

Organizadores

Janaína Cardoso
Marcello de Oliveira Pinto
Rodrigo Campos

**Diálogos sobre ensino e aprendizagem
de línguas em tempos
(pós-)pandêmicos**

Diálogos

Diálogos

Diálogos

Diálogos

Diál

Diálogos

Diálogos

Diál

Diálogos

**DIÁLOGOS SOBRE ENSINO E
APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS EM
TEMPOS (PÓS-)PANDÊMICOS**

Este livro é um produto viabilizado pelo projeto CEALD - Colaboração, Estratégias de Aprendizagem e Letramento Digital na Formação de Professores de Línguas (UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro) do Grupo de Pesquisa CNPq/UERJ EAL - Ensino e Aprendizagem de Línguas: abordagens, metodologias e tecnologias, contemplado com uma bolsa Prociência UERJ/Faperj e outra de Produtividade em Pesquisa CNPq (06/2019). A publicação da obra foi parcialmente custeada pelos recursos dessas bolsas.



**JANAÍNA CARDOSO
MARCELLO DE OLIVEIRA PINTO
RODRIGO CAMPOS
(ORGANIZADORES)**

**DIÁLOGOS SOBRE ENSINO E
APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS EM
TEMPOS (PÓS-)PANDÊMICOS**

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Janaína Cardoso; Marcello de Oliveira Pinto; Rodrigo Campos [Orgs.]

Diálogos sobre ensino e aprendizagem de línguas em tempos (pós-) pandêmicos. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 357p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-0889-3 [Impresso]

978-65-265-0890-9 [Digital]

DOI: 10.51795/9786526508909

1. Ensino e aprendizagem. 2. Ensino de línguas. 3. Multiletramentos. 4. Contexto educacional pós-pandêmico. I. Título.

CDD – 410

Capa: Jorge Paulino com finalização de Luidi Belga

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Revisão: Zaira Mahmud

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Parecer por pares

Os capítulos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação e revisados por pares.

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2023

SUMÁRIO

9 PREFÁCIO

Décio Rocha

13 APRESENTAÇÃO

Janaína Cardoso

Marcello de Oliveira Pinto

Rodrigo Campos

**PARTE I: DIÁLOGOS SOBRE CIBERCULTURA E
LETRAMENTO DIGITAL**

**23 MUDANÇAS NAS ESCOLHAS DAS ESTRATÉGIAS
DE APRENDIZAGEM E NO USO DE TECNOLOGIAS
DIGITAIS NA FORMAÇÃO INICIAL DE
PROFESSORES DE LÍNGUAS DURANTE A
PANDEMIA**

Janaína Cardoso

**55 AÇÃO DOCENTE EM CONTEXTO PANDÊMICO:
DESAFIOS E RESISTÊNCIAS ÀS SOMBRAS DA
NECROEDUCAÇÃO**

Fatima Machado

Cassandra Rodrigues

**79 CIBERCULTURA, LETRAMENTOS DIGITAL E
CRÍTICO E EDUCAÇÃO: DESAFIOS NO CENÁRIO
DE PANDEMIA**

Anna Flávia da Silva Freire

Bruna Iansen Basile

Helena da Conceição Gonçalves

95 O ENSINO DE INGLÊS (PÓS-)PANDEMIA: QUAL O ESPAÇO PARA TECNOLOGIAS DIGITAIS?

Andrea da Silva Marques Ribeiro

Arthur Bruno Rodrigues Pedrosa

PARTE II: DIÁLOGOS SOBRE EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA EM DIFERENTES IDADES

113 CARTOGRAFANDO COM CRIANÇAS: O ESPANHOL NA ESCOLA PÚBLICA

Dayala Vargens

Rodrigo Campos

129 EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA EM LÍNGUA INGLESA COM CRIANÇAS: POSSIBILIDADES DE INTEGRAÇÃO DE LÍNGUA E CONTEÚDO SOB PERSPECTIVAS DECOLONIAIS CRÍTICAS E MULTICULTURAIS

Juliana Reichert Assunção Tonelli

Izabella Ribeiro Bill

Jaqueline Ferreira de Brito Toneli

Maria Fernanda Baralle Budny

161 POR UM ENSINO DE INGLÊS POLITIZADO E POLITIZADOR NOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: O CASO DO MATERIAL RIOEDUCA LÍNGUA INGLESA

Patricia Costa

189 *A LOS CAPITANES QUE NOS LES GUSTA CONTAR EL TIEMPO, SINO (RE)CONTAR LA VIDA: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE ESPANHOL PARA FINS ESPECÍFICOS EM TEMPOS (PÓS-) PANDÊMICOS*

Phelipe de Lima Cerdeira

Wagner Monteiro Pereira

**205 PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES DO CAP-UFRJ
SOBRE O ENSINO DE ESPANHOL ANTES E DEPOIS
DA PANDEMIA**

Antonio Ferreira da Silva Júnior

**PARTE III: DIÁLOGOS SOBRE (FORM)AÇÃO
DOCENTE**

**227 UMA PROPOSTA DE MULTILETRAMENTOS NA
AULA DE INGLÊS COMO LA**

Marcello de Oliveira Pinto

Vanessa do Nascimento Fernandes

**251 A LINGUÍSTICA APLICADA CONTEMPORÂNEA
PARA O FORTALECIMENTO DA IDENTIDADE
DOCENTE EM TEMPOS LÍQUIDOS**

Leandro Bolivar

**269 LÍNGUA, CULTURA E COLONIZAÇÃO: A
REPRESENTAÇÃO DO ESPANHOL DA GUINÉ
EQUATORIAL A PARTIR DE UMA ANÁLISE
COMPARADA DE TEXTOS EDUCACIONAIS E
ACADÊMICOS**

Ana Carolina Pires Ribeiro

Johana Pardo Gonzalez

**289 VOZES DE RESISTÊNCIA NO ENSINO REMOTO DE
LÍNGUAS ADICIONAIS**

Andrea Conceição Braga Antunes

Luciana Maria da Silva Figueiredo

**307 RELATOS DE EXPERIÊNCIA: A MEMÓRIA NA
ESCRITA DE ALUNOS(AS) UNIVERSITÁRIO(AS)
APRENDIZES DE LÍNGUA ESPANHOLA**

Beatriz Adriana Komavli de Sánchez

- 317 LITERATURA E ENSINO DE LÍNGUAS
ESTRANGEIRAS:
UMA REFLEXÃO AINDA NECESSÁRIA**
Ana Karla Canarinos
Wagner Monteiro Pereira
- 331 ATRAVESSAMENTOS – UMA EXPERIÊNCIA DE
CARTOGRAFIA DISCURSIVA NO COLÉGIO
ESTADUAL JOSÉ LEITE LOPES - NAVE**
Bibiana Campos
- 345 Sobre a organizadora e os organizadores**
- 349 Sobre as autoras e os autores**

PREFÁCIO

Décio Rocha¹

A obra que o leitor tem em mãos situa-se na interseção da Linguística Aplicada (a partir de agora, LA) e múltiplos territórios que dão sustentação a debates inadiáveis na atualidade – debates que, em sua maioria, definem o perfil de uma LA não apenas em sintonia com o seu tempo, mas ainda em grande parte responsável pela qualidade dos rumos que essa atualidade tem tomado.

Com efeito, uma vocação plural para a LA se construiu progressivamente em meio a diversificados embates ao longo do tempo. Nascida nos anos 1940 nos Estados Unidos, mais especificamente na Universidade de Michigan, em função do trabalho de Charles Fries e Roberto Lado em resposta a demandas da Segunda Guerra Mundial, a LA teve inicialmente sua atenção voltada para o ensino de língua estrangeira. Assim permaneceu por muitos anos, chegando oficialmente em 1970 ao Brasil, com a abertura do primeiro programa de estudos pós-graduados em LA na PUC-São Paulo, sendo o inglês a língua estrangeira então contemplada.

De lá para cá, a LA não fez senão dar provas da plasticidade – e produtividade – de uma disciplina com o potencial de dialogar com os mais diferentes campos: tradução, política linguística, lexicologia

¹ Professor Titular do Departamento de Estudos da Linguagem do Instituto de Letras da UERJ, onde trabalha com Linguística e Análise do Discurso (em cursos de Graduação e no Programa de Pós-Graduação em Letras). Professor aposentado de Língua francesa do Instituto de Aplicação da Uerj, onde atuou durante 35 anos, é membro do GT-Anpoll Discurso, Trabalho e Ética e coordena o GT-CNPq Cartografias em Discurso e Subjetividade. Também é membro dos GT-CNPq Atelier (PUC-SP) e Práticas de linguagem, trabalho e formação docente (UFF). Tem experiência na área de Linguística Aplicada e Análise do Discurso, atuando principalmente nos seguintes temas: enunciação, prática discursiva, relação linguagem e trabalho, ensino de línguas e produção de subjetividade.

e confecção de dicionários, linguística computacional, aquisição de linguagem e problemas em seu desenvolvimento, problemas sociais diversos (interações verbais em contexto profissional, relações de serviço etc.). Em meio a tantas áreas de atuação, podemos dizer que o ensino / aprendizagem de línguas não perdeu sua centralidade, mas talvez tenha ganho nuances inexistentes até então pelo contato com a riqueza das áreas vizinhas.

Este livro é constituído de capítulos que, à primeira vista, tratam da relação entre LA e ensino de línguas. Esta, porém, é uma identidade que não diz tudo. Claro está que tal relação efetivamente se verifica neste volume. Porém, de minha parte, prefiro reconhecer em outros termos a filiação para os textos aqui reunidos: LA e questões de ordem social. É certo que as questões de ordem social que aqui serão abordadas dizem respeito ao ensino de línguas. Se coloco, porém, a ênfase na dimensão social desses debates, é porque, ao longo da obra, esbarra-se em temas que, em sua plurivocidade, tornam o ensino de línguas o cadinho no qual se mesclam muitas das questões mais urgentes de nossos cotidianos, questões tão diversas quanto as novas tecnologias, as questões étnico-raciais e de gênero, a diversidade linguística, decolonialidade, jogos do poder, a pandemia de COVID-19, dispositivos legais do contemporâneo (como a BNCC, a lei 10.639/03) e outras mais.

Muitos autores têm abordado as novas tecnologias como campo de estudos em interseção com a LA. Não faltam argumentos para corroborar tal perspectiva, e é certa a interferência dessas tecnologias em domínios como, por exemplo, a mediação pedagógica, quando se inauguram novas modalidades de interação, com a alternância de contatos presenciais e remotos, ou mesmo simultaneamente presenciais e remotos. Prefiro, contudo, não articular as ideias por esse viés, por entender essas novas tecnologias preferentemente como dispositivos de reinvenção de subjetividades que contribuem para a promoção de outros modos de ser no enfrentamento das polêmicas do social.

Dos 16 textos que compõem estes *Diálogos sobre ensino e aprendizagem de línguas*, nove nomeiam mais explicitamente os tempos de pandemia, trazendo o debate do ensino de línguas para o duro período de Covid-19 vivido pelo planeta. Dentre os efeitos da pandemia de Covid-19, é certo que deveria estar presente a produção de textos que tematizam a doença. E não poderia ser diferente, uma vez que, como o diz Maingueneau, “a pandemia [...] não é apenas uma realidade sanitária e uma realidade social que associa o biológico e o social, é também amplamente uma realidade discursiva.”². O que significa que o vírus interferiu não apenas nos hábitos de higiene – a máscara, a luva, o álcool gel etc. -, mas, bem mais centralmente, na produção de textos com o apelo a tecnologias que nos ajudaram a driblar tanto quanto possível o imperativo do isolamento social. Não foi, certamente, a pandemia que trouxe as novas tecnologias para o cenário do ensino de línguas, mas, sem dúvida, potencializou sua presença no referido contexto.

É bom lembrar, como afirma Žižek, que “não estamos lidando apenas com ameaças virais – outras catástrofes também rondam nosso horizonte, se já não estão ocorrendo: secas, ondas de calor, tempestades massivas etc.”³. À breve lista oferecida pelo autor, acrescentamos ainda uma catástrofe suplementar que certamente já temos vivenciado em diversas ocasiões e que tem promovido acentuados retrocessos no campo educacional: os ataques à escola pública e, em especial, ao ensino de línguas estrangeiras, como o confirmam alguns dos dispositivos da reforma do ensino médio de 2017. Em resposta a tristes iniciativas como essa, o que podemos fazer é não abandonar a tematização de tópicos que representam o enfrentamento necessário a tal ordem de mentalidade. A presente obra contribui muito diretamente para tal fim.

² MAINGUENEAU, D. A análise do discurso diante da crise do coronavírus: algumas reflexões. *Bakhtiniana*, São Paulo, 16 (4): p. 140-156, out./dez. 2021, p. 14.

³ Žižek, Slavoj. Bem-vindo ao deserto do viral. In: Žižek, Slavoj. *Pandemia- Covid-19 e a reinvenção do comunismo*. Tradução Artur Renzo. São Paulo: Boitempo, 2020.

Os debates incluídos em *Diálogos sobre ensino e aprendizagem de línguas em tempos (pós-)pandêmicos* também contemplam temas adicionais que hoje precisam estar presentes em uma obra que trata da complexidade que todos reconhecemos como característica da sala de aula. Assim é que também são trazidos para a cena tópicos como o ensino de línguas (inglês e espanhol) para crianças, a formação do professor em uma perspectiva crítica, a presença da história e cultura africanas na escola como contribuição para a formação do que outros autores têm denominado “amefricanidade”, a (de)colonialidade, além do necessário debate relativo à diversificação do material utilizado em sala de aula, no qual se inclui, dentre outros, o texto literário.

Neste espaço em que, a exemplo dos textos ora reunidos, a LA se mostra particularmente prolífica, cabe-lhe uma dupla tarefa: por um lado, explicitar o mais claramente possível seus pontos de concentração, definindo para si traços identitários nos quais possa ser reconhecida; por outro, encontrar novos rumos para o desdobramento de sua vocação de nômade, comprometida que está com os movimentos de resistência aos desafios sempre renovados que lhe são impostos pela dimensão social das práticas languageiras.

APRESENTAÇÃO

Janaína Cardoso
Marcello de Oliveira Pinto
Rodrigo Campos

Não há como negar que a pandemia nos impactou de forma muito significativa, mas essa calamidade nos deixou alguns ensinamentos. Vivemos um período muito penoso, por conta tanto das condições de saúde mental e física, das perdas de tantas vidas, mas também pela falta de acesso adequado às tecnologias digitais. Tivemos que nos reinventar em tempo recorde, construindo inéditos viáveis de Freire (1967/2018). Agora, no período pós-pandêmico, não deveríamos abrir mão desses aprendizados. Sendo assim, a primeira parte deste livro, *Diálogos sobre Cibercultura e Letramento Digital*, apresenta quatro estudos que refletem sobre o acesso aos recursos tecnológicos, o letramento digital de docentes e discentes e o papel das tecnologias digitais em diferentes contextos educacionais no período (pós-)pandêmico.

No capítulo 1, *Mudanças nas escolhas das estratégias de aprendizagem e no uso de tecnologias digitais na formação inicial de professores de línguas durante a pandemia*, Janaina Cardoso reflete sobre a atuação de um projeto de pesquisa e extensão (CEALD – Colaboração, Estratégias de Aprendizagem e Letramento Digital: formação crítico-reflexiva de professores de línguas) durante o período pandêmico. O capítulo inicia com a apresentação do projeto; em seguida, são apresentados três construtos teóricos que embasam a pesquisa, a saber: estratégias de aprendizagem, cibercultura e formação crítico reflexiva de professores. Trata-se de uma pesquisa ação participante, que compara o emprego de estratégias de aprendizagem e o uso de tecnologias digitais como recursos educacionais em três momentos distintos: dois antes da pandemia (antes do vestibular e presencialmente na universidade)

e no período pandêmico (durante o ERE – Ensino Remoto Emergencial). Os resultados demonstram que houve uma mudança nos tipos de estratégias de aprendizagem empregadas nesses diferentes momentos e confirmam que o projeto CEALD contribuiu positivamente para o letramento digital e aprimoramento linguístico e metodológico de seus participantes, (futuros) professores de línguas.

No capítulo 2, *Ação docente em contexto pandêmico: desafios e resistências às sombras da necroeducação*, Cassandra Rodrigues e Fátima Machado reafirmam que, com a crise pandêmica e a necessidade de isolamento e distanciamento social, as instituições de ensino passaram a funcionar de forma exclusivamente remota, transformando de forma repentina as demandas, necessidades e desafios do professor. O objetivo deste capítulo é contribuir com reflexões sobre ação e formação docente crítica, inclusiva e criativa durante a situação-limite imposta pela pandemia e pela necropolítica governamental, em que o uso das tecnologias digitais e a necessidade de imersão na realidade dos alunos foram fundamentais para permitir a continuação do ensino-aprendizagem.

No capítulo 3, *Cibercultura, letramentos digital e crítico e educação: desafios no cenário de pandemia*, Helena da Conceição Gonçalves, Anna Flávia Freire e Bruna Iansen Basile discutem como a pandemia de Covid-19 impactou o contexto escolar em diferentes segmentos e levou os educadores a ressignificar práticas e a reavaliar conceitos. Nas primeiras seções, apresenta-se um panorama sobre cibercultura, letramento digital e letramento crítico. Em seguida, promove-se uma discussão sobre a relação entre esses conceitos e a importância do letramento crítico dos aprendizes. A última seção aborda relatos de experiência docente sobre práticas de letramento crítico e digital no período pandêmico, levando à conclusão de que o letramento digital do aluno, de grande importância para sua atuação cidadã na contemporaneidade, precisa ser desenvolvido junto do letramento crítico.

Essa primeira parte se encerra com o capítulo 4, *O ensino de inglês (pós-) pandemia: qual o espaço para tecnologias digitais?*, no qual Andrea da Silva Marques Ribeiro e Arthur Bruno Rodrigues Pedrosa propõem uma reflexão sobre o papel da tecnologia e das ferramentas tecnológicas na educação num mundo (pós-)pandêmico e com retorno às aulas presenciais. Para tanto, o estudo faz uma breve revisão de literatura da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tendo como foco as competências e habilidades que destacam as novas tecnologias no ensino de língua inglesa na educação básica. Discute também possibilidades de aplicação de ferramentas digitais em aulas presenciais tendo por base as experiências de seus autores. Por fim, ressalta-se a importância do aprendizado técnico e pedagógico durante o Ensino Remoto Emergencial para os diversos contextos educacionais pós-pandêmicos.

Na segunda parte deste livro, intitulada *Diálogos sobre Educação Linguística em Diferentes Idades*, reúnem-se capítulos que permeiam nuances e complexidades do ensino e aprendizagem de idiomas em variados contextos etários e educacionais.

No capítulo 5, *Cartografando com crianças: o espanhol na escola pública*, Dayala Vargens e Rodrigo Campos exploram o ensino da língua espanhola em uma escola pública do Rio de Janeiro. Através de uma interação virtual com alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental, os autores realizam uma análise cartográfica e discursiva das percepções e experiências das crianças com o espanhol em seu contexto escolar. Vargens e Campos identificam três eixos temáticos centrais: linguagens, brincadeiras e o tempo presente. Com base na conversa com as crianças, percebem-se algumas questões: os estudantes expressam um interesse em entrelaçar diferentes linguagens e saberes em suas aulas de espanhol, assim como também valorizam o aspecto lúdico. Em suma, este capítulo nos desafia a repensar as abordagens didático-pedagógicas para um ensino mais inclusivo, dinâmico e centrado na criança.

No capítulo 6, *Educação linguística em língua inglesa com crianças: possibilidades de integração de língua e conteúdo sob*

perspectivas decoloniais críticas e multiculturais, Juliana Reichert Assunção Tonelli, Izabella Ribeiro Bill, Jaqueline Ferreira de Brito Toneli e Maria Fernanda Baralle Budny abordam a exploração de atividades educativas de língua inglesa de maneira decolonial, crítica e culturalmente integradora. Para ilustrar essa abordagem, o capítulo apresenta atividades práticas desenvolvidas a partir de histórias infantis. Tais atividades refletem um compromisso com a educação que é, ao mesmo tempo, lúdica e significativa, facilitando a imersão das crianças no idioma estudado.

No capítulo 7, *Por um ensino de inglês politizado e politizador nos anos iniciais da educação básica: o caso do material Rioeduca Língua Inglesa*, Patricia Costa nos oferece uma contribuição para o debate atual sobre educação linguística. A proposta central do capítulo é um ensino de inglês que não apenas reconheça, mas também integre ativamente questões críticas inerentes à vida social, incluindo raça, classe, gênero, sexualidade e acessibilidade. Esta abordagem politizada e politizadora visa ir além do ensino tradicional da língua, engajando os alunos em uma reflexão crítica sobre o mundo ao seu redor. Para ilustrar como essa abordagem pode ser implementada na prática, Costa analisa uma unidade didática específica do Material Rioeduca Língua Inglesa, destinada a estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ).

No capítulo 8, *A los capitanes que no les gusta contar el tiempo, sino (re)contar la vida*, Phelipe de Lima Cerdeira e Wagner Monteiro Pereira compartilham experiências vivenciadas quando estavam como coordenadores do projeto de extensão LICOM-LETI, oferecido pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Este projeto é especializado no ensino de espanhol para a Terceira Idade. O cenário da pandemia impôs desafios significativos ao projeto. A necessidade de adaptação rápida e eficaz para o ensino remoto transformou radicalmente as práticas docentes e este capítulo vem relatar essa experiência.

No capítulo 9, *Percepções de estudantes do CAp-UFRJ sobre o ensino de espanhol antes e depois da pandemia*, Antonio Ferreira da

Silva Júnior se dedica a uma reflexão sobre a evolução do ensino de espanhol no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAp-UFRJ), em um ano que marca os 75 anos de existência da instituição. Utilizando uma abordagem de pesquisa biográfica-narrativa, o autor mergulha nas mudanças que ocorreram no ensino de espanhol na referida instituição e traz a voz dos estudantes do colégio.

A criatividade, a imaginação e a memória são fundamentais para que possamos ir além de nossos limites. Em momentos disruptivos e de desafios, como foi o contexto pandêmico recente, estes elementos criam movimento, reflexão e destacam nossa capacidade de superação. Os textos da terceira e última parte deste livro, *Diálogos sobre Multiletramentos como Diversidade Social*, lançam mão da memória para colocar em destaque o tecido social, seus padrões e conceitos estabelecidos, imaginar possíveis alternativas para pensá-lo e torná-lo visível, além de lançar mão da criatividade para superar as barreiras ideológicas que o limitam.

É neste sentido que, no capítulo 10, *Uma proposta de multiletramentos na aula de inglês como LA*, Marcello de Oliveira Pinto e Vanessa do Nascimento Fernandes colocam em questão o evento que é considerado o ápice do modelo liberal/capitalista de consumo, a *Black Friday*, e o lançam como porta de entrada para uma ação pedagógica alicerçada na reflexão social e cultural do ensino de línguas adicionais. Nesta proposta, contextualizada no período pós-pandêmico e ainda no rastro do Ensino Remoto Emergencial, os autores discutem sobre a possibilidade de um ensino de inglês mais significativo, que contemple sua pluralidade de gêneros, semioses e modalidades, articulando a pedagogia dos multiletramentos, a Aprendizagem Baseada em Projetos e as habilidades e competências destacadas na Base Nacional Comum Curricular.

Já no capítulo 11, *A linguística aplicada contemporânea para o fortalecimento da identidade docente em tempos líquidos*, Leandro Bolívar, a partir da sua experiência como docente, reflete sobre o fazer pedagógico e suas estruturas e alicerces, além de convidar o leitor a pensar sobre os laços entre ensino e sociedade. O autor usa

conceitos da filosofia, da linguística aplicada e da psicologia para imaginar o ensino de línguas como uma ferramenta de construção de identidades pautada no pensamento crítico e como uma ferramenta de desconstrução de conceitos que solidifiquem as desigualdades na sociedade contemporânea.

A diversidade cultural e linguística é o foco de Ana Carolina Pires Ribeiro e Johana Pardo González no capítulo 12, *Língua, cultura e colonização: a representação do espanhol da Guiné Equatorial a partir de uma análise comparada de textos educacionais e acadêmicos*, que se desenvolve a partir da análise da língua espanhola em dois textos. Nesta proposta, os conceitos de dependência cultural e memória são articulados à perspectiva do Letramento Crítico para destacar os preceitos fundadores de diferentes imagens do espanhol da Guiné Equatorial em cada um dos textos analisados.

Também pensando as interseções entre sociedade, cultura e ensino, os poemas de Maya Angelou e Vitória Santa Cruz, autoras negras contemporâneas, são o ponto de partida para a reflexão proposta por Andrea Conceição Braga Antunes e Luciana Maria da Silva Figueiredo no capítulo 13, *Vozes de resistência no ensino remoto de línguas adicionais*. As autoras apresentam sequencias didáticas que põem em prática o ensino de línguas adicionais balizado pela Lei 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino das histórias e culturas africanas e afro-brasileiras nas escolas brasileiras. As autoras ainda buscam desenvolver atividades voltadas para as questões étnico-raciais e de gênero, fomentando uma reflexão sobre construção de identidades e as suas dimensões sócio-históricas e culturais através de vozes femininas relevantes nos contextos anglófono e hispânico.

O capítulo 14, *Relatos de experiência: a memória na escrita de alunos(as) universitário(as) aprendizes de língua espanhola*, de Beatriz Adriana Komavli de Sánchez, reflete sobre o contexto de uma experiência pedagógica, sua aplicação, seus efeitos e produtos, no intuito de questionar, sob as lentes da Análise do Discurso, a relevância da experiência para a aprendizagem de uma língua

adicional e para as investigações metodológicas no ensino de línguas.

Ainda na interface entre ensino de língua e literatura, no capítulo 15, *Literatura e ensino de línguas estrangeiras: uma reflexão ainda necessária*, Ana Karla Canarinos e Wagner Monteiro Pereira destacam a relevância de se colocar em xeque perspectivas hermenêuticas do texto literário no contexto atual e questionar o seu papel no processo do ensino de idiomas, refletindo sobre métodos e práticas pedagógicas e projetando uma alternativa para a experiência pedagógica com o texto literário.

Por fim, o capítulo 16, *Atravessamentos – uma experiência de cartografia discursiva no Colégio Estadual José Leite Lopes – NAVE*, de Bibiana Campos, relata a experiência de cartografar os espaços físicos e interpessoais de alunos do Ensino Fundamental ao retornarem para a sala de aula após o contexto pandêmico. A proposta da autora gerou textos verbais e não verbais, construídos em vários gêneros textuais através de produções coletivas, movimento crucial para restabelecer, criar e fortalecer vínculos no ambiente de aprendizado.

Desejamos uma ótima leitura!

PARTE I

**DIÁLOGOS SOBRE CIBERCULTURA
E LETRAMENTO DIGITAL**

MUDANÇAS NAS ESCOLHAS DAS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM E NO USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUAS DURANTE A PANDEMIA

Janaína Cardoso

Se por um lado a pandemia nos distanciou fisicamente, ela não nos paralisou. (CARDOSO, 2021b, p. 22)

Introdução

Não há como negar que a pandemia nos impactou de forma muito significativa, mas essa calamidade nos deixou alguns ensinamentos. Vivemos um período muito penoso, por conta tanto das condições de saúde mental e física, as perdas de tantas vidas (mais de 700.000 só no Brasil), mas também pela falta de acesso adequado às tecnologias digitais. Tivemos que nos reinventar em tempo recorde e agora não deveríamos abrir mão desses aprendizados.

Sendo assim, este capítulo tem como objetivo principal refletir sobre a atuação de um projeto de pesquisa e extensão (CEALD – Colaboração, Estratégias de Aprendizagem e Letramento Digital) durante o período pandêmico. Para tal, focaremos nas fases da pesquisa desenvolvidas no período entre 2020 e 2022. Trata-se de uma pesquisa-ação participante (BRANDÃO; STRECK, 2006; KEMMIS; WILKINSON, 2012), na qual foram utilizadas como técnicas de pesquisa, entrevistas narrativas, questionários avaliativos e fóruns de discussão de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Discutimos os resultados a partir da construção de um quadro comparativo de estratégias de aprendizagem e tecnologias digitais empregadas por graduandos antes e durante o período pandêmico. Para tanto, usamos o modelo

de análise por asserções (BORTONI-RICARDO, 2008), que no presente estudo são as seguintes: (a) os quatro tipos de estratégias de aprendizagem do modelo de Oxford (2017) (cognitivas, sociais, afetivas e motivacionais) aparecem nas narrativas e os participantes reconhecem que elas influenciam no processo de aprendizagem; (b) os participantes mencionam um maior número de estratégias e um uso mais diversificado de tecnologias digitais após a entrada na universidade, e conseqüentemente no projeto); (c) as tecnologias são mencionadas como fatores influenciadores no processo de aprendizagem; e (d) o projeto contribuiu positivamente para a formação dos participantes, no aprimoramento linguístico e/ou metodológico.

O capítulo inicia com a apresentação do projeto CEALD, que na realidade são dois projetos em um só: de pesquisa e de extensão. Em seguida, apresentamos alguns construtos teóricos que embasam a pesquisa, a saber: estratégias de aprendizagem (CARDOSO, 2016; OXFORD, 1990, 2017, 2019), cibercultura (SANTOS; RIBEIRO, 2017) e formação crítico reflexiva de professores. Descrevemos, então, a metodologia da pesquisa, seguida da análise e discussão dos resultados e fechamos com algumas considerações gerais.

O Projeto CEALD

O projeto de pesquisa e extensão CEALD foi lançado como uma proposta do grupo de pesquisa CNPq/UERJ *EAL - Ensino e Aprendizagem de Línguas: abordagens, metodologias e tecnologias*, como desdobramento do projeto de Iniciação Científica *Estratégias de Aprendizagem e tecnologias digitais como facilitadores no processo de aquisição de idiomas*, iniciado em 2014.

Em 2018, é aprovado oficialmente o projeto de extensão, cujo nome completo é *CEALD – Colaboração, estratégias de aprendizagem e letramento digital: o desafio da equidade na formação de professores de línguas*. Destaco dois termos no subtítulo do projeto: *equidade* e

formação de professores, pois eles deixam bem clara a proposta desse projeto de extensão.

Em 2020, o projeto de pesquisa se consolida ao ser contemplado com as bolsas de Produtividade em Pesquisa do CNPq e de Proficiência da UERJ (com recursos FAPERJ). Seu título teve que ser reduzido, por conta as limitações impostas pelos sistemas de cadastro, ficando *CEALD – Colaboração, estratégias de aprendizagem e letramento digital na formação de futuros professores de idiomas*¹. Entretanto, a falta do termo *equidade* no título não diminui sua importância no projeto em si, como pode se perceber por sua descrição apresentada na solicitação das referidas bolsas:

Este é um projeto que busca a equidade no curso universitário de Letras. Acreditamos que pouco adianta garantir acesso à universidade, sem que todos tenham condições iguais. Há de se (pelo menos tentar) retirar as barreiras que impedem alunos que vieram de realidades bem diferentes de seguirem em diante de forma “razoavelmente” igualitária. (CARDOSO, 2019, p. 5).

Deslandes (2016, p. 42) afirma que as justificativas de uma pesquisa podem ser de ordem acadêmica, prática ou pessoal. Iniciarei pela justificativa de ordem pessoal. Sou uma das poucas professoras universitárias negras de minha geração, vim de família muito pobre, mas que sempre valorizou a educação. Minha mãe Zoraide buscava nos convencer de que para sairmos da situação na qual nos encontrávamos, só através dos estudos e do trabalho. Devo admitir que ela estava certa. Perdi muitos colegas de infância para a violência, mas eu e meus irmãos conseguimos nos formar: eu em Letras, minha irmã Isabel Cristina em Educação e meu irmão Gilberto em Administração. Devo acrescentar uma nota nesta narrativa. Para conseguir fazer o curso de inglês (ainda no início dos anos 1970), quando os cursos muito raramente davam bolsas de estudos, uma mulher branca de família portuguesa, que tinha

¹ No caso do CNPq, no projeto de 2020, ao invés de *professores de idiomas* aparece de *professores de inglês*. Só depois é que buscamos ampliar o escopo do projeto também no título.

uma doença muito séria, ainda não identificada na época, foi quem pagou todo o meu curso. Como ela nunca sabia se sobreviveria mais seis meses, pagava cada semestre de uma só vez. Ela não só conseguiu sobreviver até eu completar todo o curso, como teve a chance de me ver atuar como professora de dois cursos de prestígio do Rio de Janeiro.

Se conto esta história, é porque sei que dificilmente eu teria chegado até aqui nesta carreira sem o apoio familiar e sem a grande ajuda desta que sempre considerei como tia, Tia Gloria. Sendo assim, minha justificativa pessoal é poder ajudar a escrever histórias parecidas como a minha. Talvez isto explique por que entender o problema para mim não basta. Gostaria mesmo é de mudar a situação, e por isso, busco transformação social e equidade, pois acredito que possam se traduzir em liberdade.

Quanto à justificativa prática, como mencionado anteriormente, o projeto visa a uma maior equidade no curso de Letras, já que suas ações extensionistas (cursos, oficinas, atendimento de monitoria) são voltadas a estudantes que sentem dificuldades em acompanhar o curso. Antes do projeto, esses alunos muitas vezes se sentiam humilhados nos primeiros dias de aula quando os professores mencionavam que eles não tinham condições de continuar o curso, pois no caso de Inglês-Literaturas da UERJ, espera-se que o graduando esteja no nível intermediário ao entrar na universidade e muitos não tiveram condições de fazer o curso de idiomas antes da universidade. De fato, a motivação inicial para o projeto foi o alto índice de desistência e reprovação no ano de 2013.

No primeiro semestre de 2013, dos 45 inscritos em Língua Inglesa 1, 9 foram reprovados sem direito a prova final, ou seja, 5 por ficarem com média abaixo de 39%, e 4 por terem abandonado o curso. Do grupo restante, 13 tiveram que fazer prova final, pois não conseguiram atingir a média (70%). Destes 13, três foram reprovados após a prova final. Foi a primeira vez, pelo menos desde que iniciei na UERJ (1999), em que tivemos um percentual tão grande de alunos em prova final (28%) e reprovados (26%) de um mesmo

nível. Ou seja, apenas metade da turma, passou sem dificuldades. (CARDOSO, 2019, p. 6)

Se o CEALD iniciou visando ao acolhimento dos estudantes do curso Inglês-Literaturas, não nos limitamos (...) somente a esta habilitação. Ao notarmos que alunos de outros cursos apresentam o mesmo tipo de dificuldades, nos unimos a outros professores e abrimos o projeto também para graduandos de espanhol e francês.

Além de buscarmos promover essa equidade dentre esses graduandos, muitas das ações desenvolvidas pelo projeto são abertas também a professores formados, que muitas vezes não têm recursos financeiros para realizar cursos de atualização.

Quanto à justificativa acadêmica, por acreditarmos em uma formação docente crítico-reflexiva e colaborativa, todos os participantes do processo são convidados a contribuir de alguma forma com o projeto e; conseqüentemente, no próprio processo de formação. Pode ser propondo ações, preparando atividades e materiais ou desenvolvendo pesquisas relacionadas ao ensino e aprendizagem de línguas. Não há distinção entre pesquisadores e pesquisados; por isso, consideramos cada estudo desenvolvido como parte de uma pesquisa-ação participante maior. Todas as atividades são desenvolvidas de forma colaborativa entre professores, estagiários (bolsistas e voluntários), monitores e pós-graduandos de especialização, mestrado e doutorado.

As principais questões do projeto de pesquisa CEALD são as seguintes:

- Como diminuir os índices de repetência e evasão dos alunos dos primeiros anos do curso de Letras, mas ao mesmo tempo fazer com que cada um desses graduandos se torne o principal ator, mas não único, na busca por uma melhora em seu processo de aprendizagem?
- Como formar professores crítico-reflexivos que conseguem unir pesquisa à sua prática pedagógica?

Contudo, para o presente estudo, buscaremos responder a duas perguntas mais específicas:

- Como o período pandêmico influenciou na escolha das estratégias de aprendizagem e no letramento digital desses graduandos em Letras?

- Até que ponto as ações extensionistas do projeto CEALD realizadas durante o período pandêmico influenciaram no processo de formação de seus participantes?

Para ajudar a responder essas perguntas, passamos agora para a discussão de três principais conceitos teóricos que embasam nossa pesquisa: estratégias de aprendizagem, cibercultura e formação crítico-reflexiva de professores.

Estratégias de Aprendizagem – Definição²

Valdes (2002, p. 142) apresenta a evolução no conceito de estratégia de aprendizagem. Inicialmente, devido à influência comportamentalista, o conceito era visto como um *algoritmo*³ de aprendizagem (anos 20-30). Depois, seguindo a teoria cognitiva, passa a ser visto como um *procedimento geral de aprendizagem* (anos 50-70). Durante os anos 70-80, o conceito passa a ser utilizado para designar um *procedimento específico de aprendizagem* (buscando um modelo eficiente de aprendizagem). A partir dos anos 80, surge um novo conceito, baseado na abordagem construtivista, o de *ação mental mediada por instrumentos*, acreditando na possibilidade de cessão gradual da autorregulação. Nesses estudos sobre estratégias de aprendizagem, o processo de aquisição de autonomia é visto como gradual, tendo o professor como mediador ou facilitador do processo.

As estratégias de aprendizagem podem ser definidas como *ações conscientes ou automatizadas realizadas pelos educandos em busca de um aperfeiçoamento no processo de compreensão, na aprendizagem ou*

² Texto adaptado de Cardoso (2016).

³ No dicionário Aurélio, algoritmo é definido como *conjunto predeterminado e bem definido de regras e processos destinados à solução um problema, com um número finito de etapas*.

na retenção de informação. Nos primeiros estudos, usei o termo *inconscientes* ao invés de *automatizadas*. Entretanto, mais tarde, baseada nas leituras sobre psicologia cognitiva e nos resultados das pesquisas de Mestrado e do Doutorado, substituí escolhi o segundo termo; pois, para serem consideradas estratégias, em algum momento, elas foram conscientes (CARDOSO, 2016).

Acreditarmos que os educandos ao tomarem consciência das estratégias que já utilizam e tendo a possibilidade de desenvolverem outras estratégias que aumentem seu leque de escolha, estarão ao mesmo tempo contribuindo para uma melhora do seu desempenho linguístico.

Classificação de Estratégias

Por ter sido considerada uma das mais abrangentes, a classificação de estratégias de aprendizagem de Oxford (1990) durante anos serviu de base para estudos sobre o tema. Oxford compilou uma extensa lista de estratégias identificadas em estudos anteriores em dois grupos: as *estratégias diretas*, diretamente ligadas ao processo de aprendizagem e as *estratégias indiretas*, que também contribuem para os processos de compreensão e produção, mas não estão ligadas diretamente a eles (Tabela 1).

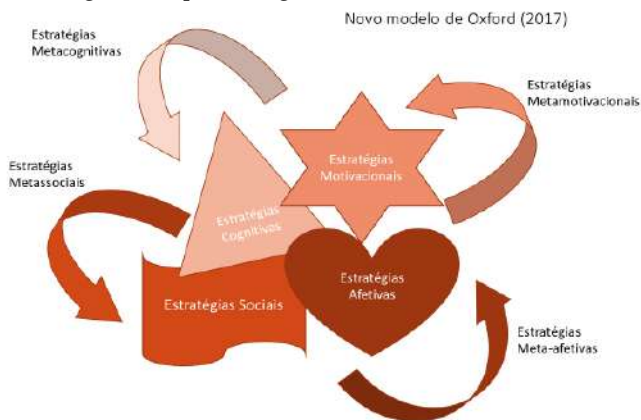
Tabela 1. Resumo da Classificação de Estratégias de Aprendizagem de Oxford (1990)

ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM	
ESTRATÉGIAS DIRETAS	ESTRATÉGIAS INDIRETAS
Estratégias de retenção → responsáveis pela criação de ligações mentais, pela aplicação de imagens e sons, pelas revisões eficientes e pelo emprego de ações.	Estratégias metacognitivas → responsáveis pela centralização da aprendizagem (busca das prioridades), ordenação e planejamento de aprendizagem, bem como pela avaliação do processo.
Estratégias cognitivas → responsáveis pelo recebimento e	Estratégias afetivas → ligadas à diminuição da ansiedade,

emissão de mensagens, pela prática, pela análise e raciocínio, pela criação de estruturas de recepção (input) e produção (output).	autoencorajamento e controle da “temperatura” emocional.
Estratégias de compensação → ligadas à adivinhação inteligente e à superação das limitações, tanto na produção oral quanto na escrita.	Estratégias sociais → buscam uma boa interação com os outros alunos através da formulação de perguntas, procurando cooperar com seus colegas e desenvolver um bom relacionamento com os mesmos.

Após muitos anos, e baseada na teoria da complexidade e em estudos sobre autorregulação e estratégias motivacionais, Oxford (2017) apresenta uma nova classificação de estratégias (Vide Figura 1). Neste caso, são apenas quatro estratégias (afetivas, cognitivas, motivacionais e sociais). Todas com suas metaestratégias correspondentes (meta-afetivas, metacognitivas, metamotivacionais e metasociais).

Figura 1 - Estratégias de Aprendizagem - Novo modelo de Oxford (2017, p. 161)

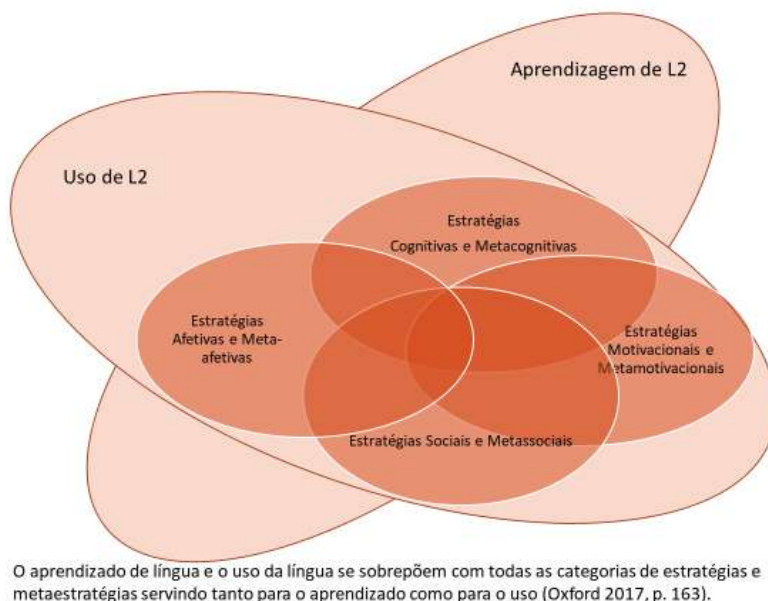


Oxford (2017) afirma que não há uma divisão rígida entre as estratégias. Às vezes, uma mesma ação demonstra o uso de mais de uma estratégia. Por exemplo, os quatro participantes da presente pesquisa que entraram na universidade em 2019 (Ana,

Celso, Laila e Selma)⁴ disseram que se sentiam inseguros para falar em inglês em sala de aula, então resolveram pedir ajuda a outros colegas, e acabaram por criar um grupo de estudos. O pedido de ajuda é uma estratégia social, mas buscar formas de se tornar mais confiante é uma estratégia afetiva e neste caso também motivacional, já que ajudou a evitar que desistissem do curso.

Outro ponto importante é que as estratégias de uso da língua muitas vezes se sobrepõem as estratégias de aprendizagem. Por exemplo, a participante Ana mencionou que busca entender o significado de palavras desconhecidas pelo contexto. Nesse caso, está usando uma estratégia de leitura (estratégias de uso) que não deixa de ser uma estratégia cognitiva (estratégia de aprendizagem). Oxford (2017, p.163) representa essa sobreposição de estratégias na Figura 2.

Figura 2 - A Sobreposição das estratégias de uso e aprendizagem (Oxford, 2017, p. 163)

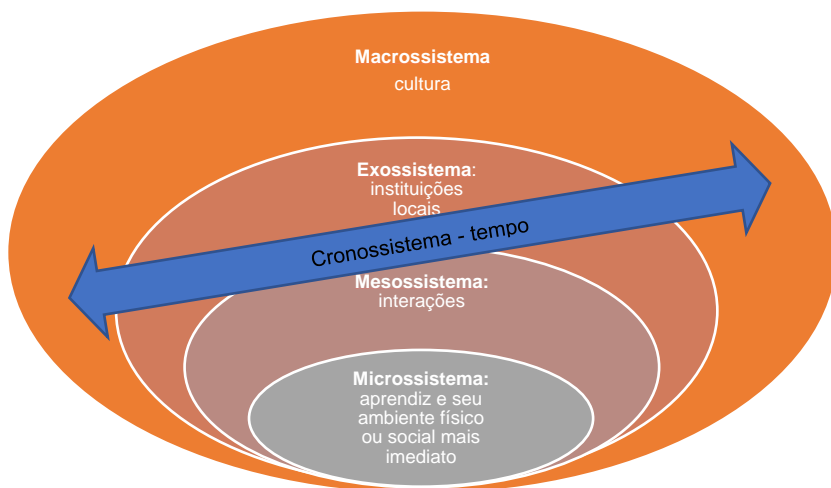


⁴ Os nomes dos participantes são fictícios.

Também influenciada pelos estudos sobre a teoria da complexidade, Oxford (2017) passa a considerar a importância do contexto na escolha das estratégias de aprendizagem (visão ecológica). Para representar este ecossistema, que reconhece que o aluno está inserido em diferentes contextos e que estes contextos também influenciam a escolha das estratégias, ela utiliza o modelo de Bronfenbrenner apresentado na Figura 3 (OXFORD, 2017; 2019).

Por exemplo, os participantes do presente estudo (microsistema) mencionam que dependiam muito da interação com outros colegas e seus docentes no ambiente educacional (mesossistema), para as escolhas de suas estratégias. Entretanto, com a pandemia (macrossistema) que causou o distanciamento físico, eles se sentiram frustrados e com dificuldades para se concentrar e interagir. Além disso, algumas das estratégias, como desligar a câmera, foram usadas inicialmente por não terem acesso à internet e/ou equipamentos adequados. Ao distribuir *tablets* e pacotes de dados, a universidade (exossistema) contribuiu para a melhora do aprendizado, a autoestima desses estudantes e motivação para seguir com o curso.

Figura 3 - O modelo de Bronfenbrenner (Oxford 2019, p. xxix)



Cibercultura: uma nova forma de viver

Pensar tecnologia não se trata apenas de postular seu uso, mas de se apropriar da modernidade e do que ela tem de bom a nos oferecer, sem se esquecer do outro, sem deixarmos de sermos humanos e de entender nossa condição humana, condição cósmica, física e terrestre. O outro não são somente outros seres humanos, mas todo o nosso meio ambiente. Somos ao mesmo tempo, indivíduo, sociedade e espécie e outros indivíduos, sociedades e espécies convivem em uma relação de interdependência no mesmo planeta (MORIN, 2002).

Precisamos entender cultura de forma plural, respeitando a diversidade cultural, e entender que o avanço tecnológico nos leva a viver na *cibercultura*, entendida aqui como “a cultura contemporânea, associada às tecnologias digitais”, que “criam uma nova relação entre a técnica e a vida social – relação híbrida entre cidades, ciberespaço e as diversas redes educativas” (SANTOS; RIBEIRO, 2017, p. 19). Esta visão de cibercultura não aparece como um espaço próprio, mas uma cultura em que a maioria dos brasileiros já vivemos. O celular passa a desempenhar o papel de passaporte para esta cibercultura, para a existência social. Não é simplesmente um instrumento que faz uma ligação ou que tira uma foto, mas sim, aquele que possibilita o compartilhamento de momentos de prazer de forma hipertextual. Os diversos aplicativos proporcionam um aprendizado mais autônomo de diferentes tarefas, como cozinhar, meditar, falar em público etc. Se as redes sociais podem se transformar em redes educativas tão fortificadas e propiciar uma aprendizagem tão autônoma, por que a educação formal ainda sente tanta dificuldade em tirar proveito desta “nova” realidade?

Novas culturas – novas formas de aprender e ensinar

Possivelmente, a cibercultura exija novas estratégias de aprendizagem, por parte dos alunos, e novas estratégias de ensino,

por parte dos professores. Se a cultura é outra, teremos que repensar se a educação está de acordo com ela, ou seja precisamos preparar o aluno para conviver neste contexto. Vejam que escolhi o verbo *conviver* e não *viver*. Viver ele já vive, mas precisa dividir o mesmo espaço cultural com o outro. Isto exige uma transformação no processo educacional, mudar o paradigma educacional do conteúdo para a convivência. O outro ponto é descobrir como tirar proveito desta nova cultura. Neste caso, é compreender para poder mudar, se for necessário. E esta mudança ocorre durante a ação, ou seja, reflexão e prática pedagógica caminhando juntas.

Por vivermos nessa cibercultura, o foco do processo de aprendizagem, não deveria ser mais a aquisição de informação, mas a interatividade (SILVA, 2014) e a criatividade, sem deixar de lado a afetividade, a ética e a colaboração. Isso não é novo, Freire (1967[2018];1998) já postulava esse tipo de educação menos bancária há muitos anos. O problema é que ainda há muita dificuldade para se adotar tais práticas.

Tanto os alunos como os professores devem largar o papel de receptor e transmissor de informação ou conteúdo, para assumirem papéis de construção coletiva de conhecimento (incluindo saberes e práticas). O professor pode ajudar na construção de um ambiente propício para que o aluno construa conhecimentos com outros colegas e com o próprio professor. E o aprendizado vai muito além dos muros da escola ou do conteúdo de uma dada lição.

Ser multiletrado significa não só saber usar palavras e frases, mas conseguir contextualizar ideias histórico-socialmente, levando em conta o caráter hipertextual do texto digital. Letramento aqui é visto na perspectiva de “multiletramentos”, como apresentado pelo Grupo de Nova Londres, que fundamentados em diferentes estudos, inclusive de Paulo Freire, referem-se a dois aspectos principais da construção de significado” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 19): a multimodalidade e a multicontextualidade (ou diversidade social). Entender que a língua é produzida e entendida a partir de um dado contexto social é considerar questões como identidades, relações interpessoais,

papel social e ambiente comunitário. Por outro lado, a multimodalidade leva em conta a diversidade de suportes (escrito, visual, espacial, tátil, gestual, áudio, oral etc.) utilizados para que a produção desse significado. Não se trata de um ou outro contexto, ou de uma ou outra modalidade, mas de se entender a complexidade da construção de significados.

Na cibercultura, os educandos são vistos como criadores, encontrando suas vozes, e participando em discussões em sala de aula sobre questões de identidade, e refletindo como tudo isso ocorre nas redes sociais. Esses estudantes devem ter a chance de entenderem que o inglês não é só a língua dos Estados Unidos e da Inglaterra, nem de uma única camada social. Devem aprender a utilizar a multimodalidade para a construção de conhecimento, mas ao mesmo tempo entender que educar na cibercultura não se trata apenas de usar tecnologia digital. Precisam aprender a trabalhar de forma colaborativa, crítica e criativa. Precisam aprender a lidar com novos dilemas, como *fake news*, a identidade na rede, diferenças sociais e justiça social.

Contudo, a pandemia serviu para ratificar o que já vínhamos alertando há muito tempo: o acesso às tecnologias digitais ainda é muito desigual e que professores não estavam preparados para colaborar no processo de construção dos conhecimentos pelos meios digitais. E o que é pior, muitas vezes o que se viu foi a transferência da educação bancária do quadro branco ou de giz para o celular ou *tablet*, o que nos leva para o próximo ponto: o letramento digital de professores tem que ser realizado dentro de uma proposta de formação crítico-reflexiva.

Formação crítico-reflexiva de professores de línguas

Para que o educador exerça esse novo papel exigido pela cibercultura, sua formação terá que ser crítica (LIBERALI, 2015) e ética (MILLER, 2013) também, englobando não só a formação técnica, como a prática e indo mais além, ao considerar o contexto sócio-histórico. Não se trata de ensinar aos alunos os usos que eles já

fazem das tecnologias digitais, mas de auxiliá-los na transformação deste conhecimento em saberes, promovendo atividades que propiciem o diálogo, o compartilhamento de experiências, a escolha de percursos educacionais e o desenvolvimento de projetos colaborativos com artefatos digitais. Trata-se de incentivar que “professores pesquisadores em formação inicial e continuada e seus formadores, preferencialmente trabalhando em conjunto,” busquem “entender melhor seus contextos, suas crenças e suas práticas investigativas a partir da reflexão contínua sobre suas próprias práticas” (MILLER, 2013, p. 120).

Dentre os meus orientandos, tem crescido o número de professores de educação básica que procuram um melhor entendimento do que ocorre no ambiente educacional (presencial ou on-line) (mestrado: KITAGAWA, 2021; LIMA, 2021; RIBEIRO, 2021 e doutorado: LIMA, 2020; RIBEIRO, 2020; ALCANTARA, 2021; LOPES, 2021)⁵, ou até mesmo para além dos espaços formais de aprendizagem (LEÃO JUNQUEIRA, 2019). Todos são professores reflexivos, que buscam entender as suas práticas, ao engajarem em diferentes tipos de pesquisas docentes. Entretanto, nem todos podem ser considerados professores críticos ao iniciarem seus estudos. Muitas vezes, procuram os cursos de pós-graduação buscando o que Miller (2013) considerou como *eficiência*.

[...] Percebo um caminhar da noção de treinamento em direção às noções de educação, formação, trabalho e desenvolvimento profissional, da busca pela **eficiência**⁶ a partir da subserviência às abordagens e métodos prescritos em direção à criticidade e à ética na época do “pós-método”, da prática reflexiva à pesquisa colaborativa e à pesquisa-ação, realizada em geral, pelo professor pesquisador ou coordenador pesquisador à pedagogia investigativa e

⁵ Em relação aos meus orientandos que realizam pesquisas docentes considerei apenas os formados entre 2020 e 2022, embora haja muitos outros. Já no caso do espaço alternativo, o exemplo que tenho é apenas o da Luciana Leão Junqueira, que desenvolveu pesquisa sobre aquisição de léxico em videogames de RPG.

⁶ As palavras em negrito são para destacar algumas ideias, e foram marcadas pela autora. Não representam nenhuma alteração gráfica ou fonética por parte do participante.

inclusiva denominada prática exploratória, realizada conjuntamente por coordenadores, professores e alunos. (MILLER, 2013, p. 100-101)

Realmente, este movimento da eficiência para a criticidade, a coletividade e o envolvimento com uma pesquisa mais participante (BRANDÃO; STRECK, 2006) muitas vezes surge do envolvimento nos grupos de estudos ou pesquisa. Em outras palavras, o que Liberali (2015) considera *criticidade*, o levar em consideração o processo sócio-histórico, muitas vezes ocorre no processo do curso ou da pesquisa.

Metodologia

Este estudo adota uma abordagem qualitativa que busca refletir sobre o processo de aquisição de línguas. Para tanto, considera-se a influência de diferentes fatores nesse processo de aprendizagem. Na presente fase da pesquisa, gostaríamos de focar em três fatores: estratégias de aprendizagem, tecnologias digitais e a importância do contexto sócio-histórico dos alunos. A ideia é entender como esses fatores influenciam uns aos outros e, mais especificamente, procura-se entender como o período pandêmico afetou o processo de aprendizagem de uma língua.

Considerando que agora todos (independente de idade) vivemos em uma cibercultura e que o distanciamento físico causado pela pandemia nos obrigou ao uso obrigatório de tecnologias digitais, nesta fase da pesquisa, como mencionado anteriormente, gostaríamos de ajudar a responder às seguintes perguntas específicas:

- Como o período pandêmico influenciou na escolha das estratégias de aprendizagem e no letramento digital desses graduandos em Letras?

- Até que ponto as ações extensionistas do projeto CEALD, realizadas durante o período pandêmico, influenciaram no processo de formação de seus participantes?

Ao focar no período pandêmico, nossos objetivos específicos são:

- Identificar as estratégias usadas pelos participantes antes de entrar na universidade;
- Identificar as estratégias empregadas durante o curso universitário (após entrarem no projeto);
- Buscar em suas narrativas menções de como as tecnologias digitais têm influenciado nessas escolhas;
- Buscar menções de como o projeto CEALD tem influenciado no processo de ensino-aprendizagem deles;
- Elaborar um quadro comparativo que resuma os resultados desse estudo, tanto em relação às escolhas de estratégias de aprendizagem antes e durante o curso universitário, quanto ao uso de tecnologias digitais.

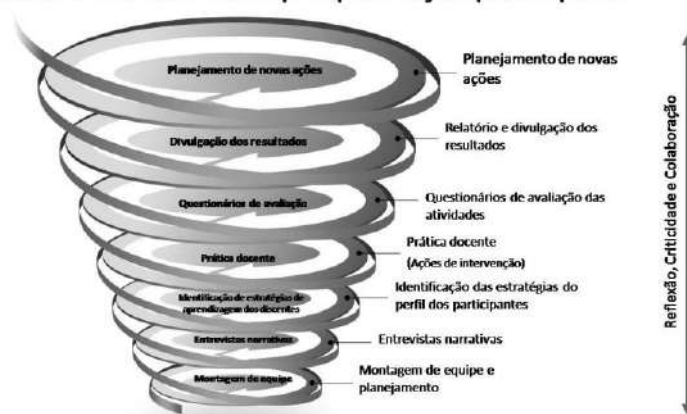
Pesquisa-ação participante

Consideramos o presente estudo como parte de uma pesquisa-ação participante (BRANDÃO; STRECK, 2006). Não se trata de simplesmente receitar estratégias de aprendizagem, mas de através da troca de experiências com outros estudantes e professores, levar os participantes (futuros professores) a refletirem sobre o processo de aprendizagem. O problema, ou melhor dizendo, a inquietação surge da prática de aula e “a intervenção se confunde com a prática” (CARDOSO, 2016, p. 98-99). Os participantes da pesquisa não são simples usuários do conhecimento produzido por um pesquisador externo, mas sim, produtores do conhecimento, que buscam a melhora da prática pedagógica e/ou de seu próprio processo de aprendizagem (BORTONI-RICARDO, 2008). Para Kemmis e Wilkinson (2011, p. 41-43), além do círculo da espiral de ciclos de autorreflexão (planejamento, ação e observação, reflexão, replanejamento e assim por diante), a pesquisa-ação participante apresenta outras características fundamentais: ela é um processo social; é participativa; é prática e colaborativa; é emancipatória; é crítica e é recursiva (reflexiva, dialética). Na Figura 4, buscamos

representar os ciclos reflexivos da presente pesquisa, sendo que reflexão, criticidade e colaboração devem estar presentes em todas as fases.

Figura 4 - Ciclos reflexivos desta pesquisa (Fonte: Autora)

Ciclos reflexivos desta pesquisa-ação participante



Nesta fase da pesquisa, estamos identificando as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos participantes (...) e o uso que fazem de tecnologias digitais para estudos, tomando como base principalmente as entrevistas narrativas, que serão descritas a seguir.

Entrevistas narrativas

Durante as entrevistas narrativas, conversamos principalmente sobre as experiências deles com o estudo de idiomas antes da faculdade e o que esperam do curso de Letras e/ou do projeto. A Tabela 2 apresenta o esboço do roteiro usado para as entrevistas narrativas.

Tabela 2 - Roteiro das entrevistas narrativas (Fonte: autora)

Informações	Objetivo	Possíveis “perguntas” /prompts
Informações Pessoais	Identificar o participante	<i>Por favor, fale o seu nome, se ainda é aluno da UERJ e qual foi a sua ligação com o projeto.</i>
Vivências com estudos de inglês antes da UERJ	Conhecer a história anterior à UERJ ligada ao aprendizado de línguas	<i>Conte-nos um pouco como foram os seus estudos de inglês antes da faculdade.</i>
Informações sobre o período na UERJ	Conseguir a narrativa da experiência na universidade	<i>Agora nos relate como foram os seus estudos durante a faculdade.</i>
Questões exmanentes e/ou imanentes	Buscar fazer com que eles mencionem o projeto, o uso de tecnologias digitais e/ou estratégias de aprendizagem	<i>Fale um pouco mais sobre os recursos e/ou estratégias usado(a)s além do(a)s já mencionado(a)s, se você o(as) utilizou, é claro. Conte-nos sobre sua atuação no projeto CEALD / como você conheceu o projeto CEALD. (Outras perguntas que possam surgir)</i>

Nossa ideia é identificar as estratégias empregadas por eles e se acham que são eficazes. Já em relação aos monitores, estagiários e professores, focamos no que eles esperam com o projeto (ou como foi a atuação deles no projeto) e como foi a história deles antes e durante o curso universitário, em relação ao aprendizado de línguas. Esperamos que durante a entrevista todos falem sobre o uso de tecnologias digitais e emprego de estratégias de aprendizagem. Quando eles não mencionam essas informações, usamos as questões exmanentes (aquelas que refletem os interesses do pesquisador, suas formulações e linguagem) e/ou as imanentes

(temas, tópicos e relatos de acontecimentos que surgem durante a narração trazidos pelo informante) (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2015, p. 97).

Além das entrevistas narrativas, utilizamos também outras técnicas, como questionários que avaliam as atividades desenvolvidas, participação em fóruns de discussão do AVA (FONSECA; CARDOSO, 2021), documentos, vídeos dos estagiários e monitores disponibilizados em redes sociais por ocasião do evento UERJ sem Muros, e resultados de pesquisas anteriores. Todos os participantes assinaram o TCLE – Termo de Consentimento Livre Esclarecido, de acordo com a Comissão de Ética na Pesquisa da UERJ.

Participantes e contexto da pesquisa

Os participantes desta fase da pesquisa são dez graduandos do curso Inglês-Literaturas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Seis deles atuaram como monitores e/ou estagiários, sendo que três antes de 2020 (Fabio, Raul e Thais) e outros três (Elaine, Iza e Úrsula) estavam iniciando no projeto em 2020. Quatro participantes (Ana, Celso, Laila e Selma) participaram no projeto em algum momento de 2019 a 2022 e todos iniciaram seus cursos no segundo semestre de 2019, ou seja, passaram grande parte de seus cursos de forma remota (2020, 2021 e no início de 2022).

Procedimentos de análise

Para análise dos resultados, usamos o modelo de análise por asserções. Bortoni-Ricardo (2008, p. 53) define asserções como “um enunciado afirmativo no qual o pesquisador antecipa os desvelamentos que a pesquisa poderá trazer.” Ela defende o termo *asserções*, ao dizer que “na pesquisa qualitativa, não se levantam hipóteses como na pesquisa quantitativa, mas é aconselhável elaborar asserções que correspondam aos objetivos.” Essas asserções podem vir a ser modificadas durante a pesquisa,

dependendo do andamento do estudo, podem também ser divididas em subasserções.

Na presente pesquisa, iniciamos com as seguintes asserções:

1. Os quatro tipos de estratégias de aprendizagem do modelo de Oxford (2017) aparecem nas narrativas e os participantes reconhecem que elas influenciam no processo de aprendizagem.

2. Os participantes mencionam um maior número de estratégias e um uso mais diversificado de tecnologias digitais após a entrada na universidade (no projeto).

3. As tecnologias são mencionadas como fatores influenciadores no processo de aprendizagem.

4. O projeto contribuiu positivamente para a formação dos participantes, no aprimoramento linguístico e/ou metodológico.

O procedimento da análise é, principalmente, identificar nas narrativas e nas respostas dos participantes menções aos seguintes temas de interpretação: estratégias de aprendizagem, tecnologias digitais, desenvolvimento linguístico e pandemia, buscando sempre confirmar, modificar ou descartar cada uma dessas asserções. Após essa identificação e análise das respostas, construímos um quadro comparativo que resume os resultados e será apresentado a seguir (Tabela 3).

Análise e discussão dos resultados

Mesmo com muitas dificuldades, conseguimos realizar muitas das ações propostas inicialmente no projeto de pesquisa e ainda desenvolvemos outras, e desta forma foi possível verificar as asserções propostas. Para tal, utilizamos o quadro comparativo abaixo (Tabela 3), que resume os resultados das análises das entrevistas narrativas e dos questionários.

Tabela 3 – Quadro comparativo do emprego de estratégias de aprendizagem e tecnologias digitais antes e durante o curso universitário (Fonte: autora)

	ANTES DA UNIVERSIDADE	NA UNIVERSIDADE	
		PRESENCIAL	ERE (Ensino Remoto Emergencial)
ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM	<ul style="list-style-type: none"> • Receber e enviar mensagens (praticar compreensão oral e escrita, expressão oral e escrita) - COGNITIVA • Assistir vídeos - COGNITIVA • Ouvir música – COGNITIVA / AFETIVA • Estudar sozinho – COGNITIVA / METACOGNITVA • Organizar/ Planejar-se para estudos – METACOGNITIVA 	<ul style="list-style-type: none"> • Diminuir/lidar com as emoções a ansiedade / auto encorajar-se - AFETIVA • Perceber que estavam frustrados / tristes por não terem o nível necessário – AFETIVA - e buscar soluções - SOCIAL • Perguntar - SOCIAL • Cooperar com os outros colegas / Estudar com outros colegas - SOCIAL • Planejar o estudo METACOGNITIVA • Pedir para colegas corrigirem seus textos - SOCIAL • Planejar antes de escrever - METACOGNITIVA • Analisar e refletir - COGNITIVA 	<ul style="list-style-type: none"> • Tirar a temperatura emocional (autoavaliação afetiva) - AFETIVA • Mencionam estar deprimidos – AFETIVA / MOTIVACIONAL • Desistir de estudar por falta de contato humano - MOTIVACIONAL • Dificuldade para focar nos estudos • Desequilíbrio emocional • Dificuldades para se manter nas ações extensionistas e PIBID • Não tem como usar a monitoria <p>MOTIVACIONAIS E AFETIVAS NEGATIVAS</p>

		<ul style="list-style-type: none"> • Participar das ações do CEALD MOTIVACIONAL / SOCIAL / METACOGNITIVA • Uso da monitoria – SOCIAL • Fazer anotações e fichamentos. 	
TECNOLOGIAS DIGITAIS	<ul style="list-style-type: none"> • Usar tecnologia como fonte de textos e vídeos (como extra) 	<ul style="list-style-type: none"> • Auxiliar nos estudos (apoio) • Fonte de textos • Uso de aplicativos específicos para estudos – indicados por colegas ou professores • Usar celulares para tirar fotos do quadro. 	<ul style="list-style-type: none"> • Obrigação para tudo • Necessidade para tudo, incluindo comunicação • Problemas de acesso à Internet e falta de equipamentos adequados.

No quadro, são listadas as principais estratégias de aprendizagem e tecnologias digitais mencionadas pelos participantes durante as entrevistas narrativas e questionários. Como todos eles haviam iniciado seus cursos antes da pandemia, acabaram por mencionar três contextos distintos: antes da universidade, e durante a universidade na modalidade presencial (até março de 2020) e remota (2020 até meados de 2022).

Asserção 1. Os quatro tipos de estratégias de aprendizagem do modelo de Oxford (2017) aparecem nas narrativas e os participantes reconhecem que elas influenciam no processo de aprendizagem.

O quadro deixa claro que a primeira asserção foi confirmada. Sempre buscando melhorar seus desempenhos nos estudos, e mesmo muitas vezes sem saber nomear suas ações como estratégias de aprendizagem, os participantes mencionaram as estratégias afetivas, cognitivas, motivacionais e sociais, empregadas por eles tanto antes, como durante seus cursos universitários. É claro que nem todos usam as mesmas estratégias. Por exemplo, alguns preferem fazer listas e planejar seus estudos (metacognitivas), já outros buscam ouvir músicas ou ler livros na língua alvo (cognitivas, que podem ser também consideradas afetivas e motivacionais). Alguns têm mais facilidades para fazer perguntas (social), já outros preferem copiar, manter um caderno de anotações ou tirar fotos do quadro.

Asserção 2. Os participantes mencionam um maior número de estratégias e um uso mais diversificado de tecnologias digitais após a entrada na universidade (no projeto).

Antes da universidade, os participantes mencionam principalmente o uso de estratégias cognitivas e metacognitivas. Por outro lado, durante a universidade, por se tratar de um contexto bem diferente dos que eles estavam acostumados, outras estratégias passam a fazer parte de suas escolhas como as sociais, motivacionais e afetivas. Para todos eles, é muito importante o

trabalho colaborativo com outros colegas, principalmente os que sentiam dificuldades para seguir com os estudos. Com o ERE, a situação piora e algumas das estratégias de aprendizagem podem ser consideradas ineficazes, como dificuldades de se concentrar, desistir de cursos e das ações extensionistas, por falta de contato humano. Outras ações ligadas às dificuldades enfrentadas foram: desligar a câmera, não ter como utilizar a monitoria, mencionam que estavam deprimidos e apontam desequilíbrio emocional. Quase todas essas estratégias são afetivas, mas ao invés de facilitarem o aprendizado, criam barreiras, ou seja, não são eficazes.

Asserção 3. As tecnologias são mencionadas como fatores influenciadores no processo de aprendizagem.

Os papéis das tecnologias digitais também se alteraram durante os três diferentes períodos. Antes da universidade, essas tecnologias eram usadas praticamente como fonte de informação (textos e vídeos). Quando entram na universidade, passam a conhecer outros usos além desses, como apoio, com aplicativos, dicionários e vídeos específicos para estudos indicados por professores ou outros colegas. Durante o ERE, as tecnologias digitais se tornam necessidade e obrigação. Surgem as dificuldades tanto de acesso como de foco e a falta de convívio social. Eles se queixam de longas horas nas plataformas digitais ou estudando nos AVA. Como os professores, em geral, apenas transformaram suas aulas presenciais para o modo digital, com pouca ou nenhuma adaptação, as aulas ficaram muito pesadas. A tecnologia passa a ser vista pela maioria deles como vilã, muito embora eles reconheçam que era a única forma de se comunicar, de interagir. Como menciona um dos participantes:

*Celso: O segundo Clube de Conversação que eu participei em 2021 não me satisfaz apenas por causa da **pandemia do Covid-19**. As instrutoras eram muito competentes, elas traziam assuntos atuais como músicas que os estudantes gostavam, que é um assunto que eu gosto de falar, **mas a falta do contato presencial** prejudicou o meu andamento na atividade. Eu me **sentia tímido demais** para abrir o microfone e falar com as pessoas porque todos **os alunos***

deixavam a câmera desligada e não conseguia me conectar com os demais por conta da limitação da internet. Por isso, eu não dei continuidade com o Clube de Conversação de 2021, participei de apenas alguns encontros e não retornei mais desde então.

Quase todos os entrevistados também mencionaram a dificuldade de interação durante a pandemia e a falta de calor humano, principalmente com as câmeras desligadas, muitas vezes, por limitação de internet.

Asserção 4. O projeto contribuiu positivamente para a formação dos participantes, no aprimoramento linguístico e/ou metodológico.

Uma das evidências do efeito positivo no desenvolvimento linguísticos dos participantes pode ser evidenciada pelas respostas aos questionários de avaliação dos *CEALD MOOC Camps* (CARDOSO, 2021a, 2022). E essa avaliação pode ser confirmada pelas entrevistas narrativas de diferentes participantes.

Laila: Muito do que estudei no MOOC Camp foi de grande valor para a minha graduação.

Celso: O Clube de Conversação me ajudou a desenvolver minha habilidade oral, que era muito limitada por conta da minha timidez com a língua. Eu passei a me sentir mais confiante com as aulas de speaking que eu tive na graduação.

Selma: estava me sentindo um pouco travada e o curso me ajudou bastante, principalmente na hora de me expressar em inglês.

Todos sem exceção mencionaram as vantagens de terem participado do projeto. No caso do(a)s monitore(a)s e estagiário(a)s, mencionam também a questão de conhecerem novas metodologias. Com o projeto, conseguiram participar de diferentes eventos e de redes sociais focadas na formação inicial e continuada de professores, que facilitam o compartilhamento de experiências, preparação de atividades, organização e divulgação de eventos. Em suma, acredita-se que as atividades desenvolvidas durante esse período ajudaram na formação de professores crítico-reflexivos,

que entendem a importância de se considerarem eternos pesquisadores.

Considerações Gerais

Nas situações-limite, mais além das quais se acha “o inédito viável”, às vezes perceptível, às vezes não, se encontram razões de ser para ambas as posições: a esperançosa e a desesperançosa. (FREIRE, 2018[1967], p. 15)

Tanto nas entrevistas como nos questionários, o ponto mais negativo apontado foi a pandemia de Covid, nossa *situação-limite*.

*Úrsula: Não tive ponto negativo durante minha experiência do projeto, a única observação que poderia ser feita seria em relação à **pandemia**, pois não tivemos a oportunidade de realizar atividades e encontros presenciais.*

Essa doença e o conseqüente distanciamento físico nos atingiu de diferentes formas. Além da saúde física e mental, a Covid deixou clara a exclusão digital que muitos viviam. Ao mesmo tempo, o período pandêmico contribuiu para demonstrar a importância do letramento digital de professores e alunos, que tiveram que aprender a lidar com as tecnologias digitais com funções educacionais, em um período muito curto de tempo, o que em muitos casos intensificou ainda mais a exclusão.

Com certeza um ponto que fica claro com a pesquisa é a importância dos contextos em um período pandêmico, como os sistemas ecológicos esquematizados por Bronfenbrenner (OXFORD, 2017, p. 106). No nosso caso, os microssistemas consistiam em aprendizes fragilizados por terem sido obrigados a estudar remotamente. Esta dificuldade afetava suas interações com outros microssistemas (professores e outros estudantes) e cria-se um mesossistema também hostil de câmeras desligadas e de pouca interatividade. As distribuições de *tablets* e pacotes de dados pela universidade (exossistema) ocorrem somente no final do ano de 2020 e início de 2021 e não deram conta de outras dificuldades, como o despreparo de muitos dos docentes, que por sua vez

também se encontravam muito fragilizados. Quanto ao macrossistema, o governo federal criou a cultura da negação da pandemia, demorou a agir, o que contribuiu ainda mais para o caos em que nos encontrávamos. Finalmente, o período pandêmico pode ser considerado o cronossistema que englobava todos esses outros contextos.

Esse contexto tão negativo acabou por gerar escolhas inadequadas de estratégias de aprendizagem, em especial as afetivas e a impossibilidade de empregar estratégias motivacionais e sociais. Consequentemente, as estratégias cognitivas acabam sendo prejudicadas, gerando falta de concentração e de foco nos estudos.

O que tentamos fazer com o projeto CEALD foi auxiliar o Instituto de Letras da UERJ na oferta de acolhimento para seus estudantes, oferecendo atividades extracurriculares opcionais entre abril e setembro de 2020. E durante toda a pandemia, oferecemos preparação para professores e monitores, como as oficinas do uso do AVA e da plataforma de webconferência adotada pela universidade (CARDOSO; VELOZO, 2020; CARDOSO, 2021b). Além da manutenção do *Conversation Club*, do *CEALD MOOC Camp* e do *Lire Ensemble* em formato virtual, mantivemos nosso atendimento remoto da monitoria e organizamos diferentes eventos, palestras e oficinas on-line.

Talvez um dos aprendizados do nosso estudo foi que as estratégias motivacionais, sociais e afetivas são tão, ou talvez até mais, importantes do que as cognitivas. Outro ponto que surgiu durante as entrevistas foi a questão da representatividade. Na fala de Ana, notamos como o fato de ter tido uma professora negra (no caso eu) ajudou na motivação dessa aluna para continuar com seus estudos.

Ana: O meu primeiro contato quando entrei na faculdade era procurar professores negros. Eu entrei lá para procurar professores negros. A primeira pessoa que tive contato foi a professora Janaína. Eu falei: Ah! Uma professora negra. Aí eu fiquei assim encantada...É uma felicidade muito grande para mim.

Devo confessar que a felicidade também foi enorme para mim! Com esta fala, fica claro que existem outros fatores decisivos a influenciar a escolha pela permanência, mesmo em situações adversas. Às vezes, as dificuldades não estão no nível cognitivo, mas sim no ambiente hostil que a academia apresenta e, nestes casos, o acolhimento e a questão da representatividade se tornam essenciais. Nos meus próximos estudos, pretendo explorar ainda mais essas questões identitárias.

Finalmente, acreditamos que o presente estudo reforça a importância de formarmos professores crítico-reflexivos, que entendem que quando mencionamos a importância dos multiletramentos, não estamos nos referindo somente às multimodalidades textuais características da cibercultura, mas, e principalmente, ao reconhecimento do valor do contexto social e das identidades dos educandos, que afetam diretamente em suas escolhas, inclusive das estratégias de aprendizagem.

Referências

- ALCÂNTARA, A. B. **Novos Caminhos: o Ensino de Inglês para Fins Específicos no Bacharelado LEANI**. Tese (PPGL), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.
- BORTONI-RICARDO, S.M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.
- BRANDÃO, C; STRECK, D. (orgs.) **Pesquisa participante: o saber da partilha/ a partilha do saber**. Aparecida-SP: Ideias & Letras, 2006.
- CARDOSO, J.S. Massive Open Online Course Camps: promoting effective blended courses for language teachers' development. **The International Journal of Humanities Education**. v. 20, p. 1-17 (online). Common Ground 2022d.
- CARDOSO, J.S. Massive Open Online Course Camps: before and during the pandemic. **Anais da Conferência END – Education and New Developments 2021a**. Lisboa: InScience, 2021a. P. 339-343.

CARDOSO, J.S. Formação crítico-reflexiva de professores de línguas em tempos de crise: implementando o inédito viável em situações limites. *In*: CARDOSO, J.S.; ARANTES, P. C. **Diálogos sobre o ensino e aprendizagem em tempos de resistência**. v. 1, p. 14-25. Rio de Janeiro: Editora Cartolina, 2021b.

CARDOSO, J. Colaboração, estratégias de aprendizagem e letramento digital na formação de futuros professores de inglês. Projeto de Pesquisa apresentado ao CNPq para obtenção da bolsa de produtividade em pesquisa. Rio de Janeiro, 2019.

CARDOSO, J.S. **Estratégias de aprendizagem**: eficácia e autonomia na compreensão oral. Saarbrücken: OminiScriptum / Novas Edições Acadêmicas, 2016.

CARDOSO, J.S.; VELOZO, N. A. Educação, pesquisa e gestão universitária em contexto remoto: relato de experiência e caminhos de investigação. *In*: ROCHA, D.; DEUSDARÁ, B.; ARANTES, P. C.; PESSOA, M. (orgs.). **Em Discurso 4 – Pesquisas com gêneros discursivos interpelando mídia e política**. p. 119-128. Rio de Janeiro: Cartolina, 2020.

DESLANDES, S. F. O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. MINAYO, M. C.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. (orgs.) **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Editora Vozes, 2016.

FONSECA, M. R. M.; CARDOSO, J.S. Ensino remoto emergencial na perspectiva de licenciandos: a emergência de crenças, identidades e emoções em um fórum de docentes em formação. **Pensares em Revista**. v.1, p. 26-46, 2021.

FREIRE, P. **A pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018[1967].

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. Entrevista narrativa. *In* BAUER, M.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 13ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2015.

- KALANTIZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. **Letramentos**. Campinas: Ed. Unicamp, 2020.
- KEMMIS, S.; WILKINSON, M. A pesquisa-ação participativa e o estudo da prática. *In*: DINIZ-PEREIRA, J.; ZEICHNER, K. (orgs.) **A Pesquisa na formação e no trabalho docente**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- KITAGAWA, L. Layse Henriques da Costa Kitagawa. **Práticas emancipadoras em língua adicional em ambientes educacionais infopobres: multiletramentos em contextos de vulnerabilidade social**. Dissertação (PPGL) Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2021.
- LEÃO JUNQUEIRA, L. B. C. **Aquisição de léxico em inglês como língua adicional através da mesclagem conceptual em videogames de RPG**. Tese (PPGL) UERJ, Rio de Janeiro, 2019.
- LIBERALI, Fernanda. **Formação crítica de educadores: questões fundamentais**. 3ª ed. Campinas: Pontes, 2015.
- LIMA, G.S.M.A. **"Can favelados speak English?"** O programa de educação bilíngue nas comunidades do Rio de Janeiro. Dissertação (PPGL) UERJ, Rio de Janeiro, 2021.
- LIMA, R.F. **Aplicativos para o ensino de inglês como língua estrangeira: uma análise sobre o lugar da leitura na prática docente e sua possível naturalização**. Tese (PPGL), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.
- LOPES, P.R.L. **Línguas para fins específicos na UnATI/UERJ: investigando as estratégias de aprendizagem em inglês de adultos da terceira idade**. Tese (PPGL) Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2021.
- MILLER, I. K. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. *In*: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Linguística aplicada na modernidade recente: fetschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola, 2013.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Editora Cortez; Brasília: UNESCO, 2002.

- OXFORD, R.; AMERSTORFER, C. (Eds.) **Language learning strategies and individual learner characteristics**: situating strategy use in diverse contexts. Londres, New York: Bloomsbury, 2019.
- OXFORD, R. **Teaching and researching language learning strategies**: self-regulation in context. 2ª ed. New York: Routledge, 2017.
- OXFORD, R. **Language Learning Strategies**: what every teacher should know. Boston: Heinle & Heinle, 1990.
- RIBEIRO, D. A. R. **Os smartphones como ferramenta pedagógica nas aulas de Inglês**: benefícios e desafios na perspectiva docente. Dissertação (PPGL) Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2021.
- RIBEIRO, E.M.D.A.M. **A contribuição do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ) na formação de professores de Línguas para Fins Específicos (LinFE)**. Tese (PPGL) Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.
- SANTOS, E.; RIBEIRO, M. Letramento digital: por uma atuação autoral na cibercultura. *In*: SANTOS, E.; SANTOS, R.; PORTO, C. (Orgs.). **Múltiplas linguagens nos currículos**. João Pessoa: UFPB, 2017.
- SILVA, M. **Sala de aula interativa**. 7ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.
- VALDES, Maria T. M. Estrategias de aprendizaje: punto de encuentro entre la Psicología de la Educación y la Didáctica, *In*: ROSA, D.; SOUZA, V.C. **Didática e práticas de ensino**: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

ACÇÃO DOCENTE EM CONTEXTO PANDÊMICO: DESAFIOS E RESISTÊNCIAS ÀS SOMBRAS DA NECROEDUCAÇÃO

Fátima Machado
Cassandra Rodrigues

Introdução

A pandemia do novo coronavírus, que se instaura no Brasil no início de 2020, trouxe a necessidade de distanciamento social, o que provocou enormes mudanças na vida cotidiana das pessoas. Tanto no trabalho, no lazer, nas relações afetivas quanto na educação, tivemos que nos adaptar a essa nova realidade que se nos impunha pela disseminação do vírus. No contexto pandêmico, tudo o que fazíamos presencialmente teve que ser “transportado” para o mundo virtual, aumentando de forma significativa a virtualização das relações sociais, já que, de uma hora para outra, tivemos que nos adaptar ao trabalho em *home office*, às consultas médicas *on-line*, às vídeo chamadas para mantermos contato com nossos entes queridos e para continuarmos tendo acesso à educação de forma remota, entre tantas outras atividades que precisaram acontecer por meios virtuais (CARDOSO; VELOSO, 2020).

Na educação, as medidas sanitárias que suspenderam as atividades presenciais trouxeram grandes desafios para as instituições de ensino de todo o mundo, que se viram obrigadas a implantar o plano de educação remota de forma massiva e sem tempo para uma estruturação e preparação para o novo contexto. Assim, a “situação-limite” (FREIRE, 1996, p. 149) que resulta dos desdobramentos da proliferação da Covid-19 fez com que educadores e instituições buscassem construir um “inédito-viável” (FREIRE, 1996, p. 149; LIBERALI, 2020, p. 13-15) dentro da realidade constituída. Buscar esses caminhos e possibilidades, especialmente em um país como o Brasil, exigiu (ou deveria ter

exigido) atenção aos contextos socioeconômicos mais vulneráveis para que as práticas de ensino-aprendizagem não se tornassem excludentes ou perpetuadoras das discrepâncias e abismos sociais.

Se antes os recursos tecnológicos eram geralmente utilizados e pesquisados como ferramentas didáticas extras e complementares, a demanda súbita ditada pela pandemia e as consequências atreladas a ela, tornam a tecnologia o único meio capaz de viabilizar a sala de aula. A modalidade de ensino remota e o que se desvela neste espaço-tempo engloba questões diversas, dentre elas: as desigualdades sociais ressaltadas pelas condições de acesso digital e condições de estudo; a (falta/pouca) formação do professor para o uso das tecnologias digitais; a diferença de recursos de instituições públicas e privadas; as políticas educacionais negligentes; e as práticas de necroeducação (LIBERALI, 2020).

Acreditamos ser importante refletir sobre os modos como a educação se materializou nesse período em que o uso das tecnologias digitais de comunicação e informação (doravante TDCIs) foi essencial para que o ensino-aprendizagem pudesse continuar, destacando a importância em se lançar olhares para o fazer docente neste cenário considerando questões como a precarização e a sobrecarga do trabalho dos professores no Ensino Remoto Emergencial e as consequências da necropolítica para as relações de ensino (LIBERALI, 2020).

Este artigo tem como objetivo discutir a atuação docente durante o período pandêmico e problematizar as dificuldades que enfrentaram para atuação neste cenário no que tange o uso das tecnologias digitais de comunicação e informação, tanto no aspecto técnico e material do uso destes recursos por conta de pouco preparo e formação, quanto pelas constituições e limitações perpetradas pelos seus contextos de atuação.

Para tanto, iniciamos com um brevíssimo panorama do uso da tecnologia como recurso didático antes da pandemia e buscamos diferenciar alguns termos que se popularizaram e foram, muitas vezes, usados como sinônimos, a saber: o Ensino Remoto Emergencial (doravante ERE), a Educação On-line, o Ensino à

Distância (doravante EAD) e a Educação Híbrida. De forma mais específica, analisamos a atuação do professor neste período e discutimos de que formas a necropolítica governamental afetou de modo significativo não apenas a prática docente, mas também a aprendizagem e as relações entre professor e aluno. Por fim, vamos elencar alguns dos “inéditos-viáveis” (FREIRE, 1996, p. 149; LIBERALI, 2020, p. 13-15) encontrados e descritos em duas publicações da área (LIBERALI, 2020; CARDOSO; VELOSO, 2020).

Nosso intuito é encontrar caminhos e/ou novos questionamentos, por meio dos legados destas práticas para a educação e para a formação docente de forma que os professores possam se apropriar dos avanços tecnológicos de forma efetiva dentro de seus espaços-tempos de atuação sob uma perspectiva crítica e reflexiva que leve a práticas emancipadoras, igualitárias, inclusivas e democráticas. Além disso, estes desconfortos urgentes que aqui colocamos fomentam e subsidiam reflexões, insurgências e resistências acerca da sala de aula e que se estende para toda área de educação.

As TDCIS como recurso pré-didático pré-pandemia

Antes da pandemia, as TDCIs já eram usadas como ferramentas complementares no ensino: pesquisadores e docentes das áreas relacionadas à educação e à linguística aplicada ao ensino de línguas (nossa área específica de atuação em pesquisa) vinham percorrendo caminhos abertos pela utilização da tecnologia como instrumento auxiliar na prática pedagógica, de modo que já se delineavam alterações nos papéis dos atores sociais envolvidos no contexto educacional.

Com relação ao ensino de inglês, por exemplo, (que é o campo em que atuamos como professoras e pesquisadoras) encontramos através de uma pesquisa na Biblioteca Nacional de Teses e Dissertações várias pesquisas que mencionam o uso das tecnologias digitais para fins pedagógicos durante a década anterior à pandemia. Realizamos uma busca em janeiro de 2022

com os seguintes parâmetros: teses e dissertações defendidas entre 2010 e 2019, utilizando os termos “tecnologias no ensino de inglês; TDCIs e ensino de inglês; tecnologias no ensino de língua inglesa; TDCIs no ensino de língua inglesa; tecnologias digitais e a sala de aula de inglês; tecnologias digitais nas aulas de inglês; cibercultura e ensino de inglês; multiletramentos no ensino de inglês; interatividade digital no ensino de inglês”. Filtramos pela área LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES: LINGUÍSTICA: LINGUÍSTICA APLICADA para delimitar o recorte desta pesquisa e chegamos a 35 ocorrências de trabalhos publicados em língua portuguesa.

Determinamos em nossa busca que os termos selecionados não precisariam estar combinados para melhor apreciação dos resultados, então, foi através da análise de cada título e resumo que pudemos eliminar os trabalhos que não condiziam com nossa intenção, chegando ao resultado de 14 teses e dissertações publicadas entre 2010 e 2019. Em negrito, destacamos as cinco pesquisas que focaram na formação do professor, por ser o principal objeto de estudo do presente trabalho.

Quadro 1 - Dissertações e teses sobre a uso das tecnologias e conceitos relacionados nas aulas de língua inglesa defendidas entre 2010 e 2019.

Título	Autor	Instituição	Ano
Tecnologias digitais da informação e comunicação para fins educacionais na formação inicial de professores de Inglês.	ARAÚJO, Marcus de Souza	PUC/SP	2017
A formação tecnológica do professor de Inglês e o uso de tecnologias digitais de informação e comunicação.	LUZ, Carla Cíntia	PUC/SP	2019
Pela estrada do pensamento complexo na rota das tecnologias digitais: o aluno e o professor, o piloto e o navegador.	MELO, Ariane Macedo	PUC/SP	2017

Avaliando as potencialidades de um game para o ensino e a aprendizagem de Língua Inglesa.	ASEGA, Fernanda Katherine	PUC/SP	2015
Tecnologia aplicada ao ensino de pronúncia em Língua Inglesa.	DANELUCI, Gabriela Luiza	PUC/SP	2015
"Quem me ensinou o inglês que eu ensino?" A influência das tecnologias digitais na constituição da identidade do professor de línguas no século XXI.	MARZARI, Gabriela Quatrin	Universidade Católica de Pelotas	2014
Webquest no ensino e aprendizagem do inglês.	SANTOS, Camila Gonçalves dos	Universidade Católica de Pelotas	2012
Metodologias (cri)ativas na escola: a multiplicidade da aprendizagem de língua inglesa baseada em projetos.	ALDA, Lucía Silveira	Universidade Federal de Pelotas	2018
Uso de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação em um Curso de Inglês para Fins Específicos na Área Jurídica.	ROSSINI, Adriana Marroni Zaniol Palombo	PUC/SP	2016
Oficina on-line complexa como extensão da sala de aula de inglês: percepções e construções.	COSTA, Solange Lopes Vinagre	PUC/SP	2018
Aprender brincando em língua estrangeira: uma perspectiva dos multiletramentos na educação infantil.	SILVA, Samanta Malta Pereira da	PUC/SP	2015
Language MOOCs: uma análise conectivista do ensino de línguas.	OLIVEIRA, Nicole Prestes de	Universidade Federal de Pelotas	2018

AHF 2.0: um voo pelo ciberespaço por meio da escrita colaborativa na aula de Inglês.	OLIVEIRA, Sérgio Miguel Gartner Pais de	PUC/SP	2015
Formação on-line de professores de inglês dos anos finais do Ensino Fundamental da rede pública do Estado de São Paulo, sob a perspectiva da complexidade.	BURIAN, Eliana Aparecida Oliveira	PUC/SP	2018

Elaboração: As Autoras

Além do quadro acima, em que podemos observar o interesse pelas tecnologias digitais no período pré-pandêmico, há também um significativo aumento de publicações em periódicos e coletâneas que tratam sobre o tema das TDCIs. Menezes (2019) faz um levantamento das publicações em revistas acadêmicas que versam sobre a tecnologia, tais como: a revista *Veredas* (BRAGA; TAVARES; RIBEIRO, 2016 *apud* MENEZES, 2019), que desenvolveu um número temático sobre as TDCIs no ensino-aprendizagem, a *D.E.L.T.A.* (TELLES, 2015 *apud* MENEZES, 2019), que apresentou uma edição com nove artigos dedicados a aprendizagem de línguas de forma telecolaborativa no modelo tandem, e a *Trabalhos em Linguística Aplicada* (ROCHA; WINDLE, 2016 *apud* MENEZES, 2019) com dossiês sobre tecnologia, linguagem e educação. A autora faz também um levantamento de livros e coletâneas que abordam temas como: mídia, literatura e jogos digitais (ZACCHI; WIELEWICKI, 2015; COSCARELLI, 2016 *apud* MENEZES, 2019); novos letramentos e formação de professor para uso da tecnologia (JESUS; MACIEL 2015 *apud* MENEZES, 2019); cultura digital e suas prerrogativas como letramentos, identidade, curadoria e colaboração (BUZATO, 2016 *apud* MENEZES, 2019); e sobre as possibilidades e contradições das TDIC nos diferentes movimentos de participação e ação sociais” (BRAGA, 2015, p. 8 *apud* MENEZES, 2019).

Contudo, é preciso salientar que a aprendizagem pode ficar comprometida se houver uma subutilização das tecnologias

digitais, isto é, se houver apenas uma mera transposição dos meios físicos para os digitais, sem que haja uma adaptação e ressignificação das práticas educativas para o contexto virtual. Não basta apenas saber usar os equipamentos, ferramentas e dispositivos tecnológicos: é necessário que o educador saiba usar as TDCIs “para produzir conhecimento de forma criativa e crítica” (CARDOSO; VELOZO, 2020, p. 112), tornando viáveis relações interativas plurais e dinâmicas no processo de ensino-aprendizagem. “Não adianta usar a tecnologia para manter o padrão tradicional de educação em que o professor fala e os alunos escutam e, no final de um certo período, são avaliados. A tecnologia por si só não é garantia de transformação” (CARDOSO; VELOZO, 2020, p. 112).

Portanto, a utilização indiscriminada e infundada das TDCIs não assegura o cumprimento de um programa curricular apropriado ou de uma prática pedagógico-linguística satisfatória. A pesquisa e o debate são essenciais para que o uso das tecnologias digitais se efetive através da adaptação dos recursos pedagógicos, do reconhecimento da importância da (co)criação e das práticas interativas e colaborativas no trabalho e formação docente.

Devido à necessidade de isolamento social para conter a disseminação da Covid-19, as tecnologias digitais, que antes eram geralmente usadas de maneira acessória, se tornaram essenciais para que a educação integral exclusivamente remota pudesse ser implementada. A seguir, detalhamos algumas definições de modalidades de ensino que utilizam a tecnologia como recurso pedagógico e discorreremos sobre o chamado Ensino Remoto Emergencial.

EAD, educação on-line, ensino híbrido ou ensino remoto emergencial?

O Ensino Remoto Emergencial começou a operar em 2020 para evitar a suspensão total das atividades escolares mediante a necessidade de isolamento social que iniciou em março devido à

disseminação da Covid-19 no Brasil. A questão emerge pouco depois do início do ano letivo em grande parte das instituições e se prolongou até meados de outubro de 2021 no Rio de Janeiro para a maior parte das escolas privadas e públicas, exceto em alguns colégios de aplicação e institutos federais ligados a universidades que continuaram sem aulas presenciais para a Educação Básica e Ensino Médio até fevereiro de 2022.

Julgamos ser importante refletir e analisar a experiência educacional no período pandêmico, discutindo a prática docente com relação ao uso das TDCIs, que foi uma demanda repentina e fundamental para que a educação pudesse continuar, devido às circunstâncias da pandemia. Assim, para compreender as relações, demandas e dinâmicas provenientes dos modelos educacionais que pressupõem e dependem da utilização da tecnologia digital, precisamos primeiramente definir o Ensino Remoto Emergencial para diferenciá-lo da Educação On-line, do Ensino a Distância e da Educação Híbrida, termos que foram popularizados no cenário educacional pandêmico e, muitas vezes, usados erroneamente como sinônimos.

Foi bem frequente ouvir professores e alunos se referirem ao modelo de educação não presencial adotado durante a pandemia como Ensino a Distância (EAD) (MACHADO; MARTINS; CALDAS, 2020). Entretanto, diferente do Ensino Remoto Emergencial que foi estabelecido no período pandêmico, o EAD requer um planejamento didático prévio e estruturado para ser desenvolvido, que engloba aspectos metodológicos, organizacionais e tecnológicos de ordem material e imaterial, como também de lógicas pedagógicas (BEHAR, 2020; FONSECA; CARDOSO, 2021).

Tanto os tutores como os alunos de EAD precisam (ou pelo menos sabem que precisam) dispor de equipamentos, tempo e espaços adequados para esse tipo de estudo. Embora alguns possam não dispor desses recursos, pelo menos têm consciência da importância deles para o processo de ensino e aprendizagem a distância. Educadores e educandos passam por treinamentos

(mesmo que breves) de como acessar os ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs), que por sua vez já foram organizados anteriormente para recebê-los e na maioria das vezes contam com suporte técnico e educacional. (FONSECA; CARDOSO, 2021, p. 30).

A Educação On-line, por sua vez, não é apenas um desdobramento ou evolução “das práticas massivas de EAD” (SANTOS, 2019, p. 61 - 62). Segundo Santos (2019), a Educação On-line está relacionada ao conceito de cibercultura, que é entendida como a “emergência da mobilidade ubíqua em conectividade com o ciberespaço e as cidades” (SANTOS, 2019, p. 30). Sendo assim, Santos entende que:

(...) o que caracteriza a educação a distância é principalmente a separação física entre os sujeitos aprendentes e/ou formadores e seus dispositivos e narrativas de formação, a exemplo dos conteúdos, tecnologias, objetos de aprendizagem e o próprio universo cultural e comunicacional dos sujeitos. Já no caso da educação on-line os sujeitos podem até encontrar-se geograficamente dispersos, entretanto, em potência estão juntos e próximos, compartilhando informações, conhecimentos, seus dispositivos e narrativas de formação a partir da mediação tecnológica das e com as interfaces e dispositivos de comunicação síncronas e assíncronas e de conteúdos hipertextuais disponíveis no ciberespaço a partir do AVA (SANTOS, 2019, p. 30).

Quanto ao ensino híbrido, Moran (2015, p. 27) ressalta que “híbrido é um conceito rico, apropriado e complicado. Tudo pode ser misturado, combinado e podemos, com os mesmos ingredientes, preparar diversos ‘pratos’, com sabores muito diferentes”. Segundo Horn e Staker (2015), o Ensino Híbrido pode se caracterizar por três vieses fundamentais: 1. aprendizagem on-line aliada a algum aspecto autônomo para o aluno seja no controle de tempo ou no percurso da jornada de ensino; 2. instrução presencial em local físico sob monitoria de um professor; e 3. uma dinâmica integrada com junção do ensino on-line e do presencial de forma complementar para uma formação integral. Visto isso, a definição da educação híbrida não pode ser feita de forma superficial considerando apenas a junção de modalidades ou pressupondo a adição de um componente on-line ao modelo

tradicional *in loco*. A abordagem está centrada em uma condução que coloca o aluno como protagonista do processo de aprendizagem.

Já o Ensino Remoto Emergencial tem como principal característica a impermanência e transitoriedade. O próprio adjetivo “emergencial” indica seu aspecto temporário e reitera a necessidade imposta à maioria dos docentes de se adaptarem de maneira imediata, em torno de três meses, a uma nova prática educativa que exigiria mais tempo de preparação e apropriação adequada (BEHAR, 2020). Sobretudo, o Ensino Remoto Emergencial, torna virtual a sala de aula antes física, materializando-a de forma síncrona através de web conferências e videoaulas, e de forma assíncrona através de atividades disponíveis em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA).

O Ensino Remoto Emergencial trouxe impactos positivos e negativos. Se por um lado afloraram caminhos, espaços e estratégias possíveis e realizáveis para que se pudesse implementar um ensino-aprendizagem remoto efetivo e factível (SANTOS, 2020; MACHADO; MARTINS; CALDAS, 2020), por outro lado, a inevitabilidade do imprevisto, (...) as apreensões para garantir a democratização do acesso a aparelhos e à internet de modo que permitisse uma educação que não fosse segregadora (...) afligiam os professores, que, por sua vez, estavam sobrecarregados de trabalho devido às múltiplas e novas demandas impostas subitamente pelo isolamento social.

A ação docente se viu então limitada e restrita também ao esbarrar nas desigualdades sociais ressaltadas pelas condições de acesso digital e condições de estudo/trabalho (tanto dos discentes quanto dos professores); a diferença de recursos de instituições públicas e privadas; as políticas educacionais negligentes; e as práticas de necroeducação (LIBERALI, 2020), questões sobre as quais trataremos a seguir.

Ação docente no ERE assombrada pela necroeducação

O imenso abismo social entre as classes socioeconômicas brasileiras, abismo esse que vem se agravando desde o governo ilegítimo pós impeachment em 2016, com a adoção de políticas públicas que visam precarizar as relações trabalhistas (LIMA, 2017); foi intensificado com a chegada ao poder da extrema direita personificada na figura nefasta do presidente Bolsonaro, agravou-se ainda mais com a pandemia e a péssima gestão do governo federal para lidar com a crise sanitária e garantir o mínimo de dignidade aos cidadãos brasileiros (CANZIAN, 2021; RODRIGUES, 2021). A pandemia da Covid-19 chegou, no Brasil, “em meio a um contexto que Mbembe (2016) chamou de necropolítica, ou seja, o poder dos governos de decidir quem viverá, quem morrerá, e de que forma os farão” (LIBERALI, 2020, p. 13; MBEMBE, 2016).

A necropolítica adotada pelo “governo” como modo de gerir a pandemia, em que o deus mercado é mais importante que a vida de certas pessoas, isto é, dos pobres, que são descartáveis, que podem se deixar morrer, tem, obviamente, impactos nefastos na educação. Pudemos observar que a educação privada e a pública sofreram de formas bem diferentes os impactos da pandemia: enquanto os alunos das redes privadas puderem continuar as aulas com o ensino remoto, os da rede pública sofriam não só com a falta de acesso a computadores e internet, espaço apropriado para estudos (ESTADÃO CONTEÚDO, 2021), acesso a saneamento básico e outras questões estruturais, mas também sofriam com a fome (LIBERALI, 2020). Assim, os professores da escola pública tiveram que fazer o trabalho do governo: garantir o mínimo de comida necessária para que os alunos pudessem estudar (LIBERALI, 2020), afinal, com fome, é quase impossível conseguir focar nos estudos. Desse modo, a escola pública, que já sofria com o descaso dos governos e com o projeto de desmantelamento da educação, passou a sofrer ainda mais com a pandemia e a total negligência do governo.

Assim, ainda que a pandemia tenha impactado a educação de uma maneira geral, seus efeitos mais nefastos foram sentidos na educação pública: enquanto na educação privada, muitos alunos tiveram acesso a diferentes atividades, através de diversos aplicativos e plataformas remotos, com o corpo docente trabalhando a beira do esgotamento “para contribuir com um padrão de qualidade e expectativas altíssimos em pouco espaço de tempo, alunos de redes públicas, locais remotos ou mesmo contextos mais empobrecidos foram deixados a viver a morte-em-vida” (LIBERALI, 2020, p. 14). Essa morte-em-vida pode ser compreendida como a “criação de “mundos de morte”, formas novas e únicas da existência social, nas quais vastas populações são submetidas a condições de vida que lhes conferem o *status* de “mortos-vivos”” (MBEMBE, 2016, p. 146). O conceito de necropolítica, cunhado por Mbembe (2016), descreve como o poder político, principalmente na figura do Estado, se articula e determina quem tem o direito a permanecer vivo e quem pode ou deve morrer em determinada sociedade, em que “sob o necropoder, as fronteiras entre resistência e suicídio, sacrifício e redenção, martírio e liberdade desaparecem” (MBEMBE, 2016, p. 146). Isso se dá por meio de ações ou pela falta delas com a geração ou a manutenção intencional de condições de risco para determinados grupos sociais em contextos de desigualdade. O tema se relaciona com a situação gerada pelo contexto pandêmico no país, em diversas esferas, inclusive se desdobra em um processo de necroeducação (LIBERALI, 2020). A autora menciona que:

Para muitos alunos das comunidades mais pobres, com seus pais ainda necessitando trabalhar, a realidade se concretizou ou no apoio de avós e vizinhos ou no abandono em cuidado próprio ou de irmãos mais velhos. Com acesso restrito ou nulo à internet, poucos conseguem realizar as propostas feitas pelos governos para suprir a ausência de aulas presenciais. (LIBERALI, 2020, p. 14)

Para além das características segregadoras das práticas instauradas, refletindo diretamente no acesso dos alunos, Liberali

(2020) (...) destaca também as demandas do trabalho docente no Ensino Remoto Emergencial, que geram sobrecarga e reforçam a precarização da profissão. A profissão docente no Brasil enfrenta ao longo dos anos uma desvalorização que inclui desprestígio e salários e condições de trabalho inadequados. Soma-se a isso as práticas e demandas neoliberais que valorizam determinadas áreas do conhecimento em detrimento de outras, com pouco incentivo à pesquisa, além de uma tentativa de apagamento das ciências humanas e sociais. Ao recorte em foco neste estudo, há a falta de preparo e instrução para a modalidade e a indisponibilidade dos recursos (materiais e imateriais) necessários para a atuação durante o Ensino Remoto Emergencial.

Ao perquirir publicações dos anos 2020 e 2021 sobre as condições de trabalho dos professores no Brasil, é possível constatar uma gama de situações adversas, dificuldades e precariedades relacionadas ao trabalho remoto. Fizemos uma busca no Google Scholar por publicações com as seguintes palavras-chave: *atuação docente, pandemia, professor, desafio*. Obtivemos mais de vinte mil (20.000) resultados relacionados. Selecionamos e delimitamos para este estudo apenas as cinco (5) primeiras ocorrências da busca, pois não é nossa intenção fazer uma investigação exaustiva, e sim demonstrar a importância da temática que vem sendo debatida no mundo acadêmico em publicações recentes. A brevíssima exploração também permite levantar alguns relatos que costumam ser transcritos ou descritos nestes trabalhos versando sobre as impotências e insuficiências dos professores mediante o contexto em que precisaram atuar, dando suporte à nossa visão sobre a necroeducação e a precarização do trabalho docente.

Quadro 2 - Publicações sobre a atuação docente no Ensino Remoto Emergencial publicadas entre 2020 e 2021

Estratégias e desafios da atuação docente de uma professora no contexto da pandemia da Covid-19.	SCALABRIN, A. M. M. O. & MUSSATO, S.	2020
---	--------------------------------------	------

Desafios para a construção de práticas docentes em tempo de pandemia.	ANDRADE, G. P. S. B.; BARBOSA, L. A.; CARDOSO, M. S. & OLIVEIRA, R. M. D. S. R.	2021
Os desafios da educação no período de pandemia.	BARROS, F. C.; DE PAULA VIEIRA, D. A.	2021
Atuação Docente na Educação Básica em Tempo de Pandemia.	CIPRIANI, F. M.; MOREIRA, A. F. B.; CARIUS, A. C.	2021
Desafios do ensino superior brasileiro em tempos de pandemia da Covid-19: repensando a prática docente.	SILUS, A.; DE CASTRO FONSECA, A. L.; DE JESUS, D. L. N.	2020

Elaboração: As Autoras

A partir dos resultados da busca e da seleção inicial e listagem dos artigos, fizemos uma leitura integral dos trabalhos e destacamos questões que tocam nas dificuldades e desafios pertinentes ao trabalho docente. Encontramos trechos que marcam a sobrecarga de trabalho (SCALABRIN; MUSSATO, 2020; ANDRADE *et al.*, 2021; BARROS; VIEIRA, 2021) com multiplicidade de demandas on-line e off-line, preparo de materiais, releitura das aulas e currículos e ressignificação dos mesmos para o novo modelo.

Há também menção a difícil, dilemática e emblemática tarefa hercúlea, dada as circunstâncias, de fazer adaptações, acomodações e traçar estratégias para não perpetuar práticas excludentes e opressoras em contextos menos favorecidos (ANDRADE *et al.*, 2021; BARROS; VIEIRA, 2021). Segundo Santos (2020, p. 21) “a quarentena não só torna mais visíveis, como reforça a injustiça, a discriminação, a exclusão social e o sofrimento imerecido que elas provocam”. Coube ao professor, em diversos momentos e espaços, o papel de buscar formas de não rechaçar essas discrepâncias.

Os artigos apontam para questões deficitárias na formação docente para o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação e para a falta de recursos apropriados para realização de um trabalho efetivo (BARROS; VIEIRA, 2021; CIPRIANI; CARIUS, 2021). Muitas vezes, na falta de subsídios materiais das instituições, os professores precisaram usar seus equipamentos pessoais (telefone, computador e internet) para entregar as aulas.

Já Silos e Jesus (2021) tocam na escassez de formação continuada docente na instituição do escopo da pesquisa e dos impactos na saúde mental do professor graças a demanda forçosa e caótica que se colocou como parte do trabalho, impondo novas atividades e tarefas para as quais muitos deles não estavam preparados, qualificados e equipados para executar. Por exemplo, o artigo menciona a transformação compulsória dos docentes em uma espécie de *YouTuber* que precisava gravar videoaulas ou apresentar conteúdos por meio de *lives*.

A situação-limite imposta pela pandemia pode causar uma sensação de impotência e imobilidade nos sujeitos, como se não houvesse nada que pudesse ser feito para transformar a realidade que se nos impõem (LIBERALI, 2020). Freire (2013) entende que os temas de uma época, isto é, a representação concreta de uma unidade epocal, que se caracteriza pelo “conjunto de ideias, de concepções, esperanças, dúvidas, valores, desafios, em interação dialética com seus contrários, buscando plenitude” (FREIRE, 2013, p. 99), podem representar um obstáculo ao “*ser mais dos homens*” (FREIRE, 2013, p. 99), e serem “encobertos pelas “situações-limite”, que se apresentam aos homens como se fossem determinantes históricas, esmagadoras, em face das quais não lhes cabe outra alternativa senão adaptar-se” (FREIRE, 2013, p. 100). O inédito-viável proposto por Freire (2013) nos oferece outras perspectivas para imergir na realidade não de forma como gostaríamos que fosse, mas como ela se nos apresenta; o inédito-viável implica “pensar em possibilidades para ir além daquilo que conhecemos, daquilo que já vivemos, daquilo que pode ser repetido sem reflexão. A situação que vivemos exige que nos coloquemos frente

ao contexto com nossa história como uma ferramenta para criar o possível” (LIBERALI, 2020, p. 14).

E foi neste cenário caótico que atuou uma classe de professores e pesquisadores que buscou resistir, sufocados nas múltiplas demandas e na ressignificação de seus papéis neste novo possível, buscando as melhores práticas para que a educação, maior arma na busca por um futuro com mais equidade, tolerância e oportunidades, não se torne ainda mais segregadora sucumbindo às trevas do necropoder. A seguir, descreveremos algumas destas ações relatadas em dois estudos publicados sobre o assunto.

Possibilidades, construções e vivências no ERE

Dentre vários trabalhos que buscaram diminuir as diferenças sociais escancaradas com a pandemia e fomentar a consciência crítica no uso das TDCIs, buscando construir o inédito-viável e superar as situações-limite, a fim de assegurar uma educação inclusiva e colaborativa, queremos, neste artigo, destacar os esforços do Instituto de Letras da UERJ (ILE - UERJ) (CARDOSO; VELOZO, 2020) e de um centro de educação de jovens e adultos (LIBERALI, 2020) como exemplos de que, mesmo em contextos de situações-limite, em que nos sentimos impotentes diante da realidade que se nos apresenta, podemos construir caminhos para reestruturar nossa própria existência (LIBERALI, 2020).

Preocupados em garantir o processo de conscientização tecnológica e “pôr em prática um modelo de gestão participativa e de comunicação integrada e eficaz” (CARDOSO; VELOZO, 2020, p. 109), o ILE - UERJ buscou promover diversas atividades e iniciativas de acolhimento e inclusão tanto de alunos quanto de professores. No início da pandemia, foram oferecidas atividades opcionais aos alunos durante o primeiro semestre de 2020, já que 30% deles não tinham acesso à internet (CARDOSO; VELOZO, 2020). De forma conjunta, professores do ILE-UERJ, a Reitoria, a Pró-Reitoria de Graduação e os Centros Acadêmicos apoiaram a ideia de que as atividades fossem opcionais, promovendo e

participando de mesas redondas, debates, palestras e conferências que foram disponibilizadas tanto de forma síncrona quanto assíncrona, através de fóruns, *lives*, *chats* e *webconferências* (CARDOSO; VELOZO, 2020). Muitas das tecnologias utilizadas eram desconhecidas por muitos professores, de modo que a “aprendizagem se desenvolveu na prática, e com a ajuda de colegas de profissão e de muitos alunos que trabalharam ativamente no processo” (CARDOSO; VELOZO, 2020, p. 109).

Com o estabelecimento do Período Acadêmico Emergencial – PAE, foram oferecidas aos docentes oficinas mais focadas no uso dos recursos digitais que teriam que ser utilizados imediatamente, como a plataforma Moodle (AVA da UERJ) e o serviço Conferência WebRNP, indicado pela universidade para a realização de conferências virtuais por ser público e gratuito. Dessa forma, tivemos a oportunidade de acompanhar mais uma etapa do processo, em andamento, de conscientização tecnológica de docentes e discentes, que se iniciou no período da realização das atividades opcionais. Acompanhamos inclusive a aprendizagem por inversão de papéis, já que, no ILE, os treinamentos para uso de salas virtuais e *streaming* foram também ministrados por alunos aos professores. (CARDOSO; VELOZO, 2020, p. 109).

Além disso, o ILE-UERJ também se preocupou em garantir acesso à internet aos estudantes, já que, com a pandemia, as desigualdades ficaram ainda mais evidentes: grande parte dos universitários não têm acesso a um computador em casa, apenas na universidade ou no trabalho; as redes *wifi*, que antes da pandemia estavam disponíveis em espaços públicos, ficaram indisponíveis durante o período de isolamento social. Assim, além das atividades opcionais e oficinas de capacitação de professores, o ILE-UERJ buscou maneiras institucionais de incluir os alunos, “que resultaram na entrega de cartões de memória com planos de Internet no início do segundo semestre e, no fim do semestre, na iniciação das entregas de *tablets*” (CARDOSO; VELOZO, 2020, p. 110).

Já a experiência do inédito-viável descrita por Liberali (2020) de um centro de educação de jovens e adultos, consistiu na organização de uma ação do grupo de professores e gestores que,

com a pandemia, telefonaram para os quase 1600 alunos brasileiros e haitianos para tentar “conhecer suas reais condições para aprendizagem remota” (LIBERALI, 2020, p. 15). As respostas obtidas revelaram as condições de precariedade e de fome de grande parte das famílias dos estudantes da escola, o que levou os professores, através da ajuda de amigos e conhecidos, a organizarem a arrecadação de cestas básicas que foram imediatamente distribuídas aos alunos com maiores necessidades (LIBERALI, 2020).

Essa atuação não havia sido antecipada na proposta inicial, que seria entrar em contato com os alunos para “entregar os materiais impressos e instruir sobre materiais digitais para uso em aprendizagem remota” (LIBERALI, 2020, p. 15). Contudo, ao imergir na realidade dos alunos, a escola pôde compreender suas reais necessidades, criando uma “solução inédita e imediata (...) para que outras possibilidades possam surgir” (LIBERALI, 2020, p. 15). Logo, face à necropolítica que impossibilita “as reais condições de vida de alguns, uma educação libertadora busca evitar uma necroeducação, que apenas se apoia em oferecer o igual aos diferentes, aos que vivem contextos de morte. Nessa situação, o papel da educação é buscar a vida, para então, buscar o ensino-aprendizagem” (LIBERALI, 2020, p. 15).

Esses dois relatos de experiência sobre o processo educativo na pandemia nos mostram que, embora tenhamos tido como modelo de gestão governamental a necropolítica, com a disseminação da Covid-19, potencializando os abismos sociais e escancarando a política de morte adotada pelo “(des)governo”, impondo uma situação-limite que parecia impossível de ser transformada, o inédito-viável se revela nos caminhos de resistência e luta contra aquilo que insiste em nos matar, literal ou simbolicamente (nós pesquisadores, professores, alunos, cidadãos). Também nos mostra que, para que a educação seja transformadora e libertadora, é preciso imergir na realidade dos alunos, conhecer suas reais necessidades para garantir o acesso a uma educação democrática e justa.

Considerações finais

As situações-limite com as quais os humanos se deparam como se fossem verdades imutáveis e intransponíveis, como se houvesse apenas um modo de resolver os problemas que colocam, “implicam a existência daqueles a quem direta ou indiretamente “servem” e daqueles a quem “negam” e “freiam”” (FREIRE, 2013, p. 101). Aqueles que se servem delas farão de tudo para mantê-las como verdades suprahistóricas, como “se fossem pedaços estanques de tempo que ficassem petrificados e nos quais os homens estivessem enclausurados” (FREIRE, 2013, p. 99), não podendo haver, portanto, qualquer ato de transformação que apontasse para um *ser mais* dos homens. Já os que as negam e freiam, buscarão no inédito-viável formas de transformar essa realidade que é aparentemente imutável, como se sempre tivesse sido assim e, portanto, impossível de mudar; buscarão esse *ser mais* dos homens, o que não está dado, o que é possível de construir em meio ao caos que se nos apresenta, buscando não um ideal de como deve ser o mundo, mas um mundo possível que pode ser co-construído a partir das circunstâncias que nos são dadas.

Como exemplo daqueles que tentam a todo custo manter o *status quo* das situações-limite que se nos apresentam como intransponíveis, podemos citar o exemplo do “desgoverno” do governo federal, que, como já dissemos anteriormente, simplesmente “lavou as mãos” para a situação dos excluídos durante a pandemia. Se “todo mundo vai morrer um dia”, mas quem morre é o outro e não eu, já que a pandemia afetou distintamente ricos e pobres, esse “todo mundo” que vai morrer não é todo mundo: é o pobre, preto, favelado, esse “todo mundo” que vai morrer tem cor, classe econômica e social. O vírus foi trazido ao Brasil pela classe média alta que passava férias na Europa, mas uma das primeiras pessoas a morrer aqui em consequência da Covid foi uma empregada doméstica, obrigada a trabalhar por seus patrões contaminados (MELO, 2020). Esse fato exemplifica muito bem quem é que pode morrer pelo vírus, e ilustra com maestria a necropolítica adotada já desde 2016 (com o impeachment e o golpe) e

que veio sendo intensificada pelo governo Bolsonaro e a pandemia. Se um “governo” diz que “não pode fazer nada” para conter a pandemia, e que o isolamento social é impossível porque a economia tem que continuar girando, que as pessoas precisam trabalhar como se não tivesse nada a ver com as necessidades do povo que governa, é o mesmo que dizer que há aqueles que podem e devem morrer para que os ricos continuem usufruindo das situações-limites que se instauram, seja pelo coronavírus, seja pela política neoliberal de espoliação do trabalhador adotada desde o golpe de 2016. Assim, retomando o conceito de necropolítica de Mbembe (2016), o que se vem praticando no Brasil é uma forma de necropoder que afeta a vida das pessoas em todas as esferas, em que muitos são sacrificados ao “deus mercado”, enquanto poucos vivem do suor e sangue dos que trabalham para manter a roda de mortos-vivos da economia girando.

De modo que, na situação-limite imposta pela pandemia e por um “governo” que pouco se importa com seu povo, e que se “dispõe” a sacrificar trabalhadores em nome da economia, o que aconteceu com a educação na pandemia foi o mesmo, especialmente a pública: selecionaram aqueles que, por terem dinheiro, teriam acesso à educação remota, às custas de professores exauridos e sobrecarregados de trabalho, explorando o trabalhador, claro e mais uma vez, e os que ficariam à mercê de um governo disposto a deixar as pessoas morrerem, que seja pelo vírus, pela fome, ou pela falta de acesso aos bens culturais monopolizados pela elite, pois ao opressor não interessa que a classe trabalhadora tome consciência dos processos que a oprimem. No sentido freiriano afirmamos: sem educação não há modos de transformar o mundo que co-construímos, apenas pela tomada de consciência do que nos amarra à condição de reprodutores de verdades suprahistóricas podemos nos perceber como agentes construtores do mundo, e de formas de pensar um mundo possível que não nos segregue, que não nos oprima, que não sacrifique nossas vidas em nome do lucro exorbitante de alguns poucos ricos.

Estreitando para o objeto de estudo deste trabalho, enxergamos a urgência na estruturação da formação inicial do

professor para que possa se apropriar dos recursos digitais de forma significativa e efetiva com foco principal na ressignificação das práticas, com elucidações críticas e reflexivas que subsidiem e permitam formas de se repensar a sala de aula que dialoguem com as vivências de cada espaço-tempo em que estamos inseridos, sem ignorar as realidades econômicas, socioculturais e circunstanciais dos alunos, dos locais e épocas em que atuam.

Não é uma questão material restrita à escolha e operação de equipamentos, dispositivos, aplicativos. Não é apenas sobre ter competências, habilidades e ser letrado digitalmente. Mas como fazer com que dinâmicas em espaços digitais sejam eficazes em diferentes contextos, realidades e com diferentes recursos disponíveis? Como o uso das TDCIs em contextos de ensino, aprendizagem e formação pode direcionar para momentos colaborativos, interativos, estimulando trabalho autônomo, colaborativo e abrindo oportunidades para co-construção de conhecimentos e informações? Como formamos os professores para ressignificar suas práticas usando as TDCIs? Como valorizar o trabalho do professor através de condições favoráveis (seja com a disponibilização de recursos, formação continuada, apoio, melhores salários e políticas públicas relevantes)? Deixamos aqui essas perguntas e provocações para que o debate e a pesquisa continuem buscando sempre práticas educativas libertadoras, transformadoras e de resistência. Afinal, educar é esperar, no sentido freiriano (FREIRE, 2013) do termo: se a esperança nasce no coração da pedagogia, nossa principal tarefa como educadores é possibilitar que a esperança nasça no coração dos educandos, desfatalizando as situações-limites que se nos são impostas para “construir um futuro eticamente mais justo, politicamente mais democrático, esteticamente mais irradiante e espiritualmente mais humanizador” (BOFF, 2013, p. 12).

Referências

- ANDRADE, G. P. S. B.; BARBOSA, L. A.; CARDOSO, M. S.; OLIVEIRA, R. M. D. S. R. Desafios para a construção de práticas docentes em tempo de pandemia. **Research, Society and Development**, 10(1), 2021.
- BARROS, F. C.; VIEIRA, D. A. Os desafios da educação no período de pandemia. **Brazilian Journal of Development**, 7(1), 826-849, 2021.
- BEHAR, P. O Ensino remoto emergencial e a educação a distância. **Jornal da Universidade, Rio Grande do Sul**, 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/jornal/o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em: 20 abr. 2022.
- BOFF, L. Prefácio. In: FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- CANZIAN, F. Desigualdade social e Bolsonaro agravam pandemia no Brasil, mostram estudos. **Folha de São Paulo**, 15 abr. 2021. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/eqilibrioede/2021/04/desigualdade-social-e-bolsonaro-agravaram-pandemia-no-brasil.shtml>. Acesso em: 11 abr. 2022.
- CARDOSO, J.; VELOZO, N. Educação, pesquisa e gestão universitária em contexto remoto: relato de experiência e caminhos de investigação. In: ROCHA, D.; DEUSDARÁ, B.; ARANTES, P.; PESSÔA, M. **Em discurso 4 - Pesquisar com gêneros discursivos: interpellando mídia e política**. Rio de Janeiro - RJ: Cartolina, 2020. p. 105 - 114.
- CIPRIANI, F. M.; MOREIRA, A. F. B. & CARIUS, A. C. Atuação Docente na Educação Básica em Tempo de Pandemia. **Educação & Realidade**, 46, 2021.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- FONSECA, M; CARDOSO, J. Emergency remote teaching from the perspective of university students: the emergence of beliefs,

identities and emotions on a forum of pre-service teachers. **Pensares em Revista**, [S.l.], n. 23, p. 26 - 46, 2021.

HORN, M. B.; STAKER, H. **Blended: Usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

LIBERALI, F. Construir o inédito viável em meio à crise do coronavírus - lições que aprendemos, vivemos e propomos. *In*: LIBERALI, F.; FUGA, V. P.; DIEGUES, U. C. C.; CARVALHO, M. P. **Educação em tempos de pandemia: brincando com um mundo possível**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020. p. 13 - 21.

LIMA, F.R. Brasil de Temer: o bolo e a cereja para os ricos e as migalhas para a classe trabalhadora. **Revista Percursos - NEMO**, Maringá, v. 9, n.º 2, p. 261 - 267, 2017.

MACHADO, F.; MARTINS, M. CALDAS. V. Relatos de experiência docente: a atuação do professor no ensino remoto emergencial. **Revista Interdisciplinar Em Educação E Territorialidade – RIET**, 2(2), 304–312, 2021.

MBEMBE, A. Necropolítica. **Arte & Ensaios - Revista do PPGAV/EBA/UFRJ**, Rio de Janeiro, n.º. 32, p. 123 - 251, 2016.

MELO, M. L. Primeira vítima do RJ era doméstica e pegou coronavírus da patroa no Leblon. **Uol**, 19 mar. 2020. Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/saude/ultimas-noticias/redacao/2020/03/19/primeira-vitima-do-rj-era-domestica-e-pegou-coronavirus-da-patroa.htm>>. Acesso em: 02 mai. 2022.

MENEZES, V. Tecnologias digitais no ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Revista da ABRALIN**, v. 18, n. 1, 28 ago. 2019.

MORAN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas. **Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**. Vol. II, Coleção Mídias Contemporâneas. UEPG/PROEX, 2015.

RODRIGUES, H. País em colapso: 70% dos brasileiros perdem renda no governo Bolsonaro. **Revista Forum**, 1 nov. 2021. Disponível em: <<https://revistaforum.com.br/brasil/2021/11/1/pais-em-colapso-70-dos-brasileiros-perderam-renda-no-governo-bolsonaro-105498.html>>. Acesso em: 11 abr. 2022.

PANDEMIA agravou desigualdades na educação pública e privada e entre pobre e rico. **Estadão Conteúdo**, 3 dez. 2021. Disponível em: <<https://www.infomoney.com.br/minhas-financas/pandemia-agravou-desigualdades-na-educacao-publica-e-privada-e-entre-pobre-e-rico/>>. Acesso em: 11 abr. 2022.

SANTOS, E. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Teresina: EDUFPI, 2019.

SCALABRIN, A. M. M. O.; MUSSATO, S. Estratégias e desafios da atuação docente no contexto da pandemia da Covid-19 por meio da vivência de uma professora de matemática. **Revista de Educação Matemática**, 17, 2020.

SILUS, A.; FONSECA, A. L.; JESUS, D. L. N. Desafios do ensino superior brasileiro em tempos de pandemia da Covid-19: repensando a prática docente. **Liinc em Revista**, 16, 2020.

CIBERCULTURA, LETRAMENTOS DIGITAL E CRÍTICO E EDUCAÇÃO: DESAFIOS NO CENÁRIO DE PANDEMIA

Anna Flávia da Silva Freire
Bruna Iansen Basile
Helena da Conceição Gonçalves

Introdução

Este artigo tem o propósito de analisar os conceitos de cibercultura, letramento digital e a relação desses com o letramento crítico. A escolha deste tema foi motivada pelos desafios impostos durante o período de pandemia da Covid-19 no contexto educacional e pela adaptação das aulas presenciais ao modelo remoto, na tentativa de conter a disseminação do vírus. Com o distanciamento social, o ensino e toda a comunicação entre alunos, professores, agentes educadores, famílias e administradores das escolas passaram a ser realizados à distância, através de meios digitais conectados à internet. Diante desse cenário, os sujeitos envolvidos nesse contexto se viram em face de grandes desafios, como aprender, ensinar, interagir, se comunicar e construir conhecimentos através de espaços digitais. Nesse sentido, cabe destacar a importância dos letramentos digital e crítico em meio a um alunado conhecido como “nativos digitais” (PRENSKY, 2001), mas que necessita de uma mediação por parte do professor para a utilização de ferramentas digitais e construção do aprendizado durante o período de ensino remoto, levando os docentes a ressignificarem suas práticas, e buscarem o uso de novas estratégias nesse contexto, com o intuito de promover uma formação mais significativa e crítica.

Nas primeiras seções deste trabalho, apresentaremos um breve panorama sobre as noções de cibercultura, letramento digital e letramento crítico. Em seguida, discutiremos a relação entre esses

conceitos e a importância do letramento crítico dos aprendizes. Na última seção, relataremos algumas experiências docentes sobre práticas de letramento crítico e digital no período pandêmico.

Tempos de cibercultura

O advento da internet possibilitou o desenvolvimento de diversas atividades no meio digital – a aquisição de conhecimentos, as novas formas de comunicação, a aproximação de culturas, entre outras. Levy (1999, p. 17) entende essas ações como pertencentes e intrínsecas ao ciberespaço, um “novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial de computadores”, o qual contempla a infraestrutura dessa comunicação, as informações contidas no ambiente digital e os usuários que navegam nesse espaço e alimentam-no. Para a realização dessas atividades, no entanto, é preciso que o usuário conheça e aprimore técnicas, atitudes e modos de pensamento que se desenvolvem nesse ambiente virtual, o que é denominado pelo autor como cibercultura.

À medida que o ciberespaço e a cibercultura foram se atualizando com as novidades tecnológicas, novos olhares se voltaram para esses conceitos. Santos (2019) ressalta que a cibercultura, nos tempos atuais, tem sido cada vez mais pensada como a cultura do ciberespaço em sua relação com o espaço físico. Face ao crescimento do uso de tecnologias digitais em rede pelos diferentes grupos sociais, viabilizado pela popularização de algumas tecnologias e pelo desenvolvimento da *web 2.0*, como *tablets* e celulares conectados à internet, as culturas contemporâneas são fortemente marcadas pela interação nos espaços da cidade e no ciberespaço simultaneamente.

Na primeira fase da cibercultura (*web 1.0*), o ciberespaço e as cidades se constituíam como espaços de comunicação unidirecionais, nos quais a conexão com o ambiente virtual se dava de um ponto fixo da cidade, as pessoas eram mais estáticas diante das telas e a interação era mais limitada (postura mais receptiva, pois os sites eram uma espécie de repositório de conteúdos criados

por especialistas em informática). A partir da *web 2.0*, com o desenvolvimento de tecnologias, conexões *wi-fi*, 4G, redes sociais, blogs, *wiki*, dentre outros, a cibercultura entra em uma nova fase, caracterizada pela “mobilidade ubíqua em conectividade com o ciberespaço e as cidades” e pela maior interatividade no espaço virtual, mobilizando uma atuação mais participativa das pessoas na construção de sentidos, de conhecimentos, no compartilhamento de ideias e saberes e na construção social (SANTOS, 2019, p. 30 - 31).

Conforme aponta a pesquisadora, o uso de novas tecnologias de conexão móvel tem, cada vez mais, propiciado uma mobilidade ubíqua, na medida em que temos a possibilidade de compartilhar e acessar diversos lugares ao mesmo tempo. Nesse sentido, Santaella (2010) aponta que:

a ubiquidade destaca a coincidência entre deslocamento e comunicação, pois o usuário comunica-se durante seu deslocamento. A onipresença, ao contrário, oculta o deslocamento e permite ao usuário continuar suas atividades mesmo estando em outros lugares (SANTAELLA, 2010, p. 17 *apud* SANTOS, 2019, p. 37).

O uso dessas novas tecnologias em mobilidade ubíqua tem ainda impulsionado o desenvolvimento de outras linguagens, pois

num mesmo dispositivo móvel, contamos com a convergência de interfaces e linguagens que permitem produzir, editar e compartilhar em rede textos, sons, imagens (estáticas e dinâmicas – aqui destacamos os vídeos com as tecnologias streamers) que se tornam voláteis, pois circulam e viajam pelo mundo enquanto seus autores e interlocutores movimentam-se fisicamente com seus corpos pelo espaço urbano (SANTOS, 2019, p. 38).

Assim, diferentes estratégias e linguagens são desenvolvidas nessas práticas comunicativas no ciberespaço, em relação com a cidade. Vale ressaltar que a interatividade, compreendida como “dinâmica de intervenção autoral e comunicacional da emissão e da recepção na cocriação da mensagem nas interfaces on-line”, ganha centralidade nesse cenário (SANTOS, 2019, p. 31; SILVA, 2004, p. 98).

Assim, a comunicação não se dá mais de forma unilateral (transmissão de mensagens, informações), mas sim de maneira mais dialógica, visto que emissor e receptor atuam na construção da mensagem, que pode ser modificada. Aquele que recebe a informação tem a possibilidade de questionar, de negociar com aquele que envia, desenvolvendo, assim, uma participação mais (cri)ativa e autoral na construção de sentidos e conhecimentos.

Esse processo vem modificando tanto a nossa relação com o ciberespaço quanto com os espaços urbanos, o que, por sua vez, também altera a relação destes últimos com o ciberespaço (SANTOS, 2019, p. 36). A cibercultura móvel e ubíqua, portanto, institui novas práticas culturais, novas formas de ser, estar, interagir e significar nesses espaços.

Diante desse panorama, nos questionamos sobre as implicações da cibercultura no contexto escolar na contemporaneidade, sobre suas potencialidades e desafios para a educação.

Letramento crítico

O cenário de pandemia reforçou a necessidade de se refletir sobre os tempos de cibercultura e a relação com os letramentos digital e crítico dos discentes. Nesta seção, abordamos o conceito de letramento crítico, seu surgimento e desenvolvimento no Brasil, buscando discutir o que significa ser um aprendiz letrado criticamente.

A pedagogia dos letramentos críticos visa à formação cidadã dos educandos. Essa pedagogia não se concentra no ensino de habilidades mecânicas, mas enfoca o desenvolvimento do pensamento crítico. Kalantzis e Cope (2020) afirmam que os letramentos críticos envolvem os aprendizes como atores sociais. Segundo os autores, a pedagogia crítica aborda questões contenciosas e/ou políticas, "fazendo isso não por causa da política em si — embora entenda que todo ato de educação é um ato político

—, mas para exercitar e nutrir certos tipos de hábitos intencionais e reflexivos de mente e ação" (KALANTZIS; COPE, 2020, p. 141).

Percebe-se nessa citação a influência do trabalho de Paulo Freire para o desenvolvimento da pedagogia dos letramentos críticos. Freire foi, de fato, um dos precursores dessa abordagem. Embora não tenha usado o termo "letramento", sua defesa da pedagogia crítica e formação cidadã foi sem dúvidas, influenciadora de diversos estudiosos nesse campo. Freire (2009) já destacava a importância da escola na formação crítica do alunado

Uma das tarefas essenciais da escola, como centro de produção sistemática de conhecimento, é trabalhar criticamente a inteligibilidade das coisas e dos fatos e a sua comunicabilidade. É imprescindível portanto que a escola instigue constantemente a curiosidade do educando em vez de "amaciá-la" ou "domesticá-la". É preciso mostrar ao educando que o uso ingênuo da curiosidade altera a sua capacidade de achar e obstaculiza a exatidão do achado. É preciso por outro lado e, sobretudo, que o educando vá assumindo o papel de sujeito da produção de sua Inteligência do mundo e não apenas o de receptor da que lhe seja transferida pelo professor (FREIRE, 2009, p. 124).

Santos e Ifa (2013) explicam que o termo "letramento" surgiu no Brasil derivado da palavra em inglês *literacy* decorrente da tradução da obra de Mary Kato, em 1986, intitulada *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. Os autores afirmam que, na década de 90, houve uma intensificação da discussão sobre letramento graças à publicação de duas grandes obras: *Os significados do Letramento*, Kleiman (1995), e *Letramento: um tema em três gêneros*, Soares (1998). A partir dos estudos dos novos letramentos por Street (1995), surge a necessidade se repensar a noção de letramento, dando origem a uma perspectiva "objetivada pelo desejo de formação de sujeitos conscientes em relação aos usos sociais da linguagem. Porém, uma possível formação desejada somente seria alcançada através de uma abordagem crítica, ou seja, por meio do letramento crítico" (SANTOS; IFA, 2013, p.5).

Segundo Cervetti, Pardales e Damico (2001 *apud* SANTOS; IFA, 2013), a abordagem do letramento crítico fundamenta-se na

teoria da crítica social, nos trabalhos de Paulo Freire e nos estudos pós-estruturalistas, mais recentemente. Para Santos e Ifa (2013, p. 5), a pedagogia do letramento crítico "está associada à ideia de 'empoderamento' do sujeito para que ele possa, através da linguagem, atuar nas diferentes práticas sociais, de modo a posicionar-se enquanto sujeito crítico e provocar mudanças se assim desejar".

Assim, percebe-se que a pedagogia do letramento crítico está pautada na ideia de que nenhum texto, falado ou escrito, é neutro, mas está associado à ideologia da comunidade de seus autores, de modo que um dado texto é "produto de forças ideológicas e sociopolíticas, é um local de luta, de negociação e de mudanças, pois em um texto é possível compreender as representações dominantes, os interesses e as ideologias [...]" (SANTOS; IFA, 2013, p. 6).

Desse modo, entende-se que o aprendiz criticamente letrado como um agente de mudança e transformação social, apto a questionar o propósito dos textos aos quais é apresentado, bem como identificar relações de poder, analisar evidências, considerar pontos de vista alternativos, formular possíveis soluções e chegar às suas próprias conclusões, por meio de argumentos bem fundamentados (KALANTZIS; COPE, 2020).

Cabe, agora, analisar como a cibercultura e os letramentos digital e crítico convergem no espaço escolar, buscando refletir sobre como a pandemia do Covid-19 acentuou a importância do letramento crítico na formação discente.

Cibercultura, letramentos digital e crítico e educação

Na cibercultura, os indivíduos desenvolvem uma relação diferenciada com o conhecimento devido à interatividade proporcionada pelo ambiente digital. Eles estão inseridos no processo de construção dele, são atuantes, recebem e (re)constróem informações, sentidos, saberes. Nessa perspectiva, concordamos com a pesquisadora que "o cenário cibercultural da *web* 2.0 e da mobilidade ubíqua" pode favorecer a promoção de uma educação

democrática (SANTOS, 2019, p. 33), na medida em que possibilitaria aos estudantes o acesso a diferentes formas de aprender, de ler o mundo, de se expressar, de interagir, de se comunicar, de agir socialmente, de construir suas identidades etc.

Nesse sentido, o letramento digital, que compreende o desenvolvimento das habilidades necessárias para a construção de sentido no ambiente digital (DUDENEY et al., 2016), é de grande importância para o processo da formação cidadã na escola. Ressaltamos ainda que não basta que o aprendiz apenas tenha acesso a novas tecnologias, o letramento digital precisa estar pautado no letramento crítico (KALANTZIS; COPE, 2020), visto que é preciso ajudar o aluno a desenvolver uma percepção crítica quanto ao uso da tecnologia e aos conteúdos proporcionados por ela. A educação em contextos de cibercultura não exclui a formação cidadã, pelo contrário, deve ter a formação cidadã como base norteadora.

Santos (2019) destaca que tanto a inclusão digital como a inclusão cibercultural no contexto escolar poderiam desempenhar um papel de grande relevância na formação cidadã dos estudantes. A inclusão cibercultural é pensada dentro de uma perspectiva crítica pela autora, pois ultrapassa a defesa da necessidade de viabilizar o acesso a tecnologias digitais ou o desenvolvimento de habilidades para uso técnico dessas novas tecnologias e linguagens. Significa propiciar aos estudantes uma formação que possibilite “apropriar-se da dinâmica autoral, colaborativa e móvel da cibercultura, estimulando a sua atuação como cidadão nas cidades e no ciberespaço” (SANTOS, 2019, p. 46). No entanto, compreendemos que este processo de inclusão digital e cibercultural, tanto dos professores, quanto dos estudantes, são atravessados por diversos desafios, tais como a falta de recursos tecnológicos no contexto escolar e a necessidade de políticas públicas e de investimentos que possibilitem essa inclusão.

A pandemia do Covid-19 evidenciou o impacto das diferenças socioeconômicas na possibilidade de aprendizado do alunado. Para alguns alunos, assistir e participar das aulas on-line, acessar plataformas de ensino e realizar as tarefas propostas pelos

professores no ambiente on-line não se constituiu uma dificuldade no que tange ao acesso, visto que a família dispunha de um ou mais aparelhos eletrônicos (*tablets*, celulares, um ou mais *laptops*) à disposição do aluno e uma internet de qualidade. Já outros alunos, oriundos de outra realidade socioeconômica, foram excluídos da participação neste ambiente escolar, visto que não dispunham dos mesmos recursos. Dessa forma, a discussão sobre a promoção do ensino de competências digitais e da abordagem da cibercultura precisa levar em conta os desafios relacionados também ao acesso da comunidade escolar às novas tecnologias e à cultura digital nos diversos contextos escolares existentes, incluindo contextos carentes de recursos.

Assim, faz-se necessário revisitar conceitos e (re)analisá-los à luz das descobertas proporcionadas pelo cenário pandêmico. Por exemplo, Prensky (2001, p. 1) considerou que os estudantes nascidos a partir do final do século XX e início do século XXI poderiam ser "nativos digitais", na medida em que todos seriam "falantes nativos" da linguagem digital dos computadores, *video games* e internet". No entanto, pode-se questionar esse conceito em vista das experiências de sala de aula vivenciadas por diversos docentes durante a pandemia: relatou-se que boa parte dos alunos encontrou grandes dificuldades para realizar tarefas simples no ambiente digital, como acessar e-mail e plataformas de ensino (por exemplo, *Google Classroom*, *Moodle*) etc., o que teoricamente tais alunos já saberiam, por serem "nativos digitais". A realidade demonstrou, entretanto, que foi necessário um trabalho com letramento digital da parte dos professores para com alunos mais jovens, e por vezes, com seus familiares (muitos nascidos entre o final do século XX e início do século XXI). Dessa forma, uma divisão entre nativos e imigrantes digitais baseada apenas em um corte geracional (*millennials* x *generation z*) nos parece insustentável, sendo o letramento digital do aluno tão desejável quanto necessário, com vistas à promoção de uma formação na perspectiva cidadã crítica.

As práticas de letramento crítico no período pandêmico

Desde o início de 2020, a pandemia provocada pela propagação do novo coronavírus alterou a vida cotidiana mundial em virtude do distanciamento social implementado para conter a disseminação da doença. O trabalho remoto possibilitou que diversas atividades continuassem sendo realizadas *online*, incluindo a prática docente. Em pouco menos de duas semanas, muitos professores adaptaram compulsoriamente suas práticas pedagógicas ao ambiente virtual, partindo desde práticas da *web* 1.0, como a reprodução de conteúdos topicalizados em *slides*, para a *web* 2.0 a partir da utilização de sites e aplicativos que permitiam a interatividade entre os interlocutores, como o *Kahoot*, *Padlet*, *Mentimeter*, entre outros. Por outro lado, cabe destacar que ainda que, muitas vezes, a geração de estudantes que hoje frequenta a escola seja considerada como "nativos digitais", familiarizados com o ambiente virtual, notamos que há, na verdade, uma grande necessidade de um trabalho voltado para letramento digital e crítico com esses jovens, pois apesar de terem acesso a algumas tecnologias, não necessariamente sabem fazer uso ético e com fins pedagógicos (dificuldades para estudar, aprender). Nesse sentido, algumas práticas ainda necessitam de uma abordagem crítica sobre o uso da *internet* mediada pelo docente, posto que a utilização dos ambientes virtuais para a aprendizagem demanda muitas habilidades (anexar arquivos, ver comentários em correções de avaliações, enviar respostas em formulários etc.) diferentes das quais eles estão acostumados com os aplicativos que utilizam diariamente, como o *TikTok*, *Instagram* e outras redes sociais. Nesses aplicativos, as habilidades exigidas são as curtidas, os compartilhamentos, as *mixagens* de vídeos, entre outros. Esse processo de mediação crítica entre professor e aluno é o que Cardoso (2020) denomina como "processo de conscientização tecnológica". A seguir, relataremos algumas experiências vivenciadas por nós, em três instituições de ensino diferentes no

estado do Rio de Janeiro, durante o período de ensino remoto, visando discutir o papel dos letramentos digital e crítico.

Em uma escola particular da Zona Oeste do Rio de Janeiro, durante as aulas de Redação em turmas do Ensino Médio, um dos problemas acerca dessa falta de letramento crítico pelos discentes foi o plágio. Muitos temas de produção textual partem de assuntos cotidianos e, ao realizarem uma busca pela internet, é possível achar facilmente discussões semelhantes àquela proposta pelo professor. Já em turmas do Ensino Fundamental II, na mesma instituição, devido às poucas informações que ainda eram divulgadas sobre o vírus e a criação de vacinas, durante as aulas remotas, muitos alunos conversavam nos *chats* sobre notícias que circulavam na rede sem a veracidade comprovada, como por exemplo, sobre tratamentos caseiros que seriam capazes de curar a doença. A partir da recorrência de tais episódios, tornou-se necessário uma conversa sobre *fake news* e a urgência em ensinar meios de identificá-las na internet para evitar a propagação de notícias falsas.

Uma forma de identificar os plágios em redações feitas pelos alunos de Ensino Médio foi a utilização de uma extensão do *Google Docs*, pois as produções textuais estavam sendo feitas por essa plataforma a partir da utilização do *Classroom* como repositório de materiais didáticos e de atividades a serem realizadas pelos alunos. O *Plagium* é um serviço que realiza uma análise feita em cada parágrafo e apresenta, na margem esquerda da tela, o texto original após uma busca realizada na *web*. Após a recorrência de casos de cópias literais de textos disponibilizados na rede, houve a necessidade de discussão com os alunos sobre os prejuízos acerca da ausência da autoria na produção de textos, visando conscientizá-los da importância da ética na vida em sociedade. Esse aspecto também é reforçado pelo projeto político-pedagógico da escola, que ao preparar os estudantes inscritos no final do Ensino Médio para a realização do Enem e a entrada na educação superior, busca estimular a atuação responsável e crítica destes na

construção de saberes através da escrita. Nesse processo, a simples cópia de textos de terceiros não promove tal formação.

Já nas turmas de Ensino Fundamental II, a estratégia utilizada para desenvolver o letramento crítico dos alunos, em relação à identificação de *fake news* e a necessidade de checagem de fatos para evitar a propagação de notícias falsas, foi promover reflexões a esse respeito, durante as sequências didáticas, a partir de vídeos produzidos pela *BBC News Brasil* que tratam dos principais textos jornalísticos — a notícia e a reportagem. No vídeo *Workshop da BBC em vídeo revela o que há por trás da notícia e das fake news (Módulos 1 e 2)*¹, por exemplo, a proposta, conforme as informações contidas na descrição, consiste em estimular uma postura crítica e participativa dos jovens em relação aos conteúdos veiculados em redes sociais e na imprensa, compreendidas como leitura crítica, alfabetização midiática ou educação em mídia (traduções do termo *media literacy*).

O vídeo ainda propõe a realização de algumas atividades a serem executadas pelos alunos a partir da mediação do docente. A primeira está relacionada à identificação dos principais elementos de uma reportagem; a segunda proposta apresenta um comando aos alunos para serem repórteres e refletirem acerca de possíveis questionamentos que poderiam fazer a um entrevistado para a confecção de um texto jornalístico; a terceira atividade é voltada para a investigação de notícias falsas encaminhadas pelas redes sociais; e a quarta, por fim, analisa fragmentos suspeitos — em relação à autenticidade dos fatos — compartilhados pelas redes sociais e incentiva uma busca simples para descobrir a veracidade da informação.

As práticas desenvolvidas tanto no Ensino Médio quanto no Fundamental tiveram, portanto, o objetivo de mediar a utilização da internet pelos alunos para promover um letramento crítico, visto que, conforme destaca Coscarelli (2016, p. 64), “a leitura na

¹ BBC News Brasil. Workshop da BBC em vídeo revela o que há por trás da notícia e das *fake news* (Módulos 1 e 2). Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=YufygaaK5sE>. Acesso em: xxxx.

internet requer duas principais competências que se entrelaçam: a navegação e a leitura". A navegação consiste no conhecimento das habilidades cognitivas que os usuários devem desenvolver para utilizarem os ambientes virtuais e a leitura é entendida como os processos de construção de significados em uma situação comunicativa no ambiente digital.

Em outro contexto, uma rede de cursos de inglês do Rio de Janeiro, professores relataram a necessidade de letramento crítico dos alunos, visto que o plágio em redações foi um dos grandes problemas potencializados pelo ensino remoto, para alunos de todas as faixas etárias. A rede de cursos em questão adota a escrita de redações como parte do sistema de avaliação formativo, de modo que se espera que o aluno escreva pelo menos três redações por semestre para compor sua nota final. O tema das redações é discutido em aula, mas o texto é escrito em casa pelo aluno. Diversos professores relataram que boa parte dos alunos, tanto adultos quanto adolescentes e crianças, entregaram redações que eram evidentemente cópias da *internet*. Como forma de trazer a questão à atenção de alunos e famílias, algumas unidades da rede de cursos adotaram reuniões de professores com responsáveis e alunos de modo a alertar a todos dos prejuízos dessa prática.

Uma outra vivência oriunda dessa rede de cursos coloca em disputa o conceito de "nativos digitais" (PRENSKY, 2001). Professores relataram grande dificuldade dos alunos, crianças e adolescentes, em desempenhar tarefas simples no ambiente digital como, por exemplo, acessar e-mail ou plataformas de videoconferência e de compartilhamento de conteúdo. Foi preciso um trabalho dos próprios professores voltado para o letramento digital desses alunos. Muitos docentes produziram vídeos tutoriais para os alunos e responsáveis ensinando-os a usar as plataformas e os recursos digitais necessários para o aproveitamento das aulas e/ou reservaram tempo da aula para ensiná-los a usar os referidos recursos.

Em outra instituição, uma escola pública localizada na zona norte do município do Rio de Janeiro, caracterizada por um corpo

discente oriundo de diferentes realidades socioculturais, observou-se igualmente a necessidade de trabalho voltado para letramento digital e crítico. A título de exemplo, podemos citar a dificuldade encontrada por algumas famílias e estudantes para acessar e interagir no contexto digital: falta de familiarização na leitura de e-mails, de informações sobre a vida escolar, de utilização do ambiente virtual de aprendizagem e das diferentes linguagens envolvidas nesse ambiente. Visando aproximação com a comunidade escolar ao longo do período pandêmico, e na tentativa de mediar os desafios do ensino remoto, a instituição e as diversas equipes de educadores que a compõe criaram novos canais de comunicação em redes digitais, com as quais as famílias e estudantes possuem maior familiaridade e acesso, como perfis no Instagram, Facebook e canais no Youtube. Com relação aos estudantes oriundos de contextos digitalmente excluídos, a instituição buscou contato através de ligações e contato no WhatsApp enquanto ainda não era possível ter algum tipo de contato presencialmente. Cabe ressaltar que, para os professores e agentes educadores, a adaptação das atividades pedagógicas ao ambiente virtual também acarretou uma série de desafios, inclusive envolvendo o letramento digital, pois muitos nunca haviam realizado atividades em plataformas digitais.

Quanto ao processo de aprendizagem nesse período, citamos a experiência com relação ao ensino de língua francesa em grupos de 6º ano do Ensino Fundamental, constituídos de adolescentes oriundos de diferentes realidades. Observamos em diversos momentos, principalmente com relação às atividades assíncronas voltadas para o desenvolvimento de estratégias de leituras em língua adicional, que parte dos estudantes realizou algumas atividades através do uso de tradutores on-line, o que acarretou uma prática de simples cópia e cola de palavras, sem construção de sentido. Assim, tornou-se essencial a intervenção das docentes participantes, promovendo algumas atividades de maneira conjunta durante os momentos ao vivo, guiando-os na formulação de estratégias de leitura baseadas em sua bagagem cultural,

identificação de gêneros literários, análise de imagens, identificação de palavras claras, investigações e cautela ao utilizar tradutores. A interação no espaço virtual e a aplicação de diversas ferramentas digitais com o objetivo de construir aprendizados e conhecimentos foram desenvolvidas com a colaboração de todos.

As experiências nos diferentes contextos educacionais relatadas acima demonstram que ainda há muitos desafios para promoção de uma educação crítica, e reforça a necessidade do investimento no letramento digital, mas sobretudo no letramento crítico, que tem papel central na formação cidadã dos diferentes grupos sociais, podendo ser mediada pelas tecnologias as quais tenham acesso.

Considerações finais

Essas experiências de mediação docente para a formação de um letramento crítico pelos alunos são relatos do que foi possível realizar dentro das limitações impostas pelo período de pandemia e isolamento social provocado pelo novo coronavírus, como apresentado por Liberali (2020, p. 15), uma tentativa de desenvolver o “inédito viável”, na medida em que a internet era a única opção de manter o diálogo com os diferentes atores sociais envolvidos no contexto educacional e de cumprir o calendário letivo das instituições de ensino. Assim, nota-se que será cada vez mais necessário continuar fomentando práticas de letramentos digital e crítico em ambientes virtuais, mas igualmente no espaço físico.

Levando em conta que, durante esse período de pandemia, passamos a atuar mais no ciberespaço e a utilizar mais recursos digitais no contexto educacional, nos questionamos em que medida poderemos expandir, explorar, ressignificar o uso de tais recursos e espaços com vistas à formação cidadã.

Conforme aponta Santos (2019), a inclusão cibercultural poderia favorecer esse processo, mas demandaria maior investimento na formação de professores ligado às potencialidades da cibercultura e na reformulação de práticas pedagógicas.

Por fim, as reflexões realizadas neste trabalho nos levaram a questionamentos que dão margem a discussões futuras acerca dos anos que se seguem nesse contexto de pandemia: i) quais desafios acerca do uso de novas tecnologias para fins educativos se colocam para professores e estudantes? ii) como repensar materiais didáticos e abordagens pedagógicas levando em conta as práticas culturais da contemporaneidade? iii) quais as implicações deste novo cenário para o trabalho do professor?

Referências

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **A redação no Enem 2019: cartilha do participante**. Brasília, 2019. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2019/redacao_ene_m2019_cartilha_participante.pdf. Acesso em: xxx.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Módulo 02: Situações que levam à nota zero**. Brasília, 2019. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2020/Situacoes_nota_zero.pdf. Acesso em: 26 nov. 2022.

CARDOSO, Janaina. **Reflexões sobre cibercultura, multiletramentos e formação docente em tempos de pandemia**. (Conversa com Antônio Carlos Xavier 23/07/2020 - Canal do Nehte no Youtube). Disponível em: <https://youtu.be/TXLVEmpRJwY>. Acesso em: 27 out. 2021.

CERVETTI, N.; PARDALES P.; & DAMICO, G. 2001. **A tale of differences: comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy**. Disponível em: <http://www.readingonline>. Acesso em: 18 Ago. 2012.

COSCARELLI, Carla Viana. **Tecnologias para aprender / organização Carla Viana Coscarelli**. - 1. ed. - São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. **Letramentos digitais**. MARCIONILO, M. (Trad.). São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia, Saberes Necessários à Prática Educativa**. Editora: Paz e Terra, 2009.

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

LIBERALI, Fernanda. Construir o inédito viável em meio à crise do coronavírus – lições que aprendemos, vivemos e propomos. *In: LIBERALI et al. Educação em tempos de pandemia: brincando com um mundo possível*. Campinas: Pontes, 2020. (p. 13 - 21)

LEVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

PRENSKY, Marc. **Nativos digitais, imigrantes digitais**. Disponível em <http://www.marcprensky.com/writing>. Acesso em: 26 out. 2021 (texto publicado na sua primeira versão em 2001).

SANTOS, Edméa. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Teresina: EDUFPI, 2019.

SANTOS, R. IFA, S. **O letramento crítico e o ensino de inglês: reflexões sobre a prática do professor em formação continuada**. *The Specialist*, São Paulo, vol. 34, no 1 2013.

SILVA, Marco. Indicadores de interatividade para o professor presencial e on-line. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n.12, p.93-109, maio/ago. 2004.

O ENSINO DE INGLÊS (PÓS-)PANDEMIA: QUAL O ESPAÇO PARA TECNOLOGIAS DIGITAIS?

Andrea da Silva Marques Ribeiro
Arthur Bruno Rodrigues Pedrosa

Introdução

O ano de 2020 foi um ano atípico: o mundo se viu diante de uma pandemia da Covid-19 que demandou, a fim de inibir a propagação da doença e a transmissão local por pessoas infectadas, a adesão ao isolamento social de boa parte da população. Dentre as ações de isolamento, as aulas das escolas, cursos, e instituições educacionais que, em sua maioria, ocorrem presencialmente, foram suspensas. É diante desse cenário que as escolas passaram por meses/anos com suas salas de aula sendo majoritariamente virtuais, que observamos o processo de ensino-aprendizagem ocorrendo remotamente, mediados por tecnologias digitais, o que acarretou a necessidade de (re)adaptar e (re)aprender as práticas educacionais para esse panorama.

Atualmente, professores e estudantes voltaram às salas de aulas presenciais, após estarem imersos no contexto escolar somente virtual. Com a utilização deste ambiente virtual, foi possível perceber a capacidade de potencializar o ensino no contexto de tecnologias digitais. Parece ser impensável voltar às salas de aulas físicas e voltar-se somente para o papel e quadro branco. A pandemia parece ter impulsionado um maior uso de tecnologias no ensino.

Considerando o contexto mídia-educação, por exemplo, Miranda e Fantim (2018) destacam que os usos das tecnologias de informação e comunicação (TIC) nas escolas podem possibilitar uma melhor compreensão do mundo e oportunidade de interação. Essa relação também envolve não só a modernização das salas de

aula e de acesso, mas também o entendimento, tanto pelos professores quanto pelos estudantes, de que o processo de ensino-aprendizagem deve ir além da simples transmissão de conteúdo e também da mera transposição de mídias, do impresso para o digital, sem considerar as possibilidades e características das tecnologias digitais.

No contexto do ensino no Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, doravante) já destaca as formas como as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs, doravante) alteram as formas de trabalhar, se comunicar, se relacionar e aprender. Por isso, elas devem também ser incorporadas às salas de aula, a fim de promover aprendizagens mais significativas e promover a implementação de metodologias ativas, além de possibilitar maior engajamento e interesse dos estudantes da Educação Básica.

É nesse sentido que o presente artigo foca no ensino de língua inglesa na educação básica, por ser a disciplina de atuação e também de pesquisa de seus autores. A investigação se pauta em um levantamento da Base Nacional Comum Curricular, tanto dos anos finais do ensino fundamental quanto do ensino médio, a fim de se justificar o uso de tecnologia digital no contexto (pós-) pandemia.

Em vista disso, este artigo está dividido em aspectos da BNCC e suas competências e habilidades que mencionam as tecnologias digitais, com foco na disciplina de língua inglesa. Após, algumas possibilidades de continuidade de uso de tecnologias pós-ensino remoto e também são apresentadas algumas plataformas e sites que puderam ser utilizadas durante o ensino remoto, mas que podem também ser utilizados em salas de aula presenciais e que tenham recursos tecnológicos disponíveis. Por fim, são apresentadas as considerações finais de seus autores.

BNCC e tecnologias digitais

A BNCC é o documento de caráter normativo vigente da educação no país. Ela define as competências e habilidades essenciais que todos os estudantes da educação básica devem desenvolver ao longo da sua trajetória escolar. No site do Ministério da Educação (MEC) que trata da BNCC (...), menciona-se a relevância do uso de TDCIs nos contextos escolares. Destaca-se a necessidade de promover a alfabetização e o letramento digital, para que essas informações acessíveis no meio virtual de tornem cada vez mais difundidas e se oportunize a inclusão digital.

É na competência cinco do documento para os anos finais do ensino fundamental que esse caráter de uso de tecnologias fica evidente, ao se propor que os estudantes devem

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018, p. 9)

Além disso, essa incorporação das tecnologias digitais na educação deve ocorrer não somente como meio ou suporte para as aprendizagens, mas que a utilização seja feita a fim de que os estudantes construam conhecimentos com e sobre o uso das TDICs.

O Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB) elaborou o Currículo de Referência em Tecnologia e Computação (2018). Neste currículo de referências, que estão alinhadas à BNCC, habilidades e competências são voltadas para o desenvolvimento de competências de exploração e de uso das tecnologias nas escolas e também são propostas reflexão sobre os usos das TDICs. Os eixos segundo esse Currículo são: Cultura Digital, Tecnologia Digital e Pensamento Computacional e dentro desses eixos, subdividem-se os conceitos de letramento digital; cidadania global, e tecnologia e sociedade.

Para o ensino de língua inglesa, em todos os anos do ensino fundamental (anos finais), há pelo menos uma habilidade que menciona o uso de tecnologias/ambientes digitais, que pode ser visto no quadro 1.

Quadro 1: Uso de tecnologia - Língua Inglesa do Ensino Fundamental - anos finais

Componente curricular: Língua Inglesa e Uso de tecnologia			
Ano Escolar	Unidades Temáticas	Objetos de conhecimento	Habilidades
6º	Práticas de leitura e construção de repertório lexical	Construção de repertório lexical e autonomia leitora	(EF06LI11) Explorar ambientes virtuais e/ou aplicativos para construir repertório lexical na língua inglesa.
7º	Práticas de leitura e pesquisa	Leitura de textos digitais para estudo	(EF07LI10) Escolher, em ambientes virtuais, textos em língua inglesa, de fontes confiáveis, para estudos/pesquisas escolares.
8º	Práticas de leitura e fruição	Leitura de textos de cunho artístico/literário	(EF08LI07) Explorar ambientes virtuais e/ou aplicativos para acessar e usufruir do patrimônio artístico literário em língua inglesa.
9º	Práticas de leitura e novas tecnologias	Informações em ambientes virtuais	(EF09LI08) Explorar ambientes virtuais de informação e socialização, analisando a qualidade e a validade das informações veiculadas.
9º	Práticas de escrita	Produção de textos escritos,	(EF09LI12) Produzir textos (infográficos, fóruns de

		com mediação do professor/colegas	discussão on-line, fotorreportagens, campanhas publicitárias, memes, entre outros) sobre temas de interesse coletivo, local ou global, que revelem posicionamento crítico.
9º	Estudo do léxico	Usos de linguagem em meio digital: “internetês”	(EF09LI13) Reconhecer, nos novos gêneros digitais (blogs, mensagens instantâneas, tweets, entre outros), novas formas de escrita (abreviação de palavras, palavras com combinação de letras e números, pictogramas, símbolos gráficos, entre outros) na constituição das mensagens.

Fonte: Brasil, 2018

Para a etapa do ensino médio, na área de linguagens e suas tecnologias (que engloba a disciplina de língua inglesa), o documento apresenta a competência específica 7 com elementos do uso de tecnologias.

Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018, p. 489)

Em relação a essa competência, Brasil (2018) aponta que ela se refere especificamente às práticas de linguagem em ambiente digital, com o intuito de que os estudantes do ensino médio tenham uma visão crítica e ética e não somente técnica das tecnologias digitais e para que eles filtrem, produzam e compreendam

criticamente campos da vida social. Além disso, é necessário que se possibilite aos estudantes a exploração não somente da técnica (linguagem de programação, uso de ferramentas, domínio de tecnologias, etc.), mas também de aspectos éticos das informações. Para isto, há quatro habilidades dentro dessa competência, como visto no quadro 2.

Quadro 2 - Uso de tecnologia - Linguagens no ensino médio - Habilidades da Competência 7

(EM13LGG701) Explorar tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), compreendendo seus princípios e funcionalidades, e mobilizá-las de modo ético, responsável e adequado a práticas de linguagem em diferentes contextos.
(EM13LGG702) Avaliar o impacto das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) na formação do sujeito e em suas práticas sociais, para fazer uso crítico dessa mídia em práticas de seleção, compreensão e produção de discursos em ambiente digital.
(EM13LGG703) Utilizar diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais em processos de produção coletiva, colaborativa e projetos autorais em ambientes digitais.
(EM13LGG704) Apropriar-se criticamente de processos de pesquisa e busca de informação, por meio de ferramentas e dos novos formatos de produção e distribuição do conhecimento na cultura de rede.

Fonte: (Brasil, 2018)

Portanto, o site do Ministério da Educação sobre a BNCC pede para que, nas habilidades e competências relacionadas no documento, deve-se

incorporar as TDICs nas práticas pedagógicas e no currículo como objeto de aprendizagem requer atenção especial e não pode mais ser um fator negligenciado pelas escolas. É preciso repensar os projetos pedagógicos com o olhar de utilização das tecnologias e recursos digitais, tanto como meio, ou seja, como apoio e suporte à implementação de metodologias ativas e à promoção de aprendizagens significativas, quanto como um fim, promovendo a democratização ao acesso e incluindo os estudantes no mundo digital. Para isso, é preciso fundamentalmente revisitar a proposta

pedagógica da escola e investir na formação continuada de professores. Base Nacional Comum Curricular (site).

Como apontam Divieso e Morelatti, integrar as tecnologias digitais às práticas pedagógicas permite “o acesso à internet e às suas ferramentas, bem como o domínio da linguagem digital, possibilita uma visão diferente de mundo e contribui para que uma nova cultura, com novos valores e atitudes, seja criada” (DIVIESO; MORELATTI, 2016, p. 225). Essas habilidades a serem desenvolvidas são apontadas na BNCC, como apontam Finardi, Prebianca e Momm (2013):

tanto o inglês quanto a internet são linguagens essenciais de inclusão e sobrevivência no mundo plano, globalizado e democratizado em que vivemos. Quem fala inglês e tem acesso à internet pode buscar uma infinidade de informações, tornando-se, assim, cada vez mais incluído socialmente como cidadão. O acesso à informação disponível (em sua maior parte em inglês) na internet torna o usuário autônomo no processo de uso e transformação da informação em conhecimento (FINARDI; PREBIANCA; MOMM, 2013, p. 195)

Nesse sentido, não podemos mais pensar o ensino de língua inglesa de forma desconectada, uma vez que vivemos em uma sociedade cada vez mais globalizada e conectada, caracterizada por uma infinita gama de possibilidades de interação e comunicação. Assim, se faz necessário pensar o ensino do idioma na perspectiva de língua franca, organizando ações didáticas pelo viés da inteligibilidade.

Possibilidades de usos de tecnologias no ensino

É importante se ter no documento norteador da educação algumas das competências e habilidades com foco na tecnologia digital, mas como se fazer valer dessas tecnologias com o retorno às salas de aulas presenciais? De que forma a tecnologia pode ser utilizada para potencializar o ensino-aprendizagem?

Ao se questionar desta forma, é possível imaginar alguns caminhos que podem ser seguidos com a experiência ocorrida pelo ensino remoto, aqui visto como medida emergencial para a continuidade de atividades pedagógicas durante a pandemia da Covid-19. Alguns recursos utilizados nesse meio de ensino podem ser considerados de valia para o ensino (pós)pandêmico.

Aqui, em contextos diferentes, são apresentados alguns desses recursos que, em sua maioria, foram utilizados durante o ensino remoto e com sugestões para sua utilização mesmo em contexto de aulas físicas.

a) **Plataformas de videoconferência:** essas plataformas foram usadas no ensino remoto principalmente para a realização de aulas síncronas (ou seja, ocorrendo em tempo real) e que, em contexto de aulas presenciais, podem ser utilizadas para reuniões extraclasse, por exemplo: reuniões de estudantes/professores para realização de trabalhos em grupo ou discussões pertinentes à sala de aula e/ou também na transmissão ao vivo de aulas com estudantes on-line enquanto outras estão presencialmente. Outra possibilidade é a de propor aulas de reforço neste formato, visto a familiaridade que muitos dos estudantes e professores já tiveram com esse modelo de aula. Algumas dessas plataformas: *Google Meet; Zoom; Skype; Microsoft Teams etc.* Tais plataformas podem também assumir um papel institucionalizado em diferentes contextos, podendo ser utilizadas para a realização de conselhos de classe, reuniões de equipe pedagógicas, dentre outras.

b) **Plataformas para postagem de material e atividades:** em plataformas como Moodle e Google Sala de Aula, por exemplo, professores podem fazer a postagem de atividades a serem realizadas durante a aula e/ou como tarefa de casa. O acesso ocorre somente para os estudantes da disciplina e se torna um meio de compartilhar não somente materiais como também para discussões realizadas assincronamente como a proposta de debates visto a opção de se comentar nas postagens. Ademais, essas plataformas funcionam não só para a distribuição de conteúdo/material, mas também na criação e avaliação de atividades, para o recebimento

virtual dos trabalhos e controle de entrega dos mesmos. Essa disponibilização pode permitir também a sala de aula invertida, metodologia ativa essa que, segundo Valente (2014), é a modalidade na qual o conteúdo e/ou instruções são vistas on-line antes dos alunos comparecerem à sala de aula, para se realizar atividades em sala como discussões em grupos, resolução de problemas e projetos etc.

c) **Ferramentas digitais em sala de aula física:** Apesar de já se ter em algumas salas de aula, essas ferramentas se tornam cada dia mais viáveis no ensino presencial, visto que elas abrem um leque de possibilidades para o desenvolvimento de atividades pedagógicas. Projetores, computadores, lousa digital – com acesso à Internet – permitem que as aulas presenciais possam se apropriar também de recursos on-line e tornem a aula cada vez mais interativa.

Um estudo que faz um levantamento de ferramentas tecnológicas¹ que podem ser incorporadas é o de Son (2011). O autor classifica essas ferramentas nas seguintes categorias: Aprendizado e gerenciamento de conteúdo, Comunicação, Redes sociais, Blogs e Wikis, Apresentação, Compartilhamento de recursos, Criação de sites, criação de exercícios de rede, Dicionários, Buscadores, Utilidades.

Plataformas on-line para o ensino de inglês

Ao se voltar para o ensino de inglês nas diretrizes da BNCC e com a finalidade do desenvolvimento das competências e habilidades digitais, tendo em vista também as possibilidades apresentadas acima, tem-se abaixo uma pequena curadoria de websites e plataformas que podem ser usadas no ensino-aprendizagem de língua inglesa e foram utilizadas pelos seus autores em suas aulas no período do ensino remoto e ainda são utilizadas agora em suas aulas presenciais, como visto no quadro 3 abaixo.

¹ Elas estão disponíveis no diretório on-line (<http://c4lpt.co.uk/Directory>).

Quadro 3: Curadoria de plataformas para o ensino de inglês

Nome do website/ plataforma	Website	Como funciona?	Exemplo
Wordwall	https://wordwall.net/	Plataforma projetada para criar atividades personalizadas em modelo gamificado para sua sala de aula presencial ou remota. Nela, pode-se criar jogos, questionários, competições, jogos de palavras, etc.	Um exemplo de um quiz na plataforma para praticar o presente simples em inglês: https://wordwall.net/pt/resouce/16425774/grammar/simple-present-present-simple
Kahoot / Quizziz	https://kahoot.com/ https://quizziz.com/	Ambas são plataformas de aprendizado baseada em jogos, comumente usada como tecnologia educacional em escolas e outras instituições de ensino. Seus jogos são testes de múltipla escolha que permitem a geração de usuários e podem ser acessados por meio de um navegador da Web ou de aplicativo da plataforma. Podem ser utilizadas para revisão de conteúdo e/ou para avaliação formativa.	Exemplo de um quiz no Kahoot para a prática de vocabulário relacionado à <i>“family members”</i> https://create.kahoot.it/share/2296d88c-d9d7-4bc9-8d3c-3e79687c273f
Quizlet	https://quizlet.com/lates t	Um website que fornece ferramentas para estudo e aprendizagem. Suas principais ferramentas são os cartões digitais	Exemplo para o estudo de vocabulário de países e nacionalidades

		(flashcards), jogos de correspondência, avaliações e questionários.	https://quizlet.com/61392888/countries-and-nationalities-flash-cards/
Baamboozle	https://www.baamboozle.com/	Plataforma de aprendizado em estilo de jogo que funciona on-line para oferecer interatividade acessível e divertida. É uma plataforma de fácil acesso e com milhares de jogos pré-prontos, além da possibilidade da criação de seus próprios jogos.	Exemplo de jogo para completar frases no passado simples (afirmativa e negativa) https://www.baamboozle.com/game/49137
Assemblr	https://www.assemblrworld.com/ Aplicativo em lojas de aplicativos	Aplicativo que fornece elementos de realidade aumentada e que pode ser utilizada para visualizar imagens em 3D. Pode ser utilizada para o ensino de vocabulário, discussões com base nas imagens, por exemplo.	Modelo de realidade aumentada presente no webiste da companhia. Poderia ser utilizada para a aprendizagem de partes da casa. https://www.assemblrworld.com/case-study/aaksen-studio
Jeopardy	https://jeopardylabs.com/	A plataforma permite a criação de um jogo como uma espécie de mural, onde você escolhe a categoria e pontuação e deve responder.	Um jogo para aplicar o vocabulário de rotina, por exemplo. https://jeopardylabs.com/play/routine-186

		Pode ser utilizada para revisão de conteúdo, avaliação formativa, etc.	
Learning Apps	https://learningapps.org/	Aplicativo de aprendizado e ensino com módulos interativos. Esses módulos podem ser usados diretamente em materiais de aprendizagem, mas também para autoestudo. Essas atividades têm em diversas disciplinas, podendo ser aplicadas em sala de aula ou também como atividades de revisão e estudo extra classe.	Exemplo de um dos jogos da plataforma que trabalha os lugares da cidade. https://learningapps.org/21660792
Mentimeter	https://www.mentimeter.com/	Ferramenta para criação de apresentações e atividades interativas. Pode-se utilizar slides com perguntas, quizzes, nuvens de palavras, perguntas e respostas, etc. As apresentações podem ser utilizadas para obter respostas em tempo real e projetadas para a visualização de todos.	Exemplos perguntas compartilhadas com os estudantes para a criação de uma nuvem de palavras. https://www.mentimeter.com/pt-BR/blog/awesome-presentations/85-poll-questions-for-every-occasion
Padlet	https://padlet.com/dashboard	O software a ser utilizado colaborativamente em tempo real. Pode-se carregar, organizar e partilhar conteúdos em quadros de avisos virtuais chamados "padlets".	Exemplo de um dos recursos do webiste (linha do tempo) de lugares que a pessoa já visitou.

		Seu uso é extremamente fácil e permite aos usuários colaborar online, colocando texto, imagens, links, documentos, vídeos e gravações de voz.	https://padlet.com/gallery/countries_visited_timeline
EDpuzzle	https://edpuzzle.com/	Ferramenta pedagógica utilizada para colocar conteúdos interativos em vídeos pré-existent de várias fontes, tais como TED ou YouTube, ou em vídeos pessoais. Questões podem ser inseridas no meio do vídeo para a prática de compreensão auditiva, por exemplo.	Um exemplo de vídeo com o vocabulário de esporte em inglês https://edpuzzle.com/media/6040f0b1f538cf4266508fc2
Flipgrid	https://auth.flipgrid.com/signup	Plataforma que permite a criação e troca de materiais audiovisuais, que podem ser utilizadas tanto durante as aulas quanto fora delas. Pode-se postar vídeos sobre temas específicos e também pedir para que os estudantes produzam seus próprios vídeos discutindo os temas.	Os temas podem ser diversos e variados nessa plataforma. Abaixo, um vídeo da Microsoft (dona da plataforma) com instruções de aplicabilidade da ferramenta. https://www.youtube.com/watch?v=DIMVizBZp6s&ab_channel=MicrosoftBrasil

Fonte: Elaborado pelos autores

Importante lembrar que essas plataformas têm suas versões pagas, mas que podem ser utilizadas, com algumas limitações, em versões gratuitas, bastando fazer o login com algum e-mail pessoal e/ou profissional. Suas versões gratuitas são facilmente aplicáveis em salas de aula presenciais, com a utilização das lousas interativas, projetores e *smartphones* dos estudantes.

Baladeli e Altoé (2000) destacam que, sobre a inserção dos recursos tecnológicos na educação, os professores devem assumir um papel essencial: o de facilitador entre o estudante e a tecnologia, além de conhecer as potencialidades que essas ferramentas propiciam em sua disciplina.

Considerações finais

É necessário que professores, estudantes e as escolas em geral percebam que, mesmo com a volta das aulas presenciais, a importância de não esquecer que os conhecimentos e uso de tecnologias digitais construídos e/ou aprimorados durante o ensino remoto emergencial podem continuar a ser mobilizados e constantemente desenvolvidos para fins educacionais.

Na perspectiva da BNCC, que aponta em algumas de suas competências e habilidades o desenvolvimento de letramento digital, bem como a possibilidade da aplicação de tecnologias digitais em sala de aula, são relevantes na formação cidadã do estudante do século XXI.

Para isto, as possibilidades são muitas, visto as estratégias pedagógicas e plataformas adotadas durante o ensino remoto emergencial que podem ainda ter utilidade nas aulas presenciais. Além disso, as tecnologias digitais acabam por ampliar as oportunidades de diferentes atividades no processo de ensino-aprendizagem.

Para a língua inglesa, tendo em vista a gama de websites e plataformas com o inglês como idioma principal e/ou só existe nessa língua, as oportunidades se tornam ainda mais amplas, ao se adotar no ensino da língua em sala de aula em concordância com

as diretrizes da BNCC em uma perspectiva crítica, considerando as diferentes realidades e contextos educacionais.

Este estudo teve, portanto, como principal objetivo refletir sobre o papel das ferramentas tecnológicas adotadas durante o ensino remoto, que apresentam valia também para o ensino presencial. Nesse sentido, os conceitos sobre aplicabilidade de tecnologias se pautam na BNCC, enfatizando também a importância das habilidades e competências digitais a serem desenvolvidas na educação básica. Além disso, o estudo também se propôs a trazer um repertório de ferramentas utilizadas pelo seu autor consideradas utilizáveis em aulas presenciais. Ressaltamos que o estudo não aspira finalizar ou restringir o uso de ferramenta tecnológica, mas apontar caminhos para reflexões e práticas pedagógicas mais consonantes com a sociedade contemporânea, com vistas às fronteiras cada vez mais tênues entre grupos e culturas devido às potencialidades e avanços tecnológicos na contemporaneidade.

Referências

BALADELI, A. P. D.; ALTOÉ, A. A internet como ferramenta pedagógica no processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa. *Línguas & Letras*, [S. l.], v. 10, n. 18, p. p. 171–185, 2000. DOI: 10.5935/rl&l.v10i18.3232. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/3232>.

Acesso em: 24 nov. 2022.

Base Nacional Comum Curricular (website). **Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no contexto escolar: possibilidades**. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/193-tecnologias-digitais-da-informacao-e-comunicacao-no-contexto-escolar-possibilidades>>. Acesso em: 21 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacio>

nalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf /. Acesso em: 21 nov. 2022.

Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB). **Currículo de Referência Em Tecnologia E Computação**. Disponível em: <curriculo.cieb.net.br/>. Acesso em: 21 nov. 2022.

DIVIESO, L. H. I.; MORELATTI, M. R. M. Capítulo 11 – Proposições sobre a colaboração entre professores que ensinam matemática na integração de tecnologias digitais em sala de aula. *In*: CIRÍACO, k. t.; RODRIGUES, Z. G. M. (Orgs.). **Práticas de colaboração em contextos de formação com professores que ensinam matemática**. Curitiba: CRV, 2016.

FINARDI, K. R.; PREBIANCA, G. V.; MOMM, C. F. Tecnologia na educação: o caso da internet e do inglês como linguagens de inclusão. **Cadernos do IL**, [S. l.], n. 46, p. 193–208, 2013. DOI: 10.22456/2236-6385.35931. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/cadernosdoil/article/view/35931>. Acesso em: 24 nov. 2022.

MIRANDA, Lyana Thédiga de; FANTIN, Monica. A perspectiva social das competências midiáticas: reflexões sobre participação e interação das crianças na escola. **Revista Lumina**, v. 12, n.1, p. 55-67, jan./abr. 2018.

SON, Jeong B. Online Tools for Language Teaching. Teaching English as a Second or Foreign Language. **The Electronic Journal for English as a Second Language**, v.15, n. 1, 2011. Disponível em: <http://www.tesl-j.org/wordpress/issues/volume15/ej57/ej57int/>. Acesso em: 24 nov 2022.

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

PARTE II

**DIÁLOGOS SOBRE EDUCAÇÃO
LINGUÍSTICA EM DIFERENTES
IDADES**

CARTOGRAFANDO COM CRIANÇAS: O ESPANHOL NA ESCOLA PÚBLICA

Dayala Vargens
Rodrigo Campos

Pesquisar sobre ou com crianças? Algumas considerações para início de conversa...

Em alto e bom som, o cacarejo de Genésio inaugura a conversa. A participação especial do galo morador da escola na gravação, da qual se origina o *corpus* desta pesquisa, aquebranta a formalidade costumeira nas situações de pesquisa acadêmica. E assim, em tom mais descontraído, demos início à conversa com estudantes de espanhol do terceiro ano do Ensino Fundamental sobre suas compreensões a respeito das aulas de espanhol.

Interagir com crianças que estudam espanhol na rede municipal do Rio de Janeiro foi uma experiência singular para nós, pesquisadora e pesquisador interessados nas práticas e nas reflexões relativas à educação em língua adicional para crianças no contexto escolar. Consideramos que essa experiência, ocorrida em 27 de outubro de 2021, foi ainda mais impactante por ter acontecido durante o contexto pandêmico, momento em que os encontros se tornaram escassos para muitos de nós. Em razão dos altos riscos de contaminação ainda existentes à época, e, sem dúvida, com o intuito de diminuir a quantidade de pessoas no espaço escolar, optamos por uma reunião em que somente professor e estudantes estivessem dentro da sala de aula física, tendo em vista que já estariam juntos no cotidiano escolar. Para a nossa participação especificamente, lançamos mão de uma reunião virtual mediada pelo celular do professor da turma, pelos nossos computadores e por uma interface digital para encontros on-line. Em sua totalidade, participaram da conversa: nós pesquisadores, a coordenadora de

espanhol da SME-RJ (na modalidade virtual), o professor da turma e os(as) estudantes (reunidos fisicamente na sala de aula da escola).

Da gravação da mencionada interação entre os sujeitos envolvidos, com duração de aproximadamente 48 minutos, extraímos alguns fragmentos que nos ajudam a refletir no presente trabalho sobre sentidos que se inscrevem no âmbito das práticas educativas no contexto do ensino de espanhol para crianças no espaço público. Nosso objetivo era saber como as crianças se posicionariam acerca dos assuntos abordados, dos cadernos pedagógicos usados, das dinâmicas das aulas etc. Não houve um roteiro rígido de perguntas elaborado previamente. Entretanto, havíamos definido, em encontro virtual prévio com professores de espanhol atuantes na mesma escola-campo, que as questões seriam feitas em torno de eixos condizentes com a própria estrutura dos materiais didáticos já utilizados pelos docentes. Desse modo, acordamos que as perguntas tratariam dos temas, dos tipos de textos, bem como das atividades de leitura, de escrita e de oralidade.

A ideia central seria ir conduzindo a conversa de maneira espontânea, de forma a se minimizar o aspecto hierarquizante no que se refere às instâncias envolvidas na interação, isto é, a pesquisadora e o pesquisador de um lado, como as supostas “autoridades no assunto”, e a criança do outro, como o entrevistado que precisaria necessariamente responder “corretamente” aquilo que se espera. Fazer pesquisas em contexto de entrevista é delicado com outros adultos, em que essa relação assimétrica já se apresenta, imaginemos então quando o interlocutor é uma criança! As crianças podem se sentir intimidadas se a conversa for conduzida como uma sabatina ou como uma prova oral, inclusive porque a intimidação e a subalternização da criança faz parte do aparelho social há muitos anos. Portanto, por isso, decidimos conduzir a entrevista de maneira mais informal, como uma conversa. Esta se deu em partes, pois, seguindo a sugestão de organização do professor da turma, optamos pela divisão das crianças em grupos menores com vistas

a facilitar a nossa interação virtual que dependia, conforme já foi dito, do celular do professor.

Defendemos que as crianças podem contribuir no processo de (re)pensar a educação em línguas adicionais para esse público-alvo específico e sabemos que, em geral, elas não são convidadas a opinar sobre as aulas e sobre os materiais didáticos produzidos para elas porque “já se sabe como a criança é e do que a criança gosta”. Nós, ao contrário, entendemos as crianças como sujeitos cujos pontos de vista devem necessariamente ser considerados.

Ao irmos ao encontro dos estudantes para que falassem sobre as aulas de espanhol, instaurou-se já aí uma dimensão de pesquisa como intervenção, de acordo com a perspectiva cartográfica, pois entendemos que

Defender que toda pesquisa é intervenção exige do cartógrafo um mergulho no plano da experiência, lá onde conhecer e fazer se tornam inseparáveis, impedindo qualquer pretensão à neutralidade ou mesmo suposição de um sujeito e de um objeto cognoscente prévios à relação que os liga. Lançados num plano implicacional, os termos da relação de produção de conhecimento, mais do que articulados, aí se constituem. Conhecer é, portanto, fazer, criar uma realidade de si e do mundo, o que tem consequências políticas. Quando já não nos contentamos com a mera representação do objeto, quando apostamos que todo conhecimento é uma transformação da realidade, o processo de pesquisar ganha uma complexidade que nos obriga a forçar os limites de nossos procedimentos metodológicos (BARROS; KASTRUP, 2015, p. 30 - 31).

É importante destacar que, quando interagimos com crianças, nossa perspectiva como pesquisador já está “contaminada” por experiências anteriores com esse público em nossa vida pessoal e profissional. Dessa forma, nosso olhar para as crianças é um olhar atravessado pela massa de textos produzidos pelas tantas outras crianças com quem convivemos ao longo dos anos, bem como pelos enunciados produzidos sobre crianças. Tal questão é importante porque nos mostra que qualquer tentativa imparcial de se conduzir pesquisas é uma ilusão. Não há possibilidade de neutralidade, pois o pesquisador e os sujeitos da pesquisa são atravessados por

discursos anteriores que, de alguma forma, orientarão o desenvolvimento das interações no campo.

Cabe também destacar que nós fomos, ainda que virtualmente, para a escola com o gravador fazê-los falar, isto é, nós como pesquisadores, então, provocamos a tomada da palavra, o que reforça o caráter de pesquisa-intervenção, de acordo com os pressupostos da cartografia. Dessa forma, precisamos considerar que os enunciados produzidos pelas crianças são já respostas a enunciados antecedentes, o que nos remete à ideia de que, em linhas gerais, tudo o que falamos ou escrevemos no mundo em que habitamos é uma resposta a discursos outros (BAKHTIN, 2000).

A partir dos pressupostos teóricos da cartografia, não concebemos a criança como um objeto de pesquisa, que nos fornece informações mediante a ida a campo. Não se trata, portanto, numa perspectiva extrativista, de um processo de mera coleta de dados. Concordamos com Aquino e Gonçalves (2018), quando nos propõem a seguinte reflexão:

Ao mesmo tempo em que a concepção de crianças como sujeitos vem ganhando espaço, estas, muitas vezes, ainda permanecem sendo apenas objeto de estudo, “colocados sob o olhar adulto a fim de serem pesquisados, estudados e compreendidos.” (PROUT, 2010, p. 22). E como objetos, que espaço resta a estas crianças para que sua voz seja realmente ouvida e compreendida, seus anseios e desejos, mesmo os considerados por nós, adultos, sejam levados de fato a sério? Como as pesquisas podem capturar a participação desses sujeitos? Que perguntas e respostas as crianças, que também são parte do povo, desejam realmente fazer e encontrar? Qual a contribuição de nossas pesquisas sobre a infância para o reconhecimento das crianças como sujeitos sociohistóricos, indivíduos produtores de cultura e de transformação política? (AQUINO; GONÇALVES, 2018, p. 23)

Estamos de acordo com o termo adotado por Pereira (2012), no que tange às pesquisas que possuem a criança como foco de análise: ao invés de fazermos pesquisas **sobre** crianças, o autor propõe que façamos pesquisa **com** crianças, conforme explica a seguir:

(...) o que aqui nomeamos como pesquisa com crianças implica (...) a construção de uma postura de pesquisa que coloca em discussão o lugar

social ocupado por pesquisadores e crianças na produção socializada de conhecimento e de linguagem. Mais do que uma opção por ter crianças como interlocutoras no trabalho de campo, implica pensar os lugares de alteridade experimentados por adultos/pesquisadores e crianças ao longo de todo o processo de pesquisa. (...) É certo que a opção pela realização de um trabalho de campo que coloque face a face pesquisador e crianças cria um tipo de realidade diferente daquela experimentada pelo pesquisador quando este se debruça sobre estudos teóricos ou sobre produções infantis que dispensem a presença de crianças em sua interlocução. (PEREIRA, 2012, p. 63)

Defendemos que coenunciar é enunciar junto e a partir daí, construir um lugar social no qual “pesquisador e criança se colocam um frente ao outro para instaurar um tipo específico de alteridade. Se, à primeira vista, é a criança que aparece como um ‘outro’ a ser desvendado pelo pesquisador, também para a criança o pesquisador — e seu interesse por ela — se torna uma incógnita, e o pesquisador passa a ser um ‘outro’ a lhe inquietar” (PEREIRA, 2012, p. 78).

Também lançamos mão de pressupostos da Análise do Discurso na operacionalização da nossa análise, levando em consideração a proposta da semântica global, entendendo que é a significância discursiva em seu conjunto que deve ser inicialmente visada (MAINGUENEAU, 2005). Com a finalidade de organizar e sistematizar a análise discursiva dos enunciados decorrentes da referida conversa entre professor-estudantes-pesquisadores, propomos eixos temáticos que apresentaremos à continuação.

Para além da língua espanhola: as linguagens

Uma das perguntas feitas pelo professor da turma era *se os estudantes gostavam dos cadernos pedagógicos de espanhol*¹. Em seguida, em complementaridade a essa pergunta, os alunos foram indagados sobre *o que se lembravam dos materiais*, bem como sobre *o que gostavam e o que não gostavam neles*. Antes de prosseguir com a

¹ Os cadernos pedagógicos de Língua Espanhola são materiais didáticos produzidos pelo corpo docente da escola-campo em que realizamos esta pesquisa. Esse material tem sido impresso e distribuído aos estudantes anualmente.

nossa reflexão, selecionamos alguns trechos dessa parte da conversa:

Estudante A: Sim. Porque a gente aprende muitas coisas...

Professor: Do que você lembra?

Estudante A: O negócio do transporte...

Estudante B: Sim. Porque quando eu crescer eu vou conseguir falar espanhol e o material de espanhol é muito legal.

Professor: O que tem na apostila que você gostou muito? Dá um exemplo para mim.

Estudante B: Mapa.

Estudante C: Sim.

Professor: O que tem no material de espanhol que você gosta?

Estudante C: O mapa.

A lembrança da presença do “mapa” nos cadernos pedagógicos de espanhol foi recorrente em diversas falas dos estudantes como um aspecto positivo do material didático. Diziam gostar de estudar os mapas. Também encontramos diferentes enunciados, ainda que não houvesse unanimidade, em que a presença de números e operações matemáticas nos cadernos pedagógicos era muito bem-vista. O tema “transporte”, bastante recorrente na tradição do ensino de línguas, especialmente no que toca ao objetivo de ampliar vocabulário, também é lembrado por um dos participantes como algo do seu agrado. Os comentários relativos à presença de mapas e de operações matemáticas, contudo, nos chamam a atenção de modo especial, posto que, nessas situações, é feita alusão a tipos de textos (gêneros) que extrapolam a linguagem verbal e dialogam mais diretamente com outros componentes curriculares num movimento em direção à interdisciplinaridade.

Observamos, ao longo da fala das crianças, que o material didático de espanhol está associado à aproximação de um leque de saberes diversos. Identificamos o reconhecimento por parte dos estudantes de que no ensinar/aprender língua espanhola se

estabelece uma articulação entre saberes. Para além do que é propriamente linguístico, vem à tona a presença de outras linguagens nos enunciados dos estudantes, que manifestam o interesse, ou até mesmo a preferência, pelo estudo dos “mapas” e das “continhas matemáticas” quando são indagados a respeito do que gostam ou do que não gostam no material didático de espanhol. É o supostamente diferente que os atrai.

Também podemos observar esse apelo por um ensino interdisciplinar (e transversal) quando o professor pergunta a um grupo de quatro estudantes o que eles acham que poderia ter no material didático do ano seguinte. O objetivo dessa pergunta era que pudessem, ao projetar um curso no futuro, manifestar suas preferências. Eis as respostas:

Professor: O que vocês acham que pode ter no livro do ano que vem?

Estudante D: Textos, desenho e continhas.

Estudante E: Os mapas.

Estudante F: Histórias e atividades criativas.

Estudante G: Tarefas (exercícios).

Consideramos, então, relevante sublinhar que as tentativas de diálogo com saberes interdisciplinares e transversais são bem acolhidas pelas crianças. Uma delas menciona que na aula de espanhol se aprende “muitas coisas” e a outra complementa que o material é muito “legal”. Observamos, no último enunciado do fragmento anterior, que os exercícios também são reconhecidos pela criança como elementos que constituirão o material didático no próximo ano. Isso nos faz pensar num tipo de reprodução de uma concepção já cristalizada entre professores e estudantes do que pode e/ou deve constar no material didático e, como desdobramento, evoca uma determinada concepção de língua pautada no conhecimento de sua estrutura.

Também foi perguntado por que as crianças gostam das aulas de espanhol. Novamente, nas respostas, emerge uma perspectiva interdisciplinar, ou seja, não existe a língua espanhola e, depois, isoladamente, as outras disciplinas com as quais podemos dialogar.

Nos enunciados das crianças, esses saberes aparecem indissociáveis, exatamente como ocorre no mundo extraescolar: a língua serve, em linhas bem gerais, para fazermos coisas com ela, para agirmos à nossa volta. Observemos alguns exemplos:

Professor: Por que vocês gostam das aulas de espanhol?

Estudante H: Porque tem desenho.

Professor: Você acha que dá pra aprender espanhol desenhando?

Estudante H: Dá. Eu queria que tivesse texto pra mim aprender a ler. E continhas.

Nos enunciados anteriores, podemos verificar que as crianças reivindicam uma educação linguística em espanhol que dialogue com saberes extralinguísticos, inclusive com os pertencentes a outros componentes do currículo escolar. Dessa forma, pode-se inferir que rechaçam um ensino de línguas isolado dos outros debates que se fazem presentes na escola, mas almejam um ensino que seja significativo para elas. Essa perspectiva se distancia de um ensino limitado a segmentos da língua espanhola, ou da gramática pela gramática, ou ainda de um ensino pautado nas infindáveis listas de palavras tão comuns em inúmeros livros didáticos de espanhol para crianças (VARGENS; FREITAS, 2018).

Consonantes aos posicionamentos das crianças entrevistadas em nossa investigação, consideramos importante a promoção, no contexto escolar, de uma educação linguística em espanhol sempre articulada com os saberes que circulam e se constroem em outras disciplinas para que a língua estudada possa contribuir para a formação integral dos alunos. É necessário que não percamos isso de vista em nossas práticas docentes.

Outro ponto a ser destacado a partir do encontro que tivemos com as crianças diz respeito à presença de personagens nos cadernos pedagógicos, algo que é avaliado positivamente pelas crianças, que mencionam alguns exemplos, tais como Gaturro, Guadalupe, dentre outros. Trata-se de mais um sinal de que validam a importância do elemento imagético no material didático associado aos elementos verbais.

Professor: E este ano? O que vocês lembram que estudaram?

Estudante I: O gatinho.

Professor: O gatinho! Qual o nome desse personagem, “o gatinho”?

Estudante I: Gaturro!

Professor: Gaturro! Nós vimos outros personagens... Vocês lembram de outros personagens?

Estudante J: Guadalupe.

Professor: Guadalupe, Mafalda...

Bem como os personagens, as histórias às quais se vinculam também são vistas com bons olhos, ainda que alguns estudantes sinalizem, durante a entrevista, dificuldade de compreender os textos lidos. Como estratégia para conseguir entender melhor os textos, uma criança revela que conta com a ajuda dos colegas, evidenciando-nos a importância das práticas colaborativas no processo educativo. Dando continuidade ao comentário a respeito da interação em sala de aula entre os estudantes como estratégia de aprendizagem, o professor da turma, ao ouvir o relato da criança, se posiciona reforçando a sua disponibilidade em ajudar também sempre que necessário. Nesse instante, entendemos que o pacto entre estudantes e professor no processo educativo é fortalecido.

Para além dos cadernos: a brincadeira

Os diferentes modos de designação dos cadernos pedagógicos de espanhol durante a gravação chamaram a nossa atenção: “cadernos de espanhol”, “apostila”, “livro”, “caderno”, “livrinho”. Encontramos diversos modos de apresentação do referente (MAINGUENEAU, 2001) e sobre a alternância de nomes no processo de nomear o material didático de espanhol, formulamos uma hipótese, que diz respeito ao papel que este ocupa no processo educativo. A alusão recorrente aos cadernos pedagógicos, pelos estudantes e professores, provoca constantes reformulações e diferentes formas de nomeá-los. Entendemos que ocupam lugar central nas aulas de espanhol e essa centralidade está relacionada, a nosso ver, à dificuldade de acesso a outros tipos de materiais

como, por exemplo, obras literárias, livros diversificados, jogos etc. e, inclusive, às restrições de navegação pelo mundo virtual devido às limitações da internet e dos equipamentos eletrônicos disponibilizados no espaço escolar.

A impossibilidade de variar os materiais didáticos de acordo com o encaminhamento do trabalho diário em sala de aula atribui aos cadernos pedagógicos ainda maior importância no cotidiano escolar. Por conseguinte, a reformulação e a multiplicidade dos nomes utilizados para nomeá-los não nos surpreende, posto que eles se fazem muito presentes e ocupam um vasto leque de funções: o lugar do caderno de anotações, o lugar do livro didático, o lugar da apostila, o lugar do livro literário, o lugar do jogo, o lugar do brinquedo...

O que não cabe integralmente no caderno pedagógico, entretanto, também irrompe no meio da conversa, ainda que, em parte, devido à nossa provocação. Os estudantes, ao serem questionados sobre o que não gostariam que houvesse nos cadernos pedagógicos, afirmam que não desejariam a presença de brinquedo e de boneca, conforme podemos observar a seguir:

Estudante K: Não gostaria que tivesse brinquedo.

Estudante L: Não gostaria que tivesse boneca.

Pesquisadora: Mas gostariam que tivesse na aula?

Estudante K: Sim.

Pesquisadora: E brincadeira?

Estudante L: Sim.

Entendemos que, nesse momento, buscam se dissociar de uma prática educativa excessivamente infantilizada, desconectada com os seus interesses mais genuínos. Muitas vezes, é comum pensar que as crianças são naturalmente atraídas por práticas infantis, e que essas atividades são a melhor forma de promover seu desenvolvimento e aprendizado. No entanto, é importante questionar até que ponto essa visão é verdadeira, e se o infantil não é, na verdade, um dispositivo de produção de infância. Isso ocorre porque o conceito de infância é uma construção social, e as práticas

associadas a ela são moldadas pelas ideias que temos sobre as crianças e suas capacidades (CAMPOS, 2020).

Ao assumirmos que as crianças são naturalmente atraídas por práticas infantis, corremos o risco de limitar sua capacidade de experimentação e exploração do mundo ao seu redor. Isso porque o infantil é, muitas vezes, uma categoria que desqualifica e subestima as habilidades e interesses das crianças. Ao invés disso, devemos permitir que as crianças tenham acesso a uma ampla variedade de atividades e experiências, sem que sejam limitadas por uma noção estereotipada do que é próprio da sua idade. Como educadores, é nossa responsabilidade refletir sobre as concepções que temos de criança e infância, e como elas influenciam as práticas educativas. Devemos lembrar que as crianças são seres políticos em desenvolvimento e que seus interesses e habilidades mudam ao longo do tempo. É importante estarmos atentos a essas mudanças para que nossas práticas educativas sejam efetivas e significativas para as crianças.

Ainda sobre o que os estudantes comentaram, fizemos uma intervenção indagando-lhes sobre o desejo pelas brincadeiras. Apesar de manifestarem desinteresse pela presença de brinquedos e de boneca no contexto do caderno, as brincadeiras, de acordo com as crianças, são bem-vindas. A resposta nos traz uma advertência: os cadernos pedagógicos, por sua própria estrutura composicional, não são capazes (e nunca serão!) de dar conta de todas as possibilidades educativas da aula de línguas para crianças. Há diversos recursos didáticos que extrapolam as possibilidades de um material didático impresso em papel, cuja estrutura é similar a de um livro didático. A incompletude é inerente a qualquer material didático, visto que o processo educativo exige diferentes tipos de interação, materiais, procedimentos etc. Em suma, a brincadeira e o brinquedo têm espaço garantido na escola, mas não é, necessariamente, onde/como/quando nós professores achamos que deve ser. Ouvir, nesse caso, com bastante atenção aos estudantes/brincantes é indispensável.

Para além do futuro: o presente

Durante a entrevista, identificamos que, na fala dos estudantes, é feita uma associação entre a aprendizagem de espanhol com o aumento de chances de inserção no mercado laboral e também com a possibilidade de viajar futuramente para outros países. Observemos o excerto:

Professor: Por que vocês gostam das aulas de espanhol?

Estudante M: Eu gosto de espanhol porque eu acho bem interessante e porque pode me ajudar um dia. Caso eu queira viajar...

Estudante N: Porque eu gosto de ler, escrever e aprender.

Professor: E por que você acha importante ler, escrever e aprender espanhol?

Estudante O: Pra quando eu crescer arrumar um trabalho.

Professor: Você acha importante falar em espanhol? Por quê?

Estudante M: Porque assim a gente pode ir pra outros países que falam espanhol.

Para os estudantes, aprender espanhol é algo que servirá no futuro, quando forem adultos, o que coincide com o que Campos (2020) constata em outra pesquisa com crianças, em que percebeu na fala dos estudantes a construção de uma imagem de um “enunciador preocupado com o futuro”. Sabemos que “viajar” e “arrumar um trabalho” são algumas das expectativas condizentes a determinados padrões sociais que reproduzimos em nossa sociedade e, portanto, não é de se estranhar que também apareçam nas falas das crianças. Entretanto, precisamos problematizar a noção de futuridade que se impõe no contexto da educação linguística para crianças, tanto por parte de adultos como também por parte das próprias crianças, conforme vimos anteriormente. Normalmente, quando pensamos numa criança, tendemos a projetar uma perspectiva futura sobre esse ser empírico que existe no aqui e no agora. Quando perguntamos a uma criança: “O que você vai ser quando crescer?”, precisamos refletir sobre que resposta queremos ouvir. Seria apenas uma pergunta ingênua? Ainda que pensemos que seja, não podemos evitar as suas

implicações. Entendemos que, de certo modo, esse tipo de indagação contribui para o processo de construção de subjetividades que supervaloriza o mundo do trabalho e, sobretudo, no que tange à produtividade característica do sistema capitalista e neoliberal pautado no futuro do mercado e no aumento dos lucros.

Cabe-nos, então, refletir: ensinar e aprender línguas adicionais seria importante somente para o futuro da criança? Seu papel é apenas contribuir para a inserção dos sujeitos na maquinaria frenética do mercado de trabalho? Mas, e o presente dessas crianças? O que fazer com o espanhol hoje enquanto não se chega ao amanhã? Qual o significado do processo educativo no aqui/agora? A nosso ver, são reflexões importantes que precisamos fazer, pois esses pensamentos já estão tão enraizados em nossa sociedade que os naturalizamos frequentemente.

Contraditoriamente, tendemos a reproduzir padrões nas práticas educativas escolares, ainda que, em teoria, defendamos uma educação transformadora. Atentemos que a perspectiva de pensar a criança e a infância como um lugar para o desenvolvimento do adulto do amanhã nos coloca numa armadilha: se a infância é sempre vista como uma eterna preparação para uma fase posterior da vida, a idade adulta, então essa criança não é nada até se tornar um adulto, quando finalmente se tornará "alguém", "gente", "mulher feita", "homem", etc. Concordamos com Dallari (1986, p. 21) ao afirmar que:

É um erro muito grave, que ofende o direito de ser, conceber a criança como apenas um projeto de pessoa, como alguma coisa que no futuro poderá adquirir a dignidade de um ser humano. É preciso reconhecer e não esquecer em momento algum que, pelo simples fato de existir, a criança já é uma pessoa e por essa razão merecedora do respeito que é devido exatamente na mesma medida a todas as pessoas.

É importante que pratiquemos, como docentes, uma educação linguística em espanhol para o aqui e para o agora dos estudantes e não mais um processo pedagógico que, como vimos, se apresente

como uma nulidade do presente e da própria criança, conseqüentemente. Outro aspecto que não podemos desconsiderar nos fragmentos anteriores diz respeito ao entendimento por parte das crianças de que as aulas de espanhol precisam contemplar o efetivo uso da língua, incluindo as práticas de oralidade. Estas seriam indispensáveis para viabilizar mais amplamente a interação em espanhol em diferentes gêneros do discurso e situações da vida. Entendemos que as expectativas dos estudantes não podem ser menosprezadas. Ainda que as práticas de leitura sejam de grande importância no contexto escolar (MOITA LOPES, 1996), o desenvolvimento da oralidade não pode ser posto de lado. O interesse pela interação oral faz parte das expectativas das crianças que entrevistamos. E, em conformidade, é claro, com as condições oferecidas pelas instituições escolares, para nós, é imprescindível que os estudantes participem ativamente das escolhas do processo educativo.

Para encerrar a conversa...

Neste trabalho, propomos reflexões sobre a educação linguística em espanhol para crianças a partir de uma conversa virtual com estudantes do terceiro ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da cidade do Rio de Janeiro. Apesar da distância física, o encontro nos possibilitou mapear sentidos sobre enunciados que se instituem acerca do ensino de espanhol no contexto escolar na fala das crianças. Para tanto, seguimos a orientação da perspectiva cartográfica e da análise do discurso. Esta permite, a partir do estudo de determinadas pistas linguístico-discursivas, o atravessamento dos enunciados e dos sentidos no dizer e no não dizer.

A análise do *corpus* nos conduziu a três eixos temáticos: linguagens, brincadeiras e o tempo presente. No primeiro deles, observamos que se faz presente nos enunciados o interesse das crianças pela incorporação de diferentes linguagens, bem como dos saberes variados aportados por elas, na aula de espanhol.

Expressam o gosto pelos mapas, pelas operações matemáticas, pelos personagens da ficção...

Com relação às brincadeiras e também aos brinquedos, as crianças nos sinalizam que a ludicidade não cabe nos limites do material impresso. Outros recursos precisam fazer parte da prática educativa. Além disso, o tema da brincadeira na escola nos leva à reflexão sobre o risco que nós professores corremos de anteciparmos demasiadamente as escolhas pedagógicas, sem levar em consideração os interesses reais dos alunos. De que vamos brincar? Na resposta a essa pergunta precisam ecoar com mais intensidade as vozes das crianças e não meramente o que nós supomos que elas queiram e precisem.

No último eixo temático, refletimos sobre a valorização do futuro em detrimento do presente quando tratamos da relevância de aprender espanhol. Os motivos que se sobressaem para a aprendizagem da língua estão relacionados exclusivamente a um porvir. Entendemos que encontrar razões para aprender espanhol no aqui/agora implica reconhecer a importância da criança como sujeito hoje e não meramente como um adulto em potencial.

Ouvir as crianças da escola pública que estudam espanhol é uma necessidade de pesquisadores interessados nessa prática educativa. A partir de conversas entre professores e estudantes, sentidos sobre o nosso fazer/ser/sentir vêm à tona e nos permitem mapeá-los, articulá-los a conceitos que estudamos, refletir e, principalmente, repensar constantemente as nossas ações como professores, pesquisadores e estudantes. Sigamos conversando...

Referências

AQUINO, Ligia; GONÇALVES, Bárbara. Crianças e infâncias em foco: um olhar sobre sujeitos políticos. *In*: CARREIRO, Heloísa; TAVARES, Maria Tereza (org.). **Estudos e pesquisas com o cotidiano da educação das infâncias em periferias urbanas**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018, p. 23-39.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana (org.). **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015, p.52-75.

CAMPOS, Rodrigo da Silva. **“Eu acho essas atividades muito infantis”**: concepções de ensino e imagens de infância em livros didáticos de espanhol para crianças. 2020. 198 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Os direitos da criança**. São Paulo: Summus, 1986.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de Comunicação**. São Paulo: Cortez, 2001.

MAINGUENEAU, Dominique. **Gênese dos Discursos**. Curitiba: Criar Edições, 2005.

MOITA LOPES, L. **Oficina de Linguística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

PEREIRA, Vilmar Alves. **Infância e subjetividade**: como os filósofos concebem a infância. Curitiba: Appris, 2012.

VARGENS, D.; FREITAS, L. Educação linguística em espanhol para crianças dos anos iniciais do ensino fundamental: por uma análise crítica de livros didáticos. *In*: FREITAS, L.; MARINS COSTA, E.; BARROS, C. (Org.). **O livro didático de espanhol na escola brasileira**. 1ed. Campinas: Pontes, 2018, v. ?, p. 357-372.

EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA EM LÍNGUA INGLESA COM CRIANÇAS: POSSIBILIDADES DE INTEGRAÇÃO DE LÍNGUA E CONTEÚDO SOB PERSPECTIVAS DECOLONIAIS CRÍTICAS E MULTICULTURAIS¹

Juliana Reichert Assunção Tonelli
Izabella Ribeiro Bill
Jaqueline Ferreira de Brito Toneli
Maria Fernanda Baralle Budny

Introdução

As crianças devem ser consideradas uma população ou um conjunto de populações com pleno direito, com seus traços culturais, seus ritos, suas linguagens, suas “imagens-ações” ou, suas estruturas e seus “modelos de ações” (JAVEAU, 2005, p. 385).

A oferta do ensino de inglês para crianças no Brasil é uma realidade em crescente expansão como, há mais de dez anos, já apontavam Tonelli e Cristovão (2010). Nesse contexto, quando falamos em ‘ensino de inglês’ nos anos iniciais do ensino fundamental, a noção de um ensino centrado na concepção de língua concebida apenas como código já não mais retrata as práticas de linguagem propostas e desenvolvidas em diversos contextos (MALTA, 2019; MAGIOLO 2021; COSTA, 2022; TONELLI, 2023). Desse modo, nesta profissão de ‘professor’ e de ‘professora’, é necessário considerar o ambiente educacional formal, como a escola (BUTLER, 2019), enquanto espaço que possa se (re)configurar como

¹ Este capítulo é fruto de práticas investigativas desenvolvidas em diferentes âmbitos pelas autoras no âmbito do Grupo de Pesquisa FELICE Capes/ CNPq.

a possibilidade de (re)pensar práticas discursivas transformadoras por meio da 'língua' sendo 'ensinada'².

Tendo em conta que todo conhecimento é político e que nenhuma escolha é ideologicamente neutra, a perspectiva dos letramentos críticos (STREET, 1995, 1998, 2003; KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020; RAJAGOPALAN, 2019), por exemplo, permite que os processos de 'ensino' e 'aprendizagem' para e com crianças sejam voltados também para a problematização — e resistência — de práticas sociais hegemônicas e para o reconhecimento de vozes plurais que constituem os pequenos aprendizes, com vistas à produção de saberes que compreendam o caráter social da linguagem (FERREIRA; PESSOA, 2018). Ainda, de acordo com Duboc e Ferraz (2011, p. 22),

Em âmbito nacional e voltando-se para contextos de ensino de línguas estrangeiras, publicações como as de Monte Mór (2009, 2010, 2011) vêm sinalizando a relevância do trabalho de letramento crítico como prática de leitura comprometida com a expansão de perspectivas do aluno.

Neste sentido, pautamo-nos em alguns princípios que extrapolam o 'ensino' de línguas nomeadas e adotamos o conceito de educação linguística sob a égide pós-estruturalista (MERLO; KAWACHI-FURLAN, 2020), tendo como eixo organizador para a elaboração de atividades, a literatura infantil e a contação de histórias (TONELLI, 2005; MAGIOLO; TONELLI, 2021), posto que tais práticas nos permitem, por meio da língua e de atividades de linguagem, engajar, discursivamente, crianças 'aprendendo' inglês. Além disso, vislumbramos a possibilidade de abrir espaços para o reconhecimento de identidades multiculturais (CANDAU, 2008; DOVER; RODRIGUEZ-VALLS, 2022), conforme proposto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), como um dos objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento para crianças, apontado nas competências específicas de linguagens

² Ao fazermos o uso das aspas simples, objetivamos, por meio deste recurso gráfico, enfatizar o caráter não reducionista de tal atividade pedagógica.

para o ensino fundamental, ao assumir que estas são construções humanas, logo, subjetivas, identitárias e pertencentes a um determinado contexto histórico, social e cultural.

Partindo do conceito de abertura e sensibilização às línguas (TONELLI; CORDEIRO, 2014), dos princípios de educação antirracista (FERREIRA, 2015) e de *languaging* (GARCIA; WEI, 2014), o objetivo deste capítulo é o de apresentar e discutir atividades elaboradas e aplicadas em aulas de inglês no Laboratório de Línguas (LAB) da Universidade Estadual de Londrina (UEL) que, desde 2011, oferta cursos para crianças, configurando-se em um espaço importante de formação docente³ e de acolhimento tanto da comunidade externa quanto interna da UEL (SANTOS, 2022; FURIO, 2022; RAO, 2023).

Além desta parte introdutória, o artigo está organizado em cinco partes. Na primeira, trazemos o referencial teórico que ancora a discussão aqui apresentada e situa os conceitos a partir dos quais as atividades aplicadas foram idealizadas. Em seguida, apresentamos as histórias escolhidas e, em seguida, na terceira seção, delineamos o contexto de pesquisa e a caracterizamos metodologicamente. Na quarta parte descrevemos as atividades elaboradas e aplicadas e as analisamos à luz do referencial teórico adotado. Por fim, na quinta e última parte apresentamos nossas reflexões finais.

Infâncias e educação linguística antirracista

Pensar as infâncias (FRIEDMAN, 2013) é uma das pautas de estudo entre as diversas áreas do conhecimento nas ciências humanas, incluindo a Linguística Aplicada, área onde esta pesquisa se insere. A busca por entender a infância como processo extracronológico é — ou deveria ser — também uma busca do

³ O laboratório de línguas da UEL configura-se também como campo de estágio em prática de ensino para os graduandos das licenciaturas em letras inglês e letras espanhol.

sujeito professor-pesquisador que decide ensinar não apenas *para*, mas principalmente *com* crianças (MALTA, 2019). Nessa perspectiva, pontuamos ser necessário apresentar ao leitor que nosso pensamento sobre a infância — ou infâncias — está em consonância com Arroyo (1994), Deleuze (1997), Javeau (2005) e Kohan e Fernandes (2020). Sobre isso, Arroyo (1994) constata que

Durante muitos séculos a infância não foi sujeito de direitos. Ela era simplesmente algo à margem da família, considerada como um vir a ser. Só era considerada sujeito quando chegava à idade da razão. A Igreja, durante muito tempo, também pensou assim. Hoje, a criança, pelo seu momento social, já é considerada como alguém que tem sua própria identidade, seus direitos. (ARROYO, 1994, p. 89).

Evidencia-se, nesse trecho, que a definição de criança, do espaço e do papel que ela ocupada na sociedade têm passado por transformações. Arroyo (1994) afirma que as infâncias são plurais, a depender do contexto social, econômico e cultural onde estão inseridas, logo, ao se pensar em currículo e ensino, tal pluralidade deve ser levada em consideração, ao que acrescenta:

O movimento da identidade a consciência das identidades socioculturais, avançou muito ultimamente e nos mostrou que cada idade tem sua identidade. Cada idade não está em função da outra idade. Cada idade tem em si mesma, a identidade própria, que exige uma educação própria, uma realização própria enquanto idade e não enquanto preparo para outra idade. (ARROYO, 1994, p. 90).

Concebemos assim, a criança em sua integralidade, como sujeito sócio-histórico-cultural de direitos (QUINTEIRO, 2022) e de agências (SILVA, 2022) e, nesse sentido, compreendemos as infâncias, não somente como uma etapa da vida que visa a preparação para um futuro. Kohan e Fernandes (2020), ao citar Deleuze (1997), dissertam sobre a cena infantil:

A cena infantil, por sua vez, duplica a história e está sempre a captar algum fragmento do passado puro, a dar-lhe visibilidade sem conduzi-lo ao presente que ele foi, e sem submetê-lo ao presente imediato para o qual ele

é passado. “É como se alguns caminhos virtuais se colassem ao caminho real, que assim recebe deles novos traçados, novas trajetórias” (DELEUZE, 1997, p. 79).

A partir da leitura de Kohan e Fernandes (2020), podemos constatar que a ideia de infâncias é ser criança em constante devir. São ‘trajetos e devires’ da cena infantil que em um contexto formal de ensino (BUTLER, 2019) são observados — e vivenciados — por professores pesquisadores. Ser criança, então, é ir além das ideias que colaboram com uma conceituação meramente cronológica e/ou limitadora da infância. Por exemplo, as afirmações: ‘as crianças não são capazes de desenvolver criticidade’ ou ‘não é possível trabalhar aspectos críticos em relação à língua e à cultura em uma sala de aula de alunos pequenos’, já se configuram enquanto o estabelecimento da existência de um padrão de normalidade — e de restrição — em relação à cena infantil.

Em nossas aulas de educação linguística, em língua inglesa com crianças, corroboramos a afirmação de hooks (2010, p. 7 - 8) ao dizer que

As crianças são organicamente predispostas a serem pensadores críticos. Além das fronteiras de raça, classe, gênero e circunstância, as crianças entram no mundo das maravilhas e da linguagem consumidas pelo desejo de obter conhecimento. (HOOKS, 2010, p. 7 - 8, tradução nossa)⁴.

A autora ainda pontua sobre a importância de professores e alunos estarem engajados e envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, pautado em uma práxis (FREIRE, 2015; FREITAS; AVELAR, 2021) que compreenda o caráter participativo e interativo do pensamento crítico, além de atribuir à sala de aula um lugar de liberdade, que não restrinja as crianças a uma visão estruturalista de ensino encorajando-as a conceber o pensamento como uma atividade prazerosa. Reconhecemos, dessa maneira, que

⁴ No original: “Children are organically predisposed to be critical thinkers. Across the boundaries of race, class, gender, and circumstance, children come into the world of wonder and language consumed with a desire for knowledge”.

a infância, essa *não etapa*, é onde circundam os jogos de poder e saber e, de acordo com Souza e Pereira (2019), isso explica o surgimento de concepções científicas buscando um padrão para o ser criança.

No que concerne à prática no ensino de inglês, advogamos que esta deve se configurar criticamente explorando as culturas dos alunos, os conhecimentos e as histórias de maneira desafiadora e ao mesmo tempo positiva e animadora. Pode-se dizer que a pedagogia do inglês no mundo é uma tentativa de capacitar para aprender conjuntamente — professor e aluno — procurando conhecer para transformar a sociedade onde vivem e não a aceitarem tal como é — injusta e desigual (PACCI, 2007).

A escola, portanto, será caracterizada como um espaço voltado para o acolhimento das crianças, de suas identidades e suas questões internas e externas, presentes no mundo e, portanto, como as situações vivenciadas por aqueles indivíduos não se encontram fora da escola e sim nos contextos, nas histórias, nas emoções, nos conflitos, nas conquistas e, conseqüentemente, nas subjetividades e nos sentidos que emergem de cada um.

Levando em consideração o contexto de construção do Brasil (PRADO, 2011) e o atual cenário educacional brasileiro, um dos possíveis caminhos para a formação de estudantes críticos (JORDÃO, 2016) e engajados com os debates relacionados à sociabilidade, é a educação linguística antirracista (FERREIRA, 2015; SANTOS, 2022). Sendo assim, é importante que o educador tenha a oportunidade de desenvolver *com* as crianças a educação crítica para a construção da consciência de aspectos relacionados ao poder, à identidade, às culturas e às diversas possibilidades em sala de aula. Essa criticidade é essencial também no ‘ensino’ de língua inglesa para crianças (LIC) ou, como temos preferido denominar, na educação linguística em línguas adicionais com crianças (ELIC), a qual envolve, dentre outros aspectos, o desenvolvimento integral do aprendiz.

De nossa perspectiva, considerar, portanto, a integralidade do aluno-sujeito-criança significa estimular seu desenvolvimento

linguístico, cognitivo, físico, emocional e sociocultural (ROCHA, 2007; TONELLI; GIMENEZ, 2013), ou seja, abarcar as múltiplas facetas que envolvem as infâncias compreendendo, dessa maneira, a criança como sujeito integral, conforme Quinteiro (2022, p. 22):

[...] os saberes constituídos sobre a infância que estão ao nosso alcance até o momento nos permitem conhecer mais sobre as condições sociais das crianças brasileiras, sobre sua história e sua condição de criança sem infância e pouco sobre a infância como construção cultural, sobre seus próprios saberes, suas possibilidades de criar e recriar a realidade social na qual se encontram inseridas. Afinal, o que sabemos sobre as culturas infantis? O que conhecemos sobre os modos de vida das crianças indígenas, negras, brancas? O que sabemos sobre as crianças que frequentam a escola pública? Como aprendem? O que aprendem? O que sentem? O que pensam?

Partindo de tais questionamentos, concebemos a ELIC como uma maneira de levar em conta as várias formas de compreender a criança e considerar práticas que envolvem o uso e o repertório da língua inglesa, promovendo atividades que proporcionem o desenvolvimento mental, o aprimoramento da coordenação motora, da inteligência espacial, da autoestima, do conhecimento do outro, do autoconhecimento, da autorregulação da aprendizagem, da percepção das semelhanças e diferenças, das proposições multiculturais, da compreensão do funcionamento social, entre outros (TONELLI; CORDEIRO, 2014; TONELLI; MORENO, 2016). Nesta perspectiva, o foco não está no 'ensino' da estrutura da língua, sem preocupação com conteúdos formativos (TONELLI, 2023), mas em situações formativas que promovem espaços sociais que legitimam suas histórias e experiências pessoais (CANAGARAJAH, 2017), em uma prática performativa coordenada, significativa e transformativa (GARCÍA; LI WEI, 2014).

Neste sentido, as propostas que vêm sendo apresentadas por estudiosas da área (TONELLI; CORDEIRO, 2014; 2015; MAGIOLO, 2021), as quais integram também nossas análises, são aquelas nas quais as estruturas de texto, gramática e vocabulário sejam inseridas em uma visão mais ampla de comparação e contraste

entre as características das línguas e da linguagem específica para as áreas de conhecimento que constituem a formação holística do ser-criança. Para isso, Tonelli e Cordeiro (2014; 2015) sugerem o trabalho sistematizado a partir do conceito de abertura e sensibilização às línguas que permite aos alunos se apoiarem em diferentes línguas para, a partir delas, desenvolver consciência metalinguística e construir novos significados promovendo, assim, conscientização linguística, cultural, sensibilização e abertura a outros modos de ser, agir e existir.

Adotamos, portanto, a perspectiva da educação linguística em língua inglesa posto que, conforme Kawachi-Furlan e Tonelli (2021, p. 613),

(...) educação linguística em línguas adicionais na infância significa pensar nos sentidos que são construídos pelas crianças por meio das línguas, como elas interpretam o mundo e se constroem nas relações (com professoras, familiares, outras crianças) e descobertas de suas subjetividades.

Entendemos, dessa maneira, que a educação linguística em línguas adicionais permite expandir a ideia de que o professor 'ensina' e o 'aluno aprende' (KAWACHI-FURLAN; TONELLI, 2021). Concernente ao processo de se pensar uma educação linguística crítica antirracista com crianças não há como deixar de lado o uso das HI (TONELLI, 2005), dada a relevância da leitura e da literatura no processo de formação sociocultural e afetiva dos sujeitos (MAGIOLO, 2021) e para o entendimento da própria humanidade (CANDIDO, 1972).

Posto isso, na próxima seção, apresentamos as HI utilizadas no contexto investigado e as atividades desenvolvidas a partir delas.

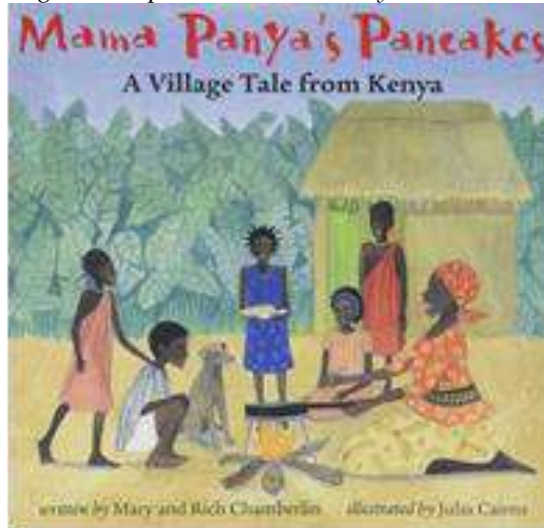
A educação linguística em língua inglesa com crianças: uma proposta de ensino crítico, decolonial e multicultural

Sobre as HI, Tonelli (2005) aponta para o êxito no ensino de línguas por meio deste gênero textual, uma vez que os temas

abordados nas histórias são representativos e, por isso, podem promover o engajamento dos aprendizes. Além disso, no momento de contação da história ao se envolverem, os educandos utilizam a imaginação, que de acordo com Vygotsky (2001) é uma ampliação da experiência — irreal ou não — de uma pessoa. São indiscutíveis os benefícios da leitura para a formação integral da criança. Segundo Fortkamp (2003), a leitura é um ato social e se configura como um instrumento facilitador da compreensão de si e do mundo. Logo, se ela pode ser considerada uma ferramenta que promove o entendimento de si e do mundo onde vivemos, permite a contribuição dessa experiência no processo de formação de um sujeito como o resultado de uma postura decolonial por parte do educador. Menezes de Souza (2019) considera que essa postura é o aspecto principal do pensamento decolonial, ou seja, um determinado corpo ‘fala’ de um determinado lugar, e é atravessado por histórias particulares.

Considerando os apontamentos de Menezes de Souza (2019) sobre decolonialidade, adotamos uma postura decolonial (MALDONADO-TORRES, 2008) ao selecionarmos, para a elaboração e aplicação de atividades em aulas de inglês no Laboratório de Línguas (LAB) da Universidade Estadual de Londrina (UEL), o livro infantil *Mama Panya's Pancakes* – Figura 1 – que tem como contexto uma vila no Quênia, onde os habitantes são falantes da língua Kiswahili. Ao eleger esta história, escrita por Mary e Rich Chamberlin e, a partir dela, elaborar uma unidade didática com atividades voltadas à ELIC, objetivamos, também, construir uma educação linguística crítica antirracista.

Figura 1 - capa do livro *Mama Panya's Pancakes*

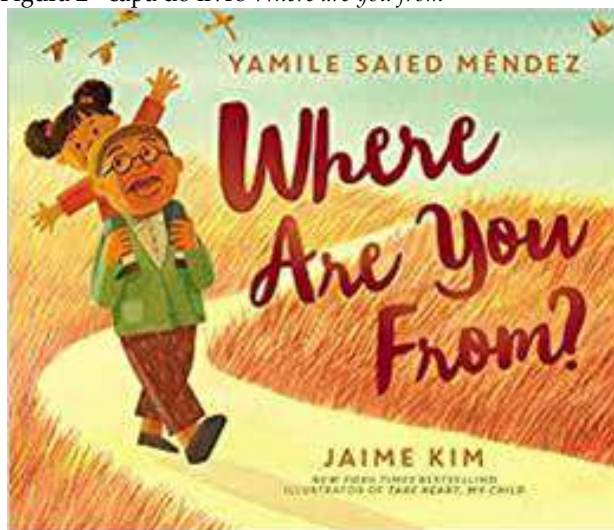


Nessa HI, o simpático garoto Adika mora em uma vila do Quênia com sua mãe e mais uma grande comunidade. Certo dia, depois do café da manhã, Mama Panya chama Adika para ir à feira. Durante o trajeto e, enquanto a feira acontecia, Adika, sempre sorridente, convida todos os amigos que encontra para comer as panquecas que sua mãe irá cozinhar. Sua mãe demonstra preocupação por notar a quantidade de convidados aumentando e seu dinheiro à míngua. Por fim, os amigos que Adika convidou celebram o banquete de panquecas trazendo ainda mais alimentos para serem compartilhados. A partir daí percebemos que a principal função moral dessa HI é apresentar às crianças a importância da sociabilidade e do compartilhamento.

O outro livro utilizado no mesmo contexto foi *Where are you from?* — Figura 2 —, de autoria de Yamile Saied Méndez. A HI gira em torno de uma garota e sua profunda inquietação acerca de sua origem. Ao longo da narrativa, a personagem é questionada por outras crianças da escola sobre de onde ela vem — *Where are you from?* -, de onde ela 'realmente' é. Sem saber como responder, ela pede ajuda a seu amoroso *abuelo*. No entanto, ele não lhe dá a resposta que ela espera ou aquela que geralmente fornecemos — I

am from Seu *abuelo* lhe diz que ela vem de furacões e de tempestades escuras, e um pequeno sapo cantor que chama o povo da ilha de lar quando o sol se põe. Ela veio das montanhas, das terras e dos rios de uma região chamada *Pampa*, do solo onde os antepassados construíram um lar para todos.

Figura 2 - capa do livro *Where are you from*



Nota-se que, na narrativa, nem a garota, nem seu *abuelo*, possuem um nome próprio e, para referir-se ao seu avô, ela o chama de *abuelo*, indicando que ambos são originários de algum país hispano falante. Tal escolha lexical, embora não tenha o objetivo de trazer uma prática translíngua (LI WEI, 2011), ajuda a compreender um dos pontos centrais da HI: a garota é argentina e o fato de conviver com seu *abuelo* sugere que ele é sua família, pois conforme a Figura 3, a seguir, que reporta a famosa Praça de Maio, localizada no centro de Buenos Aires, provavelmente seus pais foram levados durante o período de ditadura na Argentina, de 1976 a 1983. As mães da Praça de Maio, como ficaram conhecidas, utilizavam um lenço branco na cabeça como sinal de protesto contra o uso de violência e exigindo respostas sobre o paradeiro dos seus filhos e netos que desapareceram nas mãos das juntas

militares que governavam o país na época. Embora tais informações não estão presentes de forma explícita no livro, é possível engajar as crianças em discussões que as colocam em contato com questões reais que problematizam vivências multiculturais de outras crianças.

Figura 3 - página do livro *Where are you from?*



Dada a constante urgência de se compreender os efeitos do colonialismo, manter uma postura decolonial (MALDONADO-TORRES, 2008) frente ao avanço neoliberal nas aulas de línguas, em especial as de inglês, torna-se, de nossa perspectiva, imprescindível. Porém, antes de adentrarmos nas discussões sobre a decolonialidade, importa identificar quais conceitos antecedem a ela. Oliveira e Candau (2010), ao citarem Maldonado-Torres (2007), colaboram com o entendimento da diferença entre colonialismo e colonialidade:

O colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação, o que constitui a referida nação em um império. Diferente desta ideia, a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado com a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado mundial e da ideia de raça. Assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131).

No que se refere à ação docente no bojo dessa reflexão, Borelli e Pessoa (2011, p. 25) acrescentam que, para agir criticamente “o professor precisa compreender seu papel na sociedade e sua responsabilidade de agente transformador, bem como procurar conscientizar-se das forças externas que intervêm na educação”. Para isso, o professor também deve apreender que língua é lugar para (re)construção e que permeia ressignificações quanto ao próprio conceito de língua e realidade. Reflexão e análise de conjuntura também fazem parte da contínua formação de um professor-pesquisador, incluindo aqueles que atuam com crianças.

Ao elegermos os livros aqui apresentados para serem utilizados em ELIC, objetivamos considerar os conceitos de educação linguística em inglês *com* crianças e de decolonialidade que, por si só carregam também uma pauta antirracista, pois se afastam da noção de ensino do inglês como língua privilegiada e de única possibilidade para o acesso às outras culturas. Dada a importância e a urgência de debates sobre as questões sociais, culturais e identitárias é imprescindível que, no processo de construir uma educação linguística *para* e *com* crianças, as temáticas das aulas de línguas acompanhem essas demandas.

A consolidação de uma educação antirracista e decolonial começa em 2003 com a lei 10.639/03 sobre as relações étnico-raciais. Essa lei altera a anterior⁵ e estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática história e cultura afro-brasileira. De acordo com o documento, temas relacionados à cultura afro-brasileira e africana passam a fazer parte do combate ao racismo dentro das escolas por meio dos currículos agora adaptados. Esse documento marca, portanto, o início da luta por equidade e respeito entre as pessoas e, de nossa perspectiva, pode configurar-se como uma proposta de educação linguística que sensibiliza, reconhece e contribuiu para construir a noção de pertencimento para além de datas comemorativas, uma vez que

⁵ Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

observamos que a temática, mesmo com a homologação da lei, é ainda pouco abordada e fica, muitas vezes, restrita a atividades pontuais, como as que se estabelecem no dia da consciência negra, comemorado no Brasil no dia 20 de novembro.

O contexto de pesquisa e a perspectiva metodológica adotada

As aulas nas quais as atividades aqui apresentadas foram desenvolvidas e aplicadas aconteceram no LAB da UEL. O LAB está localizado no Centro de Letras e Ciências Humanas (CLCH) da UEL e oferece cursos de idiomas há quase 50 anos, constituindo-se também como um espaço onde educadores em formação inicial e continuada podem atuar. Os cursos de idiomas ofertados no Laboratório são tanto para a comunidade interna quanto externa.

No que tange às aulas de línguas para crianças pequenas, desde 2014, o LAB vem constituindo-se também como importante espaço de desenvolvimento profissional e de pesquisa, posto que as aulas são ministradas por graduandos e graduandas do curso de letras-inglês sob a supervisão de um professor mais experiente⁶. Além de ser também *locus* de investigação de pesquisas de mestrado e doutorado de programas de pós-graduação do CLCH da UEL (SANTOS, 2022; COSTA, 2022; RAO, 2023⁷).

As aulas são ofertadas uma ou duas vezes por semana com duração de 1h30 e os grupos são constituídos por uma média de 15 crianças. No que se refere ao material didático utilizado, este é totalmente construído pelos docentes sempre a partir da perspectiva de *storytelling*⁸.

⁶ Ressaltamos que a quarta autora desenvolveu e aplicou as atividades a partir do livro *Mama Panya's Pancake*, durante sua pesquisa de iniciação científica com bolsa da Fundação Araucária de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Estado do Paraná (FA), sob a orientação da primeira.

⁷ Pesquisas desenvolvidas no Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem sob a orientação da primeira autora.

⁸ As atividades idealizadas a partir do livro *Mama Panya's pancake* estão inseridas em uma pesquisa em nível de iniciação científica, vinculada ao projeto de pesquisa

Trata-se, portanto, de pesquisa de natureza qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 2017), uma vez que os dados gerados são interpretados e discutidos à luz da literatura especializada. No nosso caso, sob perspectivas ligadas à área de educação linguística em língua inglesa e formação de professores para crianças, teorias decoloniais e perspectivas interculturais na educação.

Um panorama das atividades desenvolvidas

Neste capítulo, como anunciado, apresentamos atividades de duas unidades desenvolvidas a partir de duas histórias: *Mama Panya's Pancakes* e *Where are you from?* As quais foram elaboradas e aplicadas em contexto de aulas de inglês com crianças no LAB da UEL.

Mama Panya's Pancakes

A unidade temática criada⁹, a partir da HI *Mama Panya's Pancakes*, com vistas a promover uma educação linguística em língua inglesa, preconizou não apenas o 'ensino' da língua, mas também a construção de sentidos por meio de práticas discursivas que podem ser realizadas para além do uso de um código linguístico (KAWACHI-FURLAN; TONELLI, 2021).

Dentre os temas abordados, tendo em conta o fio narrativo da HI escolhida, estavam a importância do respeito às diferentes línguas e culturas ao redor do mundo (OLIVEIRA; CANDAU, 2010), aos modos de usar a língua (TONELLI; CORDEIRO, 2014; LI WEI, 2011) e a linguagem tendo em vista as atividades que apareciam na história explorada em seu contexto sociocultural.

"Ensino de línguas adicionais para crianças com base em gêneros textuais organizado em torno do dispositivo sequência didática: proposições de adaptações" cadastrado na PROPPG sob número 12597 e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres-humanos: CAAE: 33755020.3.0000.5231.

⁹ Unidade elaborada pela primeira autora e supervisora de estágio no contexto reportado em conjunto com a quarta autora.

Foram explorados também hábitos alimentares diversos, visto que o tema central da história são as panquecas tradicionalmente feitas e consumidas como café da manhã no vilarejo onde ela se passa. Para tornar a atividade mais significativa para as crianças, foi explorado, em sala de aula, conforme Figura 4, o gênero textual receita de cozinha quando foram problematizadas questões envolvendo a língua inglesa, seu uso no âmbito do referido gênero e hábitos alimentares em diferentes culturas, incluindo aquelas trazidas pelas próprias crianças para a sala de aula. Além disso, por meio da temática da história foi problematizada a fome ao redor do mundo e o desperdício de comida, constituindo-se em temas importantes sob uma perspectiva crítica em ELIC.

Figura 4 - aula de culinária na aula de inglês



Fonte: arquivo pessoal

A partir desta atividade, as crianças puderam, por meio da língua, vivenciar o gênero receita de cozinha tendo como contexto principal a HI explorada que, por sua vez, apresentava uma história africana. Neste sentido, compreendemos que a atividade contemplou também uma postura decolonial (MALDONADO-TORRES, 2008), pois promoveu espaço para trazer para a sala de aula a culinária típica de outros países que não aqueles tomados como 'falantes da língua inglesa'.

Com vistas ao desenvolvimento crítico de uso da língua e da linguagem, ao explorar os animais típicos do Quênia, que aparecem na HI, outra atividade realizada provocou as crianças a refletir sobre

modos de preservação da natureza e o trato dos animais. A partir disso, foram problematizadas maneiras de lidar com os macacos encontrados no *campus* universitário da UEL. Na sequência, as crianças elaboraram cartazes, em língua inglesa, com orientações sobre como agir com os macaquinhos. Em seguida, espalharam os cartazes em diferentes locais, conforme Figura 5, a seguir.

Figura 5 - imagem da atividade - Elaboração de cartazes



Fonte: arquivo pessoal

Acreditamos que tal atividade constituiu-se em uma ação de linguagem na qual as crianças puderam, a partir do uso da língua inglesa em uma prática discursiva significativa, fazer conexões entre o que haviam estudado sobre os animais do Quênia, em função do fio narrativo da HI (TONELLI, 2005), com uma situação próxima a elas. Ou seja, ao produzirem os cartazes, elas não apenas puderam desenvolver habilidades linguísticas, mas também tiveram a oportunidade de utilizar a língua inglesa de modo significativo naquele contexto. Para além disso, conforme aponta Ávila (2020), foi possível discutir com o grupo os possíveis motivos para produzir cartazes em inglês dentro da UEL: a universidade,

em decorrência do plano de internacionalização, recebe vários alunos estrangeiros que circulam no *campus*. Sendo assim, orientações em língua inglesa sobre como tratar os macacos poderiam ser-lhes úteis.

Deste modo, assumimos e colocamos em prática uma atitude decolonial (MALDONADO-TORRES, 2008), uma vez que não foram preconizadas atividades que contemplam usos da língua em situações tradicionalmente vistas em aulas de inglês as quais, em muitos casos, se afastam de práticas que levam os aprendizes a refletirem sobre suas culturas locais e sobre como podem lançar mão do que aprenderam em suas vidas cotidianas. Além disso, por meio da HI explorada foi possível abordar a cultura de um país cujo inglês é uma língua oficial, mas também apresentar outra língua local.

Com base no exposto, tal prática vai ao encontro do objetivo dos letramentos críticos, e ressignifica as aulas de inglês com crianças para além das estruturas e regras gramaticais. Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) afirmam que

O objetivo dos letramentos críticos é contribuir para que os alunos possam entender como os sentidos são construídos no mundo pelos valores e ações das pessoas, entendendo que o mundo da aprendizagem não é simplesmente uma série de regras a serem obedecidas, fatos a serem aprendidos e autoridades de conhecimento a serem seguidas (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 141 - 142).

Where are you from?

A unidade temática foi desenvolvida¹⁰ a partir da HI *Where are you from?*, objetivando oportunizar uma educação linguística significativa, crítica e empática (ANDRADE, 2011; PACCI, 2007) que, por meio do 'ensino' e do uso da língua, oportunizasse não somente o contato com padrões gramaticais e de vocabulário.

¹⁰ Unidade elaborada pela primeira autora e supervisora de estágio no contexto reportado em conjunto com a segunda autora.

Durante a narrativa, a personagem principal busca a resposta de uma única pergunta: *Where am I from*¹¹?. Este questionamento a acompanha em todos os momentos, no qual temos como contexto diferentes paisagens, fauna, flora e momentos históricos relevantes da Argentina, país que, embora não fique explícito, é o seu de origem.

A partir da contação da história, havia diversos temas para serem explorados: a autoaceitação, a identidade étnico/racial, a noção de pertencimento, além do respeito às diferentes nacionalidades e culturas. Sendo assim, desenvolvemos atividades voltadas à ELIC, tornando-a mais significativa e permeada por práticas discursivas que transcendam unicamente o objetivo da comunicação.

Durante o planejamento das atividades e a produção da unidade temática, levamos em consideração as habilidades do século 21, que são imprescindíveis para a formação das crianças de hoje, a saber: criatividade e inovação, pensamento crítico, resolução de problemas, colaboração, autonomia, competência intercultural etc. (SCOTT, 2017; UNESCO, 2015) e, inspiradas pelos princípios dispostos na Figura 6, estabelecemos um diálogo entre ELIC, os desafios da educação do século 21 e as possibilidades de intervenção e ação nesse cenário.

¹¹ De onde eu venho, em língua portuguesa.

Figura 6: Princípios da educação para a cidadania global (ECG)



Fonte: UNESCO (2015, p. 22)

Desse modo, foram exploradas partes cruciais da história como título, nome do autor e dos ilustradores entre outros elementos que compõem o gênero HI (TONELLI, 2005). A primeira atividade foi relacionada ao título, no qual se dá o tema central da história e é, conforme Tonelli (2005), parte constituinte do referido gênero textual. Pensando nisso, propusemos, conforme a Figura 7, uma releitura do título e da capa para que os alunos discutissem e refletissem sobre a noção de pertencimento que nos constitui como seres históricos, sociais e culturais.

Nesta atividade, com vistas a explorar tanto um dos elementos característicos de uma HI — o título — quanto possibilitar aos alunos mobilizar conhecimentos prévios sobre a relação título e imagem, foram apresentadas várias capas de livros sem seus respectivos títulos. Em seguida, os alunos foram encorajados a, a partir das imagens, sugerir outros títulos aos livros. Assim, para a HI que seria utilizada como fio condutor daquelas aulas, a capa do

livro 'Where are you from?' foi apresentada para as crianças, mas sem o título e, com base na ilustração, elas decidiram, conjuntamente, qual seria o mais adequado. Ao final da aula, as crianças escolheram 'The place I belong' como o nome mais apropriado para aquela HI.

Tal atividade, a nosso ver, é o que Malta (2019) denomina ensino de inglês *com* crianças e não somente para elas. Postura que nos permite colocar a criança no centro do processo educacional que inclui, mas extrapola o ensino da língua (Tonelli, 2023).

Figura 7: atividades realizadas



Fonte: arquivo pessoal

Ao decidirem colaborativamente sobre o título do livro, compreendemos que esta atividade contemplou aspectos críticos do ensino e revelou, considerando o título criado pelos próprios estudantes, que eles se apropriaram do tema veiculado por meio da narrativa. Ademais, consideramos que os princípios da educação para a cidadania global (UNESCO, 2015), estiveram presentes. Em especial, abertura à novas ideias, aprendizagem respeitosa, socialização familiar e consenso sobre valores universais.

Na segunda atividade, ilustrada na Figura 8, abordamos os temas de autoaceitação e identidade étnico-racial. Importante

lembrar que, durante toda a história, não temos conhecimento sobre o nome da personagem principal. Assim, após questionarmos a importância do nosso nome como elemento de identificação enquanto indivíduos na sociedade, como um direito e marca de personalidade, além da história nele representada, estabelecemos uma relação entre a linguagem e identidade no processo de 'ensino' da língua inglesa, corroborando Rajagopalan (2003, p. 69) ao afirmar que "quem aprende uma língua nova está se redefinindo como pessoa".

Figura 8: atividade da unidade temática - Minha identidade

The worksheet is titled "What is your name?" and "Does your name have a story?". It features a yellow speech bubble containing the text "What is your name?" and "My name is _____ but people call me _____". To the right of the speech bubble is a small cartoon character of a person with a backpack. Below the speech bubble is the question "Does your name have a story?". There are two large empty boxes for writing, each with a small icon above it: a heart for the first box and a speech bubble for the second. The first box is labeled "What I know about my name." and the second box is labeled "What my family told me about my name.". A small circle with the number "15" is in the bottom right corner.

Fonte: arquivo pessoal

Na proposta da atividade, as crianças perguntaram aos familiares o significado de seus nomes e quem os havia escolhido. Com todos estes elementos foi possível problematizar com a turma a importância do nome como identidade e origem. Desta forma, oportunizamos, por meio da HI práticas que fossem pertinentes e significativas para os alunos, para que assim fizessem conexões, retomassem questões de construção e afirmação de identidade. Nessa perspectiva, objetivamos estimular a autonomia e extrapolar

o ensino da língua pela língua evidenciando práticas como aquelas propostas pela pedagogia na abordagem crítica, “o reconhecimento de que toda representação e toda comunicação envolvem identidades humanas, uma vez que letramentos e identidades estão inextricavelmente interconectados”. (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 142).

Algumas reflexões finais

Neste capítulo, apresentamos atividades desenvolvidas e aplicadas em contexto de aulas de inglês no LAB da UEL por meio das quais buscamos identificar possíveis maneiras de explorar educação linguística antirracista, educação linguística significativa, crítica e empática por meio da língua inglesa com crianças. Para orientar nossa investigação, buscamos responder a algumas perguntas, quais sejam: por que trabalhar educação crítica, antirracista e multicultural com crianças nas aulas de inglês? De que forma podemos construir uma educação antirracista em língua inglesa *com* elas? Como promover uma educação linguística que seja significativa, crítica e, ao mesmo tempo, empática favorecendo espaços onde posicionamentos altruístas sejam motivados? Como podemos integrar interculturalidade, o multiculturalismo e a empatia a partir da educação linguística em línguas adicionais *com* crianças?

Ao problematizarmos tais questões acreditamos que estamos buscando romper com modos hegemônicos que colocam, tradicionalmente, o foco de 'ensino da língua' em padrões estereotipados do que significa 'ensinar' e 'aprender' inglês na infância. Sendo assim, acreditamos que, ao escolher um livro de história que apresenta outra perspectiva e que explora posturas interculturais, assumimos também uma postura decolonial. Por meio da elaboração e da aplicação das atividades aqui apresentadas, as quais estão arroladas em unidades temáticas, foi possível refletir sobre o papel do docente que atua no ensino de inglês *com* crianças pequenas e sobre a importância de ressignificar

suas práticas de modo consciente do seu papel, de sua responsabilidade na sociedade contemporânea e do papel atribuído às crianças enquanto sujeitos participativos.

Além disso, esperamos colaborar com a reconstrução de ideias acerca das possibilidades de trabalhar a criticidade das crianças e, por meio da educação linguística em língua inglesa, fomentar uma educação linguística libertadora e socialmente transformadora *na e para* a infância. Ademais, esperamos contribuir com pesquisas futuras sobre letramentos e perspectivas outras em sala de aula de línguas adicionais na infância.

Referências

ÁVILA, P. A. **Ensino de inglês nos anos iniciais e internacionalização do ensino superior**: um estudo de caso em um município do Paraná. 2019. 248f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

ARROYO, M. G. O significado da infância. *In*: seminário nacional de educação infantil., 1., 1994. **Anais...** Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994, p. 88 - 92.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2023.

BUTLER, Y. G. Common challenges in diverse contexts. **AILA Review** – v. 32, n. 1, 2019.

CANAGARAJAH, S. **Translingual practices and neoliberal policies**: attitudes and strategies of African skilled migrants in Anglophone workplaces. New York: Springer, 2017.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. *In*: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V.M. (Orgs.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 13 - 37.

CANDIDO, A. **A literatura e a formação do homem**. Ciência e cultura. São Paulo, v. 24, n. 9, p. 803-809, set. 1972.

CHAMBERLIN, M.; CHAMBERLIN, R. **Mama Panya's Pancakes: A village tale from Kenya**. Ilustrado por Julia Cairns. Massachusetts: Barefoot Book Publishers, 2006.

COSTA, M. F. **Feminismos e a formação de professoras de inglês com crianças**: uma aposta epistemológica sobre o currículo emergente. (no prelo). 228f. Tese (Pós-graduação em estudos da linguagem) - Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, 2022.

DOVER, A. G.; RODRIGUEZ-VALLS, F. **Radically inclusive teaching with newcomer and emergent plurilingual students**. New York: Teachers College Press, 2022.

DUBOC, A. P. M.; FERRAZ, D. Letramentos críticos e formação de professores de inglês: currículos e perspectivas em expansão. Letramentos e Multiletramentos no Ensino de Línguas e Literaturas. **Revista X**, v. 1, n. 1, 2011. ISSN 1980-0614. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/23056>>. Acesso em: 27 jan. 2023.

FERREIRA, A. J. **Letramento racial crítico através de narrativas autobiográficas**: com atividades reflexivas. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2015.

FERREIRA, F. C. da C.; PESSOA, R. R. Desestabilizando ideologias linguísticas em uma sala de aula de inglês. **Linguagem: Estudos e Pesquisas**, v. 22, n. 1, p. 171-198, jan./jun. 2018. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/lep/article/view/54471>>. Acesso em: 29 set. 2022.

FREIRE, P. **À sombra desta mangueira** [recurso eletrônico] 11.ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREITAS, C. C.; AVELAR, M. G. Leitura do e no mundo digital: Multiletramentos na formação de professores de línguas. In: PESSOA, R. R.; SILVA, K. A.; FREITAS, C. C. (Org.). **Praxiologias do Brasil Central sobre educação linguística crítica**. São Paulo: Pá de Palavra, 2021, p. 91 - 108.

FRIEDMANN, A. **Linguagens e culturas infantis**. São Paulo: Cortez, 2013.

FORTKAMP, C. C. A função social da leitura da literatura infantil. **Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação**, v. 8, n. 15, p. 47-58, 2003. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/1518-2924.2003v8n15p47/0>>. Acesso em: 14 nov. 2022.

GIMENEZ, T.; TONELLI, J. R. A. Building and EFL curriculum for young learners: a Brazilian experience. **International Journal of English Language and Translation Studies**, Sebba, v. 1, p. 92-101, 2013. Disponível em: <https://www.academia.edu/19515427/Building_an_EFL_Curriculum_for_Young_Learners_A_Brazilian_experience>. Acesso em: 23 dez. 2022.

HOOKS, B. **Teaching Critical Thinking: Practical Wisdom**. Nova Iorque: Routledge, 2010.

JAVEAU, C. Criança, Infância(s), Crianças: que objetivo dar a uma ciência social da infância? Tradução de Maria Fonseca, com revisão técnica de Ivany Pino. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 379-389, Maio/Ago. 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/PfyrbmWhzQkLzj3JLJ69xJj/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2023.

JORDÃO, C. No tabuleiro da professora tem... Letramento crítico? In: Jesus, Dánie M.; Carbonieri, Divanize (Org). **Práticas de multiletramentos e letramento crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas**. Campinas: Pontes, 2016. p. 41 - 45.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. **Letramentos**. Tradução de Petrilson Pinheiro. Campinas: Editora Unicamp, 2020.

KAWACHI-FURLAN, C. J; TONELLI, J. R. A. "Na teoria a prática é outra?": Reflexões de professoras de inglês sobre as necessidades de crianças pequenas em contexto de ensino remoto do artigo. **Olhares & Trilhas**, [S. l.], v. 23, n. 2, p. 609 - 630, 2021. DOI: <https://doi.org/10.14393/OT2021v23.n.2.60145>. Disponível em: <<https://seer.ufu.br/index.php/olharestrilhas/article/view/60145>>. Acesso em: 16 ago. 2022.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. 2.ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2017.

MAGIOLO, G. M. **Sequência didática do gênero história infantil: educação linguística em língua inglesa na infância e sensibilização às diferenças**. 2021. 239 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

MALDONADO-TORRES, N. La descolonización y el giro descolonial. **Tabula Rasa**. Bogotá, Colómbia, n. 9, p. 61-72, jul./dez. 2008. DOI: <https://doi.org/10.25058/20112742.339>. Disponível em: <<https://www.revistatabularasa.org/numero09/la-descolonizacion-y-el-giro-des-colonial/>>. Acesso em: 27 fev. 2023.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (Orgs.) **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.

MALTA, L. S. **Além do que se vê: Educação crítica e letramentos, formação de professores e prática docente no ensino de inglês com crianças de 2 a 5 anos**. 2019. 128 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

MÉNDEZ, Y. S. **Where are you from?** Ilustrado por Jaime Kim. Nova Iorque: HarperCollins Publishers, 2019.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Glocal Languages, coloniality and globalization from below. In: GUILHERME, M.; MENEZES DE SOUZA, L. M. T. **Glocal Languages and Critical Intercultural Awareness – The South answers back**. 1ed. NY: Routledge, p. 17-41, 2019.

OLIVEIRA, L. F. de; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v. 26. n. 01. abr. 2010. p.15-40. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edur/a/TXxbbM6FwLJyh9G9tqvQp4v/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 29 set. 2022.

PACCI, I. S. A Pedagogia Crítica e o Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa. In PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense**: produção didático pedagógica, 2007. Curitiba: SEED/PR., 2011. v.2. (Cadernos PDE).

PESSOA, R. R.; BORELLI, J. D. V. P. (Org.). **Reflexão e crítica na formação de professores de língua estrangeira**. 1. ed. Goiânia: Editora UFG, 2011.

PRADO JR, C. **Formação do Brasil contemporâneo**. Editora Companhia das Letras, 2011.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica**: Linguagem, Identidade e a Questão Ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. Disponível em: <<https://filologiauefs.files.wordpress.com/2018/03/rajagopalan-linguagem-e-etica-e-linguagem-e-identidade.pdf>>. Acesso em: 28 nov. 2022.

RAJAGOPALAN, K. Competência transcultural e novos letramentos: a necessidade incontornável do pensamento crítico. **Revista da Anpoll**, [S. l.], v. 1, n. 49, p. 119-127, 2019. DOI: <https://doi.org/10.18309/anp.v1i49.1306>. Disponível em: <<https://anpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1306>>. Acesso em: 29 set. 2022.

RAO, I. A. **Sequência didática do gênero poesia**: diálogos com multimodalidade e educação linguística em língua inglesa com crianças. 2023. 191 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2023.

ROCHA, C. H. O ensino de línguas para crianças no contexto educacional brasileiro: breves reflexões e possíveis provisões. **Delta**, v. 23, n. 2, p. 273-319, 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/delta/a/kXWLh98ZqMPZRffjGYysqbP/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 29 set. 2022.

SANTOS, C. V. S. S. **"My wild hair"**: a construção da identidade racial dentro (e através) do ensino de língua inglesa para crianças. Monografia apresentada ao Curso de Graduação em Letras da Universidade Federal de São Carlos como requisito essencial para

obtenção do Grau de Licenciada em Letras, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/16860/TCC_Caroline%20Viviane%20S.%20S.%20dos%20Santos.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 jan. 2023.

SANTOS, L. V. **O papel da planificação coletiva do dispositivo sequência didática na formação inicial de professoras de língua inglesa com crianças**. 2022. 234 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

SCOTT, L. A. **21st century learning for early childhood framework**. Battelle for Kids, 2017. Disponível em: <<https://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21EarlyChildhoodFramework.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2023.

SILVA, M. G. C. **O desenvolvimento de agências na educação infantil bilíngue durante as aulas remotas na pandemia da Covid-19**. 2022. 174 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022.

STREET, B. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**, Teachers College, Columbia University, v. 5(2), 2003. Disponível em: <https://www.tc.columbia.edu/cice/pdf/25734_5_2_Street.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2023.

STREET, B. New Literacies in theory and practice: what are the implications for language in education? **Linguistics and Education**, v.10 (1), 1998, 1-24. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S089858989980103X>>.

Acesso em: 20 jan. 2023.

STREET, B. **Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education**. London and New York: Longman, 1995.

TONELLI, J. R. A. Do ensino de inglês *para* crianças à educação linguística em língua inglesa *com* elas: reflexões teóricas e

redirecionamentos epistemológicos sob vozes múltiplas (2023, aceito para publicação).

TONELLI, J. R. A. **Curso princípios e práticas para educação linguística na infância: possibilidades a partir da Base Nacional Comum Curricular sob perspectivas bi/multi/plurilingues**. Módulo 1. Curso de extensão, 2022.

TONELLI, J. R. A. **Histórias infantis no ensino da língua inglesa para crianças**. Dissertação. 2005. 359 f. (Mestrado em Estudos da Linguagem) Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2005.

TONELLI, J. R. A.; CORDEIRO, G. S. Refletir sobre as línguas para aprendê-las: uma perspectiva de ensino-aprendizagem de inglês por meio de um gênero textual para (na) educação infantil. **MOARA – Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Letras** ISSN: 0104-0944, [S.I.], n. 42, p. 45-63, jul./dez. 2014. ISSN 0104-0944. DOI: <http://dx.doi.org/10.18542/moara.v0i42.2055>. Disponível em: <<https://periodicos.ufpa.br/index.php/moara/article/view/2055>>. Acesso em: 03 jan. 2023.

TONELLI, J. R. A.; CRISTOVÃO, V. L. L. O papel dos cursos de Letras na formação de professores de inglês para crianças. **Calidoscópico**, v. 8, n. 1, p. 65 - 76, 2010. Disponível em: <<https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/159>>. Acesso em: 29 set. 2022.

TONELLI, J. R. A.; MORENO, T. Inglês para crianças do Ensino Fundamental I nos sistemas apostilados de ensino: instrumental ou transformador? **Revista Raído**: Universidade Federal da Grande Dourados, MS (UFGD), v. 10, n. 23, 2o semestre de 2016, p. 90-113. Disponível em: <<https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/view/5077>> Acesso em: 29 set. 2022.

UNESCO. **Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI**. Brasília: UNESCO, 2015.

VYGOTSKY, L. V. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WEI, L. Moment analysis and translanguaging space: discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. **Journal of Pragmatics**, n. 43, p. 1222-1235, 2011.

POR UM ENSINO DE INGLÊS POLITIZADO E POLITIZADOR NOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: O CASO DO MATERIAL RIOEDUCA LÍNGUA INGLESA

Patrícia Costa

Introdução

[...] os professores de inglês podem cooperar em sua própria marginalização imaginando-se como “professores de língua” sem conexão alguma com questões sociais e políticas. Ou então podem aceitar o paradoxo do letramento como forma de comunicação interétnica que muitas vezes envolve conflitos de valores e identidades, e aceitar seu papel como pessoas que socializam os aprendizes numa visão de mundo que, dado seu poder [...] deve ser analisada criticamente, comparativamente, e com um senso constante de possibilidades para mudança. (GEE, 1986, p. 734)¹

Em 1986, Gee já propunha a urgência do engajamento dos/as professores/as de inglês com questões que ultrapassam o ensino de vocabulário e gramática e das tão conhecidas quatro habilidades. Se na visão do autor um posicionamento crítico já se fazia necessário 37 anos atrás, o que dizer do momento hipersemitizado no qual nos inserimos agora, atravessado por uma multiplicidade de informações, descobertas e conflitos, e no qual nada se faz sem língua(gem)?

É a partir deste questionamento que corroboro a visão de Gee (1986) e compreendo que o ensino de inglês, assim como o ensino

¹ Tradução minha de “English teachers can cooperate in their own marginalization by seeing themselves as “language teachers” with no connection to such social and political issues. Or they can accept the paradox of literacy as a form of interethnic communication which often involves conflicts of values and identities and accept their role as persons who socialize students into a world view that, given its power (...) must be looked at critically, comparatively, and with a constant sense of the possibilities for change” (GEE, 1986, p. 734).

de línguas em geral, está inevitavelmente entrelaçado à vida social e que, portanto, não deve ser dissociado das questões sociais e políticas que o perpassa.

Sendo assim, meu objetivo neste capítulo é abordar uma proposta de ensino de inglês politizado e politizador nos anos iniciais da Educação Básica, que busca analisar criticamente aspectos inerentes à vida social, tais como questões de raça, classe, gênero, sexualidade, acesso etc. Analiso um recorte de uma unidade didática do Material Rioeduca Língua Inglesa do 2º semestre de 2022 para o 4º ano do ensino fundamental, elaborado por mim durante minha atuação como professora de inglês e integrante da Equipe de Língua Inglesa da Coordenadoria de Ensino Fundamental (CEF) da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ)². Nesta análise, investigo como uma proposta de ensino de inglês politizado e politizador se materializa na unidade didática.

Para tanto, inicio as reflexões desenvolvendo a concepção de “crítico” à qual me refiro quando pontuo a necessidade de se analisar “criticamente” a vida social que nos cerca. Em seguida, trago para a discussão o olhar politizado e politizador que defendo como possibilidade para o ensino de inglês nos anos iniciais da Educação Básica. Em um próximo momento, historicizo o Material Rioeduca Língua Inglesa, ao apresentar suas origens e seu processo de elaboração para, então, analisar um recorte de uma unidade didática para o 4º ano do ensino fundamental, a fim de refletir sobre a materialização de um ensino de inglês politizado e politizador. Por fim, retomo elementos centrais da análise do referido material didático ao focalizar aspectos que compreendo serem relevantes para uma educação linguística para e com crianças.

² Atuei como professora de língua inglesa da SME-RJ de julho de 2011 a outubro de 2022 e fui integrante da Equipe de Língua Inglesa da CEF de março de 2021 a fevereiro de 2023. Em outubro de 2022 iniciei minha carreira como Professora Adjunta de Língua Inglesa do Instituto de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Em fevereiro de 2023 exonerei o cargo na SME-RJ e passei a lecionar somente na UERJ.

Essa tal criticidade

Assim como Tilio (2017), concordo que um dos elementos complicadores para o desenvolvimento de um trabalho crítico seja a polissemia do próprio termo. Desta forma, me filio a Pennycook (2004) com o intuito de chegar ao sentido de *crítico* adotado pelo presente estudo. O linguista aplicado distingue pelo menos quatro significados para o termo *crítico*: *crítico* no sentido de desenvolver distanciamento crítico e objetividade; *crítico* no sentido de ser relevante socialmente; *crítico* seguindo a tradição neomarxista de pesquisa; e *crítico* como uma prática pós-moderna problematizadora. É relevante ressaltar aqui a natureza não excludente, mas, sim, complementar de tais significados, à medida em que os entendo como concepções oriundas de propostas epistemológicas diferentes.

O primeiro sentido de *crítico*, e o mais comumente utilizado, é o pensamento crítico. Pennycook (2004) descreve o pensamento crítico como um foco em uma análise textual mais objetiva, uma forma de desenvolver um distanciamento crítico. Neste sentido, tal concepção defenderia que a postura analítica desenvolvida conferiria melhores possibilidades de interpretação de textos, pois o distanciamento seria capaz de proporcionar objetividade e imparcialidade tanto na compreensão quanto na reprodução de textos. Trata-se, portanto, em sua concepção, de “um conjunto de habilidades de raciocínio, uma capacidade de engajamento em uma apreciação distanciada, (...) isolada de questões políticas, de poder, de desigualdade, diferença, ou desejo, (...)” (PENNYCOOK, 2004, p. 798).

O segundo sentido de *crítico* é o de relevância social. Segundo Pennycook (2004), esta corrente se restringe a mapear micro/macro formulações como uma forma de entender a relação, por um lado, entre conceitos de sociedade, ideologia, capitalismo global, colonialismo, educação, gênero, racismo, sexualidade e classe, e por outro, enunciados em sala de aula, traduções, conversas, gêneros (textuais/discursivos), aquisição de língua ou textos midiáticos. Desta forma, ao não problematizar as relações sociais, e mapear a

linguagem em uma visão estática de sociedade, o autor entende que este tipo de criticidade acaba por perpetuar ainda mais as desigualdades.

O terceiro sentido de *crítico*, modernismo emancipatório, seria uma concepção de criticidade que abrange questões como desigualdades e injustiças sociais, aspectos centrais nesta concepção de crítico, juntamente com a preocupação com a transformação social. Inserida nesta base epistemológica está a pedagogia crítica, que tem como um dos seus maiores expoentes Paulo Freire (1967) e sua concepção de educação como força libertadora. Ainda que sejam de extrema relevância as contribuições trazidas por este entendimento de crítico, as ressalvas feitas a esta corrente de pensamento se voltam para o seu determinismo no que diz respeito à desigualdade estrutural, uma vez que, ao desenvolver uma crítica a formações sociais e políticas, esta terceira visão de crítico acaba por oferecer uma única versão alternativa para ocupar o lugar daquilo que pretende criticar.

O quarto sentido de *crítico*, prática problematizadora, tem como característica crucial lançar um olhar cético para ideias e noções que, por não serem questionadas, se tornaram naturalizadas (PENNYCOOK, 2004). Esta concepção, diferentemente do modernismo emancipatório, não procura a estabilidade de uma verdade alternativa, mas, sim, o constante questionamento dos discursos existentes, a fim de compreender suas causas e múltiplas consequências. Devido a esta abordagem ceticista, também faz parte da prática problematizadora um constante questionamento do seu próprio conhecimento.

Diante disso, o sentido de *crítico* que aqui defendo procura ir além do distanciamento proposto pelo pensamento crítico e da correlação entre linguagem e sociedade presente no entendimento de crítico como relevância social. Sendo assim, falo de uma noção de *crítico* que “considera também questões de acesso, poder, diferença, desigualdade e resistência (...). Mais do que buscar verdades, ser *crítico*, nessa perspectiva, implica em buscar entender

possíveis explicações para as situações que se apresentam” (TILIO, 2017, p. 23 - 24).

Ao situar o ensino de inglês para e com crianças sob uma perspectiva crítica (PENNYCOOK, 2004; TILIO, 2017), é desejável, portanto, que os/as alunos/as possam problematizar os discursos com os quais se engajam dentro e fora de sala de aula, por meio de um ensino de inglês que possa contribuir efetivamente com a sua formação crítica desde os anos iniciais da Educação Básica.

Por um ensino de inglês politizado e politizador

Pensar o ensino de inglês por um viés político pressupõe o entendimento da língua(gem) como uma construção social. Isso significa que a língua(gem) é formada na e pelas relações sociais; a maneira como interpretamos o que os outros dizem é profundamente influenciada por aspectos sociais, culturais, de gênero, de raça etc. Sendo assim, língua(gem) é política. É justamente dessa construção social que emanam as relações de poder entre os sujeitos. Neste sentido, Pennycook (2021) nos alerta para o fato de que toda língua(gem) é política.

Cabe ressaltar, entretanto, que a noção de político aqui empregada não diz respeito a domínios políticos formais como governos, eleições ou instituições do estado. Político é aqui utilizado em termos das relações de poder entre as pessoas. Ao compartilhar com Pennycook (2021) a visão de poder como algo que perpassa todos os domínios da vida, estendo esse pensamento aos processos de ensino e aprendizagem de inglês. Portanto, é fundamental considerar também os aspectos políticos que fazem parte dos processos de ensino e aprendizagem de língua inglesa para e com crianças.

Assim como Pennycook (2021), defendo que a maneira como se compreende as relações entre política e língua(gem) afeta, fortemente, a maneira como se entende a presença das relações de poder nos fenômenos sociais dos quais participamos. Sendo assim, a fim de cumprir com o objetivo proposto neste capítulo, irei me

basear nas questões conceituais da Linguística Aplicada Crítica desenvolvidas pelo autor, a saber: a política do conhecimento, a política da língua(gem), a política da diferença, a política do texto e a política da pedagogia (PENNYCOOK, 2021).

Ao conceber o conhecimento como político, Pennycook (2021) se refere ao conhecimento como algo que é (re)construído e (re)significado por meio de nossas interações sociais. Portanto, trata-se de uma postura de conhecimento que reflete nossas marcas identitárias de classe, raça, gênero, sexualidade etc. e, conseqüentemente, questiona as relações de poder expressas na e pela língua(gem). Diante disso, ressalta-se a importância de uma prática problematizadora (PENNYCOOK, 2004) que questione os discursos que comumente se apresentam como naturalizados e nos são assim apresentados.

No que diz respeito ao contexto do ensino de inglês nos anos iniciais, trata-se de uma problematização do próprio conhecimento, por meio de questionamentos sobre quais saberes são privilegiados em sala de aula e quais são silenciados, por exemplo. Político, neste sentido, se refere a um posicionamento ideológico que possibilite problematizar os conhecimentos que circulam nas interações em sala de aula de inglês para, assim, compreendê-los e ressignificá-los por meio da própria língua adicional.

Profundamente conectada a essa possibilidade transformadora, está a visão política da língua(gem) (PENNYCOOK, 2021) e sua concepção como uma ferramenta que reflete e refrata as relações sociais. Para além de um mero reflexo da realidade, a língua(gem) passar a ser entendida como um mecanismo de ação e de ressignificação das práticas sociais nas quais a própria língua(gem) é parte integrante e fundamental. Neste sentido, língua(gem) é discurso, realizada nas interações entre os sujeitos, que constitui e é constituída por questões de classe, raça, gênero, sexualidade e poder e, que, dado o seu caráter inerentemente ideológico, deve ser criticamente analisada.

Trazendo essa concepção para o contexto de ensino e aprendizagem de inglês nos anos iniciais da Educação Básica, há

de ser problematizar o papel da língua inglesa como uma língua que, historicamente, foi e é construída como uma língua hegemônica, marcadamente colonial. Ao compreender a política da língua(gem) (PENNYCOOK, 2021), vejo que é imprescindível para o desenvolvimento de uma educação linguística crítica já nos anos iniciais da Educação Básica uma visão de que é por meio da própria língua inglesa que se pode oportunizar a construção de discursos contra-hegemônicos, a fim de subverter práticas de ensino colonizadoras que tendem, por exemplo, a associar o ensino dessa língua adicional somente aos Estados Unidos e à Inglaterra.

Uma forma de se considerar contextos outros em que a língua inglesa seja utilizada e, assim, possibilitar que as crianças tenham contato com diferentes culturas e não somente aquelas originárias de países de falantes nativos é um exemplo do que está em jogo quando se fala sobre a política da diferença (PENNYCOOK, 2021). Trata-se, nesse caso, da intrínseca relação entre aprendizagem e formação das identidades, uma vez que questões de gênero, classe, etnia, raça, idade, conhecimento, sexualidade, cultura etc. deixam de serem vistas como simples variáveis e passam a ser concebidas como aspectos que se interseccionam dentro e fora da sala de aula. O que importa dentro dessa visão de política da diferença (PENNYCOOK, 2021) é compreender como língua(gem) e identidade operam na construção das subjetividades.

No que diz respeito aos processos de ensino e aprendizagem de inglês nos anos iniciais, cabe a visão de que o engajamento com determinadas línguas e culturas também está ligado à formação de identidades, identidades essas que são fluidas e estão em constante transformação. Neste sentido, reforço a necessidade de se trabalhar em sala de aula contextos outros que desconstruam práticas hegemônicas que, historicamente, são reproduzidas no ensino da língua inglesa. Torna-se fundamental, portanto, uma postura política dos/as professores/as e/ou pesquisadores/as da área, na qual se reconheça como a vida social faz parte da sala de aula.

Esse posicionamento dialoga diretamente com a compreensão da política do texto (PENNYCOOK, 2021), pois se partirmos do

princípio de que a vida social, os aspectos referentes a aprendizagem de línguas e as questões de classe, raça, gênero, sexualidade etc. não devem ser dissociados da sala de aula, se faz necessário considerar que os textos (orais e escritos) que emanam das mais variadas práticas sociais também são afetados por todos esses elementos e, conseqüentemente, devem ser problematizados. Dentro dessa postura crítica, Pennycook (2021, p. 103) levanta importantes questionamentos, tais como: “Como os textos significam o que eles significam? Como podemos entender as formas como as ideologias operam através dos textos? Como os leitores interpretam os textos, e quais efeitos isso pode ter?”.

Aproximando essa abordagem do contexto de ensino e aprendizagem de inglês nos anos iniciais, as perguntas feitas pelo autor coadunam com o desenvolvimento de práticas de letramento crítico, entendidas aqui como a possibilidade de problematizar relações ideológicas e de poder cristalizadas, enfatizando "as representações e as análises a respeito de diferenças, tais como: raciais, sexuais, de gênero e as indagações sobre quem ganha ou perde em determinadas relações sociais" (BRASIL, 2006, p. 116). É, portanto, prioridade no letramento crítico questionar os pressupostos em relação aos vários discursos existentes no nosso cotidiano.

Tendo em mente o desenvolvimento de uma prática problematizadora (PENNYCOOK, 2004), portanto, transformadora, fazem parte de uma teoria de letramento crítico, de acordo com Cervetti *et al.* (2001): a não naturalidade ou neutralidade do conhecimento, uma vez que o mesmo é ideológico; a relatividade da realidade, ou seja, ela não é dada nem absoluta, mas dependente de contextos específicos; a pluralidade do significado, pois este nunca é único e definitivo, e, sim, múltiplo, questionável, negociável, construído histórico e culturalmente, em meio as relações de poder existentes nas práticas sociais.

Sendo assim, compreendo o letramento crítico como um ato político, cujo objetivo é promover a utilização da língua(gem) “socialmente de maneira crítica e em diferentes contextos

discursivos" (NICOLAIDES; TILIO, 2011, p. 181). "Assim, no processo de (des)construção, (re)formulação e (re)construção de conceitos e narrativas são construídos saberes que se constituem em objeto de transformação social" (EDMUNDO, 2013, p. 70), de forma que as crianças possam, por meio da aprendizagem da língua inglesa, se apropriar de novos olhares sobre o mundo que as cerca.

Assim como a língua(gem), a educação também é política. Neste sentido, Pennycook (2021) chama a atenção para o fato de que a política da pedagogia está relacionada, por exemplo, a escolhas sobre implementação curricular, desenvolvimento de conteúdo, materiais didáticos, procedimentos de sala de aula, avaliação e usos da língua(gem). O objetivo do autor é chamar a atenção para a natureza inerentemente ideológica dessas escolhas, com implicações significativas para os papéis socioeconômicos dos/as estudantes.

Neste sentido, é fundamental pensar na política da pedagogia em termos locais, voltados para a política da língua(gem) do dia a dia e das práticas de aprendizagem de língua(gem), e em termos mais amplos como, por exemplo, a influência de políticas linguísticas e educacionais. Segundo Pennycook (2021), é por meio desse olhar crítico que se torna possível compreender as dinâmicas de poder e desigualdade que perpassam as salas de aula.

Em qualquer domínio educacional, precisamos focar na política cultural do que fazemos, e entender as implicâncias de nossas próprias escolhas pedagógicas e as de nossos alunos como particulares ao contexto e relacionadas a domínios mais amplos. O desafio é entender essa relação e encontrar maneiras de sempre focar no local mantendo, ao mesmo tempo, um olhar em horizontes maiores. Essa visão de que as paredes de nossas salas de aula são permeáveis significa que o que fazemos em nossas salas de aula pode mudar os mundos nos quais vivemos. (PENNYCOOK, 2021, p. 147)

A concepção de ensino e aprendizagem de inglês nos anos iniciais que defendo neste capítulo é uma visão politizada e politizadora e eticamente comprometida que busca não só relacionar a língua(gem) com questões sociais e políticas mais

abrangentes, mas, também, objetiva questionar as implicações do nosso trabalho como professores/as e/ou pesquisadores/as em nossos contextos micro e macro de atuação.

Por dentro do Material Rioeduca Língua Inglesa

A trajetória do material didático para o ensino de inglês da rede pública municipal de educação do Rio de Janeiro teve início no final de 2019, em uma parceria com o Complexo de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)³. Na época chamado de Material Didático Carioca⁴, a produção, destinada a alunos/as do 1º ao 6º ano do Ensino Fundamental, foi elaborada por um grupo de 48 especialistas, formado por professores/as de inglês da SME-RJ e por licenciandos/as do curso de graduação em Português-Inglês da UFRJ.

O trabalho foi coordenado pelas professoras Renata Suraide Branco e Edwiges Rego, integrantes da Equipe de Língua Inglesa da SME-RJ à época da parceria; pelas professoras Daniele Menezes, da Faculdade de Educação da UFRJ; Renata Rodrigues e Juliana Jandre, professoras de Língua Inglesa do Colégio de Aplicação da UFRJ; pelos professores Rogério Tílio e Adolfo Tanzi, do Departamento de Letras Anglo-Germânicas da Faculdade de Letras da UFRJ; e por três doutorandas, sob a orientação do professor Rogério Tílio, do Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UFRJ, as professoras

³ O CFP é uma política institucional diferenciada de organização da formação inicial e continuada de professores/as da Educação Básica, que visa consolidar, ampliar e /ou criar mecanismos institucionais para que as unidades acadêmicas responsáveis pelas licenciaturas das diferentes áreas disciplinares, a Faculdade de Educação e o Colégio de Aplicação trabalhem de forma integrada entre si e articulada com as demais Instituições parceiras e Redes Públicas de Educação, assumindo conjuntamente o compromisso da formação inicial e continuada de professores/as. Adaptado de <https://formacaodeprofessores.ufrj.br/o-que-e-o-cfp/>. Acesso em: 30 mar. 2023.

⁴ O Material Didático Carioca também abarcou os demais componentes curriculares. Entretanto, aqui, me refiro apenas ao material de inglês.

Juliana Almeida, Mariana Monteiro e eu⁵ que, à época deste trabalho, atuava como professora de inglês da SME-RJ.

O Material Didático Carioca para o ensino de inglês chegou às escolas da SME-RJ em março de 2020, para ser implementado durante o primeiro semestre daquele ano. Entretanto, com o início da pandemia do coronavírus, o material não foi utilizado nas aulas presenciais. Também devido à pandemia, a continuidade da parceria foi interrompida e, sendo assim, a elaboração do Material Didático Carioca também não foi levada adiante.

Durante o ano de 2020, período em que as aulas presenciais foram suspensas e as aulas on-line, síncronas e assíncronas, passaram a fazer parte da realidade de professores/as e alunos/as, os materiais didáticos para o ensino de inglês disponibilizados pela SME-RJ eram o Material Didático Carioca e o Material de Complementação Escolar, sendo este último para estudantes do 5º ao 9º ano do ensino fundamental, elaborado, a cada duas semanas, pela Equipe de Língua Inglesa.

As aulas presenciais são retomadas no final de 2020 e o material didático passa a se chamar Material Rioeduca. Para o 1º e 2º bimestres de 2021 o Material Rioeduca é elaborado a partir de uma curadoria do Material Didático Carioca, trabalho no qual eu atuei como uma das curadoras juntamente com a professora Renata Suraide Branco. Para o 3º e 4º bimestres a elaboração passa a ser semestral, conforme explicarei mais adiante ao tratar sobre a nova fase de produção de material didático da SME-RJ.

No final de março de 2021, quando me tornei integrante da Equipe de Língua Inglesa, atuando na implementação curricular e na formação continuada dos/as professores/as de inglês da SME-RJ, passei a compor o grupo de elaboradoras do Material Rioeduca Língua Inglesa, ficando responsável pela produção dos materiais para alunos/as do 4º ao 6º ano do ensino fundamental e da

⁵ A professora Juliana Almeida e eu cursamos o doutorado de 2016 a 2020, tendo defendido nossas teses também em 2020. A professora Mariana Monteiro iniciou o curso em 2019, com previsão de término em 2023.

Educação de Jovens e Adultos. Os materiais do 1º ao 3º ano ficaram a cargo da professora Mariane Vieira, que passou a integrar a Equipe de Língua Inglesa em junho de 2021. Já a professora Renata Suraide Branco, que passou a atuar na Assessoria do Programa Bilíngue⁶ em 2021, ficou responsável pelas revisões técnica e ortográfica dos materiais de inglês.

Nessa nova fase de elaboração do material, a produção passou a ser semestral. Sendo assim, no primeiro semestre de 2021 (1º e 2º bimestres), a produção era voltada para o segundo semestre de 2021 (3º e 4º bimestres) e assim por diante. No que diz respeito ao número de páginas, o Material Rioeduca Língua Inglesa era composto por duas unidades, uma para cada bimestre do ano letivo, sendo cada unidade formada por 10 páginas, em um total de 20 páginas de conteúdo. Além disso, o material impresso era disponibilizado junto ao material integrado⁷, ao final deste. A partir do segundo semestre de 2022, as unidades de inglês ganham mais três páginas cada uma e o material impresso passa a ser disponibilizado separadamente, com 26 páginas de conteúdo, uma capa, uma página de créditos, uma carta de apresentação ao/a estudante, um sumário e duas páginas de gabarito, uma para cada unidade, totalizando 32 páginas.

⁶ Iniciado em 2013, o Programa Bilíngue da SME-RJ é formado por escolas de turno único, das 7h30min às 14h30min, e que ofertam uma carga horária maior para o ensino da língua adicional. No caso da língua inglesa, por exemplo, nas escolas bilíngues as aulas ocorrem diariamente, organizadas em até 15 tempos semanais na Educação Infantil e até 10 tempos semanais do 1º ao 6º ano, enquanto nas escolas regulares a língua adicional é ofertada uma vez por semana, em dois tempos seguidos de 50 minutos cada. Ao total, são 29 escolas bilíngues: 13 de Língua Inglesa, 11 de Língua Espanhola, 3 de Língua Alemã e 2 de Língua Francesa.

⁷ Material didático referente aos demais componentes curriculares (Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, Ciências etc.) que do 1º ao 6º ano do ensino fundamental são ensinados pelo/a professor/a generalista.

A política do Material Rioeduca Língua Inglesa

Dedico esta seção à análise do material propriamente dito, focalizando a produção do 2º semestre de 2022, destinada ao 4º ano do ensino fundamental. Debruço-me sobre trechos da unidade didática referente ao 4º bimestre e, com base nos conceitos de política do conhecimento, política da língua(gem), política da diferença, política do texto e política da pedagogia (PENNYCOOK, 2021), investigo como a perspectiva de ensino de inglês politizado e politizador se materializa na proposta de material didático por mim elaborada⁸.

Conforme mencionei na seção anterior, uma das marcas registradas da nova fase de elaboração de material didático que se iniciou no primeiro semestre de 2021 é a delimitação de temas orientadores para o trabalho de produção das unidades didáticas. No caso dos materiais voltados para os anos iniciais, esses temas eram pensados pela Gerência de Anos Iniciais (GAI). Como os materiais de inglês eram disponibilizados junto com o material integrado, a professora Mariane Vieira e eu optamos por contextualizar as unidades didáticas por nós elaboradas também a partir dos temas utilizados pelos/as demais elaboradores/as, o que se manteve mesmo com o material de inglês sendo disponibilizado separadamente a partir do segundo semestre de 2022.

Para o 2º semestre de 2022 (3º e 4º bimestres), o tema proposto para os materiais destinados ao 4º ano foi “Linguagens e aspectos sociais: mídia e tecnologias — Analisar a linguagem por uma perspectiva crítica, refletindo e intervindo sobre os papéis e impactos das novas tecnologias e as questões midiáticas na sociedade”. A partir desse tema, o processo de elaboração se inicia pela construção de uma narrativa que situe sociohistoricamente o

⁸ Neste momento de elaboração do Material Rioeduca Língua Inglesa, a revisão técnica ficou a cargo da professora Renata Suraide Branco e a revisão ortográfica foi realizada pelo professor Jordan Wallace que, à época do trabalho de elaboração, exercia a função de Assistente na Coordenadoria de Ensino Fundamental.

conteúdo desenvolvido no material. Além de contar com um tema orientador, os personagens criados para o Material Rioeduca⁹ também auxiliam na construção das narrativas. Esses personagens, alguns dos quais são utilizados ao longo da unidade didática aqui analisada, foram criados para que professores/as e alunos/as pudessem se sentir representados nos materiais. Para isso, os personagens criados, alunos/as e seus familiares e profissionais que fazem parte das equipes que atuam nas escolas, tais como professores/as e profissionais da limpeza, compartilham de interesses e características que podem ser encontradas nas comunidades escolares da SME-RJ, como por exemplo, os bairros cariocas em que residem.

De posse do tema proposto pela GAI para o 2º semestre de 2022 e da biografia dos personagens, construí uma narrativa que gira em torno da personagem Lorena. Na unidade didática para o 3º bimestre, Lorena e seus colegas se inscrevem em um projeto de dança da escola e, para isso, alguns recursos tecnológicos são utilizados como, por exemplo, celular, para salvar números de telefone das escolas que participam do projeto, e gravação de vídeos de dança para canais on-line. Na unidade didática para o 4º bimestre, foco da minha análise, Lorena e seus colegas decidem realizar postagens em redes sociais para divulgar o projeto e motivar a participação de outras crianças. Para realizar essas postagens, os personagens pensam em como torná-las acessíveis para deficientes visuais.

Já no início do processo de elaboração é possível identificar uma preocupação com uma perspectiva crítica e, portanto, política (PENNYCOOK, 2021) de ensino de inglês, visto que a proposta de tema, os personagens e a narrativa partem de um conceito de

⁹ A criação dos personagens é feita de forma colaborativa. Os/As elaboradores/as elaboram a biografia dos personagens e escolhem suas características físicas e a MultiRio, empresa municipal de multimeios da Prefeitura do Rio de Janeiro, produz graficamente os personagens.

língua(gem) como prática discursiva, que constrói significados na e pelas interações entre os sujeitos situados sociohistoricamente.

A visão de língua(gem) que embasa o material didático de inglês é a mesma compartilhada pelo Currículo Carioca de Língua Inglesa (RIO DE JANEIRO, 2020), documento orientador do ensino de inglês do 1º ao 9º ano do ensino fundamental da SME-RJ. Entendendo a dimensão discursiva da língua(gem) “como um fenômeno social, cultural e histórico e como uma forma de “fazer coisas”, sendo uma prática regulada por convenções de uso” (RIO DE JANEIRO, 2020, p. 2), o Currículo propõe habilidades a serem desenvolvidas por meio dos eixos oralidade, leitura e escrita, assim como os objetos de conhecimento que podem ser trabalhados.

Em virtude do contexto pandêmico do coronavírus, a SME-RJ desenvolveu uma série de ações pedagógicas com o intuito de mitigar as desigualdades sociais acentuadas por conta da pandemia, de forma a contribuir com o trabalho docente. Neste sentido, pensando na adequação do Currículo Carioca aos diversos contextos, a SME-RJ elaborou em 2021 a Priorização Curricular. Como o próprio nome sugere, o objetivo foi priorizar a proposta curricular e, assim, destacar as habilidades a serem contempladas nos quatro períodos em que o ano letivo de 2021 foi organizado, conforme a seguinte formatação: 1º bimestre de 2021 – equivalente ao primeiro semestre de 2020; 2º bimestre de 2021 – equivalente ao segundo semestre de 2020; 3º bimestre de 2021 – equivalente ao 1º semestre de 2021; 4º bimestre de 2021 – equivalente ao segundo semestre de 2021. Tal estruturação se estendeu ao longo do ano letivo de 2022 e, portanto, a elaboração dos materiais didáticos considerou as habilidades destacadas pela Priorização.

Após a criação da narrativa, o próximo passo é a seleção de habilidades a serem desenvolvidas na unidade didática, respeitando aquelas focalizadas pela Priorização. Ao desenvolver a narrativa, meu objetivo foi pensar em práticas sociais que permitissem o trabalho situado com as habilidades e objetos de conhecimento voltados para o ensino de inglês no 4º ano. Sendo assim, a narrativa criada envolve o movimento #PraCegoVer,

referente ao uso de descrição detalhada de imagens utilizada em publicações em mídias sociais, cujas informações seriam reproduzidas em aplicativos de áudiodescrição destinados, principalmente, para deficientes visuais. A descrição das imagens postadas por Lorena e seus colegas inclui o que as crianças estão vestindo. Portanto, é possível desenvolver a habilidade “Nomear itens de vestuário”, indicada pela Priorização de Língua Inglesa para o 4º ano no 4º bimestre de 2022. Outras habilidades também fazem parte da unidade didática, de forma a contemplar os eixos oralidade, leitura e escrita. A menção a essa habilidade em específico se deve ao fato de que é a partir dela que as demais habilidades foram selecionadas.

Cabe, a partir de agora, trazer um recorte da unidade didática em si¹⁰. Os excertos selecionados objetivam demonstrar o desenvolvimento do tema e promover a investigação do caráter politizado e politizador de ensino de inglês para e com crianças. Sendo assim, para respeitar a extensão do presente capítulo e me ater ao objetivo deste estudo, os excertos analisados não pretendem esgotar todos os eixos e objetos de conhecimento propostos pelo Currículo Carioca.

¹⁰ A versão completa da unidade didática está disponível em: http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/14801062/4371138/Livro4ANOINGLES_0108.pdf. Acesso em: 30 mar. 2023.

Figura 1 - Material Rioeduca Língua Inglesa 2º semestre/2022 4º ano página 18

LÍNGUA INGLESA - 2º SEMESTRE / 2022 - 4º ANO

UNIT 2 – FOR ALL TO SEE

Look at the whiteboard in Mr. Silva's classroom.



EN/PT 1. Talk to your friends and teacher.

A) What is the meaning of ACCESSIBILITY?
B) What can you see in the image on the whiteboard?

Lorena and her friends are going to create social media posts to talk about the dance project "Dancing at School". After Mr. Silva's class, she started to think about how to make the posts accessible to a specific audience.

CIRCLE 2. Which audience is it? Look at what Lorena is thinking and circle the correct option.



A) Hearing-impaired people.
B) Visually impaired people.
C) Physically impaired people.

EN/PT 3. Talk to your friends and teacher.

How can Lorena and her friends make the social media posts accessible for this audience?

18 **Rioeduca**

A Figura 1 traz a página de abertura da unidade didática intitulada "For all to see" (Para todos/as verem), por meio da qual a narrativa é apresentada aos/às alunos/as. Para a introdução da narrativa, utilizo os personagens Mr. Silva, professor de inglês, e a aluna Lorena. A proposta é que os/as alunos/as iniciem as reflexões sobre acessibilidade por meio da palavra em inglês e da imagem

apresentada por Mr. Silva. A proposta de reflexão é indicada pelo ícone “EN/PT”, utilizado nos momentos de discussão de um determinado assunto, que pode ser realizada em inglês (EN, de ENGLISH) ou português (PT, de PORTUGUESE).

A discussão também é fomentada pela personagem Lorena, uma vez que ela está pensando em como tornar as postagens sobre o projeto de dança acessíveis para deficientes visuais. A atividade indicada pelo ícone “CIRCLE” (CIRCULE) solicita que os/as alunos/as observem o que Lorena está pensando e circulem a opção correta dentre as alternativas fornecidas: “Hearing-impaired people” (deficientes auditivos), “Visually impaired people” (deficientes visuais) e “Physically impaired people” (deficientes físicos). Em seguida, em um momento de prática problematizadora (PENNYCOOK, 2004) sinalizado pelo ícone “EN/PT”, propõe-se que os/as alunos/as reflitam sobre como Lorena e seus amigos/as podem tornar as postagens em redes sociais acessíveis para o público no qual Lorena está pensando na atividade anterior.

Ao engajar os/as alunos/as em uma tarefa de resolução de problemas, a atividade possibilita que os/as discentes participem do processo de aprendizagem, por meio de uma reflexão que os/as levem a considerar a intrínseca relação entre língua(gem) e identidade. Ao tematizar a questão da acessibilidade, a unidade didática dialoga com a política da diferença (PENNYCOOK, 2021), pois, de maneira adequada à faixa etária dos/as alunos/as, promove uma discussão que traz à tona a relevância de se pensar em contextos outros que, geralmente, não são incluídos nos materiais didáticos para o ensino de línguas adicionais.

A página seguinte da unidade traz uma atividade de leitura que, além de trabalhar as características do gênero discursivo “postagem em rede social”, também mostra uma resolução para o problema proposto anteriormente, conforme pode ser verificado na Figura 2.

Figura 2 - Material Rioeduca Língua Inglesa 2º semestre/2022 4º ano página 19

READING

4. Read Lorena's social media post. Find and number the elements below.

Follow the example.

Lorena is with Joana at Dancing at School Project
Yesterday at 3:45pm · 🌐

Just Dance!
#dancingatschool **A**
#passinho

#ForBlindToSee #ForAllToSee
It's a picture of a girl. The background of the picture is white. The girl is dancing passinho and she is wearing a white T-shirt, blue pants and blue sneakers.

21 Comments 10 Shares

Love
 Comment
 Share

A) A hashtag.
B) The post image.
C) The profile image.
D) The comment icon.
E) The post reactions.
F) The number of comments.

CIRCLE

5. Circle the correct option to answer the questions.

- Who created the post?
A) Daniel
B) Joana
C) Lorena
- How many likes are there?
A) 75k
B) 10k
C) 21k
- How many people shared the post?
A) 75
B) 10
C) 21

WRITING

6. Answer some questions about the hashtags in the post.

A) What are the hashtags in the post? Write them in the blanks below.

_____ and _____

B) What are the hashtags related to accessibility? Write them in the blanks below.

_____ and _____


LÍNGUA INGLESA - 2º SEMESTRE / 2022 - 4º ANO

A proposta da atividade representada pelo ícone “READING” (LEITURA) baseia-se em um texto que circula nas práticas sociais infanto-juvenis e, sendo assim, possibilita ativar o conhecimento

prévio dos/as alunos/as acerca dos elementos que compõem o gênero “postagem no Facebook” tais como *hashtags*, imagem da postagem, imagem de perfil, ícone de comentário, reações à postagem e número de comentários. Em seguida, a atividade com o ícone “CIRCLE” focaliza habilidades do eixo leitura que trabalham a identificação de informações específicas como, por exemplo, a autora da postagem. Logo após, na atividade do ícone “WRITING” (ESCRITA), solicita-se que os/as alunos/as encontrem as *hashtags* utilizadas na postagem, incluindo àquelas relacionadas à acessibilidade, foco da unidade didática em questão. Cabe pontuar que no Material Rioeduca Língua Inglesa o ícone “WRITING” refere-se às atividades nas quais os/as alunos/as respondem por escrito como, por exemplo, identificar as *hashtags* da postagem e escrevê-las nos locais indicados, e às atividades de produção de textos propriamente dita.

A fim de chamar a atenção dos/as alunos/as para o propósito social das *hashtags* “ForBlindToSee” (“PraCegoVer”) e “ForAllToSee” (“ParaTodos/asVerem”), os excertos abaixo (Figura 3) mostram atividades que destacam a descrição detalhada da imagem postada pela personagem Lorena.

Figura 3: Material Rioeduca Língua Inglesa 2º semestre/2022 4º ano página 20 atividades 8 e 10



LÍNGUA INGLESA - 2º

CIRCLE 8. Now, look at this part of Lorena's post. What is it? Circle the correct option.

#ForBlindToSee #ForAllToSee
It's a picture of a girl. The background of the picture is white. The girl is dancing passinho and she is wearing a white T-shirt, blue pants and blue sneakers.

A) It is Joana's comment on the post.
B) It is the description of the post image.

EN/PT 10. Talk to your friends and teacher.

A) Have you ever seen the hashtags “#ForBlindToSee” and “ForAllToSee” before? If so, where?

B) Do they mean the same thing? Why(not)?

C) How are they related to accessibility?

20 **Rioeduca**

Assim como nas atividades anteriores, os/as alunos/as são convidados/as a construir conhecimento através da interação com o/a professor/a, com os/as colegas de turma e com a unidade didática. No caso das atividades 8, “CIRCLE”, e 10, “EN/PT”, (Figura 3), essa interação ocorre por meio da observação do trecho da postagem da Lorena, a fim de que os/as alunos/as compreendam o propósito da descrição detalhada da imagem, e através de perguntas acerca do que eles/elas sabem, ou podem vir a saber, sobre as *hashtags* referentes ao movimento “PraCegoVer”, respectivamente. Verifica-se, portanto, mais um momento politizador da unidade didática, uma vez que as atividades 8 e 10 promovem reflexões a respeito do uso da linguagem como forma de dar visibilidade às questões relacionadas à acessibilidade, trazendo, portanto, a vida social para a sala de aula.

Figura 4 - Material Rioeduca Língua Inglesa 2º semestre/2022 4º ano página 21

CHECK THIS!

Look at Lorena's uniform. Which clothing items can we see?

WRITING 11. Let's get to know some other clothing items and accessories.

LISTEN Listen to your teacher to complete the words with the missing letters.

Then listen to the words.

DR__SS	J__CK__T	S__ND__LS	S__CKS
FL__P-FL__PS	C__P	B__TS	SW__T P__NTS
SK__RT	B__K__N__	GL__SS__S	J__MPS__T
			<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;"> Clothing items </div>
SW__SH__RT	TR__NKS	SH__RTS	

Rio EDUCAÇÃO

21

Na página 21 (Figura 4), a unidade didática apresenta o vocabulário referente à itens de vestuário a partir do uniforme escolar usado por Lorena, sinalizado pelo ícone “CHECK THIS!” (PRESTE ATENÇÃO!), utilizado nos momentos em que a unidade didática trabalha aspectos lexicogramaticais da língua inglesa. No

caso do vocabulário sobre roupas, calçados e acessórios, a atividade chama a atenção dos/as alunos/as para a grafia das palavras, ao solicitar que eles/elas escutem o/a professor/a soletrá-las a fim de completar com as letras que faltam e, depois, ouçam o áudio com as palavras completas. Sendo assim, além de ser uma atividade de “WRITING”, trata-se também de uma atividade de compreensão oral, indicada pelo ícone “LISTEN” (“OUÇA”)¹¹.

Uma característica dos áudios do material de língua inglesa é o fato de terem sido gravados por professores/as de inglês da rede pública municipal de educação do Rio de Janeiro, sendo, portanto, áudios de falantes de língua inglesa como língua adicional. Tal característica materializa a abordagem politizada e politizadora do ensino da língua, ao privilegiar áudios gravados por falantes não-nativos/as. Neste sentido, a política da diferença (PENNYCOOK, 2021) se faz presente mais uma vez, contribuindo, mesmo que de forma implícita, para a valorização de escolhas pedagógicas contra-hegemônicas. Além de ser um espaço para a desconstrução do mito do/a falante nativo/a, os áudios gravados por professores/as brasileiros/as também podem contribuir para a construção das identidades dos/as alunos/as como falantes de língua inglesa, haja vista a possibilidade de identificação/reconhecimento que pode ser estabelecida entre os/as alunos/as e os/as professores/as falantes não-nativos de inglês, assim como os/as estudantes.


Após situar os/as alunos/as a respeito da relevância de se pensar o uso da linguagem em ambientes digitais de modo a incluir os deficientes visuais, e de desenvolver conhecimentos linguísticos

¹¹ O áudio em questão, e todos os demais áudios do Material Rioeduca Língua Inglesa, são disponibilizados através de um código QRCode que, na atividade da Figura 4, está localizado na parte inferior da página, sob o nome “Clothing items” (Itens de vestuário). Os/As professores/as podem fazer o download, em arquivo PDF, dos materiais de 2022 no site Rioeduca, na seção Recursos Pedagógicos. Nessa versão, os áudios também podem ser acessados e “baixados” pelo link localizado no nome do áudio que acompanha o QRCode. Já os materiais de 2023 estão disponíveis no site da MultiRio, cujo acesso é restrito aos/às docentes da Rede. No site Rioeduca, o acesso é aberto ao público em geral.


acerca da língua inglesa, a unidade didática culmina com uma proposta de produção escrita situada, conforme pode ser verificado na Figura 5, que traz um recorte da última atividade da unidade.

Figura 5 - Material Rioeduca Língua Inglesa 2º semestre/2022 4º ano página 30 atividade 34

LÍNGUA INGLESA - 2º

WRITING 

34. Complete the descriptions. Write what each kid is wearing. Use Carlos's description as an example.




A) #ForBlindToSee #ForAllToSee

It's a picture of a boy. The background of the picture is white. The boy is wearing a red sweatshirt, green shorts and green sneakers.

FOLLOW THESE STEPS:

- Write a first draft of the description in your notebook.
- Ask a friend to revise your text.
- Make the necessary changes.
- Write the final version here.



B) #ForBlindToSee #ForAllToSee

It's a picture of a boy. The background of the picture is white.

C) #ForBlindToSee #ForAllToSee

A atividade de produção escrita que encerra a unidade didática consiste na elaboração do gênero discursivo “descrição detalhada de imagens postadas em redes sociais”. Para a realização da atividade, os/as alunos/as contam com o exemplo da descrição detalhada da foto do personagem Carlos, cuja imagem está localizada logo abaixo do ícone “WRITING”, e com um passo a

passo que sugere a elaboração de um rascunho, a revisão feita por um/a colega de turma, a realização das alterações necessárias e a escrita da versão final.

Para além de ser uma oportunidade de os/as alunos/as utilizarem os conhecimentos construídos na e pela língua inglesa ao longo da unidade, a atividade materializa uma proposta de ensino de inglês politizado e politizador (PENNYCOOK, 2021), pois leva em conta o fato de que textos constroem sentidos que podem ser inclusivos ou excludentes e que refletem e refratam as relações de poder que emanam das interações sociais. Ao propor que os/as alunos/as usem a língua inglesa para nomear itens de vestuário e identificar os atributos desses itens como, por exemplo, as cores, com o intuito de descrever imagens para deficientes visuais, o material didático possibilita que as/os alunos/as tenham contato com uma prática escrita que tem potencial de promover transformação social, ao passo que as/os discentes são levados a refletir acerca de questões de acessibilidade, reverberando, assim, a concepção da política do texto (PENNYCOOK, 2021).

Considerações finais

Neste capítulo, compartilho um pouco do trabalho que realizei enquanto elaboradora de material didático para o ensino de língua inglesa na SME-RJ. Ao longo destes 11 anos, me aproximei de teorias e práticas que defendem um ensino crítico de inglês para e com crianças, situado a partir de práticas significativas, isto é, que façam parte das esferas sociais nas quais os/as alunos/as se envolvem e, sendo assim, fazem sentido para eles/elas (COSTA, 2022).

No caso específico dos excertos da unidade didática aqui analisados, ao tematizar o ensino da língua inglesa a partir do movimento #PraCegoVer, o material entende que todo conhecimento é ideologicamente construído por meio da língua(gem). Dessa forma, a visão da política do conhecimento (PENNYCOOK, 2021) se traduz em atividades que problematizam questões referentes à acessibilidade e possibilitam que os/as

alunos/as nomeiem itens de vestuário em língua inglesa com o intuito de focalizar o propósito social do gênero discursivo “descrição detalhada para deficientes visuais”.

Ao engajar os/as alunos/as nos sentidos construídos no e pelo texto e aproximá-los de uma produção escrita em língua inglesa que ressalta questões de acessibilidade, o material didático chama a atenção para a política do texto (PENNYCOOK, 2021) e, sendo assim, relaciona a língua adicional com questões sociais e políticas mais amplas, alinhando-se à política da linguagem (PENNYCOOK, 2021), na qual a língua deixa de ser um simples reflexo da realidade e passa a construir as relações sociais ao mesmo tempo que é construída por elas.

Uma outra característica da unidade didática que também materializa um ensino de inglês politizado e politizador é o desenvolvimento de atividades que promovam a política da diferença (PENNYCOOK, 2021). Ao propor aos/as alunos/as que reflitam sobre como a personagem Lorena e seus/suas amigos/as podem tornar as postagens acessíveis para deficientes visuais, a unidade didática oportuniza o trabalho com práticas de letramento crítico com o potencial de contribuir para o engajamento das crianças em questões sobre acessibilidade, convidando-as a refletir a acerca do seu papel dentro deste contexto.

Ao levar os/as alunos/as a pensarem em questões de acesso que, conseqüentemente, envolvem questões de poder, considerando que pensar sobre acessibilidade significa pensar em quem tem e em quem não tem acesso a determinados espaços, produtos, serviços etc., a unidade didática materializa a política da pedagogia (PENNYCOOK, 2021), pois entende a sala de aula como um espaço de transformação social, voltado para conscientizar os/as alunos/as do seu papel no mundo, ao mesmo tempo em que se apropriam da língua inglesa para agir de forma ética e politicamente engajada.

Diante do exposto, ao materializar um ensino de inglês politizado e politizador já desde os anos iniciais da Educação Básica, defendo a urgência de um ensino de língua inglesa que, de

forma adequada ao público do Ensino Fundamental I, considere a criança enquanto criança, no aqui e agora, como indivíduos inseridos em um mundo social que, dado a sua conexão com relações de poder, deve ser problematizado com vistas à transformação social.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, 2006, p. 87-156. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 30 mar. 2023.

COSTA, P. H. S. **Promovendo práticas significativas: uma proposta de material didático para o ensino de língua inglesa para crianças**. Curitiba: Appris, 2022.

CERVETTI, G.; PARDALES, M.J.; DAMICO, J.S. A tale of differences: Comparing the traditions, perspectives and educational goals of critical reading and critical literacy. **Reading Online**, 4 (9). Abril de 2001. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/334372467_A_Tale_of_Differences_Comparing_the_Traditions_Perspectives_and_Educational_Goals_of_Critical_Reading_and_Critical_Literacy. Acesso em: 30 mar. 2023.

EDMUNDO, E. S. G. O ensino de LI na Educação Básica. *In*: EDMUNDO, E. S. G. **Letramento crítico no ensino de inglês na escola pública – planos e práticas nas tramas da pesquisa**. Campinas: Pontes, 2013, p. 43-78.

FREIRE, P. Educação como Prática da Liberdade. *In*: FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GEE, J. P. Orality and Literacy: From The Savage Mind to Ways with Words Review. **TESOL Quarterly**, v. 20, n. 4, 1986, p. 719-746.

NICOLAIDES, C. S.; TILIO, R. O material didático na promoção da aprendizagem autônoma de línguas por meio do letramento crítico.

In: SZUNDY, P. T. C. *et al.* (Org.). **Linguística Aplicada e Sociedade: Ensino e Aprendizagem de Línguas no Contexto Brasileiro**. Campinas: Pontes Editores, 2011.

PENNYCOOK, A. Critical Applied linguistics. *In:* DAVIES, A.; ELDER, C. (Eds.). **The Handbook of Applied Linguistics**. Oxford: **Blackwell Publishing**, 2004, p. 784-807.

_____. **Critical applied linguistics: a critical reintroduction**. 2 ed. New York: Routledge, 2021.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Subsecretaria de Ensino. Coordenadoria de Educação. **Currículo Carioca 2020 - Língua Inglesa**. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/10884556/4268549/LINGUA_INGLESA.pdf. Acesso em: 31 mar. 2023.

TILIO, R. Ensino crítico de língua: afinal, o que é ensinar criticamente? *In:* JESUS, D.; ZOLIN-VESZ, F.; CARBONIERI, D. (Orgs.). **Perspectivas críticas no ensino de línguas: novos sentidos para a escola**. Campinas: Pontes, 2017, p. 19-31.

**A LOS CAPITANES QUE NOS LES GUSTA CONTAR EL
TIEMPO, SINO (RE)CONTAR LA VIDA: REFLEXÕES SOBRE O
ENSINO DE ESPANHOL PARA FINS ESPECÍFICOS EM
TEMPOS (PÓS-)PANDÊMICOS**

Phelipe de Lima Cerdeira
Wagner Monteiro Pereira

Das palavras iniciais ou da poesia que resiste a tempos (pós-)pandêmicos

“*Yo no creo en la edad*” (NERUDA, s. n.). É assim, como uma espécie de advertência e, sobretudo, a partir de um enunciado que busca fissurar o espaço-tempo para revelar a importância do (r)e(x/s)istir a partir da memória e do agora, que passamos a conhecer mais uma das odes de Pablo Neruda. Em *La oda a la Edad*, poema publicado em meio à obra *Tercer Libro de las Odas* (1957), acompanhamos um eu-lírico que sabe que todos nós somos capazes de levar em nossos olhos uma criança e que, principalmente, está disposto a repensar o seu próprio tempo. A idade, substantivo abstrato capaz de congrega semanticamente a pluralidade – da experiência à finitude, da sabedoria à limitação – passa a personificar o que entendemos como sujeitos outros (MIGNOLO, 2003) para o âmbito do ensino e da aprendizagem, indivíduos que evidenciam a necessidade de que abandonemos uma educação bancária e verticalizada (FREIRE, 1996) para um horizonte linguístico crítico (MONTE MÓR, 2014, JORDÃO, 2016).

Dessa forma, o olhar generoso plasmado na lírica do famoso escritor chileno acabou se transformando em um ponto de partida para a experiência que levaríamos a cabo como coordenadores do Projeto de Extensão LICOM-LETI. Neste breve introito, cabe-nos contextualizar primeiro que, meses após a nossa nomeação como professores Adjunto na Universidade do Estado do Rio de Janeiro

(UERJ) no ano de 2020, aceitamos o convite e o desafio de coordenar o projeto de extensão LICOM-LETI. A dinâmica dual na coordenação da língua espanhola¹ garantiu o diálogo direto para além de premissas burocráticas, fortalecendo laços de pesquisa anteriores enquanto docentes e pesquisadores de espanhol como língua adicional. O crivo “adicional” será, pois, tensionado ao longo deste capítulo, em seção específica. Por hora, vale ainda reforçar que estivemos na coordenação até o final do ano de 2022, cobrindo, assim, todo o período de ensino remoto instituído em razão da pandemia de Covid-19 e, depois, com a retomada paulatina aos salões de aula, com encontros presenciais e assíncronos, no segundo semestre também de 2022.

Como sabemos, a experiência pandêmica acabou se constituindo enquanto ponto de inflexão para a coordenação e para a atuação dos professores-regente (SANTILLI; MARTINO, 2022), exigindo a todos os envolvidos não apenas a plasticidade quanto aos pressupostos teórico-metodológicos, mas, certamente, no que diz respeito à interação com os discentes, aos dispositivos tecnológicos — em muitos casos, nunca antes utilizados —, e até mesmo às possibilidades das redes sociais como ampliação do contato e da experiência com a língua adicional estudada.

Ao discorrerem sobre o papel de transformação dos professores e a relação com as tecnologias no período pandêmico, os estudiosos Maria Barron *et al.* (2021) evidenciam sobre o que,

¹ O LICOM-LETI Espanhol é dividido a partir de módulos, devidamente numerados como *I*, *II*, *III* e *IV*. A proposta didática é que os discentes, adultos majoritariamente com mais de 60 anos, possam cursar cada uma dessas etapas ao longo de um ano, viabilizando o reconhecimento e a produção de sentidos desde o nível básico até um momento de maior intimidade e relação com a língua adicional aprendida. Ao longo de toda a nossa coordenação dual, os módulos *I* e *II* tinham como responsável o professor doutor Phelipe Cerdeira; e os módulos *III* e *IV* estavam a cargo do professor doutor Wagner Monteiro Pereira. Cada uma dessas seções contava com um professor(a)-regente discente do curso de Letras Português-Espanhol, atrelado, por sua vez, a partir de uma bolsa de iniciação à docência.

segundo eles, seriam os dois fatores de maior importância para tal horizonte:

[...] En primer lugar, las adaptaciones pedagógicas han resultado fundamentales, ya que los modelos tradicionales de enseñanza presencial no se trasladan a un entorno de aprendizaje a distancia. Independientemente del tipo de canal utilizado (radio, televisión, móvil, plataformas en línea, etc.), los profesores tienen que adaptar sus prácticas y ser creativos para mantener a los estudiantes comprometidos y captar su atención, ya que cada hogar se ha convertido en un aula – la mayoría de las veces – sin un entorno que apoye el aprendizaje. [...]

En segundo lugar, la pandemia ha recalibrado la forma en que los profesores dividen su tiempo entre la enseñanza, el compromiso con los alumnos y las tareas administrativas. (BARRON *et al.*, 2021, s. n.).

Como visto, muito além da evidente necessidade de adaptação pedagógica, os tempos pandêmicos acabaram exigindo dos docentes um exercício de conciliação. Entre tarefas administrativas, a preocupação com os seus discentes e a relação com a língua a ser conhecida e vivida, no nosso caso, coube-nos voltar a ouvir aquele eu lírico que nos trouxe exatamente ao início deste capítulo: ao não acreditarmos em uma idade, isto é, aquele tempo-espço que pode ser *atrapado*, agarrado por um número, passamos a vislumbrar caminhos outros, perspectivas capazes de relembrar que

[...] los niños
a veces
nos observan
como ancianos profundos. (NERUDA, s. n.).

Antes da discussão específica sobre os tempos (pós-) pandêmicos vivenciados, parece-nos, pois, relevante uma contextualização sobre o lugar de enunciação circunscrito ao LICOM-LETI Espanhol.

Ensino de espanhol para fins específicos e a proposta do LICOM-LETI Espanhol

Em agosto de 1993, foi criada a Universidade Aberta da Terceira Idade, como um núcleo da Sub-Reitoria de Assuntos Comunitários da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). A proposta, desde sua concepção, era a de contribuir com a saúde física e mental da população fluminense com mais de sessenta anos. Este núcleo tem a interdisciplinaridade como base de suas ações formativas e conta com diversos cursos, oficinas e eventos educativos e socioculturais ao longo de todo ano.

Dentro deste contexto extensionista que a UERJ mantém se insere também o Projeto LICOM (Projeto de Línguas para a Comunidade), que tem uma configuração bastante particular, pois, dentro deste grande projeto, há vários subprojetos, coordenados por docentes de diferentes departamentos que compõem o Instituto de Letras. Um deles — e que será fruto de nossa análise neste artigo — é o LETI (Línguas Estrangeiras para a Terceira Idade).

O projeto LETI oferta cursos de língua estrangeira exclusivamente para a terceira idade, cujo objetivo central é estimular a interação entre este público por meio de uma língua estrangeira, respeitando as especificidades dessa faixa etária. O LETI é coordenado por docentes do Instituto de Letras da UERJ, mas ao mesmo tempo faz parte da Universidade Aberta da Terceira Idade, que é incumbida de fazer a inscrição dos alunos, assim como acompanhar seu desempenho. Todos os docentes que coordenam os cursos oferecidos pelo LETI, bem como os alunos bolsistas que ministram as aulas, compartilham a preocupação de oferecer um curso que atenda às especificidades do público idoso. Deste modo, é indispensável que se produza uma reflexão apurada, em um primeiro momento, sobre o ensino de língua estrangeira para fins específicos, para que, em seguida, possam ser perscrutadas as particularidades do ensino de um idioma estrangeiro à terceira idade. A professora Deise Quintiliano Pereira (2020, p. 03) destaca que foi em 1994 que surgiu a primeira proposta de um curso de

língua estrangeira dentro do contexto da UATI, através da oficina “Língua Italiana para a Terceira Idade através da música”. Após o primeiro projeto de um curso de italiano, logo foram implementadas as outras quatro línguas estrangeiras (alemão, espanhol, francês e inglês).

Hutchinson e Waters (1987) destacam que ainda nos anos 1960 surgiu a tendência de ensinar inglês de modo que suprisse a necessidade de grupos específicos de pessoas. Não demorou para que a denominação *English for Specific Purposes* começasse integrar estudos de linguística aplicada, sendo seguida das nomenclaturas EAP (*English for Academic Purposes*), EST (*English for Science and Technology*) e EOP (*English for Occupational Purposes*).

No que tange à língua espanhola, Aguirre Beltrán (2004) afirma que não se pode afirmar com exatidão quando o ensino de língua para fins específicos foi incorporado à aprendizagem de castelhano. No entanto, a autora afirma que foi na década de 1980 que houve uma mudança significativa com relação à demanda de materiais de espanhol com fins específicos – especialmente espanhol comercial:

Esta demanda se vio favorecida por un acontecimiento y reflejada por otro: la adhesión de España a la Comunidad Económica Europea (Actualmente Unión Europea), en 1986, y la Celebración del V Congreso de la Asociación Española de Lingüística Aplicada (AESLA), en 1987, dedicado a la enseñanza de lenguas con fines específicos en España – inglés, fundamentalmente – y la orientación de la enseñanza de español, que tenía como referencia las investigaciones y orientaciones planteadas para la enseñanza de la lengua inglesa (AGUIRRE BELTRÁN, 2004, p. 1114).

Esta demanda logo alcançou os fins acadêmicos, comerciais, jurídicos, de turismo para, nas últimas décadas, manter uma especial atenção às especificidades do público imigrante. No entanto, ainda são poucos os trabalhos cujo foco de pesquisa sejam os adultos com mais de sessenta anos. A imensa maioria da literatura técnica trata das particularidades do ensino às crianças, cotejando a teoria sobre aquisição de línguas nos primeiros anos de

alfabetização e o ensino de espanhol como língua estrangeira, como o trabalho de *Pisonero del Amo* (2004).

Los adultos mayores e seu processo de aquisição de língua estrangeira

A população mundial com mais de sessenta anos aumenta a passos largos. Isso faz com que haja uma demanda cada vez maior de uma educação focada nesta faixa etária. Tendo isso em vista, em 2013, a *European Commission* publicou uma importante obra de referência, cujo objetivo era trazer à luz um estudo que problematizasse as políticas públicas focadas no público adulto: *Adult and continuing education in Europe: using public policy to secure a growth in skills*. Ou seja, frente a inúmeros estudos que saem todos os anos pensados para a educação infantil, o estudo produzido pela Comissão Europeia visava debater e apresentar estratégias sobre um público etário diferente, tendo em vista a expansão geracional que é cada vez mais notória, com o objetivo de fazer com que o idoso seja visto como sujeito ativo, com capacidade e potencialidade de desenvolvimento social.

Gómez (2011) afirma que para que haja esta mudança de paradigma é necessário que a própria concepção de aprendizagem seja modificada, seja pelo docente, seja pelo próprio aluno idoso, que em geral mantém as crenças de que o processo de ensino-aprendizagem se dá de forma passiva por parte do estudante, o qual deve abstrair do professor suas “verdades absolutas”. Fica claro como dentro deste modelo o idoso não se sentiria um ator envolvido ativamente dentro do processo educacional. Para isso, segundo Alejandra Paula Gómez, deve-se pensar que:

[...] el aprendizaje es un proceso mediante el cual el individuo, en interacción con otros y con el medio que lo rodea, se apropia de la cultura para transformarla. En esta construcción el sujeto es activo, porque participa de la realidad que vive, modificándola, a la vez que es modificado a través de la experiencia. (GÓMEZ, 2011, p. 02)

Pereira (2020) se alinha ao exposto por Gómez (2011) ao pensar o ensino de língua estrangeira para o público idoso tendo como *background* uma abordagem comunicativa e acional. Segundo a autora, o estudante deve ser pensado como um ator dentro do processo de ensino-aprendizagem com suas singularidades, sejam linguísticas, sociais ou culturais. Pereira (2020, p. 08) vai mais longe ao afirmar que a orientação pedagógica dos trabalhos deve seguir a “Escala de Autoestima de Rosenberg”, desenvolvida em 1965 por Rosenberg e pensada para o público da terceira idade, cujo objetivo era classificar a autoestima em três níveis: baixo, médio e alto:

A baixa autoestima é dada pelo sentimento de incompetência, inadequação e incapacidade de enfrentar os desafios; a média é caracterizada pela oscilação do indivíduo entre o sentimento de aprovação e rejeição de si; e a alta consiste no autojulgamento de valor, confiança e competência (PEREIRA, 2020, p. 08).

No processo de verificação do grau de autoestima que os discentes apresentam é fundamental que se incentivem práticas de autoavaliação, pois, nas palavras de Deise Quintiliano Pereira (2020, p. 09), este seria o primeiro passo para a concretização de uma aprendizagem transformadora.

Hernández Mercedes (2015), a partir de sua experiência como professora de espanhol em Nápoles, também se propõe a refletir sobre o ensino de língua estrangeira para a terceira idade. O trabalho da escritora é de especial interesse para este trabalho por cotejar uma relação entre o ensino de ELE, a literatura e o público idoso. Deste modo, a autora apresenta em seu texto alguns parâmetros que poderiam servir de modelo para este contexto de fins específicos com relação ao perfil do professor, do alunado e, sobretudo, ao próprio processo de ensino-aprendizagem.

Em primeiro lugar, segundo a autora, no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, o idoso em geral não possui a mesma motivação que o público jovem, grupo que em geral vê na aprendizagem de uma língua estrangeira uma oportunidade de crescimento e desenvolvimento profissional. Para

os *mayores*, em geral, este aprendizado mantém uma relação estreita com enriquecimento cultural e com a escolha de mais uma prática prazerosa para contemplar o tempo livre. Por isso, de acordo com a autora, é fundamental que se leve em conta sua experiência vital: “Todos los alumnos poseen un extenso bagaje vital y de conocimiento. Hay que encontrar recursos para optimizar ese capital de experiencia con el que cuentan, de manera que se sientan protagonistas de su propio aprendizaje.” (HERNÁNDEZ MERCEDES, 2015, p. 234).

Para que o processo de aprendizagem gere indivíduos autônomos, dentro de uma abordagem comunicativa e acional, como mencionado por Pereira (2020), Hernández Mercedes (2015, p. 236) lança mão de quatro características que o docente deve buscar alcançar dentro de sua práxis: flexibilidade, sensibilidade, humildade e habilidade. Fica claro como a autora inter-relaciona as dimensões afetiva e cognitiva dentro deste contexto de fins específicos, porquanto se trata de um público que deseja fazer uma atividade que possa desfrutar/ aproveitar:

Debería ser nuestra finalidad ofrecerles programas diseñados pensando en sus necesidades y expectativas, con materiales y propuestas específicas que tengan en cuenta su bagaje vital, el ritmo de aprendizaje y sus objetivos, diferentes a los de los jóvenes o adultos. En este ámbito la experiencia, flexibilidad, capacidad de adaptación y sentido común del profesor revisten especial importancia. (HERNÁNDEZ MERCEDES, 2015, p. 239)

Gómez Bedoya (2008) apresenta outros fatores que, em alguma medida, se alinham aos apresentados por Hernández Mercedes (2015): 1. a experiência de aprendizagem, tendo em vista que o público idoso, em geral, não está acostumado a tendências atuais, que colocam o aluno como sujeito ativo de seu próprio processo de aprendizagem; 2. As mudanças físicas e mentais, visto que tanto mudanças fisiológicas como psicológicas no alunado devem ser trabalhadas levadas em conta na elaboração de atividades pelos docentes; 3. Experiência vital: assim como Hernández Mercedes (2015), a autora ressalta que:

los adultos mayores con una amplia trayectoria de aprendizaje, en el sentido de amplio conocimiento del mundo y la cultura, por ejemplo, tendrán más facilidad en el aprendizaje que otras personas que han desarrollado menos estas capacidades a lo largo de su vida. (GÓMEZ BEDOYA, 2008, p. 36)

De maneira empírica, foi possível observar cada um dos pontos arrolados anteriormente. A pouca intimidade com as plataformas digitais, em um primeiro momento, acabou se constituindo na necessidade substancial para garantir o acesso, o reconhecimento e, por consequência, a interação. Dessa forma, com o passar das semanas, ficava cada vez mais claro como “Las intervenciones tecnológicas deben facilitar las interacciones entre profesores y alumnos, mejorando el acceso a los contenidos, los datos y las redes, ayudando a los profesores a apoyar mejor el aprendizaje de los alumnos [...]” (BRANDON *et al.*, 2021, s. n.).

Além disso, Gómez Bedoya (2008) acaba por destacar elementos fisiológicos e psicológicos do público idoso que serão pertinentes ao pensarmos sobre o desenvolvimento de atividades cujo foco é este público específico. Na próxima seção, discorreremos sobre a perspectiva de tomar o ensino de espanhol como língua adicional e para fins específicos.

Enseñar a los mayores. Aprender de los más grandes: a razão pela qual entendemos o ensino de espanhol para a terceira idade na perspectiva dos fins específicos

De la mano do eu lírico de Neruda e ainda no início deste capítulo, havíamos demarcado sobre a capacidade de fissurar a ideia de um tempo contado, valorizando o nosso lugar de enunciação para o ensino de espanhol como língua adicional. Cabe-nos, enfim, aclarar a decisão da taxonomia, já que esta parece ser mais um exemplo de como podemos aprender a partir da experiência dos que nos antecedem. Há algum tempo, diferentes pensadores alocados na linguística aplicada têm dedicado reflexões específicas para driblar a ideia do “estrangeiro” (LEFFA; IRALA, 2014; RAJAGOPALAN, 2003), justamente por entenderem que a designação acaba por buscar ideais hierarquizantes de

conhecimentos e, ao mesmo tempo, contribuir por uma homogeneização de saberes e imaginários de chegada que silenciam “os outros”. Para nós, portanto, a escolha por “adicional” não se faz simplesmente como preciosismo lexical, mas como uma ação prática que visa a uma nova geopolítica do pensamento (QUIJANO, 2014), uma postura epistemológica outra, capaz de conectar formas críticas do pensamento emergentes (MIGNOLO, 2003) e se afastar de mitos como o do “falante nativo” (RAJAGOPALAN, 2003).

Como dito na seção anterior, no contexto das aulas do LICOM-LETI, a escolha por pensar a experiência de ensinar e de aprender — exatamente nessa via de mão dupla — como algo adicional acaba ampliando o potencial de um alunado que (nos) permitiu, em plena pandemia, observar o temerário do pré-julgamento, o equívoco de achar que não seria possível. Dificuldades jamais se pronunciaram como impossibilidades, muito ao contrário. A presunção de que nós — coordenadores e professores-regente — seríamos os “nativos digitais”² talvez tenha explicado, em parte, o movimento inicial de tentar se levar para um ensino virtual em tempo real (VAN ROOIJEN, 2020). Tais máximas do presencial, no entanto, foram sendo, pouco a pouco, abandonadas, privilegiando a observação de novas necessidades e de como o espanhol como língua adicional poderia ser tomado como experiência linguística, cultural e humana. Juntos, coordenadores, professores-regentes e alunos, entendemos que

[...] sola adaptación del formato de las actividades diseñadas para trabajar en el ámbito presencial no era suficiente para esta nueva modalidad de trabajo, sino que era necesario plantear nuevos modos teniendo en cuenta

² Embora existisse certa familiaridade dos coordenadores e bolsistas pelo digital, vale lembrar que esta não tinha relação estrita e imediata com o contexto de ensino e de aprendizagem. Tal como observado em contextos como as salas de aulas argentinas, constatamos como “[...] la virtualidad puso en un primer plano la escasa o nula formación docente con respecto al uso pedagógico de las tecnologías (aunque también mostró la enorme capacidad de adaptación de muchos docentes).” (MIRANDA, 2022, p. 215).

las características del contexto y los recursos digitales disponibles (SANTILLI; MARTINO, 2022, p. 152).

Sendo assim, ao invés de simplesmente pensar em um processo de alfabetização digital, passamos a explorar e estimular, a partir da atuação de cada professor(a)-regente dos módulos oferecidos, um espaço para que os discentes exercessem a sua agência (MONTE MÓR, 2017) sempre a partir da língua espanhola, revisitando memórias e desafios já vividos, assinalassem as vontades e sonhos para um porvir (pós-)pandêmico. O maior desafio não foi exatamente acompanhar o alunado para entender como “ligar a câmera”, “abrir o microfone”, participar de uma “lousa interativa” ou simplesmente “entrar e sair da sala”. A questão, ao contrário, sempre esteve em “[...] cómo transponer un ritual de interacción que se ha venido construyendo históricamente a este nuevo medio que sin dudas exige otras modalidades de relación.” (MIRANDA, 2022, p. 216).

Ao invés de tomarmos a repetição de unidades fixas e voltadas ao reconhecimento de estruturas, passamos a privilegiar as construções de sentido e de significados a partir dos desejos, das necessidades e até mesmo das lacunas abertas por conta do período sanitário de complexidade vivido. Filiamo-nos, então, à compreensão e à discussão de um ensino de língua para fins específicos (JOHNS; PALTRIDGE; BELCHER, 2011), sublinhando “[...] a primordialidade de coletar dados empíricos de necessidades específicas, criar e adaptar materiais que atendam tais necessidades e ainda lidar com conhecimentos e até mesmo usos da língua não-familiares.” (CRISTOVÃO; BEATO-CANATO, 2016, p. 46).

Além da utilização de um método-base, os encontros passaram a valorizar a relação e o reconhecimento de diferentes temáticas a partir do uso de diferentes gêneros textuais. Ao longo de dois anos de coordenação, pudemos observar como o alunado passou a se engajar e fazer das aulas momentos aparentemente extralinguísticos, mas que, ao final, endossaram como o espanhol também é espaço de reunião de discursos, batalha de conflitos e

imaginários, oportunidades de preenchimento de vazios e silêncios. Assim, voltamos mais uma vez aos versos de Neruda para escutar o eu lírico que, agora, propõe um convite-*invitación*:

Al hombre, a la mujer
que consumaron
acciones, bondad, fuerza,
cólera, amor, ternura,
a los que verdaderamente
vivos
florecieron
y en su naturaleza maduraron,
no acerquemos nosotros
la medida
del tiempo
que tal vez
es otra cosa, un manto
mineral, un ave
planetaria, una flor,
otra cosa tal vez,
pero no una medida.
(NERUDA, s. n.).

No contamos el tiempo, sino (re)contamos la vida: um convite para o que virá

No último semestre de 2022, como ainda coordenadores do LICOM-LETI Espanhol, entendemos que já era tempo de voltarmos presencialmente à sala de aula. A autonomia dada a todas as línguas permitiu-nos, ao lado dos professores-regente de cada módulo, oferecer uma volta semanal com todos os alunos matriculados e que seguiram com as aulas. Além do esgotamento observado, que ecoava impressões de outros pesquisadores no mundo (MIRANDA, 2022), nossa determinação também se pautou pela decisão de “[...] empoderar a los profesores, invirtiendo en el desarrollo de las habilidades necesarias y en su capacitación para poder así explotar todo el potencial del aprendizaje a distancia e híbrido.” (BRANDON *et al.*, 2021. s. n.).

Ao partirmos do pressuposto, tal como outros pesquisadores que pensam o ensino de línguas, que “[...] la presencialidad tiene aspectos irremplazables” (SANTILLI; MARTINO, 2022, p. 154), entendemos que o arrefecimento da pandemia passava a significar não a necessidade do esquecer ou da volta do afã de contar o tempo. Iniciamos, pois, novos versos em que nossos alunos, tal como o eu lírico de Neruda, se faziam como capitães do mar que querem, no presente, protagonizar suas especificidades, contar – *en lengua castellana* e jamais estrangeira – a(s) sua(s) própria(s) vida(s).
Nosotros no creemos en la edad.

Referencias

- AGUIRRE BELTRÁN, Blanca. Aprendizaje y enseñanza de español con fines específicos. Comunicación en ámbitos académicos y profesionales. Madrid: Brill, 2004.
- BARRON, Maria *et al.* El papel cambiante de los profesores y las tecnologías en medio de la pandemia de Covid-19: principales conclusiones de un estudio entre países. **Banco Mundial Blogs**. Disponível em: <https://blogs.worldbank.org/es/education/el-papel-cambiante-de-los-profesores-y-las-tecnologias-en-medio-de-la-pandemia-de-covid>. Acesso em: 13 jan. 2023.
- CERDEIRA, Phelipe de Lima. Comunicándome: a experiência de Hablar com Voces Otras ou um relato de um curso de extensão criado sob a perspectiva do letramento crítico para (re) pensar as possibilidades de ensino de ELE. *In*: BRAHIM, Adriana Cristina Sambugaro de Mattos; HIBARINO, Denise Akemi (Orgs.). **Entre Línguas: letramentos em prática**. Campinas: Pontes Editores, 2020.
- CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; BEATO-CANATO, Ana Paula Marques. A formação de professores de línguas para fins específicos com base em gêneros textuais. **Revista Delta**, n. 32, v. 1, 2016.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GÓMEZ BEDOYA, María. El aprendizaje en la tercera edad. Una aproximación en la clase de ELE: los aprendientes mayores japoneses en el Instituto Cervantes de Tokio. Nebrija: Universidad de Nebrija, 2008.

HERNÁNDEZ MERCEDES, Pilar. ELE, tercera edad y literatura. Cómo unir sin confundir, 2015. Disponível em: <https://docplayer.es/16095470-Ele-tercera-edad-y-literatura-como-unir-sin-confundir.html>. Acesso em: 13 jan. 2023.

HUTCHINSON, T.; WATERS, A. English for specific purposes: a learner-centered approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

JORDÃO, Clarissa Menezes. No Tabuleiro da Professora Tem... Letramento Crítico? In: JESUS, D. M.; CARBONIERI, D. (Orgs.). **Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2016.

LEFFA, V.J.; IRALA, V.V. **Uma Espiadinha na Sala de Aula**. Ensinando línguas adicionais no Brasil. Pelotas: EDUCAT, 2014.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Trad. Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

MIRANDA, Florencia. La enseñanza de lenguas en contexto de pandemia: desafíos y oportunidades en la Universidad Nacional de Rosario. In: DEL VALLE GASTALDI, María et al. **La pandemia Covid-19 y su impacto sobre la enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior: respuesta institucional de las universidades miembros de RULen y proyección a futuro**. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, Universidad Nacional de Cuyo, Universidad Nacional de General Sarmiento, Universidad Nacional de Mar del Plata, Universidad Católica de Salta, 2022.

MONTE MÓR, Walkyria. Convergência e diversidade no ensino de línguas: expandindo visões sobre a diferença. **Polifonia**, 21 (29), p. 234 - 253, 2014. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/issue/view/152>. Acesso em: 03 jan. 2023.

MONTE MÓR, Walkyria. Palestra. Crítica, Letramentos Críticos, Agência e Cidadania Ativa na Educação Linguística. Curitiba, 2017.

NERUDA, Pablo. **Oda a la edad**. In: UNIVERSIDAD DE CHILE. Disponível em: <https://neruda.uchile.cl/obra/index2.html>. Acesso em: 03 jan. 2023.

PEREIRA, Deise Quintiliano. Universidade Aberta da Terceira Idade: Educação com Inclusão no Ensino de Línguas Estrangeiras. **Revista Internacional Educon**, v. 1, n. 1, set./dez. 2020.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: QUIJANO, Aníbal. **Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder**. Buenos Aires: CLACSO, 2014.

RAJAGOPALAN, K. Língua Estrangeira e autoestima. In: RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola, 2003.

SANTILLI, Mónica; MARTINO, Belisa. Lenguas extranjeras, pandemia y virtualidad: la experiencia de la Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires. In: DEL VALLE GASTALDI, María *et al.* **La pandemia Covid-19 y su impacto sobre la enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior: respuesta institucional de las universidades miembros de RULen y proyección a futuro**. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, Universidad Nacional de Cuyo, Universidad Nacional de General Sarmiento, Universidad Nacional de Mar del Plata, Universidad Católica de Salta, 2022.

VAN ROOIJEN, M. **Neither online nor on-campus: Against a binary approach**. Disponível em: <http://www.universityworldnews.com/post.php?story=20200703141825349>. Acesso em: 03 jan. 2023.

PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES DO CAp-UFRJ SOBRE O ENSINO DE ESPANHOL ANTES E DEPOIS DA PANDEMIA

Antonio Ferreira da Silva Júnior

Introdução

O ensino de espanhol nas instituições federais secundaristas do Rio de Janeiro não seguiu uma história similar. Aspectos históricos em diálogo com a legislação vigente acabaram por gerar temporalidades diferentes da inserção do idioma. Em Silva Júnior (2022) abordo um breve paralelo entre tais instituições e aponto o Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAp-UFRJ) como a última realidade escolar do âmbito federal a oficializar a disciplina espanhol em seu currículo escolar. Diante dessa constatação, neste capítulo, pretendo refletir um pouco sobre o ensino de espanhol em tal contexto, os impactos da pandemia e algumas percepções de estudantes de espanhol sobre a aprendizagem do idioma em seu currículo escolar. Interessa-me investigar quais concepções de aprender espanhol circulam no imaginário dos alunos e como eles abordam o trabalho do professor e avaliam as atividades didáticas no período anterior e posterior à pandemia.

Para esta reflexão, assumo uma escrita mais ensaística e adoto a abordagem biográfica-narrativa (SOUZA, 2007) ao resgatar episódios e vivências do ambiente educativo que me permitem revisitar, avaliar e construir aprendizagens. Desse modo, a reflexão propõe um exercício narrativo, a partir das lentes da Linguística Aplicada (TELLES, 2002) no contexto escolar, entendendo o papel político do autor/ pesquisador quando ele enxerga a sala de aula como local da construção de novas epistemologias, de saberes da prática e de experiência compartilhada. Portanto, o texto parte de

uma experiência narrativa do autor/pesquisador com os estudantes de espanhol de tal forma a ressignificar as trocas compartilhadas e contribuir para pensar alternativas para o ensino de espanhol antes e depois da pandemia no CAp-UFRJ.

Como forma de desenvolver o objetivo proposto, o capítulo estrutura-se da seguinte forma: o ensino de espanhol no CAp-UFRJ, o impacto da pandemia nos processos escolares e, por fim, a reflexão por meio de dados que apontam algumas percepções estudantis a respeito do estudo da língua espanhola e do trabalho docente.

Ensino de espanhol no CAp-UFRJ

Apesar de a UFRJ ser considerada uma das primeiras universidades públicas a ofertar a carreira de Letras: Português-Espanhol (SILVA JÚNIOR, 2016), não se pôde identificar o mesmo protagonismo em relação ao ensino de espanhol em sua unidade de educação básica da universidade. Em 2023 o CAp comemora 75 anos de existência e somente no ano de 2012 ofereceu o espanhol pela primeira vez como disciplina optativa para os estudantes do Ensino Médio. Em comparação com outras redes federais, a oferta foi tardia e impossibilitou o contato do aprendiz com mais um idioma moderno sinalizado pela lei nº 11.161/2005 (BRASIL, 2005), que preconizava o ensino de espanhol nas escolas do país desde agosto de 2005.

Questões de diferentes ordens foram as responsáveis pelo atraso da inserção de espanhol no CAp-UFRJ. A forma de organização dos setores disciplinares na escola, a carência de representação política da área de espanhol no colégio, a ausência de debate entre Faculdade de Letras, Educação e CAp, os contratos descontinuados de professor substituto de espanhol, a ausência de programa curricular oficial, a falta de orientação para o registro das práticas curriculares da disciplina nos diários pedagógicos, os problemas de infraestrutura e a carência de materiais didáticos são algumas das razões possíveis para o adiamento da disciplina. Essas

são algumas das razões que impedem, ainda hoje, o crescimento da área de espanhol no referido colégio.

Ao comparar o ensino de inglês e de francês, o espanhol foi a última língua estrangeira a ser inserida no plano de curso obrigatório do Ensino Médio do CAP-UFRJ, portanto, em um período muito posterior ao prazo estipulado pela já revogada lei federal nº 11.161/2005 (BRASIL, 2005), conforme sinalizado anteriormente. Quando se analisa a história do ensino de línguas no país, observa-se, claramente, uma descontinuidade de políticas de ensino e com isso o descompasso da presença dos idiomas nos espaços escolares (ALMEIDA FILHO, 2015). No Brasil, tal episódio aconteceu novamente nos últimos anos decorrente do teor da lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), que pauta mudanças educacionais, entre elas, principalmente, a reforma do Ensino Médio. Apesar da natureza monolíngue e colonialista das políticas educacionais vigentes (DUBOC, 2015), o espanhol conseguiu sua inserção na matriz curricular do Ensino Médio do CAP-UFRJ no ano de 2020, por meio de princípios construídos por um grupo de trabalho instituído pela escola. Apesar da entrada tardia no espaço de disciplinas obrigatórias, atualmente, o espanhol precisa travar muitas lutas pela equidade entre as línguas do currículo, como por exemplo, sua oferta no Ensino Fundamental como forma de ampliar a atuação do professor de espanhol e o campo de estágio para futuros licenciandos, papel formativo essencial para um colégio universitário.

A proposta pedagógica para ensino de espanhol no CAP-UFRJ propõe o desenvolvimento de práticas de linguagem com o idioma de maneira a destacar o papel social da língua nas mais diferentes situações comunicativas e por meio de diversificados gêneros discursivos. O programa de curso busca incluir o estudante em tarefas orais e escritas promovendo o uso e a aproximação ao espanhol nas mais diversas situações de interação. Como a tradição escolar sempre foi de natureza presencial, tais eram as premissas para o início da oferta do espanhol no início de 2020. Nunca se imaginou antes a vivência em uma nova pandemia e a necessidade

de adaptar o currículo para um universo desconhecido em tão pouco tempo.

No contexto do CAp-RJ, os primeiros anos de presença obrigatória da língua espanhola coincidiram com o período de ensino emergencial remoto, em que as práticas pedagógicas precisaram ser repensadas de modo a gerar maior envolvimento dos estudantes com a disciplina, aspecto que foi imprescindível para todas as áreas do currículo. O ensino de espanhol no CAp-UFRJ, antes da pandemia, já valorizava a contribuição e o protagonismo do estudante na organização de seu planejamento didático. Tal concepção é fruto de orientação reflexiva proposta por Almeida Filho (2020), quando o pesquisador defende que o aprendente também precisa contribuir na engrenagem de aprender um idioma, propondo temas e participando da construção do planejamento didático.

O impacto da pandemia nos processos escolares

Não é difícil reconhecer que o Brasil é um país que sempre demonstrou dificuldades para inserir as novas tecnologias no sistema educativo público. Inclusive essa carência também é notada na educação superior e decorrente de uma crise histórica de investimentos em projetos educacionais. Antes da pandemia, as escolas públicas já careciam de recursos impressos, digitais e livros didáticos de espanhol, ampliando ainda mais o hiato entre os sistemas público e privado, somente para citar alguns exemplos. Algumas privações da escola pública são históricas e decorrentes de antigas questões e de diferentes naturezas: o tamanho territorial do país, as desigualdades sociais, a falta de recursos financeiros e humanos, a ausência de formação contínua dos professores, as altas taxas de analfabetismo funcional da população brasileira etc. Os aspectos citados demonstram a dificuldade de organização de qualquer projeto educacional em larga escala e em âmbito nacional para a educação brasileira. Com a pandemia, essas diferenças

parecem ter se intensificado e demandaram rápidos estudos e adaptações do sistema educacional.

As redes escolares de alguns estados conseguiram desenhar propostas e projetos viáveis diante da crise sanitária, porém outros não conseguiram avançar e o resultado foi uma evasão de muitos estudantes. Esse episódio não se limita ao Brasil, mas sim a outros continentes e países considerados do dito primeiro mundo. A pandemia trouxe impactos, a princípio, no sistema público de ensino, por isso, muitas são as realidades escolares que precisam ser observadas isoladamente, em especial, as dificuldades de aprendizagem de cada comunidade escolar. Acredito que um dos obstáculos foi modificar a mentalidade dos docentes e dos estudantes para ensinar e aprender por meio da tela de um computador ou de um dispositivo móvel, considerando as dificuldades de acesso e de domínio de ferramentas tecnológicas. Vale ressaltar que a facilidade dos mais jovens em manusear computadores não resultou em uma aprendizagem mais acessível, motivadora e livre de incertezas e dificuldades.

Cada um de nós teve um tempo reduzido para assimilar a própria pandemia, as mudanças nas relações humanas e as inovações pedagógicas demandadas pelo ensino remoto na proposição de um novo currículo, que não deveria se espelhar ou meramente transpor os conteúdos e as antigas estratégias das aulas presenciais. Foi preciso criar caminhos com erros e acertos para pensar as aulas síncronas e assíncronas em cada realidade escolar.

Dessa maneira, foi vital o tempo para se adaptar à realidade instalada pelo distanciamento físico ocasionado pela pandemia de Covid-19. Também não é possível afirmar que todos se adaptaram em algum momento aos novos desafios da aprendizagem emergencial remota. De parte dos professores, acompanhei muitos relatos que noticiavam casos de depressão, estresse e ansiedade. Já dos alunos, sintomas similares e uma falsa ideia de aprendizado, pois, o acesso ao ambiente virtual não representou envolvimento do estudante com a sala de aula remota. A experiência de

aprendizagem remota demonstrou a falta de organização, autonomia e motivação de muitos jovens para avançar nos estudos.

Também se evidenciou que os aprendizes da sociedade 5.0 (ANDRADE, 2020) requerem a mediação paulatina de um professor. O ensino emergencial remoto pode ter sinalizado que muitos estudantes não conseguiram avançar sozinhos em uma aprendizagem pautada em estudos dirigidos ou em materiais autoexplicativos. Esse fato pode ser facilmente constatado nas impressões dos estudantes de espanhol do CAP-UFRJ, que serão abordadas a seguir.

O papel ocupado pelas famílias no acompanhamento dos jovens no período remoto é outro ponto que merece realce. Muitos responsáveis não faziam outra coisa que reclamar sem qualquer criticidade das propostas pedagógicas desenhadas pela escola e resumiam esse tema a um debate de prejuízos de conteúdos e de perdas de aprendizagem por parte dos filhos. Um dos motivos era o reduzido tempo de aula ou, ainda, a adaptação a novos formatos ou estilos nunca antes vivenciados. Por outro lado, as faltas e as carências dos jovens poderiam ser muitas e de diferentes categorias, não somente escolares. Pouco ou quase nada a respeito da afetividade do ambiente escolar e da saúde mental dos estudantes comparecia nos discursos familiares. Talvez a própria família possa ter proporcionado maior estresse e gerado uma atmosfera de dificuldade e de impossibilidades de aprendizagem para seus filhos. Muitas das dificuldades do ensino emergencial remoto ainda permanecem na nova realidade pós-pandemia, o que demandou colocar em prática um plano de acompanhamento quase que individualizado desses jovens. No caso das aulas de espanhol no CAP-UFRJ, busquei criar instrumentos para ouvir e inserir o aprendente no plano das aulas, discutindo seus entendimentos sobre a língua, a avaliação da aprendizagem e o trabalho docente.

A adoção de uma abordagem de ensino (ALMEIDA FILHO, 2012), assumida pelo docente com criticidade e clareza, a partir de uma concepção de linguagem e de aprendizagem do trabalho

pedagógico, nem sempre foi considerado um assunto simples na área de línguas estrangeiras. Portanto, no ensino remoto, acredito que tal abordagem não sofreu mudanças, mas sim alterações nas estratégias metodológicas e nos recursos didáticos mais efetivos para gerar dinamismo nas aulas remotas devido à carga reduzida ou adoção de outros desenhos pedagógicos empregados por cada realidade escolar. A falta de reflexão sobre a adaptação dos princípios metodológicos à nova realidade imposta pode ter ocasionado mais exclusões, afastando estudantes das disciplinas e provocado uma não identificação ou, até mesmo, falta de compreensão do sentido da escola.

De fato, a escola no período pós-pandemia já não é a mesma que antes e, ainda, está em processo de entendimento das demandas e das mudanças de seu corpo social. Ainda se constata casos de professores adoentados e estudantes com muitas dificuldades de aprendizagem e emocionais. A seguir, destaco alguns aspectos que identifiquei no diálogo e no acompanhamento de estudantes de espanhol do Ensino Médio do CAP-UFRJ em seu retorno ao ensino presencial.

Impressões docentes no pós-pandemia

Um dos impactos identificados no corpo discente foi a falta de maturidade e de postura para se comportar durante as aulas, que voltaram a ter uma duração ampliada. A verdade é que, antes da pandemia, muitos dos jovens ainda estavam cursando o Ensino Fundamental e convivendo com certas dificuldades pertinentes a sua faixa etária. Ficar tanto tempo fora de sala de aula e em casa implicou na postura e no senso crítico dos estudantes, algo que a rotina escolar proporciona na vida em sociedade. O tempo em que estiveram reclusos em casa e sem a convivência social pode ter resultado prejudicial para a compreensão e o papel da escola em suas vidas.

Outro destaque observado logo no retorno às atividades presenciais, que requer uma mudança no trabalho pedagógico

individual e coletivo, resume-se em se atentar aos aspectos de sociabilidade e emocionais. Muitas ocorrências de estudantes que não conseguiram manter a concentração em sala, episódios de atrasos consecutivos, retorno à sala conturbado após os intervalos, uso excessivo do celular em aula, falta de organização para os estudos, falta de segurança e muita ansiedade diante das avaliações, necessidade de reaprender sobre normas de convívio escolar. Também notei casos em que os jovens se expressavam melhor pela oralidade — aqui no caso em língua materna — e apresentavam muitas dificuldades de se manifestar e organizar o pensamento escrito. Os estudantes apresentavam dificuldades para realizar leituras e demonstrar o pensamento crítico diante de textos mais extensos. Um desafio constante estava em afastar os celulares das tarefas em sala, principalmente, na leitura de materiais impressos e nos momentos de debate. Alguns estudantes perderam a prática de estudar com o apoio de livros impressos e questionavam o tamanho dos textos e das atividades impressas. Além disso, faltava organização para o arquivamento de materiais e a realização de tarefas em casa. Um dado interessante foi um número significativo de discentes que pediu o abandono de recursos como slides, vídeos e jogos on-line em sala em prol da utilização do tradicional, quadro ou caderno como mecanismo para organizar o pensamento e os conteúdos da disciplina.

Penso que as mudanças necessárias para a escola presencial no pós-pandemia estão sendo construídas diariamente a partir das demandas locais e no debate entre o corpo docente e os próprios aprendizes como alternativa para criar novas rotinas e aprendizagens para a realidade pedagógica. Cabe ao docente continuar buscando estratégias pedagógicas para fomentar a autonomia dos aprendizes, porém essa continua não sendo uma tarefa simples. A experiência remota e a nova realidade presencial me ajudaram a refletir que a promoção da autonomia continuará sendo um desafio, principalmente, em tempos que os alunos estão desmotivados, porque a escola tradicional parece não mais se encaixar totalmente naquilo que vislumbram como futuro.

Uma forma de exercitar a autonomia é mostrar aos estudantes novos estilos de aprendizagem e um deles é contar com seu auxílio na seleção de temas para as aulas e na avaliação da própria aprendizagem. Defendo que o material didático deve adaptar-se às necessidades, aos estilos e aos ritmos de aprendizagens. Além disso, fatores como personalidade, experiências compartilhadas, crenças e o contexto sócio-histórico também são elementos que impactam o desenvolvimento da atitude e da autonomia do aluno em sala de aula e que precisam ser percebidos pelo docente. O material didático, entendido como recurso para capacitar o aprendiz a analisar de modo crítico os diferentes discursos sociais que circulam, dialoga com a compreensão de Pennycook (1997) a respeito da promoção da autonomia. Segundo o linguista aplicado, a autonomia só é possível quando o sujeito se volta como autor do seu próprio mundo, tornando-se aprendiz e usuário autônomo da língua e, ainda, garantindo seus direitos na interação com o outro.

Percepções dos estudantes sobre as aulas de espanhol e o trabalho docente no CAP-UFRJ

A partir dos princípios da pesquisa narrativa (TELLES, 2002), entendo que o estudante, ao ser questionado sobre sua experiência de aprendizagem na escola, pode exercitar a autonomia e compartilhar vivências e memórias da disciplina, de maneira que produza sentidos e aprendizagens ao revisitar caminhos e escolhas. Essa perspectiva dialoga com o pensamento de Almeida Filho (2015), quando o autor demonstra que o aprendiz precisa ser formado para participar e opinar sobre sua aquisição de línguas.

Com o fim de reconhecer algumas percepções dos estudantes sobre a aprendizagem de espanhol, gerei dados de campo com alunos do CAP-UFRJ que cursaram a disciplina de espanhol no formato remoto e presencial. Não interessou para esse tipo de pesquisa exatamente o quantitativo de participantes ou critérios para seleção dos envolvidos, mas sim o compartilhamento de ideias e a possibilidade de interlocução a favor do entendimento da

experiência vivida pelos alunos e professor/pesquisador (TELLES, 2002). Os dados resgatados¹ são decorrentes de diferentes instrumentos aplicados (questionários impressos, digitais e narrativas) aos estudantes das turmas de espanhol após sua oficialidade no currículo, portanto, material documental compilado entre 2020 e 2022.

Quando questionados sobre a importância da aprendizagem do espanhol, algumas razões foram elencadas:

- Abrir meus horizontes.
- A língua está presente em vários países próximos, então posso precisar para o futuro.
- Ser capaz de aprender novas culturas e perspectivas.
- Aprender uma nova língua.
- Adquirir experiências de vida e aprender novas formas de comunicação.
- Conhecer mais pessoas e ter mais opções no sentido acadêmico e de mercado de trabalho.
- Como latino-americana, aprender espanhol é uma verdadeira necessidade, é algo que sempre quis fazer.
- Auxiliar na compreensão de vídeos, filmes e músicas.
- Um conhecimento a mais, além de ser um desejo realizado, pois sempre quis aprender.
- Minha mãe participou de muitos congressos na América Latina.
- Comunicar com familiares.
- Língua que fará diferença no futuro, no currículo e em alguma viagem.
- Língua muito linda e sempre quis aprender.
- Ver séries sem legenda.
- Acho uma língua com bonita pronúncia.
- É uma língua linda.
- Gosto dos países da América Latina e gostaria de visitar todos eles.
- Por ser a língua de nossos vizinhos.

As respostas são bastante diversificadas e apontam interesses de ordem pessoal, política, acadêmica e profissional. Alguns motivos trazem à tona imagens do espanhol como uma língua

¹ Os fragmentos citados são mostras de informações mais recorrentes na compilação geral dos dados. As falas dos estudantes foram transcritas de modo idêntico aos instrumentos aplicados. A participação ocorreu em português e espanhol.

promissora no futuro, importante no contexto latino-americano e útil para a integração do sujeito à expansão do idioma em mídias e plataformas digitais. Um motivo de natureza pessoal que chama a atenção, sendo recorrente nos dados, foi a percepção de que o espanhol é uma língua bonita, sonora e atrativa para ser estudada.

Ao expressarem suas dificuldades de aprendizagem do espanhol, em particular no contexto da pandemia, muitos demonstraram contratempos de concentração, a baixa motivação durante o período remoto, a falta de contato físico com o professor e os amigos, o embaraço com as ferramentas de ensino remoto, o fato de o professor falar rápido em aula e a própria língua.

Outras impressões sobre as adversidades que precisam ser destacadas por seu teor foram as seguintes: “O francês ainda comparece no imaginário ao tentar se expressar no espanhol” e “Dificuldade de materializar a língua em mim como um falante”. As duas percepções mencionadas foram discutidas em aula com os estudantes porque expressam como eles se ancoram nos conhecimentos aprendidos de outras línguas, o que pode ser uma alternativa positiva de aprendizagem sem a cobrança ou a comparação de separar tais línguas, porque a proposta de aprendizagem de espanhol no CAP-UFRJ é da noção de língua como repertório. O segundo fragmento possibilita um debate interessante sobre a desconstrução da imagem fictícia de falante ideal de um idioma. Romper essa ideia de uma língua padrão e fixa conversa com a compreensão de língua proposta por Salgado, assumida em sala de aula, quando a pesquisadora defende “[...] se queremos promover uma sociedade mais justa em que não só as práticas de certos falantes são vistas como legítimas, o que em si cria oportunidades de exclusão e injustiça, devemos promover um entendimento de ‘língua’ como prática” (SALGADO *et. al.* no prelo).

Ao avaliarem o conteúdo estudado no ensino remoto de espanhol, algumas impressões dos estudantes foram as seguintes:

- Vi muitos textos e interpretei bem.
- Compreendo quando as pessoas falam comigo e leio bem.

- Questões atuais são importantes, mas precisamos de conteúdos gramaticais.
- Aulas chatas e repetitivas. Toda aula é folha com texto. A gente lê, discute e faz as questões.
- As aulas estão muito boas, eu estou conseguindo usar o idioma e entender as coisas.
- Acho que a aula de espanhol está tudo bom, só falta nos adaptarmos as novas ferramentas.
- Passar mais músicas e séries em espanhol.
- As aulas poderiam ser mais interativas, com conversas para treinarmos melhor a língua.
- Utilização do *kahoot* para deixar a aula mais dinâmica.

As percepções anteriores destacam aspectos positivos dos encontros que permitiram os alunos adicionarem o espanhol ao cotidiano, seja compreendendo uma interação oral ou na leitura de textos de diferentes gêneros discursivos. Também se identificou sentidos que caracterizam as aulas como monótonas, cansativas e pouco interativas por não focarem na oralidade, em questões sistêmicas ou no uso de determinadas ferramentas tecnológicas. O uso recorrente de textos em sala é entendido como uma atividade repetitiva e pouco produtiva para a aprendizagem do idioma. A apreciação das aulas apontou desejo de contato com gêneros específicos e com uma maior diversidade de linguagens. Um ponto a observar foi a demanda por mais atividades interativas em um contexto remoto onde a interação oral ficou comprometida pelo fato de os próprios estudantes não ligarem as câmeras e usarem os microfones.

Outra demanda apresentada foi o seguinte pensamento “algo atual e que seja mais divertido, com uma forma de aliviar a tensão da rotina das aulas”. O ponto anterior foi interessante de ser retomado para desmistificar a vinculação da aula de língua estrangeira a um espaço de diversão, que precisa incluir atividades lúdicas a todo o momento. Com isso, foi possível incluir uma reflexão a respeito do papel formativo que o espanhol pode receber na escola mesmo sendo trabalhado a partir de textos mais extensos

e que promovam a criticidade sobre diferentes temas do entorno social do aluno.

As dificuldades com o ambiente remoto, o cansaço diante da tecnologia e o excesso de atividades escolares também compareceram nas percepções, como se notou na seguinte contribuição: “la energía que tenía al principio se fue agotando cada vez más. Cuando fui a ver, ya no prestaba atención a las clases y hacía muy pocas tareas que los profesores me decían que hiciera, y cada vez era más difícil hacerlas”. A falta de motivação para os estudos e o abandono das atividades da plataforma digital empregada pela escola também foram recorrentes em muitas falas sobre o ambiente remoto:

- Aulas remotas são difíceis de prestar atenção. Não consigo aprender com tantas aulas.
- Melhor para o professor apresentar os materiais.
- Na *on-line* eu dormia.
- Menos participação e isso dificultava a continuação das aulas.
- Era mais fácil para pesquisar as coisas mais rapidamente na Internet.
- As aulas não funcionaram independente da matéria.
- Remoto é cansativo e ruim de entender.
- Não conseguia aprender quase nada.
- Aula mais dispersa.
- Mais cansativa por ficar olhando para a tela do computador.
- Mais complicado porque não tinha materiais impressos.

As impressões anteriores sinalizaram como os estudantes ainda estavam vinculados a um modelo de aprendizagem tradicional, assumindo suas dificuldades diante ao novo. A dispersão diante da tela, o fato de estar em casa e a ausência de materiais impressos foram apontados como as maiores dificuldades do período emergencial remoto. Por outro lado, alguns estudantes perceberam vantagens desse estilo de aula, porque permitia acessar informações mais facilmente e a dinâmica facilitava o uso de recursos tecnológicos para o professor. De fato, no ensino presencial, as aulas de espanhol careciam de sala de aula

apropriada e de equipamentos tecnológicos para o uso constante de recursos audiovisuais.

Após o retorno presencial, as percepções sobre as aulas demonstraram olhares positivos e ainda algumas dificuldades de adaptação à realidade pós-pandemia:

- Importância da presença física acaba fluindo mais e me sinto mais atenta.
- Às vezes, dificuldade de ficar quieta em sala.
- Maior contato com o professor e licenciandos facilita também o nosso entendimento.
- Ver o professor presencialmente.
- Maior participação e interação.
- Melhor para o aluno entender a aula.
- Melhor para ouvir o espanhol do professor.
- O presencial é melhor, mas é cansativo.
- Presencial é melhor porque é mais dinâmico.
- Dificuldade de focar na aula, de prestar atenção.
- Dificuldade de acompanhar o ritmo das aulas.
- Dificuldade de ficar 100% focado. Facilidade de fazer os exercícios em sala.
- Acho cansativo, acordar cedo e vir de longe.
- Presencial tem muitas folhas de trabalho.
- Dificuldade de voltar para o ritmo e conseguir me concentrar.
- Dar conta da semana de provas.
- Acostumar de novo com a rotina de acordar cedo.
- Melhor para focar nos conteúdos sem distrações, diferente das aulas assíncronas.
- Dificuldade de conciliar os estudos de todas as matérias.
- Aulas mais interessantes e mais fácil de prestar atenção.
- Dificuldade de se adaptar com a turma mais do que com a matéria.
- O material impresso nos ajuda muito na hora de estudar.
- Dificuldade de socializar foi um problema.
- A gente presta mais atenção, mas preciso de maior atenção da minha parte para participar.
- As aulas presenciais são mais divertidas.
- Acordar cedo e pegar ônibus todas as manhãs.

As impressões anteriores acabaram abordando temas e discussões que falam por si só e dialogam com aspectos já comentados na seção sobre os impactos da pandemia nos processos escolares. Apesar do destaque para o contato físico e o retorno ao

ambiente escolar, o novo ensino presencial trouxe alguns inconvenientes como a rotina de acordar cedo, a necessidade de aprender novamente a se concentrar e a dificuldade de socialização física. O fato de ouvir a língua espanhola foi um item apontado que se refere diretamente à aula de língua. Outras interpretações ainda aproximaram a sala de aula remota da presencial:

- Não acho diferença.
- Não vi nenhuma diferença, o meu aprendizado foi o mesmo.
- São modelos parecidos, o que muda agora é que estamos fazendo mais folhas.
- As aulas de espanhol não tem muita diferença. É muito conteúdo.
- Acho que não tem muita diferença, só muda o fato dos alunos falarem e não escreverem no chat.
- Não há tanta diferença e isso não é uma coisa ruim. Uma diferença é que é mais fácil de estudar.

Alguns estudantes relataram facilidade com a vivência em ambiente remoto e equipararam sua aprendizagem ao presencial. Ao observarem as aulas de espanhol, eles expressaram que o professor adotou estilos similares, destacando somente a quantidade de conteúdos e de folhas de atividades que antes eram compartilhadas em outro formato e por meio da plataforma virtual.

Para finalizar, destaco algumas percepções em relação ao trabalho pedagógico por mim desenvolvido, pois penso que tais leituras trazem contribuições para a compreensão da concepção de linguagem das aulas e da maneira como os estudantes começaram a compreender a abordagem didática recebida no decorrer do curso remoto:

- O fato do professor apenas falar em espanhol definitivamente me ajudou muito a aprender sobre essa língua nesse tempo de um ano [...] o professor soube lidar muito bem com a situação do ensino remoto além de sempre trazer aulas dinâmicas sempre com conteúdos relativamente atuais.
- Bom as aulas em si são muito boas e o professor explica muito bem, o único problema é mais com a falta de interação dos alunos com o professor, quando eu escolhi fazer espanhol eu pensei que seria bem fácil de aprender.

- El profesor fue muy importante para mi trayectoria este año. Él fue paciente con sus estudiantes y siempre era abierto a sugerencias. Yo soy muy agradecida por todo lo que él ha hecho este año por mí y mis amigos. 2021 fue un año muy difícil por cuenta de la pandemia. Pero las clases de español fueron divertidas y pudimos olvidarnos del mundo allí gracias al profesor.

- Las clases de español eran buenas, pero yo no participé en nada, algunas cosas eran difíciles de entender porque el profesor hablaba mucho en español, pero él era amable y buscaba lo mejor para nuestro conocimiento.

- Em relação a espanhol, é a primeira vez que tenho a opção de escolher o idioma que eu vou estudar, e não me arrependo nem um pouco da escolha que eu fiz. O professor é ótimo, está sempre trazendo vídeos, diálogos e slides bem elaborados para chamar nossa atenção, é uma aula bem didática e diferente dos cursinhos que só estão preocupados com a pronúncia, o método de ensino da escola tem outras preocupações, ensinam a pronúncia, escrita, a cultura e questão identitária por trás da língua.

Na sequência dos testemunhos, observei como os alunos valorizaram o fato de as aulas acontecerem em espanhol, independente do conhecimento prévio dos estudantes. Além disso, as falas destacaram as adaptações agenciadas pelo docente para facilitar a aprendizagem do idioma e incentivar maior participação, mesmo com todas as dificuldades de conexão, interação e concentração do ambiente remoto. Inclusive, as repostas confirmaram a pouca participação de alguns. O acolhimento do professor, apesar do distanciamento da tela no período pandêmico, também foi sinalizado com um fator positivo somado ao lado afetivo observado pelos discentes. Inclusive, um dos participantes demonstrou que as aulas de espanhol auxiliaram a esquecer dos desafios da crise sanitária. O último fragmento explicou de modo claro a percepção do estudante em relação ao trabalho desenvolvido nas aulas de espanhol, em que o foco não se comparava a de um curso livre de idioma, valorizando, além do mais, os aspectos sociais e culturais do idioma em comunhão com as diferentes habilidades linguísticas.

Para concluir este ensaio...

Abrir espaço na escola para ouvir e agenciar o estudante no debate a favor de sua autonomia e maior participação em aula permite uma experiência didática mais significativa e uma revisão constante dos papéis que professor e aluno podem desempenhar a favor da aprendizagem.

A abordagem biográfica-narrativa (SOUZA, 2007) na prática pedagógica possibilita o professor evidenciar, avaliar e ressignificar experiências recuperadas pela memória sobre determinado contexto pedagógico com o objetivo de (re)construir novas aprendizagens.

Como a história do espanhol no CAP-UFRJ ainda é recente, se comparada a outras realidades federais de ensino no Rio de Janeiro, penso que este capítulo contribui para dar a conhecer um pouco da memória do ensino dessa língua, que vem sendo construída em parceria com os estudantes desde 2012 no contexto em evidência. A oficialidade do idioma ocorreu em um período de bastante fragilidade social e emocional que foi a pandemia de Covid-19, portanto, foi requerido o emprego de novas formas de trabalho, entre elas a implementação do ensino emergencial remoto. Além disso, outros estudos precisam ser encaminhados para aprofundar os impactos na pandemia no aprendizado dos jovens.

Acredito que o capítulo, ao empregar um tom ensaístico, traz à luz algumas reflexões e questionamentos sobre a vivência do pesquisador no período pandêmico e pós-pandêmico por meio da leitura e interpretação de falas e posicionamentos dos estudantes. Os registros dos alunos indicaram suas percepções para a importância do espanhol, sua avaliação da aprendizagem, suas dificuldades, o período remoto, o retorno presencial após a pandemia e, por fim, as impressões sobre o trabalho docente. Os dados não buscaram criar interpretações únicas para a aprendizagem do espanhol no período anterior ou posterior à pandemia, mas sim sinalizaram formas de gerar a reflexão e a

conscientização do envolvimento do corpo discente no planejamento didático e em seu constante processo formativo.

Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Fundamentos da Ciência aplicada da linguagem**. Campinas: Pontes Editores, 2020.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Notas para uma política de ensino de línguas. **Linguagem e Tecnologia**, Belo Horizonte: Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, v. 8, n. 1, p. 124-136, 2015.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Quatro estações no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 2012.

ANDRADE, E. S. Desenvolvimento sustentável e sociedade 5.0: rumo à felicidade e ao bem-estar. **Revista Eletrônica Humanitaris**, v. 2, n.2, p. 6-25, 2020.

BRASIL. **Lei Federal 13.415/17**. 2017. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>>. Acesso em: 12 fev. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005**. 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/11161.htm>. Acesso em: 27 jan. 2023.

DUBOC, A. P. **Parecer de leitura crítica componente curricular: língua estrangeira moderna – nova versão**. Brasília: MEC/Secretaria da Educação Básica, 2015.

PENNYCOOK, A. Cultural alternatives and autonomy. In: BENSON, P.; VOLLER, P. (org.). **Autonomy and Independence in Language Learning**. New York: Addison-Wesley Longman Limited, 1997. p. 35-53.

SALGADO, A.C.P. *et. al.* **Translanguaging: toward social justice**. No prelo.

SILVA JÚNIOR, A. F. Memórias de um professor e narrativas de resistência da língua espanhola no Colégio de Aplicação - UFRJ. *In*: CARVALHO, T. L.; COSTA JÚNIOR (orgs.). **Ensino de espanhol no Brasil: histórias de resistências**. 1ed. Campinas: Mercado das Letras, 2022, v. 1, p. 143-161.

SILVA JÚNIOR, A. F. Cursos de Licenciatura em Letras/Espanhol nos Institutos Federais: percurso histórico e narrativas de professores formadores. *In*: SILVA JÚNIOR, A. F.; SANTOS, R. C. (Orgs.). **Retratos de cursos de Licenciatura em Letras/ Português-Espanhol**. Curitiba: Editora Appris, 2016, p. 39-149.

SOUZA, E. C. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. *In*: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. (orgs.). **Memória e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007, p. 15-38.

TELLES, J. A. A trajetória narrativa: histórias sobre a prática pedagógica e a formação do professor de línguas. *In*: GIMENEZ, T. (Org.). **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: Ed. UEL, 2002, p. 15 - 38.

PARTE III

**DIÁLOGOS SOBRE
MULTILETRAMENTOS COMO
DIVERSIDADE SOCIAL**

UMA PROPOSTA DE MULTILETRAMENTOS NA AULA DE INGLÊS COMO LA

Marcello de Oliveira Pinto
Vanessa do Nascimento Fernandes

Reflexões sobre ensino no contexto pós-pandêmico

O ano de 2020, protagonizado pela pandemia mundial de covid-19, foi também palco virtual para as discussões a respeito da implementação das diretrizes da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio no Brasil. O cronograma de implementação dos novos referenciais curriculares do primeiro ano do ensino médio iniciou-se em 2022. Espera-se que, de acordo com esse planejamento, até sua total implementação em 2024, a BNCC passe a nortear a elaboração dos currículos e propostas pedagógicas de todas as etapas e modalidades da educação básica (Educação infantil, Ensino fundamental e Ensino Médio) dos sistemas e redes de ensino de todas as escolas públicas e privadas do país, culminando com a consequente mudança e adaptação do exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Nesse sentido, ao longo do ano de 2020, ao mesmo passo que o novo contexto imposto pela pandemia colocou em voga o ensino remoto emergencial, aconteciam lives e discussões virtuais sobre a implementação do novo ensino médio, cujo texto amplia e entrelaça as competências e habilidades às tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC).

A ironia estabelecida entre esses dois fatos reverbera o limbo da educação brasileira: se de um lado a pandemia revelaria o desespero e despreparo educacional brasileiro mediante falta de políticas públicas de investimento em “novas” tecnologias educacionais e acesso à internet de qualidade, por outro, ela seria responsável por compensar e redimir décadas de atraso em apenas

dois anos, anos nos quais a realidade imposta por um vírus permitia uma única possibilidade de conceber a continuidade de práticas educacionais: agora emergencialmente remotas. Partindo das demandas e necessidades saltadas aos olhos diante do paradoxo que o contexto do ensino remoto emergencial revelou, somos também convidados a percorrer os “novos caminhos” educacionais que a implementação das novas diretrizes da educação básica nos destacam.

Em resposta à confluência dos marcos supracitados, esse trabalho debruça-se nos caminhos teóricos embasados na pedagogia dos multiletramentos, metodologia ativa de ensino por Abordagem Baseada em Projetos (doravante ABP) e norteadores e competências da BNCC para materialização de um projeto de ensino de Inglês como língua adicional (doravante LA)¹ a ser realizado no ensino médio, aproveitando os legados do ensino remoto emergencial que oportunizou o contato dos alunos com repositórios e ferramentas tecnológicas, aproximando-os das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC).

Apesar da ênfase dada em relação à incorporação das TDICs no diálogo escolar, o efeito cascata gerado pelo momento de crise que fez instaurar no país o ensino remoto emergencial, mesmo que de forma desigual e heterogênea, foi inegavelmente o grande propulsor das discussões e acolhimento da cibercultura no espaço educacional. Segundo ressalta Maison (2008, p. 43, apud PAIVA, 2020, p. 66), é “quando uma escola, ou um sistema escolar, ou uma sociedade enfrenta uma crise que, provavelmente, se abre para mudança”.

Sob a ótica das crises que alavancam transformações profundas, somos convidados por PAIVA (2020) a dar o tom dos próximos contornos e significações que entrelaçam educação e tecnologia na prática educacional brasileira. O efeito dominó gerado por um vírus resultou em adaptações e mudanças no ritmo de ensino e

¹ O conceito de Inglês como língua adicional adotada neste trabalho se baseia no artigo “Língua Adicional: um conceito “guarda-chuva” de RAMOS, A.A.L., 2021.

aprendizagem, gerando um declive arbitrário na zona de conforto de escolas, professores, alunos e famílias. Nesse novo contexto, a migração para o mundo digital foi inevitável e irrevogável, apesar de escancarar uma realidade *off-line* e descompassada com a modernidade, em que muitos estudantes possuem acesso apenas a pacotes de dados limitados e outros não tem nenhum acesso a computadores ou celulares conectados à internet.

Desse modo, se por um lado temos os preceitos preconizados pelo texto normativo da educação básica no país, por outro lado, contrariando as Bases Curriculares Nacionais, ainda vivemos um cenário onde o acesso aos meios digitais não abarca toda população estudantil brasileira. Segundo dados do IBGE, em 2019 a internet era utilizada em 8 de cada 10 domicílios brasileiros, sendo a maior parte dessas casas concentradas em áreas urbanas e grandes metrópoles. A zona rural do país possuía uma média de 57% dos domicílios com utilização da internet. Em 2021, observa-se um aumento desses números, totalizando 90% dos domicílios do país conectados (NERY; BRITTO, 2022). Contudo, quando comparamos a conexão dos alunos da rede pública e da rede privada, nota-se uma diferença acentuada: “98,2% dos estudantes da rede privada tiveram acesso à Internet em 2021, ao passo que entre os estudantes da rede pública o percentual foi de 87,0%” (IBGE EDUCA, 2022). Ainda, segundo dados da Agência Nacional de Telecomunicações (2023), em 2022 o Brasil registrou 9,5 mil escolas sem acesso à internet.

Descortina-se, assim, um abismo social que diverge da teoria paramentada. A escola detém em suas mãos a desafiadora tarefa de incluir, provendo uma educação multifacetada que abrange o universo digital, diante da contraditória realidade onde nem todos alunos têm acesso a aparelhagem e serviços de internet dentro de seus lares e salas escolares, onde o acesso aos conteúdos ainda se dá de forma seccionada e estanque e onde o celular pode ser visto como uma fonte de mal comportamento e não como uma poderosa arma de inclusão digital.

Paiva (2020, p. 67) salienta que muitas das atividades síncronas e assíncronas desenvolvidas durante a educação remota

emergencial se limitaram a transferir para o virtual práticas expositivas e conteudistas já adotadas no espaço físico escolar, ou seja, uma reprodução de um comportamento hierarquizado e tradicional, apenas com a transferência dos meios. Apesar disso, não podemos fechar os olhos para práticas de superação e reformulação guiadas por uma gama de ferramentas digitais, como vídeos, podcasts, aplicativos, jogos, e até redes sociais, que deram nova cara e cores ao ensino remoto durante a pandemia. Os esforços somados na construção dessas novas páginas na história do ensino certamente não podem ser esquecidos ou relegados: “é possível prever que nossas práticas educacionais nunca serão as mesmas novamente” (PAIVA, 2020, p. 68).

De fato, a pandemia situou o favorecimento de uma concepção de aprendizagem que não precisa ser exclusivamente física e presencial, transpondo as barreiras que dualizam o espaço escolar físico e o espaço digital, concebendo ambos como um espaço expandido, mesclado e hibridizado, refletindo a profusão dos espaços cotidianos, que já incluem o ciberespaço. Moran (2015, p. 16) ratifica essa mescla como primordial “para abrir a escola para o mundo e para trazer o mundo para dentro da escola”. Para escolas com menos recursos tecnológicos, as tecnologias móveis podem ser uma forma de proporcionar esse “blended”, visto que 97,9% dos estudantes brasileiros acessam a grande rede via celular, segundo dados de 2021 (IBGE EDUCA, 2022).

Diálogos Teóricos

No tocante a uma abordagem metodológica, a BNCC salienta práticas pedagógicas que estimulem o protagonismo estudantil, a transdisciplinaridade, a integração de diferentes campos do saber e as vivências sociais, pessoais e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 479).

Um dos caminhos para se implementar essa visão é por meio da metodologia ativa denominada Project Based Learning (PBL) ou Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP). A ABP é um campo

frutífero para a materialização do tratamento metodológico orientado pela BNCC à medida que suas premissas se baseiam em um modelo de aprendizagem centrada no aluno, a partir de resolução de problemas autênticos do seu entorno social, valorizando a cooperação e colaboração e o uso de ferramentas tecnológicas e web 2.0., dialogando, portanto, com as demandas do mundo do trabalho de hoje e despertando o protagonismo juvenil.

A oportunização e consonância do trabalho por projetos em sala de aula se materializa por uma sucessão didática investigativa à luz de um problema ou questionamento inicial. O aluno é desafiado a responder uma situação problema através de uma série de tarefas, pesquisas, reflexões e discussões, de forma colaborativa e autônoma, culminando em um produto final também autêntico, público e atrelado às TDICs. A pedagogia de projetos ao mesmo passo que viabiliza a resolução de problemas, contextualiza o conhecimento e favorece o protagonismo, autonomia e a colaboração entre os alunos (BENDER, 2014, p. 29).

Krajcik e Blumenfeld (2006, p. 318) descrevem os cinco principais elementos do PBL: 1) parte de uma pergunta motriz ancorada em uma problematização do mundo real; 2) considera escolhas de situações problemas autênticas; 3) promove a investigação através da colaboração e o engajamento dos participantes na busca de solução de problemas; 4) viabiliza o uso de atividades investigativas desafiadas por novas tecnologias de aprendizagem; 5) culmina na elaboração de um produto final público como resposta ao problema.

Jordão (2014) direciona o olhar para o ensino de inglês a partir da função discursiva da língua, na qual a aprendizagem é fomentada pela construção de sentidos que acontece na prática social. Sob a égide da pedagogia de projetos, tanto o conhecimento quanto seus sujeitos se constroem a partir da prática social discursiva, “buscando legitimar os usuários da língua em geral como *meaning-makers*, permitindo-lhes apropriar-se do inglês para com ele construir sentidos” (JORDÃO, 2014, p. 24).

Jordão (2014, p. 25) contesta a concepção tradicional e linear de aquisição da língua baseada no gerativismo Chomskyano, onde a competência precede o desempenho, ou seja, é preciso adquirir primeiro as competências linguísticas para dominar seu uso e chegar a tão sonhada fluência. Propõe-se, portanto, a inversão dessa concepção de ensino-aprendizagem que por muito tempo se cristalizou nos ambientes escolares, ampliando o espaço empírico e social, onde a experiência, necessariamente, precede a forma do conteúdo. Em outros termos, coloca-se em xeque uma tradição de ensino de Inglês baseada no imperialismo linguístico², onde as estruturas gramaticais e lexicais funcionam como guarda-chuva ditatorial da seleção de materiais, textos, atividades e caminhos a percorrer na sala de aula, em detrimento da visão discursiva e social da língua.

A principal mudança está na aceitação de que a aprendizagem da língua acontece em consequência dos sentidos que se quer construir, e não de forma inversa. Portanto, é a construção de sentidos que motiva a aprendizagem da língua e coloca, assim, a escolha dos materiais, do vocabulário e da gramática a serem abordados em sala de aula como aspectos decorrentes dos sentidos que se quer produzir (JORDÃO, 2014, p. 26 apud JORDÃO; FOGAÇA, 2007)

A perpetuação da concepção normativa e centrada em competência linguística é refletida nos registros escolares de conteúdos de aulas, como por exemplo, *Verb to be, simple present, family members, days of the week, simple past*, etc. Essas entradas geralmente seguem uma abordagem focada nos aspectos gramaticais ou lexicais ensinados. No entanto, como esperar melhores resultados de envolvimento e engajamento dos alunos com posturas pedagógicas reprodutoras de paradigmas tradicionalistas, focando

² Phillipson (2013) argumenta que o ensino de língua inglesa muitas vezes reflete uma abordagem imperialista, na qual o inglês é promovido e difundido como uma língua global dominante em detrimento das línguas locais e minoritárias. Ele destaca como isso pode levar à marginalização e à perda de diversidade linguística e cultural.

predominantemente na gramática normativa de uma língua que soa tão estrangeira quanto distante da dimensão sociocultural em que estão inseridos os estudantes de hoje?

O desafio que se coloca ao refletirmos sobre o ensino de línguas (e de qualquer outra área do conhecimento) através da lente de uma pedagogia orientada por projetos é precisamente a necessidade de reverter a perspectiva normativa enraizada no sistema educacional brasileiro. Essa abordagem demanda uma nova visão que nos permita conceber as funções linguísticas como resultantes e derivadas dos propósitos discursivos da língua. Em vez de serem abordadas de maneira isolada, as competências linguísticas se desenvolvem em paralelo com a colaboração social prática, onde a língua é empregada como instrumento para construir significados e para uma comunicação efetiva.

Destarte, a construção de sentidos passa a ser o guia do processo de aprendizagem, orientada por uma problematização ou questionamento do mundo real, trazendo o contexto sociocultural local para dentro dos muros da escola, valorizando também os contextos e saberes não prestigiados formalmente, colocando a práxis e seus sujeitos como objeto de aprendizagem. Além disso, os papéis desempenhados por professores e alunos como transmissores e consumidores passivos do conhecimento ganham tônica ativa, passando os primeiros a serem vistos como facilitadores e mediadores e os últimos como produtores e negociadores de sentidos e saberes (BENDER, 2014, p. 38).

O trabalho por projetos prioriza o uso das TDICs para mediação, produção e publicação de conteúdos digitais, uma vez que é inconcebível pensar em oportunidades de aprendizagem a parte do “status conectado” que já permeia as práticas cotidianas dos jovens e adolescentes contemporâneos. Ler e navegar são conceitos entrelaçados e concomitantes, portanto, promover habilidades de busca, curadoria e produção de conteúdos virtuais já é parte da essência do conceito de letramentos.

As tecnologias modernas de ensino estão mudando a própria estrutura da educação de maneira fundamental por meio da reformulação do processo de ensino e de aprendizagem. Os alunos tornam-se produtores de conhecimento, já que seus artefatos são publicados na internet (BENDER, 2014, p. 37).

Seguindo o mesmo princípio de uma primordial reformulação educacional diante do universo digital em que está inserido o aluno de hoje, a BNCC nos alerta também para a harmonia entre explorar novas interfaces e criar criticamente a partir delas.

É necessário não somente possibilitar aos estudantes explorar interfaces técnicas (como a das linguagens de programação ou de uso de ferramentas e apps variados de edição de áudio, vídeo, imagens, de realidade aumentada, de criação de games, gifs, memes, infográficos etc.), mas também interfaces críticas e éticas que lhes permitam tanto triar e curar informações como produzir o novo com base no existente (BRASIL, 2018, p. 497).

A pluralidade de culturas, mídias e semioses inerentes ao conceito de letramentos nos impele pelos caminhos dos multiletramentos para concepção de uma sala de aula de línguas atual e multifacetada. “A ideia é que a sociedade hoje funciona a partir de uma diversidade de linguagens e de mídias e de uma diversidade de culturas e que essas coisas têm que ser tematizadas na escola, daí multiletramentos, multilinguagens, multiculturas.” (ROJO, 2013, p. 1).

Rojo (2013, p. 21) define multiletramento elucidando a incorporação do linguístico, gestual, imagético, sonoro e espacial para descrição do texto multimodal e igualmente multissemiótico, visto que a produção de significados depende da compreensão de todos esses universos linguísticos verbais e não verbais que o compõem:

Multiletramentos são as práticas de trato com os textos multimodais ou multissemióticos contemporâneos – majoritariamente digitais, mas também impressos –, que incluem procedimentos (como gestos para ler, por exemplo) e capacidades de leitura e produção que vão muito além da compreensão e produção de textos escritos, pois incorporam a leitura e (re)

produção de imagens e fotos, diagramas, gráficos e infográficos, vídeos, áudio etc. (ROJO, 2013, p. 21)

Partindo da multiplicidade de semioses e modalidades que permeiam o texto falado e escrito surge a visão de letramento pluralizado. Desse modo, abre-se espaço para integrar aos discursos atuais a multiculturalidade, a multissemiótica, as multilinguagens e a multimodalidade, especialmente com advento e propagação das TDICs. Essa visão plural de letramentos se ancora no modelo ideológico de Street (2003) que concebe a escrita e leitura a partir da perspectiva sociocultural em que se insere. Street defende, portanto, o uso do termo "letramentos" no plural a fim de enfatizar a diversidade e a multiplicidade de práticas de leitura e escrita que ocorrem em diferentes contextos culturais, sociais e ideológicos. Ao utilizar o plural, ele destaca que as práticas de letramento não são neutras, mas muitas vezes estão ligadas a questões de poder, dominação cultural e desigualdade. A multiplicidade de letramentos reconhece as relações de poder que moldam essas práticas.

Entendido a concepção de um letramento pluralizado, chegamos a perspectiva histórica dos multiletramentos, termo cunhado por um grupo de dez pesquisadores³ em 1996, que ficou conhecido como *The New London Group* (Grupo de Nova Londres - GNL), responsáveis pela publicação de um manifesto chamado de *A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures* (Uma pedagogia dos multiletramentos: desenhando futuros sociais). Apesar de superar mais de 25 anos de criação, esse manifesto traz em sua pauta questões que tangem às necessidades e fragilidades educacionais dos dias de hoje, convidando professores e alunos a assumirem seus papéis de protagonistas diante de uma sociedade com novas configurações globais face à propagação e evolução das novas tecnologias de informação. Desse clamor nasce a pedagogia dos multiletramentos, cuja preocupação de significação do mundo

³ Courtney Cazden, Bill Cope, Mary Kalantzis, Norman Fairclough, Jim Gee, Gunther Kress, Allan e Carmen Luke, Sara Michaels e Martin Nakata.

está muito além da língua em si mesma, trazendo para o cerne do debate educacional do estudo da língua o “o quê” e o “como” assente na diversidade semântica, cultural, cognitiva e social dos discursos modernos.

A pedagogia dos multiletramentos entende os sujeitos como discursivamente construídos, ou seja, frutos da práxis e da interação com o outro, desconstruindo uma visão passiva e receptiva do educando, valorizando seu papel como protagonista e aproximando a linguagem escolar da vida social e cultural que acontece por trás de seus muros. A escola passa a ser vista como um espaço legitimizador de diferentes formas de ser e ver a multiculturalidade, dando voz e espaço ao discurso silenciado e discriminado em detrimento do conhecimento escolar de prestígio social das elites.

Para entender melhor o conceito de multiletramentos, Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 19-21) descrevem os dois aspectos principais na construção do termo, sendo o primeiro “multi” referente à diversidade social, colocando o papel social e cultural como norteador da construção de significados a partir da linguagem textual. Desse modo, leva-se em consideração as experiências pessoais, profissionais, áreas de interesse, identidade, gênero, contexto comunitário e ambiente cultural que envolvem os sujeitos. Portanto, o ensino nas escolas deve considerar “as diferenças multiculturais existentes, dando visibilidade às dimensões profissional, pessoal e de participação cívica”. Já o segundo aspecto que o termo “multi” carrega tange à multimodalidade textual, ou seja, à incorporação do escrito, visual, espacial, tátil, gestual, auditivo e oral na produção de significados, levando em conta especialmente as novas mídias digitais.

Se a definição de multiletramento discutida pelos artigos e autores consultados neste trabalho perpassa pela ideia de uma sociedade fundida pela multiplicidade cultural de seu povo e pluralidade de suas linguagens e mídias de massa: “multiletramentos, multilinguagens e multiculturas” (ROJO, 2013), é possível problematizar o ensino de língua inglesa no Brasil hoje

por seu caráter ainda descontextualizado e focado em competências linguísticas (gramática e léxico). Em especial, abre-se espaço para fomentação do uso de materiais autênticos⁴ no ensino de Inglês, pautado na necessidade de trazer textos legítimos e multissemióticos para a sala de aula, caminhando no sentido oposto dos componentes curriculares programados e sedimentados em conteúdos gramaticais e lexicais a partir de atividades situacionais criadas ou catalogadas para um contexto de ensino de estruturas linguísticas.

Ao conceber os sistemas da língua (léxico, gramática, funções linguísticas e fonologia) como subsidiários ao desenvolvimento das habilidades de leitura, audição, escrita e fala, podemos concluir que tais habilidades objetivam a construção e negociação de sentidos entre os aprendizes. Diante disso, por que ignorar a riqueza do universo multimodal presente nas mídias globalizadas de hoje, especialmente no ciberespaço, que tem trazido à tona vlogs, podcasts, videocasts, Ted Talks e tantas outras mídias sociais de interesse dos estudantes? Desassociar a função discursiva, social e cultural da língua é perpetuar um ensino de Inglês normativo e canônico, promovendo alienação e segregação.

Nessa perspectiva, pensar a aula de inglês como um espaço “plurilíngue, transcultural e transformador” (FERREIRA e ORLANDO 2013, p. 425) é pensar a multimodalidade textual dentro da sala de aula, é pensar em multiletramentos, multilinguagens, multissemioses e multiculturas, sabendo que todos esses “multi” já estão inclusos no pacote do universo autêntico presente nas mídias digitais de hoje, cabendo ao professor fazer desse universo parte integrante de sala de aula, quebrando assim as barreiras físicas e sociais que dicotomizam

⁴ Esse trabalho parte do critério proposto por Gilmore (2007) para definição de texto autêntico. Segundo o autor, é possível identificar a característica legítima de um texto por meio da natureza do discurso e contexto de sua produção: “An authentic text is a stretch of real language, produced by a real speaker or writer for a real audience and designed to convey a real message of some sort” (GILMORE, 2007, p. 98).

uma concepção de ensino e aprendizagem pautada em uma “cultura analógica x cultura digital” (CASTELLS, 2015).

Tal dicotomia prevista pelo sociólogo Espanhol Manuel Castells tange, respectivamente, uma concepção pedagógica medieval centrada na figura cãnone do professor como transmissor de conhecimento e uma educação reconfigurada e arrebatada pelas tecnologias trazidas pela era pós internet. Insistir num modelo de ensino ancorado em uma cultura analógica afasta a escola da realidade dos alunos, por não compreender a evolução trazida pelos meios midiáticos, ignorando a integração e (res)significação da linguagem através dos meios virtuais de aprendizagem. Nessa lógica, segregar educação e cibercultura é, portanto, perpetuar modelos opressores de hierarquias sociais, negando ao aprendiz a voz e vez que lhe imprime o tão aclamado protagonismo cultural, social e educacional.

Black Friday ou Black Fraude: como não cair nas armadilhas do consumismo?

A partir das reflexões promovidas pelos caminhos teóricos escolhidos, o projeto cujo tema e pergunta norteadora se materializam como: Black Friday ou Black Fraude: como não cair nas armadilhas do consumismo? se encaminha como uma proposta pedagógica interdisciplinar e prática de multiletramentos a ser conduzida na aula de inglês como LA do ensino médio. A exploração e criação de textos multimodais autênticos será, portanto, viabilizada pela ABP e por metodologia ativa de sala de aula invertida, amparado nas competências específicas 1 (BRASIL, p. 491) e 7 (BRASIL, p. 497) de linguagens e suas tecnologias para o ensino médio da BNCC.

Para promover as habilidades de multiletramentos serão explorados textos veiculados a diferentes linguagens e semioses, gêneros e mídias, tais quais artigos digitais, infográficos, posts, vídeos e anúncios publicitários. Serão oportunizadas as habilidades de letramento digital de pesquisa e curadoria de

informação em múltiplas fontes, a utilização de recursos e ferramentas tecnológicas colaborativas como Padlet e Canva, culminando na criação, edição e publicação de texto multimodal digital, a ser optado entre mídia impressa — infográfico ou e-book, e mídia audiovisual — vídeo ou animação.

Assim, propostas de trabalho que potencializem aos estudantes o acesso a saberes sobre o mundo digital e a práticas da cultura digital devem também ser priorizadas, já que, direta ou indiretamente, impactam seu dia a dia nos vários campos de atuação social e despertam seu interesse e sua identificação com as TDIC. Sua utilização na escola não só possibilita maior apropriação técnica e crítica desses recursos, como também é determinante para uma aprendizagem significativa e autônoma pelos estudantes (BRASIL, 2018, p. 487).

O impacto da pergunta motriz que se apresenta no tema do trabalho é refletido no mercado econômico e nas atividades sociais e culturais que permeiam a realidade cotidiana dos cidadãos de hoje, que muitas vezes guardam suas economias para gastar em um único dia ou mês, acreditando estar poupando, quando, na verdade, podem estar sendo facilmente ludibriados pela linguagem apelativa e atrativa das peças publicitárias. Conhecer o contexto histórico, político, social e cultural em que a data de compras da Black Friday se origina pode ajudar a compreender e relacionar criticamente suas origens com o consumo desenfreado promovido pela temporada no Brasil e no mundo. Nesse sentido, analisar e refletir criticamente sobre os mecanismos e desdobramentos dos anúncios de venda no impulsionamento do mercado consumidor contribui para um olhar menos ingênuo e mais investigativo na hora de analisar uma dada promoção, estimulando uma prática de consumo responsável e crítica.

Diante disso, a proposta ganha ainda mais relevância e notoriedade considerando o contexto dos hábitos de consumo que se intensificaram diante da pandemia de Covid-19. A partir de 2020, os serviços de e-commerce ganharam mais protagonismo no comércio brasileiro e mundial, devido ao isolamento proposto

pelas autoridades sanitárias, o que levou muitas pessoas a evitar os grandes centros comerciais, atacadistas e varejistas tradicionais, optando cada vez mais por receber suas compras em suas residências (CRUZ, 2021; NIELSEN, 2020).

No contexto do e-commerce, a Black Friday ofereceu uma receita de 4 bilhões de reais à economia nacional em 2020, o que significa um progresso na ordem de 25%, comparado a 2019 (NIELSEN, 2021). Segundo Queiroz e Gaião (2022, p. 124) este resultado demonstra:

(...) o espaço cada vez mais amplo que vem sendo conquistado pelo comércio eletrônico. Isto se dá sobretudo em razão das facilidades oferecidas aos consumidores, contribuindo para a formação de um novo perfil que busca, além da conveniência, economia de recursos. Tal fato permite vislumbrar um contínuo crescimento desta modalidade de compra para além da pandemia.

Os dados acima apresentados apontam também a construção de um novo padrão de ação que pressupõe compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos num espaço multimodal para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais (EM13LGG101), analisar o funcionamento das linguagens para interpretar criticamente discursos multissemióticos (EM13LGG103), analisar visões de mundo, conflitos de interesse, preconceitos e ideologias presentes nos discursos veiculados nas diferentes mídias (EM13LGG102) num campo específico de ação social (EM13LGG104) que sugere diferentes modos de participação e intervenção (EM13LGG105) (BRASIL, 2018, p. 491).

Diante das novas tendências despontadas pelo cenário econômico supracitado, torna-se premente oferecer aos consumidores ferramentas para explorar tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), compreendendo seus princípios e funcionalidades (EM13LGG701), para fazer uso crítico dessa mídia em práticas de seleção, compreensão e produção de discursos em ambiente digital (EM13LGG702) e apropriar-se

criticamente de processos de pesquisa e busca de informação, por meio de ferramentas e dos novos formatos de produção e distribuição do conhecimento na cultura de rede (EM13LGG702) (BRASIL, 2018, p. 497).

Etapas do Projeto

O projeto tem proposta de duração total de 3 meses, aproximadamente um mês por cada etapa, a começar idealmente no início de agosto para que culmine com a elaboração do produto final a ser divulgado em redes sociais até o meio de novembro, concomitantemente com o auge da temporada Black Friday.

A primeira fase do projeto será dedicada ao desenvolvimento de habilidades e competências a partir de seleção de diferentes gêneros textuais multimodais autênticos, previamente realizada pelo professor, designados à contextualização histórica e cultural do tema, corroborando a prática discursiva da LA e o estudo linguístico/ lexical oportunizado por essa prática. Os textos tematizam, sob diferentes linguagens e formatos, o cenário econômico, histórico e cultural norte-americanos ligado ao surgimento da terminologia e temporada de compras, em especial a sua relação com a celebração de thanksgiving. Alguns dos gêneros e mídias visuais contemplados nessa triagem estão entre vídeos, artigos digitais, Ted Talks e infográficos, apresentando as origens, curiosidades, fatos e mitos relacionados ao tema. Vale ressaltar que a multiplicidade de gêneros objetiva também estabelecer um primeiro contato com os modelos multimodais para futura escolha do formato do produto final do projeto.

Para o desenvolvimento das habilidades receptivas da língua (reading/listening), respeitando as etapas de compreensão geral, específica e detalhada dos textos/áudios/vídeos, serão empregadas técnicas de prediction, skimming e scanning, inferências, conclusões e desenvolvimento do pensamento crítico. As atividades serão realizadas por meio de ferramentas tecnológicas

como Google formulário, Padlet, TedEd, Kahoot, Edpuzzle, Wordwall e Bamboozle.

Os textos serão propulsores da exploração discursiva dos gêneros trabalhados, tecendo um olhar sobre layout, estilo do autor, decodificação da mensagem, escolhas linguísticas e extralinguísticas empregadas, a estrutura do texto em si e a coesão e coerência, como descritos por UR (2012, p. 38). Os textos selecionados serão também fonte para exploração lexical e gramatical de conteúdos que se destaquem, contribuindo para ampliação do leque de estruturas linguísticas da língua inglesa. Dessa forma, os textos serão fontes para a exploração discursiva, linguística e multimodal.

A ordem para o trabalho com o texto seguirá o “*Top-Down reading*”, que parte do geral para o detalhado, usando um círculo didático de *task-feedback*, dividido em etapas de pré texto, durante o texto e pós texto, sendo a etapa final um propulsor para o trabalho de integração com outras habilidades como a produção escrita e oral em LA, conforme detalhado por SCRIVENER (2011, p. 267).

Com intuito de potencializar a exploração da autenticidade discursiva e multimodalidade advindas da profusão dos gêneros midiáticos, as atividades para o desenvolvimento das habilidades receptivas serão inspiradas no modelo criado por DUMMETT e HUGHES (2019, p. 18), a partir das concepções de habilidades cognitivas mais simples e habilidades cognitivas mais complexas de Bloom (1956) (tradução nossa de *lower-order-thinking* e *higher-order thinking skills*). O esquema pressupõe a combinação dos processos cognitivos de aprendizagem de compreensão básica, pensamento crítico e pensamento criativo (tradução nossa de *Basic comprehension, critical thinking* e *creative thinking*) como essenciais no ensino de Inglês. Os autores ponderam, contudo, que muito do que é trabalhado hoje nas aulas de língua Inglesa está centrado apenas na compreensão básica da língua, sendo muito pouco dedicado ao pensamento crítico e criativo.

Numa combinação de modelo esquemático para elaboração e aplicação das atividades com gêneros multimodais, partimos da

revisão feita por Krathwohl e Anderson (2001) da taxonomia de Bloom original (1956) (substituíram substantivos por verbos e preferiam ver as habilidades sem uma hierarquia pressuposta, dando a todos os processos cognitivos aplicados a aprendizagem igual relevância e valor) e proposta de Dummett e Hughes (2019) como relacionados imageticamente e pragmaticamente:

Figura 1 - Processos cognitivos de aprendizagem por Krathwohl e Anderson em DUMMETT e HUGHES (2019)

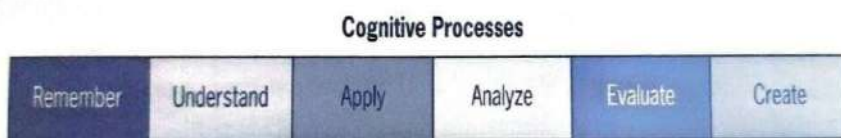
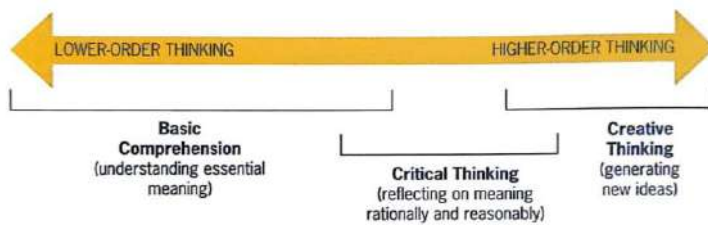


Figura 2 - modelo de pensamento crítico de DUMMETT e HUGHES (2019)



A segunda fase do projeto prevê uso de habilidades de pesquisa, curadoria e análise de artigos publicitários em língua adicional e língua materna (visando o trabalho interdisciplinar com a Língua Portuguesa) com finalidade de explorar os tipos de linguagem, seus mecanismos de persuasão e estratégias empregadas para o impulsionamento de práticas consumistas, verificando ainda os possíveis indícios de fraudes e ludibriações promovidas por determinados anúncios, assegurando as discussões e levantamento de dados para elaboração de estratégias e diretrizes para o guia multimodal final.

A terceira e última fase promove a pesquisa, curadoria e análise da modalidade escolhida para produção do guia informativo ao consumidor. A busca aqui visa tanto entender as características intrínsecas ao gênero textual escolhido, quanto a

exploração de tutoriais e guias para produção, edição e publicação do produto final, a partir da plataforma colaborativa Canva, com subsequente propagação nas redes oficiais da escola.

Nas duas últimas fases descritas do projeto, a ABP se combina à metodologia híbrida da sala de aula invertida (*flipped classroom*) para otimizar o tempo da aula presencial e proporcionar maior autonomia e protagonismo tanto na pesquisa e curadoria de conteúdos em múltiplas fontes, como também nos conteúdos teóricos a respeito dos gêneros textuais em análise.

A Aprendizagem Invertida é uma abordagem pedagógica na qual a aula expositiva passa da dimensão da aprendizagem grupal para a dimensão da aprendizagem individual, enquanto o espaço em sala de aula é transformado em um ambiente de aprendizagem dinâmico e interativo, no qual o professor guia os estudantes na aplicação dos conceitos. (FLIP, 2014).

A partir de uma adaptação do modelo pedagógico da sala de aula invertida, o conteúdo teórico que perpassa pelas etapas descritas acima do projeto serão iniciados assincronamente, através do amparo das TDICs (vídeos, textos, tutoriais, etc), estimulado por discussões e análises colaborativas. Assim sendo, o momento em sala de aula se dará para a execução das tarefas práticas, otimizando e potencializando o tempo de experiência acadêmica prática.

Seguindo esse modelo, na fase 2 os grupos serão organizados para pesquisa e curadoria de peças publicitárias da temporada de vendas da Black Friday, a ser realizada assincronamente e deixando o momento de análise e discussão sobre linguagem e estratégias de marketing empregadas para serem conduzidas em aula com o intermédio do professor.

Na fase 3 as habilidades de busca e curadoria de informações também servirão para o estudo do gênero multimodal escolhido pelo grupo — dentre infográfico, e-book, vídeo ou animação —, e dos tutoriais de como montar o guia do consumidor no formato escolhido. Dessa maneira, como proposta de produto final do projeto Black Friday ou Black Fraude?, os alunos serão desafiados a compartilhar suas conclusões e encaminhamentos para o

problema que se propuseram investigar, a partir da criação de um guia do consumidor para a temporada Black Friday. O guia deverá conter definição do feriado black friday, breve resumo histórico da data e dicas sobre como não cair nas propagandas enganosas e fraudes comuns da temporada.

Durante as três fases do projeto as atividades de análise, pesquisa, curadoria e produção de texto multimodal visa, além do desenvolvimento das habilidades discursivas em LA, a promoção das habilidades e competências do século XXI⁵ (comunicação, criatividade, pensamento crítico e colaboração) e ampliação das habilidades de multiletramentos.

Em uma era em que as mídias digitais permitem a comunicação instantânea e há disponibilidade de informações quase ilimitada na internet, os defensores da ABP sugerem que produzir sentido a partir da grande quantidade virtual de informações caóticas é exatamente o tipo de construção do conhecimento que todo aluno no mundo de hoje precisa dominar (BENDER, 2014, p. 25).

Considerações sobre avaliação

Uma avaliação formativa prioriza o processo de aprendizagem como um todo, valorizando o caminho, o percurso e não apenas o resultado final. Sob essa perspectiva formativa “a avaliação torna-se mais pública, colaborativa e horizontal” (DUBOC, 2016, p. 65), visto que o olhar é para além da avaliação dos conteúdos estruturais da língua. Sob a égide do letramento crítico, a avaliação perpassa por valores, ideias, atitudes, percepções e posicionamentos, com participação e colaboração

⁵ As competências do século XXI são conhecidas como os 4Cs (*critical thinking, communication; collaboration; creativity*). Embora não haja um único indivíduo que seja amplamente reconhecido como o criador desse conceito, ele se desenvolveu como uma abordagem para modernizar a educação e a preparação profissional, dando ênfase nas habilidades emergentes da necessidade de preparar indivíduos para o sucesso em um mundo cada vez mais complexo e orientado pela tecnologia.

ativa dos alunos diante do processo avaliativo (DUBOC, 2016, p. 68). Esse convite ao aluno para refletir e avaliar o seu desempenho face aos objetivos de aprendizagem previamente compartilhados e combinados, valorizando a reflexão crítica, responsabilidade, autonomia e colaboração se encaixam na autoavaliação reflexiva e na avaliação colaborativa em pares ou grupos.

Como um projeto que se apresenta com etapas de busca, reconhecimento de gênero textual, desenvolvimento de habilidades de leitura e produção textual multimodal, a opção de colecionar notas por artefatos no formato de avaliação por portfólio parece um caminho ajustado à jornada que os alunos percorrerão para o alcance dos objetivos de aprendizagem e resolução da pergunta motriz.

Um portfólio é um esforço planejado e estruturado para apresentar o retrato mais apurado do rendimento por meio da inclusão de uma variedade de exemplos de trabalho e da sua observação como um todo, em um esforço para identificar os pontos fortes e fracos, a fim de facilitar a melhoria do aluno. (BENDER, 2014, p. 142)

Para a avaliação do portfólio é importante pensar em critérios que componham uma rubrica de avaliação. Segundo Bender (2014), as rubricas são uma abordagem de avaliação amplamente utilizada na ABP: “Na verdade, as rubricas parecem ser a prática de avaliação mais enfatizada pela literatura da ABP”(BENDER, 2014, p. 129).

A rubrica é entendida como um guia ou referência de pontuação a partir de critérios estabelecidos com base nos objetivos de aprendizagem, tais critérios devem ser previamente anunciados e apresentados aos estudantes envolvidos no projeto, para que estejam cientes dos critérios e objetivos que se pretende alcançar.

Segundo (BENDER, 2014, p. 133) as rubricas podem ser holísticas ou descritivas/analíticas e para o presente projeto a primazia por rubrica analítica se justifica no fato de que esta “proporciona múltiplos indicadores que permitem a análise de várias partes da tarefa como um todo”.

Amarrando os caminhos avaliativos aqui reunidos para o projeto em pauta, teremos a autoavaliação reflexiva e avaliação grupal para os artefatos propostos como pesquisa, leitura, análise de gênero multissemiótico e produção multimodal, combinado ao desenvolvimento de habilidades e competências de colaboração, criatividade, comunicação e criticidade. Os artefatos e instrumentos utilizados serão organizados num e-portfólio, que será avaliado sob categorização de uma rubrica analítica com distribuição de pesos entre os artefatos utilizados durante a aplicação do projeto e o produto final: elaboração de manual multimodal.

Conclusão

Tendo em vista os caminhos teóricos discutidos neste trabalho, podemos contemplar um cenário pedagógico que situa o ensino de inglês como LA sob a tônica da multimodalidade e do protagonismo, resultante de uma abordagem de ensino baseada na resolução de problemas. A oportuna normatização da BNCC beneficia também a incorporação das linguagens e ferramentas do mundo digital em sala de aula, imprimindo um novo contexto pedagógico para o ensino de LA, ancorado a partir da visão discursiva e social da língua, antagonizando longa data de ensino de inglês pautado na supremacia das estruturas linguísticas.

Diante da conjunção estabelecida, aspiramos que a proposta de trabalho a ser implementada possa também produzir dados que ampliem as discussões sobre a configuração do novo ensino médio, que começam a ser implementadas no momento da gestação do projeto e sua aplicação, e que possa dialogar com este debate, e quem sabe também com as propostas da BNCC, destacando e colocando em prática seus pontos altos e, indo além da dimensão político-ideológica desses documentos, subsidiando elementos que melhorem e enriqueçam o evento do ensino na ponta, ou seja, na sala de aula, onde seus preceitos realmente se materializam.

Referências

ANATEL - Agência Nacional de Telecomunicações. Disponível em: <https://www.gov.br/anatel/pt-br/assuntos/noticias/em-2022-brasil-registrou-9-5-mil-escolas-sem-acesso-a-internet>. Acesso em: 24/04/2023.

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

BENDER, W. N. **Aprendizagem baseada em projetos**: Educação diferenciada para o século XXI. - Porto Alegre: Penso, 2014.

CASTELLS, M. Escola e Internet: o mundo da aprendizagem dos jovens. [Entrevista concedida a] **Fronteiras**. Jan. 2015. Disponível em: <https://fronteiras.com/assista/exibir/escola-e-internet-o-mundo-da-aprendizagem-dos-jovens>. Acesso em: 30/04/2023.

CRUZ, W. L. M. Crescimento do e-commerce no Brasil: desenvolvimento, serviços logísticos e o impulso da pandemia da Covid-19. **GeoTextos**, v. 17, n. 1, p. 67-88, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.9771/geo.v17i1.44572>. Acesso em: 12/08/2023.

DUBOC, A. P. M. A avaliação de aprendizagem de línguas e o letramento crítico: uma proposta. *In*: JESUS, D.; CARBONIERI, D. (org.) **Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico: outros sentidos para a sala de aula de Línguas**; Campinas, SP: Pontes, 2016. p. 57-79

DUMMET, P.; HUGHES, J. Critical thinking in ELT: A working model for the classroom. Boston: Cengage, 2019.

FLN. Flipped Learning Network. What is flipped learning?. Março, 2014. Disponível em: www.flippedlearning.org/definition. Acesso em: 30/04/2023.

IBGE EDUCA. Informações atualizadas sobre Tecnologias de Informação e Comunicação. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/21581-informacoes-atualizadas-so-bre-tecnologias-da-informacao-e-comunicacao.html>. Acesso em: 24/04/2023.

JORDÃO, C. M. Pedagogia de projetos e língua inglesa. *In: EL KADRI, M. S. GAMERO, R. PASSONI, T. P. (org.) Tendências Contemporâneas para o Ensino de Língua Inglesa: propostas didáticas para educação básica.* Campinas: Pontes, 2014. p. 17-52.

KRAJCIK, J.; BLUMENFELD, P. Project-Based Learning. *In: The Cambridge handbook of the Learning Sciences.* R. Keith Sawyer (ed.). Cambridge: Cambridge University Press, 2006, p. 317-333.

MORAN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. *In: Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II,* Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales (orgs.). Ponta Grossa: PROEX/UEPG, 2015, p.15-33.

NERY, C.; BRITTO, V. Internet já é acessível em 90,0% dos domicílios do país em 2021. **IBGE**, 2022. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/34954-internet-ja-e-acessivel-em-90-0-dos-domicilios-do-pais-em-2021>. Acesso em: 24/04/2023.

NIelsen. Covid-19: Comportamento das vendas on-line no Brasil, 2020. Disponível em: <https://www.nielsen.com/br/pt/insights/report/2020/COVID-19-comportamento-das-vendas-online-no-brasil/>. Acesso em: 09/05/2023.

_____. **Webshoppers 43a Ed.** 2021. Disponível em: <https://www.ebit.com.br/webshoppers>. Acesso em: 09/05/2023.

ORLANDO, A. F.; FERREIRA, A. J. Do letramento aos multiletramentos: contribuições à formação de professores(as) com vistas à questão identitária. **Revista Travessias**, Unioeste, Paraná. vol.7, n.1, 2013. Disponível em: <https://saber.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/8456/6220>. Acesso em: 18/09/2022.

PAIVA, V. L. M. O. Ensino remoto ou ensino a distância: efeitos da pandemia. **Estudos Universitários: revista de cultura**, Recife, v. 37, n. 1/2, p. 58-70, dez. 2020. ISSN Edição Digital: 2675-7354.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In: ROJO, R.; MOURA, E. (Org.) Multiletramentos na escola.* São Paulo: Parábola, 2012. p. 11-31.

_____. Cenários futuros para as escolas. *In: Educação no Século XXI: Multiletramentos*, São Paulo: Fundação Telefônica, Volume 3, p. 19-22, Julho. 2013. Disponível em: http://fundacaotelefonica.org.br/wp-content/uploads/2013/03/caderno3_multiletramentos.pdf. Acesso em: 18/09/2022.

_____. Multiletramentos, multilinguagens, novas aprendizagens. [Entrevista concedida a] **GRIM** (Grupo de Pesquisa da Relação Infância, Juventude e Mídia, da Universidade Federal do Ceará), p.1-5, 15 Out. 2013. Disponível em: <http://goo.gl/H0fC9R>. Acesso em: 10/06/2023.

SCRIVENER, J. Receptive Skills: listening and reading. *In: _____*. Learning Teaching: **The Essential Guide to English Language Teaching**. 3. ed. London: Macmillan, 2011. Cap. 10, p. 249-268.

STREET, B. V. What's "new" in new literacy studies?: critical approaches to literacy in theory and practice. *In: Current Issues in Comparative Education*, v.5, n.2, 77-91, 2003. Disponível em: http://www.tc.columbia.edu/cice/pdf/25734_5_2_Street.pdf. Acesso em: 10/06/2023.

UR, P. The Text. *In: _____*. **A Course in English Language**. 2. ed. Cambridge University Press, 2012. Cap. 3, p. 28-39.

A LINGUÍSTICA APLICADA CONTEMPORÂNEA PARA O FORTALECIMENTO DA IDENTIDADE DOCENTE EM TEMPOS LÍQUIDOS

Leandro Bolivar

Considerações iniciais

Há quinze anos, venho atuando na educação básica como professor de português e espanhol; há oito, no ensino superior, mais especificamente com este idioma e sua respectiva literatura. Durante toda a carreira dentro do magistério, segui zelando pela qualidade da minha formação docente, com foco nas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e sua relação com o ensino e a aprendizagem de línguas ditas estrangeiras (ALMEIDA FILHO, 2015), a fim de construir uma identidade fortificada, que me permitisse estar e atuar em diferentes espaços sociais, sejam elitizados ou não.

Como homem gay de origem periférica (PENNYCOOK, 2006), não foi uma tarefa nada fácil aceitar minha condição sexual e construir uma carreira, pois cresci com a circulação de notícias sobre pessoas da comunidade LGBT+ sendo violentadas e assassinadas devido aos preconceitos lamentavelmente enraizados desde a chamada Santa Inquisição pela Igreja Católica, que nos consideravam como seres anormais no século XIX (COSTA, 2008) e ainda hoje nos veem de forma marginalizada.

Além disso, nasci uma família de baixa classe social. Meu pai, homem negro e pobre, veio da roça. Embora não saiba escrever, é capaz de ler coisas específicas do dia a dia. Apesar disso, eu não o considero analfabeto, já que sabe fazer cálculos e se comunicar de modo eficaz, principalmente por trabalhar há anos como vendedor ambulante e como pedreiro. Minha mãe, que faleceu recentemente por conta da covid-19 e foi minha maior motivadora para cursar o

doutorado, não chegou a completar o ensino fundamental II. Casou-se jovem, foi “do lar” e criou três filhos, uma imagem comum para muitas mulheres do século XX, “principais responsáveis pela preservação da família e da moral cristã, possuidoras de atributos de pureza, bondade e submissão e exaltadas como generosas e meigas, em cujas mãos repousavam o futuro da Pátria e da família” (ALMEIDA, 2013, p. 188).

Como muitos brasileiros, meus irmãos, por algumas privações como dificuldades de acesso à educação e questões financeiras, não tiveram a oportunidade de frequentar uma faculdade. Considero-me, então, privilegiado por conseguir me graduar e ter uma profissão tão construtora, que dialoga com uma formação plural cujo objetivo, entre outros, é transformar a realidade da população através de uma educação abrangente orientada para o mundo do trabalho e para o exercício da cidadania com suas respectivas diversidades. É válido ressaltar que, segundo Marques e Abrantes (2016, p. 54), “uma educação para todos não significa criar várias formas de educação, diferenciando-a para cada tipo de sujeito; e sim, aceitar a existência de uma diversidade humana, em detrimento da marcação da diferença”.

Concordo, desse modo, com os estudos realizados por Costa (2017) em sua Tese de Doutorado intitulada “Das escol(has) possíveis à carreira do Magistério Superior Federal: condicionantes sociais das trajetórias de docentes oriundos de famílias pobres e sem tradição de longevidade escolar”, na qual chega à conclusão que

os condicionantes sociais diretamente relacionados à origem de classe não justificam integralmente os percursos, as escolhas, e os investimentos na carreira; porém, delineiam o horizonte de possibilidades e operam sobre a estruturação dos esquemas de percepção, avaliação, pensamento e ação de cada agente, cumprindo função decisiva na definição do destino e do desenvolvimento profissional. Portanto, tais condicionantes não podem ser ignorados quando se discute a expansão ou democratização do acesso à Educação Superior, sobretudo no que diz respeito à importância da assistência estudantil como política de permanência para que os estudantes pobres conquistem a longevidade escolar (COSTA, 2017, p. 10).

A partir desse contexto, em que reflito sobre os caminhos da formação docente e sobre os espaços que venho ocupando dentro e fora da universidade, percebo o quanto somos atravessados por questões históricas, econômicas, culturais e sociais. Elementos como esses me levam às pesquisas da Linguística Aplicada (LA) contemporânea (MOITA LOPES, 2006; PENNYCOOK, 2006; RAJAGOPALAN, 2003) para abordar, nesta discussão de cunho teórico, alguns aspectos das psicologia positiva (SELIGMAN, 2019) que possam contribuir para o desenvolvimento de uma identidade profissional fortificada e flexível ao mesmo tempo, condizente ao período (pós-)pandêmico, no qual se esvaem e se modificam os papéis sociais, a fim de pensar no ensino de línguas sem desconsiderar sua função social e o seu impacto em nossa sociedade líquida (BAUMAN, 2021).

Sob os vieses da LA contemporânea, almejo, assim, despertar no leitor/ na leitora deste artigo um olhar político em relação ao nosso fazer pedagógico como professores/ professoras e repensar velhos conceitos políticos e teóricos que costumavam nos cercar outrora sem desconsiderar a estrutura sistêmica fluida, remota e inalcançável à que estamos submetidos neste século (BAUMAN, 2021), pois “politizar o ato de pesquisar e pensar alternativas para a vida social são parte intrínseca dos novos modos de pensar e fazer LA” (MOITA LOPES, 2006, p. 22).

Em tempos fluídos (BAUMAN, 2021), da mesma forma veloz que chegou a pandemia de covid-19, doença a qual assolou o mundo principalmente entre os anos de 2020 e 2022 e circulou como pauta de notícias nas mais diversas mídias de comunicação, agora, em 2023, ela também começa a ser colocada numa caixa de quase esquecimento no imaginário social, embora saibamos que

os efeitos e as consequências da pandemia de Covid-19 ainda estão por ser desvelados. O mundo se vê imerso em uma situação nova que envolve diversos campos da existência. Milhões de casos, centenas de milhares de mortes e implicações socioeconômicas e ambientais que ainda estão por ser devidamente conhecidas e dimensionadas (FONSECA, 2020, p. 9).

Então, como professores/ professoras e seres humanos preenchidos de emoções, reconhecemos o quão desafiador é o cenário educacional que está por vir. Passamos por grandes perdas afetivas, entramos em exaustão devido às demandas tecnológicas à que fomos impostos; foram longas jornadas de trabalho em casa com gravação e edição de videoaulas sem formação profissional e com poucos conhecimentos teóricos e práticos sobre as TDIC (INSTITUTO PENÍNSULA, 2020), logo, inúmeros foram os desafios por que passamos para continuar com as aulas em escolas e universidades.

Por conta disso, como alguém que vivenciou diversos momentos de dores emocionais por conta do luto e das angústias devido à pandemia e ao isolamento social, sinto a necessidade de ressignificar o passado marcando a minha participação nesta obra de grande relevância acadêmica e registrando um fragmento de nossa história política, econômica, cultural e social; modificar o presente, que se move facilmente (BAUMAN, 2021); trazer à luz os estudos recentes da LA junto aos saberes da psicologia positiva de Seligman (2019) como forma de pensar na qualidade e diversidade do futuro para fortalecer nossa identidade docente em meio a complexidade da vida pós-moderna, pois “o tempo moderno se tornou, antes e acima de tudo, a arma na conquista do espaço” (BAUMAN, 2021, p. 17).

Sendo assim, como um ato de resistência aos que tentaram me calar e me afastar de espaços de poder, como o ambiente acadêmico, por ser um homem gay vindo da periferia da cidade do Rio de Janeiro e de uma família sem longevidade escolar (COSTA, 2017), sigo a escrita deste artigo para compartilhar algumas reflexões de ordens teóricas, que vêm me dando força e coragem para combater os discursos hegemônicos na “Academia”, com desejo de alcançar a todas, todes e todos que sonham em ocupar lugares que jamais imaginavam.

Por uma identidade fortalecida a partir da LA contemporânea

As línguas ditas estrangeiras (ALMEIDA FILHO, 2015) sempre assumiram um lugar de grande prestígio social, pois quem domina um segundo idioma costuma ser considerado uma pessoa culta (RAJAGOPALAN, 2003). Embora esse pensamento se faça presente em boa parte da sociedade, não devemos nos esquecer de que podemos ser cultos, também, com o uso da língua materna. Como nos sugere o filólogo e gramático Evanildo Bechara (2003), é necessário sermos políglotas dentro da nossa própria língua, dado que, a partir seu domínio, tornamo-nos sujeitos capazes de adequá-la de acordo com cada contexto de comunicação e nossas intenções. Em outras palavras, parece-me que quanto mais raro o acesso a determinados elementos culturais, maior é o prestígio, o que acaba provocando maior desigualdade entre as pessoas. Sendo assim, convém termos cuidado com a definição do que significa ser culto num país estruturado de modo desigual historicamente.

Cabe a nós, linguistas aplicados dessa modernidade recente (MOITA LOPES, 2013), utilizar nossa sabedoria para evitar marginalizações daqueles sujeitos leigos que possuem defasagens no domínio de uma determinada língua. Precisamos incentivá-los a utilizá-la como instrumento político e, dessa forma, mostrar-lhes caminhos possíveis para a ampliação dos conhecimentos linguísticos e culturais para não repetirmos os tipos de discursos hegemônicos e discriminatórios que, muitas vezes, circulam nas mais diversas esferas sociais. É válido ressaltar que os leigos, aos quais me refiro, são

os não linguistas, já que muitos daqueles que são rotulados de “leigos” têm um vasto conhecimento sobre questões relativas à língua, à literatura e assuntos afins, embora tal conhecimento não seja reconhecido como “científico” pelo *establishment* da linguística (RAJAGOPALAN, 2003, p. 130, grifo do autor).

Se é certo que “pensar sobre a linguagem implica, em última análise, indagar, de um lado, sobre a própria natureza humana e do outro, sobre a questão da cidadania” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 7), parece-me racional considerar que, como professores/ professoras de línguas — estrangeiras ou não —, já temos um ponto muito importante que nos coloca em posições privilegiadas: sermos detentores e especialistas das linguagens humanas, instrumentos de poder social para exercer nossa cidadania e fortalecer quaisquer identidades que possam aparentar fragilizadas devido às questões sociais de sexualidade, gênero, raça, classe etc. que de alguma forma nos oprimem. Afinal, faz parte de nossa natureza usar a língua para questionar o mundo que nos rodeia.

Nesse sentido, “é na linguagem e através dela que as nossas personalidades são constantemente submetidas a um processo de reformulação” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 70). Uma vez reconhecido o papel das linguagens em nossas vidas, é preciso refletirmos de que modo todos esses pontos de discussão podem nos atravessar como professores/ professoras de línguas e como isso reverbera em nosso fazer pedagógico. Por conseguinte, concordo que

a carreira docente pode ser muito gratificante, mas tem muitas exigências também, o que requer um profissional preparado e motivado. Atrair gente qualificada e vocacionada depende de políticas ativas de atração dos futuros professores, envolvendo tanto as condições de trabalho e salariais como a mudança da imagem e do status que a profissão tem para boa parte da sociedade, sobretudo para os mais jovens (ABRUCIO; SEGATTO, 2021, p. 78).

Termos boas condições de trabalho e salários dignos são elementos diferenciais na construção de uma identidade docente permeada de autoestima e motivação para transformar a vida não só de estudantes da educação básica, como também da superior. Resgatar esses elementos são relevantes para nossos estudos porque a LA contemporânea não pode deixar de considerar

aspectos como esses, já que, a meu ver, estão intimamente associados à vida social e pessoal (RAJAGOPALAN, 2003). Para termos experiências docentes de qualidade e destacarmos nossa profissão como uma carreira de alto valor para toda a sociedade, é crucial haver

salários dignos, maior autonomia profissional, dedicação exclusiva a uma única escola, pelo menos um terço da jornada de trabalho para planejamento, reflexão e sistematização da prática, estudos individuais e coletivos, salas de aula com um número reduzido de alunos (DINIZ-PEREIRA, 2019, p. 71).

Relacionar essas necessidades com os atravessamentos identitários de gênero, sexualidade, raça etc., parece ser um percurso fundamental, dado que, com isso, estamos reivindicando uma agenda de pesquisa anti-hegemônica neste mundo globalizado para redescrever a vida social e as diferentes maneiras de conhecê-la (MOITA LOPES, 2006).

Na minha concepção, fatos como esses precisam entrar em nossa pauta no contexto de ensino de línguas, posto que a identidade docente pode ser afetada quando desconsiderados os entraves que nos formam como sujeitos em constante transformação assim como a motivação, que, segundo Silva (2021), em suas pesquisas sobre esse conceito na aprendizagem de línguas, pode ser entendida de diferentes maneiras:

como afeto (emoção), como uma variável estável da diferença individual, como cognição, como atributo de uma fase transitória, ou como um processo que está em fluxo e refluxo contínuo (...) ou até mesmo como elemento extremamente determinado pelo contexto social e político em que se encontra o aprendente. (GOMES, 2021, p. 23).

Embora essas contribuições tenham sido feitas numa investigação sobre o fator motivacional nas aulas de espanhol como língua estrangeira, penso que essas contribuições se conectam, também, com a construção de identidade docente que se fortalece sob os arcabouços teóricos da LA. Afinal, continuamos sendo

aprendizes de idiomas e suas literaturas e, independente, do nível de formação, cada pesquisador importa: graduandos(-as), mestrandos(-as), doutorandos(-as) etc. têm uma verdade, ou uma determinada visão, a contribuir para o avanço da ciência, que está cada vez mais veloz, fluido, mutável devido aos avanços tecnológicos.

Então, a motivação torna-se um fator preponderante para o exercício da prática docente e para o fortalecimento de nossa identidade, que está em constante mudança, como professores/professoras de língua. Como “as verdades são produzidas por agentes sociais e seus posicionamentos no mundo” (MOITA LOPES, 2006, p. 29), entendo-me dentro de verdades que geram mudanças a partir de “um novo conjunto de questões e interesses, tópicos tais como identidade, sexualidade, acesso, ética, desigualdade, desejo ou a reprodução de alteridade, que até então não tinham sido considerados como de interesse em LA” (PENNYCOOK, 2006, p. 68).

Com isso, assumimos que essa postura crítica, em relação ao modo como observamos as verdades e os subsídios sociológicos que nos afetam, deveria desempenhar uma função transformadora de realidades injustas, pois, “na qualidade de intelectuais e professores, precisamos assumir posturas morais e críticas a fim de tentar melhorar o mundo estruturado na desigualdade” (PENNYCOOK, 1998, p. 39).

Reconhecendo, então, esse poder como peça essencial no processo de fortalecimento da identidade, podemos agir de modo mais seguro em nossa prática educacional, já que atuamos em ambientes complexos cujos estudantes detêm particularidades diversas e diferentes interesses. Como afirma Pennycook (1998, p. 43), “precisamos entender que as escolas como arena culturais complexas, onde formas diversas estão em conflito permanente, e precisamos compreender, acima de tudo, a política cultural do ensino de línguas”.

A consolidação de todos esses fatores nos leva a concordar que, quando estamos preenchidos com esse posicionamento crítico

em nosso fazer pedagógico, estamos levando em conta, também, nossa história de vida, o que nos permitirá revisitar os percursos de formação realizados, pois, isso impacta diretamente no tipo de professores/ professoras que somos hoje (SILVA JÚNIOR; SANTOS; ROCHA, 2016). Por conseguinte, na contemporaneidade líquida (BAUMAN, 2021), de fato, não podemos “falar em identidades fora das relações estruturais que imperam em um momento dado” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 71). Com isso, estreitando os laços entre o fortalecimento da identidade docente e o fazer pedagógico no cenário de ensino de línguas,

precisamos repensar a aquisição da linguagem em seus contextos sociais, culturais e políticos, levando em consideração o gênero, a raça e outras relações de poder, bem como a concepção do sujeito como sendo múltiplo e formado dentro de diferentes discursos. (PENNYCOOK, 1998, p. 43).

Nesse sentido, defendo que toda essa correlação de cunho mestiço e ideológico se faz extremamente necessária para refletir sobre a nossa existência como docentes de línguas, uma vez que a LA contemporânea deve acatar os interesses sociológicos dos sabemos que estamos produzindo (MOITA LOPES, 2006). Convém lembrar que a materialidade desse existir está associada à ideia de movimento a partir das “oscilações entre continuidades e rupturas” (FABRÍCIO, 2006, p. 46), posto que “essa noção de fluxo contínuo, embora presente desde a filosofia antiga, vem se tornando cada vez mais expressiva na atualidade” (FABRÍCIO, 2006, p. 46).

Diante desse complexo envolvimento entre identidade docente e LA contemporânea, “é hora de começarmos a assumir projetos políticos e morais para mudar estas circunstâncias. Isso requer que rompamos com os modos de investigação que sejam associativos, a-políticos e a-históricos” (PENNYCOOK, 1998, p. 43). Em outras palavras, não podemos nos esquecer que, como linguistas aplicados atuais ao nosso tempo fluido, estamos constantemente construindo e reconstruindo nossa identidade junto aos avanços sociais (RAJAGOLAPAN, 2003).

Com base nessas singularidades, reitero que, para atuarmos nos complexos ambientes de ensino e aprendizagem de línguas, precisamos ter em mente os atravessamentos presentes em nossa existência como sujeitos, visto que somos afetados não só os elementos externos, como também internos. Como a discussão aqui proposta tem como intuito suscitar reflexões acerca do fortalecimento da identidade de professores sob os pressupostos teóricos da LA, sem desconsiderar os movimentos impostos pelos tempos líquidos, a seguir, amplio esse debate com alguns parâmetros da psicologia positiva cujo objetivo é focar nas propriedades necessárias para experimentar o bem-estar.

Por uma identidade saudável a partir da teoria do bem-estar

Por conta de toda a complexidade que envolve a construção da identidade docente e as adversidades do mundo moderno, torna-se essencial o incentivo a “percursos de investigação que explorem instrumentos e procedimentos de diferentes áreas com vistas à abordagem de fenômenos e problemas do chamado mundo real, não só em sua dimensão sociológica, mas também psicológica” (SIGNORINI; CAVALCANTI, 1998, p. 9). Justamente em razão desse diálogo, trato aqui de elementos fundamentais da psicologia positiva, mais especificamente, da teoria do bem-estar, para que desenvolvamos nossa identidade docente com maior equilíbrio emocional diante de tempos líquidos cuja mobilidade está associada a uma vida leve e fluída (BAUMAN, 2021). É fundamental elucidar que

os fluidos se movem facilmente. Eles “fluem”, “escorrem”, “esvaem-se”, “respingam”, “transbordam”, “vazam”, “inundam”, “borrifam”, “pingam”; São “filtrados”, “destilados”; diferentemente dos sólidos, não são facilmente contidos – contornam certos obstáculos, dissolvem outros e invadem ou inundam seu caminho. Dos encontros com sólidos emergem intactos, enquanto os sólidos que encontraram, se permanecem sólidos, são alterados – ficam molhados ou encharcados (BAUMAN, 2021, p. 8, grifo do autor).

Esse pensar metafórico do filósofo Bauman (2021) sobre a liquidez social deveria ser levado em conta, a meu ver, quando discorremos sobre identidade docente e ensino de línguas numa era que se move cada vez mais veloz e nos enche de “incertezas que rondam as condições cambiantes, maleáveis, fluidas, excessivas, transbordantes, fugazes das complexas contradições das sociedades contemporâneas” (SANTAELLA, 2007, p. 13). Estamos diante de um momento histórico em constante movimento e isso afeta intimamente a condição humana, pois

o fato de que a estrutura sistêmica seja remota e inalcançável, aliado ao estado fluido e não estruturado do cenário imediato da política vida, muda aquela condição de um modo radical e requer que repensemos os velhos conceitos que costumavam cercar suas narrativas. (BAUMAN, 2021, p. 15).

Por conta de sua expansividade e flexibilidade adquiridas recentemente, o tempo de hoje é, na verdade, uma poderosa arma na conquista de espaços (BAUMAN, 2021), dado que a “instabilidade tende a crescer” (SANTAELLA, 2007, p. 18). Diante de constatações como essas, é crucial preocuparmos com o modo que nossa identidade vem sendo construída. É justamente por sermos impactados por todas as questões de sexualidade, raça, classe etc. as quais tentam cercar nosso agir e pensar que necessitamos de uma identidade fortificada e saudável.

Na posição linguistas aplicados contemporâneos, cujas preocupações e práticas científicas emergem de uma identidade construída junto à sociedade (RAJAGOLAPAN, 2003, p. 76), proponho aos professores e às professoras de ensino de línguas que examinem a possibilidade de se apoiarem não só nos preceitos da LA recente, como também nos aspectos psicológicos da teoria do bem-estar (SELIGMAN, 2019) e, assim, fortalecerem seus posicionamentos críticos diante de tamanha instabilidade do tempo (SANTAELLA, 2007).

O psicólogo estadunidense Martin E. P. Seligman vem se dedicando às investigações da psicologia positiva desde o final do século XX, principalmente, após ser eleito presidente da Associação

Americana de Psicologia em 1997 (SELIGMAN, 2019). Considerado o idealizador da teoria, Seligman pôde avançar com suas pesquisas na área, com base em aplicação de testes mensuráveis sobre o que é felicidade, graças ao apoio financeiro da *National Institute of Mental Health* (Instituto Nacional de Saúde Mental). Quando começou seu trabalho e publicou o livro *Felicidade Autêntica*, Seligman (2019) acreditava que a felicidade podia ser analisada de acordo com três elementos: emoção positiva, engajamento e sentido (Ver quadro a seguir).

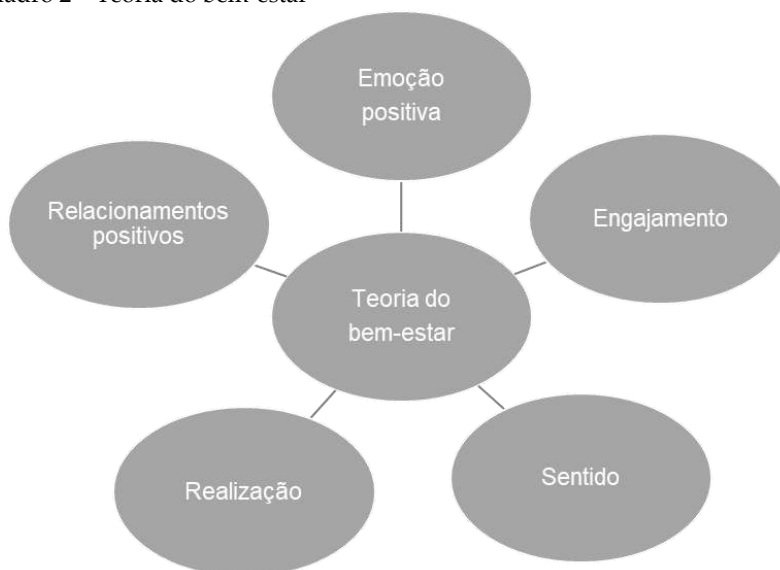
Quadro 1 – Elementos da teoria da felicidade autêntica

Emoção positiva	Engajamento	Sentido
É aquilo que sentimos nas mais diversas situações do dia a dia: prazer, entusiasmo, êxtase, calor, conforto e sensações afins.	É o que está associado à entrega completa ao realizarmos uma determinada atividade, ou seja, quando perdemos a noção do tempo ao realizar uma atividade envolvente.	É aquilo que nos faz pertencer e servir a algo o qual consideramos ser muito maior que nós mesmos, isto é, encontrarmos um verdadeiro propósito e, com isso, dar um sentido àquilo que fazemos.

Fonte: adaptado de Seligman (2019, p. 22)

Após identificar algumas deficiências em relação a esses aspectos que definem felicidade e entendê-la como uma entidade real focada na satisfação com a vida, Seligman (2019, p. 21) reconhece que “nós frequentemente escolhemos o que nos faz sentir bem, mas é muito importante que percebamos que nossas escolhas frequentemente não têm a ver com o modo como nos sentimos”. Então, após anos se aprofundando na temática, o autor desenvolve a teoria do bem-estar, o qual usa como critério de mensuração o florescimento do ser humano livre. Para o pesquisador, “a teoria do bem-estar é essencialmente uma teoria de livre escolha e os seus cinco elementos [ver quadro 2] abrangem as coisas que as pessoas livres escolherão, pelas coisas em si mesmas” (SELIGMAN, 2019, p. 26).

Quadro 2 – Teoria do bem-estar



Fonte: adaptado de Seligman (2019, p. 27-31)

Observamos que, na nova teoria do bem-estar sob o olhar da psicologia positiva, o autor agrega dois novos elementos [relacionamentos positivos e realização] aos três existentes na teoria da felicidade [emoção positiva, engajamento e sentido]. É válido destacar que

cada elemento do bem-estar deve possuir três propriedades para ser considerado um elemento: 1. Ele contribui para a formação do bem-estar; 2. Muitas pessoas o buscam por ele próprio, e não apenas para obter algum dos outros elementos; 3. É definido e mensurado independentemente dos outros elementos (exclusividade). (SELIGMAN, 2019, p. 27).

Todos os cinco subsídios presentes na teoria do bem-estar [ver quadro 2] contêm essas três propriedades. Nessa teoria, Seligman (2019) resgata os elementos constantes na teoria da felicidade autêntica [emoção positiva, engajamento e sentido] e agrega dois novos: realização e relacionamentos positivos.

A realização, também chamada de conquista, “é buscada por ela própria, mesmo quando não produz emoção positiva, sentido

ou relacionamentos positivos” (SELIGMAN, 2019, p. 29), ou seja, é a realização em si mesma, o que significa conquistar metas a curto ou a longo prazos. Por conseguinte, ter metas e planejar formas de conquistá-las contribui eficientemente para vivenciarmos o bem-estar.

Como raramente as coisas positivas são vistas como solitárias, os relacionamentos positivos giram em torno das pessoas com quem nos relacionamos ao longo de nossa existência como seres humanos carregados de complexidades. Para Seligman (SELIGMAN, 2019, p. 31, grifo do autor), “as outras pessoas são o melhor antídoto para os momentos ruins da vida e a fórmula mais confiável para os bons momentos”. Isso significa, também, produzir atos de bondade, pois eles produzem um aumento significativo no bem-estar, inclusive, é o maior dos exercícios já testados (SELIGMAN, 2019). Dessa forma,

a felicidade e a satisfação com a vida são elementos do bem-estar e são parâmetros subjetivos úteis, mas o bem-estar não pode existir apenas na nossa cabeça. (...) Assim como nós decidimos como viver a partir de critérios plurais, e não apenas para maximizar a felicidade, parâmetros de bem-estar verdadeiramente úteis para a política pública precisarão ser um conjunto de medidas subjetivas e objetivas de emoção positiva, engajamento, sentido, bons relacionamentos e relações positivas. (SELIGMAN, 2019, p. 37).

Apesar de todos os percalços que vão atravessando nossa identidade docente como homens e mulheres verdadeiramente livres numa sociedade líquida (BAUMAN, 2021) e partindo do pressuposto que somos nós mesmos os principais responsáveis por buscar meios de maximizar esses elementos tanto na vida pessoal quanto profissional (SELIGMAN, 2019), de fato, conectados preocupados com a construção do bem-estar, podemos fortalecer uma identidade saudável e fortalecida para exercer o papel de orientador pelo ensino de línguas e pela formação intelectual e cidadã de alunos e alunas (SILVA JÚNIOR; ROCHA; SANTOS, 2016).

A partir desse contexto, sou favorável à ideia de que a linguagem está atrelada a “um conjunto de relações em permanente flutuação, por entender que ela é inseparável das práticas sociais e discursivas que constroem, sustentam, modificam as capacidades produtivas, cognitivas e desejantes dos atores sociais” (FABRÍCIO, 2006, p. 48). Cabe, então, por meio do ensino de línguas, reconhecermos o quanto podemos contribuir para a transformação social e refletirmos sobre como esse conjunto de fatores sociológicos e linguísticos pode se fazer presente na construção de uma identidade docente saudável e fortificada em tempos tão fugazes.

Considerações finais

Como docente tanto da educação básica quanto superior, após quinze anos de experiência no magistério, tenho a consciência de todos os aspectos sociológicos, históricos, políticos, econômicos, culturais etc. que me atravessaram como sujeito e afetaram minha identidade docente durante a minha formação na área de ensino de línguas materna e estrangeiras. Como homem gay de origem periférica e família sem longevidade escolar, reconheço o quanto é difícil ocupar determinados espaços e estar no que chamamos de “Academia”, um ambiente que lamentavelmente ainda é muito elitizado e pouco diverso e acessível a pessoas de baixa classe social.

É preciso buscarmos meios de promover o acolhimento e o incentivo à ciência tanto no ensino básico quanto no ensino superior e, com isso, geramos ambientes mais democráticos para o acesso à educação de qualidade sem desconsiderar as particularidades e os anseios de cada sujeito. Na Linguística Aplicada (LA) contemporânea, encontramos embasamento teórico e prático para lidar com as diversas questões que nos atravessam e nos modificam em tempos líquidos.

Considerando o fato de que ainda pouco sabemos dos efeitos e as consequências traumáticas da pandemia de covid-19, compreendo ser extremamente necessário olharmos para as

questões emocionais em todos os contextos de vida. A linguagem exerce uma força soberana sobre o ser humano e representa a nossa identidade como seres sociais. Por conseguinte, como professores de línguas, convém utilizá-la como instrumento de poder para combater as desigualdades de raça, sexualidade, classe etc. em nosso fazer pedagógico.

Devido à complexidade exigida pela era digital e pela fugacidade dos tempos modernos, defendo a ideia de precisamos viver e exercer nosso trabalho sem nos esquecermos dos fatores emocionais os quais geram experiências mais leves e prazerosas no cotidiano. Acredito que a reivindicação de melhores salários e condição de trabalho devem estar presentes em nossa mente e, para isso, é essencial termos uma identidade docente dotada de autoestima e motivação.

Por isso, o bem-estar da psicologia positiva, por intermédio de seus elementos [emoção positiva, engajamento, sentido, relacionamentos positivos e realização] e o pensamento crítico da LA contemporânea não podem ser esquecidos para a construção de uma identidade docente saudável e fortalecida numa sociedade fluida como à que pertencemos.

Referências

- ABRUCIO, L. F.; SEGATTO, C. I. **Desafios da profissão docente: experiência internacional e o caso brasileiro**. São Paulo: Moderna, 2021.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2015.
- ALMEIDA, J. S. As gentis patrícias: identidades e imagens femininas na primeira metade do século XX (1920/1940). **Educar em Revista**, n. 48, p. 187-205, 2013. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602013000200012> Acesso em: 16/10/2023.
- BECHARA, E. **Língua e linguagem**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2003.
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

COSTA, B. P. Reflexões sobre geografia e homoerotismo: representações e territorialidades. *In: SERPA, A. (Org.). Espaços culturais: vivências, imaginações e representações.* Salvador: EDUFBA, 2008, p. 355-390.

COSTA, P. C. **Das escol(h)as possíveis à carreira do magistério superior federal:** condicionantes sociais das trajetórias de docentes oriundos de famílias pobres e sem tradição de longevidade escolar. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-13062017-115933/pt-br.php> Acesso em: 16/10/2023.

DINIZ-PEREIRA, J. Desenvolvimento profissional docente: um conceito em disputa. *In: IMBERNON, F; SHIGUNOV NETO, A.; FORTUNATO, I. (Org.). Formação permanente de professores: experiências ibero-americanas.* São Paulo: Edições Hipótese, 2019, p. 65-74.

FABRÍCIO, B. F. Linguística aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. *In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). Por uma linguística aplicada indisciplinar.* São Paulo: Parábola, 2006, p. 45-65.

FONSECA, A. B. Prefácio. *In: BALBAKI, A.; SILVA, L.F.A. (Orgs.). Discursos da Pandemia: entre dores e incertezas.* São Paulo: Pontes Editores, 2020, p. 9-11.

GOMES, A. S. **Motivação, estratégias de aprendizagem e autonomia nas aulas de espanhol como língua estrangeira.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2021.

MARQUES, L. P.; ABRANTES, F. A. Identidades sólidas ou fluidas? O que produz a Educação Especial? **Conhecimento & Diversidade**, v. 8, n. 16, p. 44–58, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18316/rcd.v8i16.3424> Acesso em: 16/10/2023.

MOITA LOPES, L. P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. *In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). Por uma linguística aplicada indisciplinar.* São Paulo: Parábola, 2006, p. 13-44.

MOITA LOPES, L. P. Fotografias da linguística aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares. *In*: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente: Festschrift** para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013, p. 15-37.

PENÍNSULA, I. **Pesquisa de sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do Coronavírus no Brasil**. 2020. Disponível em: <<https://www.institutopeninsula.org.br>> Acesso em: 25 mar. 2023.

PENNYCOOK, A. A linguística aplicada nos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. Trad. Denise B. Braga e Maria C. dos Santos Fraga. *In*: SIGNORINI, I; CAVALCANTI, M. C. (Org.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

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

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

SANTAELLA, L. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

SELIGMAN, M. E. P. **Florescer: uma nova compreensão da felicidade e do bem-estar**. Trad. Cristina Paixão Lopes. Rio de Janeiro: Objetiva, 2019.

SIGNORINI, I; CAVALCANTI, M. C. Introdução. *In*: SIGNORINI, I; CAVALCANTI, M. C. (Org.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998, p. 7-18.

SILVA JÚNIOR, A.F.; SANTOS, R.C; ROCHA, M.S.F. Formação de professores e ensino de línguas estrangeiras no currículo da escola e universidade. *In*: SILVA JÚNIOR, A.F.; SANTOS, R.C. (Orgs.). **Retratos de cursos de licenciatura em Letras/Português-Espanhol**. Curitiba: Appris, 2016, p. 25-38.

LÍNGUA, CULTURA E COLONIZAÇÃO: A REPRESENTAÇÃO DO ESPANHOL DA GUINÉ EQUATORIAL A PARTIR DE UMA ANÁLISE COMPARADA DE TEXTOS EDUCACIONAIS E ACADÊMICOS

Ana Carolina Pires Ribeiro
Johana Pardo Gonzalez

Contextualização: o Centro Virtual Cervantes (CVC)

Na seguinte discussão, realizaremos uma contextualização do veículo informativo pelo qual circula o artigo alvo da análise aqui presente. Ramón Tijeras Cózar, publica, em 2007, o texto “El centro virtual cervantes”, em que explica a partir de sua posição enquanto diretor da instituição, quais seriam os objetivos do site e as motivações para a sua criação. De acordo com o autor, o Instituto Cervantes foi criado em 1991 com a finalidade de ensinar a língua espanhola a qualquer aluno em qualquer lugar do mundo, dando início a abertura de diversos centros de ensino, a criação de bibliotecas, repartições de financiamentos, organização de salas de exposições e entre outras medidas em prol da expansão da língua espanhola e da cultura hispânica. No entanto, com a acelerada demanda do espanhol, a instituição passa a ter a sensação de que os muitos centros de ensino já abertos não seriam suficientes para abarcar todo o público, surgindo, então, em 1997, o Centro Virtual Cervantes (CVC), que atuaria como “La ventana a la lengua española y a las culturas hispánicas” (p. 883).

Cózar (2007) acrescenta que o CVC é o maior “lugar de encontro” para aqueles que possuem interesse na língua espanhola e sua didática, nas culturas hispânicas e também nas novas questões de informática e inerentes à comunicação. Neste sentido, a plataforma tem como função contribuir a professores de espanhol, estudantes, jornalistas e outros profissionais que

trabalham com a língua espanhola. Assim, se disponibilizam de ferramentas, como materiais didáticos, um sistema de busca e conceção de artigos “seleccionados y revisados por un equipo de profesionales” (p. 883), a publicação de obras literárias, dos anuários do Instituto Cervantes, entre outros instrumentos. O diretor finaliza com informações acerca da gratuidade dos materiais e afirma: “nadie se matricula, no hay notas ni listas de alumnos, ni suspensos ni aprobados. Todo el mundo aprende de todo el mundo. Es Internet en estado puro.” (p. 885).

Chama-nos atenção nas palavras de Cózar (2007) duas questões muito discutidas no campo da Glotopolítica e presentes, ainda que intrinsecamente, nos discursos de representantes dos órgãos de controle da língua espanhola, como o próprio Instituto Cervantes e também a Monarquia Espanhola. Referimo-nos à ideia de um espanhol internacional e da língua como Pátria Comum. Neste sentido, convém ressaltar José del Valle (2007), que desde seus estudos ancorados em uma perspectiva discursiva de glotopolítica, se propõe a desvendar os principais elementos constitutivos das políticas e ideologias linguísticas. Assim, Del Valle (2007) destaca as três características associadas a uma renovada visão do espanhol: concordância (uma perspectiva comum); internacionalismo (como segunda língua de comunicação) e valorização (entendimento da língua como um ativo cultural e econômico). Tais concepções são disseminadas por agentes influentes na gestão da língua, incluindo a RAE, a Monarquia Espanhola e o Instituto Cervantes. Estes conceitos são manifestados de forma integrada em três esferas: Espanha, a esfera “hispanica” e os mercados de línguas globais.

Del Valle (2007) acrescenta um quarto elemento, a imagem do espanhol como o oposto do nacionalismo. Nas últimas décadas, o espanhol tem sido visto como uma “pátria comum” ou como um “ponto de encontro” para todas as nações que partilham desta língua como um código de comunicação. Uma visão romântica, falsa, totalmente prejudicial para as realidades culturais de cada país e localidade hispanofalante. Por outro lado, o ensino do

espanhol tem sido visto, através de uma lógica mercantil, como um produto desejado pelos estrangeiros que procuram aumentar o seu capital cultural. Del Valle (2007) é bastante crítico em relação a estas políticas, denominadas pan-hispânicas, e que considera estarem relacionadas com a expansão de algumas multinacionais espanholas em território latino-americano. Esta ideologia, que se baseia numa suposta identidade cultural comum e de afinidade, parece esconder o peso da conquista e, neste caso, a língua espanhola procura substituir a ideia de território que antes era central para os nacionalismos, a fim de se tornar a suposta pátria comum, uma comunidade imaginada pós-hispânica e pós-nacional, um aspecto que naturaliza os processos de standardização, que continuam a colocar o espanhol da Espanha como a variedade com maior prestígio, pureza, poder econômico e de difusão.

Observamos, no discurso do Diretor do Centro virtual Cervantes (CVC), a aplicação das ideologias linguísticas mencionadas por Del Valle (2007). À primeira vista, o argumento é de uma plataforma sem custo, no entanto, sabemos o valor arrecadado a partir dessa “difusão”, que corrobora para a venda dos cursos nos Institutos, a compra de produtos didáticos mercantilizadas pelas editoras espanholas, entre outras ações de mercado. Em um olhar mais detalhado e guiado por uma perspectiva crítica, notamos que a justificativa para o próprio surgimento da instituição, motivado a partir da alta demanda de novos falantes, se trata, na realidade, de uma lógica mercantil, marcada pela língua como um produto comercial cuja aquisição supera os limites do sentido linguístico, pois se supõe que estes indivíduos adquirem também um produto, que contribui na ampliação de seu capital cultural e econômico. Nesta representação identificamos que há a tentativa de se criar uma imagem de um vínculo harmonioso e coletivo entre os falantes de espanhol como língua materna, os novos estudantes da língua e os profissionais que trabalham com a língua, com um destaque aos professores, no qual consideramos o público-alvo principal do instituto, uma vez

que grande parte das seções do site se encontram dedicadas à sua profissionalização.

Dessa maneira, se defende a ideia de que este site, criado gratuitamente por uma das maiores instituições de controle da língua espanhola, supostamente teria apenas um objetivo principal: o aprendizado da língua espanhola com a ajuda de todos, o espanhol como um lugar de encontro desses indivíduos, que convivem “harmoniosamente e em igualdade”, uma vez que “Todo el mundo aprende de todo el mundo”. Neste sentido, nos perguntamos: se não há notas, aprovados ou reprovados, e sim um lugar democrático no qual todos os falantes atuam conjuntamente e igualitariamente, como o ensino da língua espanhola é abordado em seções da plataforma? Ou melhor, que espanhol se ensina? Será que essa perspectiva supostamente “comum” e de “afinidade” permanece nos materiais veiculados pelo portal? No próximo tópico, analisaremos essas indagações a partir da publicação, por parte do CVC, de um artigo do Anuário do Instituto Cervantes (2006), que trata da situação do espanhol na Guiné Equatorial.

O Anuário do Instituto Cervantes: “El español en el mundo”

Em 1998, sete anos após a fundação do Instituto Cervantes, a instituição cria um anuário, intitulado “El español en el mundo”, em que se tinha como objetivo principal analisar “el estado de la lengua española en diferentes ámbitos geográficos, institucionales y de los medios de comunicación”. No que diz respeito ao material publicado em 2006, Rei Don Juan Carlos I da Espanha foi o responsável por escrever a apresentação do anuário 1. Suas palavras fazem menção ao que classifica como a importante trajetória da instituição, que se dedica à promoção da língua espanhola e a difusão de sua cultura. O membro da monarquia também discute sobre a importância e função desta língua no mundo:

En estos años, el español se ha afianzado como una de las grandes lenguas de comunicación en todo el mundo, y hoy es el instrumento privilegiado que

utilizan millones de personas de las más distintas procedencias para relacionarse, ampliar conocimientos y compartir ideas y proyectos. (Rey Don Juan Carlos I, 2006, p. 13)

Assim como observado nas palavras de Cózar (2007), o discurso realizado por Don Juan Carlos I também se aproxima das políticas linguísticas classificadas como pan-hispânicas por Del Valle (2007). Há, além da presença de um ideal supostamente harmonioso, o que se chama de internacionalismo do espanhol, a língua espanhola como uma segunda língua de comunicação, utilizada por falantes dos muitos países hispanófonos, a fim de se alcançar distintos objetivos, sendo um deles os mercados linguísticos internacionais.

A seguir, analisaremos um dos artigos publicados no anuário do Instituto Cervantes de 2006 e veiculado pelo Centro Virtual Cervantes a fim de se responder tais inquietações.

Análise do artigo “El caso del Español en Guinea Ecuatorial” (2006)

O artigo, alvo de nossa análise, se intitula “El caso del español en Guinea Ecuatorial” publicado no site do Instituto Cervantes no ano de 2006, na sessão “situação do espanhol no mundo”. A autora do artigo é licenciada em Filosofia e Letras, pela Universidade Autônoma de Madrid, é escritora, professora universitária, poeta e fotógrafa. O presente artigo trata sobre o caso do espanhol na Guiné Equatorial. Inicialmente, a autora discute sobre o lugar do espanhol no país, que embora seja o único do continente africano com o status de língua oficial, não é uma língua materna, e sim uma segunda língua. Rosique (2006) realiza uma síntese geral das línguas presentes na Guiné Equatorial. De um lado, as autóctones derivadas da família Bantu: o Fang, o Bubi, o Ndowé, o Bisió e o crioulo português da ilha de Annobón, e do outro, as línguas alóctones europeias: o inglês, o português, o espanhol e o francês. Posteriormente, a investigadora do Instituto Cervantes apresenta

os seus dados sobre o ensino do espanhol no país, qualificando como negativo o processo pelo qual a língua espanhola passa, uma vez que grande parte dos guinéu-equatorianos escolhem falar as suas línguas maternas ao invés do espanhol. E quando o utilizam, a autora classifica o uso como incorreto tanto na fala quanto na escrita, o que segundo ela provoca uma dificuldade na comunicação. Rosique (2006) conclui com a afirmativa de que o espanhol seria uma língua ameaçada no país e que somente com o estabelecimento de programas de ensino de espanhol na Guiné Equatorial, organizado através de uma aliança entre o governo guineense e a Espanha, permitiria resolver a situação. Para este trabalho, escolhemos quatro estratégias argumentativas do texto a serem analisados sob um ponto de vista crítico em relação às políticas linguísticas e educacionais, são eles: a) O encobrimento da imposição linguística resultante da colonização; (b) A descolonização da Guiné Equatorial: "ameaça" ao espanhol; (c) "Problemas" com o espanhol da Guiné Equatorial e (d) A reimposição linguística do espanhol a partir da interferência das instituições de controle.

A) O encobrimento da imposição linguística resultante da colonização

Ao tratar do panorama linguístico na Guiné Equatorial, Rosique (2006) realiza o que classificamos como uma atenuação discursiva e ocultação do sujeito, mediante ao uso da partícula “se” e da expressão “auténtico mosaico de lenguas” ao se referir às línguas faladas no país ao longo da história, conforme podemos observar a seguir:

Este país, de algo más de medio millón de habitantes, es un auténtico mosaico de lenguas tanto europeas como africanas. Entre las lenguas europeas, se comenzó hablando el portugués, se continuó con el inglés y en la actualidad se hablan el español y el francés como lenguas oficiales. (ROSIQUE, 2006, p. 73.)

A autora não entra em detalhes sobre como essas línguas chegaram no local, ação que oculta a existência de um passado colonial marcado pela imposição linguística, no qual estas línguas alóctones são uma das heranças. É preciso elucidar, também, que quando Rosique (2006) classifica este panorama como um “autêntico mosaico de línguas”, trata-se da diversidade linguística.

Conforme postulado por Picanço (2021), este ponto se encontra inserido em um contexto de disputa dentro do campo das Políticas Linguísticas. Neste sentido, esta discussão pode ser realizada a partir de dois vieses: o primeiro, centrado naqueles que defendem a necessidade de se exercer controle e planejamento perante as línguas, os seus falantes e suas funções. Do outro, a diversidade linguística como um objeto de questionamento das relações de poder e dessa necessidade de controle. Consideramos a posição de Rosique (2006) próxima do primeiro viés, pois, apesar de utilizar adjetivos de cargas supostamente positivas, a situação linguística é tratada ao longo do artigo como um problema, um contexto “conturbado”, que necessita de controle e planejamento em prol da língua espanhola. Não compartilhamos da opinião da autora, que tenta encobrir a imposição linguística dada pela colonização. Em outras palavras, o “mosaico autêntico de línguas” no qual menciona é, na realidade, fruto de um passado violento, genocida e escravocrata.

B) A descolonização da Guiné Equatorial: "ameaça" ao espanhol

No que se refere ao processo de descolonização da Guiné Equatorial, ao longo do artigo, identificamos o uso de uma relação argumentativa de causa e consequência quando Rosique (2006) trata dos supostos “danos” e “retrocessos” pelos quais passa o espanhol, o sistema educativo e a cultura em geral no país. Supostamente, sem a ajuda dos espanhóis, a sociedade guineense não pôde se estabelecer de forma “adequada” e “civilizada”, o que conduziu a ditaduras militares e conflitos civis, que juntos

contribuíram para o uso “deplorável” e “deteriorado” do espanhol por parte dos guineenses-equatorianos:

Inmediatamente después de la independencia, con la llegada de la dictadura de Macías, el español fue perseguido, aunque siguió siendo la lengua utilizada para dictar las leyes y en las relaciones internacionales (...) En el periodo de once años que va desde 1968 a 1979, se produjo un enorme daño, no sólo a la lengua española sino a todo el sistema educativo nacional. Fue un periodo sanguinario en el que la educación y la cultura en general, y la lengua española en particular, experimentaron un enorme retroceso (...) Es notoria la distancia entre el conocimiento de la lengua española de los hablantes guineoecuatorianos mayores de cuarenta años y el lamentable y deteriorado uso del lenguaje por parte de las generaciones menores (ROSIQUE, 2006, p. 74).

Os anos da ditadura de Macías deixaram uma profunda marca que ainda é claramente percebida nos falantes. De fato, a diferença de competência linguística entre os

«mayores» y los jóvenes. Es notoria la distancia entre el conocimiento de la lengua española de los hablantes guineoecuatorianos mayores de cuarenta años y el lamentable y deteriorado uso del lenguaje por parte de las generaciones menores (ROSIQUE, 2006, p. 74).

Assim como no tópico anterior, não compartilhamos da posição da autora, que demonstra estar guiada por uma ideologia linguística etnocêntrica e colonial. Convém retomar Kroskity (2004, apud PIKANÇO, 2020, p. 121), que afirma que quando uma percepção não é acompanhada das suas motivações históricas e sociais para se estabelecer a sua efetivação, esta ideologia contribuirá para o estabelecimento de novas hierarquias ou a encoberta de algumas dessas já historicamente reconhecidas. Neste sentido, observamos que a autora em nenhum momento menciona com detalhes sobre o processo sanguinário da colonização e tampouco da resistência durante a busca pela independência. Fatos estes já reconhecidos historicamente, mas que se ocultam de certa forma quando se traz um ponto de vista parcial, em defesa de um só lado: o dos espanhóis, vistos como os detentores da cultura, da

civilização e do progresso. Em suma, a autora tenta nos levar a pensar que na Guiné Equatorial Colônia, o sistema educativo, cultural e a competência linguística eram superiores, no entanto, com a independência, a sociedade guineense não foi suficientemente capaz de se estabelecer adequadamente de forma autônoma, gerando o que classifica como “ameaça” ao espanhol e a cultura no geral.

C) "Problemas" com o espanhol da Guiné Equatorial

Com relação à abordagem dos “problemas” com o espanhol da Guiné Equatorial, Rosique (2006) inicialmente menciona o espanhol como supostamente mais completo que as demais línguas nativas, uma vez que possui uma escrita, enquanto as demais seriam apenas variedades orais: “era la única lengua escrita, dado que las lenguas vernáculas son fundamentalmente ágrafas o de tradición oral” (p.73). Qualificamos tal perspectiva como grafocêntrica, visto que reafirma a tradicional hierarquização colonial entre a escrita e a oralidade, de modo que a autora atribui a “baixa qualidade” do espanhol no país à falta de hábitos de leitura da população, que não conta com livrarias: “Y finalmente hay que destacar que la población no tiene hábitos de lectura, pues, entre otras razones, el país no cuenta con librerías” (p. 74). Além disso, a autora equipara o uso das línguas nativas como uma espécie de política de ataque à língua espanhola, que também é apossada pelo uso do inglês e do francês no local: “la enseñanza primaria y secundaria, tanto pública como privada, se realiza en su totalidad en español, pero también es cierto que la mayoría de los niños que acuden a los colegios hablan únicamente fang, bubi, ndowé o annobonés en sus hogares y con su familia, y no español” (p. 74). Em suma, a pesquisadora do Instituto Cervantes postula que o espanhol seria uma língua minoritária na Guiné Equatorial, constantemente ameaçada pelas outras línguas deste contexto de diversidade linguística.

Consideramos importante observar que a argumentação dada pela autora apresenta falta de criticidade, visto que não existe uma prática problematizadora, nem olhar distanciado de seu lugar de fala. Pelo contrário, o que observamos é uma explicação sobre os “problemas” do espanhol em Guiné equatorial, a partir da imposição de uma violência epistêmica (SPIVAK,1998) que observa os falantes guinéu-equatorianos, a partir da noção de “carência” e “falta”, impondo como critérios de análise sobre produção de saberes, desde uma perspectiva ocidental, fortemente ancorada à escrita, de modo que não se preocupa por compreender as diferentes camadas de sentidos que surgem nas negociações e usos que os falantes produzem e criam num território multilingue e multicultural, como é a Guiné Equatorial. Por exemplo, o fato do país não possuir bibliotecas e a população não possuir hábitos de leitura, não poderiam estar relacionadas a desigualdade social e aos índices de analfabetismo? Se sim, será que estas causas não seriam consequências do colonialismo? A eleição das línguas nativas frente ao espanhol não poderia ser um modo de resistência linguística frente ao passado violento e impositor da língua do colonizador? Não há uma única resposta quanto às indagações, mas o fato de a autora não questionar os seus dados e apenas citá-los como um problema a ser solucionado, emana a falta de uma política de letramento crítico, que não apenas se restringe a discursos de acadêmicos, mas também acaba influenciando o ensino de espanhol e a produção de saberes sobre a língua espanhola desde uma perspectiva hegemônica.

D) A reimposição linguística do espanhol a partir da interferência das instituições de controle

No que concerne ao eixo da reimposição do espanhol a partir da interferência das instituições de controle, nos concentramos em enfocar nas possíveis “soluções” dadas pela autora a fim de solucionar os “problemas” identificados em seus dados, que levam ao que chama de um eminente “risco de deterioração” ou

“desaparecimento” do espanhol na Guiné Equatorial. Neste sentido, a autora clama, quase em tom de súplica, a ajuda da Espanha e do Instituto Cervantes, que por meio de projetos educativos e de ensino do espanhol no país, assim como a abertura de uma Academia de Língua Espanhola, ajudariam os guinéu-equatorianos a se comunicarem melhor e a sistematizar esta língua, conforme podemos ver a seguir:

Existe (...) la firme intención de colaborar con las instituciones de Guinea Ecuatorial para la mejora de la situación del español en el país. (...) También sería deseable el establecimiento de una Academia de la Lengua Española en Guinea Ecuatorial, que siguiera el modelo que tienen todos los países de habla hispana. Ésta será la única academia española de Guinea (ROSIQUE, 2006, p. 75).

Compete-nos chamar a atenção a duas questões: a tentativa de standardização e a classificação de "localismos muy ricos" quanto às características do espanhol da Guiné Equatorial. Julgamos pertinente citar a posição de Del Valle (2013, p. 18-19), segundo a qual muitos falantes de espanhol sofrem a pressão de certas ideologias linguísticas e intervenções diretas dos poderes políticos em relação à forma como utilizam a língua. É o caso, por exemplo, das Academias da Língua Espanhola, que, como a própria autora descreve no texto, são responsáveis por assegurar que "sigan el modelo que tienen todos los países hispanohablantes" (ROSIQUE, 2006, p. 76). Este "modelo" a ser seguido é, na realidade, a padronização do espanhol, em que se tentam apagar os traços de uma dada variedade, geralmente, de menor prestígio, a fim de se aproximar do espanhol da variedade dominante. No entanto, esta tentativa não é explícita: ao mesmo tempo que se adota uma perspectiva pan-hispânica, de uma suposta "democracia linguística", em que se respeitam os "localismos muy ricos", também se tenta ocultá-los. Morfologicamente, o sufixo -ismo é frequentemente associado a patologias e incorreções, assim, apesar do atenuante "muy ricos", se patologiza e se discrimina essa variedade linguística, vista como um "problema" que carece de

solução. O ato de recorrer aos espanhóis também não nos parece mera coincidência, e sim um fator relacionado a dependência cultural, advindo da colonização, que teve seu fim em 1968, mas que ainda se faz presente diariamente na vida dos habitantes do país.

A coletânea didática *Cercanía Joven*

A coleção didática *Cercanía Joven* (BARCIA; CHAVES; COIMBRA, 2013) recebeu aprovação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) em 2015. Este material, subdividido em três volumes, chegou às salas de aula, centrado em um público-alvo específico, alunos do ensino médio e professores destas séries. Cada volume corresponde a um ano em particular, assim, o primeiro volume se destina a primeira série do ensino médio, o segundo ao segundo ano e o terceiro ao ano final do ensino médio. Os três livros encontram-se divididos em três unidades, em cada uma delas, há dois capítulos, o que leva a um total de seis capítulos por livro. Para este trabalho, nos centramos no capítulo dois do volume dois, intitulado “Lengua y literatura: ¿qué libro quieres leer?” e se abordam questões inerentes à compreensão auditiva, leitura e escrita a partir da discussão em torno da literatura Bubi e do espanhol na Guiné Equatorial.

Análise do capítulo dois (volume 2) do livro didático *Cercanía Joven*

Neste capítulo, intitulado “Lengua y literatura: ¿qué libro quieres leer?”, os estudantes possuem como atividade de pré-leitura a capa do livro do escritor Justo Bolekia Boleká. Assim, se aciona um estímulo para que se pense sobre o título da obra e seu autor:

Figura 1 – Cercanía joven (2013), capítulo 2 , Lengua y literatura: ¿qué libro quieres leer? p. 32, v. 2


CAPÍTULO 2 LENGUA Y LITERATURA: ¿QUÉ LIBRO QUIERES LEER?

ESCUCHA

¿QUÉ VOY A ESCUCHAR?

- Género discursivo: Entrevista
- Objetivo de escucha: Entender por qué se escribió el libro de poesía
- Tema: Lengua bubi

1. Observa la portada del siguiente libro. ¿De quién es? ¿Cómo se titula?



Em seguida, os estudantes são estimulados a escutarem uma entrevista do escritor Bubi e a formularem hipóteses relacionadas à possível temática dos comentários deste programa.

Figura 2 – Cercanía joven (2013), capítulo 2 , Lengua y literatura: ¿qué libro quieres leer? p. 32, v. 2

2. Vamos a escuchar una entrevista para el programa *Afrohispanos*, en la que el escritor Justo Bolekia Boleká habla de su libro. Pero antes, reflexiona: ¿qué tipo de comentarios pueden aparecer en ese programa?



Justo Bolekia Boleká nació en Guinea Ecuatorial, pero hace más de treinta años vive en España. Es intelectual, filólogo, activista político, poeta, profesor y ensayista. Además del español habla también el bubi.

El escritor Justo Bolekia Boleká, en 2015.

32

Não escreva no livro.

Nesta subseção, de título “escuchando la diversidad de voces”, os alunos são estimulados a escutarem os comentários do poeta em uma entrevista sobre seu livro de poesia bubi e a responderem a uma questão de verdadeiro ou falso a partir das informações compreendidas. Posteriormente, se pede que resolvam um exercício de completar lacunas a partir dos léxicos utilizados na entrevista.

Figura 3 – Cercanía joven (2013), capítulo 2, *Lengua y literatura: ¿qué libro quieres leer?* p. 33, v. 2

ESCUCHANDO LA DIVERSIDAD DE VOCES

1. Vas a escuchar una vez los comentarios del escritor Justo Bolekia Boleká, en una entrevista sobre su libro *Poesía en lengua bubi* (disponible en: <<http://linktr.me/zcv98>>; acceso el 7 de enero de 2016). En tu cuaderno, clasifica las siguientes afirmaciones como correctas o incorrectas.

En el audio, el escritor:

- I. explica sus motivaciones al publicar la obra en lengua bubi.
- II. afirma que la poesía escrita es mejor que la poesía oral.
- III. habla de la importancia de preservar la identidad.
- IV. dice que no le gusta la lengua española.

Figura 4 – Cercanía joven (2013), capítulo 2, *Lengua y literatura: ¿qué libro quieres leer?* p. 33, v. 2

COMPRENDIENDO LA VOZ DEL OTRO

1. ¿Qué sonidos de fondo se escuchan en la apertura del programa *Afrohispanos*?
2. Para el escritor, ¿qué diferencias hay entre escribir poesías en lengua bubi y escribir en lenguas dominantes?
3. ¿Qué relación hay entre el libro, la niñez y la juventud del poeta?
4. Según Bolekia, ¿qué importancia tiene para los pueblos africanos la escritura de un libro como el suyo en una lengua africana?
5. ¿Conoces otras lenguas africanas? ¿Cuáles?

Non escreva no livro.

UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA

33

Por fim, na última subseção, intitulada “Comprendiendo la voz del otro”, os estudantes do segundo ano do ensino médio devem responder cinco perguntas concernentes à temática

abordada na entrevista. Estas indagações giram em torno do contexto plurilíngue da Guiné Equatorial e da diferenciação dada entre estas línguas dominantes e minoritárias, a importância de se ter um livro na língua bubí frente a imposição da cultura escrita da variedade dominante e também o conhecimento de mundo desse aluno, que é questionado se conhece outras línguas africanas ademais do bubí. Em seguida, se apresenta um texto sobre o contexto político em torno da promoção de línguas africanas e se pratica uma discussão sobre bilinguismo. Também se estimula que este aluno pense a sua cultura a partir da cultura do outro, neste caso, quais seriam os elementos de comparação entre a situação das línguas africanas frente às europeias e a situação das línguas indígenas perante o português do Brasil.

Figura 5 – Cercanía joven (2013), capítulo 2 , *Lengua y literatura: ¿qué libro quieres leer?* p. 33, v. 2

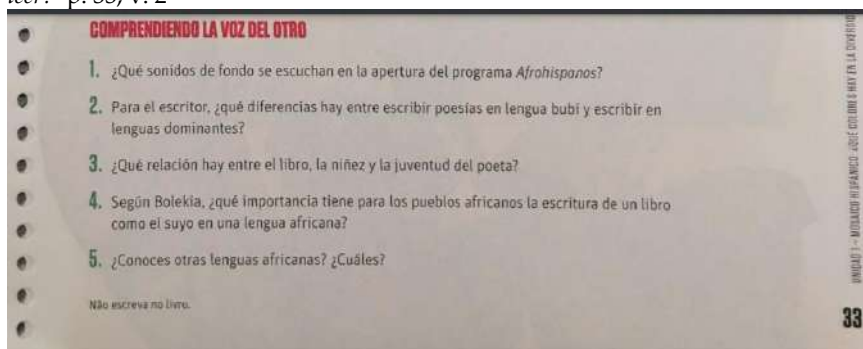


Figura 6 – Cercanía joven (2013), capítulo 2 , *Lengua y literatura: ¿qué libro quieres leer?* p. 34, v. 2

6. Lee el texto a continuación:

[...]

PROMOCIÓN DE LENGUAS AFRICANAS: CONTEXTO POLÍTICO

Guinea Ecuatorial no tiene una legislación global o un marco político que defina la relación entre las distintas lenguas habladas en el país, ni ha delimitado las funciones administrativas y sociopolíticas de sus lenguas. Sin embargo, la Constitución contiene un elemento de legislación lingüística explícita. El art. 4 establece que "la lengua oficial de la República de Guinea Ecuatorial es el español" y "se reconocen las lenguas aborígenes como integrantes de la cultura nacional" (Constitución de 1995). La Constitución, por tanto, crea una relación jerárquica entre el español, que está constitucionalmente atrincherado como lengua oficial, y las lenguas indígenas (africanas), que son meramente "reconocidas".

Así que Guinea Ecuatorial tiene varias manifestaciones de políticas lingüísticas "encubiertas" (cf. Skutnabb-Kangas & Phillipson 1994). Por ejemplo, el Plan de Acción Nacional de la Educación para Todos (EPT2004) de Guinea Ecuatorial sitúa objetivos ambiguos para la expansión masiva del acceso a la educación para la gente guineoecuatorialiana. A pesar de su alcance, el EPT no prevé ningún papel educativo para las lenguas maternas africanas de la mayoría de los niños guineoecuatorialianos. Por eso hay una tácita asunción de que el español es el único medio de instrucción en Guinea Ecuatorial.

En otros países africanos, décadas de exclusiva confianza en el uso de las antiguas lenguas coloniales europeas como medios de instrucción han contribuido al sombrío fracaso de las políticas educativas. De aquí que la matrícula en las escuelas primarias del África subsahariana se haya incrementado en un 36% entre 1999 y 2005, y que gobiernos de 14 países hayan suprimido los gastos de la enseñanza primaria en el mismo período. El alto porcentaje de gente sin alfabetizar en la región no ha cambiado. Una de las consecuencias del fracaso de los sistemas educativos tras las independencias son las mundialmente altas estadísticas de abandono escolar. El segundo *Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality* considera que en el grado 6, más del 55% de los estudiantes de 14 países africanos del sur y del este del continente no han conseguido el nivel mínimo de alfabetismo en la lengua




Figura 7 – Cercanía joven (2013), capítulo 2 , *Lengua y literatura: ¿qué libro quieres leer?* p. 35, v. 2

Ahora explica: ¿por qué es importante llevar a cabo una educación bilingüe en diversos países de África?

7. ¿Qué comparación se puede establecer entre la situación de las lenguas africanas respecto a las europeas en muchos países de África y la situación de las lenguas indígenas respecto al portugués en Brasil?

Não escreva no livro.

UNDAU 1 - MENSAGEM REPUBLICANA - LINGUA
35

De maneira geral, reconhecemos o esforço deste material didático ao se trazer um poeta da Guiné Equatorial que escreve em língua bubí. Acreditamos que essa abordagem fornece um lugar de fala a estes falantes de línguas minoritárias, demonstrando que as

línguas bubis podem sim ser uma língua legítima para a literatura e a cultura. No entanto, questionamo-nos sobre a razão de se escolher um poeta que deixou a Guiné Equatorial e reside na Espanha há 30 anos. Tal escolha sugere que, para alguém de um grupo minoritário ser reconhecido e ganhar destaque, precisa passar pela aprovação do colonizador. Será que na Guiné Equatorial não há produção literária? Por que sempre são destacados poetas que se mudam para a Espanha ou outros locais onde, supostamente, a literatura é mais valorizada? Esse padrão de dependência não se restringe à Guiné Equatorial e é perceptível na trajetória literária em geral. Na América Latina, por exemplo, muitos escritores reconhecidos foram incentivados a estudar na Europa para obter um "enriquecimento cultural" e, assim, "refinar" suas obras.

A modo de conclusão: a comparação entre o artigo “El caso del español en Guinea Ecuatorial” e o capítulo do livro “Cercanía Joven”

Buscamos neste artigo analisar a representação do espanhol da Guiné Equatorial em dois textos. Sabemos que se tratam de dois gêneros diferentes: um artigo centrado em discutir uma série de dados relacionados ao espanhol da Guiné Equatorial e outro um material didático focado em apresentar a diversidade linguística e literária em ambientes dito plurilingues, como é o caso do país africano. No entanto, os dois objetos de análise possuem um público-alvo que se esbarram de algum modo. O artigo de Rosique (2006), por exemplo, se veicula em uma plataforma destinada a estudantes de espanhol e a profissionais da língua e o livro didático a estudantes do segundo ano do ensino médio e a professores destas séries. Todavia, o artigo do Instituto Cervantes nos parece ter como objetivo o estigma de uma variedade, observada desde uma perspectiva ocidental, em que o falante colonizado é tratado a partir de uma lógica prescritiva, da falta de um dado traço frente a variedade dominante. Por outro lado, o capítulo do livro didático se propõe a orientar o aprendizado em direção à valorização das

línguas marginalizadas. Ele confere um status de aceitação e voz no âmbito literário, apesar de apresentar certas falhas. Nota-se indícios da denominada dependência epistêmica, característica do processo de colonialidade do saber (QUIJANO, 2005). Neste contexto, a legitimação do conhecimento ocorre principalmente sob uma perspectiva eurocentrista. Assim, saberes que se desviam do padrão científico, visto como universal e exclusivo, são frequentemente descartados ou não reconhecidos. Ainda assim, reconhecemos nesse material didático um progresso em relação a abordagens críticas, incentivando o estudante a refletir e buscar transformação, ao invés de mera conformidade, diferentemente do que ocorre no artigo do Instituto Cervantes.

Em relação ao ensino, é importante destacar que vemos o educador como um agente político no contexto do ensino crítico de línguas na sala de aula. Um texto carrega em si uma visão ideológica; portanto, no cenário linguístico, ele reflete uma política linguística específica. Nesse sentido, é essencial que o professor reconheça as inclinações político-ideológicas presentes, que muitas vezes são moldadas por uma abordagem normativa e institucional. Quanto aos dois materiais mencionados, entendemos que ambos poderiam ser usados em sala como ferramentas de estudo para os estudantes, encorajando-os a agir como jovens analistas críticos em desenvolvimento. O objetivo é que, através da conscientização e pensamento crítico, eles possam identificar problemas e potencialmente propor soluções.

Referências

- ANDRADE, Antonio. Dependência cultural e memória do ensino de línguas e literaturas estrangeiras no Brasil. **Revista Brasileira de Literatura Comparada**, v. 22, n. 41, 2020, p. 117-131.
- COIMBRA, L; CHAVES, L; BARCIA, P. **Cercanía Joven: Manual do Professor**. 2º ano. 1ª ed. São Paulo: SM, 2013.

CÓZAR, Ramón Tijeras. El Centro Virtual Cervantes. *In: Enciclopedia del español en el mundo*: anuario del Instituto Cervantes 2006-2007. Círculo de Lectores, 2006. p. 883-885.

DEL VALLE, José (Ed.). **La lengua, patria común?:** Ideas e ideologías del español. Iberoamericana Editorial, 2007.

DEL VALLE, José (Ed.). **A political history of Spanish:** The making of a language. Cambridge University Press, 2013.

MARTÍNEZ, José María (Ed.). **Enciclopedia del español en el mundo**: anuario del Instituto Cervantes 2006-2007. Plaza & Janes Editoriales Sa, 2006.

NISTAL ROSIQUE, G. **El caso del español en Guinea Ecuatorial. El español en el mundo**: anuario del Instituto Cervantes. Madrid: Instituto Cervantes, 2007. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_08.pdf Acesso: 02 de agosto de 2022.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In: LANDER, E. (org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e Ciências Sociais. Perspectivas Latino-americanas.* Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 227-278.)

PICANÇO, D. C. L. Diversidade Linguística e cultural nos livros didáticos. *In: SILVA JUNIOR, Antonio Ferreira da. Conversas sobre ensino de línguas durante a pandemia.* São Paulo: Pimenta Cultural, 2021.p. 203 – 219.

PICANÇO, D. C. P. Perpectivas contemporâneas de pesquisa em linguagem: processos de subjetivação, ideologias linguísticas e instrumentos linguísticos. *In: Gonçalves, J.; CAMARGO GARRANHANI, M. GONÇALVES, M. B. (Orgs.) Linguagem, corpo e estética na educação.* São Paulo, Hucitec, 2020, p. 109 - p. 124.

TILIO, R. Ensino crítico de língua: afinal, o que é ensinar criticamente? *In: JESUS, D.M.; ZOLIN-VEZS, F.; CARBONIERI, D. (Orgs.). Perspectivas críticas no ensino de línguas: novos sentidos para a escola.* Campinas: Pontes Editores, 2017, p.19-31.

SPIVAK, G. Spivak, **¿Puede hablar el sujeto subalterno?** *Orbis Tertius*, n 3, v 6, p. 175-235. Disponible en: http://www.fuentememoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.2732/pr.2732.pdf

VOZES DE RESISTÊNCIA NO ENSINO REMOTO DE LÍNGUAS ADICIONAIS

Andrea Conceição Braga Antunes
Luciana Maria da Silva Figueiredo

Introdução

Nesta introdução, apresentamos a Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV) com o objetivo de ilustrar o cenário teórico, técnico e político em que a unidade didática abordada neste artigo e sua base teórica estão contextualizadas.

A EPSJV é uma unidade técnico-científica da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), a qual articula ensino, pesquisa e cooperação no campo da Educação Profissional em Saúde. A escola está situada no campus da Fiocruz Manguinhos, bairro da zona norte do Rio de Janeiro. Cabe salientar que seu Projeto Político Pedagógico se pauta na luta e resistência pela construção de um projeto educacional contra-hegemônico, assim concebido:

A EPSJV concebe a educação como projeto de sociedade. Nesse sentido, é defensora de uma concepção politécnica que dialoga com as circunstâncias societárias atuais e, deixando explícita a sua concepção de mundo, compreende que o trabalhador se educa no conflito e na contradição, e que a aquisição, pela classe trabalhadora, dos saberes elaborados pela humanidade serve de instrumento para a luta contra a divisão social do trabalho e a dominação (PPP/EPSJV, 2005, p. 07).

A Educação Profissional Técnica de Nível Médio tem por finalidade formar técnicos de nível médio para atuarem nos diferentes processos de trabalho em saúde, ciência e tecnologia. Na modalidade integrada ao Ensino Médio, é voltada para alunos oriundos do Ensino Fundamental que fazem o Ensino Médio e a habilitação profissional com matrícula única em um só curso.

Os estudantes ingressam no Curso Técnico de Nível Médio em Saúde (CTNMS) da EPSJV – Fiocruz por meio de um processo seletivo público composto por prova e sorteio público. Vale destacar que, em virtude da pandemia da Covid-19, o processo seletivo tem sido realizado exclusivamente através de sorteio público. É digno de nota ainda que o processo seletivo da EPSJV pratica a política de cotas tal como prevista pelas leis nº 12.711/2012 e nº 13.409/2016. Dessa forma, a Escola busca combater e desnaturalizar as desigualdades de condições e de oportunidades que marcam a nossa sociedade.

A EPSJV promove anualmente o referido processo seletivo público para o preenchimento de vagas nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio nas seguintes habilitações: Análises Clínicas, Biotecnologia e Gerência em Saúde. Os cursos têm duração mínima de 04 (quatro) anos em horário integral. O currículo compõe-se de disciplinas da formação geral e da habilitação técnica. O componente curricular de Línguas Adicionais (LA) é uma das disciplinas da área de Linguagens, tendo início apenas no segundo ano, estendendo-se até o quarto ano. A escola oferta aos estudantes duas alternativas de LA: Inglês ou Espanhol.

No início do segundo ano letivo é feita uma diagnose com o objetivo de definir a LA que o (a) aluno (a) irá cursar por três anos, do 2º ao 4º ano, de forma contínua. Toda a equipe de Línguas Adicionais, composta por dois professores de Língua Espanhola e dois de Língua Inglesa, faz uma apresentação geral da proposta do currículo e distribui um questionário a ser preenchido individualmente pelos estudantes. As turmas são formadas com base nos interesses, necessidades, assim como no percurso percorrido pelo (a) aluno (a) ao longo do processo de construção de conhecimento em LA durante o ensino fundamental.

Uma vez explicitado o contexto educacional em que a unidade didática “Vozes de resistência: contribuições para a construção da identidade da mulher negra” foi implementada, na próxima seção, faremos um breve relato dos desafios e demandas inerentes ao

processo de efetivação do ensino remoto emergencial no CTNMS da EPSJV – Fiocruz.

Ensino remoto emergencial: desafios e demandas

Devido à pandemia da Covid-19, assim como grande parte das escolas públicas e privadas do Rio de Janeiro, a EPSJV suspendeu integralmente suas atividades presenciais a partir do dia 17 de março de 2020. As aulas remotas tiveram início em setembro do mesmo ano. Nesse ínterim, foram realizadas diversas reuniões entre direção, coordenação, docentes e discentes, a fim de assegurar as condições materiais para que todos os estudantes pudessem acompanhar as aulas remotas. Para tanto, a instituição garantiu a distribuição de *tablets* e pacotes de *internet* a todo o corpo discente. Ao relatarem suas experiências em educação, pesquisa e gestão universitária em contexto remoto, Cardoso & Velozo enfatizam que:

Com o avanço das tecnologias digitais, em especial a popularização do celular, parecia que o acesso ao conhecimento e aos novos meios de comunicação estava garantido a todas as camadas da sociedade ou, pelo menos, tinha se tornado mais igualitário. Contudo, o distanciamento físico escancarou as desigualdades. [...] Além disso, o acesso às redes sociais depende não só do celular, mas também das redes de *wifi*, amplamente disponíveis em espaços públicos antes da pandemia, mas indisponíveis no período de distanciamento. [...] No contexto da pandemia, ficou ainda mais evidente que as diferenças entre as classes sociais brasileiras não se restringem ao acesso a bens materiais e serviços. Essas diferenças se estendem inclusive à cibercultura (CARDOSO & VELOZO, 2020, p. 110).

Não foram poucos, portanto, os desafios para efetivação de uma educação linguística crítica na Educação Básica em tempos pandêmicos. Dentre os quais, destacam-se:

- Transformação de disciplinas presenciais em remotas, sem que se confundissem com Ensino a Distância.
- Redução significativa de carga horária de LA, que tinha dois tempos semanais de 45 minutos cada e ficou restrita a uma hora semanal.

- Adaptação de professores e estudantes aos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), tais como o *Moodle* e o *Google Classroom*.

- Comprometimento da interatividade, na medida em que a maioria dos discentes não abria suas câmeras.

- Demanda por mais disciplina e autonomia do estudante para organizar a agenda de momentos síncronos e assíncronos, bem como a necessidade de conciliá-los com as tarefas domésticas.

- Necessidade de ressignificar, não só o processo de construção de conhecimento, mas também o conteúdo programático e as avaliações, tendo em vista os impactos da pandemia na saúde mental dos professores e dos estudantes.

- Repactuação constante de regras e prazos, a fim de garantir uma educação inclusiva em tempos de reclusão.

Pautadas por tais desafios e demandas, em setembro de 2020, retomamos o ano letivo de línguas adicionais de forma remota imbuídas do desejo de manter a qualidade do ensino público pelo qual militamos. Para além das condições materiais, não menos importantes, a educação pública de qualidade deve estar comprometida com a formação para a cidadania responsável pela construção de uma sociedade justa, democrática e equânime. Conseqüentemente, seja de forma presencial ou remota, referendamos o argumento de Paulo Freire no que diz respeito à relação entre educação e qualidade:

[...] educação e qualidade são sempre uma questão política, fora de cuja reflexão, de cuja compreensão não nos é possível entender nem uma nem outra. Não há finalmente, educação neutra nem qualidade por que lutar no sentido de reorientar a educação que não implique uma opção política e não demande uma decisão, também política de materializá-la. (FREIRE: 2021, p. 51).

A seguir, apresentaremos parte do referencial teórico que orienta tanto nossa prática pedagógica quanto nossa militância por uma educação linguística crítica e, sobretudo, antirracista.

Línguas adicionais em uma perspectiva crítica e integradora

É fato notório que, em geral, os processos de ensino-aprendizagem das diferentes línguas adicionais no contexto da escola pública apresentam-se completamente apartados. Em outras palavras, cada língua fica restrita às suas especificidades, havendo pouquíssima ou quase nenhuma integração entre as LAs ofertadas no âmbito escolar.

Caminhando na contramão de tal perspectiva, a equipe de LA da EPSJV pensa e discute o conteúdo programático de língua espanhola e de língua inglesa de forma integrada, construindo espaços de intersecção nas nossas ações pedagógicas. Desse modo, nos colocamos como educadoras linguísticas críticas que contestam práticas historicamente naturalizadas no ensino-aprendizagem de línguas adicionais. Ademais, com essa lente, buscamos ser protagonistas na construção e análise da natureza dos fins para os quais nossas ações em sala de aula apontam. Ao escrever sobre questões fundamentais na formação crítica de educadores, Liberali destaca que:

Não basta criticar a realidade, mas mudá-la, já que indivíduo e sociedade são realidades indissociáveis. Assumir uma postura crítica implica ver a identidade dos agentes como intelectuais dentro da instituição e da comunidade, com funções sociais concretas que representam formas de conhecimento, práticas de linguagem, relações e valores sociais que são seleções e exclusões particulares da cultura mais ampla. Portanto, ao refletir criticamente, os educadores passam a ser entendidos e entenderem-se como intelectuais transformadores, responsáveis por formar cidadãos ativos e críticos dentro da comunidade. (LIBERALI, 2015, p. 32).

Acrescenta-se a esse argumento o fato de que entendemos língua e linguagem como práticas sociais e, portanto, como ações no mundo social (MOITA LOPES, 2002; PENNYCOOK, 2001). Essa concepção nos impulsiona a redimensionar nosso campo de atuação, evocando a aula de línguas como espaço para apresentação e apreciação de valores identitários e versões da

história diferentes daqueles veiculados pelas narrativas hegemônicas. Sendo assim, elaboramos nosso plano de curso com vistas a superar a visão de língua como sistema e/ou estrutura, conseqüentemente, restrita ao código. A propósito dessa concepção de linguagem, Melo reitera:

Em uma concepção de linguagem cujo foco é o código, o objetivo das aulas de línguas é ensiná-las e aprendê-las como um/a nativo/a; textos que tratam de gênero, raça, sexualidade, classe social e deficiência, vivenciadas cotidianamente nas instituições de ensino, são apagados, silenciados e/ou usados para reforçar o ensino da estrutura e/ou habilidades e também naturalizar discursos hegemônicos e estereotipados de raça sem contestá-los. Afinal, questionar e abalar os discursos cristalizados das temáticas mencionadas estaria fora da proposta da educação linguística. (MELO, 2015, p. 71).

Em completa oposição a tal concepção de linguagem, o inédito viável que almejamos encontra-se exatamente em incorporarmos as dimensões linguísticas, culturais, sócio-históricas e étnico-raciais à construção de conhecimento em língua inglesa e em língua espanhola. Mais amiúde, isso significa dizer que, ao preparamos nossas aulas e elaborarmos nosso material didático, pensamos em propostas pedagógicas que contemplem a aula de línguas adicionais como espaço problematizador da vida social. Nesse sentido, buscamos promover a emancipação individual, a convivência com o outro, assim como o efetivo exercício da cidadania, a fim de contribuirmos para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e antirracista. A linguista aplicada Aparecida de Jesus Ferreira, estudiosa da educação linguística crítica e defensora do letramento racial crítico no ensino-aprendizagem de línguas, advoga que:

[...] para termos uma sociedade mais justa e igualitária, temos que mobilizar todas as identidades, ou seja, a identidade racial branca e a identidade racial negra para refletir sobre raça, racismo e possíveis formas de letramento racial crítico e fazer um trabalho crítico no contexto escolar em **todas as disciplinas do currículo escolar. Também é necessário trazer estas discussões para a área de línguas, pois a área da linguagem também é**

responsável por educar cidadãos que sejam críticos e reflexivos sobre como o racismo está estruturado na sociedade. (FERREIRA, 2015, p. 36. Grifo nosso).

A referida autora também atenta para o fato de que:

Entender que as identidades sociais de raça e de classe social são indissociáveis quando se trata da aprendizagem e do uso de uma língua é imprescindível para o exercício da educação linguística crítica. (FERREIRA, 2018, p. 42).

As vozes das (os) pesquisadoras (es) citadas (os) até aqui orientam nossas escolhas pedagógicas no que diz respeito ao desenho dos nossos planos de curso e de aula, à elaboração de material didático e, sobretudo, à forma como compreendemos as categorias que atravessam as nossas identidades sociais, bem como a dos estudantes. Na próxima seção deste artigo, será apresentada uma sequência didática desenvolvida de forma integrada (Inglês e Espanhol), com turmas de 2º e 3º anos do CTNMS da EPSJV – Fiocruz. Cumpre salientar que não adotamos livros didáticos, nem apostilas; portanto, a cada ano letivo, construímos nosso próprio material didático, tendo como eixo condutor os projetos pedagógicos da EPSJV-Fiocruz. Assim sendo, as figuras apresentadas a seguir compõem parte do material didático elaborado pela equipe de línguas adicionais para o ensino remoto de Inglês e Espanhol durante o segundo semestre de 2020.

Maya e Vitoria: vozes de resistência na construção da identidade de mulheres negras

Não me descobri negra. Fui acusada de sê-la.
(Joice Berth)

Figura 1 – Imagens de Maya Angelou e Vitoria Santa Cruz quando jovens e mais velhas.



Fonte: Disponível em: www.googleimages.com. Acesso em: 06 ago2020

Diante das demandas de implementação efetiva da Lei 10.639/03, marco legal que determina a obrigatoriedade do ensino das histórias e culturas africanas, afro-brasileiras nas escolas brasileiras, construímos uma sequência didática voltada para as questões étnico-raciais e de gênero a partir de poemas escritos por Maya Angelou (*Still I Rise*) e Vitoria Santa Cruz (*Me Gritaron Negra*). Ambas mulheres negras que produziram e militaram ao longo do mesmo período sócio-histórico (especialmente, na segunda metade do século XX). A primeira nos Estados Unidos da América e a segunda no Peru. É importante sublinhar que o ponto comum entre os dois poemas é o conflito racial que estrutura a sociedade na qual essas poetisas estão inseridas. Portanto, escolhemos a epígrafe acima para abrir esta seção, visto que as palavras de Joice Berth ecoam as vozes de resistência de mulheres negras.

Como professoras-pesquisadoras antirracistas, atuando na Educação Básica, entendemos que colocar em foco vozes femininas e negras que produziram histórias de resistência nos universos anglófono e hispânico pode contribuir para que nossas (os) jovens estudantes possam compreender a dimensão política dessas construções identitárias em seus próprios contextos sócio-histórico e cultural. Desse modo, visamos promover uma educação linguística crítica e antirracista, fomentando o letramento racial crítico e pondo em xeque o *status quo* através da desconstrução de discursos racistas (FERREIRA, 2018).

Seguimos o seguinte percurso de atividades ao longo de 4 (quatro) aulas integradas (Língua Inglesa e Língua Espanhola), via plataforma digital *Moodle*:

- Reunimos na mesma aula alunos (as) de Língua Espanhola e de Língua Inglesa e os indagamos sobre a relevância de abordarmos a temática do racismo nas aulas de Línguas Adicionais.

- Exibimos algumas fotos de Maya Angelou e Victoria Santa Cruz e perguntamos aos estudantes se conheciam as respectivas mulheres.

- Falamos sobre a temática e apresentamos ambas as poetisas, suas origens, importância das suas obras, bem como o gênero textual que produziram.


- Procuramos ressaltar os aspectos mais relevantes para a nossa temática, a fim de promover o debate sobre relações étnico-raciais, discriminação, preconceitos, estereótipos etc.

Figura 2 – Minibiografia de Vitoria Santa Cruz e mapa da América Latina.

VICTORIA EUGENIA SANTA CRUZ GAMARRA

- Nasceu em 27 de outubro de 1922, no distrito de La Victoria – Peru.
- Morreu em 30 de agosto de 2014, em Lima – Peru.
- Poeta, coreógrafa, folclorista, estilista e ativista afro-peruana
- Fundou a “Companhia Teatro e Danças Negras do Peru” fazendo apresentações nos melhores teatros e na televisão, chegando inclusive a representar seu país nos Jogos Olímpicos do México em 1968 com grande êxito, sendo premiada por seu trabalho.
- Foi diretora do Conjunto Nacional de Folclore do Instituto Nacional da Cultura. Fez turnês pelos Estados Unidos, El Salvador, França, Bélgica, Suíça, entre outros países.

DO PERU PARA O MUNDO



Fonte: Disponível em: www.google.com/images. Acesso em: 06 ago2020.

Figura 3 – Frases sobre Maya Angelou/ Manifestantes do Movimento *Black Lives Matter* nos EUA.

About Maya Angelou

True or false?

- She is American
- She is alive
- Her full name is: Marguerite Ann Johnson
- She was born in Missouri in 1928 and died in North Caroline in 2014
- Her stage name is Maya Angelou



Fonte: Frases criadas pelas professoras/ Disponível em: [www. googleimages.com](http://www.googleimages.com). Acesso em 06ago2020.

• Cada estudante fez uma leitura silenciosa e individual dos referidos poemas para, em seguida, apresentarmos vídeos das próprias autoras, recitando suas obras.

- Elucidamos dúvidas quanto às questões lexicais e sintáticas. Além disso, comparamos os poemas ao gênero prosa, bem como o emprego ou não de rimas na sua composição.

- Dedicamos boa parte da aula a elicitare os efeitos de sentidos produzidos nos poemas, destacando os pontos de interseção entre eles.

Figura 4 – Vídeo da Vitoria Santa Cruz, recitando o poema *Me gritaron Negra*



Fonte: Disponível em youtube.com. Acesso em 06ago2020.

Figura 5 – Poema *Me gritaron negra* (Vitória Santa Cruz)

<p>Tenia siete años apenas, apenas siete años, ¡Que siete años! ¡No llegaba a cinco siquiera!</p> <p>De pronto unas voces en la calle me gritaron ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!"¿Soy acaso negra?" – me dije ¡Sí! "¿Qué cosa es ser negra?" ¡Negra! Y yo no sabía la triste verdad que aquello escondía. Negra! Y me sentí negra, ¡Negra! Como ellos decían ¡Negra! Y retrocedí ¡Negra! Como ellos querían ¡Negra! Y oí mis cabellos y mis labios gruesos y miré apenada mi carne tostada Y retrocedí ¡Negra! Y retrocedí... ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Neeegra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!</p>		<p>Y pasaba el tiempo, y siempre amargada Seguía llevando a mi espalda mi pesada carga</p> <p>¡Y cómo pesaba! ... Me alacé el cabello, me polvéé la cara, y entre mis cabellos siempre resonaba la misma palabra ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Neeegra! Hasta que un día que retrocedía, retrocedía y que iba a caer ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¿Y qué? ¿Y qué? ¡Negra! Si ¡Negra! Soy ¡Negra! Negra ¡Negra! Negra soy</p>	
			

¡Negra! Sí
 ¡Negra! Soy
 ¡Negra! Negra
 ¡Negra! Negra soy
 De hoy en adelante no quiero
 laciár mi cabello
 No quiero
 Y voy a réirme de aquellos,
 que por evitar – según ellos –
 que por evitarnos algún sinsabor
 Llamán a los negros gente de color
 ¡Y de qué color! NEGRO
 ¡Y qué lindo suena! NEGRO
 ¡Y qué ritmo tiene!
 NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO
 NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO
 NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO
 NEGRO NEGRO NEGRO





Al fin
 Al fin comprendí AL FIN
 Ya no retrocedo AL FIN
 Y avanzo segura AL FIN
 Avanzo y espero AL FIN
 Y bendigo al cielo porque quiso Dios
 que negro azabache fuese mi color
 Y ya comprendí AL FIN
 Ya tengo la llave
 NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO
 NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO
 NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO
 NEGRO NEGRO
 ¡Negra soy!

<https://www.slideshare.net/>

Fonte: Disponível em: www.google.com/images. Acesso em 06ago2020

Figura 6 – Vídeo da Maya Angelou, recitando o poema *Still I rise*



By Maya Angelou

Maya Angelou, "Still I Rise" from And Still I Rise: A Book of Poems. Copyright © 1978 by Maya Angelou. Used by permission of Random House, an imprint and division of Penguin Random House LLC. All rights reserved.

Fonte: Disponível em: www.google.com/images e youtube.com. Acesso em: 06ago2020.

Nacional Comum Curricular (BNCC), é importante que consideremos nessa etapa final da Educação Básica os interesses e aspirações das (os) jovens:

No Ensino Médio os jovens intensificam o conhecimento sobre seus sentimentos, interesses, capacidades intelectuais e expressivas; ampliam e aprofundam vínculos sociais e afetivos; e refletem sobre a vida e o trabalho que gostariam de ter. Encontram-se diante de questionamentos sobre si próprios e seus projetos de vida, vivendo juventudes marcadas por contextos culturais e sociais diversos (BRASIL, 2018, p. 473).

Dessa forma, entendemos que os temas que fazem parte da realidade dos nossos estudantes são os que devem estar presentes nos planejamentos escolares. Logo, questões como raça, gênero e sexualidade precisam ser pautados nos currículos de todas as disciplinas numa perspectiva decolonial, antirracista e interseccional (REIS, 2021). Como professoras de Línguas Adicionais, partilhamos da ideia de que “a linguagem não só descreve; ela traz à existência aquilo sobre o que fala” (ROCHA, 2013).

É importante destacar ainda que a sala de aula do CTNMS da EPSJV-Fiocruz é composta, em sua maioria, por estudantes negros (as), portanto, a discussão instaurada a partir dos poemas *Still I rise* e *Me gritaron negra*, segundo elas (eles), fez com que se sentissem representados em suas identidades. Em ambos os textos, produzidos por mulheres pretas, encontramos um grito de resistência e reexistência que é preciso fazer ecoar nas aulas de Línguas Adicionais. Afinal,

Partindo do pressuposto de que a escola, assim como outros espaços sociais, é um espaço para a desconstrução de hegemonias, a relevância da discussão de raça e de gênero faz-se urgente, especialmente, em um país cuja escravidão negra foi a mais violenta, com uma necropolítica de vidas negras, femininas, transgêneras, transexuais etc., recorrentes, segundo estatísticas oficiais de vários órgãos governamentais que podem ser consultados em sites de busca (ROCHA e MELO, 2019, p. 230).

Ademais, boa parte dos estudantes relatou que nunca tinha ouvido falar sobre Maya Angelou ou Vitoria Santa Cruz, o que

corroborar a necessidade de que a sala de Línguas Adicionais seja também um espaço de ampliação de repertório não só linguístico, mas também cultural e socio-histórico. Outro aspecto ao qual os estudantes deram destaque foi ao fato de termos trabalhado como o gênero poesia, considerada bastante adequada ao acolhimento em um período pandêmico. Nos reportamos ao que nos diz Dolz e Schneuwly:

O trabalho escolar, no domínio da produção de linguagem, faz-se sobre os gêneros, quer se queira ou não. Eles constituem o instrumento de mediação de toda estratégia de ensino e o material de trabalho necessário e inesgotável, para o ensino da textualidade. A análise de suas características fornece uma primeira base de modelização instrumental para organizar as atividades de ensino que esses objetos de aprendizagem requerem. (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 44).

Com efeito, os desafios para as práticas de letramento racial na educação básica variam e não são poucos, uma vez que a promulgação da Lei 10.639/03 não garante sua efetiva implementação (REIS, 2021). Por essa razão, é preciso construir estratégias conjuntas que mobilizem todas as disciplinas da grade curricular da educação básica, a fim de forjarmos práticas pedagógicas em que as vozes de resistência e (re)existência sejam ouvidas e ecoadas. De acordo com a médica e ativista Jurema Werneck, as mulheres negras “... buscamos formas de ser no mundo. De contar o mundo como forma de apropriarmo-nos dele. De nomeá-lo”. (WERNECK, 2016, p. 14) Que este artigo, contador da nossa prática na Educação Básica, seja “palavra que movimenta a existência” e que faça existir outro mundo!

Referências

BERTH, Joice. **O que é empoderamento?** São Paulo: Pólen, 2018. Coleção Feminismos Plurais.

BRASIL, SEB/MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão Final. Brasília, DF: SEB/MEC, 2018.

CARDOSO, Janaína; VELOZO, Nayara. Educação, pesquisa e gestão universitária em contexto remoto: relato de experiência e caminhos de investigação. *In: Pesquisas com gêneros discursivos: interpelando mídia e política*. Em Discurso 4, 2020, p. 105 – 114.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). *In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores. Gêneros orais e escritos na escola*. [Tradução e organização: ROJO, R.; CORDEIRO, G.S.]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (Org.). **Projeto político pedagógico**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2005.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Letramento racial crítico através de narrativas autobiográficas**. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2015.

_____. Educação Linguística Crítica e Identidades Sociais de Raça. *In: PESSOA, R., SILVESTRE, V., MÓR, W. M. Perspectivas críticas da educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês*. S.P: Pá de Palavra, 2018, p. 39 – 46.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. [Org: Ana Maria de Araújo Freire]. 8ª ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2021.

LIBERALI, Fernanda Coelho. **Formação crítica de educadores: questões fundamentais**. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. Vol. 8. Campinas, SP. Pontes Editores, 3ª ed. 2015.

MELO, Glenda Cristina Valim de. O lugar da raça em sala de aula de inglês. **Revista da ABPN**, v. 7, n. 17, jul - out, 2015, p. 65 - 81.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas, DP: Mercado de Letras, 2002.

PENNYCOOK, Alastair. **Critical Applied Linguistics: a critical introduction**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

REIS, Diego dos Santos. A Lei 10.639/03 e os desafios para a efetivação de uma educação antirracista e contra-colonial. *In*: Jiula Njila: educação para as relações étnico-raciais. Org: **Revista África e Africanidades**, SANTOS, N. O.; GARCIA, P.C.A; GAIA, R.S.P; RODRIGUES, V.C.S. Rio de Janeiro: Pachamama, 2021, p. 61 – 72.

ROCHA, Luciana Lins. **Teoria queer e a sala de aula de inglês na escola pública**: performatividade, indexicalidade e estilização. Tese (Doutorado em Interdisciplinar Linguística Aplicada) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

ROCHA, Luciana Lins; MELO, Glenda Cristina Valim de. Onde ficam raça e gênero na BNCC do Ensino Médio? A homogeneização das diferenças. *In*: GERHARDTA, F.L.M.; AMORIM, M.A. (Org). **A BNCC e o ensino de línguas e Literaturas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019. p. 209-238.

WERNECK, Jurema. Introdução. *In*: **Olhos D'água**. Conceição Evaristo. 1ª ed. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016, p. 13 -14.

RELATOS DE EXPERIÊNCIA: A MEMÓRIA NA ESCRITA DE ALUNOS(AS) UNIVERSITÁRIO(AS) APRENDIZES DE LÍNGUA ESPANHOLA

Beatriz Adriana Komavli de Sánchez

Introdução

Atendendo à chamada desta publicação, resolvemos apresentar uma atividade escrita produzida por alunos e alunas universitários(as) aprendizes de Língua Espanhola II, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), em 2022.2. Foi proposta a escrita de um gênero conhecido como relato de experiência. Nosso embasamento teórico se fundamenta na Análise do Discurso (AD), que contempla os estudos enunciativos. Em especial, atentamos para as noções de memória discursiva e de ethos. A decisão da escrita deste capítulo foi determinada pelo entusiasmo dos aprendizes na produção da tarefa, utilizada também como instrumento de avaliação entre outros.

Em primeiro lugar, apresentamos a caracterização da turma, produtora da atividade escrita, bem como a proposta em si. A seguir, expomos as noções que guiaram nossas análises para logo abordar diversos momentos das produções escritas com amostras tecidas por comentários que apontam para regularidades discursivas e para descontinuidades. Para finalizar, destacamos a importância da realização deste tipo de atividade como lugar de observação.

A turma e a proposta

A turma em questão foi a de Língua Espanhola II (semestre 2022.2), composta por 17 alunos ativos, com perfis bem variados. Ao ingressarem na universidade, alguns já possuíam uma outra

graduação, poucos tinham conhecimentos prévios da língua espanhola e a maioria possuía escasso contato com essa língua.

A ementa da disciplina Língua Espanhola II tem como objetivo: "Desenvolvimento da oralidade e introdução à produção/compreensão escrita, com foco no gênero discursivo: narração." Todas as funções e situações comunicativas, bem como os elementos sistêmicos, gravitam em torno do eixo discursivo narração. Por tanto, todas as atividades propostas nas quatro habilidades têm como escopo essa tipologia.

A consigna da proposta escrita foi: *relato de experiencia: la pandemia de Covid*. Teve uma duração de 95 minutos, 2 tempos de aula, e foi permitida a consulta de dicionários disponibilizados em sala de aula ou *on-line*, assim como tirar dúvidas com a professora regente. Em relação à extensão do texto, foi sugerida entre meia e uma lauda. Foi estipulado que essa produção escrita seria um dos instrumentos de avaliação da disciplina, além de grupos de exercícios, confecção de um resumo de um capítulo teórico e três avaliações individuais: uma escrita e duas orais.

Foi computada a segunda versão da redação. A primeira foi corrigida considerando uma tabela de equívocos adaptada de A. Omaggio (1986) e gentilmente cedida pela professora, já aposentada, Dra. Vera Lucia Sant`Anna. Essa primeira versão da tabela contabilizava 12 tipos de equívocos. Ao longo de nossa experiência na graduação, ampliamos esses itens para 25, abrangendo desde acentuação, vocabulário, modo e tempo verbal inadequado, posição de pronome, interferência do português até formação de parágrafos etc. Essa duplicação nos tipos de equívocos, por si só, é indicadora da dificuldade presente na identificação e na tipificação dos equívocos produzidos, uma vez que na escolha de uma palavra pode confluir mais de um equívoco. Essa dificuldade envolve tanto a correção do professor quanto a identificação dos 'erros' por parte dos discentes, autores de suas produções escritas. De qualquer forma, sempre tivemos em conta 3 níveis nas correções: o ortográfico-fonológico, o morfossintático e o léxico-semântico.

Neste ponto, se faz necessário esclarecer nosso entendimento sobre a utilização da designação ‘erro’ ou ‘equivoco’. Nesse sentido coincidimos com Peixoto (2019), que destaca o viés positivo desses termos no âmbito do ensino-aprendizagem de línguas adicionais:

“cometer erros é parte inevitável e até necessária do processo de aprendizagem” (CORDER, 1992[1971] b: 75). O erro constitui um elemento chave porque aporta informação sobre o processo de aprendizagem, indica as diversas etapas pelas que atravessa o aluno e estabelece que conteúdo tem assimilado o aprendiz em cada etapa e qual não. Além disso, o erro proporciona informação sobre as estratégias empregadas pelo aluno e, por tanto, também o erro converte-se em mais uma estratégia ao longo da aprendizagem (CORDER, 1992[1967] p: 37-38). Tradução nossa.

Essas tentativas de aproximação à língua-alvo retratam diversas fases da aprendizagem de uma outra língua em construção. Nesse sentido, ressaltamos que os alunos foram orientados a não realizar uma correção pontual, isto é, que sempre considerassem os enunciados onde eles incidiam e que cada equivoco fosse um pretexto para estimular a pesquisa, tendo em vista que muitos desses erros são recorrentes, ou também chamados de sistemáticos. Salientamos que entre a primeira e a segunda versão houve uma redução de mais da metade dos equívocos.

Noções norteadoras

Estimamos importante destacar a noção de memória discursiva, sempre instável, seletiva, e por essas qualidades subjetivas, tão cara aos analistas do discurso. No *Dicionário de AD* (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2004, p. 325-326), a noção é descrita como constitutivamente relacionada a de memória em dois planos complementares: o da *textualidade* e o da *história*.

Em 1981, é Courtine quem introduz a noção na AD como forma de responder ao desafio de “articulação dessa disciplina com as

formas contemporâneas da pesquisa histórica (que) insistem no valor que tem que ser atribuído à *longa duração*” (2009 [1981], p. 105).

Em nosso entendimento, para Courtine (1981), o efeito de memória situa-se num agora, operado pela irrupção do interdiscurso no intradiscurso. Em outros termos, a formulação do sujeito enunciador (eixo vertical do intradiscurso) é tomada, capturada, por um enunciado, entendido este último como o sujeito de saber próprio de uma formação discursiva (FD), saber comum e compartilhado por determinado posicionamento (eixo horizontal do interdiscurso), de onde se pode enunciar: “todos sabem/veem/dizem/compreendem que...” (COURTINE, 2009 [1981], p. 101).

No efeito de memória, ao mesmo tempo que uma memória discursiva é resgatada e recriada, esse ato instaura um leque de enunciados possíveis futuros. Esse acontecimento discursivo temporaliza e atualiza uma série de sentidos. Assim entendemos o relato de experiência proposto: como acontecimento discursivo.

Para concluir este ponto, resgatamos a noção de ethos na perspectiva discursiva. Oriundo da retórica, o ethos é a imagem de si que o enunciador revela em seus enunciados, imagem esta que desenha não só um caráter (forma de ser) bem como um tom (forma de dizer) nas representações dos coenunciadores.

A seguir, apresentamos fragmentos dos mencionados relatos identificando o enunciador por um número, por exemplo: <7>. As transcrições correspondem à segunda versão escrita do relato de experiência. A exposição está dividida em três partes entrelaçadas por comentários, isto é, o início, o meio e o fim: uma data inesquecível, hábitos e rotinas alterados e ecos pandêmicos.

Uma data inesquecível

Mais da metade dos aprendizes particularizaram a proposta da produção escrita com um título, marca de suas subjetividades no relato:

Mi relación durante la pandemia <14>
Mi vivencia en la pandemia de Covid-19 <9>
Por el dolor a una (re)construcción de sueño(s) <4>
Cómo hicieron todo eso...? <16>
Un breve relato de lo que viví durante la pandemia del Covid-19 <8>
No más covid <2>
2020: el año que continúa a existir <15>
Una triste experiencia en la pandemia de Covid <13>
Río de Janeiro, 01 de marzo de 2020 <1>

Entre os títulos acima citados, algumas produções especificam ainda mais a data, sempre associada a uma ruptura dolorosa, corte de rotinas e expectativas:

El año de 2020 seguro será inolvidable para todos que lo vivieron. De mi parte lo empecé llena de planes, viendo qué retos y metas quería alcanzar. Sin embargo, en marzo de 2020 surgió la noticia de que un nuevo virus se difundía por China haciendo con que muchas personas murieran y que otras se quedaran en sus casas. <15>

Este fue un día en que tuve sueños (-01 de marzo de 2020). Este fue el primer día que había ido a una ball (-ballroom)... Pero, en menos de dos semanas, el Gobierno decretó el aislamiento colectivo. Medida que duró innumerables meses por cuenta de la pandemia de covid-19, llevándome a postergar ese mi sueño. <1>

El 11 de marzo de 2020 el Covid-19 fue declarado una Pandemia a nivel mundial....Mi familia y yo perdimos nuestros trabajos y comenzamos a sobrevivir con una ayuda de emergencia del Gobierno en el valor de R\$600,00 más la ayuda de una ONG que proporcionó cierta cantidad de alimentos básicos durante tres meses.<8>

En marzo, empezó la cuarentena en Brasil. Yo estaba en el último semestre de Historia en la UERJ-FFP y tenía que hacer las asignaturas y mi trabajo final. <7>

Regrasamos a Río y pronto todo empezó a empeorar. Recuerdo que fue en marzo y luego sería el cumpleaños de mi hermano. <5>

Destacamos um aspecto importante sobre a situação enunciativa apresentada: esses enunciadores foram convocados a recordar e a ressignificar uma época de confinamento. Soma-se a esse desafio, o fato de redigir o relato numa língua adicional. A temática também foi

e ainda é inédita, visto que nenhum de nós, sem exceções, havia atravessado uma pandemia de tal magnitude. O acontecimento pandêmico deixou a ferida social da desigualdade ainda mais exposta. Os grupos sociais vulneráveis, mais uma vez, foram os mais afetados. O fragmento de <8> é um testemunho dessa situação.

As cenografias discursivas dos relatos desenham um espaço e um tempo de confinamento perpassado por medo, caos, reclusão, loucura, ansiedade, morte, insegurança etc. Sobre o ethos, e levando em consideração o apontado sobre o acontecimento discursivo no ponto (3), podemos dizer que todas as produções revelam um enunciador genérico que rememora e ressignifica um acontecimento de confinamento pandêmico. Alguns enunciadores relatam a cronologia da pandemia de Covid no Brasil seguindo uma tipologia descritiva e expositiva, outros individualizam mais a narrativa, como no caso deste enunciador lírico quando explicita uma analogia:

Los momentos de llanto eran como rios, pero sin su sencillez y vida. El dolor de quedarme solo, sin abrazos o sonrisas, conducían a imágenes y experiencias de soledad. <4>

Também observamos representações coletivas que se materializam em duas irrupções explícitas do interdiscurso nos fragmentos:

Cuando empezó la pandemia creo que muchos pensaran la misma cosa: eso se acabará pronto. <11>

“No podemos compartir los mismos espacios”, esta afirmación, sin duda, resuena en mis oídos y me lleva a una recordación del momento que viví aislado de mi familia. <4>

Na tentativa de superar esse período, cada um teve que inventar adequações nas suas atividades rotineiras. Por este motivo, expomos o próximo ponto.

Hábitos e rotinas alterados

Como anunciado, apontamos algumas transformações no dia a dia dos discentes:

Para pasar por el período de aislamiento social yo intenté hacer muchas actividades y empezar hobbies. Leía muchos libros, estudiaba para mi TCC, tenía clases de inglés, empecé a caminar y comer mejor...me enamoré por cocinar. No puedo olvidar que la terapia fue importante para comprender mejor mis problemas y frustraciones. <7>

...así que comencé a ir a la iglesia, orando mucho pidiendo ayuda a Dios, para que me sanara de la angustia. Y así lo hizo Dios durante la oración me sano de la depresión. <8>

Además tuve que verdaderamente adecuarme con equipamientos y protecciones más amplias -importé de Alemania un filtro "HEPA", cambié todos los protocolos de mi trabajo (profesional da saúde)... <16>

Sin embargo, aprendí a cocinar viendo videos de receta y conseguí hacer muchas comidas sabrosas. <12>

Los primeros meses de reclusión, yo escribí mi disertación de maestría. Pasaba las noches escribiendo por que durante los días mi villa era muy desordenada. <10>

...mi familia y yo nos mudamos a nuestra casita de campo ubicada en São Pedro da Serra...todo lo ordenábamos a distancia y lo manejábamos con mucho cuidado. <9>

Evité ver las noticias en la televisión. Veía películas y series de ficción [internação por um mês em 2020].

O chamado “novo normal” ao longo do período pandêmico envolve condutas protetivas de evitação e cuidado, passatempos são criados ou recriados e mesmo a gestão de tarefas é mudada. Passada a etapa crítica, paulatinamente, as atividades pré-pandemia são retomadas sem que os efeitos ou consequências sejam esquecidos.

Ecoss pandêmicos

Os relatos escritos dos estudantes sobre as repercussões da pandemia abrangem um leque. Dessa gama, depreendemos desde enunciadores desiludidos, desconfiados até esperançosos, como pode ser verificado nestes fragmentos:

Salgo de este momento del mundo desconfiada, entristecida y con la absoluta convicción de fuimos - y somos - solamente - titeres manipulados. <16>

Después de recibir la vacuna, decidí adoptar dos gatos. Ya no me siento solo. <6>

(...) pero es crucial retomar la vida y nunca olvidarnos de esta terrible experiencia. <7>

Mucha tristeza y dolor marcan el día que falleció (referencia à mãe) y al pensar en cuantos más también se fueron me confirman la certeza que tengo sobre la humanidad: valoramos más la plata que la gente. No me gusta hablar de eso e intento seguir adelante de manera que no me sacrifique más aún. <11>

Ainda verificamos alguns enunciadores que responsabilizam/questionam as autoridades governamentais da época, de maneira mais impessoal como no caso do relato <16>, já anunciado no título *Cómo hicieron todo eso...?*:

Una época marcada por miedos, informaciones truncadas y confusas, tramas políticas y terrores impalpables. <16>

Ou ainda de modo específico, como no fragmento a seguir:

El gobierno brasileño no ayudó en nada, las instituciones científicas como el Instituto Butantan y la Fiocruz lo hicieron todo. <15>

Como professora regente da turma produtora dos relatos de experiência sobre a pandemia de Covid, ressalto que o saldo foi muito positivo para ambas as partes envolvidas no processo de ensino-aprendizagem, na medida em que ficou exposta a necessidade de esse tipo de prática escrita com maior frequência.

Conforme assinala Franzoni (2007, p. 123) a respeito da prática da escrita,

(...) processo que requer de rascunhos e versões preliminares, releituras e revisões, instâncias de consultas e orientação, reformulações, critérios de autocorreção e autoavaliação até a elaboração de uma versão “final”, que será inevitavelmente, ponto de partida para outras reflexões e produções. (Tradução nossa).

Considerações finais

Finalizamos esta exposição enfatizando a importância da realização de produções escritas em sala de aula com os(as) alunos(as) universitários(as), aprendizes de uma língua adicional. Pela minha experiência, no âmbito universitário, geralmente são ofertadas disciplinas eletivas de prática oral, relegando a um segundo plano as de prática escrita. Encarar a sala de aula como local de observação e acompanhamento de práticas de escrita melhora o desempenho dos alunos, futuros professores, e dá mais subsídios para cursar as últimas disciplinas da grade curricular, como no caso de Língua Espanhola VIII, em que são trabalhados diversos gêneros acadêmicos. Faço esta afirmação considerando a opinião dos(as) participantes que avaliaram a proposta como muito produtiva e necessária, tendo em vista sua pouca frequência de realização em sala de aula.

A escolha do gênero relato de experiência, bem como a temática relacionada à pandemia de Covid-19, foram fundamentais para a repercussão positiva da atividade. Pode-se dizer que ‘caiu como uma luva’, uma vez que todos fomos afetados e mobilizados, em maior ou menor medida. Para além do efeito catártico da proposta didática, mais uma vez, destacamos a relevância da escrita no âmbito da formação docente não só como local de observação e acompanhamento da aprendizagem dos discentes, mas também na medida em que tal prática incentiva a pesquisa acadêmica.

Referências

- CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. **Dicionário de Análise do Discurso**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2004.
- COURTINE, J. **Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos**. São Carlos: EduFSar, 2009.
- FRANZONI, P. Didáticas de lenguas-culturas y formación docente: las prácticas de escritura como lugar de observación. In: KLETT, E. [et al.], **Recorridos en didáctica de las lenguas extranjeras**. 1. ed. Buenos Aires: Araucaria Editora, 2007, p. 121-132.
- MAINGUENEAU, D. **Análise de textos de comunicação**. São Paulo: Cortez, 2001.
- PEIXOTO, M. C. Análisis de errores en la interlengua de aprendizes brasileños de español. Universidade da Coruña, 2019. (Tese) Disponível em: <https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/Pei...> Acesso em: 24 fev. 2023.
- VITALE, A. **Lectura crítica y escritura eficaz en la universidad**. 1. ed. 1. reimp. Buenos Aires: Eudeba, 2014.

LITERATURA E ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: UMA REFLEXÃO AINDA NECESSÁRIA

Ana Karla Canarinos
Wagner Monteiro Pereira

Introdução

O discurso literário desempenha um papel primordial no desenvolvimento linguístico, tanto em L1 como em LE. Ou seja, para que um aluno consiga inserir-se na cultura do outro e fazer relações interculturais em aulas de língua estrangeira, é fundamental que a literatura faça parte desse ambiente. Ora, é a partir da aproximação com o texto literário, levado pelo professor, que os horizontes semânticos, retóricos e expressivos do aluno se desenvolvem efetivamente. A literatura é, pois, um amplificador do mundo de significados e do mundo mental e cultural dos alunos (LÁZARO CARRETER, 1973, p. 34). Portanto, uma investigação detida em estratégias de ensino a partir de textos literários visa à atualização de mecanismos de inserção da literatura em aulas de idiomas que não dispõem de uma disciplina de literatura obrigatória em seus currículos. Ou seja, a literatura é, muitas vezes, usada apenas como método de conversação e debate, sem levar em consideração a formação de leitores literários.

Hoje vivemos sob um grande paradoxo: numa sociedade tecnocrata, como ensinar literatura? Como fazer com que a literatura seja vista pelo aluno como algo essencial para sua formação? Lázaro Carreter (1973) destaca que já na década de 1970 havia uma descrença frente ao ensino de literatura, fazendo com que o próprio autor se questionasse se um manual baseado no ensino de literatura valeria a pena: "(...) Qual o sentido de publicar um livro sobre as maneiras de ensinar algo que está em descrédito?

Os estudos literários estão perdendo envergadura e tendem a extinção...” (LÁZARO CARRETER, p. 35, 2001)

Nas últimas décadas, o ensino de língua sofreu forte influência do Círculo de Bakhtin. São muitos os estudos que tentam cotejar ensino de línguas e a inserção do texto literário neste contexto. Janzen (2012), por exemplo, discute a concepção bakhtiniana de literatura no ensino de línguas, tendo como ponto de partida conceitos como o de polifonia, exotopia e excedente de visão. Com efeito, para linguistas aplicados, a literatura passa a ser pensada como um fenômeno comunicativo, como um “discurso reconhecido socialmente” e, conseqüentemente, a leitura e a competência literária passam a ser fundamentais no ensino especialmente de língua materna. Do mesmo modo, Santoro (2007) julga o ensino de língua indissociável da literatura:

A língua da literatura é língua em funcionamento, é discurso, que desenvolve e atualiza todas as possibilidades da linguagem, mostrando as maneiras como ela pode significar e até antecipando o ainda não-dito; a literatura não pode nem ser estudada, nem apresentada no ensino, se não for considerada como linguagem e se não for analisada como construção de sentido(s), a partir dos mecanismos linguísticos que a constituem. (SANTORO, p. 24, 2007)

De acordo com Santoro, até mesmo a aprendizagem de fatores gramaticais e estilísticos são possíveis a partir de atividades literárias em aulas de língua estrangeira. Assim, até mesmo a relevância poética do texto literário pode ser desenvolvida por meio da “função discursiva dos fatos gramaticais” (SANTORO, p. 27, 2007). Longe de propor que os alunos completem lacunas em que o pretérito imperfeito ou o futuro composto apareçam, a autora propõe que figuras de estilo ou de linguagem, por exemplo, podem ser trabalhadas a partir de um gênero literário:

Acontece que, por exemplo, no plano fônico, a presença de vogais abertas ou fechadas, de rimas, assonâncias ou aliterações pode indicar e recriar elementos essenciais do sentido; no plano sintático, pode-se observar o alcance de escolhas como o paralelismo ou a simetria e, no plano semântico,

ver como a metáfora ou a metonímia provocam mudanças na percepção do sentido dos textos. (SANTORO, p. 26, 2007)

Outrossim, vale destacar que a aula de língua estrangeira pode servir como ponte para o ensino de literatura de uma forma geral. Ao introduzir um texto canônico ou não-canônico em aulas de línguas, o aluno terá contato com textos de autores que fazem parte – ou rompem – a tradição de uma literatura nacional. Vale um exemplo retirado de uma aula de língua francesa da qual participamos. No nível 2 de língua francesa em um instituto de idiomas, a professora pretendia trabalhar com adjetivos e nos entregou o poema “Poème à mon frère blanc”, do escritor senegalês Léopold Sédar Senghor. A professora pediu que lêssemos o poema primeiramente em voz baixa, e na sequência em voz alta, tirou dúvidas de vocabulário, e explicou o sentido geral do texto literário. Contudo, a professora não demonstrou como esse texto debatia questões raciais e tinha um papel importante dentro da literatura do Senegal e, do mesmo modo, na literatura francófona. Com efeito, a professora de francês não trabalhou com aspectos do texto literário e se preocupou apenas com questões de ordem lexical e semântica. Ao inserir um texto literário em aula de língua estrangeira, também se está ensinando a “ler” literatura: “Não há cultura sem linguagem, e não há linguagem sem cultura. E o papel normativo da cultura, dentro desse quadro, se dá pela linguagem, pelo discurso.” (PEDROSO, 2003, p. 78)

À vista disso, na próxima seção, refletiremos sobre o papel do ensino de literatura no contexto da pós-modernidade, em uma sociedade cada vez mais globalizada, cujos valores, muitas vezes, distanciam-se de uma postura humanista e valorizam uma lógica excessivamente tecnocrata.

Por que ensinar literatura?

A crise nos estudos literários é um tema da pós-modernidade, cujo problema reside na perda de importância da literatura diante

de outros discursos, como o cinema, a Internet, os streamings e todos os meios de comunicação de massa. A perda da aura da literatura — já abordada por boa parte da teoria literária, sobretudo pela Escola de Frankfurt através de textos como o de Walter Benjamin (2012), “A obra de arte na era da reprodutibilidade técnica” — não resultou na democratização da literatura na sociedade, antes desembocou numa crise dos estudos literários. A saída da arte dos museus, salas de concerto e bibliotecas raras é um processo concomitante ao utilitarismo cada vez mais feroz no interior da sociedade capitalista e pós-industrial. As Humanidades, por seu turno, perderam pouco a pouco o espaço e a função, uma vez que as artes e conhecimentos como a História, a Sociologia e a Filosofia não apresentam uma função específica dentro da divisão social do trabalho cada vez mais tecnocrata.

Consequentemente, o ensino foi o âmbito que mais sofreu os impactos da perda da aura da literatura. A universidade, a escola, e o ensino de línguas estrangeiras foram radicalmente afetados pela aceleração digital e pelo constante desinteresse pelas artes em geral. Segundo Compagnon:

Na escola, onde os textos didáticos a corroem, ou já a devoraram; na imprensa, que atravessa também ela uma crise, funesta talvez, e onde as páginas literárias se estiolam; nos lazeres, onde a aceleração digital fragmenta o tempo disponível para os livros. (COMPAGNON, 2009, p. 21).

O teórico francês, no prestigioso *Collège de France*, propõe uma reflexão a respeito do lugar que a literatura ocupa no século XX, tanto no ensino como na sociedade, enfatizando a sua crise e possível morte. Segundo Compagnon, o início da crise se daria com a supremacia das ciências diante das Humanidades, fator que muitas vezes gerou até mesmo ódio nos leitores diante da inutilidade da literatura:

Não somente a leitura corrente, do ledor, do homem de bem, mas também a leitura erudita, do letrado, do/da profissional. A Universidade conhece um momento de hesitação com relação às virtudes da educação generalista,

acusada de conduzir ao desemprego e que tem sofrido a concorrência das formações profissionalizantes, pois estas têm a reputação de melhor preparar para o trabalho. Tanto é que a iniciação à língua literária e cultura humanista, menos rentável a curto prazo parece vulnerável na escola e na sociedade do amanhã (COMPAGNON, 2009, p. 23).

Portanto, dado o panorama apocalíptico, Compagnon destaca a necessidade de se discutir o papel social do literário fora de seus próprios pressupostos. O teórico afirma que desde o final do século XIX, a literatura encastelou-se na Torre de Marfim e abordou seus temas a partir de critérios internos, preconizando mais suas questões formais e estilísticas do que seus elementos sócio-históricos; “Não se olhava nem para trás e nem para os lados” (COMPAGNON, 2009, p. 25). A postura formalista da crítica literária e dos intelectuais, concomitantemente ao desenvolvimento do neoliberalismo, ostracizou a literatura da sociedade e desembocou no ensino de literatura precário nas escolas e no ensino das línguas estrangeiras.

Com a pandemia da Covid-19, as questões relacionadas à crise da literatura ganham uma nova feição com o confinamento e com o fechamento de salas de concerto, teatros, cinemas, bibliotecas, universidades e centros de cultura. Tendo em vista que a solução proposta por Compagnon é a de resgatar a importância social da literatura através do destaque às suas funções de alargamento do imaginário e de resistência ao utilitarismo cada vez mais feroz na sociedade contemporânea, com a pandemia da Covid-19, esta solução proposta pelo filósofo francês torna-se ainda mais complicada de ser cumprida, dado o cenário de dificuldade e exceção que o ensino e a literatura foram submetidos. O ensino remoto, as diversas plataformas criadas e o trabalho ainda mais árduo do docente, colaboraram para o que o ensino fosse ainda mais sucateado e a literatura, em especial, fosse ainda mais marginalizada, uma vez que vários alunos de escolas públicas não puderam nem ao menos acompanhar as aulas pela falta de computadores, acesso à Internet e mesmo um lugar reservado e silencioso para o estudo. Portanto, a discrepância entre o ensino

público e o ensino privado aumentaram radicalmente, assim como a diferença entre os alunos que tiveram acesso à cultura e à arte e os alunos que não tiveram a menor possibilidade de alargamento do imaginário com o confinamento e com os meios de difusão de cultura fechados.

Se antes da pandemia, a proposta de Compagnon de resgate da função social da literatura já era vista sob suspeita por diversos intelectuais de matriz mais formalista, no período pandêmico, a solução do autor de *O demônio da teoria* tornou-se quase impossível de ser resolvida. Sob este aspecto, André Cechinel e Fabio Durão apresentam um ponto de vista distinto do defendido pelo teórico francês. De acordo com esses autores, a literatura não apresenta qualquer função social, nem do ponto de vista moral e ético, nem do ponto de vista de correção das mazelas e desigualdades sociais. Segundo os críticos brasileiros, “a literatura não humaniza o homem; por mais que se diga o contrário, ela não faz de você uma pessoa melhor” (CECHINEL & DURÃO, 2022, p.18), ou seja, a crença numa suposta função social da literatura com o objetivo de qualificá-la não colabora com o coletivo, tampouco colabora para o desenvolvimento dos conceitos do ponto de vista da teoria literária: “O gesto de levar Machado de Assis para a favela não ajuda ninguém, nem os favelados, nem Machado de Assis. [...] Pior ainda é tentar aproximar Machado dos marginalizados, seja por adaptações ou facilitações” (CECHINEL & DURÃO, 2022, p.18). Cechinel & Durão destacam, neste trecho, dois pontos importantes: 1) a disfunção como uma condição *sine qua non* da literatura; 2) a separação entre o ensino e o mundo moral. Considerando que a literatura pode, eventualmente, alargar o imaginário e os horizontes mentais fortalecendo a inteligência, ela pode ser usada para qualquer finalidade, inclusive para as atitudes mais malélicas e malévolas. Ou seja, a não função intrínseca à literatura difere radicalmente da solução de Compagnon à crise dos estudos literários na sociedade contemporânea.

Partindo do pressuposto da não função e da separação entre ensino de literatura e moralidade, Durão aponta que a leitura é

importante no desenvolvimento da interpretação. O ato de interpretar não ocorre a partir de uma leitura do professor, mas através da formulação de hipóteses. Ou seja, uma leitura que parta apenas das leituras teóricas e literárias do professor pressupõe uma postura passiva e estanque do aluno, fato que bloqueia o desenvolvimento do imaginário, bem como o desenvolvimento de hipóteses interpretativas. Todas as informações a respeito do texto literário, como data de nascimento do autor, biografia, vocabulário desconhecido, influências literárias, período histórico e contexto social só são relevantes quando subordinadas a uma hipótese. Segundo Cechinel & Durão, a validade e legitimidade da hipótese é mediada pelo professor: “questões como a abrangência e a profundidade da bibliografia, a solidez e a complexidade dos conceitos utilizados, a familiaridade com o campo no qual o trabalho se insere, o rigor da concatenação de ideias e a exposição do argumento” (CECHINEL & DURÃO, 2022, p. 20-21). O desdobramento da hipótese são duas posturas imbrincadas: 1) a interpretação e 2) a elaboração.

Gostaríamos de sugerir aqui duas noções fundamentais. A primeira é a da interpretação: cabe deixar claro que, embora não haja nada que se descubra sobre uma obra que não esteja nela mesma e que não possa ser mostrado, ela não fala por si própria. Não se trata, portanto, de projetar conteúdos subjetivos (opiniões, crenças, experiências), nem de se abster de formular hipóteses interpretativas. Para dizer de outro modo, trata-se menos de descrever um objeto e mais de chamar a atenção para o fato de que algo está sendo feito com ele [...]. A segunda noção é a de elaboração. O termo tem uma longa história na psicanálise. [...] O ambiente em sala de aula é obviamente bastante diferente do da clínica psicanalítica; no entanto, existe um paralelo em torno da importância do momento, da enunciação presente, pois tanto em uma sessão de análise quanto em uma aula de literatura, há um acolhimento da associação de ideias”. (DURÃO, 2022, p. 29).

De acordo com Durão, em *Metodologia de pesquisa em literatura* (2020), a interpretação pressupõe tanto a criatividade e a subjetividade do leitor, como a pesquisa e a leitura do conhecimento sedimentado. “Interpretar significa acrescentar

algo à literalidade de um objeto de forma que, ao final, aquilo que foi adicionado pareça pertencer à própria coisa. Tanto mais forte será a interpretação quanto mais o elemento proposto pelo pesquisador aderir ao texto em questão” (DURÃO, 2020, p. 28). Ou seja, a interpretação precisa estar colada de tal modo ao objeto literário que pareça que aquela leitura sempre faz parte do texto literário. Um exemplo poderia ser a leitura de Roberto Schwarz de *Um mestre na periferia do capitalismo*, em que Schwarz (2012) interpreta a partir do mecanismo do *close reading* o romance *Memórias póstumas de Brás Cubas* tendo em vista o caráter arbitrário de nossas elites, que dominam os desfavorecidos a partir da lógica do favor. No entanto, antes de desenvolver uma análise profunda como a de Schwarz, o indivíduo passa pelo processo de elaboração, ou seja, o trabalho de levantar diversas ideias, impressões e de associações de sentidos, numa postura muito semelhante à tida numa consulta psicanalítica.

O professor, enquanto o mediador dos alunos, deve mediar tanto a leitura cerrada e a garantia da primazia da experiência de leitura pela descrição e verificação das ideias com a forma e a estrutura da obra literária. A elaboração é parte da interpretação, uma vez que o imaginário e a criatividade dos alunos entram em ação, a partir do imprevisto, colaborando com a interpretação e com o desenvolvimento dos argumentos. De acordo com Cechinel & Durão, não se trata de relativismo ou de um tipo de “dialogismo *a priori*, como se a conversa tivesse alguma espécie de primazia didática ou epistemológica” (CECHINEL & DURÃO, 2022, p. 29), mas se trata de tanto respeitar as intervenções e ideias dos alunos postas no momento da elaboração dos argumentos durante a interpretação, mas também de preconizar pelo papel do professor na validação e ajuste dos comentários no trabalho com o *close reading* do texto literário: “Seja pela recapitulação do professor, seja por uma didática de perguntas e respostas, o ponto central é deixar transparecer o caráter processual da interpretação, o aspecto singular daquilo que está acontecendo” (CECHINEL & DURÃO, 2022, p. 31). Isto é, a interpretação é um processo que perpassa tanto

pela leitura cerrada, como pelas ideias e elaborações dos alunos, como pela validação e legitimação do professor.

Retomando os argumentos de Compagnon, para Fabio Durão, o resgate da literatura na sociedade estaria localizado na retomada do conceito de interpretação da obra como um mecanismo do prazer, distinto daquele causado pela indústria cultural. Segundo o crítico, a literatura é incapaz de competir igualmente com os meios de comunicação de massa e com as redes sociais, e as “constantes tentativas de equacionar literatura e diversão estão fadadas ao fracasso senão ao ridículo” (DURÃO, 2020, p. 160). A relação entre ensino de literatura e diversão mais corrompe o literário do que colabora na aprendizagem. Segundo o autor, o esforço, a concentração dispensada faz com que elas “sejam refratárias à diversão passiva, embora proporcionem um sofisticado tipo de prazer” (DURÃO, 2020, p. 16):

Um exemplo disso, socialmente desestabilizador, pode ser encontrado na relação entre trabalho e diversão. A dualidade que rege nosso cotidiano é a do trabalho como dispêndio de energia e a diversão como relaxamento passivo. O convívio com a arte chacoalha tal oposição, porque exige esforço, e, ao mesmo tempo, fornece uma gratificação intelectual e sensorial. Prazer e concentração aqui não são antitéticos (DURÃO, 2020, p. 23-24).

Portanto, de acordo com as análises de Durão, o retorno da importância da literatura estaria justamente na interpretação cuja força está na sua relação intrínseca com a obra de arte. A literatura não apresenta função social e tampouco é portadora de um poder de resolução das desigualdades sociais. Este ponto de vista é marcadamente humanista e conservador, cujos efeitos muitas vezes é mascarar crueldades e genocídios a partir dos pressupostos de que se trata de uma pessoa culta e erudita. A construção da interpretação, por sua vez, demanda tanto do aluno quanto do professor. O aluno deve utilizar do seu imaginário, já alargado na leitura do texto literário, na elaboração de associação de ideias e sentidos. O professor, por seu turno, deve legitimar e validar os argumentos dos alunos, construindo dessa forma, junto com o

estudante, a interpretação do texto. Por fim, partindo do pressuposto de que a interpretação é um processo longo que abarca tanto as impressões e subjetividades, quanto o conhecimento sedimentado, o prazer é causado pela leitura é distinto do prazer causado pela indústria cultural. Seguindo a teoria de Adorno, em *A teoria Estética*, Durão enfatiza que o prazer não seria imediato, mas viria a partir do trabalho árduo e da concentração na leitura e na interpretação da obra literária.

Na próxima seção, proporemos uma breve reflexão sobre como contemplar no ensino de língua aspectos que dizem respeito tanto à literatura quanto à tradução implícita, dentro do atual contexto de ensino de línguas estrangeiras modernas.

Ensino de língua, tradução e literatura: esses três eixos se complementam?

A abordagem comunicativa que prevalece em diversos materiais didáticos de ensino de língua estrangeira desprestigia ferramentas tradutórias. O principal argumento para este rechaço é o argumento de que o ensino de línguas por meio de metodologias gramático-tradutórias já não está mais em voga e que hoje é necessário ouvir, ler e falar apenas na língua alvo, priorizando a interação. Contudo, é mesmo possível ler em uma outra língua e não recorrer à língua materna? “Ler, em si, é traduzir. E traduzir é traduzir uma segunda vez (...) O processo de tradução abarca, na sua essência, todo o segredo da compreensão humana do mundo” (PEDROSO, 2003, p. 82).

Cabe ao professor de língua estrangeira, portanto, aproveitar esse papel propedêutico da língua materna como aliado na produção discursiva em LE. Isto é, a tradução aqui seria aplicada como mecanismo processual, não devendo ser confundida como o objetivo final de uma atividade, que também apresenta diversas vantagens. Segundo Pedroso (2003), a língua materna funciona, inevitavelmente, como mediadora no processo de interpretação de qualquer gênero discursivo em língua estrangeira, e isso não seria

diferente com textos literários. Aquilo que é novo quando se está aprendendo uma LE somente se efetiva quando se retorna àquilo que já está estabelecido, fazendo comparações, relativizações. Portanto, é maior a possibilidade de dizer aquilo que ainda não está absolutamente internalizado quando se faz inferências na língua materna, ou na nomenclatura de Pedroso (2003), injunções interpretativas de leitura, que consegue maior visibilidade quando pensada com a literatura. Segundo o autor, os leitores de um texto literário em LE inevitavelmente o atribuem: “[...] ao espaço-texto sua cor, suas ressonâncias, sua voz, que não podem ser estranhos a suas visões, a suas palavras, a suas lembranças.” (PEDROSO, 2003, p. 80)

Dessa forma, o material didático e o próprio professor devem levar em conta esse processo tradutório que perpassa também a atividade literária, posto que é a língua materna que funciona como suporte na construção de sentido. Essa tradução implícita, sobre a qual dissertamos aqui, deve ser encarada como um processo que pode ajudar o aluno a trabalhar em sua língua materna e, conseqüentemente, mostrar que foi capaz de interpretar satisfatoriamente o texto literário. Com efeito, no desenvolvimento de uma atividade literária, se o aluno conseguir se manifestar na língua materna para conseguir demonstrar que entendeu de maneira satisfatória o texto literário que lhe foi proposto, deve-se encarar isso de forma positiva. Pedroso (2003) sinaliza que no livro didático *Hacia el español* a autora demonstra de certa medida uma preocupação com o público para o qual o livro está destinado e que, em certa medida, leva em conta (mesmo que indiretamente) o mecanismo tradutório implícito: “(o livro didático) foi pensado especificamente para lusoparlantes, que normalmente quando estudam espanhol acham dificuldades decorrentes da semelhança que existe entre ambas as línguas.” (PEDROSO, 2003, p. 130)

Isto posto, é polêmico afirmar que, na tentativa de legitimar os argumentos dos alunos para construir junto com o estudante a interpretação do texto, o professor possa lançar mão da língua materna como ponte para este trabalho. No entanto, em um processo de compreensão do efeito que o texto literário mantém e das

questões com as quais está trabalhando, a língua materna do aluno pode ser usada como uma mediadora e facilitadora de uma atividade que não tenha objetivos estritamente de ordem gramatical.

Conclusão

Embora o discurso literário tenha um certo protagonismo no ensino de língua materna, no ensino de língua estrangeira, seu papel ainda é relegado a um segundo plano. As práticas que contemplam o texto literário tendem a usá-lo não como o centro de uma atividade, mas como um pretexto para ensinar questões de ordem lexical, morfológica, semântica etc. No século XXI, há ainda outro agravante: as artes em geral, e incluímos aqui a literatura, são desprezadas em um contexto tecnocrata e superficial, em uma sociedade que lê cada vez menos e que é governada, muitas vezes, por governos que esvaziam o orçamento destinado à cultura.

Finalmente, a despeito de uma proposta de ensino de literatura baseado em valores morais, o caminho metodológico que propusemos é antes hermenêutico que uma proposta preocupada com valores éticos. Isto é, o ensino de literatura em aulas de línguas estrangeiras pretende impulsionar a capacidade interpretativa do aluno. Portanto, a fabulação, a fuga de uma realidade para um mundo imaginado, criado, estimula a reflexão no alunado e, ao mesmo tempo, promove o contato do aluno com textos autênticos e com um estilo próprio.

Referências

- BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era da reprodutibilidade técnica. *In*: BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política: Ensaio Sobre Literatura e História da Cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2012
- CECHINEL, André; DURÃO, Fabio. **Ensinando literatura: a sala de aula como acontecimento**. São Paulo: Parábola, 2022

- COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria: literatura e senso comum**. Belo Horizonte: UFMG, 2009
- DURÃO, Fabio. **Metodologia de pesquisa em literatura**. São Paulo: Parábola, 2020
- JANZEN, Henrique Evaldo. Concepção bakhtiniana de literatura e a análise de personagens nos livros didáticos de LEM. Bakhtiniana: **Revista de Estudos do Discurso**, v. 7, n. Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso, 2012, jan. 2012.
- LÁZARO CARRETER, Fernando. **El lugar de la literatura en la educación**. Triunfo. V. 28, n. 549, 1973, p. 32-37
- PEDROSO, Sérgio Flores. **Literatura e tradução no ensino de espanhol-língua estrangeira**. 2003. Tese (Doutorado em Linguística aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003
- SANTORO, Elisabetta. **Da indissociabilidade entre o ensino de língua e de literatura: uma proposta para o ensino do italiano como língua estrangeira em cursos de Letras**. 2007. Tese (Doutorado em Semiótica e Linguística Geral) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- SCHWARTZ, Roberto. **Um mestre na periferia do capitalismo**. São Paulo: Editora 34, 2012.

ATRAVESSAMENTOS – UMA EXPERIÊNCIA DE CARTOGRAFIA DISCURSIVA NO COLÉGIO ESTADUAL JOSÉ LEITE LOPES - NAVE

Bibiana Campos

Considerações iniciais

Os últimos dois anos – de pandemia de covid-19 – foram difíceis para a humanidade, e deixaram marcas profundas na educação. No dia 16 de março de 2020, escolas públicas e privadas de todo país suspenderam as aulas presenciais para que as pessoas pudessem cumprir a indicação sanitária de isolamento e diminuir os riscos de disseminação do vírus SARS CoV-II. A chamada “quarentena”, que em princípio se esperava que durasse no máximo dois meses, estendeu-se por quase dois anos. Ainda que essa medida tenha evitado muitas mortes, mais de seiscentas mil pessoas vieram a óbito no país em decorrência da doença.

As aulas presenciais para o Ensino Fundamental público, no Rio de Janeiro, ensaiaram alguns retornos a partir de novembro de 2020, com políticas eleitoreiras e negacionistas do então prefeito Marcelo Crivella. No entanto, logo que as escolas abriam – em caráter voluntário para os estudantes, mas obrigatório para professores que não comprovassem comorbidade –, registravam-se casos de covid-19 e tornavam a fechar. Em 2021, com Eduardo Paes assumindo a prefeitura e o início da vacinação da população, as escolas municipais voltaram gradativamente às atividades presenciais, seguindo protocolos sanitários de uso de álcool 70%, máscaras e distanciamento entre estudantes. Devido ao limite físico das salas de aula, isso só era possível com o revezamento de grupos de estudantes – que uma semana iam à escola, na outra, ficavam em casa. Somente no final de outubro de 2021, o protocolo de distanciamento foi suspenso pelo prefeito e as aulas presenciais

foram oferecidas sem revezamento¹ de alunos, mas ainda com adesão voluntária para eles.

Muitos estudantes que estavam iniciando o oitavo ano do Ensino Fundamental em 2020, quando as aulas foram suspensas, voltaram plenamente às atividades presenciais somente em 2022, já no Ensino Médio, em uma nova escola, com novos colegas e professores. O Colégio Estadual José Leite Lopes – NAVE², que fica na Tijuca, Rio de Janeiro, recebeu cerca de cento e oitenta novos estudantes, distribuídos em quatro turmas de primeiros anos. Essa é uma escola integral que oferece ensino médio e técnico com os cursos de Programação de jogos digitais e de Multimídia. Além de todas essas novidades, em 2022, também foi implementado o Novo Ensino Médio³ e, com ele, uma disciplina com apenas um tempo semanal, de cinquenta minutos, chamada “Reforço de Língua Portuguesa”. Fiquei responsável por ministrar essa disciplina para as quatro novas turmas de primeiros anos. A instrução da direção

¹ Conforme explicitado em minha dissertação intitulada *Coletivo ético e político: uma análise cartográfica interdiscursiva sobre a volta às aulas durante a pandemia de Covid-19*, recentemente defendida na UERJ, movimentos ativistas de responsáveis por estudantes de escolas municipais cariocas atribuem essa autorização do prefeito ao retorno pleno à determinação do Ministério Público para que a prefeitura pagasse a bolsa alimentação para todos os estudantes da rede, pois eles precisavam ter a alimentação garantida nas semanas em que não pudessem estar presencialmente nas escolas.

² “O CEJLL é uma escola pública da rede estadual de ensino, fruto da parceria entre a SEEDUC/RJ e o Instituto Oi Futuro. Faz parte do Programa NAVE - Núcleo Avançado em Educação, que mobiliza empresas e empreendedores sociais com vista ao fortalecimento e sustentação da expansão da oferta de ensino médio público e gratuito de qualidade no Rio de Janeiro. O CEJLL se diferencia das demais escolas da rede pública por introduzir profundas mudanças em termos de conteúdo, método e gestão.” Disponível em: <https://navecejll.webnode.com.br/>. Acesso em: 27/11/2022.

³ Este artigo não tratará das diretrizes do Novo Ensino Médio, tampouco das consequências dessa mudança no currículo formativo dos estudantes, ainda que consideremos essa uma pauta urgente a ser discutida por educadores e pesquisadores da educação. O objetivo, aqui, é narrar os processos de uma experiência pedagógica feita em uma disciplina deste novo currículo.

da escola foi para que nessa disciplina fossem trabalhadas, especialmente, interpretação e produção textual.

Fundamentação teórico-metodológica

Acredito na perspectiva freiriana de que o aprendizado deve fazer sentido através de uma educação libertadora que protagonize os estudantes como agentes que operam e transformam o mundo (FREIRE, 1967 [1986]⁴). Assim, pensei em fazer um projeto que durasse cerca de dois bimestres. Conversei com as turmas sobre seus interesses e comecei a elaborar uma proposta pedagógica que abrangesse a produção de textos verbais e não verbais, expressão oral e efeitos de sentido, de forma que na culminância do projeto, muito mais do que produzir e interpretar textos, eles promovessem práticas discursivas.

A fundamentação teórico-metodológica que adotei para esse projeto parte da perspectiva da *Análise cartográfica do discurso* (DEUSDARÁ; ROCHA, 2021) e das *Pistas do método da cartografia* (PASSOS; KASTRUP; ESCOSSIA, 2009 [2015]) com as quais venho trabalhando em nível de pós-graduação. Os professores Deusdará e Rocha (2021) atualizam para “prática discursiva” o conceito de “discurso”, a fim de distingui-lo de seu uso comumente confundido com o termo “texto”. Lançam mão, para isso, dos estudos de Maingueneau (1984 [2008]; 1987 [1989]; 2014 [2015]) sobre a relação de discurso com a comunidade que o produz e é produzida por ele:

O conceito de prática discursiva é, na verdade, um reformulante de discurso que apresenta uma grande vantagem: se muitas vezes "discurso" foi entendido como sinônimo de "texto", com a nova formulação o equívoco não mais se sustentará, uma vez que "discurso" passa a ser entendido como a articulação de textos e comunidades que alimentam a produção de textos - sendo também alimentada por esses textos. Em outras palavras, o texto é

⁴ Referencio, no corpo do texto, primeiramente o ano da publicação da obra citada e, entre colchetes, o ano da edição consultada por mim.

apenas uma das vertentes da prática discursiva. (DEUSDARÁ; ROCHA, 2021, p.88)

Nesse projeto, adotamos a perspectiva cartográfica pelo seu caráter de “pesquisa-intervenção”, que aponta para uma prática de intervenção real na sociedade, e no caso, nas relações estudante-escola. Além disso, exercitamos⁵ a “atenção do trabalho cartográfico”, que ora atenta para o macro, ora focaliza em algum ponto que desperta o interesse durante a execução do projeto. O “acompanhamento de processos”, mais uma pista importante para a cartografia, que para além da enumeração de objetivos pré-determinados e comprovação de hipóteses, apresenta como se dão os processos e as implicações dos estudantes, contribuiu para a formação, desde já, de pesquisadores que compreendem a importância dos erros e acertos para a construção de novos conhecimentos.

Vivenciamos, ainda, a pista do “coletivo de forças”, que acredita na coletividade como potente dispositivo de trocas de conhecimentos e experiências. Trabalhamos, também, com a pista da “narratividade”, que conta detalhadamente como se deram esses processos e atravessamentos. Fica claro aqui, que a proposta era a produção de trabalhos implicados em nossas ideologias, ética e atravessamentos, dando protagonismo aos estudantes e desnaturalizando práticas neutras de apenas inferir informações expressas em textos dados.

Relato do processo

Com base nesse referencial teórico-metodológico – que foi sendo apresentado em aula, de forma bem simples e fluida, através de comentários sobre minhas vivências no Grupo de Estudos de Análise cartográfica do discurso – AnaCarDis/UERJ –, elaboramos (estudantes e professora) um projeto que objetivava a captação

⁵ Uso o plural porque os conceitos aqui tratados foram aplicados com os estudantes.

imagética – através de fotografias – de momentos, espaços, situações e pessoas *do e no* colégio NAVE que atravessaram positivamente os estudantes recém-chegados. A captação desses atravessamentos (que intitulam o projeto e este artigo) através das câmeras usadas pelos estudantes, remetem a algo tão prazeroso que é como *brincar*, no sentido que Virgínia Kastrup (2019) propõe para brincadeira: como “ação em que o conhecimento não se separa do afeto”. Neste trabalho, *atravessamentos* são aquilo que afetam os estudantes em suas experiências na nova escola. O afeto, aqui, parece se alinhar bem às ideias propostas por Spinoza, especialmente na parte 3 do seu livro *Ética: “A origem e a natureza”*:

Quando a mente concebe a si própria e à sua potência de agir, ela se alegra (pela prop. 53). E a mente necessariamente considera a si própria quando concebe uma ideia verdadeira, ou seja, uma ideia adequada (pela prop. 43 da P.2). Ora, a mente concebe algumas ideias adequadas (pelo esc. 2 da prop. 40 da P.2). Logo, ela se alegra também à medida que concebe ideias adequadas. (SPINOZA, Séc.XVII, [2021, p.138]).

E foi em busca desses afetos que elaboramos e pusemos em prática este projeto. O primeiro ponto que consideramos para essa construção foi o de que as experiências coletivas podem ampliar perspectivas. Ou seja, conversamos em aula sobre a importância de compartilhar vivências, compartilhar saberes, sobre o quanto o “estar com” os colegas, os professores, os funcionários da escola e a comunidade escolar pode potencializar as relações na educação escolar.

Foi muito interessante perceber as associações que surgiram entre esses núcleos relacionais escolares e a palavra “família” – muito recorrente em nossos debates em aula, e nos textos produzidos pelos estudantes. Vale enfatizar que os efeitos de sentido de expressões como “Família Navista” (utilizada como título de uma foto) aproxima o uso do termo à mais recente definição do termo “família” no Dicionário Houaiss (revista em 2016): “Núcleo social de pessoas unidas por laços afetivos, que geralmente compartilham o mesmo espaço e mantém entre si uma

relação solidária”. Isto é, no uso que muitos estudantes fizeram da palavra “família”, a produção de sentido não remete aos “laços de sangue” ou a “viver debaixo de um mesmo teto”, mas às afetividades que os atravessam e os unem.

O projeto

O projeto “Atravessamentos no NAVE 2022: produções de sentido pós-pandemia” propõe uma cartografia da escola através das lentes e dos textos dos estudantes de primeiros anos do Ensino Médio. A proposta é seguir as pistas de quais lugares, pessoas, momentos etc. atravessaram positivamente esses estudantes, recém-chegados ao NAVE, após um isolamento de 2 anos por causa da pandemia de covid-19.

O cronograma para execução desse projeto foi planejado para três meses. No dia oito de junho de 2022, após várias conversas em aulas com os estudantes, apresentei “oficialmente” uma proposta com aquilo que entedia ser um projeto criado coletivamente. Expliquei que o objetivo inicial era captar, através de fotografias, esses atravessamentos dos quais já falei neste artigo. Fomos até o Laboratório de Mídia conversar com a técnica responsável (Camila Cabral Pereira), que prontamente disponibilizou estúdio e equipamentos fotográficos (desde que marcados previamente) para uso dos estudantes. Muitos estudantes dos primeiros anos ainda não sabiam que havia um estúdio de fotos, vídeo e de gravação de áudio na escola. Essa “novidade” já foi um atravessamento bem interessante para muitos deles, que passaram a utilizar o estúdio não só para este projeto, mas para muitos outros trabalhos propostos por outras disciplinas.

Na semana seguinte, iniciamos as aulas com um exemplo de uma foto que eu havia feito quando me dirigia, de bicicleta, à escola.

Figura 1 - exemplo de atravessamento fotografado pela professora

TÍTULO: ENTRELINHAS
LOCAL: Rua General
Edmundo Gastão da
Cunha
DATA: 15/06/2022
HORA: 6h40min.
AUTORA: Profa. Bibi
DESCRIÇÃO: "Lua de
Morango" avistada pela
manhã, entre os fios de
luz, ao lado da floresta
do Grajaú.



UM EXEMPLO DE FICHA DE IDENTIFICAÇÃO

Fonte: foto-livro do projeto "Atravessamentos".

Junto da fotografia, apresentei aos estudantes um modelo de "ficha de identificação". Ainda no período em que conversávamos sobre as possibilidades de como fazer esse projeto (em aulas anteriores), alguns relataram que já haviam ido a exposições em museus e que percebiam que sempre havia uma "etiqueta" com alguns dados sobre a obra. As turmas acharam interessante dar algumas informações sobre as suas fotos e elencaram que as "fichas de identificação" deveriam conter basicamente: o título da fotografia; o local onde a foto fora batida; a data e a autoria da fotografia. Quando necessário, outras informações poderiam ser adicionadas.

No dia quinze de junho, então, os estudantes se organizaram em grupos e, com celulares e máquinas fotográficas na mão, saíram explorando a escola, descobrindo novos espaços, laboratórios, cantinhos, mas também conhecendo pessoas, criando vínculos e produzindo sentidos de ser/estar e pertencer a comunidade escolar do NAVE. Vários foram os relatos de descobertas de novos espaços, de contatos com estudantes de outras turmas, de dicas de lugares e situações "legais" a serem registradas.

No dia vinte e dois de junho, fizeram mais fotos e selecionaram algumas para compor esse trabalho coletivo. Com as imagens selecionadas, prepararam as fichas de identificação das fotografias, e compartilharam com seus colegas através de exposição projetada com o *data show*, disponível na sala de aula. O brilho nos olhos dos estudantes quando mostravam suas fotos escolhidas e viam a reação dos colegas é uma emoção indescritível. Produzia-se ali um etos⁶ coletivo de cumplicidade, como se no fundo, todos fossem capazes de compreender por que cada fotografia fora escolhida.

A partir dos “resultados” dessa primeira experiência, o entusiasmo tomou conta das turmas e decidimos oferecer este trabalho para exposição no evento anual do colégio: o “NAVE de portas abertas”. Seria uma forma de intervir⁷ no cotidiano escolar, apresentando à comunidade algumas de nossas percepções sobre essa escola. A direção da escola e a coordenação pedagógica gostaram da proposta e aprovaram a ideia. Assim, nossos processos foram se complexificando e iniciamos uma nova etapa: os estudantes produziram textos sobre as fotografias.

Não limitamos as potencialidades criativas e combinamos que os textos poderiam ser escritos em diversos gêneros, afinal, os atravessamentos fotografados eram de diferentes naturezas, sendo natural, também, que “pedissem” variadas formas para se falar sobre cada um. Na última aula do mês de junho, cada grupo apresentou sua ideia para um texto sobre uma fotografia. Essas ideias foram debatidas coletivamente, considerando a exposição do grupo; a produção de sentidos da própria imagem; o grau de formalidade da linguagem a ser usada (combinando com a fotografia); o gênero a ser utilizado.

⁶ Optamos pela grafia em língua portuguesa do termo, apontada em diferentes dicionários, como um meio de preconizá-la frente à grafia estrangeira, como debatem Arantes, Deusdará e Rocha (2019).

⁷ Como ao que se propõe a teoria metodológica cartográfica: fazer pesquisa-intervenção, que amplie conhecimentos e construa novas possibilidades de mundos.

No encontro de seis de julho (último, antes do recesso escolar de quinze dias), os estudantes apresentaram suas primeiras produções – um texto por grupo – e planejaram – a partir da experiência de troca de ideias com o grande grupo ocorrida na semana anterior – como produziriam os textos das outras fotos que selecionaram.

Na volta do recesso, tiveram mais três encontros para produzir esses textos até a apresentação oral para as turmas.

As fotografias e os cartões de identificação eram projetados a partir do *data show* e os grupos liam seus textos e debatiam com os colegas. Alguns grupos fizeram poemas, outros criaram diálogos, outros narrativas, tiveram ainda grupos que usaram um gênero diferente para cada fotografia selecionada. Claro, também houve aqueles que eram bem sintéticos ao se expressarem sobre seus atravessamentos, com textos com apenas uma frase, por exemplo – o que acabou gerando uma produtiva discussão em aula sobre se isso poderia ser considerado texto ou não. Foi bastante interessante ver os estudantes fazendo reflexões sobre o que caracterizaria um texto, afinal.

Esse tipo de situação inesperada, imprevisível, é o que move a atenção de um pesquisador cartográfico. Os estudantes estavam teorizando sobre a língua a partir de suas próprias produções. Estavam praticando, ainda que talvez não tivessem plena consciência disso, a análise cartográfica do discurso. Deusdará e Rocha (2021) defendem que na Análise do discurso não há que se separar teóricos para um lado e analistas das materialidades linguísticas para outro. A hierarquização, qualquer que seja, não é produtiva quando se trabalha conjuntamente. Pensar e repensar teorias a partir de *cópus* é uma prática possível e desejável, superando aquele estigma de que apenas a alguns cabe refletir sobre as práticas languageiras e a outros somente é permitido aplicar conceitos. Os professores demonstram isso na prática, desde a composição de seus grupos de estudos por estudantes de graduação, pós-graduação e professores doutores, até quando verbalizam em seu livro essa prática:

O que se quer, então, é preparar um tempo em que, se não for capaz de excluir toda e qualquer forma de opressão, pelo menos será suficientemente potente para tornar vergonhosas certas posturas de arbitrariedades e autoritarismos na vida, ao buscarmos promover dispositivos que possam favorecer a colaboração ativa e coletiva de liberação do pensamento e da ação (DEUSDARÁ; ROCHA, 2021, p. 20).

Um exemplo de teorização e análise dos estudantes aconteceu no NAVE durante a execução deste projeto. Em uma das fotografias apresentadas, via-se a rua da frente da escola, com muitos carros, ônibus e pessoas. Essa fotografia foi tirada de uma janela da escola e o texto composto para falar sobre esse atravessamento dizia: “Paisagem 2.0.” (Estudantes da turma 1001, 2022). Em discussão sobre características de um texto, ao analisar o atravessamento dessa foto, um estudante da turma 1004 defendeu que o enunciado seria um texto, pois produzia o sentido de que aquela paisagem sofrera uma atualização. Se havia uma “versão 2.0” é porque antes havia a “1.0” e talvez a “1.1; 1.2...”. As conexões que o estudante fez para responder à provocação dessa forma mostram que um enunciado é sempre muito mais do que um simples enunciado. Como explica Bakhtin, mesmo sendo um

enunciado isolado, é um elo na cadeia da comunicação discursiva. Ele tem limites precisos, [...] mas reflete o processo do discurso, os enunciados do outro, e antes de tudo os elos precedentes da cadeia (às vezes os mais imediatos, e vez por outra até muito distantes - os campos da comunicação cultural). (BAKHTIN, 1979 [2011, p.299-300])

Foram muitas as reflexões e análises feitas durante o processo de execução desse projeto. Por conta da limitação do tempo que dispúnhamos para cada encontro (50 minutos), essas análises foram feitas apenas oralmente. No entanto, se surgir uma nova oportunidade de participar de um projeto nesse estilo, procurarei registrar, ou combinar que os estudantes mesmos escrevam sobre essas reflexões sobre a língua (afinal os projetos são elaborados de forma coletiva e protagonizados por eles).

Considerações finais

Com os trabalhos finalizados, fizemos um “fotolivro” com a apresentação desse projeto e as produções dos estudantes. A materialização do trabalho em forma de livro contribuiu para uma maior percepção dos estudantes de sua própria capacidade de produzir conteúdo, mas também da importância de seus olhares (e palavras) ao apresentarem o retorno às aulas presenciais – após dois anos de isolamento – dando protagonismo aos estudantes que compartilharam novos sentidos e possibilidades em sua experiência escolar.

Para além dos materiais produzidos (livro e apresentações em sala de aula), a culminância do projeto aconteceu em outubro, no evento “NAVE de Portas Abertas”, com a organização de uma exposição com todas as fotos, fichas de identificação e textos produzidos. As produções foram plastificadas e expostas em uma armação no saguão principal do colégio, onde outros trabalhos também eram expostos.

O livro, produzido coletivamente pelas turmas, também esteve disponível para leitura durante o evento. Ao seu término, o livro foi doado para a biblioteca e hoje faz parte do acervo do colégio. Com esse projeto, pretendeu-se cartografar os atravessamentos dos estudantes, produzir sentidos através de textos verbais e não verbais, utilizar vários gêneros textuais adequadamente (de acordo com a produção de sentido pretendida), exercitar as expressões orais e escritas, incentivar as produções coletivas, criar e fortalecer vínculos e, por fim, produzir uma materialidade que registrasse o resultado de todos esses processos.

Pela receptividade que o trabalho teve no “NAVE de portas abertas”, tanto pelos estudantes de outras séries quanto pelos profissionais da escola e por visitantes que compareceram ao evento, pudemos avaliar positivamente essa experiência. Os participantes também demonstraram bastante orgulho ao verem suas fotos e textos expostos no colégio e perpetuados em forma de

livro passível de consulta na biblioteca. Recebemos um grande incentivo da Especialista de Educação do Oi Futuro, Fernanda Habib Sarmiento que, ao tomar conhecimento de nosso projeto, mobilizou sua equipe de técnicos para que diagramassem nosso livro em formato digital e fizessem um QR Code que direcionasse para o *link* do trabalho. É esse *QR Code* que disponibilizamos aqui para consulta daqueles que se interessarem em conhecer melhor esse trabalho:

Figura 2 - Capa do livro *Atravessamentos* e *QR Code* para acesso ao livro.



Fonte: material de divulgação do NAVE de portas abertas, 2022.

Em tempo, as turmas e a professora agradecem a inestimável colaboração da técnica Carla, do Laboratório de Mídias, da bibliotecária Patrícia de Jesus Bastos e de toda a direção do colégio NAVE que abraçaram nosso projeto. Sabemos que a educação enfrenta inúmeras dificuldades e que somente práticas conjuntas podem fazer a diferença.

Referências

- ARANTES, Poliana Coeli Costa; DEUSDARÁ, Bruno; ROCHA, Décio. “Do ethos ao etos: um conceito sem h e sem determinantes”. **Caderno de Estudos Linguísticos**. Campinas, v. 61, p. 1-17 (e019020), 2019. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.20396/cel.v61i0.8655079>. Acesso em: 15/10/2023.
- DEUSDARÁ, Bruno; ROCHA, Décio. **Análise cartográfica do discurso**: temas em construção. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2021.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Editora Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1986.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em Análise do Discurso**. Trad. Freda Indursky. Campinas, SP: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1989.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Cenas da enunciação**. Orgs. Sírio Possenti, Maria Cecília P. de Souza-e-Silva. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Discurso e análise do discurso**. Trad. Sírio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana (orgs.). **Pistas do método da cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- SPINOZA, Benedictus. **Ética**. Trad. Tomaz Tadeu. 2ed., 11 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

Sobre a organizadora e os organizadores



Janaina da Silva Cardoso

DipRSA (Royal Society of Arts – Universidade de Cambridge); Mestre em Língua Inglesa e Doutora em Estudos Linguísticos pela UFF; Professora associada e Diretora do Instituto de Letras da UERJ; Procientista da UERJ e bolsista CNPq; líder do grupo de pesquisa CNPq: EAL - Ensino e aprendizagem de línguas; coordenadora do Projeto CEALD - Colaboração, Estratégias de Aprendizagem e Letramento Digital e participante do GT da ANPOLL: Formação de educadores na linguística aplicada. Seus interesses acadêmicos incluem os seguintes temas: linguística aplicada crítica, plurilinguismo, cibercultura e o uso de tecnologia na educação, ensino e aprendizagem de línguas, estratégias de aprendizagem e formação de professores de línguas.



Marcello de Oliveira Pinto

Professor Associado UERJ e UNIRIO. Pós-doutor pela PUC_RJ. Graduado em Letras Português-Inglês (UFRJ). Mestre em Ciência da Literatura (UFRJ) Doutor em Teoria Literária (PUC-RJ).



Rodrigo Campos

Professor Adjunto do Instituto de Letras (Departamento de Letras Neolatinas - Setor de Espanhol) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Atualmente, está como coordenador do curso de Espanhol e é coordenador geral do projeto de extensão Oficina Online de Línguas Adicionais para Crianças – LICOMzinho. Doutor e Mestre em Letras (Linguística) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Possui bacharelado e licenciatura em Letras: Português/ Espanhol pela mesma instituição. Pesquisa questões relacionadas à formação de professores de línguas adicionais (LA), livro didático de LA, análise e elaboração de materiais didáticos de LA, ensino de LA para crianças e Análise do Discurso de orientação enunciativa. Bolsista do Programa Prodocência.

Sobre as autoras e os autores

Janáina Cardoso

DipRSA (Royal Society of Arts – Universidade de Cambridge); Mestre em Língua Inglesa e Doutora em Estudos Linguísticos pela UFF; Professora associada e Diretora do Instituto de Letras da UERJ; Procientista da UERJ e bolsista CNPq; líder do grupo de pesquisa CNPq: EAL - Ensino e aprendizagem de línguas; coordenadora do Projeto CEALD - Colaboração, Estratégias de Aprendizagem e Letramento Digital e participante do GT da ANPOLL: Formação de educadores na linguística aplicada. Seus interesses acadêmicos incluem os seguintes temas: linguística aplicada crítica, plurilinguismo, cibercultura e o uso de tecnologia na educação, ensino e aprendizagem de línguas, estratégias de aprendizagem e formação de professores de línguas. E-mail: janascardoso1@gmail.com

Cassandra Rodrigues

Mestre em Estudos da Língua/Linguística pelo programa PPGL-Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro com bolsa do programa CAPES e especialista em Linguística Aplicada ao Ensino de Inglês como Língua Adicional pela mesma universidade. E-mail: rodriguescassandra21@gmail.com

Fátima Machado

Mestre em Estudos da Língua/Linguística pelo programa PPGL-Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e especialista em Linguística Aplicada ao Ensino de Inglês como Língua Adicional pela mesma universidade. (Co)fundadora do projeto @educar_entremeios. E-mail: fatimamachado.rj@gmail.com

Helena da Conceição Gonçalves

Mestra em Estudos de Linguagem pela UFF (2014) e doutoranda em Linguística pela UERJ. É professora de francês no CAP-UERJ desde 2015, onde atua na Educação Básica, na graduação e na extensão. Suas pesquisas e atuação abordam temas como diversidade cultural, interculturalidade, plurilinguismo, ensino de línguas e formação de professores. E-mail: helena.dcgs@gmail.com

Anna Flávia Freire

Doutoranda em Linguística Aplicada pela PUC-SP, mestra em Letras e especialista em Linguística Aplicada pela UERJ. Tem experiência em ensino e aprendizagem de língua inglesa e formação docente. Atualmente desenvolve pesquisa nas áreas de Linguística de Corpus, ensino de inglês, ensino de produção escrita e formação de professores. E-mail: annaflavia.freire@gmail.com

Bruna Iansen Basile

Especialista em Língua Portuguesa pelo Liceu Literário Português e mestranda em Língua Portuguesa pela UERJ. É professora de Língua Portuguesa e Redação na rede particular do Rio de Janeiro. Suas pesquisas abordam temas como ensino de língua materna, gêneros textuais (com foco no gênero "meme"), tecnologia da comunicação e informação. E-mail: brunaibasile@gmail.com

Andrea da Silva Marques Ribeiro

Professora Associada da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP, Mestra em Educação pela UERJ. Professora de Língua Inglesa na Educação Básica, atua na Formação de Professores e na Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica (PPGEB) no CAP-UERJ. Vice-líder do Grupo de Pesquisa LEDEN, tem interesse em ensino e aprendizagem online, ensino híbrido, ensino de inglês, tecnologias digitais e educação a distância. E-mail: andrea.marques@gmail.com

Arthur Bruno Rodrigues Pedrosa

Mestre em Ensino pela UERJ, Especialista em linguística aplicada ao ensino de língua inglesa (UERJ), Bacharel e Licenciado em Letras- Inglês/Literaturas de língua inglesa pela UERJ. Foi bolsista de extensão e de iniciação à docência. Atua como professor de língua inglesa com ênfase em: ensino de inglês. Tem interesse em ensino de inglês, tecnologias digitais para educação, ensino e aprendizagem de língua inglesa. E-mail: arthur_pedrosa@hotmail.com

Rodrigo Campos

Professor Adjunto do Instituto de Letras (Departamento de Letras Neolatinas - Setor de Espanhol) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Atualmente, está como coordenador do curso de Espanhol e é coordenador geral do projeto de extensão Oficina Online de Línguas Adicionais para Crianças – LICOMzinho. Doutor e Mestre em Letras (Linguística) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Possui bacharelado e licenciatura em Letras: Português/ Espanhol pela mesma instituição. Pesquisa questões relacionadas à formação de professores de línguas adicionais (LA), livro didático de LA, análise e elaboração de materiais didáticos de LA, ensino de LA para crianças e Análise do Discurso de orientação enunciativa. Bolsista do Programa Prodocência. E-mail: rodrigocampos.rsc@gmail.com

Dayala Vargens

Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, atua na disciplina Pesquisa e Prática Educativa do Curso de Letras. Também faz parte do corpo docente do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da UFF e do corpo editorial da Revista Sede de Ler. É mestre em Letras-Linguística (UERJ) e doutora em Letras Neolatinas (UFRJ). Integrante do Grupo de Pesquisa Práticas de linguagem, trabalho e formação docente, do Grupo Discurso e Educação Linguística. Foi coordenadora institucional no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID UFF/Capes) de 2018 a 2022, atualmente

é coordenadora de área de Letras (Português e Espanhol) . É vice-coordenadora do Programa de Extensão Alfabetização e Leitura (PROALE-UFF) e tem interesse de pesquisa nos seguintes temas: análise do discurso, perspectiva cartográfica, trabalho docente e educação linguística para crianças e jovens. E-mail: dayalavargens@gmail.com

Juliana Reichert Assunção Tonelli

Professora Associada no Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Estadual de Londrina (UEL). É professora efetiva no Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem e no Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas ambos na UEL. Doutora em Estudos da Linguagem pelo Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (UEL), pós-doutora pela Universidade de Genebra (UNIGE), Universidade do Estado de Mato-Grosso (UNEMAT) e pela Universidade de Brasília (UnB). É líder do Grupo de Pesquisa FELICE (VAPES/ CNPq) e bolsista produtividade em pesquisa do CNPq (Processo 306428/2022-9). E-mail: jtonelli@uel.br

Izabella Ribeiro Bill

Professora de inglês na rede privada de ensino no município de Londrina. Graduada em Letras Inglês pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) e em Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR). Especialista em Língua Portuguesa e Tecnologia Educacional Digital pela UEL. Foi bolsista de Iniciação pelo Cnpq, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, e é participante do Grupo de Pesquisa FELICE/CNPq – Formação de Professores e Ensino de Línguas para Crianças, coordenado pela Professora Doutora Juliana Reichert Assunção Tonelli. E-mail: izabellabarf@gmail.com

Jaqueline Ferreira de Brito Toneli

Professora de inglês nas redes municipal e estadual, atuando com crianças da educação infantil e ensino fundamental anos iniciais e

finais. Formada em Letras Português/Inglês pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) e em Pedagogia, pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR). Especialista em Ensino de Inglês para crianças e Mestranda no programa de pós-graduação do Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas (MEPLEM), ambos pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: jaqueline.toneli@uel.br

Maria Fernanda Baralle Budny

Graduanda no curso de letras inglês na Universidade Estadual de Londrina (UEL). Foi bolsista de Iniciação pelo CNPq, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. E-mail: maria.fernandabara@uel.br

Patrícia Costa

Professora Adjunta de Língua Inglesa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Coordenadora do módulo 2 do curso de inglês do Programa Línguas para a Comunidade (LICOM-PLIC) e do projeto de extensão “Letramentos Humanos”. Seus interesses de estudo englobam análise e elaboração de materiais didáticos para o ensino de línguas e promoção do ensino crítico de línguas. E-mail: patricia.costa@uerj.br

Phelipe de Lima Cerdeira

Professor Adjunto de Literaturas Hispânicas na UERJ. Pós-doutor em Literatura Comparada pela UNIOESTE. Doutor em Letras pela UFPR, com temporada sanduíche na UNC (Argentina). Como pesquisador, participa de grupos de pesquisa no Brasil e na Argentina, concentrando a sua produção bibliográfica nas áreas de ficção histórica e ensino de literatura. Tese vencedora da menção honrosa do Prêmio Abralic Dirce Côrtes Riedel 2019 e dissertação laureada com o prêmio ANPOLL de Teses e Dissertações 2016. Bolsista Prodocência e Prociência UERJ. E-mail: phelipecerdeira@gmail.com

Wagner Monteiro Pereira

Professor de língua espanhola, literatura hispânica e tradução na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Pós-doutor em Literatura espanhola e tradução pela Universidade de São Paulo (USP). Foi professor visitante na Universidad Complutense de Madrid, sob a supervisão de Javier Huerta Calvo, e é autor de diversas traduções de textos do século XVII e do XIX, com destaque para a edição comentada de *El arte nuevo de hacer comedias en este tiempo*, de Lope de Vega (Editora UFPR, 2022) e de *Aventuras, inventos e mistificações de Silvestre Paradox* (Editora 7Letras, 2023). Entre suas obras teóricas, destaca-se a publicação de *Introducción a la teoría poética del Siglo de Oro español* (Editora Appris, 2019). E-mail: wagner.hispanista@gmail.com

Antonio Ferreira da Silva Júnior

Bacharelado e Licenciatura em Letras (Português-Espanhol), Mestrado e Doutorado em Letras Neolatinas pela UFRJ. Estágio de pós-doutoramento em Linguística Aplicada pela PUC-SP e em Educação pela USP. Professor Titular de Língua Espanhola da UFRJ, atuando no Colégio de Aplicação e no Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas da Faculdade de Letras da UFRJ. Desenvolve estudos em Linguística Aplicada com foco em pesquisa narrativa e formação de professores de espanhol nos Institutos Federais. E-mail: afjrespanhol@gmail.com

Marcello de Oliveira Pinto

Professor Associado UERJ e UNIRIO. Pós-doutor pela PUC_RJ. Graduado em Letras Português-Inglês (UFRJ). Mestre em Ciência da Literatura (UFRJ) Doutor em Teoria Literária (PUC-RJ). E-mail: marcellodeoliveirapinto@gmail.com

Vanessa do Nascimento Fernandes

Graduada em Letras Português - Inglês, FFP- UERJ, Pós-Graduada em LTE- UFMG, Professora de Inglês da rede Estadual e privada no Rio de Janeiro. E-mail: vanessafernandespedagogico@gmail.com

Leandro Bolivar

Professor Substituto da UFRJ, doutorando em Letras Neolatinas pela mesma universidade e bolsista CNPq. É mestre em Educação em Tecnologias Digitais pela Universidade de Lisboa. Possui MBA em Gestão Escolar pela USP/Esalq e MBA em Edição de Didáticos e Sistemas de Ensino pela Casa Educação-SP. Possui especialização em Planejamento, Implementação e Gestão de EaD pela UFF, em Práticas docentes no ensino de Língua Espanhola pela UVA e em Língua Portuguesa pela UERJ. Possui graduação em Letras - Português/Espanhol pela UniverCidade. Tem ampla experiência na Educação Básica e em gestão de equipes. Atuou no Programa de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Coordenação Pedagógica e Psicopedagogia Escolar do Exército Brasileiro. Foi Professor Substituto de Linguística e Literatura da UERJ. Atualmente, além de fazer parte de bancas de concursos, realizar palestras e comunicações em eventos acadêmicos, é docente convidado do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Língua Espanhola na Central Universitária de Língua e Tradução da Universidade Estácio de Sá e apresentador do canal *Divã Científico* no *YouTube*. Atua principalmente nos seguintes temas: ensino e aprendizagem de línguas, formação de professores, linguística aplicada, psicologia positiva e tecnologias digitais de informação e comunicação. E-mail: leandro.gomes.dias.bolivar@letras.ufrj.br

Ana Carolina Pires Ribeiro

Mestranda em Letras Neolatinas (Estudos Linguísticos em Língua Espanhola), pelo Programa de Pós- Graduação em Letras Neolatinas da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGLEN - UFRJ). Bacharela em Letras Português - Espanhol pela Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (FL - UFRJ). Seus interesses acadêmicos se encontram ancorados na área de Letras, com ênfase em línguas neolatinas, atuando principalmente nos seguintes temas: prosódia, pragmática e tradução audiovisual. E-mail: anacarolinapires@letras.ufrj.br

Johana Pardo González

Professora adjunta da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Doutora em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro e em Letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, Antropóloga pela Universidade Nacional de Colômbia. Atua na área da pragmática, na multimodalidade e expressividade da fala, e no campo de estudos da tradução audiovisual. E-mail: johanitapardog@gmail.com

Andrea Conceição Braga Antunes

Doutoranda do Programa de Letras Neolatinas da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Mestre em Letras pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Atua como professora de Espanhol na Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro (FAETEC) e no Curso Técnico de Nível Médio da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio – FIOCRUZ. Integrou a equipe técnico-pedagógica da Coordenadoria de Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, sendo responsável pela formação continuada de professores e pela organização/revisão de material pedagógico de língua espanhola. E-mail: andrea.educoespanhol@gmail.com

Luciana Maria da Silva Figueiredo

Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Trajetória profissional essencialmente voltada para a Educação Básica no contexto da escola pública desde 1996, atuando como docente, pesquisadora, orientadora, coordenadora pedagógica e professora-formadora. Atualmente, é professora de inglês da Educação de Jovens e Adultos na rede pública municipal de Duque de Caxias e professora-pesquisadora da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio - FIOCRUZ, exercendo

docência no Curso Técnico de Nível Médio em Saúde. E-mail: lfigueiredo2015@gmail.com

Beatriz Adriana Komavli de Sánchez

Professora do Setor de Espanhol da Universidade do Estado do Rio de Janeiro desde 2010 e, desde 2016, adjunta com DE. Atua na Especialização desde 2012.2. É doutora na área de Estudos de Linguagem pela Universidade Federal Fluminense. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Análise do Discurso, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de língua estrangeira, discursos oficiais, processos designativos, memória discursiva e identidade. E-mail: biaksanchez2@gmail.com

Ana Karla Canarinos

Professora de Literatura Brasileira na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Doutora em Teoria Literária pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), com estágio na Sorbonne Université, e mestre em Études Lusophones pela Université Lumière Lyon 2. Desenvolve pesquisa na área de teoria literária e crítica literária brasileira e coordena o projeto Regionalismo e ensino de literatura brasileira. E-mail: anakarla.canarinos@gmail.com

Bibiana Campos

Doutoranda e mestra em Linguística pela UERJ (2022). Participa do Grupo de Pesquisa em Análise do Discurso da UERJ. Pontos de interesse: estudos discursivos, construções argumentativas, subjetividade e cartografia. Atua como professora de língua portuguesa na SME-RJ e SEEDUC. E-mail: bibianacampos@gmail.com

Esta obra encontra-se no cruzamento entre a Linguística Aplicada e diversos domínios de conhecimento, fornecendo uma base para discussões urgentes e atuais. Os capítulos do livro exploram temas variados, incluindo tecnologias digitais, educação linguística na infância, formação de professores sob uma ótica crítica e decolonial, bem como debates sobre a diversificação de materiais didáticos em sala de aula, sempre tendo como pano de fundo o contexto (pós-)pandêmico.

