua implementação, sobretudo a consideração de critérios de proporcionalidade relativos às características populacionais específicas de cada unidade da Federação onde será aplicada, aos moldes do previsto pela Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Além disso, no âmbito do Programa Universidade para Todos – Prouni, o governo federal concede bolsas integrais e parciais a pessoas com deficiência, de acordo com a respectiva renda familiar”.

Dessa forma, a inclusão requer do professor não o olhar benevolente ou generoso, mas o profissionalismo sensível para compreender as características e limitações da deficiência do seu aluno. Só assim será possível a esse aluno “alcançar o máximo desenvolvimento possível”, como está posto no texto do Art. 27. Julgamos que, se falta ao professor o conhecimento sobre determinada deficiência, ele pode buscar meios de aprender sobre ela. Não há outro caminho para a inclusão que não seja de enfrentamento dos próprios saberes, não apenas por parte dos professores, mas também dos gestores, da família, da comunidade etc. Admitir a insuficiência de saber nessa área, mas estar disponível para aprender é o grande desafio propiciador da viabilização de espaços para que o outro também aprenda e se desenvolva.

Outro aspecto que se apresenta, a partir do Art. 27, diz respeito aos conteúdos que podem/devem ser ministrados e às metas a serem consideradas para a avaliação de tais conteúdos. Embora a questão seja permeada por controvérsias, na seara dos estudos sobre inclusão, o ensino a alunos com deficiência, respeitando-se, obviamente, cada tipo de patologia, não deve implicar a facilitação das tarefas e a simplificação de avaliações, mas as adequações às características e restrições do aluno, como temos insistido.

Talvez, seja mesmo necessário reinventar a sala de aula na construção de um modelo em que possamos conviver com nossos próprios limites, sem que haja segregação, e a partir do qual o professor consiga reorganizar seu planejamento para incluir as possibilidades de cada aluno. A LBI ratifica esse posicionamento quando, no Art.27, inciso II, afirma a necessidade de

II – aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena (BRASIL, *op. cit.*, grifos nossos).

A nosso ver, a LBI explicita não apenas o direito ao acesso – como já instituído em outras leis de inclusão –, mas também a garantia da permanência, da participação e do aprendizado, em um sistema inclusivo, em escolas regulares. Esse é, fundamentalmente, um avanço quando pensamos em processos de inclusão escolar. Contudo, como garantir a permanência dos alunos com deficiência se a escola ainda apresenta tantas dificuldades das ordens não apenas administrativa e de infraestrutura, mas também, e sobretudo, pedagógica?

Mantoan (2015, p. 15) já nos alertara que “São as escolas que têm que mudar e não os alunos”. A autora ainda acrescenta que “a inclusão é uma inovação que implica um esforço de modernizar e reestruturar a natureza atual da maioria de nossas escolas” (MANTOAN, *op. cit.*, p.62). A importância de se pensar não

simplesmente no acesso, mas também nos meios de assegurar a permanência e a participação efetiva do aluno com deficiência também é um aspecto reforçado no inciso V do mesmo Artigo, conforme transcrevemos a seguir:

V – adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, **favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem** em instituições de ensino (BRASIL, 2015, grifos nossos).

Ampliar a discussão para além do ingresso na escola é, sem sombra de dúvidas, um grande desafio que a LBI apresenta para os professores e formadores. Isso significa a necessidade de se contemplar a sala de aula como um espaço que é, particularmente, diverso, heterogêneo e, inerentemente, complexo.

Muitos alunos com deficiência se queixam de que vão à escola, mas não são envolvidos nas atividades, tampouco solicitados a participarem de tarefas em grupos ou de discussões¹². Acreditamos que essas atitudes refletem, muitas vezes, uma formação que só reforça a ideia de um aluno imaginado em um contexto escolar inexistente e fantasiado. Desconstruir uma sala de aula idealizada e discutir práticas situadas nas quais os alunos são reais e a diversidade é respeitada nos parece um percurso interessante para formar professores que tentam investigar, para além do que lhes falta compreender sobre deficiência e síndromes, as possibilidades práticas de trabalho que incluem materiais didáticos viáveis de serem adaptados para os alunos que esses profissionais estão encontrando, por exemplo, em seus contextos de estágio. Nesse processo, o papel dos formadores é crucial, pois lhes caberá a tarefa de motivar a discussão, encorajar a produção de material e incentivar o contato dos seus estagiários com alunos com deficiência.

Gimenez (2012, p. 17) afirma que a sociedade “[...] multicultural (e desigual), que mascara a diversidade sob uma pretensa homogeneidade, tem seu papel revisito”, uma vez que o professor de línguas estrangeiras precisa ampliar essa base de conhecimentos. Para a pesquisadora, isso diz respeito a “[...] um constante e dinâmico processo de reconhecimento da ligação entre o que sabemos e o que fazemos e de como aprendemos o que sabemos” (GIMENEZ, *op. cit.*, p. 18). É nessa linha que observamos a complementaridade do inciso VI ao texto do inciso V, uma vez que aquele propõe o apoio à pesquisa e à implementação de ferramentas didáti-

12 Essa afirmação é fundamentada nos oito anos de convivência com alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio durante projetos de Iniciação Científica coordenados por uma das autoras deste artigo.

cas que, a nosso ver, são cruciais para minimizar as dificuldades dos processos de inclusão na sala de aula:

VI – pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva.

Sabemos que o fomento à pesquisa requer apoio não apenas no âmbito acadêmico-institucional, mas também no das agências de financiamento. Então, é importante que esse incentivo ao desenvolvimento de novos métodos e ferramentas didáticas seja concretizado. Apesar disso, o uso das novas técnicas e alternativas tecnológicas para a inclusão de alunos necessita de professores que estejam prontos para transformar essas ferramentas em instrumentos de mediação (AMIGUES, 2004) e de construção dos conhecimentos, com vistas à permanência dos alunos com deficiência na escola regular, como recomenda a LBI.

É nessa perspectiva que entendemos que estudos empenhados em um modelo de escola mais inclusiva necessitam incluir o professor que, juntamente com o aluno, é também protagonista de todo o processo de inserção. Investir no desenvolvimento de métodos e ferramentas pedagógicas sem considerar os significados que os professores venham a dar a esses implementos é uma perda de tempo e de investimento.

É seguindo tal direção que urge também o redesenho da formação continuada de professores no Brasil, que precisa, urgentemente, se configurar como espaço de diálogo no qual “[...] desponta a compreensão e desta a vontade de experimentar, para continuar a discutir e entender mais. E assim prosseguir em um processo sem fim” (CELANI, 2010, p. 62). Isso implica um modelo de formação em que o traçado a ser seguido tenha sua origem na escuta mais próxima da realidade do professor e não motivada por temas ou conteúdos estabelecidos *a priori* pelo formador. O desejo de experimentar e de compreender deve ser o elemento de base para uma formação que parta de vivências concretas dos professores que já estão em serviço. Afinal de contas, como afirmam Lessa e Fidalgo (2009, p. 90),

Não se trata, portanto, de dizer que o professor não tem vontade de trabalhar com os alunos com necessidades especiais. Trata-se, ao que tudo indica, que o que foi prometido e prescrito nas leis não foi cumprido até agora; ou seja, as condições que os professores deveriam ter recebido para trabalhar, não se encontram presentes nas escolas públicas.

É nessa linha que entendemos que o inciso X aborda claramente a necessidade de se incorporar, em cursos de formação – inicial e continuada –, conteúdos

que dizem respeito às rotinas e aos saberes que precisam ser desenvolvidos pelo profissional de ensino para atuar junto a alunos com deficiência. Vejamos:

X – adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado [grifos nossos].

Contudo, para se adotarem práticas pedagógicas inclusivas é necessário, primeiramente, discutir os currículos da formação inicial, como temos insistido neste texto, bem como os programas de formação continuada no Brasil e seus formatos. Como argumenta Celani (2010), quando se tem uma formação pré-serviço inadequada e insuficiente, um dos maiores problemas enfrentados no ensino de língua estrangeira é que a aprendizagem efetiva dessa língua, em alguns casos, não foi proporcionada aos professores, pois

[...] uma educação reflexiva sobre o ensinar, sobre o ensinar uma língua estrangeira e, **particularmente sobre o ensinar uma língua estrangeira em situações adversas** [...]. De fato, não se aprende com professores despreparados (CELANI, *op. cit.*, p. 61, grifos nossos).

No mesmo texto, Celani (*op. cit.*, p. 63) ainda alerta para o fato de que uma questão primordial na formação inicial e continuada é a “independência informada”, ou seja, é a possibilidade que o professor tem de tomar decisões que, muitas vezes, até vão de encontro às orientações do professor formador, mas são escolhas que são provenientes de reflexões fundamentadas.

Embora os cursos de formação continuada, nos últimos anos, tenham promovido situações de aprendizagem de relevância indiscutível para professores de Norte a Sul do país¹³, ainda é preciso, igualmente, estimular espaços dentro da escola que oportunizem o compartilhamento das dificuldades e a busca de soluções visando minimizar os conflitos e as angústias dos professores. Esse espaço pode ser um ponto de encontro não só de professores, mas também de outros atores da comunidade escolar, como o gestor, o supervisor, profissionais de apoio (intérprete de Libras e cuidadores) e do professor do Atendimento Educacional Especializado da escola, haja vista que a inclusão não pode estar a cargo apenas

13 Como exemplo, temos acompanhado mais de perto, em São Paulo, o programa “A formação contínua do professor de inglês da escola pública: um contexto para a (des)construção da prática”, parceria de mais de duas décadas entre o Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL – PUC) e a Associação Cultural Inglesa de São Paulo e, na Universidade Federal da Paraíba, o EFOPLI (Espaços para a Formação de Professores de Língua Inglesa).

do professor, mas compete a todos os profissionais ali envolvidos. Afinal, como nos diz Mantoan (2015, p. 54),

Desconsideramos o que nos dispusemos a realizar quando definimos os planos escolares, o planejamento pedagógico, quando escolhemos as atividades que desenvolveremos com nossas turmas e avaliamos o desempenho dos alunos e o nosso, como professores. Uma coisa é o que está escrito e outra é o que acontece, verdadeiramente, nas salas de aula, no dia a dia, na rotina de trabalho. Somos, por certo, bem pouco sinceros conosco mesmos, com a comunidade escolar, com os pais e, sobretudo, com os nossos alunos.

Além disso, para uma atuação inclusiva, devemos iniciar pensando quais conteúdos e temas, por exemplo, poderiam ser incluídos nos currículos das licenciaturas. O inciso XIV da LBI aborda, justamente, a necessidade de

XIV – inclusão **em conteúdos curriculares**, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, **de temas relacionados à pessoa com deficiência** nos respectivos campos de conhecimento [grifos nossos].

Embora a LBI traga uma questão crucial, a inserção de uma discussão acerca das pessoas com deficiência desde a formação inicial, não explicita como esses conteúdos podem ser selecionados nem que critérios devem ser considerados na escolha dos temas. Ao pensarmos na inclusão, há inúmeros aspectos que poderiam ser contemplados em um currículo de nível superior. Contudo, a sinalização por parte da LBI provoca uma reflexão inadiável sobre o assunto.

Em texto recente, Medrado (2016, p. 280-281) defende que “A docência precisa ser compreendida, desde a formação inicial, como uma prática eminentemente inclusiva e de responsabilidade social”. É nesse sentido que alega ser crucial “[...] a criação de espaços a partir dos quais os licenciandos de cursos de Letras Estrangeiras possam se dar conta das diferenças nas relações, das diferenças entre os contextos e das diferenças no próprio fazer pedagógico” (op.cit, p. 281). Segundo a autora, essa é uma tarefa da formação inicial e de todos os formadores. Assim também pensam Retorta e Bork (2015, p. 210) ao argumentarem, muito apropriadamente, que

Se o nosso papel hoje é formar alunos que serão futuros professores, seja em qual área do conhecimento for, é de fundamental importância também formá-los para o exercício ativo da cidadania. Desta forma, a universida-

de deve proporcionar que esses novos professores também adquiram uma formação que garanta sua atuação enquanto agentes sociais comprometidos com o bem-estar da comunidade em que estão inseridos.

Para agir eticamente, o professor precisa ter consciência do papel que tem em um contexto de inclusão e isso requer uma reestruturação do modelo de escola que temos hoje. Mas, lembremos: para mudar a escola, é preciso mudar as pessoas.

10.4 Considerações Finais

Como discutimos neste texto, a formação de professores de línguas voltada à concretização de um sistema educacional inclusivo deve ir além da garantia da superação das barreiras arquitetônicas. Embora o piso tátil para os cegos ou a rampa para os cadeirantes sejam imprescindíveis ao acesso físico desses alunos à escola e à sala de aula, esses não garantem a sua permanência ou o seu aprendizado, pois o aluno com deficiência chegará à sala de aula com ou sem infraestrutura. Contudo, não permanecerá ali se o ambiente pedagógico não for favorável ao seu aprendizado e desenvolvimento.

Não queremos aqui culpabilizar o professor por uma inclusão que ainda está distante de ser concretizada. No entanto, na rede social que se constrói em torno da pessoa com deficiência, a escola tem o papel de proporcionar espaços possíveis de inclusão efetiva e o professor, também protagonista nessa rede, precisa estar preparado para o desafio e para as demandas, embora não seja o único responsável pela inclusão.

Além disso, a desconstrução da deficiência como um aspecto limitante ou impeditivo para o sucesso acadêmico ou profissional do indivíduo deve servir de lastro na formação de professores para análise e revisão das práticas pedagógicas de qualquer natureza. Ademais, o olhar para a *diferença* e não para o *diferente* (SKLIAR, 2006), como defendido pela Lei Brasileira de Inclusão, pode ser um caminho para formarmos professores mais sensíveis às singularidades dos seus alunos. A LBI provoca não apenas uma reformulação do conceito, mas a ressignificação de papéis e, por conseguinte, de atitudes.

São novas, então, as demandas apresentadas pela LBI? Diríamos que não. Os desafios para um sistema educacional inclusivo, de fato, já eram muitos, mesmo antes da LBI. Agora, os princípios que subjazem à lei e aos compromissos que devem ser assumidos pelo Estado, pela família e pela comunidade escolar estão (im)postos. Porém, é importante não deixarmos “esfriar” a discussão, tampouco colocar em segundo plano o que deve estar na primeira ordem de nossa agenda para a escola que almejamos.

Referências

- AMIGUES, René. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In.: MACHADO, Anna Rachel (Org.). *O Ensino como Trabalho: uma abordagem discursiva*. São Paulo: Eduel, 2004, p. 35-53.
- BRASIL, Lei 13.146 de 06 de julho de 2015. *Institui o Estatuto da Pessoa com Deficiência – Lei Brasileira de Inclusão*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm . Acesso em 10 de outubro de 2016.
- BRASIL, Decreto 6.949 de 25 de agosto de 2009 [2012]. *Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm. Acesso em 10 de outubro de 2016.
- CELANI, Maria Antonieta Alba. Perguntas ainda sem resposta na formação de professores de línguas. In.: GIMENEZ, Telma; MONTEIRO, Maria Cristina de Góes (Org.) *Formação de Professores de línguas na América Latina e Transformação Social*, Campinas :Pontes Editora, 2010, p. 57-67.
- DEMO, Pedro. *Conhecimento Moderno – Sobre ética e intervenção do conhecimento*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- FARIAS, Cristiano Chaves *et. al.* *Estatuto da pessoa com deficiência comentado*. Salvador: Editora JusPodivm, 2016.
- GIMENEZ, Telma. Para Além das questões linguísticas: ampliando a base de conhecimentos de professores de línguas. In.: MEDRADO, Betânia Passos e REICHMANN, Carla Lynn (Orgs.). *Projetos e Práticas na Formação de Professores de Língua Inglesa*. João Pessoa: EDUEPB, 2012, p. 17-28.
- LESSA, Angela Cavenaghi; FIDALGO, Sueli Salles. Formação prescrita e formação irrealizável de professores de línguas: alguns dilemas de uma escola inclusiva. IN.: TELLES, João A. (Org.) *Formação inicial e continuada de professores de línguas: dimensões e ações na pesquisa e na prática*. Campinas: Pontes Editora, 2009, p. 85-97.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão Escolar. O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Summus Editorial, 2015.

MEDRADO, Betânia Passos. Formando para Incluir: contribuições da Linguística Aplicada. In.: JORDÃO, Clarissa Menezes. *A Linguística Aplicada no Brasil: rumos e passagens*. Campinas: Pontes Editora, 2016, p. 263-284.

PELEGRINELLI, Maria Lúcia. *Lei Brasileira de Inclusão (LBI) e o acesso à educação*. Disponível em <http://www.exerciciodorespeito.com.br/lei-brasileira-de-inclusao-lbi-e-o-acesso-a-educacao/>. Acesso em 28 de setembro de 2016.

RETORTA, Sester Miriam; BORK, Ana Valéria Bisetto. Tecnologia Assistiva no Ensino de Língua Inglesa como Língua adicional para cegos. In.: BEATOCANATO, Ana Paula Marques; QUEVEDO-CAMARGO, Gladys (Orgs.). *Linguagem e Educação: Ensino-Aprendizagem e Formação de Professores de Línguas*. Uma homenagem à Professora Vera Cristovão. Campinas: Pontes Editora, 2015. p. 209-233.

RODRIGUES, David. Dez ideias (mal)feitas sobre a educação inclusiva. In.: RODRIGUES, David (Org.). *Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus Editorial, 2006, p. 299-318.

SKLIAR, Carlos. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In.: RODRIGUES, David (Org.). *Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus Editorial, 2006, p. 15-34.

_____. *E se o outro não estivesse aí? Notas para uma pedagogia (improvável) da diferença*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

VAN DER VEER, René; VALSINER, Jan. *Vygotsky: uma síntese*. São Paulo: Edições Loyola, 1991.

VYGOTSKY, Lev. A criança cega. Tradução para fins didáticos realizada por Adjuto de Eudes Fabri, de L. S. VIGOTSKI, El niño cego. In.: VYGOTSKY, Lev. *Obras Escolhidas, Fundamentos de Defectologia*. Tomo V, Madrid: Editorial Pedagógica, 1983, p. 99-151.

Anexo

Capítulo IV

Do direito à educação

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I – sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

II – aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

III – projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

IV – oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;

V – adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino;

VI – pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva;

VII – planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva;

VIII – participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar;

IX – adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência;

X – adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;

XI – formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;

XII – oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação;

XIII – acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas;

XIV – inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento;

XV – acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar;

XVI – acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino;

XVII – oferta de profissionais de apoio escolar;

XVIII – articulação intersetorial na implementação de políticas públicas.

§ 1º Às instituições privadas, de qualquer nível e modalidade de ensino, aplica-se obrigatoriamente o disposto nos incisos I, II, III, V, VII, VIII, IX, X, XI, XII, XIII, XIV, XV, XVI, XVII e XVIII do caput deste artigo, sendo vedada a cobrança de valores adicionais de qualquer natureza em suas mensalidades, anuidades e matrículas no cumprimento dessas determinações.

§ 2º Na disponibilização de tradutores e intérpretes da Libras a que se refere o inciso XI do caput deste artigo, deve-se observar o seguinte:

I – os tradutores e intérpretes da Libras atuantes na educação básica devem, no mínimo, possuir ensino médio completo e certificado de proficiência na Libras;

II – os tradutores e intérpretes da Libras, quando direcionados à tarefa de interpretar nas salas de aula dos cursos de graduação e pós-graduação, devem possuir nível superior, com habilitação, prioritariamente, em Tradução e Interpretação em Libras.

Art. 29. (VETADO)

Art. 30. Nos processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior e de educação profissional e tecnológica, públicas e privadas, devem ser adotadas as seguintes medidas:

I – atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das Instituições de Ensino Superior (IES) e nos serviços;

II – disponibilização de formulário de inscrição de exames com campos específicos para que o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para sua participação;

III – disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência;

IV – disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência;

V – dilação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade;

VI – adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa;

VII – tradução completa do edital e de suas retificações em Libras.

