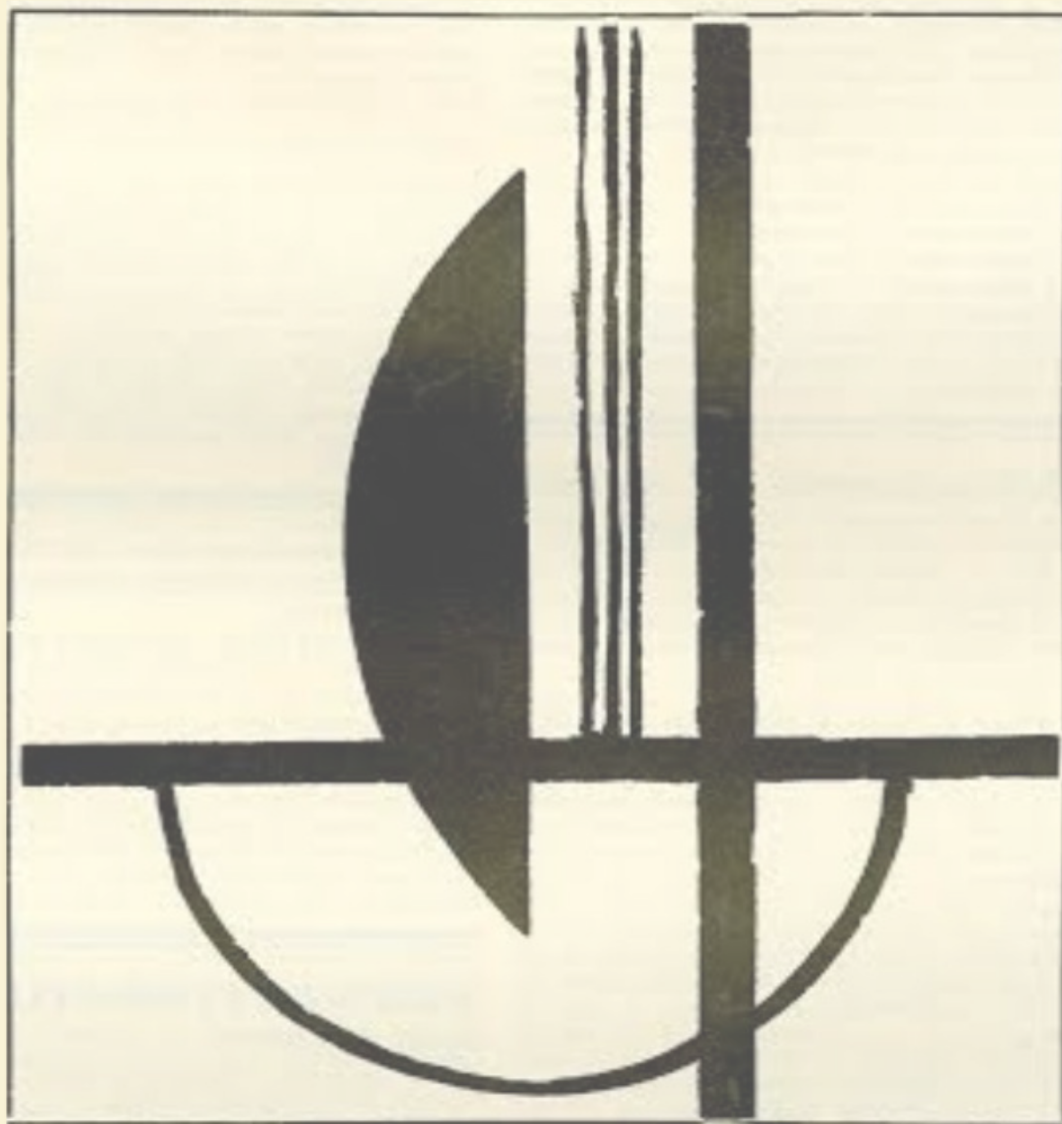


ENSAIOS ACADÊMICOS SOBRE ENSINO DE LÍNGUAS:

POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E HISTÓRIAS DE VIDA

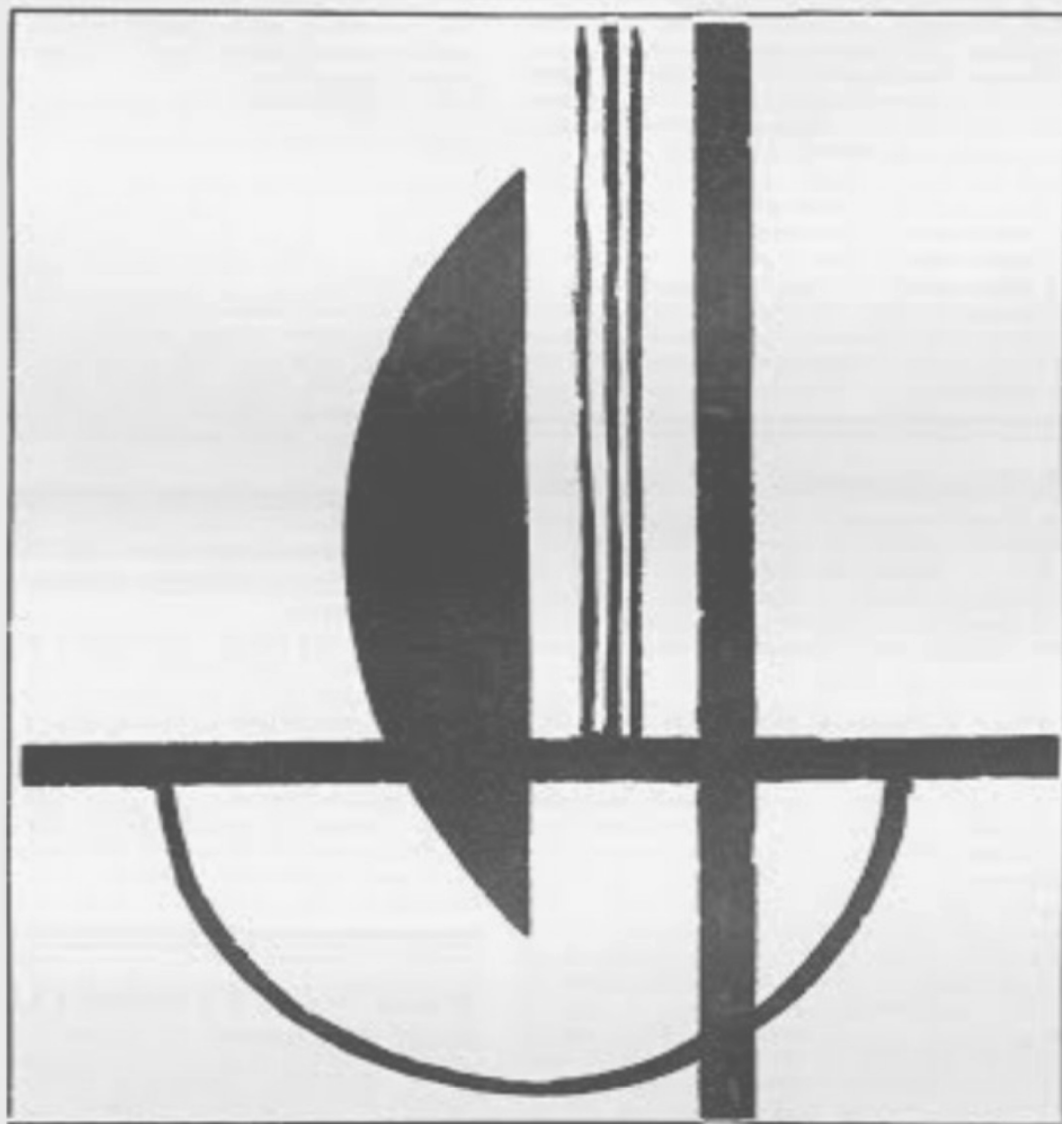


ORGANIZADOR
MILAN PUH

ARCO
EDITORES ● ● ●

ENSAIOS ACADÊMICOS SOBRE ENSINO DE LÍNGUAS:

POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E HISTÓRIAS DE VIDA



ORGANIZADOR
MILAN PUH

ARCO
EDITORES ● ● ●

Editor Chefe

Ivanio Folmer

Bibliotecária

Aline Grazielle Benitez

Revisora Técnica

Gabriella Eldereti Machado

Diagramação

Gabriel Eldereti Machado

Imagem capa

www.canva.com

Revisão

Organizadores e Autores(as)

Conselho Editorial

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva - UNIDAVI

Prof. Dr. Astor João Schönnell Júnior - IFFAR

Prof. Dr. Alan Ricardo Costa - UFRR

Profa. Dra. Andréia Bulaty -UNESPAR

Profa. Dra. Carla da Conceição de Lima - UFVJM

Prof. Dr. Camilo Darsie de Souza - UNISC

Profa. Dra. Clarice Caldeira Leite - UFRGS

Profa. Dra. Cecilia Decarli - UFRGS

Prof. Dr. Carlos Adriano Martins - UNICID

Prof. Dr. Christian Dennys Monteiro de Oliveira - UFCE

Profa. Dra. Dayse Marinho Martins - UFMA

Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos - UEL

Prof. Dr. Dioni Paulo Pastorio -UFRGS

Prof. Dr. Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos - FASESP

Profa. Dra. Elane da Silva Barbosa - UERN

Profa. Dra. Elen Gomes Pereira - IFBA

Profa. Dra. Francielle Benini Agne Tybusch - UFN

Prof. Dr. Francisco Odécio Sales - IFCE

Prof. Dr. Francisco Ricardo Miranda Pinto - UFCAT

Prof. Dr. Gilvan Charles Cerqueira de Araújo - UCB

Prof. Dr. Ismar Inácio dos Santos Filho - UFAL

Prof. Dr. Leonardo Bigolin Jantsch -UFSM

Profa. Dra Liziany Müller Medeiros - UFSM

Profa. Dra Marcela Mary José - UFRB

Prof. Dr. Mateus Henrique Köhler - UFSM

Prof. Dr. Michel Canuto de Sena - UFMS

Profa. Dra. Mônica Aparecida Bortolotti - UNICENTRO

Prof. Nilton David Vilchez Galarza - UPLA

Prof. Dr. Olavo Barreto de Souza - UEPB

Prof. Dr. Rafael Nogueira Furtado - UFABC

Prof. Dr. Roberto Araújo da Silva Vasques Rabelo - UNILUS

Prof. Dr. Rodrigo Toledo - USCS

Prof. Dr. Rodolfo Rodrigues de Souza - UERJ

Prof. Dr. Sidnei Renato Silveira - UFSM

Prof. Dr. Thiago Ribeiro Rafagnin - UFOB

Prof. Dr Tomás Raúl Gómez Hernández - UCLV

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Ensaaios acadêmicos sobre ensino de línguas [livro eletrônico] : políticas linguísticas e histórias de vida / organização Milan Puh. -- 1. ed. -- Santa Maria, RS : Arco Editores, 2024.
PDF

Bibliografia.

ISBN 978-65-5417-282-0

1. Educação 2. Histórias de vida 3. Línguas e linguagem 4. Linguística 5. Políticas educacionais
I. Puh, Milan.

24-210977

CDD-400

Índices para catálogo sistemático:

1. Línguas e linguagem 400

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129



10.48209/978-65-5417-282-0

Esta obra é de acesso aberto.

É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e a autoria e respeitando a Licença Creative Commons indicada.



SUMÁRIO

Apresentação.....	7
--------------------------	----------

CAPÍTULO 1

Um Ensaio sobre Editais de Concursos Públicos para Professor de Inglês como Parte das Políticas Linguísticas no Brasil.....	9
--	----------

Dayse Rodrigues dos Santos

doi: 10.48209/978-65-5417-282-1

CAPÍTULO 2

É Preciso “Dezescrever-Se” para Aprender, Ensinar, Pesquisar e Formar para o Ensino de Inglês no Brasil.....	30
---	-----------

Cibele Garcia

doi: 10.48209/978-65-5417-282-2

CAPÍTULO 3

Línguas de Sinais e (Pre)Conceitos: O Ensino como Difusão de Conhecimento, Combate e Afirmação de Identidade.....	47
--	-----------

Juliane Farah Arnone

doi: 10.48209/978-65-5417-282-3

CAPÍTULO 4

A Linguística pela Ótica do Ensino: Um Ensaio Acadêmico Sobre o Papel dos Manuais e suas Consequências para a Educação Científica.....	60
---	-----------

Pedro Henrique Camargo Freire

doi: 10.48209/978-65-5417-282-4

CAPÍTULO 5

Políticas Linguísticas do Ensino de Alemão: Uma Jornada Operística.....	72
--	-----------

Jéssica Cristina da Luz Okada

doi: 10.48209/978-65-5417-282-5

CAPÍTULO 6

“Eu Não Falo Gringo, Eu só Falo Brasileiro”: pelo Direito ao Ensino e Aprendizagem de Línguas no Brasil.....91

Camila Bolini

doi: 10.48209/978-65-5417-282-6

CAPÍTULO 7

De Kong Zi e Komensky a Kumaravadivelu: A (Não) Universalidade do Método Popular Chinês.....109

Julia Calipo Toth

doi: 10.48209/978-65-5417-282-7

CAPÍTULO 8

Rumo à Construção de Metodologias do Ensino de Língua em Contexto Multicultural Angolano: Os Programas do Português como Ponto de Partida.....124

Kiala Vanga

doi: 10.48209/978-65-5417-282-8

CAPÍTULO 9

A Trajetória Escolar como Referência para a Ação Docente: Uma Experiência a Partir de Angola.....134

Carlos Cabombo do Nascimento Miguel

doi: 10.48209/978-65-5417-282-9

Sobre o Organizador.....164

Sobre os autores e as autoras.....165

APRESENTAÇÃO

Apresento com entusiasmo o livro “Ensaaios Acadêmicos sobre ensino de línguas: políticas linguísticas e histórias de vida”, uma obra que surge a partir da disciplina *Ensino de línguas: políticas e discursos* que ministrei em 2023 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da USP e na qual estudantes cursistas escreveram ensaios acadêmicos, narrando suas trajetórias pessoais e profissionais. A proposta de produção de ensaios acadêmicos, em vez de sugerir outro gênero acadêmico, se deu como resposta aos desafios complexos enfrentados no cenário educacional atual que exige de nós uma outra articulação de conhecimentos e vivências pessoais. Com o avanço dos processos de (des)globalização, o ensino de línguas se vê adquirindo um novo significado, especialmente diante da crescente mobilidade política, econômica e cultural. Neste contexto, este livro se propõe a contribuir com obras que foram elaboradas como trabalho final da mencionada disciplina mas que apresentam uma análise mais aprofundada das bases teórico-metodológicas que fundamentam as práticas educativas no ensino de línguas, tanto em nível nacional, quanto internacional.

Explorando os principais momentos constitutivos das políticas e discursos no Brasil e também em outros locais - Angola, China, Coreia, relacionados ao uso e ensino da língua portuguesa e outras línguas presentes em seus territórios, o livro destaca as implicações dessas políticas nas práticas educativas. Além disso, amplia as possibilidades de análise e interpretação do ensino de línguas no campo da linguística aplicada e educação linguística, oferecendo novas ferramentas interpretativas para enfrentar os desafios contemporâneos, sendo elas baseadas em perspectivas decoloniais de trabalho com narrativas e (auto)biografias.

Assim, considero que o ensino de línguas precisa lançar mão de uma reflexão mais introspectiva de trajetórias, isto é, histórias de vida das e dos profissionais envolvidos para que possam, futuramente, desempenhar um papel crucial na formação de cidadãos globalizados e culturalmente conscientes. Os textos apontam igualmente para os obstáculos que vão desde a perpetuação de visões monolíngues até a complexidade das políticas educacionais no contexto de um mundo que se insere em processos de globalização. Este livro, portanto, surge como uma resposta a esses desafios, buscando promover uma educação linguística plurilíngue mais inclusiva, reflexiva e crítica voltada para diferentes áreas/línguas: linguística, língua portuguesa, língua inglesa, língua coreana, LIBRAS, língua alemã, língua chinesa e línguas nacionais angolanas (kimbundu, umbundu, kikongo, ngangela, cokwe, kwanhama e fiote).

Finalizando, “Ensaio Acadêmicos sobre ensino de línguas: políticas linguísticas e histórias de vida” visa contribuir para o avanço do conhecimento científico e para a formação de futuros docentes e pesquisadores capazes de enfrentar os desafios do ensino de línguas no Brasil e além. Ao ampliar o debate sobre políticas linguísticas e práticas educativas, espera-se abrir novas perspectivas e construir um futuro em que narrativas e pesquisas com narrativas tenham um lugar mais consolidado no campo do ensino de línguas.

Milan Puh, Salvador/BA, 13/05/2024

CAPÍTULO 1

UM ENSAIO SOBRE EDITAIS DE CONCURSOS PÚBLICOS PARA PROFESSOR DE INGLÊS COMO PARTE DAS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS NO BRASIL

Dayse Rodrigues dos Santos

Doi: 10.48209/978-65-5417-282-1

Escrever um ensaio acadêmico requer dedicação e esforço para refletir sobre um tema que tenha relevância não apenas científica, como também para o próprio pesquisador. Essa modalidade acadêmica permite que as inquietações se materializem e atinjam, de certo modo, outros pesquisadores que se interessam por um diálogo teórico no qual a exposição de ideias se relaciona ao que é dito sobre o assunto. Assim, é esperado que se escolha um tema que capture a atenção e o exponha claramente, defendendo uma tese por meio de fundamentos sólidos. Ademais, neste gênero, há certa liberdade de escrita para argumentar sobre um tópico cujo consenso ainda não tenha se estabelecido, diferentemente de um artigo científico, que tem seus propósitos comunicativos mais restritos.

É com base nessas premissas que me permito escrever sobre algumas percepções, enquanto pesquisadora em processo de formação e profissional da educação brasileira, acerca do que tenho estudado durante o curso de

doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês, da Universidade de São Paulo (USP). Trata-se de um diálogo com minha tese, em andamento, que compatibiliza com a disciplina *Ensino de línguas: políticas e discursos*, ofertada em 2023 pela Faculdade de Educação da USP. Devo mencionar que dois livros me influenciaram veementemente no método de escrita deste gênero textual: *O ensaio como tese: estética e narrativa na composição do texto científico* (2012), de Victor Rodriguez e *Como se faz uma tese* (2019), de Humberto Eco.

Uma tese não pode, nem deve tentar explicar tudo. Não é o momento de se derramar uma chuva de informações e comprovações sobre os pares, mas sim uma oportunidade de defender algo específico que se acredita ter relevância acadêmica e que instigue discussões. Por se tratar de um objeto ainda pouco explorado na área de Letras, editais de concurso público para professor de inglês e política linguística, aponto algumas possibilidades de pesquisa que vão se abrindo, de modo que possamos ampliar o diálogo sobre o tema.

A partir de 2012, passei a observar que os concursos públicos (doravante CP) para professor se tornavam mais complexos a cada ano. Além das questões burocráticas e financeiras, havia a parte dos estudos específicos: ou se tomava emprestada ou se comprava apostila impressa nas bancas da cidade. Além do acesso limitado à internet na época, eram poucos os cursos preparatórios para concursos de professor de inglês, e quando havia eram muito caros – mas ainda é assim?

Dentre as dificuldades, tanto as estratégias avaliativas quanto os conteúdos das provas específicas costumavam variar consideravelmente. Embora houvesse alguns pontos em comum entre eles, era dispendioso estudar de modo realmente eficiente. Embora a língua seja por si política (Orlandi, 2007), eu não identificava quais eram as políticas linguísticas que orientavam o formato de avaliação de inglês dos CP. Assim como muitos colegas, almejava me tornar professora concursada. Apesar de imaginar as dificuldades da carreira,

tinha muitos sonhos e expectativas e queria dar aula na escola pública, lugar que ocupo desde a alfabetização¹. Portanto, passava muitas horas estudando geralmente gramática e interpretação de texto para chegar na prova e enfrentar questões que nem sempre coincidiam com o que havia visto na universidade ou estudado sozinha.

Ainda me pergunto sobre os elementos norteadores para a elaboração das provas e convido meus colegas concurseiros² a também refletirem sobre a relação que temos estabelecido entre o CP e a língua inglesa. Penso que podemos sim questionar esse fato social que nos atinge diretamente não apenas por estar na condição de candidatos, mas também como servidores já efetivos, formadores ou pesquisadores. Assim, ao dezescrever (Barzotto, Riolfi, 2014; Puh, 2021) minha trajetória acadêmica e profissional, formulo a pergunta central deste ensaio: editais de concursos públicos para professor de inglês podem ser parte das políticas linguísticas no Brasil?

Se essa pergunta viesse sozinha, seria razoavelmente simples responder com um sim ou um não e justificar o ponto de vista. Contudo, é necessário assumir que essa dúvida implica em outras que, por sua vez, dialogam com o modo como vemos nossa preparação, gerando um efeito retroativo (Cheng; Curtis, 2004). Nesse sentido, permito-me promover a discussão ao adicionar questionamentos aos quais ousou responder com argumentos centrados em alguns estudos científicos sobre o tema: *Qual conceito de política linguística está sendo utilizado neste ensaio?*; *O que e como os editais revelam o que o futuro professor deve saber de inglês?*; e *Os editais dos concursos públicos para professor de inglês exercem uma política linguística?*

*

Falar de políticas linguísticas (PL) no Brasil é bastante desafiador, pois não apenas precisamos deixar muito claro o que entendemos como tal, mas

1 A exceção é o próprio curso de Letras, que concluí em uma instituição privada.

2 Neologismo para designar a pessoa que presta um concurso. Esta palavra já está no Vocabulário da Língua Portuguesa (VOLP).

também fundamentar nossas concepções para que não sejamos incoerentes ou fiquemos à margem de interpretações alheias à intenção imediata da escrita. Por essa razão, busco alguns estudos com os quais compartilho a perspectiva teórica, de modo que seja possível construir argumentos sólidos para promover a discussão acerca da potencial política exercida por meio dos editais nos últimos 10 anos.

Para começar, parto do princípio de que a política linguística pode ser implícita ou explícita (Schiffman, 2006; Shohamy, 2006; Spolsky, 2004). Por conseguinte, as decisões que tomamos sobre o uso da língua no dia a dia estão no âmbito implícito ou informal, uma vez que seguimos convenções sociais distintas e temos certa liberdade para expressar o nosso pensamento e interagir com o outro. Sendo a língua é política por natureza (Orlandi, 2007), as práticas languageiras vão manifestar essa característica de modo mais ou menos implícito. Dessa forma, o pesquisador teria de investigar caso a caso como se dá essa materialidade.

Por outro lado, quando somos compelidos a seguir uma regra institucional que esteja expressa em documentos de valor jurídico, temos uma política explícita ou formal. Isto é, textos legais que regulamentam o uso de determinada língua dentro de um território. Por exemplo, apesar de termos várias línguas no Brasil, incluídas as alóctones e autóctones, a língua portuguesa é assegurada como oficial na Constituição Federal de 1988, assim como a Libras (Língua Brasileira de Sinais) pela Lei 10.436/2002. Além do mais, seria possível ampliar essa visão dicotômica de PL ao considerar conjuntamente as crenças e as práticas linguísticas orientadas por legislação, uma vez que há relação de interdependência entre ambas (Ribeiro da Silva, 2013, 2015).

Em vista disso, adoto a noção de PL explícita/formal (Schiffman, 2006; Shohamy, 2006; Spolsky, 2004), cujos pontos centrais podem ser observados a partir de três ângulos: a primeira é constituída das *práticas sociais*, a segunda

se concentra nas *crenças* e a terceira no *gerenciamento*. Tão logo, interessa-me discutir como a parte de conhecimentos específicos dos editais desenham políticas linguísticas para selecionar os futuros professores de inglês nos estados sob perspectiva desses três elementos. Uso o plural nesse momento pela impossibilidade de afirmar que existe uma política única que rege todo o país no âmbito do ensino das línguas estrangeiras, muito embora tenhamos alguns documentos que abranjam todo o território nacional.

Assim sendo, a primeira parte da PL diz respeito aos sujeitos envolvidos na atividade do concurso, como os professores, as universidades, os cursos de inglês, os cursos preparatórios, as escolas, as mídias, entre outros. Ou seja, são os que mantêm viva a “necessidade” de se falar inglês no Brasil por meio de suas práticas sociais. Muitas razões contribuem para essa necessidade, como, por exemplo, o fato de que a língua inglesa é umas das mais faladas no mundo. Além disso, o termo necessidade ora utilizado advém, inclusive, de imposições legais como a Lei de Diretrizes de Bases, de 20 de dezembro de 1996 (LDB). Como descrito, trata-se de uma atividade social, situada em determinado momento histórico-cultural, realizada por sujeitos em sua individualidade ou coletividade, por meio de instituições ou ferramentas (livros, revistas, internet e demais objetos)³ com foco na língua.

O segundo elemento é as crenças, isto é, as representações e ideologias que permeiam a atividade concurseira. Para compreender melhor, é preciso levantar algumas perguntas: O que representa prestar concursos públicos? Quais são as narrativas das pessoas que participam desse tipo de seleção? Como o mercado se apropria dessa atividade? Em que medida se acredita que essas provas avaliam a proficiência do candidato? O que e quanto se deve saber da língua para ser aprovado? Enfim, investigar as representações e as imagens pode reverberar, em algum nível, no modo como a ideologia relacionada a ser

³ Sobre como os professores veem a implementação de currículo de inglês no estado de São Paulo, recomendo a leitura de *An activity theory analysis of the implementation of an English curricular mandate in the State of São Paulo* (2011), de Marília Ferreira.

professor da escola pública atravessa os sujeitos. Logo, seriam necessários outros estudos para aprofundar a compreensão das subjetividades, a partir das questões ora levantadas.

O terceiro ponto, por fim, é o gerenciamento. São as ações que manipulam, por força jurídica, como se dão as relações de uma língua em determinado tempo e espaço. São exemplos a Constituição Federal (1988), ao determinar a língua portuguesa como oficial no Brasil e as Diretrizes curriculares⁴, cuja finalidade é orientar o ensino das línguas no território nacional. Este conceito seria o elemento mais significativo para distinguir uma PL explícita, na qual a formalidade oriunda de um ato legal a caracteriza fortemente. Assim, quando um edital de abertura de CP, documento de valor legal, instrui quais conhecimentos linguísticos são requeridos para o exercício de um cargo, entendo que ele está manipulando aquela língua e seu uso. Dessa forma, vemos o como os estados promovem o gerenciamento da língua ao listarem os conteúdos ou conhecimentos requeridos para o ingresso na carreira pública.

Os editais de CP, por sua vez, são documentos públicos de natureza jurídica que orientam e regulamentam o processo seletivo de profissionais para o serviço público, seguindo a obrigatoriedade da Constituição Federal de 1988. São instrumentos convocatórios, sujeitos aos princípios legais, que trazem a segurança de uma atuação administrativa democrática, previsível e controlada (Motta, 2005). Logo, é esperado que os editais discorram sobre como, onde e quando o CP vai ocorrer, bem como quais conteúdos serão avaliados em suas etapas, critérios de pontuação e classificação de candidatos. Uso a palavra conteúdo como sinônimo de conhecimentos gerais e específicos dos editais para dar mais objetividade à leitura, afinal, é muito mais recorrente ouvir “-Quais conteúdos caem na prova?”.

4 Alguns exemplos: Parecer CNE/CES 492/2001, Parecer CNE/CES 1.363/2001, Resolução CNE/CP 01/2002 e Resolução CNE/CP 02/2015. Em, *O desafio de se ensinar inglês no ensino fundamental II com o Lições do Rio Grande* (2021), analiso as práticas de sala de aula em relação às Diretrizes Curriculares do Rio Grande do Sul.

Então, os professores de inglês que quiserem trabalhar na escola pública como servidores efetivos precisarão conhecer esses conteúdos e fazer o maior número de pontos nas provas para ficarem classificados entre as vagas ofertadas pelo estado. Já se tornou senso comum que é preciso estudar muito, mesmo já tendo feito o curso de Letras, que aliás é um pré-requisito para investidura no cargo. Inclusive, a própria palavra concurseiro é fruto de uma cultura daqueles que se preparam para CP, estudando com o maior número possível de ferramentas (cursinhos preparatórios, materiais didáticos, provas anteriores, dentre outros). Embora tais recursos tenham se tornado, de certo modo, mais acessíveis para os concurseiros, os custos materiais ainda persistem.

As crenças também incluem a aceitação de que este é um processo penoso e que pode levar anos até conseguir a vaga; de que é mandatório investir tempo e dinheiro para se preparar (De Castro Fontainha, 2015); que precisa saber muito de inglês para passar; que é possível fazer a diferença na educação pública; que talvez terão salários melhores do que na iniciativa privada; entre tantas outras que provavelmente pesquisas etnográficas poderiam tentar responder. No entanto, identifico que essas crenças são motivadas, em parte, pelo que o próprio edital instruiu, bem como pela estabilidade no emprego ser uma das grandes razões pelos quais tantas pessoas se engajam nesses processos árduos e caros. Portanto, se são muitos conteúdos e muitos candidatos concorrentes, será preciso estudar por mais tempo ou até mesmo entrar em um curso de inglês para aumentar as chances de passar.

Partindo dessa perspectiva teórica de PL, retomo a pergunta de pesquisa que orienta essa discussão: *O que e como os editais revelam o que o futuro professor deve saber de inglês?*. Na medida em que eles conduzem a seleção de docentes, sacramentando o que os concurseiros devem saber minimamente da língua inglesa, eles passam a exercer forte efeito retroativo (Alqahtani, 2021; Cheng; Curtis, 2004; Scaramucci, 2004) sobre os candidatos, a universidade, o mercado editorial, os cursos preparatórios e, por fim, a educação básica. No

entanto, para comprovar minha tese, é preciso verificar o que está sendo testado em termos de língua inglesa.

Por exemplo, o ciclo completo do concurseiro envolve, em termos gerais, graduar-se em Letras, fazer CP e lecionar na escola pública. Esta atividade, por sua vez, é infinitamente multifacetada, móvel e rica em variações de formas e conteúdos (Engeström, 1999). Como os conteúdos do edital geralmente são estudados à parte, os concurseiros podem adotar métodos tecnicistas de aprendizagem para complementar o que viram na universidade. Esta, por conseguinte, providencia formação para o exercício da função dentro do prisma ensino-pesquisa-extensão, mas pode dar pouca ênfase aos processos de ingresso no setor público. Então, ferramentas adicionais são buscadas para assegurar que o conhecimento necessário seja adquirido a tempo da prova. Em caso de aprovação, o novo professor deverá observar o currículo escolar para atuar, o que difere em algum grau tanto da universidade como do CP, assim como de uma região para outra.

Para responder às perguntas centrais que ora proponho, direciono o foco para o que os editais das 27 unidades federativas estabeleceram como conhecimentos específicos do cargo de professor de inglês⁵. Isto é, eles impuseram legalmente quais saberes da língua e de seu uso, especialmente no ensino básico, eram necessários para o ingresso na carreira. Evidentemente, cada edital tem suas especificidades e foram feitos conforme as necessidades de cada estado, possivelmente observando as determinações legais e orçamentárias, além da noção de língua que concebem. Desse modo, ressalto que este ensaio aborda uma discussão mais ampla dentro do que ocorreu no país na última década, dando atenção para as tendências dos CP estaduais do período.

Dessarte, para dar maior fluidez à leitura deste ensaio, farei as referências aos anos de cada edital analisado apenas neste parágrafo para fique claro sobre quais estou dissertando. Nos casos em que o estado realizou mais de um

5 Todas as traduções dos editais foram feitas livremente por mim.

CP na última década, o que raramente aconteceu, foi utilizada apenas a data mais recente. São eles: Acre (2018), Alagoas (2017), Amapá (2022), Amazonas (2014), Bahia (2017), Ceará (2018), DF (2016), Espírito Santo (2016), Goiás (2018), Maranhão (2015), Mato Grosso (2017), Mato Grosso do Sul (2022), Minas Gerais (2018), Pará (2018), Paraíba (2017), Paraná (2013), Pernambuco (2022), Piauí (2014), Rio de Janeiro (2014), Rio Grande do Norte (2015), Rio Grande do Sul (2023), Rondônia (2016), Santa Catarina (2017), São Paulo (2023), Roraima (2021) e Tocantins (2023).

Tratam-se, portanto, de localidades distintas, com suas especificidades, cujos governos gozam de certa discricionariedade para realizarem os CP. Reitero que a intenção deste ensaio não é aprofundar nas razões que levaram à construção de cada edital, mas sim de verificar o que sobressaiu e pode ser considerado como tendência. Desse modo, ao contemplar todos os 27 editais, será possível abrir caminho para encontrar um panorama do que foi exigido pelos documentos. Além do mais, esse tipo de levantamento pode indicar como as orientações nacionais para o ensino de língua inglesa estavam sendo cobradas pelos editais dos entes federados, prover o concurseiro de uma visão global dos processos, auxiliar a preparação de materiais, bem como outros envolvidos em CP.

Nesse sentido, o gerenciamento da língua no âmbito do CP, manifestado pelos editais, serve de elemento para que possamos compreender parte da PL daquela região. Cabe salientar que ainda que as realidades de cada estado sejam diferentes, todos juntos formam a república federativa do Brasil. Desse modo, a autonomia dos estados não pode se sobrepor à soberania da União, que deverá coordenar a política nacional de educação (Brasil, 1996). Então, na intenção de delinear o que poderia ser chamado de “tendência de conteúdos” que compõem a parte de conhecimentos específicos dos CP, utilizei o método de análise de conteúdo (Bardin, 2011).

Por conseguinte, identifiquei 4 categorias que aparecem praticamente em todos os editais: ensino de língua inglesa, aspectos gramaticais (morfologia, sintaxe e fonologia), interpretação de texto e vocabulário/semântica. Embora a adoção de certas nomenclaturas também faça parte de uma PL, não me aprofundarei nessa questão, pois demandaria um estudo específico de cada estado. Então, para evitar desentendimentos, utilizo a concepção clássica dos termos utilizados nos editais.

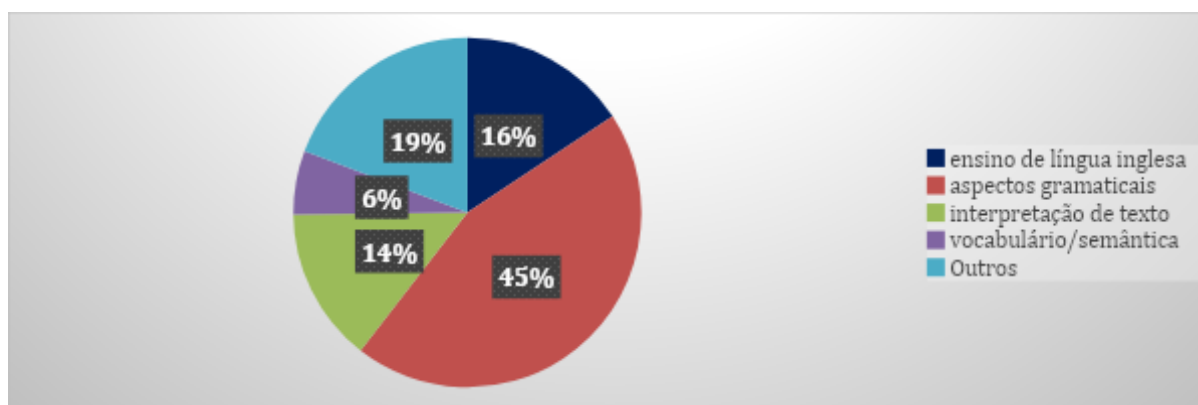
Como já imaginava, algumas exceções às categorias foram encontradas, como o caso de Minas Gerais e Santa Catarina não apresentarem explicitamente o item “interpretação de texto”. Pará, Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Santa Catarina e São Paulo não apresentaram explicitamente o item “vocabulário”. Minas Gerais, na verdade, incluiu apenas gramática, ao contrário de São Paulo que não elencou claramente nenhum aspecto gramatical. Todos estes conteúdos integram a formação inicial dos docentes, bem como as diretrizes da educação básica, de modo que naturalmente as bancas fizessem essas escolhas. Mais adiante, falarei das unidades menos recorrentes que parecem ter um caráter de exceção.

Embora pareça simples identificar as 4 categorias finais, digo que chegar até elas não foi tão fácil, pois nem todos os editais deixaram essa divisão clara. O que para mim poderia ser tanto vocabulário como gramática, a exemplo do item “substituição de termos”, pode estar sendo pré-definido pelo edital tanto como um como pelo outro. Logo, para superar as classificações dúbias, duplas ou até mesmo múltiplas, optei por classificar conforme a ordem de aparição no edital. Quer dizer, se o termo está próximo dos demais itens gramaticais, logo presumi que assim o fosse por questões de coerência.

Em seguida, passo aos números observados nesta análise. Cabe aqui um breve esclarecimento que utilizei o programa Microsoft Excel como recurso para elaborar as tabelas e cálculos necessários à identificação das tendências, por meio da verificação da frequência e recorrência dos termos, como prevê a

análise de conteúdo. Ao todo, somando-se os 27 editais, foram 509 conteúdos, com média de 18,85 itens em cada edital. Ressalto que conteúdos não necessariamente se equiparam a itens, uma vez que alguns editais os listaram de maneira mais geral, como “Substantivos: contáveis e incontáveis, gênero, singular e plural, caso genitivo” (Roraima, 2021). Em casos como este, a contagem é de 1 conteúdo. Esse caminho metodológico proporcionado pela análise de conteúdo (Bardin, 2011) permitiu quantificar previamente os dados. Assim, foi possível atingir o objetivo. No gráfico abaixo, demonstro percentualmente as categorias finais.

Gráfico 1 – Percentual das Categorias Finais



Fonte: elaboração da autora.

Os “Aspectos gramaticais” compõem quase metade dos itens de avaliação. Isso quer dizer que por mais que se tenha avançado na construção do entendimento da língua como prática social, ainda se vê a gramática como elemento central. Essa tendência ajuda a propagar a comercialização de materiais gramatiquinhos e tecnicistas direcionados aos CP, fomentando a manutenção de uma visão fragmentada e incompleta da língua, além de estar na contracorrente do que comumente se vê na formação em Letras.

Enquanto alguns estados como Mato Grosso do Sul e Amazonas fizeram uma descrição mais enxuta dos aspectos gramaticais (Fonética e fonologia. Ortografia. Morfologia. Sintaxe), forçando o candidato a revisar todos os subitens

de cada tema, outros como Rio de Janeiro, Minas Gerais e Sergipe foram mais específicos detalhando longamente sua lista. Essa distinção pode estar relacionada às práticas sociais que envolvem o ensino de inglês em cada estado, bem como na imagem ou ideologia que os elaboradores dos editais têm dos saberes linguísticos do professor de inglês.

Essa PL também é formada pelo segundo item mais cobrado. Em termos de ensino de língua inglesa, observo que São Paulo e Paraná exigiram uma ampla variedade de conhecimentos teóricos e metodológicos detalhadamente descritos, ao passo que Espírito Santo e Mato Grosso sintetizaram com “Metodologia de Ensino de Inglês”. Quanto mais geral, mais fácil para a banca elaborar questões. No entanto, esse último modo de listar dificulta a identificação de quais são as bases teórico-metodológicas para o ensino da língua daquele estado.

A categoria “Leitura e interpretação de textos” está tecnicamente empacada com a anterior. Entretanto, ao deixar o termo geral, os editais respeitam a natureza realmente ampla do item. Não estou dizendo que destrinchá-lo seja inadequado, mas sim que assegura à banca maior assertividade. Por outro lado, se as questões não forem válidas e confiáveis, ou fugirem à delimitação do edital, implicará provavelmente em elaboração de “recurso” para anulação de itens. Desse modo, esta categoria se torna mais densa tanto para a banca como para o concurseiro.

Por fim, a categoria “outros” tem uma amostra percentual relativamente alta, contudo ela é bastante heterogênea tanto nos seus conteúdos como na distribuição entre os editais. Por exemplo, enquanto alguns estados como Espírito Santo, Goiás, Mato Grosso, Minas Gerais, Paraíba, Piauí, Rondônia e Roraima não tenham explorado outros conteúdos para além das 4 categorias identificadas, outros têm seus conteúdos variando drasticamente. Então, temos a seguinte disposição de conteúdos na categoria outros:

Acre (Língua, Escrita), Alagoas (Língua, Escrita, PCN), Amapá (Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs): Inglês. Referencial Curricular Amapaense Ensino Fundamental Anos Finais: Língua Inglesa. Referencial Curricular Amapaense Ensino Médio: Áreas de conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Itinerários Formativos; Projeto de Vida; Eletivas: Propostas de Eletivas por Área de Conhecimento: Eletivas da Área de Linguagens; Trilhas de Aprofundamento – Áreas do Conhecimento: Itinerários Formativos da Área de Linguagens.), Amazonas (PCN, Letramentos), Bahia (Língua, cultura e sociedade), Ceará (Língua, Escrita, PCN), DF (DCN, Currículo do DF), Maranhão (PCN, Língua e funções sociais da língua), Mato Grosso do Sul (PCN, Letramentos, BNCC), Pará (Contexto social, papel do professor, interação social, identidade, globalização, multiculturalismo, novas tecnologias, linguística aplicada), Paraná (Análise de discurso, DCE, Linguagem e sociedade. variação linguística), Pernambuco (DCE, escrita, Língua, contexto), Rio de Janeiro (Inglês falado e escrito), Rio Grande do Norte (Contexto social, papel do professor, interação social, identidade, globalização, multiculturalismo, novas tecnologias, linguística aplicada, ética), Rio Grande do Sul (história da língua inglesa, literatura inglesa e norteamericana, BNCC), Santa Catarina (DCE, escrita, Língua, contexto), São Paulo (Língua, DCE, comunicação, diversidade, *lingua franca*), Sergipe (Língua e cultura) e Tocantins (teorias de aquisição, uso da língua, multiletramentos e literatura).

O léxico é, sem dúvida alguma, parte essencial no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, bem como um vasto campo de estudos linguísticos. Nos editais, o termo é substituído por “vocabulário” ou “semântica” e aparece implícita ou explicitamente em todos eles. Pela minha experiência pessoal e profissional, vejo que se a categoria atingiu apenas 6% é porque os avaliadores entenderam que esses itens poderiam estar de certa forma imbricados aos demais. Isto é, trata-se de uma decisão clara sobre a língua que evidencia uma prática social relacionada ao uso do idioma.

Durante o processo de elaboração das categorias finais, encontrei naturalmente outros dados significativos enquanto verificava as unidades de registro. Por exemplo, São Paulo providenciou um perfil e quais habilidades seus professores de inglês precisam ter, bem como a indicação da bibliografia básica. Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Minas Gerais e Rio de Janeiro igualmente optaram por disponibilizar a bibliografia base. O Paraná descreveu os mesmos conteúdos tanto para inglês como para espanhol. Essas novidades eram raríssimas nos CP da década anterior (2002-2012). Ao contrário de fazer o processo parecer inicialmente mais complexo com essas inserções, vejo que essa atividade dá maior transparência e dinamicidade à seleção.

Com as recomendações bibliográficas, compreender o objeto de avaliação se torna mais simples, pois o concurseiro saberá exatamente o que será cobrado em termos de linha teórica dos estudos linguísticos. Dessa forma, o mecanismo mais evidente de efeito retroativo é o estudo mais profundo dos materiais indicados. É um aspecto explícito que tanto assegura ao examinador suporte sólido para testagens, quanto para o candidato que poderá questionar um possível equívoco na avaliação. Como já se sabe, os editais, por obrigatoriedade da lei, devem ser claros e instruir todo o processo dos CP, porém não há obrigatoriedade para a disposição das referências bibliográficas. Então, é nesse momento que o concurseiro enfrenta uma contradição inerente ao próprio edital, que deve ser claro e objetivo, mas não muito para não ser confrontado.

Para responder satisfatoriamente à terceira questão dessa discussão “*os editais dos concursos públicos para professor de inglês exercem uma política linguística?*”, é preciso considerar uma série de fatores, além dos acima mencionados. Assim sendo, proponho que comecemos a pensar no que está sendo cobrado do professor brasileiro que quer ser do quadro efetivo estadual. Afinal, os editais normatizam práticas sociais cujas finalidades são de testagem e seleção, que podem e devem ser objeto de investigação científica (Freitas, 2011).

Os avaliadores podem utilizar fontes reconhecidas como Referenciais curriculares para a educação básica, legislação nacional e estadual, Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (CEFR) e/ou bibliografias específicas para listarem os conteúdos da seção conhecimentos específicos. Não raro, observamos alguns editais com conteúdo praticamente igual a outros, embora isso não signifique que é proibido se inspirar em processos aparentemente exitosos, assim como a mesma banca realizando os CP em mais de um estado.

Certamente, cada estado tem suas características educacionais e executa suas políticas com a liberdade assegurada pela Constituição Federal. Por mais que os pareceres, diretrizes curriculares, leis e resoluções regulamentam e direcionam toda uma nação, ainda assim há discricionariedade para conduzir as ações dentro de seus territórios. Ao contratarem empresas ou instituições para executar um CP, é esperado que essas características sejam levadas em consideração, pois os estados legitimam tais escolhas⁶ ao contratá-las.

Quando implícita, as PL da avaliação com fins de testagem, como é o caso dos CP, dão margem tanto para que os avaliadores possam se equivocar nos seus métodos e estratégias como para os concurreseiros que podem ficar confusos quanto aos procedimentos aos quais estarão submetidos. É nesse sentido que o campo de estudos da linguagem pode contribuir na compreensão desses processos (Seganfredo, 2006), pois é de interesse coletivo que o país avance na área da educação linguística e que tenha seleções que visem à construção de instituições cada vez mais pacíficas e democráticas. Quando explícitas, as PL deixam mais evidentes as noções de língua, de seu uso e de seu ensino, de modo que os futuros professores saibam de antemão qual o perfil desejado pelo estado e se ambos comungam dos mesmos interesses educacionais.

É nesse sentido que os editais, ao ditar os conhecimentos necessários, manipulam uma noção de língua (in)voluntariamente. São recortes das práticas

⁶ Após exaustiva busca, não consegui encontrar documentos de como o ente público avalia a qualidade do serviço prestado pela empresa organizadora do concurso.

linguísticas que as instituições escolhem com potencial base, muitas vezes, na representação ideológica que esses processos já cristalizaram na sociedade. Essa materialização explicita parte da política estadual para o ensino de língua estrangeira uma vez que dirimem, dentro dos limites legais, o que e quanto é preciso saber para atuar nessa esfera pública. Ou seja, os editais de concursos públicos para professor de inglês podem fazer parte da política linguística para o ensino de línguas de forma mais ou menos explícita.

Por ser um instrumento de gestão e controle (Silva, 2019) concentrado pelos estados, os candidatos são comparados e classificados conforme demonstram domínio sobre os temas pré-requisitados e que, por isso, podem atuar como efetivos no serviço público. Isto quer dizer que ao tomarem decisões sobre a língua, os estados manipulam inclusive o perfil almejado de professor (Caldas, 2019). Portanto, ao passo que os editais são as ferramentas utilizadas para gerenciar o que os professores devem saber de língua inglesa, os concurseiros por sua vez aceitam essas condições e se baseiam em suas crenças, experiências, conhecimentos (e talvez “sorte”?) para ingressar na carreira. Desse modo, a atividade concurseira com todas as suas contradições internas e o efeito causado no modo como se estuda para as provas indicam a política linguística ao ligarmos os pontos.

*

Este ensaio acadêmico procurou refletir se o conjunto de conhecimentos específicos das provas de inglês dos concursos públicos estaduais para professor seriam parte das políticas linguísticas explícitas, uma vez que manipulam os conhecimentos relacionados à língua por meio de editais. Cabe ressaltar que as PL não são estanques no tempo e podem variar de uma região para outra. Tão logo, as inquietações se materializaram um propor diálogo teórico no qual a PL se relaciona à prática social do professor concurseiro, que ainda enfrenta várias dificuldades, inclusive em selecionar materiais específicos para estudos.

São os editais que estabelecem os conteúdos para o ingresso e a forma de avaliação, dando as diretrizes do será testado e considerado relevante para a atuação no cargo. Este é um dos modos como os estados gerenciam a prática linguística, baseados em outros instrumentos legais, crenças e concepções de língua. Então, olhar o conjunto de editais permitiu identificar as tendências globais da última década, como também algumas diferenças entre os estados. Nesse sentido, indiquei, ao longo deste ensaio, algumas limitações deste estudo, bem como caminhos que podem buscar mais reflexões sobre os CP. Dado esse contexto, acrescento que um estudo diacrônico de cada estado talvez traga respostas mais específicas para a compreensão da PL de CP daquela unidade federativa.

Quando a PL se apresenta difusa e sutil (Seganfredo, 2006), é possível pensar que se faz presente de modo implícito. No entanto, ao abarcar os três elementos essenciais que dão forma à noção de PL aqui adotada (práticas sociais, crenças e gerenciamento), a vemos de maneira explícita. Logo, podemos entender que é o gerenciamento da língua que expõe a política daquela instituição. Ou seja, é por meio dela que se conhece os requisitos para ser professor de inglês de um estado, o que, quando e como será a testagem. Nesse sentido, os editais exercem um efeito que retroage no modo como o professor se prepara, como o capital explora esse mercado, como a universidade pode atuar e nas práticas pedagógicas, caso o candidato seja aprovado e tome posse do cargo.

Por conseguinte, identifiquei, por meio da análise de conteúdo (Bardin, 2011), o predomínio de uma perspectiva mais tradicional de ensino e de língua como tendência global na década 2013-2023, muito embora tenham havido algumas exceções, como os estados que empreenderam esforços na diversidade da avaliação. Tendo em vista que os editais em conjunto apresentaram 45% de conteúdos gramaticais, 14% de interpretação de texto, 16% de metodologia do ensino de língua inglesa, 6% de vocabulário e 19% de outros conteúdos que

variaram muito entre si. Como vimos, os conteúdos contemplaram desde o conceito de língua, contexto social, papel do professor, interação social, identidade, globalização, multiculturalismo, novas tecnologias, linguística aplicada e ética até diretrizes curriculares. Tais conteúdos, por si só, já seriam pistas de como os estados entendem e gerenciam a língua. Logo, penso que essas porcentagens não são fruto do acaso, mas sim uma de uma parte da PL que vem sendo instituída no país.

Nesse sentido, reitero que este é um tema que merece ser mais explorado, pois é preciso compreender como essas práticas se interrelacionam. Assim, aponto três possibilidades para aprofundar essa tese a partir dos dados levantados pela análise de conteúdo: a) pesquisa etnográfica para investigar as crenças que essas avaliações implicam nos envolvidos, ou seja, como elas impulsionam e sustentam a atividade concurseira; b) discutir por que a gramática ainda persiste como conhecimento majoritário na hora de selecionar o professor, como mostrei no gráfico e como isso impacta os envolvidos; e c) analisar se seria o caso de um letramento em avaliação com fins de testagem, uma vez que se trata de uma prática social específica. Então, avançaremos nos estudos de PL (Schiffman, 2006; Shohamy, 2006; Spolsky, 2004), efeito retroativo (Alqahtani, 2021; Cheng; Curtis, 2004; Scaramucci, 2004) e atividade (Engeström, 1999) que envolve os CP.

À guisa de conclusão, por ter experiência em concursos públicos para professor de inglês e por acreditar que eles são meios de humanizar, fortalecer e democratizar o serviço público, é que me interesse em olhar essa prática social por meio dos estudos acadêmicos. Sumariamente, este ensaio é ao mesmo tempo uma atividade, pois tenho um objetivo e uso ferramentas para alcançá-lo, e efeito retroativo, já que analiso editais que me impactaram. Também entendo que minha história profissional se mistura ao meu objeto de estudo, mas descreta agora pelo olhar acadêmico. Sobretudo, acredito ter despertado a atenção para um tema ainda pouco explorado no Brasil, mas que

tem efeito em diversos aspectos do ensino de inglês no país e nas práticas de seleção de professores.

Dayse Rodrigues dos Santos

Referências

ALQAHTANI, F. The Impact of Language Testing Washback in Promoting Teaching and Learning Processes: A Theoretical Review. **English Language Teaching**, v. 14, n. 7, p. 21-26, 2021.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARZOTTO, V.; RIOLFI, C.R. **Dezescrita**. São Paulo: Paulistana, 2014.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CALDAS, B. R. A. **Política Linguística nos editais e nas provas de concurso público para a docência em língua espanhola: o caso do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro**. 2019. Tese de Doutorado em Estudos da Linguagem. Universidade Federal Fluminense. Niterói: 2019.

CHENG, L; CURTIS, A. **Washback or backwash: A review of the impact of testing on teaching and learning**. Abingdon: Routledge, 2004.

DE CASTRO FONTAINHA, F. et al. O concurso público brasileiro e a ideologia concurseira. **Revista Jurídica da Presidência**, v. 16, n. 110, p. 671-702, 2015.

ECO, U. **Como se faz uma tese**. 27 ed. Tradução de Gilson Souza. São Paulo: Perspectiva, 2019.

ENGESTRÖM, Y. **Learning by expanding**. Cambridge University Press, 2015.

ENGESTRÖM, Y. et al. Activity theory and individual and social transformation. **Perspectives on activity theory**, v. 19, n. 38, p. 19-30, 1999.

FERREIRA, M. M. An activity theory analysis of the implementation of an English curricular mandate in the State of São Paulo. **Formação de Professores de Línguas: ampliando perspectivas**. Jundiaí: Paco, 2011. p. 175-216.

FREITAS, C. J. **A compreensão de texto em provas de língua portuguesa em concursos públicos**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Pernambuco. Recife: 2011.

MOTTA, F. Concursos públicos e o princípio da vinculação ao edital. **Revista de Direito Administrativo**, v. 239, p. 139-148, 2005.

ORLANDI, E. P. **Política linguística no Brasil**. São Paulo: Pontes, 2007.

PUH, M. **Dezescrita**. [São Paulo]: Youtube, 2021. 1 Vídeo (28 min e 37 seg). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZLa0vR0jueI>. Acesso em: 17 mai. 2023.

RIBEIRO DA SILVA, E. A política linguística brasileira para as línguas estrangeiras: confrontando discursos e práticas estatais. **Línguas estrangeiras/ adicionais, educação crítica e cidadania**. Campinas: Pontes Editores, 2015, p. 1-14.

RODRIGUEZ, V. G. **O ensaio como tese: estética e narrativa na composição do texto científico**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

RORAIMA. **Edital nº 01, de 30 de junho de 2013**. Concurso Público. Secretaria de Estado e Gestão Estratégica e Administração e Secretaria de Estado da Educação e Desporto, Boa Vista, 2021.

SANTOS, D. R. O desafio de se ensinar inglês no Ensino Fundamental II com o Lições do Rio Grande. **O universo da educação: desafios e possibilidades no século XXI**. Cruz Alta/RS: Ilustração, 2021, v. 2, p. 291-300.

SCARAMUCCI, M. V. R. Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 43, p. 203-226, 2004.

SCHIFFMAN, H. F. Language Policy and linguistic culture. **An introduction to language policy: theory and method**. Malden e Oxford: Blackwell Publishing, 2006. p. 111-126.

SEGANFREDO, E. Concursos Públicos como agentes do normativismo e de uma política linguística no Brasil. **Calidoscópico**, v. 4, n. 1, p. 27-38, 2006.

SHOHAMY, E. **Language policy**: hidden agendas and new approaches. Nova York: Routledge, 2006.

SILVA, E. R. A pesquisa em política linguística: histórico, desenvolvimento e pressupostos epistemológicos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 52, p. 289-320, 2013.

SILVA, M. L. A. **Na trama dos sentidos**: o edital de concurso público sob a ótica da análise de discurso. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: 2019.

SPOLSKY, B. **Language policy**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

CAPÍTULO 2

É PRECISO “DEZESCREVER-SE” PARA APRENDER, ENSINAR, PESQUISAR E FORMAR PARA O ENSINO DE INGLÊS NO BRASIL

Cibele Garcia

Doi: 10.48209/978-65-5417-282-2

VERDADE

A porta da verdade estava aberta,
mas só deixava passar
meia pessoa de cada vez.

Assim não era possível atingir toda a verdade,
porque a meia pessoa que entrava
só trazia o perfil de meia verdade.

E sua segunda metade
voltava igualmente com meio perfil.
E os dois meios perfis não coincidiam.

Arrebentaram a porta. Derrubaram a porta.
Chegaram a um lugar luminoso
onde a verdade esplendia seus fogos.
Era dividida em duas metades,
diferentes uma da outra.

Chegou-se a discutir qual a metade mais bela.
As duas eram totalmente belas.
Mas carecia optar. Cada um optou conforme
seu capricho, sua ilusão, sua miopia.

Carlos Drummond de Andrade

A busca pela verdade parece ser parte fundamental da condição humana. Imersos no mistério do que é, de onde veio e para onde vai a vida, nos vemos no mundo numa tentativa de responder a essas questões ao longo do percurso. Alguns de nós caminham mais confortavelmente tendo como base verdades estabelecidas por tradições anteriores a nossa existência. Outros, dentre os quais os pesquisadores e cientistas, experimentam o mundo por lentes curiosas, cientes de que detêm poucas respostas diante de tantos mistérios. Num mundo complexo e de grandes fluxos migratórios, onde cada vez mais entramos em contato com o(s) outro(s), temos contato, também, com muitas verdades.

Por muito tempo acreditou-se que era possível alcançar um lugar puramente científico onde as verdades fossem objetivas e nos permitissem extrapolar nossa humana condição. No entanto, cada um de nós parte para suas buscas de um dado horizonte (ALCOFF, 2016). Este constituirá o que Drummond chamou em seu poema de ‘miopia’, ao dizer que no julgamento sobre qual seria a melhor face da verdade ‘Cada um optou conforme/ seu capricho, sua ilusão, sua miopia.’ Ou seja, cada um de nós nasceu em um determinado corpo, em um dado lugar e num certo tempo que delimitam como somos vistos e, consequentemente, como nos vemos e como enxergamos o mundo, uma vez que, como a própria linguagem, nos formamos em relação uns com os outros.

O próprio discurso científico precisa ser tomado como discurso e, ao ser lido, e precisa ser dezescrito, tendo seu horizonte desvendado. Segundo a proposta da dezescrição (RIOLFI e BARZOTTO, 2014), é possível ler um texto fora da ordem na qual o texto foi escrito, buscando o que está além do texto

e, assim, criar algo novo a partir dessa leitura (PUH, 2021b). Esse movimento nos permite entender não apenas o produto final, mas como ele foi feito. Deste modo, através da dezescrição, é possível questionar visões hegemônicas (re)produzidas pelo saber científico, localizando-as no tempo e no espaço, retirando o texto de um lugar de pretensa objetividade, identificando, escolhas e posições assumidas pelos sujeitos que escrevem. A partir disso, é possível produzir um saber que transcenda o que lemos.

Tendo tais ideais em mente, cabe-nos fazer um gesto de humildade diante do mundo e do nosso fazer: se desejamos tomar a palavra, com o objetivo de externar a nossa visão de mundo e emancipar intelectualmente uns aos outros, precisamos fazer diante de nós mesmo e de nossos leitores um desvelamento de nossos posicionamentos ideológicos pois, como bem nos disse Freire (1983), não existe palavra neutra. Precisamos, então, debruçarmo-nos sobre como fomos escritos e inscritos nas práticas discursivas das quais fazemos parte.

É neste momento de debruçar-me sobre meu percurso que me encontro. Ao cursar a disciplina *Ensino de Línguas: Políticas e Discursos*, lecionada pelo professor Dr. Milan Puh, senti que muito do meu horizonte ia sendo desvelado aula a aula, no encontro com os textos da bibliografia do curso e com os colegas de turma, como se meu percurso de práticas e crenças enquanto professora e pesquisadora iniciante estivesse sendo contado por outras vozes e textos que discorriam sobre temas como orientalismo linguístico, o mito do monolinguismo no Brasil e o direito às línguas.

Daí surgiu a motivação para este ensaio: se quero pesquisar o ensino de inglês no Brasil sem adotar miopemente verdades pré-concebidas, preciso dezescrever-me. Preciso conscientizar-me do tamanho da minha miopia e quem sabe diminuí-la um pouco, embora ciente de que, assim como é impossível alcançar a totalidade da verdade, assim também é findar essa missão. Por isso, neste ensaio me coloco na tarefa de desatar alguns nós no tecido das ideias que compõem meu horizonte- a maneira como vejo e penso o ensino de línguas

começou a ser tecida antes de mim. Tal movimento consiste num tipo de (auto) letramento crítico, movimento que nega a possibilidade de alfabetização, de conceber a palavra como neutra num mundo dado ao acaso. Enquanto aquela visão de mundo favorece o status quo, o letramento crítico visa empoderar os sujeitos para a ação crítica no mundo (GEE, 2015). Ao dezescrever-me, dezescrevo também um pouco do mundo do qual fiz e faço parte, e busco meu espaço de agência enquanto professora, pesquisadora e possível futura formadora de professores de inglês no Brasil.

Para realizar esta dezescrição, penso que seja importante responder a quatro questões: 1) Quais políticas linguísticas/ formações discursivas fizeram parte da minha formação? 2) Como elas influenciaram meu percurso até aqui? 3) Quais experiências me fizeram/ fazem ‘dezescrever’ esses modos de ver? 4) Como isso impacta a minha atuação como professora, pesquisadora e formadora?

Tomei como base categorias sugeridas pelo professor Milan Puh nas aulas da disciplina anteriormente citada, oferecida na Faculdade de Educação da USP no primeiro semestre de 2023, sendo elas *local*, *tempo*, *conceito-base*, *conceito-científico*, *bibliografia* e *metodologia*. Uma vez não se tratando aqui de um artigo científico, mantive *localidade* e *temporalidade*, pois elas bem dialogam com o conceito de *horizonte* e acrescentei *formação acadêmica* e *formação profissional*, pois elas ajudam a descrever e dezescrever como cheguei ao presente momento, meu primeiro semestre de mestrado.

*

Nascer no Brasil pode significar muitas coisas. Num país continental há realidades dentro de realidades. Mas na escola todos bem aprendemos que os portugueses aqui chegaram em 1500. Sabemos que é um país miscigenado teoricamente unido pelo mito do monolinguismo, e de uma unidade nacional que nos faz brasileiros acima de tudo (PUH, 2020).

Nascer em São Paulo também pode ter muitos sentidos. Como dissemos, os sentidos perpassam os sujeitos e cada um forma o seu próprio de acordo com o que vê e o que não. Mas parece ser senso comum que só havia italiano em São Paulo, ao contrário do que nos conta Dos Santos (1998). É comum que o paulistano não conheça ou saiba muito pouco sobre a diversidade cultural e linguística que deram e dão origem à cidade, bem como dos esforços políticos para apagar essa parte da história em nome de uma suposta cultura de paz e consenso.

Nascer na periferia, um lugar teoricamente plural, com migrantes de diferentes regiões do país, não é também a mesma experiência para todos. Há aqueles que nascem imersos na cultura local. Há os que nascem de famílias que conseguiram escapar da violência e da pobreza mais brutais vendendo sua força de trabalho e foram deixando suas casas construídas de madeira e papelão para erguer paredes sem reboco. Meus pais foram a geração da minha família que fizeram essa transição. Viveram sem água, sem luz e com restrições para alimentação. Se pelo trabalho infantil se afastaram dos núcleos ditos violentos, não escaparam da violência intrafamiliar que vê as crianças e os adolescentes como adultos apenas quando o assunto é trabalho, mas não quando se trata em ter respeitado o próprio corpo. Apanha-se em casa para não apanhar na rua.

Nasci na periferia, mas sempre fui ensinada que não devia pertencer. Tal qual meus pais, fui ensinada que só estudo e trabalho me salvariam de fazer parte da pobreza e da violência. Poupada do trabalho na infância que não fosse o doméstico, aprendi que cada um deveria salvar-se, enquanto na igreja católica aprendi que só Jesus me salvaria. Foram vinte e quatro anos na periferia sem participar das manifestações culturais que não fossem da igreja, vivendo com medo e cuidado, conhecendo a um só deus. Aos dezoito ingressei no curso de Letras na Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas da USP. Sendo assim, os últimos anos nos quais morei na periferia foram conturbados por longas migrações pendulares do Jardim Pedreira até a Cidade Universitária e

também por uma crise de valores e pensamentos que se iniciou ali, sem data de encerramento.

Espaço e tempo se fundem. Nasci na segunda metade dos anos 80, filha de pais nascidos em 1960. Em se tratando de Brasil, isso diz muito. Em 1961 a Lei de Diretrizes e Bases fez com que não fosse mais obrigatório ensinar línguas estrangeiras no país. Antes disso, aqui eram ensinados francês, inglês, alemão, latim e grego. Essa lei- que colocava ênfase na obrigatoriedade do português, tido como única “língua nacional”- abriu precedentes para um discurso de apagamento e, conseqüentemente, fracasso do ensino de línguas estrangeiras na escola pública. Discurso que foi sendo construído e reafirmado ao longo dos anos até chegar aos 2023: o ensino privado e os cursos livres seguem sendo considerados como os espaços onde se aprende “inglês de verdade”, enquanto na escola pública não se aprende “nem o verbo to be”. Consideramos que essa foi uma política linguística bem sucedida, isso porque a ausência de políticas, constitui uma política implícita. Bem sucedida, inclusive, na minha família: em 1999, aos 10 anos, fui matriculada numa escola de inglês do bairro para aprender uma “língua neutra”, passaporte para uma vida melhor.

Meus pais estudaram em escolas públicas, embora já a partir de 1967, ainda tiveram algum ensino de francês, língua hoje extinta da nossa grade curricular. Isso porque em 1996, o inglês tornou-se a única língua obrigatória a partir do sexto ano.

Não há como falar de Brasil sem considerar o golpe militar de 1964. Isso significa que meus pais cresceram num governo ditatorial, com muito medo da violência do Estado. Na escola era preciso “andar na linha”, não questionar, cantar o hino e fazer o possível para evitar a palmatória. Essas ideias sobre uma educação que forja uma unidade nacional, obedece e não questiona, perpassaram o meu percurso escolar, sendo quase inconcebível que um aluno questionasse o que dizia seu professor.

Não foram só meus pais que assimilaram muito bem os valores de uma educação autoritária. A escola de bairro onde estudei também seguia as lógicas do que Freire (1983) chamou de educação bancária. Foi nessa escola que, no início dos anos 2000, mesmo sendo uma “aluna exemplar” não escapei de ter meu falar ridicularizado por uma professora de português, situação que só mais adiante, ao ingressar na faculdade de Letras, pude nomear como sendo ‘preconceito linguístico.’ Demorei a perceber o quanto a escola desvalorizava a língua que não fosse aquela dos manuais e o quanto qualquer falar desviante daquela norma era tratado como erro, ignorância, incompetência na própria língua materna.

Foi também no início dos anos 2000 que surgiram os primeiros estudos sobre ‘inglês como língua franca’. No entanto, só mais recentemente, em 2017, o termo passou a figurar na BNCC, devendo ser esse o inglês ensinado nas escolas brasileiras no lugar do inglês como língua estrangeira.

Como mencionado, a minha formação inicial se deu toda numa escola de bairro periférico com valores elitistas. Ironicamente, assim como eu, a instituição estava localizada num espaço ao qual não deveria pertencer. Com seus valores elitistas, acabava por reproduzir discursos de meritocracia e preconceito. Ranciere (2021) nos diz que a escola é um espaço privilegiado por abstrair as crianças do tempo e do discurso de reprodução da desigualdade. No entanto, num cenário neoliberal, as escolas acabam sendo reprodutoras das lógicas desiguais da sociedade.

A escola de inglês de bairro não era muito diferente. Um espaço de assimilação da cultura norte-americana sem criticidade. A igreja foi outro espaço de formação no qual tive muito acesso e participação em projetos que ajudavam os mais necessitados- como o grupo Vicentinos- sem que houvesse um real questionamento dos mecanismos de produção e reprodução de desigualdade.

A minha primeira saída deste mundo foi num intercâmbio de seis meses para os Estados Unidos em 2005. Tive a oportunidade de estudar em uma es-

cola pública e essa experiência bastante positiva me inspirou a querer trabalhar em uma escola pública no Brasil. Em 2006 ingressei na faculdade de Letras da Universidade de São Paulo, onde cursei a dupla habilitação e a dupla licenciatura em inglês e português. Esse foi um período de muitos questionamentos e onde me entendi pela primeira vez enquanto um vetor de discursos que não eram meus.

Depois disso, fiz uma especialização em psicopedagogia e engatei num percurso de diversas certificações de uma famosa instituição britânica, com o objetivo de me tornar uma boa professora e ter um bom emprego. Mas essas formações técnicas, apesar de importantes, me deixavam um vazio por não trazerem à tona questionamentos sobre as dimensões políticas e ideológicas do ensino de língua inglesa. Tal qual a escola de bairro, elas naturalizam práticas discursivas. Tal qual o discurso científico, se pretendem neutras, quase como que partindo de um não-lugar, sem assumir seu horizonte, como se fossem ‘o lugar luminoso de onde a verdade esplêndida seus fogos.’

Meu primeiro emprego foi na mesma escola de inglês de bairro na qual estudei. Assim que ingressei no curso de Letras, comecei a atuar ali. Como acredito ainda ser a realidade brasileira, em muitos cursos livres de idioma, não era necessária qualquer formação pedagógica. Passei por um workshop de alguns dias onde aprendi a aplicar a metodologia da franquia. Lecionei aulas para alunos de todas as idades e de diferentes níveis, uma vez que o principal critério para a seleção de professores era o nível de domínio do idioma e eu já havia concluído o curso até o nível avançado. Mais uma vez, vemos operar a lógica conteudista e de reprodução de métodos, se o aluno deve apenas repetir, essa repetição começa já na prática do professor.

Em 2009, passei a atuar em uma outra escola de idiomas. Com um pouco mais de experiência, experienciava desconfortos em relação ao currículo. Além do pouco tempo para que o conteúdo fosse desenvolvido, o próprio conteúdo começava a me incomodar: o que alunos precisavam aprender, muitas vezes,

não fazia sentido para suas realidades e interesses. Muito diferente da pedagogia pensada por Freire tantos anos antes, pressupondo que o ponto de partida para a elaboração do currículo seja a realidade do aluno, o que se via era um ensino massificado e as particularidades locais sendo ignoradas. Como ressaltam Passoni e Gomes (2016), são necessárias diversas ações para que os diferentes idiomas em uma dada comunidade desempenhem seu papel social respeitando a diversidade e as particularidades de tal comunidade. Sendo as escolas livres um espaço desregulamentado, parece ser comum que as especificidades sejam ignoradas em prol de metodologias e materiais importados, alheios aos reais interesses locais.

Não obstante, era nítido o esforço necessário para que esses alunos frequentassem as aulas, conciliando-as com longas jornadas de trabalho e o quanto a aprendizagem de muitos era afetada por discursos de incapacidade que vinham do tempo escolar e de suas primeiras experiências tanto com a língua materna quanto com a língua estrangeira.

Como bem nos aponta Puh (2020), na busca por construir uma imagem monolíngue, o caminho trilhado é o de orientalizar- exotizar e excluir - a pluralidade linguística. Quando pensamos na língua materna, isso se dá pela valorização de apenas uma parte, no caso, a língua padrão, hegemônica, em detrimento das línguas e variedades faladas pelos alunos em suas comunidades de fala além da escola. Tal prática leva à produção de discursos como “não sei falar nem português, que dirá inglês”, pois os alunos acabam por reproduzir discursos negativos sobre a língua que falam em comparação com a língua que “deveriam falar”. Não questionar esses discursos parece manter as escolas de idioma num lugar confortável: se na escola pública a instituição é a responsável pelo dito fracasso, nesses novos contextos de ensino, seguindo a lógica neoliberal de hiperresponsabilização do sujeito, o não-aprender fica sendo culpa do próprio aluno.

Em 2011, passei pelos estágios de licenciatura e entrei pela primeira vez nas salas de aula de uma escola pública na periferia, no bairro onde cresci. A

experiência foi bastante decepcionante, porque me deparei com uma realidade extremamente difícil e pude perceber o tamanho da ignorância do meu desejo de contribuir com mudanças na educação brasileira sendo professora da rede pública de ensino. Olhando em retrospecto, talvez ali ficasse ainda mais claro o descolamento do ensino de inglês que eu sabia e pretendia fazer da realidade das salas de aula. Nada ali parecia fazer sentido com o discurso messiânico tão comum de que saber inglês é garantir um futuro melhor para si.

Embora já houvesse questionamentos em relação à escola de idiomas, o ambiente e as condições de trabalho eram mais salubres. Passei a cada vez mais preferir grupos de conversação, onde havia liberdade para que o currículo fosse decidido junto aos alunos. No entanto, mesmo tendo mais liberdade em trabalhar conteúdos de interesse das turmas, a noção de erro linguístico e a ansia por serem corrigidos eram frequentes entre os alunos, o que Canagarajah & Wur (2011) teorizaram como o estigma de deficiência do falante não-nativo. Esse é um fantasma de origem colonial que ronda o ensino e a aprendizagem ainda hoje, fazendo com que brasileiros almejem um falar que não denuncie o fato de serem brasileiros, que agrade aos ouvidos do outro, numa postura de subserviência.

Com o passar dos anos, comecei a lecionar em empresas, paralelamente. Nesse ambiente, também tive contato com os discursos dos alunos sobre experiências de frustração em relação à aprendizagem de inglês, sobre a postura subalterna no contato com falantes nativos, sobre a crença de que precisariam gastar muito dinheiro e fazer um intercâmbio para finalmente falar, enquanto muitos vídeos com as “expressões que você precisa aprender para falar bem inglês” despontavam na internet.

A ideia de fracasso na aprendizagem de inglês movia e move um grande mercado. A crença de que deve-se falar inglês ‘como um nativo’ vem associada a um habitus excludente (BOURDIEU, 2007), uma vez que as viagens que

proporcionam o contato com o idioma desde cedo ou os estudos em escolas internacionais ou bilíngues- experiências possibilitadoras desse símbolo- são restritos a uma classe social. Falar inglês como um brasileiro é perder status.

Com a precarização das condições de trabalho, saí da escola de idiomas e segui com o ensino particular, majoritariamente, em aulas individuais. Ouvindo os alunos, um a um, cada vez mais me pareciam claros e repetidos os discursos de fracasso e insegurança em relação ao aprender inglês. Ademais, percebi que as crenças dos alunos sobre qual inglês deveriam falar não eram condizentes com suas práticas, muitas vezes plurilíngues, visto que estão em contato, preponderantemente, com falantes não-nativos do idioma. Comecei a me interessar, cada vez mais, em estudar práticas discursivas sobre o ensino de língua inglesa.

Acompanhando as políticas linguísticas nacionais, em 2017 li que o inglês deveria ser ensinado como língua franca nas escolas públicas, um conceito que, aparentemente, fazia muito mais sentido com o uso de língua inglesa feito pelos meus alunos. Também conheci estudos de Mignolo (2000) apontando para a possibilidade de surgimento de um inglês das margens como prática de resistência à mentalidade colonial, embasadora do ensino dessa língua em nosso país e em tantos outros. Trata-se de legitimar a expressão em língua inglesa que acolhe performances híbridas, plurilíngues, locais.

Quando comecei a estudar os discursos que perpassam o ensino de inglês na escola pública, um dos primeiros trabalhos com os quais me deparei chamado ‘Representação, identidade e aprendizagem de língua estrangeira’ (GRIGOLETO, 2003), embora escrito há vinte anos, me pareceu bastante atual. Ao analisar entrevistas feitas com professoras e estudantes de Letras que iam tornar-se professoras de inglês, a autora chegou a quatro domínios discursivos que também perpassaram a minha formação. No discurso do utilitarismo a língua é vista como um recurso neutro e associada ao futuro global; no discurso colonial o falante se vê em posição inferioridade diante da figura do falante nativo

e aceita a hegemonia da língua estrangeira; no discurso de perfeição o falante busca falar “como um nativo”; e, por fim, no discurso do fascínio e paixão pela língua estrangeira são esses os sentimentos motivadores da aprendizagem do idioma. Houve prevalência do primeiro discurso e a autora chama a atenção para as dicotomias aí presentes: estrangeiro vs. nacional, neutralidade vs. crítica, passado colonial vs. futuro da globalização. Dicotomias essas também presentes no meu discurso sobre a língua inglesa ao longo dos anos e também no dos meus alunos, como se pode ler ao longo deste ensaio.

Penso ainda em outras oposições presentes em meu discurso e em meu percurso: o estudo como garantia de um futuro melhor vs. a escola reprodutora de ideologias excludentes; a necessidade de ascender socialmente e deixar a periferia vs. a necessidade de redistribuição de recursos; almejar o habitus da classe alta vs. questionar os valores atrelados ao capitalismo; desvalorização da cultura periférica vs. valorização da pluralidade cultural; aderência ao mito do monolinguismo vs. apreço e interesse em pesquisar práticas plurilíngues; inglês como sinônimo de status e oportunidade de trabalho- língua como instrumento vs. letramento crítico, inglês das margens; olhar de fracasso para o ensino público vs. olhar para a emergência de práticas de resistência.

*

Em *Discourse and social change*, Fairclough (1992) afirma que os sujeitos sociais são moldados pelas práticas discursivas, mas também são capazes de remodelar e reestruturar essas práticas. Sendo assim, qualquer sistema de educação é uma forma política de manutenção ou da apropriação e modificação de discursos e dos conhecimentos e poderes que eles carregam, “O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado.” (FAIRCLOUGH, 1992, p.9).

Deste modo, acredito que a dezescrita é um movimento de leitura e escrita importante, não apenas sobre os textos e discursos dos outros, mas também

como leitura e escrita de si. Se como dizem Semechechem e Jung (2017, p.2), “... para além das políticas linguísticas oficiais precisamos reconhecer a agenciabilidade das pessoas, portanto, políticas linguísticas locais.”, a dezescrita de si pode ser um ponto de partida importante e um exercício a ser constantemente refeito. Se quando entrei na faculdade Letras fiquei assustada ao descobrir ou ver-me apenas como vetor de discursos outros, hoje percebo a possibilidade de mudança na tomada de consciência e responsabilização pelos discursos aos quais dou voz e aqueles que questiono através da minha pesquisa, da minha escrita e da minha prática em sala de aula.

Durante a minha especialização em psicopedagogia, aprendi a usar uma ferramenta chamada ‘par educativo’. Pede-se que a criança desenhe uma situação de aprendizagem onde deve haver uma figura que ensina e uma que aprende. Certa vez, resolvi usar essa atividade com professores numa reunião pedagógica e pude experienciar como essa atividade simples é capaz de revelar nossas enraizadas concepções sobre ensino e aprendizagem.

Acredito que a dezescrita pode ser usada como uma ferramenta com esse potencial de desvendar para nós mesmos nossas concepções sobre língua, escola, pesquisar, aprender e ensinar. No entanto, devemos nos atentar para o que Duboc (2019) explora em seu texto sobre práticas possíveis para o ensino de inglês na escola pública, levando em conta os processos de refração, heteroglossia e o dialogismo dos signos apontados por Bakhtin sabermos que não haverá uma única ou correta visão, uma prática ideal, porquanto os sujeitos, em suas constituição, não são monolíngues. Os sentidos e as práticas construir-se-ão dialogicamente, na prática social e na negociação de sentidos da qual se constituem os sujeitos, a comunicação e as línguas.

Ranciere (2021) nos aponta para a política do dissenso a qual seria o oposto de entender práticas como buscando um consenso. Assim também Puh (2021a) nos chama atenção para os perigos nos quais se incorre quando busca-se remediar práticas monolíngues e autoritárias apenas constatando as dife-

renças e buscando um convívio pacífico que assume todas as diferenças com tendo o mesmo peso. Isso porque, tal como o mito do monolinguismo, vê-se a pluralidade como um problema e busca-se resolver a questão com a imposição de uma língua, um pensar ou uma prática sobre as outras. É como se no poema de Drummond, em busca da apaziguadora verdade, do consenso, nos déssemos o direito de agir violentamente, arrebatando a porta.

O poema nos traz uma verdade constituída por metades distintas. Não seria essa verdade uma verdade multicultural e plurilíngue, não tem cada sujeito um pedaço daquilo que constituirá a verdade em si? Uma verdade que soma em vez de aniquilar? Nenhuma verdade será ‘perfeitamente bela’. Optaremos sempre, conforme nossa própria miopia. Mas isso não será um problema se estivermos conscientes e assumirmos o nosso ponto de partida e estivermos conscientes dos caminhos percorridos.

*

Duboc (2019) aponta para a divergência entre o texto base e o quadro programático da BNCC sobre qual inglês deve ser ensinado na escola, sugerindo a possibilidade de o fato ser lido como incentivo à manutenção do que se tem feito até aqui ou como brecha para novas possibilidades. Acredito que para a emergência de um inglês das margens é necessário fazermos um movimento de percepção do nosso ponto de partida. O pesquisador, o professor e o aluno precisam dar-se conta de onde partem. Assim, poderão enxergar um pouco menos míopes as brechas pelas quais é possível agir. Poderão, então, tecer discursos e percursos que dezescrevam práticas hegemônicas, tomando consciência da sua responsabilidade enquanto agentes de políticas linguísticas locais. Nesse sentido podemos pensar na dezescrita como uma pesquisa narrativa de si, descortinadora do nosso próprio horizonte, nos preparando para uma ação estratégica e melhor informada.

Após essa reflexão, que se iniciou a partir da minha experiência enquanto aprendente de língua inglesa, chego à conclusão de que a dezescrita pode ser

instrumento já de entrada, de produção de narrativas sobre o próprio aprender, pesquisar e ensinar: É preciso ‘dezescrever-se’ para aprender, ensinar, pesquisar e formar para o ensino de inglês no Brasil.

Enquanto sujeitos, nos cabe reconhecer a nossa face míope em nosso contato com o outro e nos permitir movimentos criativos e não meramente reativos nesses espaços de interculturalidade. Enquanto pesquisadores de práticas escolares, a busca por compreender diferentes horizontes pode refrear julgamentos e permitir que enxerguemos práticas de resistência e criatividade em uma realidade tão complexa. Enquanto professores, poderemos conhecer aqueles com os quais estamos percorrendo caminhos ao lançar perguntas e propor-lhes um exercício de dezescreta.

A miopia é a nossa verdade com duas faces opostas: é a nossa humana limitação e é também o que nos coloca em movimento. Uma vez tendo dezescrito nossas e outras verdades sobre o que é ensinar língua inglesa no Brasil, somos convidados a nos engajar em práticas que possibilitadoras de percursos condizentes com o direito à aprendizagem de línguas. Percursos onde as subjetividades sejam valorizadas, onde o sujeito não mais se assujeite aquilo que lhe dizem que é ou deve ser aprender uma outra língua, onde as especificidades da comunidade onde se dá esse ensino sejam consideradas. Podemos pensar a proposta de Mignolo como uma maneira de olhar o ensino de inglês integrando duas faces aparentemente opostas: não negamos sua carga ideológica e subalternizante, mas enxergamos a possibilidade de um inglês-outro, ou muitos outros, ecoando para o mundo as vozes das margens.

Cibele Garcia

Referências

- ALCOFF, L. **Visible Identities: Race, Gender, and the Self**, Oxford: Oxford University Press, 2006.
- ANDRADE, C. D. **Poesia completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2002.
- BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 15 out. 2022.
- DOS SANTOS, Carlos José Ferreira. Prefácio: **Nem tudo era italiano na São Paulo de Piratininga: Cidade Brasileira cujos rios e Ygarapés ainda pulsam em Nem tudo era italiano**. São Paulo e pobreza (1890-1915). São Paulo: Fapesp/AnnaBlume, 1998.
- CANAGARAJAH, S., & WURR, A. J. (2011). **Multilingual communication and language acquisition: New research directions**. The Reading Matrix, 11(1), 1–15.
- DUBOC, Ana Paula Martinez. **Falando francamente: uma leitura bakhtiniana do conceito de “inglês como língua franca” no componente curricular língua inglesa da BNCC**. Revista da Anpoll, Florianópolis, v. 1, ed. 48, p. 10-22, Jan./Jun. 2019.
- FAIRCLOUGH, N. **Discourse and Social Change**. Cambridge: Polity Press, 1992.
- FREIRE, P.: **Pedagogia do Oprimido**. 13.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- GEE J. P. **Literacy and Education**. New York, NY. Routledge, 2015.
- GRIGOLETTO, Marisa. **Representação, identidade e aprendizagem de língua estrangeira**. In: *Identidade & discurso: (des)construindo subjetividades*[S.l: s.n.], 2003.
- MIGNOLO, Walter. **Local Histories/Global Designs. Coloniality, Subaltern Knowledges and Border-Thinking**. Princeton: Princeton University Press, 2000.

PUH, Milan. **Lições do expresso do oriente: metodologias de ensino de línguas não-hegemônicas no Brasil**. INICIAÇÃO & FORMAÇÃO DOCENTE, v. 7, p. 822-827, 2021a.

PUH, Milan. **Dezescrita** - Diário de Leitura . Youtube, 11 de março de 2021b. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ajsevRTooiE>

PUH, Milan. **“Tudo junto e misturado?”: as contribuições e os limites do multiculturalismo no ensino de línguas**. Revista El Toldo de Astier: propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura, La Plata, Universidad Nacional de La Plata, ano 11, n. 20-21, p. 415-432, 2020.

WAKS, Jonas Tabacof; CARVALHO, José Sérgio Fonseca de; VALLE, Lílian do; GRECO, María Beatriz. **Tomada da palavra e conquista do tempo livre: uma entrevista com Jacques Rancière** 1Educação e Pesquisa, vol. 47, e202147002003, 2021.

SEMECHECHEM, Jakeline; MARIA JUNG, Neiva. **Políticas linguísticas locais: o plurilinguismo na escola**. Organon., p.1-18, 2017.

CAPÍTULO 3

LÍNGUAS DE SINAIS E (PRE)CONCEITOS: O ENSINO COMO DIFUSÃO DE CONHECIMENTO, COMBATE E AFIRMAÇÃO DE IDENTIDADE

Juliane Farah Arnone

Doi: 10.48209/978-65-5417-282-3

Durante minha trajetória como pesquisadora acadêmica, em muitas ocasiões me deparo com perguntas e questões que revelam um grande desconhecimento das pessoas em relação ao meu objeto de estudo. Explico. Estudo língua de sinais, mais especificamente a descrição linguística da Libras, a Língua de Sinais Brasileira. Percebo que esse tema de pesquisa gera ao mesmo tempo curiosidade e inferências equivocadas a respeito dessa língua. Talvez seja por esse motivo que eu sinta a necessidade de começar os textos sobre minha pesquisa explicando o que significa uma língua ser *de sinais*, quase como uma maneira de legitimar meu objeto de estudo.

Poderia começar esse texto da mesma forma. Eu diria que as línguas de sinais são utilizadas pelas comunidades surdas e operam em uma modalidade distinta das línguas orais: enquanto estas são orais-auditivas, isto é, a mensagem é transmitida pelos sons e recebida pela audição, aquelas possuem modalidade visual-gestual (ou visuo-espacial), pois a informação linguística é produzida pelas mãos e pelo corpo e recebida pela visão. Depois, eu explicaria como as

línguas de sinais começaram a ser descritas do ponto de vista linguístico e, por isso, possuem hoje *status* de língua. São dotadas, portanto, de estrutura linguística passível de análise, como todas as línguas orais já estudadas.

Entretanto, o que eu gostaria de discutir aqui é justamente com quais questões venho me deparando ao longo dos anos de pesquisadora a respeito do desconhecimento acerca da Libras (e das línguas de sinais de maneira mais geral) e mostrar como essas questões são reveladoras sobre a trajetória da língua de sinais em nossa sociedade. Com essa discussão busco demonstrar porque esses questionamentos existem ainda hoje. Digo “*ainda* hoje”, pois, embora nas últimas décadas políticas linguísticas tenham sido elaboradas privilegiando a Libras e a comunidade surda, essas indagações continuam relevantes.

A Libras foi oficializada como meio legal de comunicação no Brasil apenas em 2002, com a lei nº 10.436 e regulamentada pelo decreto nº 5626 de 2005. A partir de então, tem se tornado cada vez mais comum a presença de intérpretes de Libras em programas de televisão, em pronunciamentos oficiais, em equipamentos culturais e em outros espaços. Ainda assim, percebo que o desconhecimento envolvendo a língua de sinais permanece e que, apesar de políticas linguísticas terem sido implementadas, o que é extremamente positivo, observamos que, na prática, a comunidade surda continua à margem de uma comunidade ouvinte que é hegemônica e que não tem conhecimento sobre a surdez e as línguas de sinais. Quais seriam, então, os principais equívocos que permanecem sobre as línguas de sinais? Por que eles ainda persistem apesar da maior democratização e difusão dessa língua?

Na tentativa de responder a essas perguntas, iniciarei esse texto expondo e debatendo os principais equívocos acerca da língua de sinais. Em seguida, percorrerei alguns pontos da história da surdez e das línguas de sinais. Continuarei a discussão apresentando alguns tópicos relativos às políticas linguísticas da Libras no Brasil para, então, entendermos nosso panorama atual. Defendo a ideia de que o desconhecimento acerca da língua de sinais e da surdez não

acontece por acaso e que a comunidade surda sempre foi vista como apartada da comunidade ouvinte, que é majoritária e hegemônica.

Gostaria de iniciar trazendo à discussão algumas questões terminológicas que constantemente vem à tona na rotina de pessoas que de alguma forma estão envolvidas com a comunidade surda: a utilização de termos como “linguagem de sinais”, “surdo-mudo”, “mudinho” “deficiente auditivo”. Superada por muitos pesquisadores da área, essas questões me parecem pertinentes e necessárias de serem abordadas, pois me confronto com termos como estes frequentemente em diferentes momentos da minha vida acadêmica e pessoal (assim como ocorre com os membros da comunidade surda).

Começemos, então, discutindo algumas formas pejorativas utilizadas para tratar da pessoa surda: “surdo-mudo”, “mudo”, “mudinho” e “deficiente auditivo” são algumas delas. Historicamente, a surdez foi associada à mudez. No contexto brasileiro, por exemplo, era comum que instituições que trabalhavam com pessoas surdas utilizassem o termo “surdo-mudo” em seus nomes, como é o caso, por exemplo, do célebre Imperial Instituto de Surdos-Mudos (inaugurado em 1857, no Rio de Janeiro, atual Instituto Nacional de Educação dos Surdos).

Apesar dessa antiga associação entre a surdez e a mudez, os surdos que não possuem queixas no aparelho fonador, não têm problemas para emitir sons e, portanto, não são mudos. Essa compreensão sobre a surdez é, portanto, equivocada, impactando no entendimento sobre a língua e o envolvimento com a comunidade surda. Muitos surdos inclusive são oralizados e optam por utilizar a fala para se comunicar. O que ocorre é que a forma como se adquire e se faz uso dessa oralização é diferente entre surdos e ouvintes.

Qualificar os surdos como “mudos” parece reforçar uma simbologia figurativa de “retirada da voz” da comunidade surda, impactando a afirmação de sua identidade e silenciando seus meios de atuação na sociedade. Isso fica ainda mais latente em outros idiomas, como no inglês, no qual o termo utilizado

(e hoje problematizado) para se referir aos surdos é *deaf and dumb*. O termo *dumb* significa, além de “mudo”, “burro”, o que torna a utilização do termo ainda mais problemática. Embora a comunidade surda venha lutando para que esses termos não sejam mais utilizados, nos deparamos com eles com certa frequência. A própria mídia de grande circulação continua veiculando esses termos, como podemos observar nos exemplos a seguir, retirados de manchetes de notícias:

*“Homem **surdo-mudo** leva coronhadas na cabeça e cai no chão durante assalto no litoral de SP”* (reportagem de 2022, grifo meu)⁷.

*“Menino **surdo-mudo** de 11 anos é amarrado e agredido dentro de escola em Cuiabá, diz polícia”* (reportagem de 2017, grifo meu)⁸.

É interessante pensar no modo como essas informações são veiculadas do ponto de vista teórico-metodológico da Análise do Discurso. Segundo essa corrente, a língua é vista como resultado de uma materialidade ideológica. Segundo Orlandi, a Análise do Discurso

(...) não trabalha com a língua enquanto um sistema abstrato, mas com a língua do mundo, com maneiras de significar, com homens falando, considerando a produção de sentidos enquanto parte de suas vidas, seja enquanto sujeitos seja enquanto membros de uma determinada forma de sociedade (ORLANDI, 2005, p. 15).

Por isso, a forma como “se diz” algo é bastante significativa do ponto de vista da construção do discurso. Dizer “surdo-mudo” passa uma mensagem (e um ponto de vista ideológico) há muito tempo reproduzida sobre a comunidade surda. O mesmo ocorre com a utilização no discurso de termos como “deficiente auditivo” e “linguagem de sinais”, como veremos adiante.

7 Site do G1. Disponível online em: <https://g1.globo.com/sp/santos-regiao/noticia/2022/12/06/homem-surdo-mudo-leva-coronhadas-na-cabeca-e-cai-no-chao-durante-assalto-no-litoral-de-sp-video.ghtml> [acesso em Junho de 2023].

8 Site do G1. Disponível online em: <https://g1.globo.com/mato-grosso/noticia/menino-surdo-mudo-de-11-anos-e-amarrado-e-agredido-dentro-de-escola-em-cuiaba-diz-policia.ghtml> [acesso em Junho de 2023].

Enquanto a utilização do termo “surdo-mudo” é incorreta conceitualmente, o termo “deficiente auditivo” esbarra em outras questões das quais falaremos a seguir. Nesse ponto, é importante ressaltar que quando falamos em comunidade surda, estamos nos referindo a uma comunidade heterogênea e diversa. Sendo assim, a partir de diferentes contextos e vivências, cada pessoa possui uma relação individual com a surdez. Existem vários fatores que podem influenciar nessa relação como, por exemplo, o grau da surdez, a presença (ou não) de pais ou outros parentes surdos, a forma como a pessoa se relaciona e se identifica com a língua de sinais, entre outros.

A surdez pode ser abordada de duas formas: do ponto de vista médico e do ponto de vista sócio-antropológico. Do ponto de vista médico, a surdez é vista como uma perda, algo que falta ao indivíduo (a audição) e, desse modo, deve ser classificada (segundo os padrões da Organização Mundial da Saúde) e tratada (com implantes cocleares, terapias de fala, entre outros) para que, assim, o indivíduo se adeque da melhor maneira possível ao mundo que é majoritariamente ouvinte. Segundo essa perspectiva, o surdo é considerado “deficiente” justamente por possuir um *déficit* auditivo, algo que o afasta do mundo ouvinte. Sob essa ótica, o indivíduo surdo é visto como “o outro”, “o diferente”, pois não faz parte de uma cultura hegemônica. Segundo Skliar (1998), quando se aborda a surdez dessa forma, cria-se uma suposição de que os surdos formam um grupo homogêneo, baseados no grau de sua perda auditiva, ou seja, um olhar que retira as particularidades e complexidades individuais.

A visão sócio-antropológica, em contrapartida, possui outra abordagem. A surdez não é tida como uma perda, mas sim como uma diferença. Segundo essa visão os surdos constituem um grupo minoritário de pessoas que se agrupam para discutir e opinar sobre suas vivências comuns e individuais. Nesse sentido, a língua de sinais permite a comunicação e a interpretação de suas histórias e culturas. A surdez é, dessa forma, uma questão identitária e cultural. Assim, pessoas que se identificam como *surdas* compartilham de diversos

elementos que as unem: uma língua própria – a língua de sinais –, uma cultura surda e uma comunidade da qual fazem parte – a comunidade surda. Diante desta perspectiva, a surdez não é uma perda ou algo que falta ao indivíduo, mas sim uma forma diferente de experimentar o mundo.

A língua de sinais, neste contexto, além de ser a principal forma de comunicação, é parte fundamental da cultura com a qual os surdos se identificam e, portanto, elemento significativo de sua identidade. Esse é o motivo da importância da língua de sinais para a comunidade surda que a utiliza, bem como de sua legitimação e vivência também pela comunidade ouvinte. Por isso, vamos tratar a seguir do próximo equívoco muito disseminado com relação à língua de sinais: a utilização do termo “linguagem de sinais”.

Por que esse termo é equivocado e por que ele contribui para a deslegitimação da língua de sinais? Para respondermos a essas perguntas, temos que entender qual a diferença entre língua e linguagem. Segundo Ferdinand de Saussure, o pai da linguística moderna, a linguagem é uma faculdade humana, uma capacidade que temos para produzirmos e compreendermos a língua, bem como outras manifestações simbólicas. Sendo assim, a língua seria uma parte dessa faculdade da linguagem, seu produto social, e um conjunto de convenções adotadas por uma determinada comunidade de fala. Por isso, o objeto da linguística é a língua, pois, diferentemente da linguagem que possui naturezas diversas, ela é uma unidade, uma estrutura. Sendo um produto de uma comunidade, a língua é parte do domínio dessa comunidade. No Brasil, por exemplo, temos diversas comunidades linguísticas que formam uma diversidade linguística: temos o português brasileiro, as línguas indígenas, temos a Libras e outras línguas de sinais indígenas, entre outras.

Assim como ocorre com o termo “surdo-mudo” conforme demonstrado anteriormente, à revelia das reivindicações feitas tanto pela comunidade surda quanto pela comunidade acadêmica que se dedica aos estudos sobre surdez e língua de sinais, o termo “linguagem de sinais” ainda é muito reproduzido

nos discursos. Percebemos isso não só pelas pessoas de maneira geral, como também por veículos oficiais, tanto da imprensa como de instituições públicas, como podemos observar nos exemplos a seguir:

“Linguagem Brasileira de Sinais

*O Tribunal Regional Eleitoral de Mato Grosso, por meio do Termo de Cooperação nº 0285-2019 celebrado com a Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso, utiliza intérprete de **Linguagem Brasileira de Sinais - LIBRAS**, Resolução CNJ nº 230/2016, art. 10, XIII, de modo a tornar as manifestações públicas acessíveis aos surdos, como se observa nos exemplos a seguir”* (Tribunal Regional Eleitoral do Mato Grosso, 2019, grifo meu)⁹.

“Empresas Lucram Com Soluções Para Pessoas Com Deficiência ‘Há uma carência de ferramentas que atendam esse público’, afirma Priscila Martins, gerente da Artemisia, organização aceleradora de projetos de impacto social.

*Essa demanda abre espaço para criadores de recursos tecnológicos -caso da Hand Talk, empresa desenvolvedora do software de mesmo nome que traduz o português oral e escrito para Libras (**Linguagem Brasileira de Sinais**)”* (reportagem da Folha SP de 2017, grifo meu)¹⁰.

Chamar a língua de sinais de “linguagem”, além de ser, como vimos, conceitualmente incorreto, retira o seu *status* de língua, fato este que está relacionado a outro equívoco envolvendo as línguas de sinais: de que elas são uma linguagem mímica.

Muitos pensam que a língua de sinais é mímica, pantomima. Basta a realização de gestos para que a comunicação se efetive. Essa concepção elimina o aspecto estrutural que a língua possui. Os sinais da língua são realizados seguindo regras de funcionamento, bem como suas construções sintáticas. O

9 Site do TRE-MT. Disponível online em: <https://www.tre-mt.jus.br/transparencia-e-prestacao-de-contas/aceso-a-informacao/comunicacoes-publicas-acessiveis/linguagem-brasileira-de-sinais> [acesso em Junho de 2023].

10 Site da Folha de São Paulo. Disponível online em: <https://www1.folha.uol.com.br/paywall/login.shtml?https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2017/08/1911055-empresas-lucram-com-solucoes-para-pessoas-com-deficiencia.shtml> [acesso em Junho de 2023].

espaço de sinalização das línguas de sinais não é utilizado da forma como cada sinalizante deseja. A língua, como vimos, segue convenções, e não aceita qualquer gesto como parte de sua gramática. Entender a língua de sinais como uma linguagem mímica dificulta pensá-la em suas particularidades e complexidades linguísticas, homogeneizando o olhar sobre ela e, mais uma vez, afetando a compreensão e afirmação de sua identidade, causando impactos nas relações sociais com a comunidade surda.

Na esteira do desconhecimento a respeito da língua de sinais, vamos abordar mais um: a utilização do alfabeto manual. É bastante comum que o primeiro contato da comunidade ouvinte com a língua de sinais se dê por meio do alfabeto manual. Ele diz respeito a determinadas configurações de mãos que correspondem a cada uma das letras do alfabeto. Ele é utilizado pela comunidade surda apenas em situações específicas para nomear palavras ou pessoas que ainda não possuem sinais na língua. Trata-se de um empréstimo linguístico, no qual se soletra manualmente cada letra do alfabeto para formar uma palavra. Muitos ouvintes sem conhecimento sobre a língua acreditam que a Libras é o alfabeto manual: soletrar letra a letra cada palavra do português – uma forma de comunicação pouquíssimo eficiente.

O último equívoco que falaremos é sobre a universalidade das línguas de sinais. É bastante comum me perguntarem “as línguas de sinais são universais?”. Seria isso possível? Como vimos, a língua é um fenômeno social. Existem, portanto, tantas línguas quanto comunidades de fala. Sendo línguas vivas e dinâmicas, as línguas de sinais são plurais e variam inclusive dentro de um mesmo território, como o Brasil. Existem variações de diferentes naturezas, como ocorre com as línguas orais. Essa visão de “língua universal” também pode contribuir para deslegitimar a língua de sinais, colocando-a num lugar homogeneizado, padronizado e de pouca complexidade, não levando em consideração a identidade de cada grupo.

Esses e outros (pre)conceitos demonstram a falta de conhecimento que a comunidade ouvinte tem sobre as línguas de sinais. Meu argumento é que esse desconhecimento não é banal. Ele é revelador da forma como a comunidade surda sempre foi colocada à margem pela comunidade ouvinte. Essa separação entre comunidade ouvinte majoritária e hegemônica e a comunidade surda minoritária repercute na forma como a língua de sinais é encarada e aceita pela sociedade, bem como na forma como ela é difundida e ensinada.

Por muito tempo a surdez foi associada à falta de capacidade para a linguagem e, conseqüentemente à falta de cognição. Já na Grécia Antiga a surdez era associada à impossibilidade de aprendizagem. Para o filósofo grego Aristóteles (384-322 a. C.) a audição era o único canal para a aprendizagem, o que tornava as pessoas surdas impossibilitadas de ter consciência. Esse ideário permaneceu no imaginário popular por muito tempo e isso reverberou na forma como a língua de sinais era (e ainda é) vista. Um grande marco (negativo) da história das línguas de sinais foi o II Congresso Mundial dos Surdos-Mudos, conhecido como Congresso de Milão, ocorrido em 1880. Nesse congresso ficou determinado que o melhor método de ensino para os surdos consistia no método oral, no qual a utilização da fala foi considerada superior ao uso das línguas de sinais. Similar ao que aconteceu no Brasil, em 1758, quando Marquês de Pombal proibiu o uso da língua geral no país, proibiu-se, então, o uso das línguas de sinais. Essa medida autoritária trouxe consequências graves na educação dos surdos e para o ensino da língua de sinais.

Essa marginalização das línguas de sinais parece se aproximar do conceito de “orientalização linguística”:

(...) processo pelo qual todas as línguas, que não são hegemônicas politicamente no Brasil, sempre trazem consigo uma imagem de algo “exótico” e “esquisito” que, por sua vez, faz delas um idioma raro e difícil de se aprender e falar, desimportante para a população que teria que, primeiro, aprender as línguas (instrumentais) modernas - tais como o inglês, ou em menor grau, espanhol, francês e italiano (PUH, 2020, p. 416)

Embora a “orientalização linguística” não se refira às línguas de sinais diretamente, podemos relacionar esse conceito com essas línguas, pois da forma como elas foram tratadas ao longo da história, foram frequentemente colocadas à margem, em detrimento de uma (ou mais) língua oral hegemônica.

Como já mencionado, a língua de sinais demorou muito para ser considerada *língua*. Foi apenas na década de 1960, com os estudos pioneiros do norte-americano W. Stokoe sobre descrição linguística da ASL (língua de sinais americana) que as línguas de sinais começaram a ser estudadas do ponto de vista linguístico. Se comparados com os estudos das línguas orais, percebemos uma grande defasagem. Entretanto, esse foi um passo importante, pois propulsionou o desenvolvimento de um campo de estudos que até então era inexistente: o estudo linguístico das línguas de sinais. Línguas de sinais de todo o mundo passaram a ser estudadas do ponto de vista linguístico, o que permitiu um novo olhar para essas línguas.

Como colocado, hoje, no Brasil, a língua de sinais é considerada língua oficial, junto ao Português. Porém, o que percebemos na prática é que as línguas de sinais ainda são consideradas “estranhas” e distantes da maior parte da população ouvinte. Os equívocos apresentados no decorrer desse texto são um bom exemplo desse distanciamento. Além disso, percebemos um abismo entre o que a lei prevê e o que observamos ocorrer na prática. Um exemplo disso é a inclusão da Libras como disciplina curricular para a formação de professores. A lei prevê que a língua de sinais seja ensinada em Instituições de Ensino Superior para os cursos de Licenciatura:

CAPÍTULO II

DA INCLUSÃO DA LIBRAS COMO DISCIPLINA CURRICULAR

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2005).

O intuito da inclusão da Libras no Ensino Superior é formar docentes que saibam lidar com os alunos surdos que venham a encontrar em sua vida profissional. Além disso, a formação em Libras é um meio de contribuir para a difusão da língua, apresentando variedades e diversidades linguísticas que compõem a cultura de nosso país. Nesse sentido, o ensino da Libras demonstra-se fundamental para formação de pessoas com uma compreensão mais ampla acerca de nossas diversidades culturais e, portanto, com consciência para atuar na educação.

Entretanto, a forma como essas disciplinas têm sido oferecidas nas Universidades me parece insuficiente para formar futuros professores. Não há nenhuma determinação sobre a carga horária que a disciplina de Libras deve ter. Os cursos geralmente oferecem um semestre de Libras para alunos que, na maior parte das vezes, nunca tiveram contato com a língua. Em apenas um semestre é difícil ter noção da complexidade da língua e das questões relacionadas à surdez. Além disso, dificilmente são encontrados professores surdos capacitados para darem aulas de Libras no Ensino Superior. Por isso, a maior parte dos cursos é oferecida por professores ouvintes, o que impossibilita o contato do aluno ouvinte com a comunidade surda. Isso reforça o distanciamento, não atuando efetivamente para a formação de conhecimento sobre as línguas de sinais. Conforme apontado, elas são elementos importantes para a cultura e identidade das comunidades surdas, são um meio de afirmação de suas lutas e resistências. Desse modo, o ensino adequado sobre as línguas de sinais é também uma forma de dar visibilidade e promover diálogos com as comunidades surdas.

Percebemos que o debate sobre propostas educacionais, tanto no ensino de surdos, quanto no ensino de Libras para ouvintes no Ensino Superior, conforme aponta Skliar (1999) “constitui um território irregular por onde transitam discursos e práticas assimétricos quanto às relações de poder/saber que os determinam” (p. 10).

Busquei com essa discussão colocar luz a algumas questões que envolvem a (des)legitimação das línguas de sinais. Questões essas que perduram por muito tempo e que ainda não foram superadas, que são importantes para a afirmação das identidades das comunidades surdas. A ideia é que o debate se propague e ecoe para outras discussões como, por exemplo, o impacto da deslegitimação da língua de sinais no ensino bilíngue para surdos, ensino esse que é assegurado por lei, mas que vem encontrando muitos desafios no ensino de base brasileiro.

Juliane Farah Arnone

Referências

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de Abril de 2002: Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm. [Acesso em Junho/2023].

_____. Decreto nº 5.626, de 22 de Dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº10.436, de 24 de abril de 2002. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. [Acesso em Junho/2023].

ABREU, M. C. B. F. de. Abordagem socioantropológica da surdez, Língua de Sinais e Educação Bilíngue: uma perspectiva histórica e cultural. **Obutchénie: R. de Didat. e Psic. Pedag.** Uberlândia, MG. v.4, n.3, p.711-734, set./dez. 2020.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 6 ed. São Paulo: Pontes: Campinas: UNICAMP, 2005.

PUH, M. **“Tudo junto e misturado?”: as contribuições e os limites do multiculturalismo no ensino de línguas**. El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura. Cátedra de Didáctica de la lengua y la literatura I. Departamento de Letras. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. Año 11, Nro. 20-21, julio de 2020. pp. 415-432.

SAUSSURE, F. de. **Curso de Lingüística Geral**. Tradução Antônio Chelini, José Paulo Paes, Isidoro Blikstein. 25.ed. São Paulo: Cultrix, 1999.

SKLIAR, C. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Dimensão, 1998.

_____. **A localização política da educação bilíngue para surdos**. In: SKLIAR, Carlos (Org.). *Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos*. Vol. 2. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 7-14.

CAPÍTULO 4

A LINGUÍSTICA PELA ÓTICA DO ENSINO: UM ENSAIO ACADÊMICO SOBRE O PAPEL DOS MANUAIS E SUAS CONSEQUÊNCIAS PARA A EDUCAÇÃO CIENTÍFICA

Pedro Henrique Camargo Freire

Doi: 10.48209/978-65-5417-282-4

Um dos aspectos mais difíceis nas aulas de redação é ensinar aos estudantes a exercerem uma atividade crítica e criativa ao mesmo tempo: relacionar diferentes temas aos ditos conhecimentos de mundo pessoal deles. Por exemplo, trazer para a dissertação-argumentativa obras literárias, cinematográficas, autores, fatos, escândalos do dia a dia para desenvolver um pensamento não é tarefa trivial. A distância entre o tema proposto por determina banca e as possibilidades quase sem fim de relações que podem ser feitas é um tipo de atividade cognitiva que dificilmente o aluno tem facilidade de expressar textualmente. Há diferentes razões para tal dificuldade, mas o objetivo dessa analogia é destacar que é complexo exercer a criatividade e a criticidade de forma conjunta.

Por acreditar que, de fato, é necessário prática para trabalhar com dois aspectos aparentemente dissociados eu apresento essa reflexão como o início deste ensaio acadêmico: esse gênero discursivo exige o domínio de ambos para desenvolver alguma coisa que seja útil, científica, crítica, interessante e ori-

ginal. Sendo assim, digo sobre o tema que tratarei nas próximas linhas: o uso de manuais na educação científica na área da linguística. Antes de dissertar o porquê que eu vejo o uso desse gênero nessas áreas como problema, creio que seja interessante refletir um pouco sobre a determinação, nem sempre tão clara, do que é o manual e de como eu o entendo.

De uma maneira geral, associo manual como um livro de introdução a determinada área do conhecimento. Este gênero é muito amplo, há manuais de cozinha, de carpinteria, de todos os produtos eletrônicos que se comprem hoje em dia, manuais de retórica, de gramática, de física, química, biologia, *ad nauseam*... Em cada uma dessas áreas pode-se multiplicar intensamente o número de manuais, e, particularmente nas ciências exatas, é um manual por disciplina. Nas conhecidas *hard sciences* é comum a leitura de manuais até a pós-graduação, no nível de mestrado e doutoramento, o que raramente ocorre nas ciências humanas¹¹. Não há uma cultura de leitura sobre fontes primárias para o ingresso na *ciência*, a não ser nas áreas de licenciatura, mas o químico, físico, biólogo que está no bacharel não tem necessidade (aparente) de conhecer alguns textos fontes (e portanto a história de sua própria disciplina) para produzir ciência. Para um químico preocupado com os problemas modernos não há interesse em ler a teoria atômica de Bohr - a não ser como um curiosidade - e pensar que o átomo já foi considerado a unidade mínima e indivisível, já que esse fato não se mostra consistente diante das teorias atuais.

A área da História da Ciência nas ciências exatas, principalmente na física, é produtiva em seus trabalhos sobre o exame retrospectivo de seus paradigmas. Estuda-se muito a relação social, história e institucional que permitiu que certos nomes famosos, como Charles Darwin, Isaac Newton e Albert Einstein, chegassem até nós. Não apenas porquê chegaram, mas o modo como essas fi-

11 <https://sites.usp.br/quimica-rp/pb/ingresso/> nesse link pode-se observar as obras exigidas para a entrada no mestrado em química na Universidade de São Paulo. Nenhuma referência é um artigo ou a obra de um autor voltado para um tema que não seja o ensino de química, nas suas mais diferentes áreas. Em consonância com tal política de entrada na pós-graduação, a Linguística da Universidade de São Paulo também pede apenas manuais introdutórios. (ver bibliografia <https://linguistica.fflch.usp.br/pos/ingresso>) Acesso em 08/07/2023.

guras tornaram-se popularmente e academicamente conhecidas como *grandes homens da ciência*. Dito isso, há nesses estudos retrospectivos e históricos uma intenção de desmistificar mitos que são, pouco a pouco, construído em cima de generalizações (os nomes dos próprios cientistas). No entanto, a história da ciência, junto com a filosofia da ciência e a sociologia, são áreas que fundamentaram e mantêm diálogo com a recente historiografia da linguística e, por isso, pincelar tais discussões desse campo me parece válido para pensar na função dos manuais nas nossas ciências humanas e no tipo de formação proposto por esse material didático.

Assim, pensar a produção dessa texto secundário é também pensar na produção de material didático, ou seja, envolve uma reflexão metodológica nas maneiras de ensinar. No caso de um manual, na forma de manusear e movimentar-se intelectualmente em determinado campo científico. No entanto, parece uma característica desse gênero uma reconstrução muito parcial e arbitrária da história da disciplina e o foco do material acaba sendo apresentar resultados - supostamente os últimos - que serão úteis para a formação do cientista. Há de avaliar, então, se os manuais de introdução à linguística também atuam como os manuais das ciências naturais e, além disso, pensar se tal estratégia é válida para o ensino nas ciências humanas. É notável como nas outras áreas de ciências humanas (como a história, a sociologia, literatura, etc) o uso de manuais ocorre com a muito menos frequência, sendo possível um estudante passar uma graduação sem ter contato com um. A matéria prima da escultura do intelecto são textos primários e não (re)produzidos para o ensino. Esse papel de mediação, que o livro didático ocupa de certa forma na linguística, é substituído pelo professor que medeia a relação entre o texto fonte, a sua interpretação e os objetivos da disciplina. Nessa perspectiva, entender a função do livro didático é uma das tarefas que emergem dessa reflexão sobre a cultura manualesca.

Na linguística, esse tipo de material tem uma importância histórica contundente. Recentemente, em trabalho publicado na área de historiografia lin-

guística¹², é evidenciado como os manuais de introdução à linguística ocupam um lugar de prestígio, como a referência mais indicada na soma das bibliografias dos cursos de letras no Brasil. Além disso, numa perspectiva diacrônica, o marco da “invenção” desse campo científico é uma obra que pode ser considerada como um livro introdutório. É comum encontrar o ponto do nascimento da linguística na publicação do *Cours de linguistique générale* (1916), em que, finalmente, cria-se o objeto “verdadeiro e único” (ibid) de estudo da linguística: essa entidade foi nomeada *langue*. Outro aspecto é que a estrutura desse livro atravessou o século: um livro de introdução geral à linguística comumente apresenta um primeiro capítulo dedicado à história da linguística, da mesma maneira que o Curso de Linguística Geral tem, em seu primeiro capítulo, a história da linguística como ponto de partida, e, depois, uma sequência fragmentar de áreas específicas¹³. Essa história de cunho revisionista pretende, mormente, enfatizar um passado não científico, equivocando, no modo de construir o conhecimento, em contraposição a proposta do autor, que é a mais legítima.¹⁴

Thomas Kuhn argumenta que no desenvolvimento da ciência a partir de uma “revolução” é comum surgir manuais de introdução. Apesar de contraditório para as ciências humanas, o modelo proposto por Kuhn encontra diálogo com o desenvolvimento da linguística. O primeiro deles é observar que Saussure propõe uma ruptura com um paradigma, no caso, o histórico-comparativo. A partir disso, surgem diversos manuais, após 1916, que adotam a retórica “revolucionária” estruturalista: da mesma forma que foi previsto pelo autor.¹⁵ No entanto, e isso é a parte mais relevante, o autor da *Estrutura das Revoluções Científicas* é mais familiarizado com as ciências exatas. Ele, um físico teórico

12 SUGIYAMA (2021).

13 Dois exemplos influentes no ensino de linguística no Brasil que seguem essa estrutura é o de FIORIN, J. L. (Org.) . Introdução à Linguística I. Objetos teóricos. 6/2. ed. São Paulo: Contexto, 2012 e MUSSALIM, F; BENTES, C (Org). Introdução à linguística desafios e fronteiras vol. 2

14 Cf. História da Linguística de Mattoso Câmara (2021 [1975]).

15 Jespersen, Otto. 1922. Language. It's nature, development and origin. London. Sapir, Edward. 1921. Language: An introduction to the study of Speech: New York: Harcourt, Brace and Co. Apenas dois títulos conhecidos por linguistas que emergiram após a publicação do Curso de Saussure.

de formação, percebeu e argumentou essa estrutura do desenvolvimento das ciências observando as ciências exatas. Seus exemplos são desses paradigmas. Quando Kuhn estende seu olhar para as ciências humanas, para ele estaríamos em um estágio pré-paradigmático - mais precisamente, pré-científico - pois, não há paradigma dominante nas ciências humanas, e sim uma multiplicidade de propostas de teorias e análises.

Isso significa que o argumento central sobre os manuais é reflexo das observações do comportamento das ciências exatas e das suas maneiras de vulgarização do conhecimento. No entanto, nos dias de hoje ao olharmos para a linguística esse *modus operandi* ocorreu e ocorre: antes, após o paradigma sincrônico da língua e, agora, nas diversas áreas da linguística, o que não nos faltam são manuais, específicos, gerais e históricos. Esse movimento de vulgarização científica e de ensino da Linguística à semelhança das ciências exatas sinaliza as conformações epistemológicas da área e também dá indícios sobre como os linguistas entendem o ensino de sua disciplina.

A minha tese que subjaz o interesse pelos manuais é essa síndrome do impostor que a linguística parece perseguir: o *ethos* da cientificidade. Só é ciência se for cartográfico, se tiver uma aplicação prática, quadros, estatística, exercícios complicados de se resolver. Se não tivermos isso estamos à deriva, na subjetividade, no *humano*. O manual é um excelente material técnico, para se ensinar um ofício, um modo de proceder frente a determinados problemas. Entretanto, a linguística, ao fim e ao cabo, é uma ciência humana ou uma ciência exata?

Pierre Thuillier, em seu livro *De Arquimedes a Einstein: a face oculta da invenção científica* adentra a discussão entre esses diversos paradigmas ao longo dos séculos para *complexificar* a imagem que manuais de ensino e vulgarização científica constroem. O intuito do autor é ampliar o diálogo sobre o que é essa “invenção” como grande marco, mostrando que na maioria das vezes é um período de difícil datação, diluído no tempo, e que as grandes narrativas sobre

as ideias mirabolante são, na verdade, bem mais complexas e contraditórias que parecem. Isso não significa que não há genialidade no cientista, mas que há outros fatores que corroboram para a criação de um mito.

*

Como linguista em formação, eu escutava muito sobre os nossos *Grandes Homens da ciência*, ao mesmo que pouco a pouco me familiarizava com essa área tão diversa que é a linguística. Os manuais sempre foram presentes, não nos estudos brasileiros de literatura e crítica textual, mas em disciplinas sobre a linguística. Em algum momento, essa prática me incomodou: até que ponto era comum utilizar esse ferramenta que não se configura propriamente como um material didático, nem como um livro específico? E qual a diferença entre ler Noam Chomsky e um manual de sintaxe gerativa? Ou ler a obra de Saussure em contraposição as ideias que lhe são atribuídas? Como que poderia não ser relevante eu ler uma obra fonte, um texto primário, de um autor que, aparentemente, tem tanta influência sobre o meu campo de estudo? E que, na verdade, as propostas de leituras de manuais pelos professores sinalizavam para mim que “é mais produtivo para a sua formação esse tipo de material”.

Foi com esse espírito que entrei para fazer o curso de historiografia linguística, uma das últimas disciplinas obrigatórias que temos na graduação. Ler Thomas Kuhn, Konrad Koerner, Stephen Murray, Pierre Swiggers, Cristina Altman e perceber a influência dos aspectos sociais nas formulações das teorias linguísticas me fez pensar que os manuais eram um tipo de retórica, um hábito de vulgarizar a ciência e a maneira de ensinar a ciência da linguagem aos estudante, à moda das *hard science*. Os ingressantes deveriam no seu primeiro contato com a linguística aprender a teoria por meio de textos ‘traduzidos’ e, num segundo momento, resolver exercícios, tipos de “quebra-cabeças”, a fim de treinar o cientista em formação na resolução de problemas específicos dentro de um paradigma. Eu via uma incoerência entre ser, por excelência, uma ciência humana e, na prática, uma ciência técnica, mais próxima ao direito do

que à filosofia.

*

Vamos observar a partir de agora o que a historiografia linguística pode contribuir para a reflexão sobre os manuais. Um primeiro ponto a ser destacado é que o modo como a história da disciplina é ensinada influencia os possíveis (des)interesses que os estudantes possam ter. Sabe-se que a linguística é matéria inócua para os estudantes de ensino médio e grande parte dos estudantes que entram na área de Letras nunca escutaram falar sobre linguística e desconhecem as suas pesquisas. Dessa forma, como é comum nos cursos introdutórios à linguística, utiliza-se um material que trata, de maneira rápida, da “história da linguística”. Uma história que vem nos capítulos iniciais dedicados às ditas grande áreas do campo. Essa história é arbitrária e pouco rigorosa em termos acadêmicos, pois, sendo a história uma disciplina científica - e a historiografia da linguística também -, é de se pensar que há modelos teóricos e metodológicos para abordar esse lugar aspectral, fantasmagórico que chamamos vagamente de História. Uma primeira contribuição, então, da historiografia linguística é pensar criticamente o modo de contar essa história, uma vez que “linguística” não é apenas o que foi feito após 1916, e que tradições passadas não estão apenas “erradas”, “invalidadas” e que, portanto, são produtos “acientíficos”. Esse último ponto é um consenso: a ciência não é um movimento linear meramente cumulativo e que não estamos chegando mais perto de uma ‘Verdade absoluta’: o que veio antes não é menos científico do que é substituído por um novo programa de investigação.

Segundo ponto que é consequência dessa postura é que o estudante tem que saber os limites da história que lhes estão contando. Ou seja, qual é o alcance, o recorte, as razões de determinar que aquelas tradições são válidas de um lugar na história da linguística e outras não. E não basta mencionar que são as “principais áreas” ou “campos importantes”, sabendo que outros poderiam estar naquele espaço, e que foi uma mera predileção dos autores por determi-

nados paradigmas e não outros. Um exemplo dessa ausência são os trabalhos da chamada Linguística Missionária, das gramáticas que surgiram no século XVI no contato entre culturas de base latina com as línguas das novas colônias. Esses religiosos utilizaram o modelo de oito partes do latim e tentaram descrever (observando, na sua ótica, ausências e presenciais de aspectos gramaticais) essas novas línguas desconhecidas. Desvalidar que tal material possa ser estudado rigorosamente e produzir, a partir da reflexão, ciência é equivocados. Outra tradição rara de ser trabalhada nos manuais brasileiros são os estudos linguísticos praticados por brasileiros pré-estruturalismo. Os dialectólogos e filólogos são, direta ou indiretamente, apagados do recorte das tradições do conhecimento linguístico.¹⁶ É óbvio que em um manual introdutório não é possível escrever todas as produções feitas na humanidade sobre a linguagem e sobre as línguas, mas é justo (e preferível) que o estudante recém ingressado na graduação saiba dessas possibilidades.¹⁷

Nesse sentido, a historiografia da linguística contribui para pensar o ensino de linguística pois determina que a história da disciplina seja elevada, rigorosamente, em método e teoria às outras áreas que compõem a disciplina, tal como a fonética, a fonologia, a sintaxe, etc. Essa postura resulta em uma primeira reflexão para pensar-se o ensino da linguística no ensino superior, mas há muitas outras que devem ser feitas, uma vez que os linguistas em geral parecem não ter um posicionamento científico quando o assunto é o ensino. Há dois pontos que corroboram essa última afirmação: o primeiro é que “linguística” não está como matéria obrigatória no ensino fundamental e médio, mesmo que autores e conhecimentos cheguem às disciplinas de gramática, literatura e redação; o segundo é que os cursos de linguística são majoritariamente bacharelados (o que faz sentido com a situação do ensino formal no Brasil),

¹⁶ É já conhecido o embate que houve no Brasil entre os que se autointitulavam linguistas e os que negavam essa denominação, os filólogos.

¹⁷ Altman (2021) discute como a história que o professor escolhe para trabalhar influencia na formação do aluno e Grilo (2020) analisa comparativamente um manual soviético com um brasileiro, ambos da década de 1970, e comenta como no manual brasileiro há um certo apagamento dos estudos linguísticos feitos aqui até o estruturalismo chegar.

com exceção da licenciatura em Linguística na Universidade de São Paulo. Tal situação indica que a área acadêmica das ciências da linguagem produz pouca ciência em termos de educação, ainda mais se pensada para o própria formação de seus estudantes.

*

Escreverei sobre algumas pesquisas na área da educação, na sua interface com a linguística, que possibilitam uma articulação do pensar entre o uso de manuais e o ensino. A primeira delas é categorizar qual é o tipo de material didático e como classificar o texto que encontramos nesses suportes. Dito isso, comento sobre um artigo na área de ensino de línguas, sobre a autenticidade nos livros didáticos. A autora, Mariana Kuntz de Andrade e Silva, começa seu artigo por perfazer um caminho das discussões feitas até então sobre o que seria “autenticidade” na perspectiva de pesquisadores de língua alemã, inglesa e brasileira. Segundo a autora, a discussão nasce na década de 1970 devido à críticas à abordagem sociocomunicativa, em que a artificialidade dos textos (tanto diálogos, como as propostas de interação) era posta como negativa. No decorrer do artigo, é mostrado o desenvolvimento dessa discussão. Autores defendendo o que seria um texto ser “autêntico” ou em que medida mesmo que o livro traga um texto autêntico, no sentido de não modificado para o ensino, a situação em sala de aula poderia ser, de fato, autêntica. O texto poderia ter sido criado para o ensino, de modo artificial, pois não representaria uma situação real, e nem fora planejado para isso, como uma propaganda publicitária, uma bula de remédio ou uma notícia de jornal o são, pois estabelecem diálogo direto com a sociedade. Por fim, na última seção do artigo, a autora argumenta que há uma opacidade no significado do termo, devido às suas múltiplas acepções, e propõe uma categorização, em quatro graus de autenticidade.

Ao transpor esses apontamentos para se pensar os manuais de linguística, há a relação direta de ser criado para o ensino, com o objetivo de didatizar as ideias de autores, que seriam encontrados em fontes primárias, e apresentar para o estudante de maneira resumida, adaptada e simplificada um pensamento,

por exemplo sincronia, arbitrariedade do signo linguístico, etc. No entanto, às vezes é difícil de entender se a voz é a do autor do texto do manual, explicitando uma ideia própria sua, ou se é uma referência indireta de outro texto fonte que está sendo citado. Vejamos um breve exemplo, no manual organizado por Fiorin, na seção “1. Uma breve história do estudo da linguagem”:

Franz Bopp é o estudioso que se destaca nessa época. A publicação, em 1816, de sua obra sobre o sistema de conjugação do sânscrito, comparado ao grego, ao latim, ao persa e ao germânico é considerada o marco do surgimento da Linguística Histórica. (p.12)

Ora, esse período é uma citação direta de Saussure, de Chomsky, de Mattoso Câmara, de Otto Jespersen¹⁸, ou é uma opinião pessoal da autora que entende, de fato, que a publicação de Franz Bopp é um marco? Ou essa teoria é tão comprovada que virou um fato incontestável? Me parece que esse tipo de asserção transpassa para o estudante que está entrando em contato com a disciplina de que isso é um fato, e não uma visão teórica retrospectiva sobre o desenvolvimento das ciências da linguagem. A analogia que me parece válida é pensar a passagem da teoria da terra esférica para a consolidação empírica do fato da terra ser esférica: só é fato quando deixa de ser teoria. E o caso em análise dificilmente me parece familiar com o caso da teoria astronômica sobre o nosso planeta. São exemplos desse tipo que eu encontro nos manuais que são feitos de maneira não autêntica, se empregarmos a categoria proposta por Silva (2017), que não contribuem, na minha visão, para uma educação científica adequada. E isso não significa que eu não concorde que a publicação de Franz Bopp possa ter revolucionado a Linguística Histórica. Significa que há uma teoria da compreensão da história e do desenvolvimento científico por trás dessa afirmação, que está implícita para o estudante.

A outra área de interface entre a Educação e a Linguística é a que pensa as línguas não do ponto de vista formal do seu funcionamento, mas na relação entre o *status* de uma língua em relação à outra(s) e a influência das políticas

¹⁸ Sobre este último, em seu livro *Language: It's nature, development and origin*: “The third, by some accounted the greatest, among the founders of modern linguistics science was Franz Bopp” (p. 47)

sob ou sobre elas. Essa área, denominada Políticas Linguísticas, permite refletir os modos de divulgação do conhecimento científico, principalmente se considerarmos as contribuições de um desdobramento da área: Políticas Linguísticas e Planejamento Linguístico. Esse campo, primeiramente, foi utilizado para estabelecer modos de conciliação entre língua nacional de uma nação e a relação com a sociedade. Entretanto, com o passar do tempo, a discussão se ampliou e atingiu as próprias universidades e a sua influência na mudança ou não das políticas linguísticas acadêmicas. Observou-se, então, que essas instituições são responsáveis (ou não responsáveis) por estabelecer visões, métodos de ensino, preconceitos linguísticos sobre as línguas e o seu ensino/aprendizagem. Há um certo distanciamento teórico entre essas propostas e o uso de manuais para se pensar a linguística, no entanto, e assim como no caso dos materiais autênticos ou não, acho possível estabelecer uma ligação que nos ajude a pensar por que, afinal, usamos demasiados manuais na nossa área.

Sendo assim, argumento - e isso pode ser considerado a tese central em que culmina o meu ensaio - que os manuais formaram uma espécie de política acadêmica de ensino não oficial. Ou seja, não há um regulamento ou lei, seja na legislação da universidade e dos cursos de letras e linguística, seja na lei federal que estabeleça o uso dos manuais como material didático priorizado para o ensino em âmbito nacional. Entretanto, assim como um hábito pode parecer natural - mas não o é -, essa diretriz de ensino é arbitrária: há explicações históricas, sociais e institucionais que possibilitaram que tal forma de ensino fosse privilegiada. Tentei, ainda que mais em uma forma de provocação, argumentar a respeito da imagem da linguística à semelhança das ciências exatas, como um dos pilares que sustentam tal prática. Ou pensar que a Linguística, com o seu “único e verdadeiro” objeto, não se preocupou em pensar o ensino, principalmente quando diz respeito a sua própria disciplina no ensino superior. Um último ponto enfatizado aqui é a história e a historiografia linguística serem um campo científico, o que tem como consequência uma desconfiança atenta para

aqueles que tratam a história como um simples relato “das coisas que eu sei”, seja da linguística, seja do que for.

Pedro Henrique Freire

*

Referências

RODRÍGUEZ, V. **O ensaio narrativo como tese: estética e narrativa na composição do texto científico**. Ed. Martins Fontes, São Paulo, 2012.

KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas**. Tradução: Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boiera. 12. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013 (Coleção Debates).

THUILLIER, P. De Arquimedes à Einstein: a face oculta da invenção científica. Tradução: Maria Inês Duque-Estrada. 1. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1994 [1998].

ALTMAN, Cristina. **A Ciência, a História da Ciência e seu Ensino**. CONFLUÊNCIA, v. 61, p. 233-257, 2021

SILVA, M. K. de A. e. **Autenticidade de materiais e ensino de línguas estrangeiras**. Pandaemonium Germanicum, São Paulo, v. 20, n. 31, p. 1-29, 2017. DOI: 10.11606/1982-883720311.

CAPÍTULO 5

POLÍTICAS LINGUÍSTICAS DO ENSINO DE ALEMÃO: UMA JORNADA OPERÍSTICA

Jéssica Cristina da Luz Okada

Doi: 10.48209/978-65-5417-282-5

A vida é uma ópera e uma grande ópera. O tenor e o barítono lutam pelo soprano, em presença do baixo e dos comprimários, quando não são o soprano e o contralto que lutam pelo tenor, em presença do mesmo baixo e dos mesmos comprimários. Há coros numerosos, muitos bailados, e a orquestração é excelente.

Machado de Assis

O movimento da vida é algo inerente ao ser humano. Cada qual busca algo que faça valer sua existência. Em meio a tantas tentativas, nos encontramos e desencontramos com muitas pessoas e ideias, muitas vezes não entendemos de prontidão alguns conceitos, mas é preciso acreditar na contribuição que o outro nos traz, visto que ao final a vida será como uma ópera, estreando uma heterogeneidade de vozes e cada um: tenor, barítono, baixo, soprano, contralto, comprimários e orquestra representa uma voz a ser ouvida e adicionada no discurso.

A partir do olhar da dezescrita (RIOLFI e BARZOTTO, 2014) e o desafio imposto por ela, procurar-se-á investigar a multiplicidade de vozes e universos presentes e a partir deste olhar, apresentar como a língua alemã é vista pela

voz dos alunos da escola estadual, público totalmente fora das comunidades de língua alemã, assim como minha inquietação a partir de discursos que me mostraram um universo de contrariedades e estigmas diante à língua.

Meu encontro com esta temática, sucedeu-se a partir da reflexão das aulas de Metodologia do Alemão (I e II), dos trabalhos propostos como estágio, e da disciplina da pós-graduação Ensino de línguas políticas e discursos, cursadas na Universidade de São Paulo, ambas ministradas pelo professor Dr. Milan Puh. Juntamente com minha atuação como professora de ensino regular e do Centro de Línguas (CEL) do Estado de São Paulo. Em um primeiro momento, relatarei um pouco da minha história pessoal e como foi a descoberta do Centro de Línguas do Estado de São Paulo, elementos importantes para traçar meu engajamento com a carreira de docência. Apresentarei dados relativos a uma pesquisa que foi formulada com o intuito de investigar como os alunos do ensino regular, não estudantes de língua alemã, percebiam a língua.

Uma breve passagem sobre as políticas linguísticas para que se possa entender como essa dinâmica atua em nossa sociedade e auxilia ou agrava algumas problemáticas também foram definidas neste ensaio, assim como a posição e as ações do governo alemão em relação a este tema.

Essas perspectivas caminham, portanto, à complexidade do assunto abordado. Somente uma reflexão abrangente é capaz de elucidar algumas incoerências e questioná-las. Assim, como no trecho de *Dom Casmurro* em que Machado de Assis apresenta a vida como um movimento operístico representada pela atuação dos naipes (barítono, soprano, baixo, tenor) e dos comprimários, assumindo, portanto, a multiplicidade de vozes e universos presentes na ópera, a ideia constituinte deste trabalho é apresentar como a língua alemã é vista por diversas vozes. Para que, desta forma, seja possível construir uma leitura sobre a importância de políticas linguísticas eficientes capazes de dialogar com outras culturas no sentido de valorizar as diversidades culturais e minimizar desigualdades.

*

Sempre fui uma jovem inquieta, em busca de um conhecimento que nem sabia ao certo o que seria. Prestes a completar 15 anos, comecei a frequentar um grupo que se reunia às segundas-feiras na igreja católica perto de casa. E foi lá o local que me conectou com uma espiritualidade que jamais havia experimentado. As pessoas que lá estavam eram diferenciadas, havia muitos jovens e junto a vontade de engajamento, de fazer e ser diferente. A energia era contagiante. Foi nesta época que tive minha primeira experiência de relacionamento, um jovenzinho, tocador de teclado e, futuramente, pianista, multi-instrumentista e regente. Sua arte encantou. E compartilhamos experiências durante muito tempo. Arte e questionamentos foram minhas motivações existenciais e definiram minha história.

Os questionamentos me levaram a estudar mais sobre a história da Igreja e indagar seu posicionamento; guiaram-me até Platão e Aristóteles; à Filosofia Moderna; à Sociologia; à Literatura. Contestei minha fé. Durante todo este movimento me descobri nas ciências humanas, deixei minha futura carreira de medicina veterinária, tão almejada durante à infância e juventude, para percorrer o caminho das Letras, da Literatura.

E as artes? Em especial a música, me tirou do deslumbre do olhar apaixonado do primeiro amor para o protagonismo do canto coral. Foram várias as experiências: Bach, Beethoven, Mozart.

Esses dois temas definiram minha história. Na Universidade, a música me levou a escolher como língua de estudo e formação o alemão e hoje, após tantos anos, reencontrei-me com ela. Meu primeiro ingresso na Universidade de São Paulo foi em 2002, percorri longos cinco anos. Ao iniciar meus estudos acreditava que encontraria um caminho certo e definitivo, mas não, foram muitas dúvidas e descontentamentos. Meu deslumbre pela Literatura Brasileira me fez escolher a carreira, contudo não obtive o mesmo entusiasmo ao cursar as matérias. Ao optar pela língua alemã, foram anos de sofrimento, permeados

por uma didática rígida e despreocupada com o aprendizado do aluno. Obviamente, ou talvez não tão óbvio, alguns professores foram fantásticos – uma das professoras de língua, hoje já aposentada, o curso de tradução e de cinema, por exemplo, marcaram minha estadia. Em virtude desta experiência, optei por não cursar a licenciatura do alemão. Na época já lecionava em escolas de idiomas e em escola regular. Confesso que sempre gostei de lecionar língua portuguesa, não por conta da língua em si, mas em virtude da relação que construímos com os alunos. O professor de português, assim como o de matemática, por conta da carga horária, estão mais presentes em sala de aula, isso gera mais convívio com os alunos.

Embora as assertivas apresentadas fossem verdadeiras, incoerentemente, até o dado momento me afastei do ensino regular. Minha trajetória como professora de línguas foi muito mais sólida. A primeira experiência no ensino público me intimidou, ser professora eventual já não era uma tarefa fácil a vinte anos atrás. E o ensino privado, bom... este tem lá suas obtusidades. Dito isto, fiquei até 2021 dedicada ao ensino de línguas, foi quando decidi retornar à universidade e concluir minha licenciatura em alemão. Estava almejando um concurso público na minha cidade, visto que a prefeitura exigia para o cargo a licenciatura. Contudo, o que encontrei foi muito mais do que isto. Descobri, durante o curso de Metodologia do alemão, o Centro de Línguas do Estado de São Paulo, um projeto que disponibiliza aos alunos da rede estadual o aprendizado de diversos idiomas. Apesar de ser um projeto criado há trinta e seis anos, não havia tido contato com ele e, claro, deslumbrei-me. Há muitos anos já estava traçando meu retorno à escola pública, como forma de fazer diferença na educação. No ensino privado, esta ideia é muito distante. Fazer parte do ensino público é um ato de cidadania.

Por mais utópico que possa parecer, esta é a energia que me move todos os dias para a sala de aula. Olhares à espreita, acompanhando, esperando direcionamentos e encarecidos por alguém que tente entender suas inquietações.

Deixando o romantismo de lado, a realidade permeia o cotidiano e é necessária. A sonhadora juvenil não está mais tão presente, o que corrobora para o olhar mais maduro para a escola e as rotinas. Ao conhecer o CEL, decidi estagiar durante toda a disciplina de Metodologia neste ambiente e conhecer melhor o cenário, visto que lecionar em escolas de línguas é um contexto diferente da escola pública. Apesar de alguns alunos apresentarem um certo poder aquisitivo, na grande maioria, são carentes. Carentes economicamente, carentes emocionalmente. Desta forma, a possibilidade de estudar outros idiomas vem ao encontro da chance de um futuro melhor.

A priori, iniciei meu trabalho com aulas de inglês e espanhol. Somente em 2023 foram atribuídas duas turmas de alemão. Estar como professora de alemão é uma responsabilidade muito grande. Pois venho percebendo que a escolha da língua traz estereótipos. Certa vez fui apresentar minha proposta de regência no Centro de Línguas que estagiei os feriados “der Fall der Mauer” (Queda do Muro de Berlim) comemorado no dia nove e “Volkstrauertag” (Uma homenagem aos civis e militares mortos em conflitos armados) no dia treze, ambos em novembro. A ideia foi aproximar os alunos da cultura alemã através do contexto histórico, assim como tecer uma proposta de aprendizado de língua alinhada às teorias contemporâneas como o Pós-Método e o Letramento Crítico, onde segundo JORDÃO (2013: 74) o aprendizado é “espaço de construção de sentidos e representação de sujeitos e de mundo”. Partindo dessa concepção, foi feito uso de algumas macroestratégias de KUMARAVADIVELU para nortear o projeto, tal como: maximizar as oportunidades de aprendizagem; incentivar a consciência linguística; integrar as habilidades linguísticas; promover a autonomia do aprendiz e aumentar a consciência cultural. Tais aspectos estudados com mais afinco na disciplina de MELA 1 no primeiro semestre de 2022. Desta forma, ao oportunizar a compreensão do outro, de olhar para as próprias crenças e de possibilitar a visão crítica de suas culturas é que surgiram relatos de preconceito contra os estudantes, visto que muitos alunos foram associados a figuras como Hitler ou adeptos ao nazismo, por optarem pela língua alemã.

A partir dessas narrativas, um questionamento foi acionado em mim: será mesmo essa a realidade? Foi então que fui buscar em mim a motivação para a escolha da língua e se em algum momento havia sofrido algum tipo de injúria. Nada me veio à mente. A decisão por estudar alemão estava ligada à música, às artes, à erudição. Mas não encontrei nada que selasse algo negativo. Cheguei a questionar vários alunos que cursavam alemão na escola de idiomas e nenhum, nenhum mesmo, havia padecido de algo similar. Os alunos eram, em sua maioria, já adultos e formados ou em formação universitária. Foi a partir desta indagação que decidi me debruçar um pouco mais sobre as vozes dos relatos.

*

Comecei montando um questionário, com a ajuda do professor Milan Puh que me orientou sobre como melhor criar as perguntas, a ideia base era dividir as pesquisas em dois grupos: uma para os alunos que já cursam o idioma no Centro de Línguas e outra para os demais alunos do ensino regular (Fundamental II e Ensino Médio). A proposta estava baseada na tentativa de descobrir o que os alunos não cursantes da língua pensavam sobre ela. Por outro lado, aos alunos que já estudavam, portanto já tinham tido o primeiro contato com os estudos, tentava-se analisar se a prévia teria quebrado algum paradigma que eles poderiam ter vinculado ao estudo da língua. Feito isto, foi pedido autorização para a direção da escola estadual em que leciono como professora de língua portuguesa (no ensino regular) e de alemão e inglês no Centro de Línguas. Até o momento, foram consultados 310 alunos do ensino regular, contudo a expectativa é chegar próximo aos 700.

Feito o levantamento de dados, alguns resultados foram identificando o pensamento daquele determinado público. Desta forma, entre os alunos não cursantes da língua quando indagados sobre a ideia que permeia a mente quando se pensa na língua alemã, a grande maioria relaciona à dificuldade apresentada pelo idioma, quer seja em relação à gramática, quer na pronúncia das palavras, foram cerca de 84 menções. Apesar de haver um número expressivo não sabendo responder ao questionamento (55 respostas), por não saber qual

a motivação, decidi pensar um pouco mais a respeito das outras inquietações, visto que se percebe até o momento que há praticamente um empate técnico. Temas como viagem e cultura (31 respostas), trabalho (34 respostas) e nazismo (33 respostas) estão praticamente ocupando os mesmos patamares.

De acordo com meu relato inicial como professora estagiária no Centro de Línguas, vivenciando alunos que sofreram certo preconceito por estudarem o idioma, a ideia da pesquisa é justamente identificar essas manifestações, permitindo que se compreenda melhor as concepções que se fazem dessa cultura e qual o efeito é gerado no imaginário linguístico.

*

Na tentativa de afinar o vivenciado alinhado à pesquisa em busca de embasamento que possa esclarecer o Leitmotiv deste trabalho, deparamo-nos com a política linguística. E me inquieto ao pensar de que forma ela tem ajudado a criar estereótipos ou se assume um papel de contribuir com a diversidade.

Ao iniciar os estudos que permeiam os discursos sobre políticas linguísticas, percebi que este campo é ainda muito recente comparado a outras áreas de linguagem. Observa-se ainda que há um desacordo em relação à nomenclatura. Muitos estudiosos entendem Política Linguística como sendo Planejamento Linguístico ou, como ocorre aqui no Brasil, “política linguística” vinculada ao processo como um todo, ou seja, política e planejamento linguísticos conectados (MAHER, 2008, 2010). Muitos estudiosos como Kaplan e Baldauf Jr. (1997), vão enfatizar a importância em distinguir as duas terminologias, para eles o “planejamento linguístico” é uma atividade, mais visivelmente implementada pelo Governo (simplesmente porque envolve profundas transformações na sociedade), que visa promover uma mudança linguística sistemática em uma comunidade de fala” em contrapartida, a política linguística particulariza-se como “um conjunto de ideias, leis, regulamento e práticas” destinadas a “mudanças linguísticas planejadas”.

Pensando no que tange a ideia de planejamento linguístico e tentando entender um pouco mais sobre a dicotomia (planejamento linguístico vs. política linguística), deparo-me com a primeira manifestação da expressão ocorrida por volta da década de 1960, com os estudos de Haugen (1959, 1966) a respeito do processo de desenvolvimento da língua nacional da Noruega (FERGUSON, 2006, p. 1). A ideia era conhecer e tentar solucionar através do planejamento “problemas linguísticos”. Sendo que esta realidade estava intrinsecamente ligada à diversidade linguística, assim sendo considerada um problema a ser resolvido, ficando evidente no posicionamento de Jahr:

o PL [Planejamento Linguístico] refere-se à atividade organizada (privada ou oficial) que busca resolver problemas linguísticos existentes no interior de uma determinada sociedade, geralmente em nível nacional. Por meio do PL, procura-se gerir, transformar ou preservar a norma linguística ou o status social de uma determinada língua (escrita/falada) ou variedade linguística. Em geral, o PL é conduzido em conformidade com um programa oficial ou um conjunto definido de critérios e a partir de um objetivo deliberado, por comitês ou grupos oficialmente constituídos, organizações de caráter privado ou linguistas prescritivistas a serviço de autoridades governamentais. Seu objetivo é estabelecer normas (primeiramente escritas), as quais são ratificadas por seu elevado status social; sucedem-se a elas normas de fala associadas a esses padrões (JAHR, 1992, p. 12-13).

Desta forma é possível evidenciar que segundo Silva:

(1) a diversidade linguística constitui um “problema” para as nações (em desenvolvimento); (2) as línguas são passíveis de modernização; e (3) cabe ao linguista propor, com base em parâmetros científicos, soluções para os “problemas” dessas comunidades e/ou nações. (SILVA, 2013)

Além disso, é marcante a relação entre o início dos estudos de Política Linguística e o processo de descolonização de locais da África e Ásia. Afinal de contas, muitos novos países surgiram desse processo e uma das características é a diversidade étnica e linguística, vistas, portanto, como um contratempo para a formação dos novos estados nacionais (KAPLAN, 1991, p. 143-144), principalmente por conta da projeção a partir dos parâmetros de estado-nação imperante na Europa, ou seja, monolíngue e monocultural. Dessarte, heterogeneidade linguística não era vista como enriquecedora, pelo contrário, era sim

um problema a ser superado. Portanto, uma língua deveria ser escolhida como língua oficial e preferencialmente a língua ou variante definida precisaria modernizar-se, para que pudesse estar de acordo com os parâmetros esperados pelo estado nacional.

Adentrando um pouco mais nos estudos, percebe-se que a grande maioria dos pioneiros nos estudos de planejamento linguístico estavam pouco preocupados no que tange ao multiculturalismo e a identidade dos povos que estavam se estabelecendo nesses novos estados nações. Tem-se como critério planejar a língua de maneira eficiente, fundamentada no raciocínio lógico e prático:

[o] tratamento racional [dos problemas linguísticos] é caracterizado por neutralidade afetiva, por especificidade de metas e soluções, por universalismo, por ênfase na efetividade e por objetivos de longo prazo. Por outro lado, a falta de racionalidade é marcada por afetividade, difusão, particularismo, por ênfase na qualidade, em vez de na efetividade, e por preocupação com metas de curto prazo (NEUSTUPNÝ, 1974, p. 38).

Desta forma, a teoria da ideologia do monolinguismo estaria sendo legitimada ao se declarar a diversidade linguística como um “problema” para formação das novas comunidades, legitimada, portanto, pela Política Linguística. Sobre este ponto de vista os críticos Ferguson, Kaplan e Baldauf Jr. vão acusar nas duas décadas que seguem a área de “servir aos interesses de grupos sociais específicos” (SILVA, E. R. 2013), omitindo estímulos políticos, sociais e ideológicos no qual estariam envolvidos (FERGUSON, 2006, p. 3-4). Segundo Wiley, existe uma conexão entre as práticas de políticas linguísticas e as disputas de poder na sociedade e aqui cabe a indagação do autor: “[...] como podemos conciliar a aparente tentativa benevolente de resolver os problemas de comunicação com o fato de que essa tentativa pode impor uma forma de controle social?” (WILEY, 1996, p. 110). Questionar sobre o que definiria um “problema linguístico”, sua configuração, para quem ela representaria um “problema” e se o planejamento linguístico poderia de fato não ser o responsável por despertar conflitos linguísticos e étnicos eram indagações dos críticos.

Contudo, somente anos mais tarde pesquisadores como Spolsky e Shohamy vão romper com alguns critérios dos pesquisadores de política linguística e tentar explicar seu funcionamento de acordo com os moldes da sociedade contemporânea. A primeira ideia que precisamos ter como premissa, de acordo com esses pesquisadores, é que não há neutralidade quando se diz respeito às línguas. Política, ideologia, critérios sociais e econômicos permeiam esse contexto. Critérios ideológicos porque estão associados a um arquétipo de unidade, de lealdade, de patriotismo entre outros. Sociais pois ser proficiente em uma língua simboliza status, poder, te torna parte de um grupo específico. Assim, pode ter efeito econômico à medida que este grupo seletor representar algo positivo ou negativo economicamente.

[...] a língua é utilizada para expressar pertencimento a um determinado grupo (“nós/ eles”), para demonstrar inclusão ou exclusão, para determinar lealdade ou patriotismo, para indicar o status econômico (“tenho/ não tenho”) e para a classificação de pessoas e de identidades individuais. Além disso, a língua é utilizada como uma forma de controle, ao se impor o uso de uma língua de determinados modos (correto, autêntico, native-like, gramatical, etc.) ou mesmo ao se controlar o direito de utilizá-la” (SHOHAMY, 2006, p. xv).

Isso posto, pensar em Política Linguística é necessário quando se pensa em línguas. Independentemente da maneira como ela é trabalhada, ter consciência sobre a sua movimentação na sociedade garante legitimidade ao processo de implementação e visa as práticas linguísticas. É preciso se distanciar do monolinguismo tão exacerbado em nossa sociedade e começar a enxergar os grupos que coexistem e dão essa identidade múltipla.

Após o divagar conceitual que antecedeu e levou nossas mentes ao colapso de teoremas, teóricos e teorias, a ideia neste momento é tentar entender como aquele arcabouço sistematizado está vinculado ao estudo de língua alemã.

Se investigarmos o momento em que o alemão começou a ser falado em terras brasileiras, teremos como marco a primeira metade do século XIX, quando o idioma foi ensinado como primeira língua nas comunidades alemãs no sul

do Brasil. Logo em seguida, na segunda metade do século e após as duas Grandes Guerras e depois do confronto entre Brasil, Paraguai e Uruguai, momento em que muitas famílias migraram para São Paulo e Paraná (FRANCO, 2003).

Desta forma houve o surgimento das comunidades germânicas onde se falava alemão e as crianças podiam frequentar escolas alemãs, mantendo, portanto, sua originalidade, além do modo vida, cultura e língua característicos.

A partir de 1841, no segundo reinado do Brasil Império, o idioma começou a ser disponibilizado como língua estrangeira no Colégio Pedro Segundo. No primeiro momento, o francês e o inglês foram inseridos como línguas vivas obrigatórias no currículo escolar, logo em seguida o alemão e o italiano (BRASIL, 1873).

Contudo, em 1911, com a Lei Rivadávia, ela passou a ser optativa (BRASIL, 1911, Art. 73-b) e mais tarde, em 1915, com a Reforma C. Maximiliana, cabia ao aluno escolher entre inglês e alemão a partir do 3º ano escolar. É importante ressaltar que neste momento nenhuma questão metodológica é abordada, aos estudantes bastava-se a leitura e tradução de obras literárias consideradas clássicas.

Com a Reforma Francisco de Campos, póstuma à revolução de 1930, o francês e o inglês foram considerados obrigatórios, o alemão: facultativo (BRASIL, 1931, Arts. 3º; 4º; 6º). Nos anos que se seguiram a língua foi cada vez menos sendo estudada, culminando nos dizeres de Chagas (1979) “se antes não se estudavam os idiomas considerados facultativos, a esta altura já não se aprendiam nem mesmo os obrigatórios” (p. 109).

Se os estudos da língua já não estavam favoráveis, a campanha de nacionalização e patriotismo da Reforma Capanema de Getúlio Vargas veio como um golpe, em 1942 o ensino de alemão foi abolido das escolas secundárias estatais (BRASIL, 1942, Arts. 10; 12), sobrevivendo apenas em algumas escolas privadas.

Percebe-se, assim, que não houve nenhum tipo de política linguística que pensasse na garantia de manter o ensino da língua, todos os movimentos foram gerados pela política vigente e seus interesses.

Somente no início de 1960 que a língua começa a se reestabelecer nas escolas de idiomas, por conta do incentivo da industrialização que trouxe diversas empresas multinacionais alemãs para o Brasil. Como incentivo para os estudos, em 1960 e 1970 foram inaugurados os Institutos Goethe no Brasil, considerados hoje o principal responsável pela difusão da língua alemã. Essa instituição simboliza parte da política externa da Alemanha que, a partir dos anos 1970, teve como propósito iniciar divulgação expressiva da língua e cultura alemãs, através da fundação de institutos e cursos livres de idiomas, disseminando o ensino para vários países, entre eles o Brasil.

É fato que o governo alemão, há muito tempo incentiva o ensino do idioma alemão no exterior como intuito de estimular o aprendizado da língua como um importante meio de criar vínculos culturais e econômicos com outros países. Os 159 Institutos Goethe espalhados por 98 países pelo mundo é um dos exemplos mais concretos de que esta política tem gerado constância. Quando indagado sobre o intuito deste tipo de política, o ministério alemão das relações exteriores declara:

O fomento da língua é um instrumento particularmente sustentável da política externa. Ele promove o diálogo, o intercâmbio e a colaboração entre pessoas e culturas, transmite uma imagem positiva da Alemanha no exterior e traz pessoas para a Alemanha. Com os jovens aprendizes de alemão de hoje, ganhamos parceiros importantes para a política, economia, cultura, ciência e pesquisa de amanhã (AUSWÄRTIGES AMT, 2015, p. 3)

Observa-se, desde 1985, a preocupação do governo alemão sobre o número de aprendizes de alemão no mundo,

Em muitos lugares do mundo, a língua alemã goza de uma procura crescente. Isso é também uma consequência da globalização. Países geograficamente distantes estão se tornando mais próximos para muitos jovens na China e no Brasil. A Alemanha consegue competir de forma excelente nessa concorrência internacional pelas melhores cabeças – considerando

que, nos últimos anos, o nosso país se tornou mais atrativo enquanto local internacionalmente reconhecido de economia, ciências e pesquisa para pessoas do mundo inteiro (AUSWÄRTIGES AMT, *ibid.*)

Fica evidente neste discurso a ideia de “concorrência internacional pelas melhores cabeças”, desta forma, o acesso à língua traz a oportunidade de migração de inteligência beneficiando, portanto, os países que acolhem esse fluxo de pessoas.

O projeto de fomento à língua alemã não fica restrito apenas aos Institutos, no Brasil foi implementado uma iniciativa denominada PASCH (abreviação de *Schulen – Partner der Zukunft*, “Escolas – parceiras do futuro”), inaugurado em 2008 pelo governo alemão que tem como intuito estruturar com excelência uma rede global de escolas de ensino fundamental e médio, promovendo o ensino de língua alemã.

Embora existam algumas escolas públicas envolvidas nesta iniciativa, como é o caso das Escolas Estaduais de Ensino Profissionalizante Juarez Távoa e Paulo VI, na cidade de Fortaleza, Ceará, a maioria das escolas que integram o programa PASCH são particulares, é possível citar as Escolas Estaduais de Ensino Profissionalizante Juarez Távoa e Paulo VI, na cidade de Fortaleza, Ceará. Seria interessante indagar qual o real motivo para que apenas algumas escolas públicas serem acolhidas neste projeto – seria um problema de política linguística? Ou caberia à política pública a resposta?

É fato que durante muito tempo o estudo da língua alemã esteve vinculado ao governo alemão, sendo este responsável pelo estímulo do estudo da língua e investimentos. Contudo, atualmente percebe-se uma maior atuação do governo brasileiro ao fomento da língua. Mesmo que em meio a contrastes, tem-se criado algumas alternativas e se investido em projetos que motivam o estudo do alemão. Exemplos que corroboram com esta perspectiva são os Centros de Estudo de Línguas (CELs) do Estado de São Paulo, totalizando 188 unidades, sendo que 30 delas possuem curso de

língua alemã. Assim como os CELs do Estado de São Paulo, no Paraná há os Centros de Línguas chamados CELEMs ambos os projetos propiciam ao aluno da escola pública estadual, o estudo de línguas estrangeiras em seu contraturno. Ainda temos no Rio de Janeiro a Escola Brasil-Alemanha e em se tratando de universidade pública, 19 cursos de graduação são ofertados na área de germanística. Não podemos esquecer também da cidade de Blumenau que oficializou a língua alemã e a introduziu no currículo escolar das escolas municipais.

*

Retorno aqui o tema inicial do meu ensaio sobre as motivações que fizeram com que eu me dedicasse meus pensamentos em torno deste trabalho. Peço desculpas ao leitor por compor partes com trechos densos, de literatura enrijecida, mas pensar Políticas Linguísticas faz parte do todo, afinal de contas, quando uma parcela dos alunos mostra que a língua alemã é vista como difícil, sem ao menos estudá-la, ou que é vista como sendo algo ruim pois é comparada a um momento histórico da Alemanha, algo está sendo negligenciado. Desta forma eu me pergunto: como este pensamento povoou a mente dos alunos? Quem ou o que está ditando os padrões da língua? Ou pensando na resposta que associa a língua às duas guerras mundiais: de que forma o Estado e a sociedade estão sendo permissivos e deixando de pensar em políticas efetivas?

Percebe-se que na escola pouco se trabalham esses temas. Os poucos alunos que frequentam o curso de alemão são vitimizados em sala de aula pelos próprios colegas. Desta forma, comentários relacionados à temática nazista são usados em diversos contextos. Algumas vezes que dialoguei com alguns alunos que praticaram comentários desta magnitude, foram unânimes em reconhecer a prática como ofensiva, mas afirmaram ser apenas uma brincadeira, pois não acreditavam de fato na correspondência.

Percebe-se, portanto, assim como na obra de Machado de Assis, inúmeros coros, uma multiplicidade de vozes, contudo aqui não há regência em se

tratando desta temática. Os alunos, que em sua grande maioria não tem vínculo de sangue com a cultura, apenas sonham em ter um futuro melhor, estão suscetíveis às mais variadas intempéries. As políticas linguísticas falham. A sociedade julga.

Percebe-se que a própria história de implementação da língua no Brasil foi conturbada, foram idas e vindas, disponibilização e proibição, a cada período político, uma nova regra. Em 1841, no segundo reinado do Brasil Império, o primeiro momento de efetivação como língua obrigatória ao lado do francês, inglês e italiano. Contudo, a partir de 1911, com a Lei Rivadávia, perdeu o caráter obrigatório e mergulhou no status da possibilidade, ou seja, o estudo tornou-se facultativo. Já em 1942, com o golpe no governo de Getúlio Vargas, a língua foi proibida e só voltou a ser permitida a partir de 1960 por conta do incentivo da industrialização que trouxe várias empresas para o país.

Desta forma, não há um critério conciso que fortaleça línguas como o alemão. Por mais que o governo alemão invista no estudo da língua no Brasil, é fato que a concentração de investimentos está sendo usada nas escolas privadas, como já dito anteriormente. Percebe-se um movimento do governo brasileiro em contraponto. Contudo, ainda a escola pública está sofrendo pela falta de investimentos concretos. Longe de mim responsabilizar o governo alemão, percebo sim uma problemática no Brasil em torno de várias outras línguas que não desfrutam de privilégio, sendo assim línguas não-hegemônicas, silenciadas por uma ideologia monolíngue.

Hei de confessar que tentei levantar dados numéricos relacionados aos investimentos que o Estado de São Paulo e o do Paraná fazem aos Centros de Línguas, contudo meus esforços, neste dado momento, falharam. Foram vários e-mails sem dados concretos e muitos sem respostas. Ao conversar com a equipe de Gestão Escolar tive como retorno a falta de dados que contemplassem minhas indagações, sendo, portanto, impossível pormenorizar dados. Não existe uma folha de pagamento que contemple os Centros de Línguas. Os dados são apresentados de forma geral. Assim sendo, qualquer tentativa de estimar algum valor, tende ao erro. Afinal de contas, cada unidade é diferente das demais.

*

Por fim, a ideia que permeou a construção deste ensaio é construir leituras mais críticas que envolvam questões de Políticas Linguísticas e o aprendizado de línguas no Brasil. Percebo cada vez mais um desalinhamento entre aquilo que é institucionalizado, o ensino obrigatório de língua estrangeira, e a realidade brasileira. Haja vista nossa formação identitária – uma mistura de raças e povos – tendo que se submeter ao estudo de língua(s) hegemônica(s), sendo negado a oportunidade de conhecer as raízes linguísticas que originaram os povos.

Em se tratando dos dados obtidos através da pesquisa e da experiência lecionando língua alemã no Centro de Línguas, parece-me evidente que a percepção que os alunos, não estudantes de alemão, têm da língua está vinculada ao não conhecimento dela e de um possível arquétipo. Desta forma, o fomento a línguas diversas tende a enriquecer o conhecimento cultural da sociedade. Evitando a criação de um imaginário depreciativo. Cabe, portanto, incentivar o estudo do alemão não somente para exportar as “melhores cabeças”, mas para entender o povo brasileiro, essa mistura de raças e etnias, para que se possa respeitar o outro a partir de sua individualidade e não tentar homogeneizar. Quando se valoriza o multiculturalismo, cria-se uma sociedade baseada em respeito.

Fica cada vez mais evidente que a inclusão de uma língua estrangeira está vinculada ainda hoje a critérios econômicos e/ou políticos. A oferta de línguas modernas ocidentais e o não incentivo ao estudo de línguas não hegemônicas e de herança, acabam não somente agravando o silenciamento dos povos e raças, mas geram também falta de conhecimento muitas vezes agravados por casos de preconceito. Desta forma, segundo Puh (2020):

[...] quando estamos falando de um país ou uma região, de fato estamos falando de uma comunidade em seu sentido linguístico. Assim, não podemos defini-la somente como uma comunidade que fala uma língua, pois as relações entre seus membros não se restringem à esfera linguística, mas também cultural etc. Os falantes também se identificam uns aos outros em um contexto cultural maior e específico - um nome nativo pelo qual se

identificam, automanutenção em uma rede social de contatos – sustentados por uma série de atividades e eventos, dentre as quais está o ensino da língua. (PUH, 2020)

Assim, aquela ou aquele que escolhe uma língua estrangeira não pode ser vinculada(o) a estereótipos como nazismo ou similaridades. Talvez a melhor forma de dialogar seja através do incentivo de estudar outras culturas não como algo distante, mas algo totalmente vinculado à nossa existência. Visando propostas que modifiquem a sociedade, capazes de contribuir para uma educação que caminhe para a diversidade cultural e capaz de questionar as desigualdades. Afinal de contas, somos diversas vozes: baixos, tenores, barítonos, sopranos, contraltos, comprimários.

Jéssica Cristina da Luz Okada

Referências

AUSWÄRTIGES AMT. **Deutsch als Fremdsprache weltweit**. Datenerhebung 2015. Berlin: Bonifatius, 2015. Disponível em: [https://www.goethe.de/resources/files/pdf37/Bro_Deutschlernerhebung_final2.pdf]. Acesso em: 19/04/2019.

COUTO, L. C. **Sobrevoos pela história do ensino de alemão -LE no Brasil**. HELB. Universidade de Brasília, ano 6 nº 6, 2012.

DÖRTHE, Uphoff. **O lugar da política linguística na formação inicial de professores de alemão**. Revista Letras Raras – v.8, n.3, 2019.

FERGUSON, G. (2006). **Language Planning and education**. Edinburgh: Edinburgh University Press Ltd.

FRANCO, CHRISTINA A. **Informationen aus dem Lehr- und Forschungsgebiet Didaktik der Deutschen Sprache und Literatur**. Bergische Universität Wuppertal. Geistes- und Kulturwissenschaften Germanistik, 2003.

GRILLI, Marina. **Como ensinar línguas? Do método ao pós-método**. Revista Projekt, 57, 2019, 36-41.

HAUGEN, E. (1959). **Planning for a standard language in Norway**. *Anthropological Linguistics*, v. 1, n. 3, pp. 8-21. _____. (1966). *Language conflict and Language Planning: the case of modern Norwegian*. Cambridge: Harvard University Press.

JAHR, E. H. (1992). **Language Planning**. In: Bright, W. (Ed.). *International encyclopedia of Linguistics*: v. 4. Oxford: Oxford University Press, pp. 12-14.

JORDÃO, Clarissa Menezes. **Abordagem comunicativa, Pedagogia Crítica, Letramento Crítico: farinhas do mesmo saco?** In: ROCHA, Claudia Hilsdorf.; Maciel, Ruberval Franco. (Orgs.) *Língua Estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. Campinas, Editora Pontes, 2013, 69-90.

KAPLAN, R. B.; BALDAUF Jr. R. B. (1997). **Language Planning: from practice to theory**. Clevedon: Multilingual Matters LTD.

LEFFA, VILSON J. **O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional**. *Contexturas, APLIESP*, n. 4, 1999, pp. 13-24.

NEUSTUPNÝ, J. V. (1974). **Basic types of treatment of language problems**. In: Fishman, J. (ed.). *Advances in Language Planning*. Paris: Mouton – The Hague, pp. 37-48.

PUH, Milan (2020) **“Tudo junto e misturado?”: as contribuições e os limites do multiculturalismo no ensino de línguas**. El toldo de Astier. *Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*. Cátedra de Didáctica de la lengua y la literatura I. Departamento de Letras. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. ISSN 1853-3124. Año 11, Nro. 20-21, julio de 2020. pp. 415-432.

RIOLFI, C. R; BARZOTTO, V. **Dezescrita**. São Paulo: Paulistana, 2014.

SHOHAMY, E. (2006). **Language policy: hidden agendas and new approaches**. London: Routledge.

SILVA, E.R. (2013) **A pesquisa em política linguística: histórico, desenvolvimento e pressupostos epistemológicos**. Campinas. Documentos.

BRASIL. Decreto nº 5.370, de 6 de agosto de 1873. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=78527&tipoDocumento=DEC&tipoTexto=PUB>

_____. Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/5_Gov_Vargas/decreto-lei%204.244-1942%20reforma%20capanema-ensino%20secund%20E1rio.htm

CAPÍTULO 6

“EU NÃO FALO GRINGO, EU SÓ FALO BRASILEIRO”: PELO DIREITO AO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS NO BRASIL

Camila Bolini

Doi: 10.48209/978-65-5417-282-6

배우자 배우자 배우자 내 나라를 위해
배우자 배우자 앞날을 위해
우리의 식으로 락원 꾸리자¹⁹
(Moranbong- 모란봉악단)

Início este breve ensaio com um breve trecho de uma música da banda de pop norte-coreano 모란봉악단, *Moranbong-akdang*, para exemplificar o que penso quando digo “educação enquanto tábua de salvação”. O estudo pelo país, o estudo pelo futuro, pela autonomia de um próprio paraíso criado nos moldes de um povo. No caso norte-coreano, podemos compreender através desta música como a imagem de uma educação libertadora e viabilizadora de um futuro melhor se dá. Mas, por que “tábua de salvação”?

¹⁹ “Vamos estudar, vamos estudar, vamos estudar, para o meu país
Vamos estudar, vamos estudar, para os dias vindouros
Vamos fazer o paraíso do nosso jeito” (Moranbong, 2012, minha tradução)

Aqui, o termo foi atribuído justamente por seu caráter religioso. Deixei-me explicar melhor: no episódio do Naufrágio de Paulo, contido no Novo Testamento, a tripulação do navio que levava Paulo como prisioneiro enfrenta uma terrível tempestade. Como forma de se salvarem, todos jogam a carga do navio ao mar, mas as intempéries não cessam e as esperanças de salvação vão se esvaindo. Apesar de Paulo afirmar que ninguém se machucaria, no décimo quinto dia o navio encalhou e sua traseira foi arrasada pelas ondas furiosas: o centurião então “[...] ordenou aos que sabiam nadar que saltassem primeiro e alcançassem a terra. Os demais deveriam seguir atrás, agarrados em pranchas ou em pedaços do navio. E assim todos chegaram à terra, sãos e salvos.” (At 27, 43-44).

Apesar de não ser particularmente uma pessoa religiosa, acredito que esta passagem, além de explicar a origem do termo “tábua de salvação”, também é uma boa metáfora para explicar as visões que as classes econômicas mais baixas têm da educação: para aqueles que naufragam nas dificuldades, a educação apresenta-se como uma tábua da salvação, capaz de salvá-los da árdua realidade. Durante toda a minha infância e juventude, ouvi de meu avô operário, e de minha mãe que precisou abandonar os estudos aos treze anos para colocar comida na mesa: “Estude para ser alguém na vida”. Este é um dito recorrentemente suscitado entre aqueles cuja sobrevivência depende do trabalho diário, sobretudo quando este exige força física para ser desempenhado. Neste caso, a educação surge como um ato de fé, no qual todos os sacrifícios realizados serão recompensados - não no dia do Juízo Final, mas sim ao final de um curso de graduação, com a obtenção de um diploma e um bom emprego.

No Brasil, um país em que 20% da população recebe menos de meio salário mínimo per capita e que, dentre estes, 73% vivem em casas chefiadas por pessoas que não concluíram o ensino fundamental (Banco Mundial, 2022), a desigualdade socioeconômica e o acesso à educação estão intimamente ligados. Desta forma, a visão da educação enquanto tábua de salvação não está

condicionada a uma experiência isolada como a minha, mas sim a uma grande parte da população brasileira, como bem exemplifica Arboleya et al. (2015) no texto *“Educação para uma vida melhor”: trajetórias sociais de docentes negros*. Neste, são inventariadas trajetórias de docentes negros, contribuindo para a discussão acerca da visão de uma educação que promove e viabiliza uma maior qualidade de vida e maior estabilidade financeira, individual ou familiar.

Para além do caso brasileiro, este é um tipo de pensamento que também pode ser observado em outros países e culturas. Vejamos um caso modelo da educação enquanto “tábua de salvação”, a Coreia do Sul. Durante 조선, a *Dinastia Joseon* (1392-1897), foram instituídos os concursos públicos, de base confuciana, para a seleção de funcionários públicos. Estes concursos eram abertos a todos que tivessem interesse em participar, e eram considerados os principais mecanismos de ascensão social. Assim, embora a elite de 조선, Joseon, tivesse maiores meios de estudar para a aprovação - como a dedicação exclusiva aos estudos, acesso a professores etc. -, já existia a visão da educação enquanto uma forma de melhorar a condição socioeconômica de uma família.

Após a queda de 조선, Joseon, a Coreia foi devastada pela colonização japonesa (1910-1945) e pela Guerra das Coreias (1950-1953) e era considerada um dos países mais pobres do mundo (HEO, et. al, 2008). No entanto, hoje a Coreia do Sul dispara no cenário global como uma das principais economias. Dentre os fatores deste “milagre econômico”, com um Produto Interno Bruto de US\$1.67 trilhão (BANCO MUNDIAL, 2023), está a valorização da educação dentre os sul-coreanos e seus governos.

Os coreanos, tradicionalmente, vêem a educação como um meio muito importante de auto-realização e de avanço social. [...] Hoje, a Coreia se orgulha de ter uma das maiores taxas de alfabetização do mundo. É reconhecido o fato de que o qualificado e bem educado povo coreano tem sido um dos principais recursos do rápido crescimento econômico alcançado pela nação durante as últimas três décadas. (SERVIÇO EXTERIOR DE INFORMAÇÕES SOBRE A COREIA, 2004, p. 96)

Para além do governo sul-coreano em suas comunicações oficiais, de acordo com o economista coreano 장하준, *Ha-Joon Chang*, os governos do Leste Asiático, onde se encontra a Coreia do Sul, tiveram maior preocupação e êxito em articular as políticas educacionais às industriais (CHANG, 2004, p. 93). Enquanto premissa do plano inicial de desenvolvimento econômico do governo autoritário de 박정희, *Park Chung-Hee*, (1961-1979) estava o desenvolvimento e fortalecimento industrial, o que, por consequência, exigia a formação técnica de mão de obra. Assim, nos primeiros 10 anos de sua ditadura, houve a ampliação da educação básica para todos, com ênfase na prática, moral e no anticomunismo. Com o desenvolvimento industrial, o foco torna-se o ensino técnico, até que, durante os anos 1970, estimula-se a educação científica e tecnológica (KIM, 2001).

Ou seja, considerando a devastação pós-guerra, a única saída prometida para que a Coreia do Sul pudesse se ver independente dos auxílios externos estadunidenses, das dívidas com o FMI, e capaz de sustentar uma industrialização para o desenvolvimento econômico seria através da educação para capacitação do povo, o que, até os dias atuais, constitui um dos pilares da sociedade sul-coreana. Aqui, podemos observar novamente a educação enquanto um agente de mudança socioeconômica, enquanto “tábua de salvação”.

No entanto, é importante destacar o papel dos Estados Unidos neste desenvolvimento e na promessa, e não realização, de uma independência. A ocupação estadunidense no território sul-coreano remonta a 1945, logo após um brutal período colonial que se encerra com a rendição japonesa na Segunda Guerra Mundial. Para além da manutenção dos antigos líderes coloniais japoneses e seus colaboracionistas no poder, os Estados Unidos passam a intervir mais profundamente com a ameaça comunista pairando às margens da Guerra das Coreias (STUECK e YI, 2010). Desde então, os Estados Unidos vêm interferindo na política e economia sul-coreana, onde até os dias atuais se faz militarmente presente com a USFK (*United States Forces Korea*).

Além disso, podemos observar o imperialismo norte-americano através da língua: a chamada “Febre do Inglês” (KIM, 2022), com a disseminação do inglês enquanto língua do cidadão global de sucesso, e através da incorporação do inglês à língua coreana, que adota diversos estrangeirismos no chamado *Konglish* (ou Korean English, inglês coreano). Assim, podemos atribuir à língua um caráter de instrumentalização da dominação colonial - Isso se exemplifica e ganha vida nos movimentos imperialistas mais contemporâneos, como é o caso dos Estados Unidos e a língua inglesa, mas também sobre os movimentos colonizatórios anteriores, como a colonização japonesa sobre a Coreia²⁰ ou a colonização portuguesa sobre o Brasil.

Desta forma, a educação, inclusive linguística, ocupa este espaço de um meio para a sobrevivência perante contextos opressores. No entanto, também representa a esperança, uma “tábua de salvação” de ascensão social condicionada a ascensão econômica no imaginário coletivo liberal. Mas, ao mesmo tempo, para discutirmos este aspecto devemos tomar alguns cuidados para que não sejamos levados por um discurso essencialmente meritocrático, em que aquele que se dedica mais aos estudos automaticamente está em uma posição vantajosa e mais propensa ao sucesso.

Para ilustrar, retornamos ao caso brasileiro. Aqueles que precisam conciliar os estudos com jornadas de trabalho, falta de um local calmo para estudos, fome, grandes distâncias percorridas até a escola, entre outros fatores, possuem as mesmas condições físicas e psicológicas do que alunos com dedicação exclusiva aos estudos e acesso a toda a infraestrutura necessária? Um estudante às margens da sociedade possui as mesmas oportunidades do que um aluno mais privilegiado socioeconomicamente?

20 Ao longo da colonização japonesa da Coreia, foi imposta uma política de apagamento cultural para os coreanos, em que a língua japonesa foi instituída enquanto língua oficial e de instrução. Como um dos principais movimentos anti-coloniais, houve a reafirmação da língua coreana e de sua escrita. Para maiores aprofundamentos acerca deste tema, recomendo a leitura de Yang (2017).

A partir destas reflexões, é necessário acrescentar novas nuances a nossa discussão acerca da “tábua de salvação”. Sendo a educação esta ferramenta de ascensão social, mesmo que pensemos em uma educação que contemple a todos, com o acesso universal, as condições para o aproveitamento deste ensino não será a mesma. Tendo isso em vista, muito podemos aproveitar do conceito de capital cultural de Pierre Bourdieu (1986).

Enquanto capital cultural, podemos considerar o acesso e domínio da cultura “legítima”, erudita, dominante. Como bem complementa Almeida (2007), o que constitui um capital cultural é uma construção social, uma luta simbólica: a escolha de um elemento em detrimento de outro para fazer parte de uma cultura hegemônica é arbitrária e pertence ao grupo social dominante.

Aqui se faz necessário, então, diferenciar a escolarização da erudição. A escolarização é relacionada aos estudos escolares, ou seja, uma pessoa escolarizada é aquela que frequentou a escola, independentemente de sua experiência e da agenda que sua educação serviu. A erudição é, antes de tudo, um marcador distintivo de classe, um *pedigree* aristocrático, uma moeda a partir da qual o capital cultural se faz circulante.

Um erudito é aquele cuja educação formal ao longo de anos e anos de estudo - privilégio daqueles que não precisam se preocupar com uma geração de renda para sobreviver - permitiu o acúmulo de conhecimentos em diversas línguas, letramento nas artes e apreciação da cultura universal, sobretudo quando este universal se refere aos grandes mestres da cultura hegemônica europeia. Por isso, dentre o imaginário proletário, aprender línguas “de cultura”, que não tenham um correspondente funcional imediato, como o inglês para trabalhar, é algo diretamente relacionado a esta elite econômica, inatingível em sua realidade.

Seguindo o conceito de capital cultural, o aprendizado de línguas utilizadas fora do contexto familiar ocupa este espaço distintivo entre classes sociais, é algo que demanda tempo, condições materiais e familiares para ser

construído em cada indivíduo. As maiores taxas de sucesso educacional não estão, portanto, ligadas somente a parâmetros meritocráticos, mas também são proporcionais ao capital cultural e condições socioeconômicas dos indivíduos. Vejamos, então, como isso se aplica ao ensino e aprendizagem de línguas no Brasil.

*

*Da ponte pra cá, antes de tudo é uma escola
Minha meta é dez, nove e meio nem rola
Meio ponto a ver, hum, e morre um
Meio certo não existe, truta, o ditado é comum
Ser humano perfeito, não tem mesmo, não
Procurada viva ou morta a perfeição
Errare humanos est, grego ou troiano?
Latim, tanto faz pra mim, fi de baiano
(RACIONAIS MC's)*

Venho de uma família cuja origem remonta ao gueto judaico de Veneza. No entanto, em virtude do crescente antissemitismo entre os séculos XIX e XX, Ferruccio e Marieta emigraram para uma cidadezinha chamada Bariri, no interior de São Paulo, na esperança de uma vida melhor, e ganharam sua filha, Líbera, na viagem até aqui. Ao que se conta na família, tanto os pais de Líbera quanto ela mesma eram analfabetos, falantes de italiano como língua materna e sabiam o português “de ouvir”, o suficiente para se comunicar no dia a dia.

No entanto, tendo em vista as constantes políticas de apagamento linguístico no governo Vargas na campanha de nacionalização, às gerações seguintes é negado o direito de aprenderem a língua de seus pais, restando apenas alguns vocabulários e expressões pontuais. Mesmo assim, a filha de Líbera, Leonilda, minha avó, era analfabeta e sonhava com o dia que conseguiria “ler de carreirinha”. Assim, Leonilda, uma lavadeira, e seu marido Damian, operário em um curtume, que tiveram a sua herança linguística e cultural negadas através de uma política de dominação e opressão linguística, viam a educação enquanto uma tábua de salvação, o meio através do qual seus filhos poderiam alcançar uma vida mais confortável do que a que tiveram sem os estudos.

Dando um salto no tempo, nas primeiras décadas do século XXI, período em que fui criada, o italiano já não tinha mais este aspecto de língua marginalizada. Conheci muitos descendentes de italianos que renegavam sua origem brasileira e se consideravam orgulhosamente apenas italianos, e, consequentemente, aprendiam o idioma para eventualmente conquistar a sonhada cidadania europeia. A minha família continua sem falar italiano, e a minha geração foi a primeira a dominar alguma língua estrangeira, à exceção do português: o inglês.

Em 2018, ingressei na Universidade de São Paulo, símbolo de prestígio intelectual e onde ninguém da minha família havia sequer pisado antes, para cursar Letras Português-Coreano. A princípio, me preparei para ouvir comentários a respeito das dificuldades da carreira docente, sobretudo no que tange à remuneração da profissão, constantemente desvalorizada. No entanto, recebi dos familiares sorrisos amarelos e comentários como “nossa, que interessante, mas com o que dá pra trabalhar?” ou “ah, pra trabalhar na empresa coreana x, né?”.

Vindo de uma família proletária, exalta-se o caráter utilitarista das línguas, ou seja, a língua enquanto uma ferramenta útil, de trabalho - uma tábua de salvação. Se eu tivesse escolhido estudar uma língua dominante, como inglês, francês ou alemão, as respostas seriam diferentes, a minha tábua seria feita de um material mais resistente às intempéries, e os olhares preocupados recairiam somente ao fato de querer ser professora. E na minha formação enquanto professora da língua e pesquisadora acerca de seu ensino, percebi o quanto o acesso a este idioma no Brasil é dificultado - na maior parte das vezes restrito a uma elite econômica.

A educação linguística, ou seja, o ensino e aprendizagem de línguas, não implica, por si só, uma garantia de um futuro melhor ou de maior empregabilidade, uma tábua feita de madeiras nobres e resistentes. Por exemplo, saber falar inglês não necessariamente é capaz de garantir um emprego bem remunerado nos dias atuais. No entanto, aquele que não detém este tipo de conhecimento

linguístico está mais propenso a ser excluído dos processos seletivos que o levariam a exercer algum tipo de cargo melhor remunerado.

Mesmo que não pensemos em termos econômicos, tendo em vista o estabelecimento do inglês enquanto língua franca, imperialista, em um mundo aparentemente globalizado, quem não a domina está propenso à exclusão no processo de aquisição de diversos conhecimentos via *internet*, sobretudo os que são difundidos de forma livre e gratuita, em nome da democratização dos saberes. Isso se dá justamente por conta do domínio ou não da língua inglesa, pois os cursos, materiais e artigos publicados neste idioma são numericamente superiores àqueles publicados em língua(s) materna(s), sob a justificativa de que, sendo em inglês, o acesso para pessoas de diversas nacionalidades é garantido. Sob esta lógica, ao inglês é atribuída a tarefa de ser uma língua franca, a língua da ciência, da cultura e do dinheiro. E o que seriam das outras línguas, então?

Àquelas de países da Europa Ocidental colonizadora, como o alemão e o francês, recai o *status* de línguas “chiques”, de “gente rica” ou até de “gente inteligente”, são as línguas de erudição e que ainda conseguem enobrecer nossas tábuas de salvação. No entanto, é importante ressaltar que dentro das próprias línguas existe uma hierarquização social: quando se pensa em aprender o francês enquanto esta língua “chique”, logo são suscitadas as imagens dos falantes franceses e canadenses. No entanto, nas escolas de idiomas raramente, senão nunca, são aprendidas as variantes de países cuja língua oficial é a mesma, mas não ocupam esta posição hegemônica, como Benin, Costa do Marfim e Madagascar.

Ou seja, quando não estão a serviço do entretenimento e da curiosidade daqueles falantes da língua padrão ou dominante, estas línguas outras são consideradas “estranhas”, que só pessoas muito específicas podem ter acesso: ou são aqueles nativos que imigram e, portanto, utilizam suas línguas de origem, ou são comunidades marginalizadas, ou até mesmo aqueles com muito “tempo livre”, que podem se dar o luxo de estudarem coisas exóticas no melhor estilo *Indiana Jones*. Tratemos, então, sobre este último caso: por que temos a visão

de que o aprendizado de línguas que não possuem um viés imediatamente utilitário e dominante - como é o caso do inglês, francês e alemão - está restrito às elites socioeconômicas?

Retomando o que diz Almeida (2007) sobre capital cultural, as línguas dominantes são, por extensão, aquelas vinculadas aos grupos dominantes. Seguindo esta lógica, entende-se que o inglês é uma língua hegemônica no mundo como consequência de ser a língua falada pelos colonizadores ingleses do Império Britânico e, posteriormente, pelos imperialistas estadunidenses. Trazendo outro exemplo, mais próximo da nossa realidade: o português é uma língua oficial no Brasil, Moçambique, Angola, Guiné-Bissau, Timor-Leste, Guiné Equatorial, Macau, Cabo Verde e São Tomé e Príncipe em virtude de ser a língua do grupo social dominante, os colonizadores portugueses.

No período anterior à colonização de Abya Yala²¹, estima-se que existiam cerca de 1200 línguas faladas nos territórios brasileiros (MUSEU DA LÍNGUA PORTUGUESA, 2022). Decorrente de um processo violento de colonização, em virtude da promoção de um “português padrão”, as diversas outras línguas sofreram um apagamento sistêmico. Com o Diretório dos Índios, de 1757, a Língua Geral - língua franca derivada do tupi antigo para comunicação entre os nativos e jesuítas - foi descrita como “abominável” e “diabólica” e ordenou-se que se usasse, então, a “língua do Príncipe”, o português (ALMEIDA, 1997). Além disso, instaura-se o estudo de grego e latim, consideradas línguas da erudição e, com relação a este último, como ferramenta para conhecer um português correto.

Assim, uma sistemática repressão às línguas nativas ganha forças, culminando no cenário linguístico que temos hoje: de acordo com o Censo de 2010, restam apenas 217 línguas indígenas faladas em território nacional (IBGE, 2023). Para estas comunidades reprimidas, o aprendizado da língua portuguesa

21 “Abya Yala” é um termo de origem Kuna e significa “Terra madura”, “Terra viva”. No campo dos estudos decoloniais, tem sido utilizado como sinônimo de “América”, visando a reafirmação de povos originários enquanto sujeitos de suas próprias histórias (PORTO-GONÇALVES, *s.d.*).

mostrou-se uma tábua de salvação - não necessariamente para conquistar uma vida melhor, mas para a sua sobrevivência frente às violências coloniais. No entanto, para que conseguissem se agarrar a estas novas tábuas, muitos precisaram ou foram forçados a abandonar suas tábuas originais, suas línguas maternas, culminando no apagamento e destruição de diversas línguas.

Ainda assim, apesar de não serem utilizadas em meios oficiais, alguns dos diversos idiomas que coabitavam - e ainda coabitam - em nosso país não deixaram de ser utilizados, ensinados e aprendidos. Fora as línguas indígenas, existem as línguas de povos africanos escravizados - como o Cupópio/Cafundó e a Língua da Tabatinga -, as línguas originadas da interação de imigrantes com o português brasileiro - como o Talian e o Hunsrik -, além das dezenas de línguas de migração, como japonês, coreano, espanhol, quicongo...

Sendo assim, não podemos conceber o Brasil enquanto país monolíngue, mas sim como um país multilíngue. E dentro deste multilinguismo e multiculturalismo, do qual tanto nos orgulhamos quando se trata da imagem internacional, por que deveríamos aprender somente português? Por que, dentre toda a diversidade de línguas autóctones e alóctones que compõem o Brasil, devemos ensinar e aprender somente a língua inglesa? Por que temos a visão de que somente estas línguas são importantes ou dignas de serem aprendidas?

*

*Na Inglaterra eu vi dizer
Que um pé de sapato é chu
Sendo assim logo se vê
Dois pés tem que ser chuchu
Chuchu pra nós é legume
No duro, não é boato
Os ingreís que lá se arrume
Mas nós num come sapato
(Adauto Santos)*

Quando bell hooks trata sobre os versos de Adrienne Rich, “conhecimento do opressor / esta é a língua do opressor / e eu ainda preciso dela para falar com você²²”, em seu ensaio *A língua* (HOOKS, 2013), apresenta-se uma nova perspectiva sobre o ensino, aprendizagem e apoderamento das línguas. Para ela, até mesmo a língua do opressor - em seu contexto, o inglês padrão - pode assumir uma face anti-hegemônica. Para isso, a autora utiliza-se do exemplo dos vernáculos negros correntes nos Estados Unidos, em contraposição ao inglês padrão. Nestes, uma população historicamente oprimida apropria-se de uma língua que lhe fora imposta enquanto ferramenta de apagamento cultural, tábua de salvação para a sobrevivência, e a transforma em algo próprio, ferramenta de articulação, união e resistência contra o sistema opressor.

Ao pensar no caso brasileiro, a língua do opressor inicialmente apresenta-se como o português. Esta é a língua do colonizador, imposta violentamente enquanto instrumento de dominação cultural, uma ferramenta sistemática de dominação documentalmente desde 1757 - há quem diga desde 1500. Em nome de uma unidade nacional, centenas de línguas de povos originários e tradicionais foram dizimadas, a estes foi negado o direito às suas línguas, suas culturas e histórias. Ao agarrarem as tábuas de salvação, estes grupos sociais são obrigados a deixarem seus barcos de origem, suas línguas e culturas não resistem aos golpes violentos da colonização e naufragam.

No entanto, mesmo quando tratamos da língua do colonizador, ainda há uma perspectiva anti-hegemônica: o brasileiro. Com brasileiro, me refiro à variante brasileira da língua portuguesa, capaz de abarcar e abraçar diversas influências dos povos que compõem o país. Para os falantes europeus do português, o “brasileiro” é visto como uma deturpação da língua, como é possível observar na recente polêmica acerca do youtuber Lucas Neto e como o consumo de seus conteúdos pelas crianças portuguesas e posterior incorporação de vocabulários brasileiros é tido como uma preocupação, justificativa para visitas

22 Originalmente, “knowledge of the oppressor/this is the oppressor’s language/yet I need it to talk to you” (RICH, 2016).

a terapeutas e restrição do consumo de conteúdos do Brasil.

Antônio, da mesma idade, começou a dar sinais de alerta há já algum tempo. Ao princípio, a família até achava alguma piada à forma como ele falava, às expressões brasileiras. Mas à medida que o tempo foi passando, a educadora de infância começou a preocupar-se e foi dando sinais, porque o menino não conseguia dizer os r's nem os l's. (LUZ, 2021)

Assim, mesmo sendo a língua do opressor, o português em sua variante brasileira é capaz de apresentar uma face anti-hegemônica frente aos processos coloniais tradicionais. Da mesma forma, a apropriação da língua inglesa para o vocabulário coreano no *Konglish* também é uma forma de apropriação de uma língua colonizadora, imperialista, à realidade e necessidades do povo coreano. Assim, mesmo ao tratarmos do português e do inglês, é possível que o aprendizado de línguas - ainda que no contexto de uma tábua de salvação -, adquira uma face anti-hegemônica e decolonial.

Já dizia Antonio Candido (2011) em seu ensaio *O Direito à Literatura*: “A organização da palavra comunica-se ao nosso espírito e o leva, primeiro, a se organizar; em seguida, a organizar o mundo” (p. 179). Para ele, a organização da palavra é a representação da literatura, mas podemos estender este pensamento à língua, pois sem ela esta organização não seria possível. Se a língua é um elemento fundamental para a constituição do sujeito e de sua visão de mundo, quando alguém - ou uma sociedade - é forçada a utilizar outra língua que não a(s) sua(s), é extirpada sua própria identidade: como posso organizar palavras que não conheço? Como posso me sentir pertencente a um mundo organizado pelo outro?

Se a negação ao ensino e utilização das línguas maternas é um elemento de desumanização, a afirmação do ensino e aprendizagem de línguas (sejam elas maternas ou não) é humanizante, um Direito Humano. No entanto, este processo de ensino e aprendizagem do português enquanto língua não materna não pode ser o que Adrienne Rich escreve enquanto “esta é a língua do opressor / e eu ainda preciso dela para falar com você”, mas sim como bell hooks

caracteriza o uso do vernáculo negro do inglês: anticolonial, anti-hegemônico, libertador.

Ao mesmo tempo, o acesso ao mundo organizado pelo outro pode ser uma importante ferramenta para construção de nossos próprios universos e mares individuais. Através da língua coreana, pude aprender muito sobre uma outra forma de pensar e organizar o mundo e, através da literatura global - produzida ou acessada por meio das línguas que aprendi até então -, pude compreender temas e visões constituintes dos mais diversos seres humanos e entender um pouco mais sobre o meu lugar no mundo, sobre o que é ser humano.

Com relação às outras línguas que não o português, primeiramente precisamos retomar ao que foi dito com relação ao capital cultural enquanto ferramenta de dominação de classe. Por que apenas os mais ricos podem ter acesso a um novo universo? A uma nova visão, uma nova organização de si, de mundos, aos quais o outramento é um exercício indispensável? Por que o proletário deve ser isolado da imensidão da cultura, da elevação do espírito, do reconhecimento de si no outro, e do outro em si?

Portanto, às classes socioeconomicamente menos privilegiadas, a educação e o ensino e aprendizagem de línguas não devem se configurar apenas enquanto tábuas de salvação, mas sim como uma escotilha, que permite as idas e vindas de pessoas, ideias, visões. As línguas podem, e devem, assumir o papel atribuído por bell hooks aos vernáculos negros na sociedade estadunidense: expressão de uma experiência no mundo, uma ferramenta de articulação, união e resistência contra-hegemônica. A garantia do uso, ensino e aprendizagem de línguas maternas, quaisquer sejam, é um direito humano nos moldes de Antonio Candido. É também um direito humano o contato não violento com outras cosmovisões, outras línguas, outras culturas que não sejam hegemônicas.

Qual tipo de língua estou ensinando para o meu aluno? É uma língua hegemônica? Eu exponho os meus alunos a outras cosmovisões que não sejam

a dominante? Ensino o francês somente tendo em vista a França e exclui os outros milhares de falantes ao redor do globo? Perpetuo em meus ambientes a visão de que aprender línguas não dominantes, como o coreano, é algo inútil, irrelevante? Enquanto educadores e estudiosos de línguas, é nosso dever pensar nestas questões.

Portanto, como diria João Nogueira (1986) em seu samba “Eu não falo gringo, eu só falo brasileiro” é necessário que o ensino e aprendizado de línguas assumam uma face anti-hegemônica e decolonial. Aprender as línguas em suas nuances - note o uso de “brasileiro”, e não “português” - e não aprender o “gringo”, uma língua estrangeira descontextualizada, como uma vertente direta da dominação econômica e cultural. Para que isso seja possível, o ensino e aprendizado de línguas não deve ser visto enquanto uma mera tábua de salvação, mas sim enquanto um direito humano nos moldes de Antonio Candido, capaz de expandir horizontes e provocar reflexões profundas sobre as condições humanas.

Camila Bolini

Referências

ALMEIDA, Ana Maria F. A noção de capital cultural é útil para se pensar o Brasil? In: PAIXÃO, L. P.; ZAGO, N. (org.). **Sociologia da educação: pesquisa e realidade**. Petrópolis: Vozes, 2007.

ALMEIDA, Rita Heloísa de. **O diretório dos índios: um projeto de “civilização” no Brasil do século XVIII**. Brasília, Editora UnB, 1997.

ARBOLEYA, Arilda; CIELLO, Fernando; MEUCCI, Simone. “Educação para uma vida melhor”: trajetórias sociais de docentes negros. **Cadernos de Pesquisa**. v.15 nº 158, out./dez. 2015.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: como é, como se faz**. 49ª edição. São Paulo: Loyola, 2007.

BANCO MUNDIAL. **GDP (current US\$)**. [s.l], 2023. Disponível em: https://data.worldbank.org/indicator/NY.GDP.MKTP.CD?end=2022&most_recent_value_desc=true&start=2022&view=map. Acesso em: 9 jul. 2023.

BANCO MUNDIAL. **Relatório de Pobreza e Equidade no Brasil: Mirando o futuro após duas crises**. Sumário Executivo. Washington D.C.: Banco Mundial, 2022. Disponível em: <https://openknowledge.worldbank.org/server/api/core/bitstreams/25e36349-9396-53bc-95a9-10e5c6d008ef/content>. Acesso em: 3 set. 2023.

BAZAGLIA, Paulo (ed). **Nova Bíblia Pastoral**. São Paulo: Paulus, 2014.

BOURDIEU, Pierre. The forms of capital. *In*: RICHARDSON, J. **Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education**. Westport: Greenwood, 1986. Disponível em: https://www.academia.edu/download/56148162/Bourdieu_The_Forms_of_Capital.pdf. Acesso em: 07 jul. 2023.

CANDIDO, Antonio. O Direito à Literatura. *In*: CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos**. 5ª edição, corrigida pelo autor. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011 (pp. 171-193).

CHANG, Ha-Joon. **Chutando a escada: a estratégia do desenvolvimento em perspectiva histórica**. São Paulo: Editora UNESP, 2004).

ENCICLOPÉDIA DE LÍNGUAS. **Línguas africanas**. [s.l], [s.d]. Disponível em: https://www.labeurb.unicamp.br/elb/africanas/verbete_geral_africano.htm. Acesso em: 8 jul. 2023.

HEO, Uk; JEON, Houncheul; KIM, Hayam; KIM, Okjin. The political economy of South Korea: economic growth, democratization and financial crisis. **Maryland Series in Contemporary Asian Studies**: Vol. 2008: No. 2, 2008. Disponível em: <https://digitalcommons.law.umaryland.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1192&context=mscas>. Acesso em: 9 jul. 2023.

HOOKS, Bell. A Língua. *In*: HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

IBGE. **Estudos Especiais: O Brasil indígena: Língua Falada**. Disponível em: <https://indigenas.ibge.gov.br/estudos-especiais-3/o-brasil-indigena/lingua-falada>. Acesso em: 8 jul. 2023.

IPRI (Indigenous Peoples Rights International). **Uma anatomia das práticas de silenciamento indígena:** relatório sobre criminalização e assédio de lideranças indígenas no Brasil. Baguio City: Indigenous Peoples Rights International, 2021. Disponível em: <https://apiboficial.org/files/2021/05/UMA-ANATOMIA-DAS-PRÁTICAS-DE-SILENCIAMENTO-INDÍGENA-1.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2023.

KILOMBA, Grada “**Descolonizando o Conhecimento**”: Uma Palestra-Performance de Grada Kilomba. Tradução: Jessica Oliveira. São Paulo, 2016. Disponível em: https://www.academia.edu/23391789/Tradução_para_o_Português_de_DESCOLONIZANDO_O_CONHECIMENTO_Uma_Palestra_Performance_de_Grada_Kilomba. Acesso em: 10 jul. 2023.

KIM, Amy S. Korean Education and the English Language: Monolingual or Bilingual?. Asia Society Korea, KoTex issue nº1, 24 nov. 2022. Disponível em: <https://asiasociety.org/korea/kotex-issue-no1-korean-education-and-english-language-monolingual-or-bilingual>. Acesso em: 10 jul. 2023.

KIM, Gwang-Jo. Education Policies and Reform in South Korea. *In*: BANCO MUNDIAL. **Secondary Education in Africa: Strategies for Renewal**. Human Development Sector/World Bank: Ilhas Maurício, 2001. Disponível em: <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=d74b8a82e-7fb656b316c06d715b019e0cfc0fac7#page=35>. Acesso em: 9 jul. 2023.

LUZ, Paula Sofia. “Há crianças portuguesas que só falam ‘brasileiro’”. **Diário de Notícias**, 10 nov. 2021. Disponível em: <https://www.dn.pt/sociedade/ha-criancas-portuguesas-que-so-falam-brasileiro-14292845.html>. Acesso em: 30 out. 2023.

MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO DA REPÚBLICA DA COREIA. **Education, the driving force for the development of Korea:** land of the Morning Calm develops into a prominent player in the global economy. Londres: Ministério de Educação, 2015. Disponível em: <https://www.kdevelopedia.org/Resources/view/05201706180147997.do>. Acesso em: 9 jul. 2023.

MUSEU DA LÍNGUA PORTUGUESA. **Os povos indígenas e o português do Brasil**. São Paulo, 31 ago. 2022. Disponível em: <https://www.museudalinguaportuguesa.org.br/os-povos-indigenas-e-o-portugues-do-brasil/>. Acesso em: 8 jul. 2023.

NOGUEIRA, João. **Eu não falo gringo**. Compositores: João Nogueira e Nei Lopes. Intérprete: João Nogueira. [s.l]: RCA Victor, 1986. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=stxm9kzsGwo>. Acesso em: 10 jul. 2023.

RACIONAIS MC'S. **Da ponte pra cá**. Compositor: Mano Brown. Intérprete: Racionais MC's. São Paulo: Zimbabwe Records, 2002. Disponível em: https://music.youtube.com/watch?v=9i-G4dP0w_w. Acesso em: 8 jul. 2023.
RICH, Adrienne. The Burning of Paper Instead of Children. In: RICH, Adrienne. **Collected Poems: 1950-2012**. [s.l], W. W. Norton & Company Inc, 2016. Disponível em: <https://poetrysociety.org/poems/the-burning-of-paper-instead-of-children>. Acesso em: 06 jul. 2023.

SANTOS, Adauto. **Moda das línguas**. Compositor: Alvarenga e Ranchinho. Intérprete: Adauto Santos. São Paulo: CPC-UMES, 1998. Disponível em: <https://immub.org/album/tocador-de-vida-e-de-viola>. Acesso em: 8 jul. 2023.

SERVIÇO EXTERIOR DE INFORMAÇÕES SOBRE A COREIA. **Informações sobre a Coreia**. Seul: Serviço Exterior de Informações sobre a Coreia, 2004.

SETH, Michael. An Unpromising Recovery: South-Korea's Post-Korean War Economic Development: 1953-1961. **Association for Asian Studies**, vol. 18:3, inverno/2013. Disponível em: <https://www.asianstudies.org/publications/ea/archives/an-unpromising-recovery-south-koreas-post-korean-war-economic-development-1953-1961/>. Acesso em: 10 jul. 2023.

STUECK, William; YI, Boram. 'An Alliance Forged in Blood': The American Occupation of Korea, the Korean War, and the US-South Korean Alliance. **The Journal of Strategic Studies**, vol. 33 nº2, abr. 2010. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/01402391003590200>. Acesso em 10 jul. 2023.

YANG, Jinsuk. A historical analysis of language policy and language ideology in the early twentieth Asia: a case of *Joseon*, 1910–1945. **Language Policy**, 16. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10993-015-9396-5>. Acesso em: 30 out. 2023.
모란봉악단 (*Moranbong akdan*). **배우자**. Compositor: 황진영 (*Hwang Jinyoung*). Intérprete: 모란봉악단 (*Moranbong akdan*). [s.l], [s.d]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ukBcC-sK3wQ>. Acesso em: 8 jul 2023.

CAPÍTULO 7

DE KONG ZI E KOMENSKY A KUMARAVADIVELU: A (NÃO) UNIVERSALIDADE DO MÉTODO POPULAR CHINÊS

Julia Calipo Toth

Doi: 10.48209/978-65-5417-282-7

O chamado método popular chinês é um resultado da articulação de tendências universalistas e particularistas para o ensino de mandarim. Este é aplicado no Brasil principalmente pelo Instituto Confúcio, resultado da replicação de fórmulas que visam estudantes do Norte Global. Ao se considerar a impossibilidade de um método universal como proposto por Komensky, trazemos a questão da produção de materiais didáticos nacionais para o ensino de língua chinesa que tenham como foco o público brasileiro, repensando o ensino de chinês como reprodução de fórmulas importadas. Estas reflexões vão ser abordadas a partir de minha história pessoal, como estudante e jovem docente, e dos resultados produzidos pelas pesquisas que trazem aspectos históricos do estudo e ensino de chinês.

Meu primeiro contato com o aprendizado da língua chinesa foi no colégio técnico em que eu cursava o ensino médio e eletroeletrônica. Durante o terceiro ano, passaram a ser oferecidas aulas de mandarim por meio de uma parceria com o Instituto Confúcio. Meus amigos se inscreveram no curso e me

incentivaram a fazer o mesmo. Nessa época, eu preferia cursar coreano, pois gostava da música pop, conhecida como *K-pop*, mas sem essa opção, eu queria participar das mesmas atividades que eles. Então, juntos começamos a frequentar as aulas que eram ministradas uma vez por semana e tinham duração de uma hora e meia.

Aos poucos, aqueles que me eram o motivo de eu ter começado a estudar chinês foram desistindo do curso, ao mesmo tempo eu comecei a gostar cada vez mais do conteúdo. Os caracteres, que geravam uma série de reclamações sobre sua dificuldade, me encantavam pela etimologia. A pronúncia, que assustava alguns pela distância com o português, apenas despertava meu interesse. E, quando me dei conta, no ano seguinte, a sala que anteriormente tinha quarenta alunos se reduziu a três: a professora de inglês, um aluno do segundo ano e eu, cursando o quarto ano de técnico.

Com o decorrer das aulas, passei a compreender quais eram as expectativas da professora e o que eu precisava fazer para obter bons resultados, aprendíamos uma lista de vocabulários, esses depois eram usados em um diálogo e a gramática era organizar as frases na ordem correta. A prova era sempre consistente com o conteúdo visto, então, desde que eu estudasse e decorasse, não teria problemas.

Logo, quando o Instituto Confúcio abriu as inscrições para o Chinese Bridge, o concurso de para estudantes estrangeiros sobre o domínio da língua chinesa, usei todos os esforços para me preparar. A professora me recebeu diversas vezes na sala dela para treinarmos as minhas falas. Cada dia, eram cinco horas de estudos e, quando eu não ia, mais oito. A atenção que eu recebia era muito diferente da minha experiência no ensino médio. Ela era rígida, mas se importava com meu desempenho e me ajudava a melhorar. Depois de um mês ensaiando, viajamos para o Rio de Janeiro, já que a competição seria no colégio intercultural Brasil-China em Niterói. No momento de apresentar, o medo de falar em público me fez esquecer todo o discurso. No fim, apenas decorar não era o suficiente.

Essa poderia ser a história de como eu desisti de estudar chinês, mas voltando para a rotina e com o vestibular se aproximando, eu precisava escolher qual curso prestar. Eu não queria seguir estudando exatas e não qual caminho seguir. Uma das poucas coisas que tinha certeza, era minha afinidade pelo chinês. E assim, comecei a procurar cursos que eu pudesse relacionar com isso. História? Talvez, mas quase não tinha disciplinas sobre Ásia. Ciências Sociais? Mesma coisa. Até que encontrei na internet o curso de Letras com habilitação em Chinês na USP, era essa a solução!

Prestei a FUVEST, ingressei no curso de Letras e fiz o ciclo básico sem nenhum grande interesse, mas isso não era um problema, porque depois poderia apenas me dedicar aos estudos chineses na habilitação. Quando começaram as aulas de língua, percebi os mesmos padrões, estudar não era muito diferente do que eu havia me acostumado. A carga horária era maior, aumentando o tempo de estudo em casa. Fora isso, as coisas se mantinham. Alguns dos meus colegas apresentavam as mesmas dificuldades que observei antes, eu sentava para estudar com eles e explicava o conteúdo da melhor maneira que sabia.

Junto com as aulas, comecei a refletir sobre a produção de materiais didáticos para o ensino de mandarim durante o projeto “Produção de materiais didáticos e metodologias para ensino de línguas no contexto brasileiro” que faz parte do Programa Unificado de Bolsas (PUB) da Universidade São Paulo para o ano 2020 e 2021. Este projeto concentrou-se na reflexão sobre materiais didáticos e metodologias ligadas ao ensino de idiomas no contexto brasileiro. Para tal fim, foram criados guias formativos voltados aos alunos das habilitações no curso de Letras da Universidade de São Paulo. Nominalmente, foram abordados: árabe, alemão, coreano, grego, latim, russo, português para imigrantes e refugiados e chinês, do qual fui responsável.

O Guia apresenta brevemente a língua chinesa e seus dialetos, sua presença no Brasil, considerando aspectos migratórios e instituições de ensino, e informações sobre a habilitação e Licenciatura. Assim como, indica materiais de estudo, como livros e recursos on-line. Para a elaboração deste conteúdo foi

feito um levantamento e análise dos materiais didáticos de chinês usados no Brasil. Durante este processo, se destacou a semelhança entre os diversos livros didáticos. Isso nos levou à hipótese de um método unificado para o ensino de chinês, como comentado no guia.

Partindo do pressuposto que diversos países podem ter métodos diferentes de ensino, causado pelas particularidades linguísticas e culturais, não é possível enquadrar no modo que se ensinam as línguas modernas ocidentais o ensino de mandarim para estrangeiros (对外汉语教学, em chinês). Este parece seguir uma estrutura própria e comum aos materiais de língua chinesa, que chamaremos aqui de método popular. [...] Adotaremos esse nome não por ser uma terminologia já definida, mas, por parecer haver uma abordagem em grande parte compartilhada entre os materiais que indicam a existência de método ou, ainda, um conjunto de métodos. Assim sendo, essa é uma hipótese que ainda precisa ser melhor estudada e averiguada. (TOTH, 2021, p.161)

Esta hipótese foi investigada mais profundamente na *Iniciação científica Estado da Arte do Ensino de Língua Chinesa: documentos oficiais, materiais didáticos e produção acadêmica*, em que se propunha realizar um levantamento das três materialidades - documentos oficiais, produção acadêmica e materiais didáticos, e produzir uma síntese e avaliação das relações entre as categorias. Assim, formalizando um panorama geral da área de pesquisa e ensino de chinês no Brasil.

A partir dos dados levantados e análises seguintes, foi possível demonstrar a centralidade da atuação do Instituto Confúcio e influência em iniciativas públicas e privadas brasileiras. A título de exemplo, podemos observar o caso dos Centros de Línguas do Estado de São Paulo (CEL). Estes começaram a oferecer o curso de mandarim no ano de 2012, por meio de uma parceria firmada com a Universidade de Hubei através do Instituto Confúcio. Esta parceria durou até o ano de 2014, mas ainda há permanências que podem ser observadas. Ao ler o capítulo referente ao mandarim das Diretrizes de Ensino dos CELs (2021), são indicados materiais do IC e é usada a nomenclatura da prova de proficiência HSK para a divisão dos semestres letivos. Alguns outros elementos que podem ser atribuídos a um alinhamento das duas instituições são

a escolha do sistema de romanização pinyin e o uso da escrita simplificada no documento em questão. Além de se observar estes pontos na iniciativa pública, também se apresentam em escolas de idiomas privadas, que escolhem por seguir os conteúdos previstos nas provas de proficiência HSK com o intuito de obter maior legitimação.

Enquanto desenvolvia os dois projetos, me deparei com novas questões pertinentes ao meu próprio aprendizado. Por causa da pandemia, todas as aulas passaram a ser *on-line* e sentíamos que não tínhamos progresso no aprendizado da língua. Então, organizamos um grupo de estudos. Eu poderia voltar a estudar como estava acostumada. Baseado em um livro de HSK, fazíamos as lições, exercícios e decoramos os vocabulários. Deste modo, passamos na prova de HSK 3 e 4. Comparando com a experiência de nossos colegas, aqueles que puderam fazer intercâmbio voltavam com o HSK 5 e os que não foram normalmente terminavam o curso com nível de HSK 3 ou 4. Então, pensamos que nossos resultados não estavam ruins. Faltando um ano e meio para o fim do curso, conseguiríamos nesse tempo passar no HSK 5, e finalmente ter a tão almejada fluência.

No entanto, ao tentar continuar com nosso cronograma de estudos, ficou cada vez mais claro que usar as mesmas técnicas não bastava. Não conseguíamos manter uma conversa cotidiana e, apesar de aprender diversos vocabulários, não sabíamos palavras usadas no dia-a-dia, também era difícil compreender séries televisivas, músicas ou mesmo um falante nativo. Era necessário pensar em outras maneiras de aprender. Fizemos encontros para treinar conversação ou assistir um vídeo, tentamos diferentes meios para preencher as lacunas no conhecimento.

Refletindo sobre os resultados das pesquisas e minha experiência pessoal com o aprendizado de chinês, se tornou cada vez mais claro os limites de um método unificado aplicado sem modificações para seu público alvo. Portanto, neste texto me proponho a questionar esse método unificado e a atuação do IC,

a partir de suas bases pedagógicas e metodologia de ensino, bem como pensar sua implantação no Brasil.

*

Partindo desta contextualização, iremos aprofundar no que chamamos de método popular. A denominação foi retirada do prefácio do livro *Aprenda chinês com 500 palavras* (五百字說華語), escrito pela Ministra Chang Fu Mei da Comissão dos Assuntos Referentes aos Chineses no Exterior (中華民國僑務委員會印行). Indicando assim um modo comum, recorrente, popular de ensinar chinês, como foi observado nos materiais didáticos.

Com o intuito de entender a constituição do método popular podemos começar com os aspectos relacionados ao confucionismo. O pensamento confuciano teve grande importância no desenvolvimento da educação na China, pois foi adotado como ideologia governamental na dinastia Han Ocidental. Isto levou a abertura da Academia imperial, *Tai Xue* e posteriormente a adoção dos exames imperiais, *keju*, que se tornaram a forma padrão para a contratação de funcionários públicos. Porém, com a proclamação da República Popular da China, em 1949, o confucionismo passou a ser reprimido, e assim, continuou até a morte do líder político Mao Zedong em 1976. Com Deng Xiaoping no poder, o confucionismo passa a ser reincorporado como política governamental. Deste modo, foi criado o Instituto Confúcio e implantado ao redor do mundo com o objetivo de promover a língua e cultura chinesa, com base na herança cultural da China Continental e da etnia Han.

Em uma sociedade de base institucional confuciana, o estado tem controle sobre o currículo e instituições educacionais a fim de promover uma educação meritocrática que garanta oportunidades iguais à população (Kim, 2009). Isso pode ser observado com a criação da academia Imperial e dos exames imperiais. A partir desses dois exemplos, é possível traçar um paralelo com o Instituto Confúcio, que é uma instituição governamental regulada pelo Ministério de educação e possui um currículo unificado, assim como materiais didáticos que

são traduzidos e usados globalmente. Este modelo parece se enquadrar com o funcionamento de “Culturas pedagógicas confucianas”, *Confucian pedagogic cultures*, como denominado por Kim (2009).

Partindo de uma ideologia confuciana, podemos entender a atuação do IC no Brasil, e seu processo de universalização do ensino de mandarim. Para adentrar mais nesta temática, a leitura do livro *Introdução às religiões chinesas* de Mário Poceski (2013), me fez pensar em paralelos no ensino de chinês com a Religião Popular Chinesa. A religião Popular se enquadra como uma das religiões tradicionais da China. E é marcada pelo sincretismo, em que traz elementos das outras três principais religiões constituintes da cultura chinesa - ou vertentes filosóficas, sendo estas: Confucionismo, Taoísmo e Budismo. A combinação de diferentes crenças, que se complementam ou se contrapõem, presentes na Religião Popular pode ser comparada à forma do que chamamos de método popular. Este se origina de uma combinação dos métodos ocidentais de ensino de línguas estrangeiras com práticas da filosofia chinesa clássica, em especial o confucionismo. Assim, este método se constitui pela união da filosofia antiga com o pensamento contemporâneo, similar ao sincretismo religioso acima apresentado.

Outra característica da Religião Popular é de não possuir cânone e não ser institucionalizada, o que a torna difícil de ser estudada pelos especialistas. Ela existe por meio de práticas e crenças sociais locais, passadas por meio da tradição. Já no método popular do ensino de línguas, empregado pelo IC, acaba produzindo um efeito homogeneização. Com a definição de regulamentações e materiais didáticos que são usados mundialmente, o método se torna inflexível, em um intento universalizante. Assim, apesar de se constituir pela junção de pensamentos e teorias, esse movimento não se concretiza no Brasil.

Podemos pensar em algumas hipóteses para explicar a falta deste “sincretismo”, retirado do contexto religioso e repensado na área de educação. Primeiramente, como estamos discorrendo, há a posição do IC como órgão de

manutenção do ensino de língua chinesa em âmbito internacional. Sendo uma instituição pública do governo da República Popular da China, faz parte das políticas linguísticas do país, fazendo com que haja certo nível de homogeneização do conteúdo e teorias em todo o globo. Isso se define a partir das legislações do Instituto, como por exemplo, o *International Curriculum for Chinese Language Education* (国际汉语教学通用课程大纲) que define os conteúdos da prova de proficiência em mandarim, HSK. A partir da legislação são pensados materiais didáticos que abranjam os tópicos gramaticais e lexicais propostos na legislação.

O processo de publicação de novos materiais que estejam de acordo com os documentos oficiais pôde ser observado com a substituição do *Currículo Internacional pelo Chinese Proficiency Grading Standards for International Chinese Language Education* (国际中文教育中文水平等级标准), que atualizou a proposta educativa abordando mais profundamente a questão de oralidade e comunicação verbal. Assim, os materiais do instituto estão sendo reformulados para se enquadrarem nesta mudança. Este modelo de funcionamento parece reproduzir a lógica das “Culturas pedagógicas confucianas”, como visto.

Outro motivo que pode ser pensado é que o ensino de mandarim no Brasil ainda é restrito a alguns espaços. Elucidando esse cenário, unidades do IC se estabelecem por meio de universidades, assim, o público-alvo acaba por ser majoritariamente adulto e universitário. Deste modo, a falta de espaços de ensino, ou seja, de uma ampla difusão de iniciativas - como é o caso do inglês -, juntamente com a baixa produção de estudos abordando esta temática, faz com que não se produza essa popularização, no sentido de assimilação de costumes e práticas do ensino brasileiro, para que possa haver esse efeito “natural” e “espontâneo” de acomodação cultural.

Desejamos reincorporar este sincretismo, como visto na Religião Popular Chinesa e em estágios iniciais do método popular, que mesclava elementos chineses e ocidentais, para que assim permitir a acomodação de tendências

chinesas e necessidades brasileiras de ensino, seguindo as demandas locais. Portanto, compreendendo como se formularam algumas características do método, e com a vontade de promover um ensino que aborde questões da realidade brasileira, a próxima seção traz a discussão sobre as perspectivas em uma metodologia universalizante.

*

O método Popular funciona dentro da unificação de currículo presente nas culturas pedagógicas confucianas pensando em promover a meritocracia e uma educação igualitária. Já dentro de outro contexto cultural surge a ideia de um modelo único de ensino por Komensky na obra didática *Magna*, texto basilar para a educação no Ocidente. No *capítulo XXII - Método para ensinar as línguas*, desenvolve:

Todas as línguas podem, portanto, aprender-se por um só e mesmo método. Isto é, podem aprender-se pela prática, com a adição de regras fáceis, que mostrem apenas a diferença que medeia entre a língua conhecida primeiro e aquela que se quer estudar; e com a adição de exercícios feitos sobre as matérias conhecidas, etc.

Komensky, então, discorre sobre qual seria a forma de se aprender línguas, assim, formulando um método. Posteriormente, foram postulados outros métodos para o ensino de línguas estrangeiras, como aqueles comentados acima. A criação de métodos de ensino acontece por se inserir dentro da noção de que uma única maneira de ensinar seria capaz de compreender todos os contextos e suprir as necessidades de qualquer aluno. Porém, surge um questionamento: um método único seria capaz de responder às necessidades de todos os contextos? Diante disso, educadores passam a investigar e questionar a existência de um método único para o ensino de línguas. Mesmo professores treinados para atuar dentro de um método acabam adaptando as atividades e tarefas para se adequar aos objetivos propostos em suas aulas.

Isso nos leva a um outro momento para o ensino de línguas que seria o pós o método como proposto por Kumaravadivelu. Dentro do pós método, pen-

samos em professores com autonomia para decidir as atividades que melhor se enquadram nas suas demandas. O pós método é uma “alternativa ao método e não um método alternativo”. (Kumaravadivelu, 1994, p. 29)

Partindo dos questionamentos propostos pelo pós método, será que o modelo que pretende promover uma educação igualitária consegue atingir seus objetivos diante de diferenças culturais? Podemos pensar se um método unificado para o ensino de chinês consegue se enquadrar culturalmente ao contexto brasileiro tomando como exemplo o caso da memorização por repetição. Em “Culturas pedagógicas confucianas”, além da centralidade do poder no estado, estas colocam ênfase no domínio do conhecimento obtido pela memorização com compreensão e reflexão. Na antiguidade, os poemas e os clássicos confucianos eram estudados e decorados como parte essencial do aprendizado. Porém, a memorização sempre deve ser acompanhada da reflexão, pois o “aprendizado sem reflexão cria incertezas, reflexão sem aprendizado cria perigos” (Anelectos, 2.15).

Um aluno brasileiro ao se deparar com exercícios de memorização e repetição de caracteres entende o objetivo ou realiza a tarefa sem compreender seu intuito? Como visto pelo trecho acima, a releitura não deve ser mera repetição, é uma forma de compreensão, mas quando essas práticas são transpostas num contexto ocidental, estas parecem ser mal interpretadas e entendidas como mera repetição mecânica. Essa perspectiva é trabalhada no artigo *The Chinese learner – a question of style* (Chan, 1999) que promove a reflexão sobre como os ocidentais interpretam as técnicas de aprendizagem chinesas. Apesar de não ser uma pesquisa localizada na realidade brasileira, justamente pela incipiência da área, este trabalho nos ajuda a pensar sobre os questionamentos propostos. Assim, Chan aponta que há a percepção de alunos ocidentais de que os chineses adotam técnicas de aprendizado mecânicas e repetitivas. Porém, os alunos chineses afirmaram que adotaram estilos de aprendizagem repetitiva depois de entenderem o material para que pudessem se lembrar melhor das informações

durante os exames. Isso ajudaria a explicar o sucesso nos exames dos estudantes chineses em todo o mundo (CHAN, 1999). Deste modo, essa prática, ao ser realizada em um contexto cultural específico, traz resultados positivos. No entanto, quando desconexa, pode não apresentar a mesma eficácia.

Então, em um contexto em que aplicamos os métodos de ensino-aprendizagem chineses para alunos brasileiros é possível que esses não reproduzam as técnicas com as intenções idealizadas. Nesse cenário, é possível que, em vez do estudo repetitivo em busca daquilo que é novo no texto para atingir um entendimento mais profundo, tenhamos apenas a reprodução mecânica a qual não leva ao aprendizado efetivo.

Elucidando estas impressões, em 2023, foi feita uma visita às escolas interculturais no Rio de Janeiro para conhecer esta iniciativa estadual. Atualmente, há duas instituições que oferecem o ensino de chinês dentro do projeto, sendo estas: o CE Matematico Joaquim Gomes De Sousa em Niterói, com 8 anos de existência, e o CIEP 097 Carlos Chagas em Duque de Caxias, que se uniu ao projeto no ano de 2022. Ao conversar com a coordenação do CIEP e professores, foi comentado um distanciamento entre alunos e a proposta pedagógica. Esses parecem não compreender o motivo de estudar a língua chinesa ou até mesmo entender o que seria o chinês.

Este relato demonstra que não se pode aplicar métodos de ensino sem primeiro considerar a realidade socioeconômica e cultural local. Os educadores precisam, então, de uma prática autônoma e reflexiva para transmitir os conteúdos aos seus alunos.

*

A seção acima abordou as diferentes proposições de métodos para ensino de línguas estrangeiras e até a aplicação de um método unificado, para o qual aqui adotamos a nomenclatura de método popular para o ensino de chinês. E, a partir destas propostas, questionamos a aplicação indiscriminada, sem levar em conta a recepção pelo público brasileiro. Assim, estudos nesta área seriam

de grande valia tendo em vista a crescente demanda de ensino de chinês para brasileiros.

Contudo, esta ainda é uma área de pesquisa incipiente como foi demonstrado pelo levantamento realizado no projeto de iniciação científica que realizei. Levando em conta a produção científica em português, foram encontradas seis sobre o ensino de chinês para brasileiros sendo que cinco destas foram produzidas no Brasil e uma em Portugal. Em comparação, foram levantadas 17 publicações voltadas ao ensino de chinês para falantes de português de Portugal. Isso demonstra que o ensino de chinês para falantes de português é uma área pouco explorada, principalmente se considerarmos o cenário brasileiro.

Esses dados, aliados às políticas linguísticas dos centros de línguas comentadas na introdução, nos ajudam a demonstrar uma tendência de importar teorias e métodos e aplicá-los no contexto brasileiro sem reformulação ou mesmo a falta de criação de teorias brasileiras. Isso faz com que nossa produção se volte à contextualização histórica e comentários sobre teorias estrangeiras.

Como forma de contrapor essa tendência foi pensado o curso Língua Chinesa e Inovação: Conexões entre língua, tecnologia e desenvolvimento científico. Este se deu no contexto do programa Programa de Iniciação e Aperfeiçoamento na Docência em Línguas - PROIAD na Universidade de São Paulo. O programa tem como objetivo ampliar as oportunidades de aprendizado de línguas estrangeiras por uma perspectiva plurilíngue nas diferentes unidades da universidade. Deste modo, foi pensado o *Ciclo plurilíngue: Percursos para colaboração científica, do glossário ao projeto*, no qual se insere o curso. O ciclo propõe-se a promover a colaboração científica e tecnológica no ambiente Acadêmico por meio da divulgação linguística e cultural das línguas chamadas orientais, mais especificamente chinês, russo e coreano.

A proposta surgiu a partir do questionário *Línguas na USP*, que coletou respostas das diferentes unidades em todos os campi da universidade, para levantar as necessidades dos alunos em relação ao ensino-aprendizado de

línguas estrangeiras. Por meio deste, notou-se que alunos da área de exatas e biológicas apresentavam a necessidade de conhecimentos do chinês para a consulta de materiais de apoio em suas pesquisas e estudos. Esta demanda nos levou a delimitar a proposta do curso, que ofereceu uma introdução aos aspectos linguísticos e históricos da língua Chinesa. A fim de possibilitar a produção de propostas de projetos de colaboração científica dedicados às áreas do conhecimento de cada aluno-pesquisador, trabalhando assim com a autonomia e sensibilização cultural, promovendo a cooperação e amenizando a barreira linguística para colaboração acadêmica.

Este curso pretende se desvincular dos métodos já propostos e repensar os conteúdos e fórmulas aplicadas em sala de aula para atender necessidades específicas dos estudantes. Neste caso, tentamos aproximar o processo de produção científica e a importância de aprender línguas, favorecendo o plurilinguismo no meio acadêmico. Para ilustrar como relacionamos o letramento científico com o aprendizado de línguas, podemos tomar a segunda aula, em que a temática era história da ciência e escrita chinesa. O principal objetivo era demonstrar como o desenvolvimento de novas técnicas mudou a escrita, unindo o desenvolvimento científico e tecnológico com a mudança na língua escrita. Assim, foi apresentado um histórico desde a escrita em ossos oraculares (*jiaguwen*, 甲骨文) da dinastia Shang (1600 a.C. - 1046 a.C.) até a mudança mais recente com a criação da escrita simplificada na década de 1950. Essa aula possibilitou aos alunos conhecerem mais sobre a evolução da tecnologia na China Antiga, com as principais invenções e descobertas, bem como ofereceu uma apresentação sobre a escrita chinesa. Como forma de desenvolver o projeto, relacionando com o conteúdo da aula, foi proposto levantar o histórico da área de interesse do aluno de pesquisa na China (ou outro território falante de chinês).

Concluindo, este ensaio se propôs a repensar as fórmulas e métodos de ensino que foram importados e aplicados sem reflexão e consideração pelo contexto cultural brasileiro. Trabalhamos mais profundamente com a questão

do método popular implementado pelo Instituto Confúcio, uma iniciativa governamental chinesa, e como este sofre influência de tanto formas e métodos ocidentais como também práticas da filosofia clássica, principalmente ao pensar no confucionismo. Assim, a principal questão proposta é a necessidade de pesquisas na área de ensino de línguas estrangeiras no Brasil, principalmente relacionadas às línguas orientalizadas, como é o caso do chinês.

Contudo, esse trabalho não se refere apenas ao ensino de chinês. Esses questionamentos podem ser aplicados às outras línguas que também importam fórmulas ocidentais. A partir do exemplo do chinês, podemos notar um processo de terceirização das políticas linguísticas brasileiras e também a falta de produção teórica sobre ensino de línguas no Brasil. Isso faz com que nossa produção científica se restrinja a uma contextualização teórica e recorramos à metodologias formuladas em outros países.

Júlia Calipo Toth

Referências

BURNABY, Barbara et al. Chinese Teachers' Views of Western Language Teaching: Context Informs Paradigms. *TESOL Quarterly*, [s. l.], v. 23, ed. 2, 1989.

COMENIUS, Jan Amos. **Didáctica magna**. Ediciones Akal, 1986.

CONFÚCIO. Os Analectos. Tradução, comentários e notas de Giorgio Sinedino. São Paulo: Unesp, 2012.

CHAN, Sally. The Chinese learner – a question of style. *Education + Training*, [s. l.], v. 41, ed. 6/7, 1999.

KIM, Terri. Confucianism, modernities and knowledge: China, South Korea and Japan. In: **International handbook of comparative education**. Springer, Dordrecht, 2009. p. 857-872.

KUMARAVADIVELU, Bala. The postmethod condition:(E) merging strategies for second/foreign language teaching. *TESOL quarterly*, v. 28, n. 1, p. 27-48, 1994.

LEGGE, James. **The Chinese Classics: Vol. 1: Confucian analects, the Great learning, and the doctrine of the mean.** at the author's, 1861.

LEGGE, James. trans., The Li Ki. **The Sacred Books of the East, Vols. XX-VII**, v. 28, p. 409, 1885.

LI, Jun; HAYHOE, Ruth. Confucianism and higher education. **Encyclopedia of diversity in education**, v. 1, p. 443-446, 2012.

POCESKI, Mário. **Introdução às religiões chinesas.** Editora Unesp, 2013.

TAN, Charlene. Teacher-directed and learner-engaged: Exploring a Confucian conception of education. **Ethics and Education**, v. 10, n. 3, p. 302-312, 2015.

TAN, Charlene. Confucianism and education. In: **Oxford research encyclopedia of education.** 2017.

TOTH, J.C. Guia do Chinês. In: PUH, Milan. **Guias formativos: para aprendizes e futuros profissionais de línguas na Universidade de São Paulo.** Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, 2021. DOI: <https://doi.org/10.11606/9786587047225> Disponível em: www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/644 . Acesso em 15 agosto. 2023.

CAPÍTULO 8

RUMO À CONSTRUÇÃO DE METODOLOGIAS DO ENSINO DE LÍNGUA EM CONTEXTO MULTICULTURAL ANGOLANO: OS PROGRAMAS DO PORTUGUÊS COMO PONTO DE PARTIDA

Kiala Vanga

Doi: 10.48209/978-65-5417-282-8

*A alma do povo é a cultura e a chave da cultura é a língua,
pela sua importância na interação dos seres humanos.
Só através das línguas é possível transmitir a herança cultural,
artística, econômica, política ou familiar*
Mundo Ndambuka

A existência da língua portuguesa, em Angola, ocorre numa sociedade caracterizada pela existência de outras línguas, denominadas línguas nacionais, entre elas kimbundu, umbundu, kikongo, ngangela, cokwe, kwanhama e fiote, pertencentes à família linguística bantu. Diante desta realidade, no âmbito político, educacional e social, mais especificamente nas produções acadêmicas, tem havido uma predominância de discussões sobre o ensino do português em contexto multilíngue e a forma como a língua portuguesa é apresentada aos alunos nas escolas primárias das zonas rurais. Portanto, naquelas escolas, especificamente da província do Bengo, fruto do acompanhamento feito durante os estágios pedagógicos dos estudantes de licenciatura em Ensino da Língua Portuguesa da Escola Superior Pedagógica do Bengo, identifiquei que, em con-

texto de Português Segunda Língua (L2), apesar da reforma educativa implementadas pelo Ministério da Educação em 2001, o ensino do português não está em consonância com a realidade sociolinguística dos alunos. Perante esta constatação, formulei a seguinte questão: como contribuir?

Esta pergunta, embora curta, é bastante complexa, a sua resposta vai sendo construída por vários momentos, pois penso concluí-la na minha pesquisa de doutorado. O primeiro momento refere-se às minhas atividades no âmbito do projeto de extensão universitária “Português na Escola, Solução e Alternativa” (PESA) afeto ao Departamento de Letras Modernas da Escola Superior Pedagógica do Bengo (ESPBengo). O projeto tem como objetivos: melhorar as práticas de leitura, interpretação e de produção textual dos alunos das escolas aderentes ao projeto e proporcionar aos estudantes de licenciatura em Ensino da Língua Portuguesa uma reflexão sobre metodologias e estratégias de ensino-aprendizagem do português.

A partir destes objetivos, comecei a dar os primeiros passos a fim de dar resposta à pergunta formulada, tendo orientado três monografias de estudantes afetos ao departamento acima citado. As monografias tinham como objetivo elaborar sequências didáticas com base um gênero textual a fim de se desenvolver as competências comunicativas dos alunos das escolas do ensino primário e do I ciclo do secundário de Caxito.

Para consubstanciar o que vinha desenvolvendo no PESA, decidi pesquisar na minha dissertação do mestrado o tema “Provérbios Bakongo de Rituais de Óbito: Recolha, Estudo e Aplicação Didática”, na qual desenvolvi um projeto que visa favorecer um ensino de PL2, tendo como dispositivo pedagógico as sequências didáticas baseadas em atividades com provérbios em circulação no grupo etnolinguístico bakongo. A pesquisa, para além de fomentar reflexões da potencialidade didática dos provérbios no ensino do português em contexto L2 nas escolas primárias das zonas rurais de Angola, deu-me também a oportunidade de estar imerso à literatura de tradição oral angolana.

Ora, no dia 11 de dezembro de 2020, na sequência desta publicação via Facebook, da Professora Claudia Rosa Riolfi: “Pessoas de países em desenvolvimento interessadas em fazer Doutorado em Educação na FEUSP podem concorrer a uma das 50 bolsas da CAPES para ficar 48 meses no Brasil. Estou disposta a receber um candidato nesta modalidade, para pesquisar assuntos ligados à leitura e à escrita.” Mostrei interesse, entrei em contato com a Professora, via Facebook, no dia 12 de dezembro de 2021 às 10:28. Fui bem correspondido, pois foi o começo dos primeiros passos “rumo à América Latina” para a construção de uma pesquisa que superasse o que desenvolvi no mestrado.

Ao longo deste processo “rumo à América Latina”, Universidade de São Paulo, a Professora Claudia Rosa Riolfi teve um papel importante, acompanhou o processo da minha candidatura a uma das vagas do Edital do Programa Estudantes Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG) n.º 20/2020.

Entretanto, para além das orientações adequadas e oportunas da Professora, a minha escolha pelo Brasil justifica-se, também, pelo interesse em aprofundar o conhecimento sobre as diferenças culturais entre Angola e Brasil, obtendo daí intercâmbio no ensino do PL2, sendo o Brasil, “tem crescido nas duas últimas décadas nos estudos sobre aquisição/aprendizagem/ensino de português segunda língua” (AMADO, 2012, p. 386).

Tendo sido selecionado como bolsista CAPES, comecei as minhas atividades no Doutorado da FE-USP em 2022, primeira matrícula realizada a 05/09/2022, junto à área de Educação, Linguagem e Psicologia, sob a orientação da Profa. Dra. Claudia Rosa Riolfi, com a pesquisa “A leitura nas escolas primárias no norte de Angola: Repensando o insucesso no ensino da Língua Portuguesa como segunda língua (L2)”. Portanto, esta pesquisa está inserida nas duas ordens de ações distintas no processo de produção do conhecimento, nas quais: (a) o pesquisador exerce as tarefas que se mostrarem necessárias para a geração de novos conhecimentos, tais como: selecionar uma questão geradora,

estabelecer o recorte teórico, coletar os dados, selecionar a bibliografia, estabelecer ou adotar uma metodologia etc.; (b) partilhar os resultados da pesquisa realizada com os pares e demais interessados, oralmente ou por escrito (RIOLFI e RIBEIRO, 2010). Numa das disciplinas do programa, Ensino de Línguas: Políticas e Discurso, ministrada pelo Professor Milan Puh, vislumbrou-se diante de mim uma outra possibilidade de (re)pensar o tipo de ensino que é possível à escola primária angolana a qual eu ainda não havia me debruçado que se insere nas três perspectivas que Leffa (2006) apud Puh (2020a) elenca como: a) metodológica enquanto ideias sobre como implementar estratégias de ensino e aprendizagem de línguas; b) política preocupada com questões de relações de poder entre países e suas línguas e c) intercultural que procura oferecer meios para que se conviva com a diversidade linguístico-cultural.

Diante das três perspectivas mencionadas acima, iniciei ou decidi fazer a análise dos programas de língua portuguesa do ensino primário, elaborados à luz da segunda reforma educativa, que são utilizados nos treinamentos pedagógicos nas Zonas de Influência Pedagógica (ZIP) a fim de se planificar as aulas para serem administradas.

Em Angola os programas usados nas escolas são os mesmos, não há distinção de programas a nível nacional. Embora os programas sejam uniformes em todo o sistema de ensino, as escolas têm a liberdade de os adaptar às características de seu corpo docente e discente.

Não pretendo fazer uma arqueologia aos programas, mas situá-los no que tange à componente de funcionamento da língua, atendendo que esta mesma componente visa unir a prática à reflexão sobre a estrutura e o funcionamento da língua, constituindo-se como condição indispensável para o aperfeiçoamento do uso da língua, uma vez que possibilitará a identificação de dificuldades e a consequente consciencialização das estruturas linguísticas a usar em determinados contextos (NETO, 2009).

Os programas, em análise, para além de uma introdução geral, enunciam as grandes finalidades da disciplina, visando o ciclo de estudos que tais textos regulam. Apontam-se, em seguida, os objetivos gerais e apresentam-se as tipologias textuais, gêneros literários e listam-se os conteúdos programáticos, bem como os processos de operacionalização que, no contexto formal de escolaridade, são vinculativos, constituindo o corpo de conhecimentos válidos a transmitir e a adquirir, visando, como afirma Pinto (2012, p. 274), “proporcionar a todos o domínio do Português, enquanto meio de expressão e comunicação, de estruturação do pensamento e do conhecimento e também enquanto veículo e arquivo do património cultural.”

Nos programas, farei a análise quanto aos pormenores constantes na introdução, bem como nos objetivos gerais. Os demais pormenores serão analisados em outras pesquisas, especificamente na análise aos manuais escolares e ao currículo do ensino primário.

Os programas em análise, na introdução, referem que a maioria das crianças angolanas não tem o português como língua materna. Daí o cuidado de, no Ensino Primário, se adoptarem métodos e técnicas capazes de levarem os alunos a efetuar pacífica e conscientemente a transição das aprendizagens da convivência do ciclo familiar e social para a aprendizagem e conhecimento de conteúdos devidamente estruturados e ministrados nas instituições de ensino (Programas do Ensino Primário, todas as classes).

Nesta formulação, nota-se o reconhecimento da diversidade linguística da população escolar [alunos] e, por conseguinte, apela-se ao recurso de metodologias e técnicas que procuram dar conta da diversidade na sala de aula. Já nos objetivos gerais das seis classes, selecionei os objetivos que vão de acordo com o nosso objeto de análise.

Assim sendo, no programa da 1.^a classe, entre os 10 objetivos gerais, selecionamos os seguintes: “(i) Desenvolver e reforçar na criança a identidade

cultural angolana; (ii) Usar a língua para estudar, conhecer e dar a conhecer alguns aspectos da cultura de Angola (usos e costumes); (iii) Usar formas elementares de comunicação oral e escrita nas relações com os colegas, a família e as pessoas em geral e; (iv) Compreender e aplicar regras elementares do funcionamento da língua ”. Relativamente à 2.^a classe, selecionei um objetivo entre os cinco, a saber: “Reforçar na criança a identidade cultural angolana ”. Quanto à 3.^a classe, identifiquei, entre os sete objetivos propostos, dois: (i) “Desenvolver na criança a identidade cultural angolana e, (ii) Compreender as regras do funcionamento da língua ”. Dos oito objetivos constantes na 4.^a classe, destacam-se dois: “(i) Desenvolver na criança a identidade cultural angolana e (ii) Compreender as regras do funcionamento da língua ”. Já, na 5.^a classe foi selecionado quatro objetivos: “(i) Conhecer e refletir sobre algumas características fundamentais da cultura e funcionamento da Língua Portuguesa em situações de uso, (ii) conhecimento progressivo da cultura nacional e de outras realidades culturais veiculadas pela Língua Portuguesa, (iii) Desenvolver o gosto pela recolha e organização de produções do património cultural nacional, e (iv) Conhecer alguns aspectos culturais das realidades da Língua Portuguesa ”.

Por último, entre os seis objetivos da 6.^a classe, constata-se dois que correspondem ao nosso propósito de análise: “(i) Desenvolver progressivamente os conhecimentos linguísticos, expressivos, comunicativos, sociais e culturais e (ii) Conhecer os aspectos inerentes ao funcionamento da língua em situações de uso ”.

A partir dos objetivos apresentados acima constata-se que os programas do ensino primário proporcionam um conjunto de sugestões que tornam evidente uma orientação que favorece o ensino-aprendizagem do português, tanto para os alunos que o têm como língua materna, quanto para os que o têm como segunda língua. Sendo assim, há possibilidade de se desenvolver uma educação multicultural e linguística. Este fato pressupõe que o professor do ensino pri-

mário deve possuir a qualificação necessária para que possa promover aprendizagens que vão de acordo ao que se propõe nos programas.

Sob este ponto de vista, os programas articulam-se com Decreto Presidencial n.º 160/18, de 3 de julho, no qual se descreve o seguinte sobre o perfil do professor primário:

(i) Saber utilizar as suas capacidades e os seus recursos e ter consciência dos efeitos da sua atuação na sala de aulas e na escola; (ii) Conhecer a natureza fisiológica, psicológica e social da criança em idade escolar e do adolescente; (iii) Dominar os perfis, objetivos, planos de estudo, programas de ensino e manuais escolares; (iv) Elaborar os materiais pedagógicos necessários para lecionar; (v) Conhecer a legislação sobre a Educação e Ensino, as normas e as orientações metodológicas e demais instrumentos relativos ao processo de ensino-aprendizagem; (vi) Possibilitar a compreensão dos fatores de natureza legal, institucional e organizacional que contextualizam as práticas educativas na escola e; (vii) Promover a cultura nacional com base nos valores cívicos, morais e éticos.

Mas parece existir dissonância entre o estipulado no Decreto e o que acontece na prática docente. Este meu posicionamento sustenta-se na pesquisa de Batista e Puh (2019). Para estes autores, no concurso público docente de 2018, o alto número de docentes que se pretendia contratar por ocasião do concurso associado à escassez de formação específica, seja em cursos de mestrados ou de licenciatura em nível superior, conduziu ao aceite de inscrições provenientes de pessoas com diferentes níveis de formação.

Sabe-se que o país, neste caso Angola, se encontra em um momento de reflexão sobre as necessárias mudanças para o fortalecimento de seu sistema educacional (BATISTA e PUH, 2019), tendo na sua agenda a implementação das línguas nacionais no sistema de ensino primário, promovendo assim, o que prespectivamos pesquisar a nível de doutorado, o ensino do PL2 e/ou ensino

bilingue, mediante o reconhecimento de que, na escola rural angolana, a língua oficial é a língua segunda de um grande número de alunos e que a sua aprendizagem requer necessariamente uma abordagem metodológica própria. Para que este desiderato se alcance, é necessário que o professor de português, entre outras qualificações como mencionadas acima, tenha “o conhecimento não só do ambiente sociocultural que caracterizou o processo de socialização do aluno, como também das estruturas das línguas africanas” (MINGAS, 2021). Deste modo, o ensino do português, mesmo estando centrado à gramática normativa, poderá analisar o funcionamento da língua dentro de um contexto específico, levando o professor a valorizar a variedade linguística do aluno.

*

Diante do exposto, não é meu interesse expor uma resposta definitiva, no entanto na tentativa de a obter, aponte caminhos que podem servir como reflexões sobre o ensino do português, sua relação com o contexto sociolinguístico e cultural do aluno. Enfim, o que proponho ter como ponto principal, ao longo deste caminho, é refletir sobre os desafios das práticas docente para que o ensino do português não se restrinja somente ao contexto da gramática normativa e/ou monolinguísmo.

Da análise feita aos programas, os resultados revelam que os programas propõe elementos da variedade do português angolano para as aulas de língua portuguesa a fim de favorecer um ensino do PL2. E o professor primário, por sua vez, deve possuir qualificações necessárias para que possa corresponder ao perfil exigido aos documentos normativos deste nível de ensino, sendo assim deverá promover a seus alunos aprendizagens significativas de qualidade que vão ao encontro da sua condição de aluno PL2.

Kiala Venga

Referências

ANGOLA. **Lei de Bases do Sistema de Educação**, Lei 13/01, de 31 de dezembro. Luanda: Assembleia Nacional, 2001.

AMADO, Rosane De Sá. **Português Segunda Língua: perspectivas para a pesquisa linguística e o ensino pluri- e intercultural**. PAPIA 22 (2), p. 385-398, 2012. ISSN 0103-9415 e ISSN 2316-2767, 2012.

BATISTA, Adriana Santos; PUSH, Milan. **Ditos e não ditos sobre o perfil do professor angolano em textos jornalísticos**. Cadernos CIMEAC – v. 9, n. 1. ISSN 2178-9770, UFTM | Uberaba – MG, Brasil, p. 125 – 146, 2019.

MINGAS, Amélia. **O pretuguês, o português em/de angola: “é o problema que estamos com ele”**. Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras São Francisco do Conde (BA) | v.1, nº 1| p.25-37, 2021.

NETO, Conceição Garcia. **O Perfil Linguístico e Comunicativo dos Alunos da Escola de Formação de Professores “Garcia Neto”**. Dissertação de Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa, especialidade Metodologia do Ensino do Português LE/ L2. Lisboa: Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, 2009.

PINTO, Camila. **Sinonímia, Polissemia, Homonímia em Manuais, Gramáticas e Dicionários Escolares- para o Desenvolvimento da Competência Lexical**. Tese de Doutoramento em Linguística, especialidade de Lexicologia, Lexicografia e Terminologia. Lisboa: FCSH, Universidade Nova de Lisboa, 2012.

PUH, Milan. **Lições do expresso do oriente: metodologias de ensino de línguas não hegemônicas no Brasil**. Revista iniciação & formação docente, v. 7 n. 4, 2020.

RIOLFI, Claudia Rosa; RIBEIRO, Mariana Aparecida de Oliveira. **Um percurso de formação: do discurso comum ao discurso universitário**. Psico, Porto Alegre, PUCRS, v. 41, n. 4, pp. 525-533, out./dez. 2010.

Manuais

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Língua Portuguesa 2ª Classe, Luanda, Editora Escolar, 2007.

_____, Língua Portuguesa 3ª Classe, Luanda, Texto Editores, 2007.

_____, Língua Portuguesa 4ª Classe, Luanda, Editora das Letras, 2007.

_____, Renascer. Língua Portuguesa 5ª Classe, Lisboa, Plátano Editora, 2007.

_____, Língua Portuguesa 6ª Classe, Luanda, Árvore do Saber, 2011.

_____, Língua Portuguesa 1ª Classe. Manual do Aluno. Luanda, INIDE, 2009.

CAPÍTULO 9

A TRAJETÓRIA ESCOLAR COMO REFERÊNCIA PARA A AÇÃO DOCENTE: UMA EXPERIÊNCIA A PARTIR DE ANGOLA

Carlos Cabombo do Nascimento Miguel

Doi: 10.48209/978-65-5417-282-9

Este trabalho foi produzido no contexto da disciplina “Ensino de Línguas: Políticas e Discursos”, ministrada pelo Prof. Dr. Milan Puh, na Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1º Semestre de 2023. De acordo com o seu programa, a disciplina teve os seguintes objetivos: 1. apresentar e discutir os aportes teórico-metodológicos na área de ensino de línguas, a partir da contemplação de políticas e discursos que circulam em nível nacional e também internacional; 2. analisar os principais momentos constitutivos das políticas e discursos no Brasil relacionados com o uso e ensino da língua portuguesa e demais línguas presentes em seu território, explicitando suas implicações nas práticas educativas; 3. ampliar as possibilidades de análise e interpretação do ensino de línguas no campo de linguística aplicada e educação linguística.

O ensaio que me propus redigir com o título “Da trajetória escolar à ação docente: uma experiência a Partir de Angola” assenta na ideia que para toda a realização humana há sempre um ponto de partida. Este partir ou começar significará prosseguir em busca de outros espaços de conhecimento para alguma concretização, ou seja, um motivo, que sirva de referência para a idealização, planejamento e execução de uma ação.

Assim, pretendo discorrer sobre a trajetória escolar como referência para ação docente, olhando para o meu percurso atravessado por uma experiência múltipla, por um lado, do ponto de vista de formação, por ter feito o ensino médio na área de Eletricidade, a graduação em Ensino da Língua Portuguesa, o mestrado em Sociologia e o doutorado, formação em curso, em Educação (Educação, Linguagem e Psicologia). Por outro, pela atuação no magistério: ter sido docente no ensino primário, no ensino médio e, atualmente, no ensino superior.

Portanto, olhando para este percurso de busca de conhecimento escolar e a prática de magistério, vejo-me num movimento de deslocamento contínuo. Situação que me leva a aproximá-lo com o gado em pastagem, o processo de transumância, que num movimento de vai e vem, de escolha, seleção, busca o melhor pasto. Embora, pela sua capacidade transformadora, considere a experiência humana muito maior em relação a atuação do gado. É sob esse viés que preponho descrever e analisar a minha trajetória escolar para compreender como pode influir na ação docente e como influenciou a pensar no lugar da língua e literatura na pesquisa de doutorado.

Ao longo da abordagem, farei recurso a vários autores cuja contribuição será solicitada, alguns deles como John Dewey (2010) será convocado para situar conceitualmente o termo experiência, tópico que atravessa o percurso da minha reflexão, a sua contribuição sobre o posicionamento da escola e do professor diante do que chamarei de “pedagogia do chicote” no processo de ensino e aprendizagem”, ainda sobre isso alinho também Comênio (1996). Outros autores servirão para emprestar, pontualmente, alguma contribuição.

Para mim, a experiência é toda ação presente ou passada realizada ou vivenciada que pode influir direta ou indiretamente na vida do sujeito que a viveu. Nesta perspectiva, tomo a palavra experiência, no sentido vital em que a definiu John Dewey: “como situações e episódios a que nos referimos espontaneamente como ‘experiências reais’” (DEWEY, 2010, p. 110). Essas situações

e episódios que vivi no âmbito da minha trajetória escolar são para mim referências a considerar quando se coloca a questão de entender os motivos que me levaram a decidir a ingressar ao magistério bem como à escolha do tema de pesquisa no doutorado.

Pois, embora para alguns possa parecer pouco relevante que a trajetória escolar influa na ação docente, por considerarem que vários fatores, entre eles económicos, sociais e culturais, podem concorrer para que no futuro a pessoa tome a decisão de ingressar ao magistério, eu considero que o percurso escolar, com todo o seu repertório de vivências e experiências é decisivo.

E, é em torno dessa ideia que vou orientar a minha abordagem, procurando fazer com que cada etapa escolar conte para a decisão de ingressar ao magistério. Claro, em muitos casos não poderei apresentar a linearidade dos eventos que marcaram a minha vida escolar, mas tentarei apresentar recortes como amostra dessa possibilidade.

Como aprendi a ler e a escrever? Convém, antes, mencionar que em casa falávamos kimbundu e português, mas na escola se ensinava, apenas, em português. Então, ao discorrer sobre essa experiência, devo dizer que esse momento se insere num determinado contexto geográfico e histórico no qual se deu o meu primeiro contato com a escola. Foi na localidade de Luati, uma povoação adstrita ao município do Libolo, província do Cuanza Sul, Angola, onde frequentei alguns meses de aulas, não tendo concluído o ano letivo, em razão da longa guerra civil (1975-2002) que assolava o país. Por isso, a família deslocou-se para a vila de Calulo, sede do município, onde prossegui com os estudos.

Frequentava a 2ª classe e ainda não sabia ler. Aprender a ler e a escrever me parecia um segredo a desvendar. Não compreendia como é que algumas daquelas crianças, minhas colegas, já liam e escreviam o texto ditado pelo professor no momento da ortografia ou ditado.

Para mim, aprender a ler foi como voltar a enxergar, redescobrir-me, atingir uma certa plenitude da vida. Pois, antes desse momento tudo parecia con-

fuso. Sentia que me faltava alguma coisa, essa que devia ir buscar na escola, embora a viesse encontrar um pouco mais tarde em casa à luz de candeeiro, porque naquele tempo não tínhamos luz elétrica em casa, tão pouco gás butano. A nossa casa de noite era iluminada pela luz do candeeiro a petróleo com a sua fumaça que muitas vezes nos pintava as narinas. E a mãe cozinhava à lenha ou ao carvão.

O processo da aprendizagem da leitura leva-me a questionar se haverá alguma demarcação entre a aprendizagem do ato de ler e de escrever? Olhando para a minha própria experiência, antes de aprender a ler na 2ª classe, frequentei, como é óbvio, a iniciação, a 1ª classe e uma vez a 2ª classe, nesta última, em que reprovei duas vezes.

Penso que o que aprendi nas classes anteriores, ao momento em que meus olhos se descortinaram para a leitura, foi desenhar letras e palavras, uma espécie de imitação estéril, porque não passa disso mesmo: repetição de letras e palavras, que até as podia soletrar por decoração, mas nos contextos frásicos dificilmente, as poderia desvendar e lhes dar significado.

Então me parece que, embora esse processo inicial veio a contribuir, de alguma maneira como antecâmara, à aprendizagem de leitura, por si só era incompleto.

Mas a partir do momento em que aprendi a ler, o processo de escrita passou a fluir naturalmente. Saiu daquela mecanicidade de tentar montar peças sem compreender a sua forma, função e objetivo na construção frásica. Eu já podia formar palavras e frases. Sabia o que escrevia porque podia ler o seu conteúdo e entender o seu significado.

Enquanto frequentava a 2ª classe um dos episódios que até hoje não esqueço é a saudação. Eu conhecia os períodos do dia: manhã, tarde e noite. Mas na hora de saudar, trocava tudo. Para mim era muito difícil ligar o período matinal ao bom dia e o da tarde à boa tarde. Trocava tudo. Sobre isso, precisarei me ater mais nas abordagens futuras para compreender se se tratava de uma

situação que tinha a ver com questões psicológicas ou com o fato de não saber ler e escrever.

Estudava de manhã. Acontecia que a minha irmã mais velha, que vivia em Luanda, tinha ido a Calulo saudar a família. Como em Luanda, ela fazia costura com a sua madrinha com quem vivia, em Calulo retomava essa atividade porque a nossa mãe tinha uma máquina de costura. De manhã quando eu saísse de casa, despidia-me dela: “até logo mana” ela respondia “até logo Carlos”.

Eu ficava contente porque tinha acertado na despedida. Entretanto, naqueles dias em que o professor não fosse dar aulas, eu chegava à casa antes das 12h. Aí começava a minha dificuldade. Dizia comigo mesmo: “bom dia, mana; bom dia mana” e quando chegava ao lado dela trocava, ao invés de “bom dia, mana”; dizia “boa tarde, mana” e ela toda chateada me repreendia - “esta hora não é boa tarde, é bom dia.” Entretanto, reconheço que esta dificuldade era apenas em relação ao português porque em kimbundu, não tinha este embaraço. Embora, o bilinguismo fosse prática em nossa casa, foi o kimbundu que marcou os primeiros anos de minha vida. Na nossa comunidade, a maioria das pessoas privilegiava o kimbundu nas suas relações diárias.

Vivia-se no tempo da “pedagogia da vara” ou do “chicote”, pelo menos é o que se praticava na minha escola. Em que o professor, na sala de aulas, impunha ao aluno práticas disciplinares penosas quando o mesmo não pudessem corresponder às expectativas: ler, escrever e acertar na matemática, fundamentalmente. Entre os castigos infligidos aos alunos me lembro da palmatória, vara, chicote, ficar de joelhos, puxão de orelhas, apanhar papel no chão da sala e privação do gozo ao intervalo.

Sobre essa questão, da “pedagogia da vara”, a literatura, na sua dimensão de refletir a sociedade, também, tem registro que interessa, aqui, partilhar, como é o caso da narrativa de Jofre Rocha, em *Estórias do Musseque*. Nessa obra de pendor neorrealista, o escritor angolano traz a cena de um menino que por ter brigado com seu colega, no recinto escolar, foi repreendido com palmatória e

“desde aquele dia que arranjou lá luta com outro por causa do baloiço na hora do recreio e sô padre lhe deu palmatórias ... pronto! Nunca mais...” (ROCHA, 1980, p. 7).

Infelizmente, essa “pedagogia” se refletia também nas relações familiares de pais para filhos e entre irmãos, numa dialética em que o mais forte impunha a sua vontade. Por isso, pode-se levantar, aqui, a seguinte questão: até que ponto nas sociedades o modelo de educação adotado pela escola influencia a família ou até que ponto o modelo adotado pela família, na educação de seus filhos, influencia a escola?

Naquele contexto, não falhou, apenas, o professor, embora fosse ele um dos agentes diretamente envolvidos na concretização das políticas e estratégias de ensino e aprendizagem, era ele e o aluno quem mais estavam envolvidos com os conteúdos de ensino e aprendizagem, é nesse sentido em que John Dewey define os professores como “instrumentos através dos quais os alunos entram em contato efetivo com todo esse material. Os professores são os agentes através dos quais o conhecimento e as habilidades são transmitidos e as regras de condutas são reforçadas” (DEWEY, 2010, p. 20).

Entretanto, faço um parêntesis para dizer que a minha experiência de aprender a ler num contexto informal, leva-me a compreender que no processo de ensino e aprendizagem para além dos instrumentos de ensino à disposição dos intervenientes, deve juntar-se a isso a criação de uma atmosfera positiva entre o professor e o aluno e destacar a ação, diria de liderança do professor, enquanto mediador desse processo.

Voltando para o cenário da minha aprendizagem de leitura, sob a luz precária de um candeeiro a petróleo, mas com a educadora disponível em criar uma atmosfera que facilitasse a interação, o processo de ensino e aprendizagem fluiu significativamente.

Retomando a fala sobre o “método do chicote” usado naquele contexto, não falhou, apenas, o professor; mas também a escola que adotava, de forma

implícita ou explícita, aquele método de ensino, pois, parto da premissa que, o professor age de acordo com os princípios que são orientados pela escola e que imanam do órgão ministerial que tutela a educação; também falhou a sociedade que aceitava, de forma passiva, esse tipo de prática.

Aqui, sublinhar que a convocação da família e da sociedade, ao lado da escola, insere-se numa perspectiva sociológica, considerando que o aluno é antes de tudo um ser social com o qual se deve estabelecer uma relação no quadro dos seus direitos e deveres. Porém, do ponto de vista organizacional e de objetivos, a escola se distingue dessas. Nesse sentido, Dewey considera que:

O plano geral de organização da escola (que para mim diz respeito à relação entre os alunos e deles com os professores) faz da escola uma instituição radicalmente distinta das demais instituições sociais. Se pensarem na sala de aula comum, seus horários, seus esquemas de classificação, de avaliação e aprovação, de regras de disciplina, penso que compreenderão o que quero dizer com “plano de organização”. Se fizerem um contraste dessa cena com o que acontece na família, por exemplo, compreenderão o que eu quis dizer quando considere a escola como um tipo de instituição radicalmente distinta de qualquer outra forma de organização social. (DEWEY, 2010, p. 20)

Foram poucos os casos, que presenciei, de encarregados de educação que não concordavam com essa prática. Uma vez, os pais de um colega, que por sinal era o mais velho da turma, depois de ter sido chicoteado pelo professor, por não ter correspondido a um exercício, humilhado se retirou da sala de aula. No dia seguinte, apareceu acompanhado pelos pais, que pediram ao professor explicação sobre o sucedido.

Como dizia, essa situação de trocar a saudação me deixava muito constrangido e me sentia muito em baixo psicologicamente. Entretanto, não tenho a certeza se esse clima se refletia no meu rendimento escolar, o que não deixa de ser uma possibilidade, mas reconheço que tinha muitas dificuldades de assimilar a matéria, e como resultado dessa dificuldade, as reprovações que tive.

No terceiro ano de repetência, diante daquele quadro de castigos que mais se acentuavam no momento de leitura e da ortografia ou ditado assim como do momento da tabuada (em que o professor perguntava aos alunos contas de mul-

tiplicação para responder imediatamente, quem não soubesse apanhava chicote ou palmatória).

Eu me sentia constrangido, mas nunca tentado a desistir da escola, diante dessas ações penosas, mas que no contexto, talvez fossem vistas como as “melhores” práticas de ensino porque não se discutiam, ou não se aplicavam outras abordagens pedagógicas sobre o processo de ensino e aprendizagem. Não obstante há séculos, Comênio, em sua *Didáctica Magna*, fazendo uma analogia entre os “Fundamentos para ensinar e aprender solidamente” com a natureza no seu processo produtivo, observou que “Não fazem repousar a instrução sobre semelhante fundamento os professores que: I. se não esforçam, antes de tudo, por tornar os alunos dóceis e atentos”. (COMÊNIO, 1996, p. 255)

Essa docilidade e atenção, apontadas por Comênio, contrastava com a postura do professor que, para avançar o aluno no processo de ensino e aprendizagem, usava práticas repressivas, chegando a criar no aluno sentimento de medo, vergonha e de revolta como foi o meu caso, do colega cuja situação narrei e de outros colegas cujas experiências não mencionei.

Gasparin, na senda de Comênio, afirma que: “Um dos requisitos do novo método consiste em preparar o espírito do educando, tornando-o ávido de cultura, ou desejoso e apto para o conhecimento antes de se pôr a ensiná-lo” (GASPARIN, 1997, p. 82).

Pois, através da didática como processo, que vê o ensino enquanto construção conjunta entre professor e aluno, pode-se criar condições de tornar o aluno “dócil” no sentido positivo (retomo a ideia de Comênio acima), porque como parceiro do mesmo, terá a dar a sua contribuição; atento porque vai participar dele como sujeito ativo, apresentando inquietações e propondo pontos de vista de acordo com o seu nível de compreensão.

Sobre o nível de compreensão do aluno, Paulo Freire adverte: “temos de respeitar os níveis de compreensão que os educandos – não importa quem sejam – estão tendo de sua própria realidade. Impor a eles a nossa compreensão

em nome da sua liberdade é aceitar soluções autoritárias como caminhos de liberdade”. (FREIRE, 1984, p. 31)

Ainda sobre docilidade e atenção do professor aos alunos, tomo, como exemplo, a descrição que, Elias Canetti, no seu livro *A Língua Absolvida: história de uma juventude*, faz da postura de Gustav Billeter, seu professor de latim:

Então falava com fluência e suavidade, a voz um pouco baixa, sem excitação desnecessária; quando se zangava, para o que às vezes não lhe faltava motivo, ele não levantava a voz, apenas falava um pouco mais rápido. As bases elementares do latim, que ele nos ensinava, certamente lhe eram enfadonhas, e talvez também por isso toda a sua atitude fosse tão humana. Nenhum daqueles que soubessem pouco podia sentir-se oprimido por ele, ou até mesmo aniquilado, e aqueles que eram bons em latim não se sentiam, por isso, especialmente importantes. Suas reações eram imprevisíveis, mas também não se precisava temê-las. Aliás, uma observação curta e irônica era tudo quanto ele nos afligia, e nem sempre a entendíamos, como um chiste privado que fazia para si. (CANETTI, 1987, p. 173)

Retomando a questão sobre a prática pedagógica usada pelo meu professor, um dia, desapontado, triste e revoltado, cheguei à casa e disse: “mãe se não me ensinar a ler, já não irei à escola. Estou cansado de apanhar chicotes do professor”. A mãe disse-me que havia de me ensinar a ler, que era muito fácil e que eu havia de aprender. Quase que duvidei do otimismo que as suas carinhosas palavras carregavam.

Então, minha mãe decidiu que devíamos estudar todas as noites antes de dormir. Sempre que chegasse da lavra, mesmo cansada, após o jantar, à luz do candeeiro, ambos sentados à mesa, ensinava-me a ler. Lembro-me que no primeiro dia, ela me pediu que escolhesse o texto para a nossa aula. Não sabendo ler, vi pela gravura, aliás tinha decorado alguns textos do livro de leitura da 2ª classe, um deles tinha como título “Ser médico” e começava assim: “Mãe, um dia quando eu for grande, gostaria de ser médico. – porquê meu filho? Perguntou a mãe - Quero ser médico para ajudar as pessoas...”.

O exercício de juntar letras e soletrar durou alguns poucos dias e, como um “milagre”, os meus olhos se abriram para a leitura, estava a entender o sen-

tido das palavras, podia perceber o que o texto dizia, eu estava a ler e a escrever. Este foi um dos maiores acontecimentos que marcaram a minha vida. Desde aquela data em que meus olhos se abriram para a leitura e a experiência da escrita nunca mais reprovei nas classes subsequentes.

Essa experiência da participação ativa de minha mãe na aprendizagem de leitura, em meu entender, por um lado, encerra o significado preponderante do papel complementar da família na educação escolar de seus filhos. Ressalta que o papel da família não passa apenas pelo acompanhamento de seus educandos junto da escola, participando em reuniões, atividades socio-culturais, mas sobretudo em partilhar conhecimentos e interagir com eles na realização de determinadas tarefas escolares, sem prejuízo às questões específicas ao aluno.

Por outro, o facto de ter utilizado, para minha aprendizagem, texto de livro da classe que frequentava, e não de outro material feito somente para ensinar a ler, dialoga com a ideia segundo a qual: “Para aprender a ler, é preciso que o aluno se defronte com os escritos que utilizaria se soubesse mesmo ler.” (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1997, p. 56). Quer dizer que, com esse método, o aprendiz tem contato com instrumentos de ensino concebidos para a sua classe, o seu nível e suas habilidades de aprendente. Isso possibilita com que ele tenha uma atitude de aproximação ao que lhe é dado a aprender.

Pois, então, queria ser médico! Mas era mesmo o que eu queria? Sim! Afinal, que tipo de médico eu queria ser? Claro que não é aquele do texto, em que me iniciei na leitura, com ajuda da minha mãe, no qual o profissional trata do nosso corpo, cuida da nossa saúde física. Mas aquele que intermedeia os nossos processos cognitivos, que nos ajuda a conhecer melhor o mundo e os fenómenos que gravitam em torno dele que nos ajuda a cultivar o intelecto e a preencher o nosso repertório de cultura geral. Claro, que este não será menos médico do que aquele.

Ora, se assim não fosse, como eu explicaria a sua intervenção naquele processo que me levou a aprender a ler e a escrever? (aqui, devo sublinhar que embora tenha aprendido a ler sob ação direta de minha mãe, como educadora, não retiro a contribuição dos meus professores que no contexto escolar trabalhavam no mesmo sentido), um processo que o posso comparar a uma gestação e depois parto cuja materialidade se traduz no aprendizado concretizado e que se reflete na vida do aluno.

Entretanto, devo admitir que, essa analogia entre o médico do corpo ou do hospital e o médico do intelecto ou da escola nunca me ocorreu. Pois, desde aquele evento de Calulo, que me tirou das trevas do analfabetismo para a luz da letra, possibilitando-me poder ler e escrever, ficou em mim a ideia de que gostaria de ser “médico” no futuro. Por isso, quando os meus alunos, pontualmente, perguntassem “qual era o meu sonho de infância” eu respondia “ser médico”.

No entanto, a partir de 2023, sob indicação do meu orientador de doutorado, passei a ministrar oficina sobre a língua kimbundu e cultura angolana em duas turmas no CEU Butantã, São Paulo. Nesta experiência, notei que o processo de transumância continuava a atravessar o meu percurso, agora, enquanto docente, atuando no ensino de uma das línguas nativas do meu País, sendo que antes disso, em contextos formais só tive a oportunidade de ensinar a língua portuguesa. Esta experiência de ensino propiciou a partilha de novas experiências, conhecimento de novos espaços de construção de informação e abertura à novas situações interativas e de socialização.

Foi numa destas oficinas que uma aluna me perguntou: “professor, qual era o teu sonho de criança?” – respondi, sem rodeios, “ser médico”. Depois, como se uma luz me tivesse iluminado a mente, argumentei: “mas sonhava ser aquele médico que intermedeia o processo de ensino e aprendizagem. Aquele que nos ensina a ler e a escrever, que cuida da nossa vida intelectual, enquanto o outro cuida da nossa saúde física”.

A partir desse momento, ficou claro, para mim, o tipo de médico que queria ser e que era porque já exercia o ofício, é o que fazia no momento em que refleti sobre o significado do meu sonho de criança “ser médico”. Este médico, que sonhei ser e sou, e como aquele outro cuja imagem iluminou o meu sonho de servir o próximo é o que ambos fazem: cuidar o Homem.

Portanto, para mim, de forma implícita ou explícita, esse processo foi de escolha, seleção, decisão na construção do meu percurso. Podia escolher ser médico para trabalhar num hospital, mas acabei sendo médico que ajuda o homem na construção do conhecimento.

No ano seguinte, fiz a 3^a classe e no outro a 4^a classe, tendo sido destacado como um dos melhores alunos da Escola Primária Dr. António Agostinho Neto. No fim desse ano letivo, fui indicado para representar o município do Libolo ao Acampamento Provincial da Organização de Pioneiros de Agostinho Neto (OPA) que viria a ter lugar no município do Porto-Amboim, onde permanecemos aproximadamente um mês. O chefe da nossa delegação foi o dedicado professor Chavito Sessenta Gomes. Outros pioneiros também indicados foram: o José Pedro Paulino Mateia (Caze), o Bento Estevão João (Abegá), a Luísa Damião Vunge e a Dulce António Nunda. Estes foram os meus companheiros ao VII Acampamento Provincial de Pioneiros do Cuanza Sul.

Durante o evento, realizamos vários círculos de interesse. Visitamos instituições de interesse económico, social e político do Município e da Província, visitamos, também, a Base da SWAPO (Organização dos Povos do Sudoeste Africano), o partido que dirigiu a luta de libertação da Namíbia, que se localizava no Cuanza Sul.

Um dia, o secretariado do acampamento, decidiu em nos brindar com um momento de recreação. Teríamos no Cine do Porto-Amboim o Agrupamento Musical os Keves do Cuanza Sul que tocariam para nós. No entanto, cada município devia propor um representante para interpretar uma música de sua escolha.

Diante da hesitação e recusa dos meus colegas, manifestei disponibilidade. Pois, mais uma vez, a aprendizagem informal me valeu, tinha aprendido algumas músicas com o primo Xandô que, tocava guitarra, sempre que fosse à nossa casa e, cantava algumas músicas. Então, recorri a uma das suas músicas cujo título era “Meninas e rapazes cuidado com a ilusão.”

Quando chegou a minha vez de subir ao palco onde estavam músicos renomados como Vavá do Cuanza Sul e Armando Rosa, só para citar esses, o meu coração estremeceu e palpitava aceleradamente.

Mas já não podia recuar. Avancei firme, peguei o microfone e comecei a cantar sob o estrondo dos instrumentos musicais. No final, recebi alguns aplausos e tinha representado o Libolo.

Anos mais tarde, viria a fazer tentativas de composição musical, mas foi a literatura, que falou mais alto em mim, cujos sinais começaram a despontar, timidamente, no período em que frequentei a 5ª e 6ª classes na Escola do II e III níveis Kwame Nkrumah, em Calulo. Motivado pelos textos, de alguns escritores angolanos, africanos de países de língua oficial portuguesa e outros, que liamos em sala de aulas, germinou o embrião.

Penso que esse momento, aliada a experiência vivida na fazenda de meu pai onde escrevi alguns dos primeiros e incipientes textos. Assim como o aproveitamento positivo, na disciplina de Língua Portuguesa, muitas vezes elogiado pelos meus professores, na 7ª, 8ª classes e no Ensino Médio. Contribuíram para o início do percurso de escrita literária que influenciou a escolha do tema de pesquisa na graduação, e a posterior lecionação de literaturas, no Ensino Superior, uma delas a Brasileira.

Então, no início dos anos 90 do séc. XX, senti os primeiros apelos para a escrita criativa. Foi na fazenda de meu pai onde, dialogando com a natureza na sua quietude, embelezada pelo chilreio de pássaros, pelo gorgolejar das águas do riacho, do baloiçar das árvores, do sorriso das flores e do beijo do vento, comecei a escrever alguns rascunhos de pendor literário. Nessa altura, os textos resultavam do meu diálogo com a natureza.

Após as eleições de 1992 em Angola, e com o reacender da guerra, tive de migrar para Luanda onde dois anos após a minha chegada, dei sequência aos estudos, frequentando a 7ª classe na Escola 147, no Bairro dos Ex-Combatentes, sendo delegado de turma.

Para sustentar os estudos, tive a necessidade de trabalhar, consegui um emprego como padeiro na Padaria Europeia no Kinaxixi, centro de Luanda. Articulava o trabalho e o estudo da seguinte forma: das 17h às 21h, estudava e das 23h às 6h, trabalhava na padaria. Aguentei esse ciclo até terminar a 8ª classe.

Com vista a dar sequência à formação, por conselho do meu irmão mais velho, ingressei no ensino médio, curso de eletricidade no Instituto Médio Industrial de Luanda (IMIL), período noturno, através de provas de acesso ou testes para ingresso. Nessa fase, consigo através do meu irmão mais velho uma vaga, numa empresa de construção civil, como aprendiz de pintor. Terminei o ensino médio conciliando a formação e a pintura nas obras de construção civil em Luanda.

Chegou a fase de ingressar à universidade. Já me tinha casado e com um filho. No início do ano 2000, a rede universitária em Angola era incipiente, havia poucas universidades para uma demanda muito grande de candidatos ao ensino superior. Dessa vez, tive de escolher e optei em concorrer ao Curso de Ensino da Língua Portuguesa no Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED-Luanda). Eu, que no ensino médio só tive a disciplina de Português em dois anos, estava a disputar as 45 vagas disponíveis, às quais concorriam mais ou menos 500 candidatos muitos dos quais haviam feito o ensino médio de Língua Portuguesa em institutos médios de formação de professores, outros vindos de institutos de formação de jornalistas, etc.

Portanto, diante desse quadro, eu partia em desvantagem. Mas como o exercício da escrita criativa me remetia às leituras constantes, eu tinha algum conhecimento sobre a língua portuguesa e considerável repertório de cultura

geral. Felizmente, dessa renhida disputa, fui aprovado. Assim, em 2002, comecei a trajetória estudantil no ensino superior.

Quando informei ao sócio majoritário da firma que eu havia de estudar e por isso solicitava algum reajuste no horário, ele me pediu para escolher: trabalhar ou estudar. Não houve contemplação nenhuma de sua parte. Por minha iniciativa, assinei o termo de rescisão de contrato laboral.

Posteriormente, recebi convite do outro sócio da firma, que tinha constituído uma empresa onde passei a exercer a função de administrativo. Ele disse-me: é mau adiar o sonho de um jovem que quer estudar. Tu vais trabalhar comigo, vou manter o mesmo salário que ganhavas e vais ter o horário ajustado a tua necessidade formativa. Sou grato a esse benfeitor e a todos quantos nesta minha trajetória formativa deram o seu apoio.

Enquanto docente, da Escola Superior Pedagógica do Bengo, uma das situações que não posso deixar de referir é a que se relaciona à pergunta por que ensinar Literatura Brasileira no contexto escolar angolano? Esta é uma das questões que alguns colegas meus haviam levantado numa das reuniões do Conselho Científico do Departamento de Ensino, Investigação e Extensão em Letras Modernas da Escola Superior Pedagógica do Bengo (ESPE-Bengo).

Esta questão parece simples, para passar de forma despercebida num ambiente de interesse académico como foi aquela reunião, no entanto, suscita alguma reflexão que só hoje pude me concentrar para fazê-la.

Na altura, o assunto veio à tona porque havia necessidade de se implementar uma nova disciplina na grade curricular, o que implicaria a retirada de uma das existentes, num quadro de disciplinas de literatura, em que coexistiam: Literatura Angolana, Literaturas Africanas em Língua Portuguesa, Literatura Brasileira e Literatura Portuguesa, esta última (subdividida em Medieval e Clássica; Moderna e Contemporânea), pois a estrutura horária da grelha já estava no seu máximo.

Pelo lapso de tempo desde a mesma reunião até hoje, já não me lembro ao certo como é que a visada Literatura Brasileira sobreviveu à intenção da sua extinção do currículo do curso de Ensino da Língua Portuguesa na Instituição.

Entretanto, para uma reflexão mais objetiva sobre a questão – Por que ensinar Literatura Brasileira no contexto escolar angolano? É necessário contextualizar, em síntese, o quadro curricular em que opera essa literatura. Já lecionei Literatura Brasileira na Universidade Metodista de Angola entre 2015 a 2018, como professor colaborador, mas é da ESPB que parte a minha abordagem.

Desde a fundação da ESPE-Bengo, em 2009, o Departamento de Ensino, Investigação e Extensão em Letras Modernas que responde pelo ensino de línguas tem, apenas, lecionado o curso de Ensino da Língua Portuguesa, no entanto, nos últimos dois anos, se tem desenhado e proposto os cursos de Ensino da Língua Inglesa e Francesa. De sublinhar que a língua kimbundu de Angola, predominante na região do Bengo, é ministrada como disciplina no 3º ano.

O Curso de Ensino de Língua Portuguesa visa formar professor de ensino de português cujo perfil de saída é: ensinar a língua e literatura em língua portuguesa no I e II Ciclos do ensino secundário; ser corretor em serviços editoriais (livros, jornais, rádio e televisão); investigar as línguas (portuguesa e angolanas), bem como as tradições orais e escritas. (PPC, p. 4)

Segundo o seu Projeto Pedagógico (PPC), os objetivos gerais são: o graduado em ensino da Língua Portuguesa deve ser um profissional capaz de desenvolver com alta qualidade metodológica o processo de ensino e aprendizagem, assim como atividade relacionada com a investigação, extensão no contexto educativo e específicos (educativos e instrutivos): desenvolver uma sólida formação em práticas discursivas, intercultural e cidadania, ensino e aprendizagem que resulte da integração dos campos de formação; desenvolver competências que permitam aceder às novas aprendizagens, novas formas de interação e atuação profissional; proporcionar melhor integração do estudante

no curso e no ambiente universitário; consciencializar o estudante sobre a importância das disciplinas específicas para sua formação e para a compreensão dos conteúdos das disciplinas; incutir no estudante o espírito intercultural na perspectiva do ensino e aprendizagem da língua portuguesa e propiciar ao estudante ferramentas que o capacite pedagógica e didaticamente para o ensino da língua. (Cf. 2 Modelo do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), p. 2).

Vale dizer que a matriz desse PPC foi concebida, com caráter unificador, para orientar a formação superior em Língua Portuguesa no país, resultando de um trabalho feito com recurso a documentos orientadores como o Decreto Presidencial nº 193/18 de Agosto e 205/18 de 3 de Setembro e outros normativos.

Sem adentrar demais no mérito desse PPC, penso que o mesmo cumpre com o seu papel pelo fato de apresentar um currículo sistemático e articulado que, além de propiciar a transmissão de conteúdos e a produção de conhecimentos, contempla o desenvolvimento de habilidades básicas, específicas e gerais. Assim como de atitudes formativas, de capacidade analítica e crítica e de percepção global da futura atuação do professor enquanto profissional que atuará em contexto sociocultural.

Atualmente, acresce-se a língua chinesa de origem asiática, cuja presença se vai sentindo nos espaços comerciais e nas empresas de construção civil onde o segmento populacional chinês em Angola mais atua, assim como as línguas nativas dos malianos, senegaleses e eritreus. Entretanto, a abordagem sobre essas línguas, no contexto angolano, ainda carece de estudos aprofundados.

De acordo com a Constituição da República de Angola (Art. 19º) “a língua oficial da República de Angola é o português. Nela também consta que “o Estado valoriza e promove o estudo, ensino e a utilização das demais línguas de Angola, bem como das principais línguas de comunicação internacional”. (ANGOLA, 2010, p. 9)

No contexto da ESPBE-Bengo, a Literatura Angolana (disciplina anual, lecionada no 3º ano) visa potenciar o estudante para compreender a génese,

evolução e consolidação da Literatura Angolana, bem como perceber os processos levados a cabo por intelectuais que propiciaram o surgimento da mesma, o papel da imprensa, sem desmerecer o olhar ao período, predominante, da “oratura” ou literatura de tradição oral.

Nas Literaturas Africanas em Língua Portuguesa (Moçambique, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe e Guiné-Bissau), o estudante vai compreender, em síntese, a génese, evolução e consolidação das literaturas nesses países, as intercepções dos processos que estiveram na base do seu surgimento, bem como a partilha dos temas à luz do engajamento literário com vista às independências desses países do jugo colonial português.

Na Literatura Portuguesa (Medieval e Clássica; Moderna e Contemporânea), a análise situa-se em torno da origem, evolução e consolidação dessa literatura. Para se compreender o paralelismo entre a análise sincrónica e diacrónica da língua portuguesa com o processo da evolução da literatura, ou seja, perceber a contribuição dos escritores nesse processo de mutações que a língua foi conhecendo.

O ensino dessa literatura ajuda também o candidato a professor de língua portuguesa a entender a relação língua e cultura, língua e sociedade. Como a cultura é representada na literatura e como a língua é mobilizada para refletir o cultural e o social.

Entretanto, olhando para a literatura numa perspectiva orientada para a compreensão do ensino da língua, no caso em questão, e considerando a abordagem sobre políticas linguísticas, duas questões urge fazer: A primeira, pretende saber até que ponto ter literatura portuguesa não é uma política linguística? E a segunda, a que se deve a não formulação de políticas linguísticas para outras línguas africanas chegadas a Angola por meio da imigração de outros povos africanos cuja presença passou a ser mais visível no início de 1990 e depois dos Acordos de Paz em 2002.

Sobre a primeira questão, parto do conceito, de políticas linguísticas, formulado por Louis-Jean Calvet: “Um conjunto de escolhas conscientes referentes às relações entre língua (s) e vida social” (CALVET, 2002, p. 133). Nesse sentido, a inclusão da literatura portuguesa, num curso de Ensino da Língua Portuguesa em Angola, se enquadra nessa política porquanto um dos objetivos resvala para, através da literatura, melhor se conhecer a evolução da língua em estudo, ou seja, a evolução de uma língua entende-se em paralelo com a sua literatura. Assim, se pode ler no enunciado de J. Milner “nada na poesia é estranho à língua – nenhuma língua pode ser pensada completamente, se aí não se integra a possibilidade de sua poesia”. Milner apud (PÊCHEUX, 2021, p. 51)

A segunda, parte do entendimento de que essa letargia resulta da não concretização de políticas e planejamento linguístico direcionados para a valorização das línguas locais, relegadas à margem por não se ver nelas utilidade imediata. Essa tendência de “orientalização²³” (PUH, 2020) vai-se transferindo para as outras línguas africanas que carecem a partida de um inventariado para se saber quais são e qual o número de seus falantes em Angola.

Até aqui se pode, embora em menor escala de argumentação, demonstrar o porquê da opção do ensino das literaturas mencionadas. Entretanto, cabe levantar a questão que norteia esta parte da minha abordagem: Por que ensinar literatura brasileira no contexto escolar angolano? Qual o diferencial que o ensino da Literatura Brasileira pode trazer ao estudante a professor de ensino da língua portuguesa no contexto angolano? A leitura e estudo do texto literário brasileiro não poderá interferir na norma do português de matriz europeia com que se opera, até aqui, em Angola?

Para responder os questionamentos sobre a pertinência do ensino de literatura brasileira, vou apresentar as minhas possíveis respostas, não sujeitas à sequência das questões. Em primeiro lugar, é importante considerar que entre os países de língua oficial portuguesa, apenas dois têm as suas normas instituídas sobre o português: Brasil e Portugal.

²³ Abaixo, apresentaremos o conceito.

Em relação à língua portuguesa em Angola, embora a sua presença remonta com a chegada dos portugueses no território que, posteriormente, veio a se chamar Angola, importa referenciar sobre a sua oficialização no País independente. Neste sentido, o Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA), força política que proclamou a Independência Nacional em 1975, adotou o português como língua oficial do País: “1. A língua oficial da República de Angola é o português” (ANGOLA, 2010, p. 11), e de lá para cá a norma vigente é a do português europeu.

Entretanto, considerando a presença de marcas de algumas línguas angolanas de origem bantu no português brasileiro cujo processo resultou do contacto destas línguas com as de origem indígena e europeia no quadro do tráfico de escravos, através da leitura e estudo do texto literário, o estudante terá um maior campo de reflexão sobre como a literatura se apropriou de algumas dessas marcas e as veicula. Que lugar, por exemplo, essas línguas ocupam no imaginário brasileiro? até que ponto o texto literário pode ser um espaço de silenciamento ou não das mesmas?

O português brasileiro é veiculado em Angola, não apenas através da comunidade brasileira residente, mas também pela exibição de novelas brasileiras na televisão angolana, circulação da sua literatura e música. Estes fatores explicam uma das causas a não ignorar sobre o contato entre o português brasileiro e o falado em Angola que atendendo às suas especificidades do ponto de vista lexical, sintático e fonológico, por exemplo, Ndombele e Timbane afirmam que “adquiriu novo formato, variou bastante e ganhou uma identidade própria que passaremos a chamar por ‘português angolano’. (NDOMBELE & TIMBANE, 2020, p. 291)

Essa “identidade própria” aludida por Ndombele e Timbane, em meu entender, não resulta, apenas, do simples engenho criativo de seus falantes, mas, sobretudo, do contato do português com as línguas locais. É nesse prisma que, por exemplo, situo o título do livro de Amélia Mingas *Interferências do kim-*

bundu no português falado em Lwanda (2000), portanto, entre outros fatores, essa interferência vai ditar a ruptura com a norma do português europeu do ponto de vista sintático e lexical, a título de exemplo.

Convém sublinhar, aqui, que o kimbundu obedece à construção sintática (SOV/sujeito objeto verbo), ex: (Eme nga ku zolo/Eu te amo), sistema que constitui o português falado em Angola, diferente do português europeu (SVO/sujeito verbo objeto), ex: (Eu amo-te). Para além disso, as línguas locais, também, povoam de palavras suas o português falado em Angola.

Nesse quadro é importante que o candidato a professor de língua portuguesa conheça as características distintivas entre a norma do português brasileiro e a de Portugal, essa última vigente em Angola. Isto ajudá-lo-á a melhor se situar na articulação e diálogo com essa realidade que atravessa a mesma língua, seu objeto de estudo e ensino.

É, pois, no âmbito do ofício de ensino de língua portuguesa que, em 2005, frequentando o 4º ano, do Curso de Ensino da Língua Portuguesa, no Instituto Superior de Ciências da Educação de Luanda (ISCED-Luanda), concorri ao concurso público promovido pelo Ministério da Educação para ingresso de professores. Fui aprovado e recebi a Guia de Marcha, sendo colocado na Escola do Ensino Primário, I Ciclo nº 1231 ex 6041, no Município do Kilamba Kiaxi, em Luanda.

Nessa escola, lecionei a disciplina de Língua Portuguesa nas turmas da 5ª e 6ª Classes. A experiência foi boa na medida em que se por um lado a esse nível se trabalha para aperfeiçoar no plano de leitura e escrita a competência de alguns alunos, por outro havia a necessidade de trabalhar com alunos que ainda não haviam adquirido as competências básicas de escrita e leitura, isso quer dizer, que apresentavam grandes dificuldades nestas duas áreas.

O amor ao magistério, a experiência tida no meu aprendizado de leitura, transformou-me em “vocacionado” ao processo de ensino e aprendizagem. Isso levou-me a encarar de frente, quer dizer assumidamente, e com dedicação esse

desafio. Se por um lado havia o imperativo de cumprimento do programa da disciplina, previamente, orientado pelo Ministério da Educação, por outro havia a necessidade de articular a agenda do programa e nível de progressão dos alunos em determinados conteúdos da disciplina, prestando particular atenção aos aspetos que deviam ser melhorados e os mais gritantes, como já me referi, eram a leitura e a escrita.

Assim, para colmatar as insuficiências no plano da escrita e leitura, seleccionava os alunos nessa condição para exercícios de compensação. Que se consubstanciavam em reforçar as suas capacidades sobre a escrita e leitura através de atividades específicas que, depois de articuladas em sala de aula, eram tidas como tarefas para casa.

Muitos desses alunos falavam as línguas nativas em suas casas. Mas no contexto escolar, aprendiam apenas o português, única língua oficial do País. Portanto, pode-se admitir que as insuficiências que alguns apresentavam na aprendizagem da, e por via da, língua portuguesa não seriam as mesmas se lhes fosse dada a oportunidade de aprenderem pelas suas línguas nativas. Pois, compreendo que muitos desses alunos, a semelhança da experiência escolar que tive no início dos meus estudos, enfrentavam as mesmas dificuldades que as minhas.

Tal ação seria possível, através de um planeamento linguístico que prescindisse a “orientalização linguística” que, segundo Milan Puh, é o:

“processo pelo qual todas as línguas, que não sejam hegemônicas politicamente [...], sempre trazem consigo uma imagem de algo ‘exótico’ e ‘esquisito’ que, por sua vez, faz delas um idioma raro e difícil de se aprender e falar, desimportante para a população que teria que, primeiro, aprender as línguas (instrumentais) modernas [...]” (PUH, 2020, p. 416).

Sobre os resultados da minha ação docente nesta escola, não sendo possível, atualmente, mensurar do ponto de vista estatístico o índice de aproveitamento dos alunos. Fica-me a grata memória do entusiasmo que eles demonstravam em participar das minhas aulas. Pois, a interação assertiva que estabelecia

com eles facilitava o processo de ensino e aprendizagem e assumpção dos objetivos da disciplina.

Na base dessa avaliação, concorrem vários fatores, alguns dos quais, a disponibilidade do professor em atender as necessidades da turma, conhecendo os fortes e fracos dos alunos; a capacidade de interação, mas sobretudo o fato de o professor ter sido formado em ensino da língua portuguesa. Esse quadro contrastava, por exemplo, com aquele em que o professor de uma dada disciplina era formado noutra área.

Em 2008, fui transferido para lecionar a disciplina de Língua Portuguesa no Instituto Médio Industrial de Luanda (IMIL). Nesta instituição pela sua natureza, que é a de formação de técnicos médios para áreas técnicas como eletricidade, mecânica, química, construção civil, etc., a língua portuguesa não tem o lugar de disciplina nuclear como o tem nos institutos médios de formação de professores ou de economia e jornalismo, por exemplo.

Por esse facto, certos alunos não atribuíam o respetivo valor à disciplina. Em nosso entender, isso se dava por desmotivação, sabendo que o seu foco era a área técnica e outros por insuficiências trazidas dos níveis anteriores. Mas também é preciso destacar que fatores como se o professor é formado na área da disciplina que ministra tem a sua relevância no quadro do interesse que a disciplina possa despertar aos alunos e até no nível de aproveitamento.

Em relação a minha experiência de leção da língua portuguesa no Ensino Superior, para além da que tive na Universidade Técnica de Angola (UTANGA) e na Universidade Gregório Semedo, como docente colaborador, é na Escola Superior Pedagógica do Bengo, com a qual tenho vínculo efetivo, onde situo o meu registro como docente.

Na ESPE-Bengo, o Curso de Ensino da Língua Portuguesa (graduação), é ministrado no Departamento de Ensino, Investigação e Extensão em Letras Modernas, mas em todos os outros cursos, nomeadamente, Ensino de Matemática, Informática, História, Educador de Infância e Pedagogia, leciona-se a

disciplina de Língua Portuguesa I e II. Eu, enquanto professor do departamento de Letras Modernas, atuei como professor de ensino da língua portuguesa em outros cursos.

A ilação que retiro dessa experiência é que nos outros cursos, que nós da área de Letras, chamamos de não especialidade, o programa da disciplina orienta-se para o aprimoramento das competências escrita e falada da língua, visando por um lado o reforço de uma comunicação fluida quer do ponto de vista escrito (elaboração de textos acadêmicos e utilitários) quanto falado (capacidade expositiva e argumentativa). Já na especialidade, para além desses aspectos, dá-se também ênfase ao conhecimento mais aturado sobre a estrutura e o funcionamento da língua.

Foi em 2011 que ingressei, por via do concurso público, no quadro de docentes da Escola Superior Pedagógica do Bengo (ESPE-Bengo), no Departamento de Ensino, Investigação e Extensão em Letras Modernas.

Em 2014, passei a lecionar a Literatura Brasileira, substituindo um colega que estava sob junta médica, mais uma vez experiencio, o deslocamento, o processo de transumância. Aceitei o desafio e foi para mim um aprofundar de conhecimentos sobretudo no que toca às influências dos escritores brasileiros aos angolanos, questão que abordarei mais adiante.

Entretanto, segundo a minha experiência o ensino da Literatura Brasileira é mais processado na perspectiva historiográfica, olhando para os movimentos literários, os períodos, os autores e obras representativas, do que da análise do texto. Aliás, sobre isso falei durante a minha comunicação intitulada: “Um olhar ao itinerário dialógico da ficção brasileira no imaginário angolano”, no XVI Seminário de Metodologia de Ensino da Língua Portuguesa, “Brasilidades”, que teve lugar na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) em 2017.

Considero, por isso que, há muito por se explorar, adentrando para a arqueologia do texto, explorar a mobilização da língua pelo autor, a dimensão

estética, os aspetos socioculturais e políticos que podem configurar o texto literário e o diálogo entre textos.

Na literatura, a influência é uma questão que os estudos literários debatem. Basta olhar para a abordagem de Harold Bloom sobre a necessidade que o escritor novo tem de apreender os traços de um escritor mais velho. Ou seja, entre o velho e o novo há sempre essa possibilidade de o segundo a partir do estilo do primeiro, construir o seu que se colocará no embate entre a continuidade e a renovação, ou seja, a operação do seu próprio estilo, ou a originalidade do seu labor literário.

Sob esse viés, devo realçar a influência literária de João Guimarães Rosa, escritor brasileiro, a Luandino Vieira, escritor angolano, cuja especificidade assenta na forma em que o primeiro mobiliza a língua, através de um construto literário que privilegia a linguagem popular. E é isso que Luandino retoma e a partir dessa perspectiva escreve, por exemplo, o livro *Luuanda*, muito significativo no contexto angolano. Alguns escritores angolanos como Jofre Rocha reconhecem a influência literária de Luandino.

Posso mencionar outro caso de influência literária, de brasileiros para angolanos, como a Geração da Mensagem, constituída por Agostinho Neto, Mario Pinto de Andrade, Viriato da Cruz, António Jacinto entre outros cuja literatura de pendor neorrealista foi influenciada por escritores brasileiros como Jorge Amado, José Lins do Rego, etc. Outro caso, não menos importante, é o diálogo intertextual entretecido entre o texto poético “Canção de exílio” do brasileiro Gonçalves Dias e “A minha terra” do angolano José da Silva Maia Ferreira.

Não se pode negar que a relação entre o Brasil e Angola é histórica e perpassa as dimensões cultural, social, política e económica. Cultural porque há vestígios de línguas bantu faladas em Angola no português brasileiro e porque se verifica um intercâmbio nos segmentos da música, da literatura, e de outras artes entre os dois países; política, considerando que o Brasil foi o primeiro país do mundo a reconhecer a independência de Angola.

Penso que esse movimento dialógico entre os dois países, e o fato de ensinar língua portuguesa e Literatura Brasileira no ensino superior em Angola, me motivou a selecionar duas obras literárias, nomeadamente *O Cortiço* e *Estórias do Musseque* de Aluísio Azevedo e Jofre Rocha, escritores brasileiro e angolano respetivamente. Ambas as obras ficcionalizam o cortiço (Brasil) e o musseque (Angola), enquanto representações do imaginário social brasileiro e angolano epocal.

O objetivo visado é analisar, por um lado, como nas obras referenciadas se ficcionaliza o cortiço e o musseque enquanto espaços sociais marginalizados, por outro compreender como “cada obra mobiliza a língua de maneira que corresponde ao seu universo de sentidos” (MAINGUENEAU, 2005, p. 22). Esses sentidos serão encarados apenas como silenciamentos de ideias, omissão ou limitação do sujeito do discurso?

Entretanto, sobre essa questão de análise do discurso com vista a depreender sentido implícito, pretendemos propor o que designamos como “transumância discursiva” que consiste na possibilidade do sujeito do discurso, optar por uma forma de dizer para suprir a ausência da que melhor convinha, mas que não pode satisfazer a construção discursiva que se pretende.

O que me ocorreu para pensar na transumância como metáfora para orientar a minha reflexão, sobre a “A trajetória escolar como referência para ação docente: uma experiência a Partir de Angola”, e como uma das formas de operar no quadro da AD é, como já avancei, pensar na analogia com a situação de pastagem do gado.

O gado durante o pasto procura sempre novas zonas aonde a grama esteja favorável para a sua alimentação, selecionando e escolhendo. Nesse sentido, o falante alimenta o seu discurso com palavras, ora quando essas, para a construção de ideias num determinado contexto discursivo, parecerem escassas, ele poderá recorrer a outros espaços de pasto, quer dizer à outras palavras e outras formulações.

Neste sentido, Antônio Bispo dos Santos no seu livro *A Terra dá, a terra quer*, traz uma abordagem interessante sobre os ciclos de produção e colheita na experiência dos Quilombos no Brasil:

“Nas culturas de ciclo de seis meses, há só um período de chuva. Passado esse período, tiram-se essas culturas. A palha seca fica ali, no solo, para adubar a terra para as culturas de ciclo de dois anos como a mandioca, o algodão e a mamona. No segundo ano, tiram-se as plantas do ciclo mais longo.” (SANTOS, 2023, p. 60)

Partindo dessa ideia de ciclos de produção e de colheita, no contexto da agricultura, num cenário que tem a terra como espaço de ação. Estabeleço analogia entre a língua e a terra. O que me vai indicar que nem sempre, ou seja, nem em todo o momento o usuário da língua, no caso, o escritor terá, na hora da elaboração da escrita, à disposição as palavras que precisar, isto é, nem sempre lhe ocorrerão aquelas palavras que precisar para operar o seu texto.

Daí optar por outras, aquelas presentes, nem sempre as mais comunicativas, muitas vezes, até podem ser as que melhor se enquadram no contexto, outras vezes aquelas que deixam coisas por dizer, ou ainda, aquelas que dizem quase tudo, ou as que quase nada dizem. Como também pode prescindir de umas e optar por outras. Entretanto, importa sublinhar que no processo de escrita o espaço para a seleção de palavras é maior que no da fala.

Alguém, talvez por interesse sobre a transumância, queira exigir argumentos sofisticados sobre a questão que levantei sobre transumância discursiva, mas devo dizer que a minha ideia sobre isso é ainda embrionária, por isso não conclusiva. O que pretendo, nesse ensaio, é lançar as primeiras abordagens sobre a questão e a possibilidade de seu estudo e desenvolvimento, não como uma nova área da Análise do Discurso, talvez como um segmento, uma outra perspectiva de encarar a questão do implícito no discurso.

Ao incluir aspetos da minha trajetória e experiência escolar, neste texto ensaístico, cuja ilação que retiro é: essa experiência desde a aprendizagem da leitura e da escrita, ao percurso estudantil; do ingresso ao magistério até ao

estágio atual do meu percurso estudantil, leva-me a entender que a formação escolar da pessoa é um processo delicado, contínuo e útil à sociedade.

Que a educação deve dar à pessoa as ferramentas para a sua realização intelectual e a concretização da vida em sociedade através da capacidade transformadora que a formação lhe propicia. Que o professor na construção do seu objeto de pesquisa não deve perder de vista o embate entre o passado, o presente e o futuro: o que aprendeu e o que já fez; o que está aprendendo e fazendo; o que vai aprender e poder fazer.

Que a experiência do percurso estudantil, não sendo o único fator de análise e decisão, é indispensável para a afirmação no ofício de professor e para a sua contribuição na realização e concretização da educação.

Uma abordagem do gênero dá, também, ao leitor a possibilidade de se situar face à trajetória do autor, lhe facilitando a compreensão de ângulos de construção de seu objeto de pesquisa.

Nesse viés, concordo com Víctor Gabriel Rodríguez quando, em *O Ensaio como Tese: estética e narrativa na composição do texto científico*, afirma que

“pretendo não ignorar que a interpretação de qualquer tese deve partir de elementos extratextuais [...] a leitura de qualquer tese acadêmica passa pelo conhecimento das origens e da formação do autor. Consequentemente, de sua biografia, sua ideologia.” (RODRÍGUEZ, 2012, p. 70).

Remetendo essa ideia para mim, concordo que através da minha trajetória escolar e docente, até aqui trilhada, situo-me mais convicto para continuar a contribuir no ofício professoral.

Após esta abordagem sobre os vários episódios da minha experiência escolar, como aluno, e, posteriormente, como professor quer no ensino primário, no ensino médio e no superior. Concluo, por um lado, que este percurso concorreu para a escolha do tema da minha pesquisa de doutorado: Literatura e Edu-

cação: uma leitura de *O Cortiço* de Aluísio Azevedo e *Estórias do Musseque* de Jofre Rocha. Esta conclusão não é, como afirmou John Dewey no seu texto “Ter uma experiência”, “uma coisa distinta e independente; é a consumação de um movimento” (DEWEY, 2010, p. 113) que, no meu caso, perpassou toda a minha vida, desde a formação escolar, à escrita literária e ao magistério.

Por outro, que nesse percurso, a ênfase recai sob a formação contínua, de quem se propõe palmilhar a carreira do magistério para melhor fazer face aos desafios da educação onde nada é estático, tudo está em constante mudança e aperfeiçoamento, pois como escreveu João Guimarães Rosa: “Mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende”. (ROSA, s/d, p. 436)

Carlos Cabombo do Nascimento Miguel

Referências

ANGOLA. **Constituição da República de Angola**. Luanda: Assembleia Nacional, 2010.

AZEVEDO, Aluísio. **O Cortiço**. São Paulo: Escala Educacional (Série Nossa Literatura), 2006.

CANETTI, Elias. **A Língua Absolvida: história de uma juventude**. Tradução de Kurt Jahn. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

COMÊNIO, João Amós. **Didáctica Magna**. 4ª ed., tradução de Joaquim Ferreira Gomes. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.

DEWEY, John. **Arte como Experiência**. Tradução Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DEWEY, John. **Experiência e Educação**. Tradução de Renata Gaspar. Petrópolis: Vozes, 2010.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. 4ª ed., São Paulo: Cortez, 1984.

GASPARIN, João Luis. **Coménio – A emergência da modernidade na educação**. Petrópolis: Vozes, 1997.

MELLO, Renato. (Org.). **Análise do Discurso e Literatura**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFNG, 2005.

MINGAS, A. **Interferências do Kimbundu no português falado em Lwanda**. Luanda: Chá de Caxinde, 2000.

Modelo do Projecto Pedagógico do Curso (PPC), Decreto Presidencial N. 193/18, de 3 de Agosto, adotado pela Escola Superior Pedagógica do Bengo.

NDOMBELE, Eduardo David; TIMBANE, Alexandre António. **O Ensino da Língua Portuguesa em Angola: reflexões metodológicas em contexto multilíngue**. Fólio Revista de Letras Vitória Conquista, v. 12, n. 1 jan/jun, 2020, pp. 289-314.

PÊCHEUX, Michel. **O Discurso: Estrutura ou Acontecimento**. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. 6ª Ed. Campinas, SP Pontes Editores, 2021.

PUH, Milan. **“Tudo junto e misturado?”: as contribuições e os limites do multiculturalismo no ensino de línguas**. El toldo de Astier. ISSN 1853-3124. Año 11, Nro. 20-21, Universidade Nacional de La Plata, julio de 2020.

ROCHA, Jofre. **Estórias do Musseque**. São Paulo: Editora Ática, 1980.

RODRÍGUEZ, Víctor Gabriel. **O Ensaio como Tese: estética e narrativa na composição do texto científico**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: veredas**. s/l: Nova Aguilar, s/d.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora, 2023.

Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Língua Portuguesa: Ensino de primeira à quarta série**. Brasília, 1997.

SOBRE O ORGANIZADOR

Milan Puh

Pós-doutorado pela Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (2018) sobre Estudos Eslavos e Leste Europeu. Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (2017). Mestre em Filologia e Língua Portuguesa pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas pela mesma universidade (2012). Graduado em Linguística e Língua e Literatura Portuguesa - Universidade de Zagreb na Croácia (2008). Atualmente, é docente do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, na área de Português Língua Segunda/Estrangeira e pesquisador colaborador do Programa de Pós-Graduação em Educação na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Atuou em projetos de acolhimento de imigrantes e refugiados no Brasil, bem como ministrando cursos de formação em educação linguística na rede pública de ensino. Coordenador do grupo de estudos “Leste Europeu em Movimento” (LEEM) e “Grupo de Estudos em Educação de Línguas do Mundo” (GEELM).

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Camila Bolini

Instituição: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP).

Curso: Mestrado em Educação na FEUSP.

Grupo de Pesquisa: Grupo de Estudos Ensino de Línguas no Mundo (GEELM).

E-mail: camilabolini@usp.br

Carlos Cabombo do Nascimento Miguel

Instituição de docência: Escola Superior Pedagógica do Bengo (ESPBE)/Angola.

Instituição de formação: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, (FEUSP).

Doutorando em Educação, Bolsista CAPES.

Grupo de Pesquisa: Grupo de Estudos e Pesquisa Produção Escrita e Psicanálise (GEPPEP).

E-mail: cabombo@usp.br

Cibele Garcia

Universidade de São Paulo.

Mestranda do Departamento de Letras Modernas na área de Estudos Linguísticos e Literários do Inglês.

Participante do GEELLE- Grupo de Estudos sobre Educação Linguística em Línguas Estrangeiras.

E-mail: cibelegs86@gmail.com

Dayse Rodrigues dos Santos

Instituição: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - IFPA/Santarém./ Universidade de São Paulo - USP.

Curso: Doutoranda em Estudos linguísticos e literários em inglês - Universidade de São Paulo - USP.

Grupos de pesquisa: Grupo de Pesquisa em Linguagem e Processamento linguístico (GELINPRO), Grupo de Pesquisa Centro de Estudos em Linguística Aplicada e Educação de Professores de Inglês como Língua Estrangeira (CELEPI), da UFOPA, e do Laboratório de Letramento Acadêmico (LLAC), da USP. E-mail: dayse.rodrigues@usp.br

Jéssica Cristina da Luz Okada

Instituição: Universidade de São Paulo.

Curso: Licenciatura Letras-alemão.

Grupo de pesquisa: Grupo de Estudos Ensino de Línguas no Mundo (GEELM).

E-mail: jessicaokadalemos@gmail.com/ jessicaokada@usp.br

Julia Calipo Toth

Instituição: Universidade de São Paulo.

Curso: Mestrado em Educação.

Grupos de pesquisa: Grupo de estudos Ensino de Línguas no Mundo (GEELM) e Grupo de Pesquisa e Estudos de China (GPECh).

E-mail: juliatoth@usp.br

Juliane Farah Arnone

Universidade de São Paulo.

Doutoranda em Semiótica e Linguística Geral (Departamento de Linguística FFLCH USP).

grupos de pesquisa: Língua de sinais e cognição (Lisco).

E-mail: juliane.arnone@usp.br

Kiala Vanga

Universidade de São Paulo.

Doutorando em Educação.

Grupo de Pesquisa: GEPPEP - Grupo de Estudos e Pesquisa Produção Escrita e Psicanálise.

E-mail: kialavanga221@gmail.com

Pedro Henrique Camargo Freire

Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas.

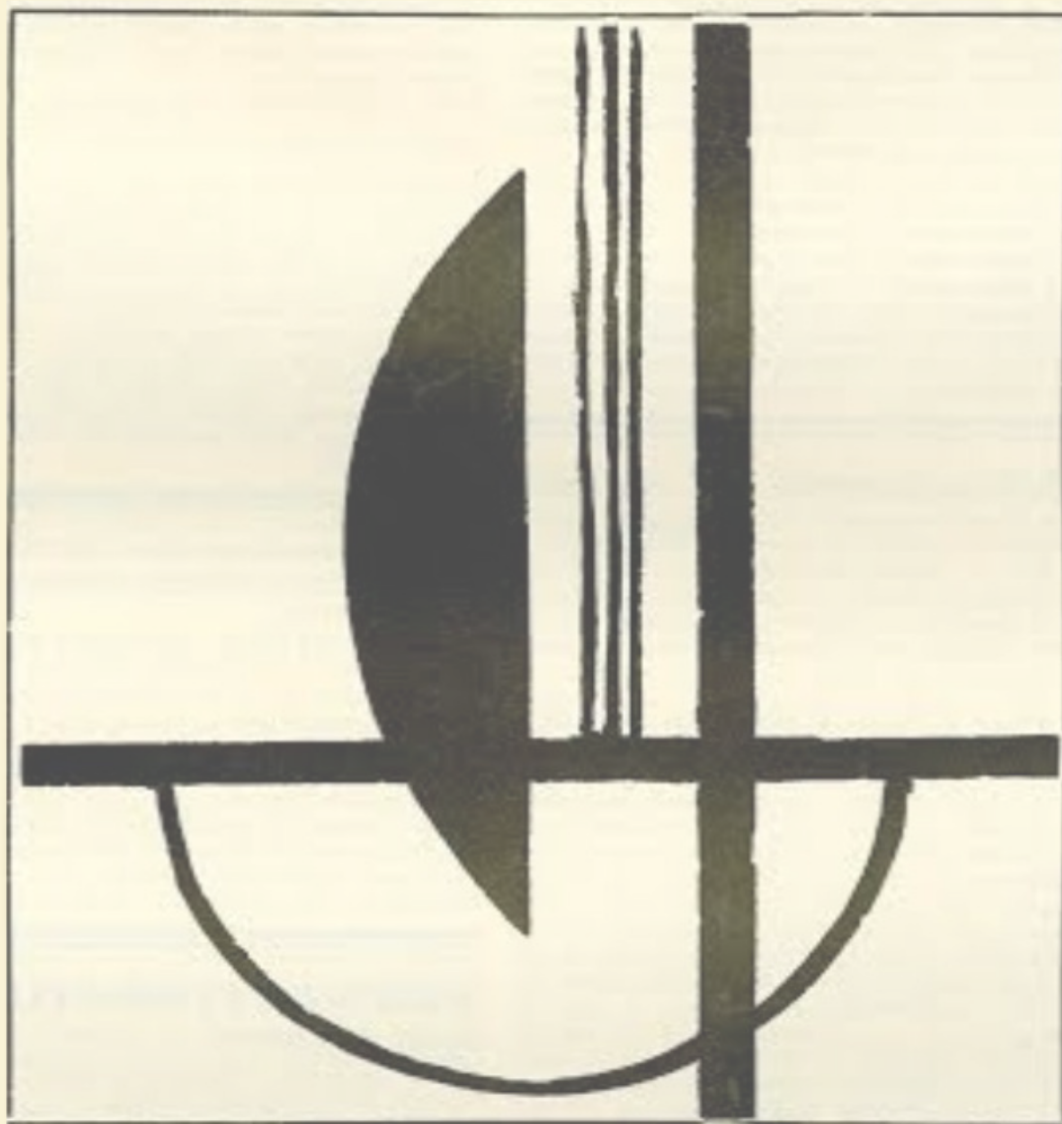
Departamento de Semiótica e Linguística Geral, Linha de pesquisa: historiografia e documentação das teorias, descrições e análises linguísticas.

Grupos de pesquisa: Centro de documentação em historiografia linguística (CEDOCH).

E-mail: pedro.freire@usp.br

ENSAIOS ACADÊMICOS SOBRE ENSINO DE LÍNGUAS:

POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E HISTÓRIAS DE VIDA



www.arcoeditores.com
contato@arcoeditores.com
(55)99723-4952

ARCO
EDITORES