



ANÁLISE DE UMA PRÁTICA DOCENTE REFLEXIVA A PARTIR DE UM CENÁRIO DE LÍNGUAS E IDENTIDADES CERCEADAS

*Janaína Moreira Pacheco de Souza*¹

RESUMO

O artigo apresenta reflexões tecidas durante a escrita da tese de doutorado em Educação, quando optou-se pela abordagem narrativa (auto)biográfica como caminho de investigação da pesquisa sobre agentes de letramento em escolas de fronteira, tendo em vista a racionalidade humana, sensível e compartilhada apresentada por essa abordagem teórico-metodológica. As reflexões ancoradas na abordagem apresentaram dimensões experienciais de uma professora alfabetizadora que permitiram compreender melhor a formação e o saber fazer docente a partir de práticas linguísticas reflexivas. Além disso, observou-se que a construção do conhecimento está implicada diretamente no envolvimento do sujeito com seu processo biocognitivo, permitindo-lhe integrar à consciência, descobertas, significados e aprendizados que são primordiais numa pesquisa. Fundamentaremos essas reflexões em estudos bibliográficos que conferem às narrativas o potencial formativo do sujeito de uma pesquisa, articulando ação e reflexão através de um movimento subjetivo e autorreflexivo.

Palavras-chave: Narrativa. Docência. Linguagem. Pesquisa.

1

REFLEXIVE FACULTY PRACTICE ANALYSIS FROM A HAMPERED LINGUISTIC AND IDENTITY SCENERY

ABSTRACT

In this article, reflections built during the thesis of doctorate on education, when it was chosen the (auto)biographical narrative path, are presented as a way of investigating the research on lettering agents in schools located in border areas, in view of the sensible and shared human rationality, presented in this theoretic-methodological approach. The reflections based on this approach showed experiential dimensions from a literacy teacher, which allowed us to understand the faculty formation and savoir-faire, in border regions in Brazil, from reflexive linguistic practices. Furthermore, it was observed that the knowledge construction is directly implicated on the subject's involvement with their own identity process, allowing them to sum to their consciousness, discoveries, meanings and learnings that are primary to the learning process. We will base these reflections on bibliographic studies, which grant a formative potential to the character of a study, articulating action and reflection through a subjective and auto reflexive movement.

Keywords: Narrative. Teaching. Language. Research.

¹ Doutorado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); Professora Adjunta da Faculdade de Educação na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); Grupo de Pesquisa Linguagem, Cognição Humana e Processos Educacionais (UERJ); Bolsista PRODOCÊNCIA (UERJ). Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-3826-7144>. E-mail: janamoreirauerj@gmail.com

ANÁLISIS DE UNA PRÁCTICA DOCENTE REFLEXIVA DESDE UM ESCENARIO DE LENGUAS Y IDENTIDADES CERCENADAS

RESUMEN

Em este artículo presentaremos reflejos hechos mientras la tesis de doctorado en educación estaba siendo escrito. En aquel momento se optó por el enfoque narrativo (auto)biográfico como camino para la investigación a respecto de los agentes de letramento en escuelas de frontera, especialmente cuanto la racionalidad humana, sensible y compartido presentado por este enfoque teórico-metodológico. Los reflejos anclados en el acercamiento tienen dimensiones experienciales de una profesora de alfabetización que nos permitió comprender la formación y el saber hacer de la docencia en la región fronteriza de Brasil, a partir de prácticas lingüísticas reflexivas. Además, se observó que la construcción del conocimiento está directamente involucrada en la participación del sujeto con su proceso de identidad, permitiéndole integrarse a la consciencia, descubrimientos, significados y aprendizajes, que son esenciales para el aprendizaje. Basaremos estas reflexiones en estudios bibliográficos que dan al estudio um carácter formativo.

Palabras clave: Narrativa. Enseñando. Lenguaje. Búsqueda.

LÍNGUA E IDENTIDADE CERCEADAS

“Eu sou macuxi, mas eu não falo, mas eu gostaria de falar” (SOUZA, 2019, p.115).

As palavras acima tecem a análise a ser contemplada neste artigo, o qual terá como ponto de partida uma reflexão autoral de uma professora alfabetizadora que leciona em uma escola pública de fronteira, situada no município de Bonfim/RR, Norte do país. A Narrativa (Auto) biográfica, aporte teórico-metodológico² em que se baseia a reflexão deste estudo, foi compartilhada durante uma pesquisa de doutorado (SOUZA, 2019) que procurou compreender os desafios e possibilidades de professores que lecionam em escolas de regiões fronteiriças, no território brasileiro.

Para trilhar esse caminho, procuro evidenciar, através da narrativa (auto)biográfica de uma professora alfabetizadora, as experiências e

² Segundo Bragança (2014), o enfoque teórico-metodológico das narrativas rompe com o paradigma lógico-formal, pois focaliza a vida, em seus movimentos individuais e coletivos, como um locus privilegiado de compreensão dos processos sociais e históricos. Não se reduz a uma técnica de recolhimento de dados ou de informações, mas também não se afirma como uma teoria ou ciência isolada, colocando-se, por sua natureza, na mediação entre a prática da investigação e a construção de conhecimentos, em uma abordagem multirreferencial que vai possibilitando a inteligibilidade dos processos humanos.

saberes docentes que acontecem em uma escola de “duas nações”, lócus de um laboratório linguístico natural, situado na fronteira do Brasil com a Guiana Inglesa. O percurso metodológico utilizado para a compreensão e a análise das questões evidenciadas na narrativa da professora, baseou-se na associação entre a análise do conteúdo temático (BARDIN, 1994) e a compreensão cênica (MARINAS, 2007).

O ponto de partida dessa reflexão parte da premissa de que a professora, ao partilhar o desejo representado pela afirmação acima destacada, trouxe à tona um pensamento acerca da indissociabilidade entre língua, identidade e fazer docente. Observa-se que o desejo dela em conhecer sua língua materna é um caminho encontrado para resgatar sua identidade que logo na infância ficou comprometida. Demonstra ter orgulho de sua origem étnica – a tribo indígena Macuxi – lugar onde nasceu e morou até os onze anos de idade, especificamente, na comunidade indígena Macuxi/Manoá - território partilhado entre Brasil e Guiana. Em seu relato, durante os encontros realizados no processo de pesquisa, há indicações de que não foi alfabetizada em sua língua materna porque os pais acreditavam que aprender e dominar a língua portuguesa era uma maneira de obter êxito em sua escolarização no Brasil e, para isso, ela precisaria se afastar de sua primeira língua. Afirmou que o afastamento de sua língua e de sua cultura tornou-se ainda maior, quando a família migrou para Bonfim – município brasileiro situado na fronteira com a Guiana Inglesa - com o propósito de oferecer estudo aos filhos e vislumbrar possibilidades de uma vida melhor.

Muitas vezes esse afastamento entre a língua e a cultura de base de quem chega a um outro país é provocado por falsas crenças que padrões hegemônicos geram em uma sociedade. Sabemos que é histórico o processo de despertencimento e de vulnerabilização dos negros, indígenas, os imigrantes e refugiados no Brasil, e o quanto isso causa exclusão e sofrimento, pois há dificuldade de acesso aos vários espaços e direitos sociais. Mas é válido destacar que esse cenário ainda pode ser pior, se não lhes possibilitamos o acesso à língua de acolhimento, já que esta serve de

ferramenta para que o indivíduo se insira na sociedade, para exercer seus direitos e deveres como cidadão.

É válido destacar esse cenário porque, através dele, marcaremos um posicionamento que alerta para o fato de que o ensino da língua materna não deve ser visto apenas como aprendizagem de um idioma, pois ela é revestida de identidade e cultura (SENNA, 1991; SAVEDRA, 2009). Ou seja, quando a família e a escola negam a existência de uma língua dentro de um contexto familiar/escolar, não a contemplando no processo ensino-aprendizagem, conseqüentemente, provocam um processo de exclusão da identidade e a cultura do(a) estudante/filho(a). Desse modo, é necessário pensar em políticas públicas de inclusão, no campo da Educação brasileira, que possam viabilizar práticas escolares voltadas ao sujeito da diversidade linguística e cultural.

Observa-se pelo relato da educadora que o modelo de aprendizagem, baseada no enriquecimento linguístico (MAHER, 2007), não foi contemplado na formação da professora, assim como não é valorizado em regiões que mantêm contato com lugares concebidos como de maior prestígio e com possibilidade de oferta de emprego, como é o caso da fronteira Brasil-Guiana (SOUZA, 2019).

Lá a gente estudava em português porque, na época, não existia nenhum professor que fosse ensinar a língua materna. Hoje já tem isso, mas antes não tinha um professor específico, até porque, na época, só era o prezinho até a 4ª série. E pra gente querer continuar os estudos, a gente tinha que procurar outra escola para continuar. Aí eu fui alfabetizada em português. Eu não tinha contato com o Macuxi porque eles não falavam perto de mim. Eu tinha até interesse, mas eu saí de perto das minhas avós e não consegui aprender (p.116).

Não há aqui pretensão de promover um debate acerca da validade de se ensinar ou não a língua indígena, pois consideramos que essa situação já evoluiu com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a qual assegura o direito das comunidades indígenas a uma educação escolar diferenciada, específica, intercultural e bilíngue, e com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, aprovadas em 1999, por meio do Parecer 14/99 da Câmara Básica do Conselho Nacional de

Educação, que instituem o ensino da língua indígena nas comunidades. O que nos interessa pontuar é o processo e a consequência da exclusão linguística duplamente sofrida pela professora (por parte da escola e da família), durante sua passagem pela escola enquanto estudante. Situações como a vivenciada pela docente provocam ruptura da socialidade linguística, pois, como afirma Poche (1989, p. 83),

[...] uma língua é ligada à socialidade, o único meio de manter uma língua é manter uma socialidade "local", que se exprime através dela, e que a sustente, pois "não se mantém" uma socialidade, a não ser que os interesses combinados dos grupos locais continuem a exprimir, "localmente", em nível territorial significativo, o discurso da simbologia, do sentido e da criação.

Vê-se que a ausência de socialidade da língua materna dos avós, pais e da comunidade indígena que a professora nasceu não contribuiu para uma prática multilíngue e identitária – o que poderia ter acontecido naturalmente, pois o inglês, o macuxi e o português estavam em contato direto naquele contexto multiétnico, multicultural e multilíngue na região que reside e trabalha. Desse modo, deixou-se de valorizar suas raízes linguísticas e culturais, talvez por acreditar na relação lógica binária subtendida de que para ser considerada cidadã brasileira, necessariamente, ela precisaria aprender a falar a língua portuguesa e, conseqüentemente, deixar de utilizar sua língua materna. Ou seja, sua cidadania dependia de sua capacidade de comunicar-se na língua oficial do país.

Segundo Heredia (1989), situações desse tipo são comuns de acontecer, pois as famílias criam políticas linguísticas próprias que escolhem as línguas que serão faladas, ensinadas ou oficializadas em seu território por acreditarem que assim as crianças terão êxito escolar e promoção social. Porém, o autor apresenta um fato que descarta essa hipótese: "Vários estudos, em diferentes países, tendem a mostrar que quanto mais a língua materna for valorizada e conservada pura em casa, mais se aceita a língua do país receptor e mais se consegue sucesso na escola (p. 191)".

Moura (2008) coaduna com Heredia (1989) ao pontuar que o movimento de educação bilíngue tem se tornado cada vez mais importante, pois:

[...]ao conhecer outras línguas, o aluno pode repensar melhor a sua língua materna, estabelecendo relações por meio de reflexões metalinguísticas que fortalecem seu pensamento abstrato e seu conhecimento linguístico como um todo. Associadas às línguas estão as culturas em que essas línguas circulam, com suas características únicas, seus modos de ver, representar e organizar o mundo, e que podem tornar-se ricos recursos para a reflexão sobre a identidade e a alteridade, sobre a construção de uma cultura de paz e de trocas simbólicas. Aprender outras línguas pode ajudar o jovem a ampliar sua visão de mundo e a interagir com o diferente, especialmente o que está distante de si. A formação intercultural dos jovens pode contribuir com uma valorização da diversidade cultural e da pluralidade linguística que, desde sempre, marcaram a aventura humana, com apreciação pelas características únicas que marcam cada pessoa, cada comunidade e cada povo.

Dessa forma, entende-se que o bilinguismo é uma das condições essenciais do cidadão do século XXI (SOUZA, 2019; MOURA, 2008; SENNA, 2021) e reconhecer essa condição é, todavia, uma necessidade para que os órgãos governamentais e a sociedade em geral reconheçam os direitos linguísticos das diferentes comunidades presentes no Brasil.

Tendo em vista essa realidade, é necessário valorizar a riqueza linguística e cultural dos que residem em um país marcado pela diversidade, sejam essas pessoas nativas ou não, para que a educação bilíngue se torne uma prática a ser instituída em todos os espaços educacionais públicos que ofertem vagas a não falantes da Língua Portuguesa como primeira língua.

IDENTIDADE E DOCÊNCIA: UM CAMINHO DE MÃO DUPLA

A exteriorização do desejo da professora por uma busca identitária contribuiu para que esta assumisse para si a necessidade de incluir crianças não falantes da língua portuguesa em sua sala de aula, a partir de um fazer pedagógico autoral, inclusivo, embasado na escuta e olhar atentos (BRAGANÇA, 2014). As consequências dessa atitude podem ser dimensionadas pela situação apresentada pela educadora, no relato abaixo.

Quando eu comecei a trabalhar como professora, teve um garotinho que falava quatro línguas (português, inglês, macuxi e wapichana). Eu achava lindo, mas não entendia muita coisa. Mas eu pretendo aprender a falar meu idioma, porque muitas vezes, eu digo que no meu registro tá lá, que eu sou macuxi. As pessoas sabem e me perguntam se eu sei falar macuxi. Então eu me interessei em aprender. Minha vó falava macuxi, meu pai também e minha mãe só entende, então eu tenho que aprender. Como é que eu vou dizer que eu sou macuxi se eu não falo, não entendo, né? Mas no registro diz que eu sou macuxi. Meu interesse é grande por isso. Mas eu vou em frente para conseguir isso. Quero voltar a minha raiz (SOUZA, 2019, p. 117).

Segundo Senna (2021, p. 29), “a negação do direito à identidade linguística tem implicações profundas no desenvolvimento socioafetivo do sujeito, uma vez que identidade, cultura e língua formam uma tríade indissociável”. O querer aprender a língua materna para reafirmar sua identidade cultural e promover uma integração pedagógica também é uma forma de resgatar sua identidade e querer cruzar a fronteira cultural e linguística da região que reside, demonstrando que precisa ir além dos limites geográficos, sociais e educacionais que lhe foram concedidos até então. Além disso, essa ação de querer reencontrar seu processo identitário é uma ação responsável que busca ir ao encontro de si mesma, do seu desenvolvimento socioafetivo e das necessidades linguísticas de que precisa para lecionar naquela escola de duas nações³.

Partindo ainda da associação entre a fala proferida pela professora no início deste artigo e o pressuposto piagetiano de que pensar é agir sobre o objeto e transformá-lo, observaremos que as características presentes no pensamento de Freire (1982, p.85) se afinam com a narrativa apresentada, a qual demonstra ser essencialmente ativa e reflexiva, apesar de adotar uma postura quase de inconsciência epistêmica diante de sua prática.

Eu tive uma turma que ninguém queria aceitar, e ela foi um desafio para mim. Eu estou aqui para aceitar tudo, porque o que eu aprendi eu vou tentar fazer. Quando eu entrei na sala, vi os meninos só falando inglês. Eu falava português, e eles ficavam só me olhando. Eles não entendiam o que eu falava, nem eu entendia o que eles

³ O termo escola de duas nações foi utilizado pela assistente de aluno da escola, durante uma conversa, enquanto observávamos o movimento das crianças no pátio. O modo como ela adjetivou a escola demonstrou a naturalização daquele ambiente composto por crianças que falam duas ou mais línguas, ou seja, tornou-se evidente que essa comunicação multilíngue era algo visível.

falavam. Eu disse: “Eu vou ter que reverter essa situação”. Aí, comecei. Fiz um esquema do corpo humano, pensei em dar logo ciências, de cara. Então, eu vou trabalhar o que é mais necessário agora. Aí, eu perguntava para um aluno, tinha um que falava português e inglês, e esse fazia o intérprete para mim. Eu disse: “Como é que nós vamos chamar agora o olho?” Aí, ele falava no inglês. Eu falava: “Você vai repetir em inglês e eu vou repetir em português”. “E agora, como é que você vai pedir para ir ao banheiro? Porque eu só vou deixar se você falar.” Aí, ele pegava, falava e eu respondia. Então, começava, “Bom dia”, “Boa noite”, “Como vai?”, “Tudo bem?”. E assim fomos conversando, apresentando algumas palavras: banheiro, água, comida. Então foi tudo aos poucos que a gente começou a trabalhar. Então, quando eu ia dar aula, eu desenhava, montava tudinho, enfeitava, fazia de tudo. Às vezes, eu ia lá na Guiana mesmo e pegava, comprava algumas fichas que tinha por lá, eu mesma comprava, e mostrava as frutas, mostrava desenhos. Foi como a gente começou a trabalhar e foi quando eles começaram a aprender o português, através do lúdico. Então, eu não sabia, eles também não. Eu não ia abandonar aquela turma, eu sabia que era um desafio para mim. Então... quando eu cheguei, eu estava com o plano todo bonitinho feito, pensando, vou fazer isso aqui, vou trabalhar isso aqui, mas no momento que você entra na sua sala é uma realidade diferente (SOUZA, 2019, p. 130).

É perceptível o cuidado natural em não instituir a língua portuguesa como sendo a única a ser pensada dentro da sala de aula – o que aponta para uma pedagogia culturalmente sensível à inclusão. A construção de sentido, negociada durante sua aula, demonstra a cautela em não massificar o conhecimento e a cultura trazidos pela criança, mas construir conceitos a partir do repertório desses estudantes, demonstrando uma forma respeitosa de efetivar o processo comunicativo entre pessoas que têm línguas diferentes. Isso não significa pensar que a criança não falante do português como primeira língua não precisará aprendê-la para se comunicar na escola, mas indica haver uma preocupação com a preservação da língua e da identidade do outro, no caso, a do aluno/a guianense. Entende-se que a preocupação da professora já é um primeiro passo para que a inclusão de alunos imigrantes nas escolas brasileiras aconteça de maneira consciente.

Observa-se através do relato da docente que sua sala de aula é um espaço de integração que envolve diferentes culturas, subjetividades, atitudes de espontaneidade e significação durante o processo de ensino, o que segundo Brown (2007) são alicerces para um bom desempenho

cognitivo e linguístico do aluno. A parceria desenvolvida com os estudantes e a ludicidade daquele momento, negociando e, por vezes, invertendo a posição daquele que tende a se considerar detentor do saber, possibilitou uma descontração no ambiente de aprendizagem, gerando confiança de ambos os lados.

Além disso, a professora demonstra com essa atitude o potencial em transformar uma fragilidade docente em possibilidade pedagógica. O fato de ela não saber se comunicar em outra língua, no caso, a língua inglesa, não a fez desistir de procurar estratégias de ensino que alcançassem seu aluno. Pelo contrário, esse fato a fez buscar outros planejamentos, outras formas de dialogar e trocar conhecimentos. Houve uma transformação do ambiente de aprendizagem, geralmente, marcado pelo repouso e passividade da criança diante da aprendizagem de uma língua que não é familiar e de um espaço que não lhe é próprio, para um ambiente de interação discursiva que, para Volóchinov (2018), é a realidade fundamental de uma língua. Portanto, podemos dizer que, durante esse processo, todos os envolvidos naquele ambiente de aprendizagem foram beneficiados de alguma forma.

Machado e Lopes (2021) reforçam essa perspectiva quando apontam para a necessidade de professores pensarem planejamentos a partir da realidade de seu próprio contexto escolar, a partir de sua própria sala de aula, a fim de contemplar as subjetividades individuais dos estudantes.

As subjetividades individuais que motivam a produção de sentidos da linguagem se constroem em contextos enunciativos específicos, mas sempre de forma interativa. Decorre desse princípio, o investimento dos percursos de aprendizagem, pois estes são mais significativos do que a consolidação dos conceitos propriamente ditos (p. 94).

Bortoni-Ricardo (2008) reitera o posicionamento das autoras defendendo a ideia de que professores precisam refletir sobre sua prática a partir de sua experiência, fazendo com que suas decisões pedagógicas sejam mais eficazes, potencializando o processo de ensino-aprendizagem.

O docente que consegue associar o trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico, tornando-se um professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos. Vai também ter uma melhor compreensão do processo de ensino e aprendizagem (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32-33).

É interessante verificar que o olhar da professora em questão dialoga com as posições defendidas por Machado e Lopes (2021) e Bortoni-Ricardo (2008), pois sua prática está voltada para as múltiplas maneiras de ensinar: “Ao invés de um professor que sabe, e, portanto, ensina e um aluno que não sabe e que, portanto, aprende, suas relações se pautam na reciprocidade e no diálogo, em um espaço de exploração – a sala de aula” (SENNA; PINHO; 2017, p. 118). Desse modo, a educadora potencializa o termo *inclusão escolar* naquele espaço, através de práticas que procuram atender às necessidades daqueles que, pela Constituição Brasileira, já foram incluídos na escola.

Foi possível verificar, ao longo da pesquisa (SOUZA, 2019), a importância do fazer pedagógico autoral e o quanto essa práxis se tornou diferenciada dentro da escola pesquisada, tendo em vista a atitude de procurar caminhos para resolver os desafios relativos à aprendizagem da língua, partindo dos saberes adquiridos pela docente, através de um olhar atento à realidade de seus alunos e também de sua vivência enquanto aprendente de uma língua não-materna. Essa experiência, quase solitária, ganhava força diante da carência da institucionalização da construção identitária de uma escola de fronteira, que deixava de pensar uma política pública e pedagógica local que dialogasse com a necessidade do professor, de seus alunos e da comunidade local.

Dar visibilidade a essa ação individual que motiva a produção de sentidos da linguagem na escola, através de uma reflexão coletiva, conscientizadora e que vislumbra um processo formativo permanente no ambiente escolar, talvez seja uma maneira de reforçar um sentimento de pertença e de identidade profissional que conduza à perspectiva para uma educação inclusiva nas escolas que recebem estudantes imigrantes no Brasil.

A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO/A PROFESSOR(A) PARA A EDUCAÇÃO BILÍNGUE

Senna (2021) tem abordado em seus estudos sobre bilinguismo cultural que a educação escolar é um direito universal e alienável, mas evidencia que a “a escola brasileira apresenta um despreço pelo sujeito da diversidade cultural, que é inerente à sociedade em seu entorno” (p.19). Sua afirmação se baseia em estudos atuais sobre a negação de sujeitos que fogem ao padrão estabelecido por um modelo de escola idealizada que chegou ao Brasil, o qual não reconhece o direito subjetivo à identidade, em condição de diversidade cultural e linguística.

O autor salienta que as instituições educacionais necessitam implementar projetos curriculares comprometidos com a subjetivação do direito à educação, já que os programas oferecidos nos cursos de licenciatura têm distanciado o currículo acadêmico das questões presentes no exercício da profissão docente (SENNA, 2014; GATTI, 2018). Esse fato tem provocado uma desconexão entre as necessidades socioculturais/linguísticas dos alunos e as ações voltadas ao processo ensino aprendizagem. Ou seja, é viável refletir sobre a necessidade de um redirecionamento curricular nos cursos de formação de professores, com o propósito de incluir três instâncias independentes e isoladas ao mesmo tempo: a teoria, os objetivos de ensino e as realidades brasileiras que se defrontam contrastivamente.

A formação de professores no âmbito da educação brasileira, ou, melhor dizendo, da escola brasileira, pois é nela que a educação toma corpo para o professor, exige um discurso que integre na mesma ordem de relevância estas três instâncias: a teoria que lhe dá embasamento, os princípios gerais da Educação, compreendida como direito universal, e as circunstâncias formativas que emanam dos diferentes sujeitos sociais que buscam tornar-se alunos (SENNA, 2021, p.15).

A situação protagonizada pela professora protagonista dessa reflexão foi de especial importância para pensarmos sobre essa necessidade de readequação curricular, tanto no curso de formação de professores, quanto

em escolas que apresentam esse contato linguístico. Pensar sobre a necessidade de oportunizar reflexões que fomentem práticas pedagógicas inclusivas que enxerguem esse “outro” que está matriculado na escola, não como um brasileiro nato que domina o código linguístico, mas como um imigrante residente no Brasil e que, a partir desse acolhimento, busca aprendizagem e reconhecimento identitário em instituições de ensino.

A formação acadêmica interfere ativamente no trabalho que os professores realizam nas escolas que apresentam essa diversidade linguística. É importante ressaltar que a inexistência de um currículo dentro das universidades voltado para o ensino do português como segunda língua, fragiliza a prática do professor, como afirma Souza (2014).

Uma amiga me disse que agora, em sala de aula, está aprendendo inglês com seus alunos e que a faculdade deu o certificado, mas são os alunos estão ensinando a prática da língua inglesa. [...] Como posso dizer... eu já dominava a língua inglesa, então, ajudou, ajudou, até certa forma, por causa do certificado. [...] A universidade ajudou, mas eu já atuava aqui na escola, já dominava o inglês... é o diploma! (p. 78).

A Declaração de Incheon (2015, p. 34) – documento de extrema importância para pensar os desafios educacionais do século XXI - endossa as questões pontuadas até aqui e ressalta a necessidade de: i) desenvolver sistemas educacionais mais inclusivos que atendam deslocados internos e refugiados, pois “a educação em contextos de emergência é, em primeiro lugar, protetora, ao oferecer conhecimentos e habilidades que podem salvar vidas, além de apoio psicossocial àqueles afetados pela crise” e, ii) empoderar professores para que eles promovam conhecimento e ajudem a responder desafios locais e globais.

Todavia, os currículos propostos pela legislação brasileira e utilizados em nossas universidades e escolas não contemplam essa diversidade linguística com propriedade, o que reitera a importância de discutir e planejar estratégias e ações para o âmbito da educação inclusiva. A nossa prática pedagógica deixa à margem a efetiva inclusão linguística e cultural dos imigrantes nas escolas públicas, os quais convivem com um paradoxo:

aprender a língua portuguesa como L2, mas ao mesmo tempo não perder a L1.

O despreparo dos cursos de magistério é focalizado por Cavalcanti (1999, p. 403) quando ela não os exime da responsabilidade de trabalhar as questões linguísticas e culturais nas séries iniciais. A autora afirma:

No curso de Magistério, a Língua portuguesa é uma disciplina a mais em um currículo que enfatiza a educação geral. Se há nesse currículo um distanciamento da língua, que afinal perpassa todas as matérias dentro das primeiras séries na escola, imagine-se, o distanciamento do ensino de línguas dentro de um contexto de diversidade linguístico-cultural. O curso de Magistério, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, é uma habilitação técnica. Há mais de cem habilitações técnicas, o magistério é uma delas. Sendo uma habilitação técnica, cabe ao professor dar aula e ponto. Em outras palavras, o foco está no treinamento e não na formação do profissional em educação.

Ainda sobre a formação de professores, observa-se que há quase duas décadas, esses apontamentos já eram feitos por Moita Lopes (1996). O autor já atentava para a visão dogmática e a tecnicidade que marcavam os cursos de Letras e a necessidade de redimensionar um currículo que dialogasse com a relação teoria e prática, tendo em vista o uso da língua dentro e fora do espaço escolar.

[e]mbora os cursos de formação de professores de línguas variem no que se refere à ênfase que colocam em um tipo de competência ou em outra devido a uma série de fatos (estafe especializado disponível, carga horária dos cursos, etc.), igualmente se ressentem de uma base teórica explícita sobre os processos de uso da linguagem dentro e fora de sala de aula. Ou seja, a formação que professores recebem não lhes permite fazer escolhas sobre o quê, e como e o porquê ensinar que sejam informadas teoricamente. [...] Isso quer dizer que são treinados a partir de certos modismos sobre como ensinar línguas, isto é, recebem sua formação pautada em dogmas (p.179).

Discutir a urgência de criar condições que suprimam a exclusão linguística de muitos alunos matriculados em escolas que recebem imigrantes é uma necessidade atual e urgente. Vale dizer que reflexões desse tipo ainda são rasas no Brasil, lugar onde a diversidade linguística e cultural é um traço inerente da nossa sociedade há décadas, como comprova a história da educação. Essa situação sempre esteve presente em nosso meio, mas ela foi ignorada, muitas vezes pela ausência de políticas

educacionais e por falsas crenças metodológicas arraigadas em práticas pedagógicas excludentes, tais como, acreditar que esquecer ou abandonar uma língua seja a melhor forma de aprender o português (BAKER, 2001).

Vygotsky (2005) acrescenta à discussão sobre o processo de aprendizagem de línguas, a tese que o contato linguístico só contribui para o desenvolvimento cognitivo da criança, pois lhe possibilita uma maior reflexão sobre sua própria língua, fazendo com que se desenvolva um grau elevado de pensamento. O autor ressalta que o aprendizado de uma língua estrangeira jamais prejudicará o aprendizado da língua materna, pois são desenvolvimentos diferentes. Neste sentido, a aprendizagem de uma outra língua faz com que a criança compreenda melhor a estrutura linguística, amplie o olhar para seu próprio conhecimento e para sua experiência cultural, já que toda língua traz com ela um conjunto de valores que podem ser experienciados de maneiras diferentes.

Além dessas questões, Vygotsky (2005, p. 1) reitera a importância da ação pedagógica nesse processo de aprendizagem de uma segunda língua por parte da criança.

[...] a solução será extremamente complexa e dependerá da idade das crianças, do caráter do encontro das duas línguas e, finalmente (e o mais importante), da ação pedagógica no desenvolvimento da fala materna e estrangeira. Uma questão já é certa: as duas línguas, dominadas pela criança, não se chocam mecanicamente e não seguem as simples leis de entramento mútuo.

No entanto, essa complexidade precisa ser pensada a partir do seguinte questionamento: Como os cursos de formação de professores em um país diverso como o Brasil, hoje, no século XXI, traçam metas para potencializar a formação docente em contextos multilíngues, como o apresentado neste estudo, a fim de que os educadores dessas regiões transitem com mais segurança entre a teoria e prática pedagógica, contribuindo para o desenvolvimento social e cognitivo do aprendiz que chega à escola brasileira em busca de mais uma língua?

Assegurar esse direito aos novos brasileiros (ou não tão novos assim, se validarmos o fato de que a imigração em nosso país é histórica) é uma

maneira de combater o que Oliveira (2011, p. 196) denomina de “Campo de silêncio”. Segundo o autor, a escola, ao não problematizar essas questões para não colocar à mostra as deficiências do sistema escolar, promove uma realidade invisível. Ou seja, quando instituições optam por tratar uma realidade vigente, como é o caso da imigração no Brasil, como nula, a escola deixa de oferecer uma pedagogia inclusiva. Quando a escola deixa de acolher o repertório linguístico do aluno, considerando-o como de baixo prestígio, deixa de promover uma educação inclusiva – o que reitera a afirmação realizada por Senna (2021) no início desta seção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Infelizmente, no Brasil, ainda são escassas as ações pedagógicas que contemplam o multilinguismo nas escolas públicas, apesar de muitos pesquisadores da área da linguística aplicada e da educação concentrarem esforços para promover esse diálogo nas duas últimas décadas. Trazer para este estudo a compreensão de que a educação se faz em torno de um processo interativo, inclusivo e marcado por subjetividades é mais um esforço para dialogar com essa temática tão necessária e urgente nos dias atuais.

Notamos através do protagonismo de uma professora alfabetizadora, que princípios basilares da educação inclusiva foram considerados por ela em sua práxis, quando validou a ideia de pertencimento daquelas crianças, criando um espaço de interlocução na sala de aula, valorizando a ideia de pertencimento e considerando o conhecimento linguístico e cultural em seu planejamento pedagógico.

Refletir sobre esses saberes que circularam no espaço de uma escola situada em região de fronteira e o que disso pode servir de ensinamento para pensarmos sobre a formação de professores em contexto de diversidade linguística e cultural, é uma maneira de abrir espaço para o acolhimento de estudantes que chegam ao Brasil sem o domínio da língua portuguesa. Promover uma aproximação entre língua de origem e língua de acolhimento é um fator de extrema importância para que todos se sintam

incluídos, se vejam como sujeitos de aprendizagem e compreendam a nova dinâmica escolar do país acolhedor.

Propostas como a apresentada neste estudo devem ser acolhidas de maneira coletiva e democrática dentro das escolas para que todos tenham a possibilidade de discutir, participar, ampliar o horizonte pedagógico e aprender com a diversidade que está cada vez mais presente em nosso país.

Incluir não é sinônimo de aceitar a matrícula do aluno imigrante na escola, como prevê a legislação. Incluir está para além desse ato. No que tange ao ensino da língua portuguesa na escola, é necessário criar uma conexão entre a língua, a cultura, as múltiplas linguagens e o que as pessoas trazem e vivem nesse espaço.

Cabe à escola mostrar-se aberta e acolhedora para que esses estudantes possam se manter integrados nela em condições de aprendizagem e de respeito ao bilinguismo que se vincula à sua identidade. E implementar projetos pedagógicos que deem visibilidade ao cenário da escola e condições para que educadores promovam diálogos entre os participantes desse processo ensino-aprendizagem.

Por fim, desejamos que a prática dessa professora e as considerações realizadas neste estudo sirvam de reflexão para todos os profissionais que lidam com essa realidade a fim de garantir, por meio de seu fazer pedagógico, o direito individual à educação e ao ensino de qualidade que proporcione, além da aprendizagem da língua portuguesa, a integração em um novo espaço de acolhimento.

REFERÊNCIAS

BAKER, C. **Foundations of Bilingual Education and Bilingualism**. 3rd ed. Local: Multilingual Matters LTD, 2001.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições Setenta, 1994.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

BRAGANÇA, I. F. S. Pesquisa-Formação (Auto)Biográfica: reflexões sobre a narrativa oral como fonte e a compreensão cênica como caminho de

análise. In: ABRAÃO, M. H. M. B.; BRAGANÇA, I. F. S.; ARAÚJO, M. S. (Org.). **Pesquisa (auto)biográfica, fontes e questões**. Curitiba: Editora CRV, 2014. p. 79-96.

BROWN, H. D. **Teaching by principles**: an interactive approach to language pedagogy. 3. ed. New York: Pearson Education, 2007.

CAVALCANTI, M. C. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 15, n. Especial, p. 385-417, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/JcJDbkyVZxZPHnJXJrDyWYn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27/10/2021.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1982.

GATTI, B. A. Por uma política de formação de professores. **Revista Pesquisa FAPESP**. n. 269. p. 25-29, 2018. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/bernardete-angelina-gatti-por-uma-politica-de-formacao-de-professores/>. Acesso em: 27/10/2021.

HEREDIA, C. Do bilinguismo ao falar bilíngue. In: VERMES, G.; BOUTET, J. (Org.). **Multilinguismo**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1989. p.177-220.

MACHADO, M. L. C. A.; LOPES, P. S. V. Práticas discursivas na cultura escrita: experiência bilíngue na alfabetização. In: SENNA, L. A. G. (Org.). **Bilinguismo Cultural**: estudos sobre culturas em contato na educação brasileira. 1.ed. Curitiba: Appris, 2021. p. 73-100.

MAHER, T. J. M. Do Casulo ao Movimento: A Suspensão das Certezas na Educação Bilíngue e Intercultural. In: BORTONI-RICARDO, S. M.; CAVALCANTI, M.C. (Org.). **Transculturalidade, Linguagem e Educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 67-96.

MARINAS, J.M. **La escucha en la historia oral**: palabra dada. Madrid: Síntesis, 2007. 224 p.

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

MOURA, S. de A. Educação Bilíngüe no Brasil: Possibilidades e desafios Rumo a uma Sociedade Lingüística e Culturalmente Plural. Trabalho apresentado na **VI Semana da Educação da FEUSP**, 2008.

OLIVEIRA, G. M. de; ALTENHOFEN, C. V. O in vitro e o in vivo na política da diversidade linguística do Brasil: inserção e exclusão do plurilinguismo na educação e na sociedade. In: MELLO, H.; ALTENHOFEN, C. V.; RASO, T. (Org.).

Os contatos linguísticos no Brasil. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011, p. 187-216.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração de Incheon:** UNESCO, 2015. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002331/233137por.pdf>. Acesso em: 19/10/2021.

PINHO, D. M. V.; SENNA, L. A. G. Revoluções, Currículo e Pós-Modernidade. In: SENNA, L. A. G.; LOPES, P. C.; MACHADO, M. L. C. A. (Org.). **A Cultura do Professor e os Sentidos da Escola.** Curitiba: Editora CRV, 2017. 140 p.

POCHE, B. A construção social da língua. In: VERMES, G.; BOUTET, J. (Org.). **Multilingüismo.** Campinas: Editora da UNICAMP, 1989. p. 57-88.

SAVEDRA, M. Bilinguismo e bilingualidade: uma nova proposta conceitual. In: SAVEDRA, M. M. G. & SALGADO, A. C. **Sociolinguística no Brasil:** uma contribuição dos estudos sobre línguas em/de contato. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009, p. 121-140.

SENN, L. A. G. Língua materna e Língua culta. In: SENNA, L. A. G. **Pequeno manual de Linguística Geral e Aplicada.** Rio de Janeiro: L A G Senna Ed., 1991.

SENN, L. A. G. O campo acadêmico do letramento e da alfabetização no Brasil: Estados e perspectivas da pesquisa em linguística aplicada. **Revista Teias.** v.15, n.38, 2014. p.57 - 74.

SENN, L. A. G. **Bilinguismo Cultural:** estudos sobre culturas em contato na educação brasileira. 1.ed. Curitiba: Appris, 2021.

SOUZA, J. M. P. **Representações sociais de professores de língua portuguesa e inglesa sobre o bilinguismo em escolas no município de Bonfim – fronteira Brasil/Guiana Inglesa.** Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2014.

SOUZA, J. M. P. **Ser professora em área de fronteira bilíngue no Brasil:** desafios e possibilidades. Tese (Doutorado em educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2019.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** Tradução Jefferson Luiz Camargo. 3. ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2005.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem:** Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 2.ed. Tradução, notas e glossários: Sheila Grilo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2018.



Recebido em: 28 de outubro de 2021.
Aprovado em: 26 de julho de 2022.
Publicado em: 20 de dezembro de 2022.

