MOBILIDADES LINGUÍSTICO-CULTURAIS: REFLEXÕES EPISTÊMICAS PARA O ENSINO

Organizadores
Ana Adelina Lôpo Ramos
Rogério Lima

edições
makunaima

edições makunaima

Coordenador
José Luís Jobim

Revisão
Ana Adelina Lôpo Ramos
Rogério Lima

Diagramação e editoração
Casa Doze Projetos e Edições

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

M687 Mobilidades linguístico-culturais [recurso eletrônico] : reflexões epistêmicas para o ensino / Organizadores Ana Adelina Lôpo Ramos, Rogério Lima. – Brasília, DF; Rio de Janeiro, RJ : Makunaima, 2020.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
ISBN 978-65-87250-12-0

1. Linguística. 2. Mobilidades interculturais. I. Ramos, Ana Adelina Lôpo. II. Lima, Rogério.

CDD 410

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

MOBILIDADES LINGUÍSTICO-CULTURAIS: REFLEXÕES EPISTÊMICAS PARA O ENSINO

ORGANIZADORES

Ana Adelina Lôpo Ramos

Rogério Lima

Brasília | Rio de Janeiro

2020

edições makunaima

Conselho Consultivo

Alcir Pécora (Universidade de Campinas, Brasil)
Alckmar Luiz dos Santos (NUPILL, Universidade Federal de Santa Catarina. Brasil)
Amelia Sanz Cabrerizo (Universidade Complutense de Madrid, Espanha)
Benjamin Abdala Jr. (Universidade de São Paulo, Brasil)
Bethania Mariani (Universidade Federal Fluminense, Brasil)
Cristián Montes (Universidad de Chile, Facultad de Filosofía y Humanidades, Chile)
Eduardo Coutinho (Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil)
Guillermo Mariaca (Universidad Mayor de San Andrés, Bolívia)
Horst Nitschack (Universidad de Chile, Facultad de Filosofía y Humanidades, Chile)
Ítalo Moriconi (Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil)
João Cezar de Castro Rocha (Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil)
Jorge Fornet (Centro de Investigaciones Literárias – Casa de las Américas, Cuba)
Lívia Reis (Universidade Federal Fluminense, Brasil)
Luiz Gonzaga Marchezan (Universidade Estadual Paulista, Brasil)
Luisa Campuzano (Universidad de La Habana, Cuba)
Luiz Fernando Valente (Brown University, EUA)
Marcelo Villena Alvarado (Universidad Mayor de San Andrés, Bolívia)
Márcia Abreu (Universidade de Campinas, Brasil)
Maria da Glória Bordini (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil)
Maria Elizabeth Chaves de Mello (Universidade Federal Fluminense, Brasil)
Marisa Lajolo (Universidade de Campinas/Universidade Presbiteriana Mackenzie, Brasil)
Marli de Oliveira Fantini Scarpelli (Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil)
Pablo Rocca (Universidad de la Republica, Uruguai)
Regina Zilberman (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil)
Roberto Acízelo de Souza (Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil)
Roberto Fernández Retamar (Casa de las Américas, Cuba)
Salete de Almeida Cara (Universidade de São Paulo, Brasil)
Sandra Guardini Vasconcelos (Universidade de São Paulo, Brasil)
Silvano Peloso (Universidade de Roma La Sapienza, Itália)
Sonia Neto Salomão (Universidade de Roma La Sapienza, Itália)

Agradecimentos

A pesquisa para este livro foi elaborada com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Distrito Federal (FAPDF) na forma de concessão de apoio a projetos de pesquisa científica, tecnológica e inovação por intermédio do Edital de Demanda Espontânea; contamos também com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio do Programa Institucional de Internacionalização CAPES-Print/Universidade de Brasília. Sem estes apoios não teria sido possível realizar todas as etapas desta pesquisa no Brasil e no exterior, nem apresentar e discutir os resultados parciais nos eventos dos quais os membros do Programa de Investigação Científica Nantes, Aveiro, Brasília - Rede PICNAB - participaram, dentro e fora do Brasil.

Aproveitamos para agradecer a todas as instâncias responsáveis pelos apoios concedidos e recebidos na Universidade de Brasília: Instituto de Letras, Decanato de Pós-Graduação, Programa de Pós-Graduação em Literatura (PósLit). Agradecemos também aos nossos colegas dos Departamentos de Teoria Literária e Literaturas (TEL), Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas (LIP), Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução (LET) pelo apoio e pelos afastamentos concedidos aos membros da Rede PICNAB pertencentes a esses departamentos, sem os quais não teria sido possível organizar este livro.

Agradecemos também ao Centre de Recherche en Éducation de Nantes (CREN), ao Institut National Supérieur du Professorat et de L'Éducation (INSPÉ), ao Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro, Portugal, e aos colegas da equipe de pesquisa Rede PICNAB: capitaneada na Universidade de Nantes, França, por Dora François; e muito especialmente ao professor Bruno Lebouvier, cuja generosidade e parceria intelectual têm sido fundamentais para o desenvolvimento das nossas discussões.

Agradecemos também às colegas Ana Isabel Andrade, Filomena Martins, Rosa Maria Faneca coordenadoras da Rede PICNAB na Universidade de Aveiro. Agradecemos especialmente ao nosso colega professor Rodrigo Albuquerque por toda a sua dedicação e empenho no processo de organização desta obra,

Finalmente, expressamos nossa gratidão aos colegas e amigos que contribuíram com os resultados parciais das suas pesquisas, permitindo que esse livro fosse melhor elaborado. E aos outros colegas e alunos com os quais tivemos oportunidade de discutir as ideias básicas deste volume em cursos, seminários, simpósios, encontros, estadias, congressos e colóquios. Como a lista seria muito grande e, ainda assim, haveria a possibilidade de lapsos indevidos, manifestamos nossa gratidão às instituições que sediaram as atividades de que participamos, e a todas as pessoas que tornaram estas atividades possíveis, em todas e cada uma daquelas instituições: Universidade de Brasília, Universidade Federal de Uberlândia, Universidade de Nantes, Universidade de Aveiro. Como não poderia deixar de ser, reservamos nossos agradecimentos especiais à professora Rozana Reigota Naves, que tem apoiado as pesquisas na área de Letras à frente da Direção do Instituto de Letras da Universidade de Brasília, e ao professor José Luís Jobim por acolher a publicação desta obra nas Edições Makunaima.

Sumário

PRÓLOGO 9

APRESENTAÇÃO 12

MOBILIDADES INTERCULTURAIS

O CONTO E A MEDIAÇÃO LINGUÍSTICA E CULTURAL 26
Dora François-Salsano

ESCOLA, DIVERSIDADE E DIÁLOGOS INTERCULTURAIS... Alunos brasileiros e cabo-verdianos em escolas da área metropolitana de Lisboa" 44
Maria João Barroso Hortas

PRATIQUES CO-EDUCATIVES PLURILINGUES INNOVANTES: regards d'acteurs sur leur experience et perspectives pour la recherche 78
Isabelle Audras
Aude Bretegnier
Violaine Béduneau
Rachida Ramdani

ENSINO DE PORTUGUÊS BRASILEIRO ESCRITO PARA SURDOS: um estudo sobre o desenvolvimento da competência linguística 104
Rozana Reigota Naves
Uriane Almeida Oliveira

GILBERTO FREYRE ET MICHEL SERRES: l'éducation dans le temps des nouvelles technologies. 127
Rogério Lima

MOBILIDADES LINGUÍSTICO-CULTURAIS DE HERANÇA

A ASCENSÃO DO PORTUGUÊS LÍNGUA DE HERANÇA 135
Maria Luísa Ortiz Alvarez

LÍNGUAS E CULTURAS DE HERANÇA NA ESCOLA PORTUGUESA: formação e práticas de professores 152
Rosa Maria Faneca
Maria Helena Araújo e Sá

MOBILIDADES DISCURSIVO-TEXTUAIS

TAREFAS EM PERSPECTIVA: um estudo das competências leitora e multimodal no contexto de Português Brasileiro como Língua de Acolhimento 171
Rodrigo Albuquerque
Larisse Lázaro Santos Pinheiro

PARA ALÉM DA NOTA: reflexões sobre um teste aplicado em curso de português para imigrantes 208
Ana Adelina Lôpo Ramos
Aline Cristina Oliveira das Neves

MOBILIDADES ARTÍSTICO-LITERÁRIAS

ENSINO DE LITERATURAS EM LÍNGUA PORTUGUESA EM BRASÍLIA/DF: perspectiva histórica 233
Danglei Castro de Pereira

REFLEXÕES SOBRE O USO DA MÁSCARA NO TEATRO POLÍTICO: entre a resistência e o poder 255
Maria da Glória Magalhães dos Reis

LE MASQUE OBJET TRANSCULTUREL EN SARDAIGNE 270
Margherita Orsino

ENTRE EVANESCÊNCIA E MÉTODO: considerações sobre os limites do ensino de literatura 291
Daniel Teixeira da Costa Araujo

SOBRE OS AUTORES 308

Educação e mobilidades: perspectivas futuras

O desafio de desenvolver a pesquisa científica—em especial na área de humanidades—no Brasil e no mundo no tempo presente é enorme. As vicissitudes e os problemas com os quais os pesquisadores se defrontam no dia-a-dia da pesquisa possuem várias faces. No campo das humanidades e das pesquisas, que têm os temas da imigração e da educação no seu foco de interesse e como objeto de estudo, as questões que se descortinam diante dos pesquisadores—e pelas quais eles são constantemente desafiados— passam pelas dificuldades que os imigrantes e os seus filhos—vencidos os perigos iniciais decorrentes da imigração forçada e não planejada— encontram nas escolas dos países que os acolhem, quando são inseridos de maneira abrupta na realidade social e política de um novo país; a esse processo somam-se os embaraços decorrentes da inserção na realidade estranha de uma nova língua, de uma nova cultura e de um novo sistema de ensino.

Educação e mobilidades: línguas, culturas, discursos e sujeitos são temas importantes para a Rede de cooperação científica Programa Internacional de Investigação Nantes, Aveiro e Brasília (PICNAB) desde o seu surgimento. As preocupações de todos os profissionais envolvidos na Rede organizam-se num contexto em que os espaços e tempos educativos são afetados por mudanças frequentes nas diferentes dimensões da vida em sociedade. Estas mudanças levam ao questionamento das práticas e teorias curriculares em torno das quais importa refletir. As pesquisas desenvolvidas no âmbito da Rede estão ligadas a três eixos temáticos principais, sendo o primeiro: "Diversidade, línguas, discursos e sujeitos", o segundo eixo trata de questões ligadas às "Práticas culturais e artísticas e identidades

e[m] mobilidade", e o terceiro eixo procura desenvolver reflexões em torno da "Formação de formadores, políticas e práticas educativas".

A organização das pesquisas desenvolvidas pelos integrantes da Rede PICNAB nos três eixos descritos permite a multiplicidade de abordagem temática. A diversidade de olhares dos pesquisadores da Rede PICNAB privilegia a investigação científica voltada para temas que ganharam grande relevância na discussão da realidade político-social-educacional das nações nas quais os investigadores da rede têm atuado: Brasil, França e Portugal.

As pesquisas da Rede PICNAB estão voltadas para o mapeamento e para a compreensão de como se configuram as zonas de proximidade entre as escolas e outros espaços de aprendizagem. Investigadores têm procurado estabelecer o valor da utilização da prática teatral no processo de ensino e aprendizagem, assim como a utilização de elementos provenientes dos meios culturais populares colaboram na promoção e estabelecimento de terreno propício à reflexão sobre temas como resistência e poder.

As pesquisas desenvolvidas pela Rede PICNAB têm elegido como objeto de estudos assuntos como, por exemplo: a acessibilidade ao português brasileiro como língua adicional. Os pesquisadores e pesquisadoras têm procurado refletir sobre o papel das línguas no espaço (auto)biográfico do sujeito e suas potencialidades educativas; têm analisado o espaço das Línguas de Herança na escola portuguesa, pensando sobre as suas práticas e discursos. Estuda-se o ensino e a aprendizagem do português como língua de acolhimento e fomentadora de espaço de resistência e de reexistência. A importância da Educação para a cidadania global é outro tema importante que surge na abordagem de práticas e discursos na formação de professores. O tema da construção de uma cidadania global remete às formas de apropriação de línguas estrangeiras e consequentemente à formação de formadores e seus desafios.

Para a Rede PICNAB é importante considerar os valores educativos na formação didática dos formadores/professores. Da mesma forma, é importante considerar como desejável que o profissional docente detenha conhecimento sobre literatura em especial sobre poesia e seu ensino, o que significa reconhecer a arte como elemento fundamental na formação de formadores e estudantes.

Pensar educação e mobilidades em suas perspectivas futuras orienta as investigações da Rede PICNAB para os pontos de tensão entre formação, poder de agir e dimensão crítica. Os investigadores da Rede dão prosseguimento em suas pesquisas ao intenso debate estabelecido na *Ágora* das humanidades sobre as relações entre universidade e sociedade, buscando refletir sobre quais são as implicações das trocas sociais entre esses dois entes indissociáveis no processo de construção de uma sociedade mais justa. O futuro das pesquisas desenvolvidas pela Rede PICNAB apontam para estudos e discussões em torno dos vínculos e ligações entre conhecimento produzido no ambiente universitário e conhecimento social.

A Rede PICNAB, no desenvolvimento das suas pesquisas, objetiva continuar a investigar e a questionar as condições de emancipação sociocultural nos novos contextos da universidade e suas operações, além de dedicar atenção às tensões advindas do processo de implantação de uma sociedade mais igualitária e fraterna, baseada no compartilhamento de conhecimentos e na solidariedade. Dessa forma, todo o trabalho científico desenvolvido no âmbito da Rede PICNAB está voltado para a reflexão sobre atividades intelectuais com potencial de emancipação sociocultural e geradoras de pensamento crítico nas sociedades multilíngues e multiculturais.

Rogério Lima

Apresentação

Esta produção é mais um trabalho coletivo resultante de investigações acadêmico-científicas de docentes vinculados/as ao Projeto Internacional de Investigação Científica (PICNAB), rede que reúne pesquisadores e pesquisadoras das universidades de Nantes (França), de Aveiro (Portugal) e de Brasília (Brasil), e conta, desde 2016, com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Governo do Distrito Federal (FAP-DF) e do Programa CAPES-Print/ Universidade de Brasília. A Rede tem por objetivos precípuos construir pesquisas de cunho artístico (literário e teatral), linguístico e pedagógico que vislumbrem novas práticas sócio/interculturais diante dos desafios da realidade contemporânea, que tem limites tênues, movimentos migratórios e identidades fluidas. Assim, os pesquisadores e as pesquisadoras estudam questões concernentes à formação de professores/as que irão lidar com a educação de crianças e de jovens integrantes de um sistema educacional que precisa ser repensado e redimensionado em suas práticas de ensino, tanto no Brasil, quanto em Portugal e na França, países que vivenciam o dia a dia dessa nova realidade. Nesse sentido, os estudos agregam não só alunos/as de graduação, mas também de pós-graduação (mestrado e doutorado), vinculados/as aos programas das três universidades.

Neste volume, que é o segundo livro publicado pela Rede, são apresentados artigos que tiveram a sua origem nos trabalhos apresentados nos painéis do III Seminário do PICNAB, intitulado *Educação e mobilidades: línguas, culturas, discursos e sujeitos*, realizado na Universidade de Aveiro, no período entre 08 e 12 de outubro de 2018. O volume conta, ainda, com capítulos de outros/as colaboradores/as cujas pesquisas estão alinhadas com as investigações do grupo, que foram convidado/as para ampliar ainda mais o escopo da obra.

Sob o título "Mobilidades linguístico-culturais: reflexões epistêmicas para o ensino", nosso livro traz um convite a uma leitura que permeia distintos contextos linguísticos, culturais, pedagógicos, textuais e artísticos. Convidamos o/a leitor/a a descortinar conosco experiências, instadas no ensino ou projetadas para ele, em línguas e em culturas distintas. A mobilidade toca a obra como um todo, ao considerar contextos altamente móveis no que diz respeito aos deslocamentos não só geográficos, mas, principalmente, diacrônicos, político-ideológicos, linguístico-discursivos e interculturais. Reunimos, neste livro, dos relatos de experiências conjugados com pesquisas empíricas às pesquisas documentais, com o foco de colaborar com o exercício reflexivo tocante às práticas pedagógicas em distintas instâncias. Para tanto, dividimos a obra em quatro grandes momentos, a saber: mobilidades interculturais, mobilidades linguístico-culturais de herança, mobilidades discursivo-textuais e mobilidades artístico-literárias.

Mobilidades interculturais

O capítulo **O conto e a mediação linguística e cultural**, da autoria de **Dora François-Salsano**, apresenta uma contextualização bastante precisa do ensino regular à comunidade imigrante na França. Com uma temática altamente relevante, inserida, especialmente, nas atitudes linguístico-culturais do/a professor/a, a autora fundamenta o seu trabalho em demandas reais do contexto francês de ensino, destacando que as tradicionais pedagogias de ensino, que tratam a língua em uma vertente técnica e utilitária, desfavorecem uma importante incursão no campo da pedagogia: o desenvolvimento das relações com o outro. A questão afetivo-cultural torna-se, portanto, central no debate de François-Salsano, alinhando-se fortemente ao gênero por ela elegido: o conto. Tal alinhamento se materializa no texto quando a autora promove o encontro entre as relações afetivo-interacional e psicoafetiva, e a exploração de uma

dimensão imaginária, proporcionada pelo gênero em questão. A leitura do texto nos convida a desenvolver uma maior sensibilidade para os processos de ensino e de aprendizagem, abandonando concepções de modelos preestabelecidos para ambos os processos e de uma visão utópica de *língua perfeita*. O texto, composto por uma integração equilibrada entre teoria e prática pedagógica, nos instiga a fomentar em nossos programas de ensino a valorização da diversidade humana, enxergando o texto ficcional como recurso didático de excelência para a inserção dos/as aprendizes à cultura local.

Escola, diversidade e diálogos interculturais... Alunos brasileiros e cabo-verdianos em escolas da área metropolitana de Lisboa, trabalho da autoria de **Maria João Barroso Hortas**, enxerga a interculturalidade como espaço de inclusão linguístico-discursiva, e não um espaço de segregação, poder e exclusão. Por meio de uma escrita altamente sensível, a autora valoriza o capital cultural, social e linguístico trazido pelas crianças, que, inegavelmente, chegam à sala de aula de forma heterogênea e, por essa razão, torna a prática pedagógica um grande desafio aos professores. A definição de educação intercultural, na visão da autora, perpassa a valorização de cada estudante por suas capacidades e por suas referências culturais, conferindo ao/à professor/a a responsabilidade de pensar em um currículo que, ao mesmo tempo, integre atividades pessoal e culturalmente significativas e potencialize a diversidade, a intercompreensão e o respeito identitário mútuo. Prossegue Hortas na defesa de um currículo que promova uma educação em prol da diversidade cultural, do intercâmbio de experiências, da formulação de pensamento crítico e da interação com comunidades/culturas locais. Toda a defesa da autora em torno de um currículo intercultural e, por esse motivo, plural vai ao encontro de uma formação discente cidadã, ao semear um espaço de integração cultural e de interações harmônicas com sujeitos de diferentes *backgrounds* culturais.

O capítulo **Pratiques co-educatives plurilingues innovantes: regards d'acteurs sur leur experience et perspectives pour la recherche**, de **Isabelle Audras, Aude Bretegnier, Violaine Béduneau e Rachida Ramdani**, como o próprio título já informa, apresenta o *olhar* de pesquisadoras sobre projetos e práticas co-educativas inovadoras do ensino de francês para adultos/as de outras origens linguístico-culturais em desafiador contexto de letramento multilíngue. Aportado em preceitos da psicolinguística, da sociolinguística e da antropologia linguística, as autoras comentam aspectos relacionados à identidade em situação migratória, observando o impacto da complexa *pluralidade linguística desigual* na legitimação de apropriação da língua francesa por imigrantes, quando se adota uma abordagem multilíngue e cultural em práticas didático-pedagógicas, fundamentada em comparações reflexivas para conciliar línguas em um contexto francófono. No trabalho, comentam-se ações co-educativas do projeto da *Association Familles Langues Ecole* (AfaLaC), que envolvem a escola e os/as alunos/as, mas também os pais alófonos de diferentes *backgrounds* linguísticos, redimensionando o estatuto dessas ações para o de acolhimento, inclusive, linguístico. O projeto focaliza os efeitos linguísticos e psicoemocionais das práticas desenvolvidas sob a ótica das autoras, mas não negligencia as *vozes* do público-alvo em foco, ao se preocupar com os enfrentamentos e a relação deste com a escola. As ações da associação, segundo as autoras, têm como meta promover o reconhecimento e o aprimoramento de seu patrimônio e de sua expertise linguística e cultural, em prol do fortalecimento dos laços família-escola, do sucesso escolar das crianças, estabelecendo, assim, a promoção social. O texto é certamente um grande contributo a trabalhos que abordem um ensino linguístico em contexto multilíngue, uma vez que apresenta em seu escopo metodologias de acolhimento que contemplam todos/as os/as atores/atoras sociais envolvidos/as, tônica temática do mundo migratório contemporâneo.

A parceria de **Rozana Reigota Naves** e **Uriane Almeida Oliveira** rende um capítulo bastante pertinente tanto para os estudos de aquisição de português brasileiro em surdos/as quanto para os estudos em segunda língua, inscritos sob o paradigma gerativista, cujo título é **Ensino de português brasileiro escrito para surdos: um estudo sobre o desenvolvimento da competência linguística**. O trabalho traz grande visibilidade à situação de interlíngua, que é bastante peculiar no contexto em questão (aquisição de PB por surdos/as), focalizando o verbo *ir* na interface sintático-semântica. Logo na introdução, as autoras já trazem uma particularidade atinente ao processo de aquisição de língua: o acesso ao *input* linguístico, em função dessa especial condição, pode ser dificultado ou mesmo impedido. O cenário se torna ainda mais grave, quando se trata de uma criança surda, que, diferentemente das crianças ouvintes, não têm contato com sua língua materna desde a infância, o que significa que o contato tardio com a língua de sinais também traz repercussões tanto para o ensino (processo escolar) quanto para a aquisição (ativação de princípios e de parâmetros linguísticos). A investigação, assim, se volta para as construções sintáticas com o referido verbo de movimento, contribuindo para o desenvolvimento de estudos teóricos (especialmente no campo da interlíngua), bem como para a proposição de novas perspectivas pedagógicas ao ensino do português escrito como segunda língua (L2) para surdos/as. A teoria gerativa, na visão das autoras, possibilita, ao mesmo tempo, descrever, no eixo léxico-gramatical, o fenômeno em estudo e elaborar metodologias e instrumentos de ensino condizentes com a condição peculiar dos/as surdos/as, desconstruindo, no que se refere ao momento de ensino, que a interlíngua funcionaria como erro, mas um momento favorável para uma abordagem que lance mão de um uso aproximativo de regras de estruturação da L1 para se adquirir a L2. Ao final, Naves e Oliveira lançam um desafio para os/as professores/as que atuam com esse público-alvo: a oferta de um *input* da L2 qualitativo, compreensível, autêntico e diversificado.

No capítulo **Gilberto Freyre et Michel Serres : l'éducation dans le temps des nouvelles technologies, Rogério Lima** analisa os pontos de vista do sociólogo e escritor brasileiro Gilberto Freyre e do filósofo francês Michel Serres sobre a educação frente ao avanços tecnológicos, cada um no seu respectivo tempo sem deixar de valorizar a importância dos aspectos humanísticos na evolução do processo educacional. A partir do estudo do artigo "Em torno de alguns aspectos do que precise de ser educação de jovens e não-jovens para uma época de tempo mais livre" publicado por Gilberto Freyre, no de 1973, em seu livro *Além do apenas moderno: sugestões em torno de possíveis futuros do homem, em geral, e do homem brasileiro, em particular*, e da análise das argumentações de Michel Serres apresentadas no livro *Petite poucette*, publicado no ano de 2012, Lima aproxima, numa abordagem comparatista, as visões de Freyre e Serres em torno dos processos educacionais, mediados pelos avanços tecnológicos—em tempos diferentes— que apontaram e apontam para a necessidade de olharmos em torno de nós para ver que é possível aprender de uma maneira mais poética, mais lúdica, mesmo que tenhamos que olha sobre os muros das cidades que nós habitamos.

Mobilidades linguístico-culturais de herança

Tema que está na pauta das agendas linguísticas sobre contextos multilíngues e, portanto, multiculturais é o estatuto de língua de herança (LH). **Maria Luísa Ortiz Alvarez** traz, no capítulo **A ascensão do português língua de herança**, uma luz para o que vem a ser esse conceito. Partindo de uma discussão sobre língua global, a autora apresenta uma breve discussão sobre a língua portuguesa, observando que ela se projeta de modo multifacetado, inclusive como língua oficial, em diversas partes do mundo, o que atribui um caráter pluricêntrico a essa língua. Tal presença reinvidica, em muitos contextos, o papel de LH, legado familiar transmitido

por pais e avós. Ortiz-Alvarez chama a atenção, no entanto, para o fato de que a LH, embora tenha relação afetiva com seus/suas herdeiros/as, nem sempre teve convivência pacífica com a língua oficial local. Tal fato ocorre em razão de a afetividade ser positiva ou negativa, "influenciando, concomitantemente, aspectos como a motivação, a ansiedade linguística, a percepção de competências ou as estratégias de aprendizagem", a depender da relação de identidade que o/a falante tem com sua língua de herança e com a língua dominante da cultura local. A autora destaca a necessidade de a escola e de os/as demais atores/atoras envolvidos/as, sobretudo os pais, se mobilizarem em prol da preservação da LH dos/as seus/suas alunos/as herdeiros/as, promovendo, de um lado, a sua inclusão em práticas de ensino, e, por outro, estimulando a sua valorização no ambiente familiar. Este texto pode constituir um significativo ponto de partida para aqueles/as que se interessam por língua de herança, em particular, o português em sua pluraridade.

Da autoria de **Rosa Maria Faneca e Maria Helena Araújo e Sá**, o artigo intitulado **Línguas e Culturas de Herança na Escola Portuguesa: formação e práticas de professores** convida o/a leitor/a a estabelecer um olhar didático mais sensível ao ensino, favorecendo, desse modo, práticas pedagógicas mais plurais, integradoras e, portanto, interculturais. Tal necessidade, destacam as autoras, nos convoca a pensar em programas de formação contínua de professores, orientados para o desenvolvimento de competências didáticas plurais, de modo a promover abordagens, ao mesmo tempo, integradoras, flexíveis e reflexivas. O estudo se mostra fortemente relevante à medida que busca investigar se o programa de ensino privilegia dimensões de trabalho que contemplem a diversidade linguístico-cultural. Assim, as autoras reiteram a importância de ações voltadas para a formação de docentes tanto na criação de uma consciência profissional quanto na maior fundamentação de uma prática pedagógica. A pesquisa transcende uma coleta de dados, ao

possibilitar às participantes convidadas elaborar e implementar, em seus contextos particulares de atuação pedagógica, um projeto que contemple a inclusão da diversidade em sala de aula. Com um planejamento metodológico minucioso e muito bem pensado para o contexto da pesquisa, Faneca e Sá contemplam, de fato, um contexto de ensino de português como língua de herança em perspectiva intercultural, à proporção que congregam espaços para a interação de sujeitos de distintos estatutos linguístico-culturais. Por fim, as conclusões das autoras trazem uma reflexão animadora: os projetos contemplaram materiais e práticas congruentes com a realidade heterogênea da sala de aula e buscaram promover a integração linguístico-cultural atenta às diferenças.

Mobilidades discursivo-textuais

O texto, em tela, **Tarefas em perspectiva: um estudo das competências leitora e multimodal no contexto de Português Brasileiro como Língua de Acolhimento**, de **Rodrigo Albuquerque e Larisse Lázaro Santos Pinheiro**, apresenta relevante análise de uma unidade de livro didático de português para estrangeiros. O estudo está fundamentado em conceitos e em princípios de teorias contemporâneas, como Linguística Textual, Semiótica Social, Análise de Discurso Crítica, Sociolinguística Interacional, Letramento, entre outras, que concebem a língua em contextos reais de uso. A autora e o autor objetivam demonstram como as competências de leitura dos textos multimodais vão além dos limites da tradicional atividade de decodificação, embora esta seja parte daquelas. Considerando o texto como unidade interacional de sentido e, portanto, em seu caráter processual, Albuquerque e Pinheiro o veem como construto de interações socais, conferindo aos/às potenciais leitores/as a prerrogativa de agenciamento, de modo que estes/as passem a desempenhar os seus papéis nas práticas sociodiscursivas. Enfim, corroborados/as por fundamentos de

teorias linguísticas e pedagógicas contemporâneas, os argumentos analíticos em defesa da importância do ensino do texto multimodal na perspectiva de gênero são significativos, por se alinharem a aspectos linguísticos, discursivos e pragmáticos, o que reivindica o plano das reais práticas sociais. Esse *modus operandi* de abordagem textual certamente constitui inovação para a elaboração de materiais didáticos no contexto de letramento em Língua Adicional.

No texto **Para além da nota: reflexões sobre um teste aplicado em curso de português para imigrantes**, **Ana Adelina Lôpo Ramos e Aline Cristina Oliveira das Neves** avaliam, no quesito do *input* informacional gerado por um teste aplicado a imigrantes venezuelanos inscritos em um curso voltado para estrangeiros, como há textos (assim como trechos de textos e excertos de provas) que podem, a partir do fio condutor temático que assumem entre si, privilegiar um olhar voltado para a cultura dominante. Assim, em um olhar decolonial, as autoras sensibilizam o público-alvo do curso para uma análise crítica de tais materiais, colaborando para a ampliação do letramento desses/as estudantes/as no contexto de ensino de português brasileiro como segunda língua. Com especial apreciação crítica, Ramos e Neves trazem um excelente panorama das teorias curriculares tradicionais, críticas e pós-críticas, convocando o/a leitor/a para uma reflexão pertinente aos estudos voltados para o contexto de pesquisa em questão. Mesmo em se tratando de um curso livre (de português para imigrantes), compreendem ser inadiável um programa voltado para questões contemporâneas curriculares, contemplando, para tanto, a diversidade do mundo, as demandas sociais, a identidade, a vida, isto é, o que ocorre, de fato, nas interações. A pesquisa focaliza, com muita propriedade, a importância de um tratamento pedagógico para o ensino de português brasileiro, ao mesmo tempo, direcionado a estudantes em contexto de imersão e inscrito em uma concepção de gêneros textuais, em decorrência de estes se vincularem às práticas

socioculturais da comunidade e, portanto, se vincularem ao que ocorre nas interações. Propiciar uma abordagem ancorada nos gêneros textuais e promover um olhar crítico para os discursos de hegemonia e para as relações de poder constituem metas primordiais para o contexto de ensino, a fim de que a escola não perpetue ideologias dominantes, mas ofereça espaço para que seus/suas estudantes se tornem agentes na construção de seus conhecimentos

Mobilidades artístico-literárias

O estudo de **Danglei Castro de Pereira**, cujo título é **Ensino de literaturas em Língua Portuguesa em Brasília/DF: perspectiva histórica**, almejou analisar, com detalhamento e criticidade, um percurso histórico concernente à presença da temática *ensino de literatura em documentos oficiais brasileiros*, promovendo, assim, uma conexão desta com a formação de leitores/as literários/as no Distrito Federal. Pereira concebe, antes de tudo, haver, nessa proposta, uma relação dialética, haja vista que o percurso histórico destinado ao ensino de literaturas no Brasil apresenta desdobramentos no perfil de leitores/as literários/as de estudantes de escolas públicas no Distrito Federal. Para tanto, inicia sua análise nos primeiros documentos do século XIX, passando pelas marcas de silenciamento no século XX e chegando, enfim, aos vestígios da LDB e da BNCC no ensino de literatura. Em diversos momentos do texto, o autor desvela uma enorme lacuna em se contemplar, historicamente, o ensino de literatura no contexto escolar brasileiro. A partir de 2014, os documentos oficiais, segundo afirma Pereira, reforçam o silêncio legado ao texto literário com a retomada de um ensino tecnicista, em alusão à lei n 5.692/71, que associam, prioritariamente, a vivência prática do/a aluno/a e o seu acesso ao mercado de trabalho. Com bastante lucidez, o trabalho do autor, por fim, revela esse silenciamento histórico, associado ao tratamento inadequado à literatura, que servia, com frequência, como pretexto

para a proposição de tarefas de gramática e, colaborou, a *posteri*, com os assustadores índices de leitura divulgados, em 2015, no PISA.

Ao escrever o texto **Reflexões sobre o uso da máscara no teatro político: entre a resistência e o poder**, **Maria da Glória Magalhães dos Reis**, logo no início do texto, deixa muito claro que o teatro é concebido como ato político. O texto tem início com uma narrativa iniciada em 2016, com o primeiro encontro da Rede PICNAB, em que Reis apresentou uma pesquisa sobre a peça *La mère trop tôt* [A mãe cedo demais]. Em discussão sobre uma investigação de natureza transversal inscrita no eixo *Literatura, Teatro e Imaginário*, a autora decidiu seguir pela vertente de estudo sobre as máscaras, gerando, por essa escolha, dois produtos: a montagem de um espetáculo com o uso de máscaras e a publicação deste capítulo. Reiterando a inscrição da autora por uma vertente de teatro atrelada a um viés político, a pesquisadora elegeu a peça *Retour sur terre* [*Retorno à Terra*], do dramaturgo togolês Gustave Adjigninou Akakpo, revelando interesse tanto pelos processos de colonização e de descolonização quanto pela visibilidade aos preconceitos mais cruéis a respeito do imigrante originário da África subsaariana. A escolha, todavia, demandava de Reis e de seu grupo, a partir de exercícios envolvendo gesto, corpo, respiração e improvisação, uma adaptação de um monólogo para a atuação de 14 pessoas em um trabalho intenso com diferentes vozes de poder e resistência no texto, de modo que resultou em um trabalho com a ideia de coralidade e com o uso de máscaras. Sobre o uso destas, a autora avalia que elas funcionam como instrumento de crítica social, sátira e política, rompendo e invertendo as hierarquias e as situações de poder, o que colaborou para que ela e seu grupo pudessem se inserir em uma prática cênica política, emancipadora, crítica e, especialmente, denunciativa à censura e à opressão.

Margherita Orsino, autora do capítulo **Le masque objet transculturel en Sardaigne**, brinda o leitor com um passeio pela

história cultural da ilha da Sardenha, conduzido por uma personagem protagonista *A máscara*. Apresentando a importância que esse objeto tem para as comunidades locais, Orsino o aborda sob o ponto de vista da transculturalidade e da atemporalidade, uma vez que ele está presente em todo o percurso histórico, desde a construção da identidade multi/transcultural dos povos da ilha. Tal identidade é decorrente de invasores e colonizadores que ocuparam uma posição geográfica que favoreceu esses processos. Desse ponto de vista, transcultural, a autora apresenta as facetas de como a máscara é utilizada: a máscara corporal ritual (carnaval); a máscara do corpo social (*Su Componidori de La Sartiglia*) e a máscara performativa (*Chiara Mulas*, ou Máscara Feminina). Discorrendo que cada tipo se apresenta em festas ou em rituais antigos, mas ainda praticados nos dias de hoje, Orsini observa o valor desse artefato, apontando que, tradicionalmente, foi utilizado apenas pela figura masculina, pois, por serem mistas de parte humana e de parte animal, somente o homem podia e pode ter essa configuração. A explicação para essa tradição advém da imaginação popular, com base em crença religiosa, de que a mulher já é animal (*femina é capra*) e também já é deusa; "ela é a deusa mãe, bruxa por nascimento". No entanto, a máscara performativa: *Chiara Mulas* (ou Máscara Feminina) é usada por uma artista que encena um ritual desfilando nua com a cabeça de um boi, acompanhada por músicos, mostrando que a mulher também tem a face híbrida. O texto de Orsino desvela a relação que esse importante objeto multi/transcultural representa no imaginário da população da ilha da Sardenha, preservando-se, assim, os ritos e as manifestações religiosas e profanas que perpassam pelas inúmeras gerações nessa ilha italiana.

A partir do contato com os estudantes das suas turmas de literatura francesa na graduação em Letras Francês, da Universidade de Brasília, Daniel Teixeira da Costa Araujo tece, no capítulo **Entre evanescência e método: considerações sobre os limites do**

ensino de literatura, observando suas percepções a respeito do que identifica como suas dificuldades em construir conhecimentos históricos e suas limitações no enfrentamento direto do texto literário. Como, na visão do autor, a universidade se tornou, para muitos desses estudantes, o lugar do encontro com a literatura, muitos dos quais chegando com repertório cultural e literário bastante restrito, apresentam-se dilemas como a falta de trato com esse tipo de texto e a dificuldade de sistematização de obras e autores dentro da perspectiva da história literária. Com isso, a história literária corre o risco de, no limite, vir a substituir à leitura das obras, ao passo que a teoria da literatura poderia se deslocar para assumir o lugar de moldar as interpretações. Daniel Araújo propõe, então, uma reflexão sobre uma experiência que vise, sobretudo, à sensibilização dos estudantes para com as potencialidades da literatura, exercício primeiro da experiência do leitor, como meio de muni-los de um instrumental básico para começar a construção de uma constelação de autores e obras e, assim, aproximarem-se paulatinamente de uma sistematização mais ampla da literatura, do funcionamento do campo literário, da historicidade da recepção, do papel do leitor e, especialmente, de estratégias mais cativantes para seu ensino frente a outras formas de experiências estéticas como o cinema, as séries, a música e os quadrinhos.

Rodrigo Albuquerque
Ana Adelina Lôpo Ramos

Mobilidades interculturais 25

O conto e a mediação linguística e cultural

Dora François-Salsano

Introdução

As mudanças sociais atuais modificaram demasiadamente as necessidades das aprendizagens escolares. Na França, campo da nossa pesquisa, o professor dos primeiros anos da escola primária é um generalista, ou seja, deve possuir as competências necessárias para ensinar todas as disciplinas que fazem parte dos programas escolares, a fim de permitir o desenvolvimento intelectual (cognitivo), motor, social da criança. Dentre essas disciplinas, encontram-se as de línguas estrangeiras (LE), e, mesmo que haja uma dominação pelo ensino do inglês, os programas abrem a oportunidade à iniciação de outras línguas[1] (alemão, espanhol, italiano, mandarim, português e russo)[2], de acordo com o mapa de ensino de línguas[3], além das línguas regionais[4].

No caso das LE, é a perspectiva comunicativa acional que estrutura o ensino/aprendizagem das línguas. Ela exige da parte do docente uma organização didática e pedagógica em torno de três objetivos gerais: a língua, a cultura e a construção do ator social, baseados nos componentes socioculturais, cognitivos e acionais. Isto porque é necessário formar "atores sociais", objetivo atribuído

1 http://www.education.gouv.fr/les-langues-vivantes-etrangeres-et--regionales-11249

2 http://www.senat.fr/rap/r03-063/r03-0631.html

3 http://www.onisep.fr/Parents/La-carte-des-principales-langues-vivantes-etrangeres-enseignees-pres-de-chez-vous

4 http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027677984&categorieLien=id

ao ensino das línguas e culturas do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (CECRL)[5]. Na ótica dessa perspectiva, a criança precisa aprender a agir no mundo e a se relacionar com o outro, a fim de compreender esse mundo que está em constante processo de transformação. Para isto, é necessário desenvolver com esse estudante um conteúdo linguístico, cultural e atitudinal, ou seja: saber, saber-fazer, saber ser e agir.

O papel do docente (*Professeur des écoles* – PE – na França) é, portanto, de uma grande complexidade, pois ele não é um especialista do ensino das LE e, mesmo assim, deve ser capaz de desenvolver práticas pedagógicas que transcendem questões puramente linguísticas (léxico, gramática, fonologia) com objetivos voltados para compreensão e expressão oral e escrita. Na França, a complexidade vem também do fato de esse professor, em contato direto com os alunos, atuar com as suas representações do que deve ser "ensinar/aprender uma língua" e também, muitas vezes, sentir-se "ilegítimo" para abordar as LE na escola. Um sentimento marcado, por um lado, pela sua própria biografia de aprendizagem (dificuldades, fracassos) e, por outro, pela imagem que ele tem das suas competências em línguas (pronúncia e domínio oral).

Neste artigo, abordaremos, em primeiro lugar, a razão de escolher o professor de *Cours Préparatoire* (CP)[6] e as questões (representações e desafios) que envolvem a presença das LE no CP. Em seguida, apresentaremos um dispositivo de pesquisa-ação e formação em torno das línguas e culturas, que se apoia nos aspectos multimodais dos contos, a fim de melhorar a relação com a oralidade dos PE. Para terminar, evocaremos algumas transformações de práticas dos PE a fim de abordar as línguas nas suas turmas.

---

5 http://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-de--reference-cecrl.html.

6 O Cours Préparatoire corresponde, no Brasil, ao 1º ano do Ensino Fundamental I.

As línguas estrangeiras no curso preparatório

O CP faz parte do primeiro ano do ciclo 2 (CP, CE1, CE2) da escola elementar na França. Trata-se do ciclo das aprendizagens fundamentais. Aqui, o PE acompanha a criança com vistas a aquisições que constituem desafios significativos para o seu desempenho e o seu sucesso escolar, sobretudo no que diz respeito à aprendizagem da leitura e da escrita. O CP é também o momento em que as crianças de 6 a 7 anos se iniciam, de forma institucional, nas línguas estrangeiras. Lembramos que a introdução das línguas estrangeiras nos programas do CP teve marco em 2008[7]. Paralelamente, as escolas francesas acolhem igualmente um grande número de crianças oriundas da imigração e, nesse sentido, já falantes de uma ou várias línguas. O PE atende a um público composto por crianças de uma grande diversidade linguística e cultural.

Para os professores do CP, as LE revelam-se, em muitos casos, uma fonte de dificuldades tanto linguísticas quanto conceituais. Por um lado, porque numerosos PE têm uma imagem muito negativa das suas próprias aprendizagens de línguas e consideram que não dominam suficientemente as LE para poderem ensiná-las. Não é raro ouvir da parte dos PE declarações do tipo: "fiquei traumatizada", "foi um momento de dor", "era tímida e não conseguia falar", "não gostava da professora", "eu era nula" "não me sinto legítima, porque não falo bem", "a minha pronúncia não é boa", "não gosto de línguas", "o meu nível não é bom" (FRANÇOIS-SALSANO, 2018). Por outro lado, porque alguns professores estão convencidos de que a aprendizagem das LE pode conduzir ao enfraquecimento das competências em francês como língua materna. Neste contexto, o PE age dividido entre duas percepções paradoxais do ensino: a sua responsabilidade no ensino de uma língua única e comum (o francês

7 Bulletin officiel hors-série nº 3 du 19 juin 2008. Disponível em: http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_CP_CE1.html.

como língua da escola) e a impossibilidade de ignorar necessidades linguísticas outras que o francês, a fim de preparar as crianças para viverem em um mundo plurilíngue e pluricultural.

Do ponto de vista didático, parece incontornável observar as abordagens e as práticas desenvolvidas pelos PE, as suas escolhas dos suportes pedagógicos para o ensino, bem como a valorização e/ou a emergência da diversidade linguística e cultural na escola. Estas escolhas fazem-se principalmente em função das suas representações do ensino e da aprendizagem das línguas" (FRANÇOIS--SALSANO, 2019).

Representações do PE na França

Evidentemente não é o caso de todos, mas a coletânea[8] das representações dos PE do CP revela um grande paradoxo entre o que eles apresentam como importante para uma aprendizagem das línguas e o que é privilegiado em suas atividades pedagógicas.

Por exemplo, quando perguntamos que tipos de práticas deveriam predominar a fim de iniciar as LE no CP, as respostas obtidas revelam, em primeiro lugar, o clichê comum: aprende-se uma língua para uma abertura ao mundo. Mas o PE está também convencido de que é necessário propor situações objetivando uma abertura intelectual, bem como uma percepção da diversidade humana. Além disso, para ele, essa aprendizagem deveria despertar a curiosidade, desenvolver capacidades relacionais, melhorar a atenção, aumentar a percepção rítmica das palavras e das frases, e enriquecer a identidade do sujeito. Partindo-se dessa visão, podemos definir que teoricamente o PE considera a aprendizagem das línguas como sendo um recurso para uma afirmação identitária, uma melhora das interações sociais e das relações humanas.

Ora, a observação nas salas de aula mostra que a pedagogia

8 Coletâneas realizadas em formação inicial e em acompanhamento de dispositivos de pesquisa.

utilizada está predominantemente centrada no léxico, seguido da pronúncia, da sintaxe, e da compreensão e expressão orais, constituindo, assim, uma prática linguística e utilitária. A cultura só surge em último lugar, sob o conceito de grande cultura (artes e letras).

Observamos, desse modo, conceitos e práticas que avançam de forma paralela e desvinculada. Diante desse cenário, podemos nos perguntar como os supostos benefícios da aprendizagem das LE, a partir do CP, podem ser concretizados se os meios para obtê-los não incluem práticas pedagógicas ligadas aos objetivos propostos?

O cp e os desafios do ensino das LE

Comecemos por explorar a possibilidade de realçar a função social das LE. Nesse caso, podemos pensá-la como uma relação: com o outro, com as línguas, com o diferente de si e do conhecido de cada um. Nesse caso, é necessário recorrer às diversas funções perceptivas, cognitivas, afetivas dos sujeitos para fazer surgir a expressão linguística, podendo isso ser feito, no âmbito escolar, desde o início da aprendizagem das línguas. "O ato de linguagem"[9] (ADEN, 2013/4, p. 101) será mais do que a soma de habilidades linguísticas para comunicar, para interagir ou para mediar. É necessário aprender a lidar com a complexidade. E, neste caso,

> quando o ensino da complexidade e das leis da vida ocupam o primeiro lugar, o ato de ensinar a aprender torna-se completamente diferente. Quem ensina […] já não pode ignorar que um elemento da língua perde todo o significado se estiver isolado do seu contexto. Um som extraído do quadro morfo-lexical ou da entoação da frase, uma palavra extraída do quadro sintático … só podem dar ao aprendente uma visão distorcida das relações do pensamento, da língua e do real. Esta atitude simplificadora complica consideravelmente a emergência do sentido […] (TROCME-FABRE, 1999, p. 240).

Nessa perspectiva, as formas tradicionais nas salas de aula, centradas prioritariamente na vertente técnica e utilitária da língua,

9 l'acte langagier.

pouco favorecem o desenvolvimento das relações com o outro. A emergência do ato da palavra em LE requer um acompanhamento por parte do professor, para que a interação verbal (conversação, diálogo, debate, discussão) possa ser estabelecida no espaço-tempo escolar, a partir do CP. Lembramos que

> na interação verbal desdobram-se em nós afetos complexos, provenientes de fontes tão diversas e heterogêneas como a situação e o ambiente, como os objetos representados, como os atos e julgamentos apresentados ou verbalmente enunciados, como a interação e como aquele que se encontra a nossa frente (COLLETTA; TCHERKASSOF, 2003, p. 5).

Se considerarmos que, através da aprendizagem das línguas, as crianças aprendem tanto com elas quanto com a relação com o mundo e com os outros, então não é insensato pedir ao professor que integre, na sua prática, abordagens que levem em conta, no ato de comunicar, o emocional, os sentidos e as outras formas de linguagem. Um ato que solicita uma "leitura" dos indicadores coexistentes na comunicação: indícios verbais, não verbais e paraverbais. Ainda mais porque

> comunicar não pode [...] mais ser considerado como uma entrada e saída de informação e é, na verdade, uma reorganização interna de sistemas vivos que procuram compensar o efeito das perturbações provenientes do ambiente, e a manter sua identidade [...][10] (TROCME-FABRE, 1999, p. 80).

Optar por esta visão do ensino das línguas requer uma reorganização que conduzirá a uma transformação. Isso coloca inevitavelmente o professor não especialista das línguas em dificuldades na sua prática quotidiana.

Transformar as práticas pedagógicas

Aden (2013/14, p. 101) considera que adentrar na linguagem é "estreitamente ligado ao desejo de troca e de encontro que deter-

10 Tradução livre da autora.

mina a capacidade de mobilizar de forma eficiente e criativa todos os recursos linguísticos do Ser Vivo, disponíveis aos sujeitos numa determinada situação". Ou seja, explorar as estratégias de recursos não verbais (olhar, gesto, mímica, postura, movimentos, etc.) cujo objetivo

> seria não somente aprender com os elementos linguísticos através do gesto ou do movimento, mas bem para redescobrir e reviver experiências já exploradas [...] através de universos emocionais já experimentados [...] num novo contexto cultural, linguístico e sonoro[11] (ADEN, 2013/14, p. 101).

No entanto, cabe estabelecer aqui que é preciso evitar as visões binárias linguísticas privilegiando "um ou outro", dado que recursos verbais não excluem os não verbais e vice-versa. No nosso caso, trata-se de tentar propor parâmetros complementares para depois alargar as práticas em benefício da diversidade no seu conjunto: práticas, línguas, sensibilidades de ensino e de aprendizagem, concedendo ao professor o direito de abandonar modelos preestabelecidos.

Acrescentaremos aqui uma outra dimensão além da psicoafetiva. Trata-se da dimensão imaginária, pois, por fazer parte integrante da criança (ligada aos sentimentos), parece indispensável para uma melhor aprendizagem a longo prazo. Tal dimensão deve ser considerada do ponto de vista psicológico, linguístico e didático. Apoiamo-nos aqui na concepção de Harris (2002), que considera o papel determinante da imaginação no desenvolvimento cognitivo e afetivo da criança. Para ele, face a uma situação imaginária, a criança sente emoções, demonstra grande capacidade de mudar de perspectiva e sabe optar por pontos de vista diferentes, bem como estabelecer relações causais. Em suma, uma complexidade que deve ser levada em conta no acompanhamento dos PE para que saibam reorganizar suas práticas. Os desafios de uma aprendizagem das LE,

11 Tradução livre da autora.

ao longo do tempo, a partir do CP, exigem abordagens que conciliem os objetivos e as práticas.

Dispositivo multimodal do oral

O dispositivo de pesquisa-ação e formação *Línguas, culturas e imaginário no CP*[12] objetivou, entre outros, a transformação das práticas e das representações dos PE, para abordar as línguas no CP. Esse dispositivo mediado pela literatura oral e, mais precisamente, pelo uso dos contos em língua francesa e em línguas estrangeiras foi elaborado com base na didática das línguas e culturas estrangeiras, e propôs pistas de acompanhamento dos professores não especialistas em línguas, que, como já mencionamos, imaginam ter poucas competências para ensinar essa disciplina. Em termos didáticos, o dispositivo foi elaborado em torno de quatro questões: *A percepção emocional da história contada em língua estrangeira desempenha algum papel na sua apreensão (compreensão/interpretação) pela criança? Em caso afirmativo, como pode a dimensão narrativa ajudar a construir a competência de mediação linguística e cultural da classe? Que implicações para o ensino de línguas? Que implicações para a aquisição da L2?*

A utilização do conto pareceu evidente, pois trata-se de um modo narrativo que põe em alerta os sentidos (visão e audição) e a atenção (de quem conta e de quem ouve). Evitando as práticas e atividades modelo, a utilização dos contos teve por objetivo contribuir para a descentração do aspecto verbal – que reforça a visão utilitarista das línguas – e colocou em evidência os aspectos não verbais (expressões faciais, mímicas, gestos e postura) e paraverbais (movimentos corporais, entonações, débito da palavra, pausas e silêncios), que contribuem para o acesso ao sentido, numa pers-

12http://inspe.univ-nantes.fr/recherche/les-projets-de-recherche-s-inscrivant-dans-des-collaborations-nationales-1337319.kjsp?RH=1223642640840.

pectiva intercultural, considerados aspectos fundamentais para a compreensão das línguas e de seus locutores.

Como sabemos, os contos fazem parte do mundo infantil, mas são narrados e lidos (desde os irmãos Grimm) pelos adultos. Atualmente, as editoras publicam adaptações ilustradas e a indústria cinematográfica difunde-as ao grande público. É incontestável que o conto fascina e constrói o imaginário da criança, e isto em todas as línguas e culturas. Na sua forma tradicional (oral), o conto muda em função daquele que conta, porque o estilo textual do contador de histórias varia em função dos adjetivos, das repetições e dos detalhes utilizados.

O conto faz parte de numerosos suportes possíveis para abordar as línguas na escola, pois um mesmo texto pode ser abordado de diversas formas, em função dos objetivos estabelecidos pelo professor (sequência de adjetivos, elementos da natureza, descrições, complexidade, *etc.*). Por exemplo, é possível iniciar o conto de maneira simples com *Era uma vez, uma menina que vivia em uma cidadezinha [...]*. Ou complexificar em função dos objetivos linguísticos e pedagógicos: *Era uma vez, uma menina que vivia em uma cidadezinha na Alemanha. Uma cidadezinha rodeada de grandes montanhas [...]*. Ou ainda *Era uma vez uma menina. Esta menina era travessa e perspicaz e vivia numa cidadezinha na Alemanha. Uma cidadezinha rodeada de grandes montanhas [...]*.

A reestruturação do conto feita pelo professor traz representações e imaginários que podem variar infinitamente. Podemos torná-lo mais longo ou mais curto em função dos objetivos linguísticos, culturais e sociais que queremos enfatizar.

No caso que nos interessa, é indispensável que o professor aprenda a transformar o texto para que possa se apropriar da história que será contada. Pudemos observar, no quadro do dispositivo, que o professor não se autorizava a transformar o conteúdo com receio de trair a "língua perfeita" do texto escrito. Foi, então, necessário

acompanhar o PE no exercício de adaptação dos textos. Para isso, pode-se observar e comparar as transcrições (Cinderela e Chapeuzinho Vermelho), de Charles Perrault, e dos irmãos Grimm, além de muitos outros contos. Esse trabalho formativo visava à transformação da representação do PE, a fim de evidenciar que os Grimm quiseram, numa primeira fase, imortalizar o folclore popular, surgindo só depois a versão destinada às crianças. Se a coletânea realizada inicialmente reunia histórias moralizadoras dirigidas aos adultos, foi graças ao trabalho de reescrita que estas se tornaram acessíveis às crianças. Logo não há "traição", há somente uma apropriação.

Cabe lembrar que, quando uma criança ouve uma história, ela entra no mundo da fantasia. O imaginário, sem as consequências do mundo real, vai assim preparar para a vida adulta e contribui para construir a sua inteligência social e emocional. É por isso que histórias que, na dura realidade dos séculos passados, narravam as ações de uma mãe ciumenta, as tentativas de infanticídio ou de incesto, sofreram uma transformação escrita, com a adição de detalhes para ser compreensível para o público infantil. Os contos podem vir dos Grimm, de Perrault ou de Andersen, para nos contar, depois de uma minuciosa reescrita, a história de uma madrasta que fala ao espelho, de um menino que encontra o seu caminho na floresta ou a história de uma princesa que se cobre de pele de burro, com versões em várias línguas (HUECK, 2016).

Na literatura oral, Lacoste-Dujardin (2003) considera que os contos ocupam um lugar muito particular, porque tocam o nível mais profundo, estrutural, das sociedades, já que a maior parte deles evoca problemas comuns a toda a humanidade: as relações entre natureza e cultura, a existência da célula familiar como quadro da reprodução social. É por isso que os temas dos contos (a trama geral das suas narrativas) são muitas vezes transculturais, universais e susceptíveis de serem partilhados (LACOSTE-DUJARDIN, 2003, p. 13). E mesmo que o conto tenha mantido sua vitalidade, graças ao texto escrito, ele

guarda sua relação com o oral: "A voz, o corpo, a gestualidade são constitutivos de uma arte da palavra [...]" (MARTIN; DECOURT, 2003, p. 13).

O conto: mediador das línguas, culturas e imaginários

A literatura oral na sua diversidade (mitos, epopeias, lendas, contos, fábulas, cânticos, fórmulas e histórias de vida), amplamente representada de forma transcultural, está presente em todas as culturas. De acordo com Decourt e Porcherot (2003, p. 257), ela é

> guloseima das palavras e das fórmulas, enriquecimento dos detalhes que fazem imagem, aceleração do ritmo que faz bater o coração e brotar as interpretações, vislumbres de um sentido que se transforma incessantemente no rubor das variantes. A literatura oral, na diversidade dos seus gêneros e na fluidez das suas formas, oferece, portanto, um laboratório vivo possibilitando cruzar as abordagens e as investigações a fim de melhor apreender as relações que tecem incansavelmente a estética, a ética e a escuta[13].

Ainda com relação aos contos, Lacoste-Dujardin (2003, p. 23) afirma que os fundamentos culturais, presentes nas suas estruturas, contribuem para o acesso ao sentido e são três:

> – o primeiro é uma apreensão do mundo, um saber compartilhado pelos membros de uma sociedade, de uma língua e de uma cultura;
>
> – o segundo é uma soma de representações com valor simbólico, que organiza este saber em sistema; e
>
> – por último, este sistema de representações pode ser um meio de poder e de ação para aqueles que, através da literatura oral, o difundem, sejam eles dominantes ou dominados.

Nesta literatura oral, o discurso é universal e reconhecível pela sua forma. Ele tem uma estrutura interna apresentada de for-

13 Tradução livre do autor.

ma ordenada em torno de um tema. Os traços presentes no conto são geralmente semelhantes em todas as culturas: personagens, qualidades, objetos mágicos *etc*. O contador de histórias acrescenta seu estilo, para que seja compatível com o contexto e o público. Daí as variações possíveis, apesar da forma cristalizada da escrita: no oral, não se conta uma história duas vezes da mesma maneira. No entanto, quando se lê, a história fica ultrapassada.

Anahory (2003, p. 181) coloca em evidência o lugar do oral no mundo da escrita e da imagem, ao considerar que,

> se a escrita desempenha uma função importante na nossa cultura, a palavra também cumpre outra função não menos importante. [...] Ela elimina a distância criada pela imagem e evita o equívoco veiculado por aquilo que agrada a vista. Ela é definida no tempo e em relação ao silêncio. [...] Viaja facilmente e, por isso mesmo, parece mais adaptada à realidade da nossa aldeia global. Sob uma aparência por vezes regional e étnica, veicula valores universais, nos quais todos nos reconhecemos.

Os aspectos universais possibilitam a utilização dos contos para o ensino de línguas estrangeiras. Isto porque a criança que ouve a narrativa tem tempo para observar, analisar, comparar e procurar sentidos. É um conjunto linguístico, cultural, gestual, mímico (verbal e paraverbal) que se apresenta a ela. A criança é, assim, conduzida a se engajar no jogo comparativo *do mesmo e do diferente*, da observação do que a rodeia para compreender. Para isso, ela não pode fazer abstração do outro e deve construir pontes entre o conhecido e o desconhecido, entre o compreendido e o não compreendido, entre ela e o outro. Ela olha, ouve e sente para atribuir sentido no contexto do discurso oral.

Experimentar as emoções

O PE que conta é estimulado a combinar verbal, não verbal e paraverbal para fazer viver as emoções contidas na narração e para insistir num ponto determinado (linguístico, gramatical ou emo-

cional). Ele escolhe, assim, a chave que lhe parecer a melhor para dar sentido à mensagem e às intenções a transmitir. Um sentido que pode ser diferente de um desempenho a outro. Isto porque a ligação entre o contador e o público se faz em função das reações que se cruzam, se misturam e se transformam de um momento a outro. Estas reações constroem a relação emocional e imaginativa entre o PE e o público. É essa abertura que torna o conto atrativo tanto em situação de lazer quanto em situação de aprendizagens das LE.

Assim, pensamos que, nesta leitura face a face, sem escrita, cada um possa aprender a "ler" o outro procurando informações pertinentes para uma compreensão global. É complexo, sem dúvida, mas o PE acompanha as crianças para que elas encontrem, por si mesmas, os elementos da história e atribua sentidos. A criança desenvolve, então, a capacidade de se inserir em um sistema linguístico desconhecido e de escolher seus próprios pontos de referência (contextuais, emocionais, gestuais, rítmicos) e suas referências (linguísticas, culturais) para compreender e depois agir como locutor.

Podemos citar aqui um exemplo de um encontro com as crianças no âmbito do dispositivo. Respondendo à pergunta "que tipo de histórias gostavam de ouvir", as crianças se refeririam a um livro lido pelos pais. Pedimos então que nos contassem a história, e as respostas foram muito curtas como esta: "é a história de x e ela é muito arteira". Na maioria dos casos, não identificamos o livro em questão. Perguntando, em seguida, se podiam contar a história que a professora contou, imediatamente, puseram-se de pé, reproduzindo o gestual, o tom de voz e as mímicas do PE para nos contar a história. A língua usada pelas crianças para contar foi logicamente o francês, mas várias palavras, que muitas vezes apareciam na narrativa, estava em LE. Algumas vezes houve equívoco sobre a compreensão linguística de certas partes da história dando lugar a trocas entre as crianças: "não, não é isso! A professora não disse isso!". Depois da

troca entre eles, a história era retomada.

Esse exemplo mostra a atenção das crianças durante o conto em LE, pois conseguem reproduzir o gestual, o tom e as mímicas, e narrar em francês. Do ponto de vista dos sentidos, mesmo havendo desvios de compreensão (alguns compreenderam mais do que outros e, em alguns casos, havia falantes da língua do conto), as crianças aprenderam a ajudar-se (através da mediação) para compreender o essencial do conteúdo linguísticos e houve também memorização em LE de elementos lexicais e de estruturas (era uma vez/ *había una vez*).

A transformação das práticas

Os encontros com os PE do dispositivo *Línguas, culturas e imaginários no CP* revelaram a forte ligação que eles têm com os livros e com os textos escritos. Os PE não têm o hábito de contar histórias sem suporte. A prática é a leitura acompanhada das ilustrações dos livros. É verdade que, na França, a riqueza literária destinada às crianças de todas as idades é incontestável, podendo ser classificada por idade, por tema, por sexo *etc*., e a literatura juvenil participa da vida de todos os níveis da escola elementar e constitui um recurso didático e pedagógico à disposição dos professores. Os PE fazem, muito frequentemente, a leitura para as crianças, sobretudo aos mais jovens, antes do domínio mecânico completo da leitura. Baseiam-se em ilustrações para ajudar aquelas a compreender o significado. Esse método de trabalho de leitura visa, entre outras coisas, sensibilizar a criança para a ligação dos grafemas e dos fonemas, em francês. Essa prática de leitura é, portanto, transposta ao ensino das línguas, pois os PE têm vários receios com relação à oralidade: “as crianças não vão compreender nada!”; “vou ser obrigado a gesticular o tempo todo para que permaneçam atentos!”; “vou perder o controle da classe!”.

Inicialmente, esses relatos constituíram obstáculo para o dispositivo. No entanto, na sequência da primeira formação, os

livros revelaram-se um suporte tranquilizador, mas apenas para lhes permitir as adaptações necessárias (feito em autonomia pelos PE) para contar sem suporte. Assim, ter um álbum à disposição permitiu-lhes uma apropriação dos textos que depois foram adaptados aos objetivos de cada um. Conseguiram assim ganhar tempo para uma reflexão sobre a parte não verbal e paraverbal, e para desenvolverem maneiras de articular as palavras para que as crianças pudessem prestar atenção aos ritmos e aos silêncios para "dar vida" ao conto. É preciso também sublinhar que, para as crianças, ouvir uma história sem suporte, foi, no início, fonte de interrogação ("onde está o livro?"; "Professora, onde estão as imagens?". Entretanto, rapidamente optaram por uma postura de escuta atenta, tentando discriminar, identificar e reformular coletivamente, depois da contação, sentidos para a história.

Um ponto importante a fim de ajudar os PE a superar os bloqueios foi o fato de terem tido a liberdade de escolher os contos e as línguas. A escolha das línguas variou entre sensibilidade ("gosto muito do italiano") e biografia de aprendizagem ("aprendi alemão, mas nunca pude ensiná-lo às crianças, porque é sempre o inglês"). O *corpus* dos contos foi, então, constituído pelos PE, e as suas escolhas pareciam variar em função da preferência de cada um. No entanto, após discussão, verificou-se que o grupo do dispositivo optou por contos com presença de elementos facilmente identificáveis pelas crianças: animais, objetos ou membros da família.

Os PE disseram ter descoberto com relação ao objeto livro "um outro tipo de prazer" a contar sem necessidade de suporte. Como já afirmamos, dois grandes receios, antes do dispositivo, marcavam os seus discursos. Por um lado, para eles, as crianças não seriam capazes de compreender a história e, por outro, não ficariam atentas, até ao fim do conto, devido à ausência de imagens. A formação consistiu em acompanhar os PE na apropriação (leitura, reescrita, transformações do texto) dos conteúdos dos livros (texto e imagem), antes

de se libertarem destes para contar sem o suporte. Foi necessário fazer-lhes compreender que a escrita é estática (no momento da leitura) e que as ilustrações são uma interpretação do ilustrador.

Os PE puderam progressivamente se auto-autorizarem a reescrever, transformar e adaptar as histórias, para adequá-las aos seus objetivos (mensagens, efeitos junto às crianças, pronúncia, memorização, sonoridades). Por exemplo, quando o PE queria intervir em um clima em sala de aula que se tornava nocivo, adaptava o conto para fazer aparecer mais elementos relativos às emoções: "No seu coraçãozinho tinha tanta dor que o fazia chorar, chorar, chorar".

Conclusão

Os professores precisam, de modo geral, sentirem-se seguros com relação aos conteúdos, as práticas e os conhecimentos. Ora, na França, o PE não especialista em línguas é, muitas vezes, desestabilizado pelas representações do que deve ser o ensino/aprendizagem das LE. Representações que conduzem, muito frequentemente, a centrar as abordagens em aspectos puramente linguísticos (léxico, gramática, fonologia) e afastar a aplicação de práticas de interação no sentido próprio (comunicação, compreensão do outro, relações e emoções) e, no entanto, indispensável ao domínio das LE.

Para o PE, participar de um dispositivo que propõe pistas móveis, isto é, que mudam em função das escolhas (individuais, conteúdos, contos, línguas), sem um modelo geral para o funcionamento das aulas em LE seja fornecido, permite ao PE encontrar uma maneira de superar suas próprias representações e conseguir estabelecer objetivos coerentes com as noções de "abertura intelectual" e da "percepção da diversidade humana".

O conto, em sua forma tradicional (oral), ajuda a conectar línguas, linguagens, discursos, interação, afetos, podendo servir como base para um trabalho completo para a abordagem das línguas no CP.

Como conclusão, citamos aqui algumas palavras das crianças

durante as entrevistas e depois reveladas aos PE. Estas palavras tiveram um efeito positivo junto aos professores que declararam sentirem-se mais seguros para abordar as línguas através dos contos: "quando ouvimos a história, colocamos as cores na cabeça", "adoro quando a professora conta com a boca, porque posso imaginar e no livro preciso ler a palavra", "é espanhol, porque a professora falou como minha avó", "conheço esta história, mas a minha mãe conta em outra língua", "é fácil entender porque a professora faz gestos e sons", "às vezes é triste", "um conto a gente imagina e uma história vemos as imagens".

REFERÊNCIAS

ADEN, J. De la langue en mouvement à la parole vivante : théâtre et didactique des langues. Langages, v. 192, n. 4, p. 101-110, 2013. Disponível em: http://www.cairn.info/revue-langages-2013-4-page-101.htm.

ANAHORY, O. L'art du conteur est-il possible dans un monde de l'écriture et de l'image? In: MARTIN, J-B.; DECOURT, M. (Dirs.). *Littérature orale* – Paroles vivantes et mouvantes. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 2003.

COLLETTA, J-M.; TCHERKASSOF, A. Les émotions: une problématique pluri - et interdisciplinaire. In: COLLETTA, J-M.; TCHERKASSOF, A. (Dirs.). *Les émotions* – cognition, langage et développement. Belgique: Pierre Mardaga Éditeur, 2003.

DECOURT, N.; PORCHEROT, J. Contes et rencontres. In: MARTIN, J-B.; DECOURT, M. (Dirs.). *Littérature orale* – Paroles vivantes et mouvantes. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 2003.

FRANÇOIS-SALSANO, D. Conter et imaginer pour appréhender les langues et cultures, In: LIMA, R.; MAGALHÃES DOS REIS, M. da G. (Orgs.). *Culturas e imaginários*: deslocamentos, interações e superposições. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2018.

FRANÇOIS-SALSANO, D. Imaginer et ressentir pour interagir : les contes en langues étrangères au Cours Préparatoire. Strenæ [En ligne], v.

14, 2019. Disponível em: http://journals.openedition.org/strenae/3075.

HARRIS, P. L. Penser à ce qui aurait pu arriver si... *Enfance,* v. 54, n. 3, p. 223-240, 2002.

HUECK, K. *O lado sombrio dos contos de fadas*. São Paulo: Editora Abril, 2016.

LACOSTE-DUJARDIN, C. Quelques voies et modalités de la variation culturelle, l'exemple de contes kabyles: pensée métisse et migration? In: MARTIN, J-B.; DECOURT, M. (Dirs.). *Littérature orale* – Paroles vivantes et mouvantes. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 2003.

MARTIN, J-B.; DECOURT, M. (Dir.). *Littérature orale* – Paroles vivantes et mouvantes. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 2003.

TROCME-FABRE, H. *Réinventer le métier d'apprendre*. Paris: Éditions d'Organisation, 1999.

Escola, diversidade e diálogos interculturais... Alunos brasileiros e cabo-verdianos em escolas da área metropolitana de Lisboa

Maria João Barroso Hortas

Introdução

Pensar a diversidade na escola significa olhar para o palco em que decorrem diariamente encontros e interações entre grupos de alunos de diferentes origens socioculturais, se reveem práticas familiares diversas e se materializam práticas pedagógicas não menos diversas. Essa realidade traduz-se numa amálgama de difícil compreensão, que se acentua em cada estabelecimento de ensino e tem tomado proporções maiores com a explosão e a diversificação dos movimentos migratórios (PERRENOUD, 2001).

As crianças e os jovens que hoje chegam à escola são o reflexo da diversidade que caracteriza a sociedade e transportam consigo um capital cultural, social e linguístico muito variável, que desafia qualquer sistema de ensino. Se tomarmos a educação como uma das mais importantes ferramentas no desenvolvimento de competências para a integração nas estruturas sociais, percebemos quão relevante é o seu papel no acolhimento de crianças e jovens de origem imigrante. Acresce-se, ainda, a importante função da escola como espaço de coesão social, que pela sua essência deve conduzir à formação de cidadãos capazes de participar na construção de projetos comuns (SANTIBÁÑEZ *et al.*, 2005).

No Livro Branco do Diálogo Intercultural (COUNCIL OF EUROPE, 2008, p. 13-14), o Conselho de Ministros da União Eu-

ropeia apresenta a diversidade cultural como "a existência empírica de diferentes culturas e a sua capacidade de interagirem num determinado espaço e no seio de uma determinada organização social". O mesmo documento define a educação intercultural como um processo orientado para manter e desenvolver a unidade e a diversidade na Europa, representando um modo de convivência e de compromisso com a sociedade no sentido da construção de uma Europa inclusiva. A abordagem à diversidade cultural, pela União Europeia, é baseada na compreensão mútua, no diálogo, no respeito pelas diferentes culturas, na capacidade de entender o outro, a sua história, a sua língua, os seus valores e os benefícios da convivência com uma população diversificada (LAMERS, 2008).

O enfoque interculturalista associa-se a uma perspetiva dinâmica de cultura, assente na convivência entre todos e na oportunidade de exercício de uma cidadania participada e interventiva (SÁEZ ALONSO, 2006). A educação desempenha, por esta via, um papel estratégico na integração das populações migrantes, pela importante mais-valia na formação das crianças e dos jovens no sentido da construção dos seus percursos de cidadania (SUÁREZ-OROZCO; SUÁREZ-OROZCO, 2001; BANKS, 2004, 2011, 2012).

O desafio que hoje se coloca ao sistema educativo é ser capaz de desenvolver um modelo de educação que incorpore as diversidades que caracterizam os diferentes atores sociais (alunos, famílias, professores e comunidade) e faça uso da multiplicidade de referências culturais, reconhecendo o seu potencial na aprendizagem e na construção de uma identidade cívica baseada na participação, no diálogo e no valor da diversidade (CABRERA, 2008).

Este estudo situa a escola como o lugar que propicia a construção de diálogos entre os atores sociais (estudantes, famílias, comunidades, professores e outros atores), combinando princípios de democracia, integração e cooperação num contexto de diversidade cultural. Partindo desse pressuposto, a problemática que

orienta este estudo assume a seguinte formulação: a promoção de uma educação geradora de diálogos interculturais que objetive a integração da diversidade cultural a partir da escola constitui-se como um processo multidirecional que requer o desenvolvimento de um conjunto de estratégias interligadas, contextualizadas em cada território e comunidade.

Numa análise que combina múltiplos atores sociais, a educação intercultural constrói-se a partir das percepções e das práticas dos estudantes, das expetativas das famílias, das percepções dos professores e das convicções dos dirigentes da escola. Privilegiamos, neste estudo, a análise dos mecanismos desenvolvidos pela escola e pela família no sentido da integração da segunda geração[14] de crianças e jovens, em particular dos descendentes de famílias cabo-verdianas e brasileiras, em escolas da Área Metropolitana de Lisboa. As suas experiências e suas interpretações são analisadas a partir de um conjunto de técnicas e instrumentos de recolha de informação: (i) inquéritos por questionário dirigidos a estudantes e famílias; (ii) informação qualitativa disponibilizada por estudantes e famílias; e (iii) inquéritos por questionário e entrevistas dirigidos a professores e diretores de agrupamentos de escola.

Diversidade cultural e educação

A escola surge como o reflexo da diversidade que caracteriza a sociedade, espaço de encontro de crianças e jovens portadoras de um capital cultural, social e linguístico muito variável.

> É com base nesta bagagem cultural que as pessoas se socializam, ajustam e adquirem as capacidades e conhecimentos através dos quais participam na esfera económica, as capacidades de simbolização e conteúdos para entender e participar no âmbito cultural, as destrezas e informação

14 A Segunda Geração é constituída por crianças ou jovens que nasceram no país para onde os seus progenitores se deslocaram ou onde pelo menos um dos progenitores é imigrante.

> indispensável para assumir direitos e deveres enquanto cidadãos e cidadãs, para intervir na vida pública e política (TORRES SANTOMÉ, 2008, p. 27).

Assim, a escola é o palco privilegiado para a formação e construção de aprendizagens para aprender a viver juntos e melhor saber intervir sobre o meio em que diariamente nos movemos. Na resposta a esse desafio, a escola é chamada a olhar para as oportunidades de encontro, num processo de interação positiva, promotor de diálogos e de aprendizagens conjuntas no sentido de desenvolver "competências cívicas" que habilitem as crianças e os jovens para a reflexão crítica sobre a realidade social e o confronto com os problemas sociais (ROSS, 2013).

Para as crianças e os jovens imigrantes, a escola pode, assim, revelar-se um espaço de encontro com a comunidade de acolhimento, de aprendizagem e formação, de construção de diálogos e de manutenção dos laços/identificação com as suas referências culturais e, ao mesmo tempo, de participação da cultura nacional. Essas duas dimensões (identificação com as referências culturais de origem e participação da cultura nacional) perspectivam-se numa relação interativa e dinâmica que valoriza as múltiplas influências que decorrem do convívio em comunidades culturalmente diversas, reconhecendo que a comunidade de origem tem um papel fundamental sobre a comunidade nacional e/ou global (BANKS, 2011).

As sucessivas conferências do Conselho da Europa sobre as migrações têm redigido recomendações que valorizam a educação nomeadamente: (i) na sensibilização aos alunos para as diferenças culturais, promovendo o conhecimento e a compreensão mútuos; (ii) na promoção das relações intracomunitárias; (iii) na manutenção do bem-estar social nas sociedades pluriculturais contemporâneas; e (iv) na luta contra o racismo e a xenofobia.

Neste sentido, a formação de cidadãos implica um reposicionamento na forma como lemos o mundo e nos relacionamos com

os outros, apelando a uma concepção de educação intercultural que incorpore valores para uma cidadania global (BANKS, 2004). Esse posicionamento apela a uma prática e aprendizagem da interculturalidade na interação com os outros, a partir de referências conotadas com uma cultura de cooperação, alicerçada e legitimada na participação, na partilha e no diálogo (COUNCIL OF EUROPE, 2002; UNESCO, 2006). Nesta cultura de aprendizagem da interculturalidade, o aluno é valorizado pelas suas capacidades e suas referências culturais, e o professor é constantemente desafiado a pensar em currículos que integrem atividades e estratégias pessoal e culturalmente significativas, a fim de potencializar a diversidade, propiciar a abertura para conhecer, compreender e dialogar com o "outro", e reforçar a identidade cultural do aluno.

Educar cidadãos para a convivência numa "nação de nações" coloca a escola perante dois grandes desafios: (i) acolher expressões culturais diversas e (ii) assumir a construção da identidade como um processo que combina multirreferências culturais (CARNEIRO, 2001). *Aprender a viver juntos,*[15] perspetivando a inclusão social e a construção de sociedades mais coesas, apela necessariamente a mudanças na cultura de escola e nas suas intencionalidades educativas. Assim, as respostas construídas pela escola para fazer face aos desafios da heterogeneidade dos alunos devem adequar-se às necessidades da sociedade receptora e, tendo como horizonte a inclusão, estimular as trocas sociais e culturais, criando oportunidades para que as crianças vivam experiências de e na diversidade (UNICEF, 2012).

Nos princípios orientadores da educação intercultural, definidos pela UNESCO (2006)[16], propõe-se para a educação um

15 Um dos quatro pilares essenciais à educação no século XXI (UNESCO, 1997).

16 UNESCO guidelines on intercultural education. 2006. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878 Acesso em 11 de maio de 2020.

papel fundamental na formação de cidadãos abertos ao diálogo intercultural, tolerantes com as diversas formas de pensar e ser, e competentes para reconhecer os contextos de diversidade em que se movimentam. Essa formação tem impacto nas vivências quotidianas dos diversos agentes envolvidos na educação (políticas, famílias, alunos e professores) e na participação na sociedade.

O quadro estratégico para a educação e formação na União Europeia, integrado à estratégia 2020[17], identifica quatro objetivos-chave para o desenvolvimento das políticas de educação e formação que integram as premissas anteriormente apresentadas: (i) fazer da mobilidade e da aprendizagem ao longo da vida uma realidade; (ii) melhorar a qualidade e a eficiência da educação e da formação; (iii) promover a igualdade, a coesão social e a cidadania ativa; e (iv) melhorar a criatividade e a inovação, incluindo o empreendedorismo, nos diferentes níveis de educação e de formação.

Os objetivos definidos para a política educativa europeia orientam-se fundamentalmente por princípios de igualdade, de respeito aos direitos humanos, de participação democrática e de promoção de diálogo intercultural. Essas premissas reúnem-se nas principais intenções da educação intercultural definidas pelo Conselho da Europa em 2003: educação para os valores; competências de cidadania; prática da democracia (NEUNER, 2012). As três dimensões do modelo de educação intercultural têm implícitas, segundo Neuner (2012), o entendimento do conceito "intercultural" como dimensão ativa da diversidade, pressupondo a interação entre os sujeitos, os grupos e as comunidades no sentido do desenvolvimento de projetos comuns, de partilha de responsabilidades e de criação de identidades comuns. Essas dimensões encontram também suporte

17 Cooperação europeia no domínio da educação e formação (quadro estratégico EF2020). https://ec.europa.eu/education/policies/european-policy-cooperation/et2020-framework_pt. Acesso em 11 de maio de 2020.

numa política de educação assente nos quatro pilares definidos pela UNESCO (1997) para a educação no século XXI: "aprender a ser", que se liga aos valores; "aprender a conhecer", que implica uma visão ampla e dinâmica de cultura; "aprender a fazer" e "aprender a viver juntos", que mobilizam a abertura ao diálogo, à solidariedade, à cooperação, à interação e ao conhecimento dos outros.

Portugal: diversidade cultural e educação

Portugal tem integrado nas suas orientações para a política educativa os diversos documentos a que fizemos referência anteriormente. Desde o final dos anos 1980 que se regista uma preocupação com a integração dos imigrantes no sistema educativo português. A análise dos documentos legais que orientam a integração das crianças e dos jovens imigrantes no sistema educativo permite afirmar a aposta na integração social a partir da educação: todos os alunos, independentemente do seu estatuto, têm acesso à escola, aprendendo ainda a conviver num ambiente marcado pela diversidade (HUDDLESTON *et al.*, 2011, 2014). Contudo, apesar das intenções, das medidas e dos planos para a redução das situações de exclusão social através da integração no sistema educativo, nem sempre o sucesso desejado ao nível da escola, tal como o sucesso na melhoria das condições sociais a partir da educação, tem sido fácil de se alcançar (ABRANTES, 2003; SEABRA, 2008; SEBASTIÃO, 2009; CARVALHO, 2010). Apesar da abertura da política educativa nacional, das diversas iniciativas legislativas e do reconhecimento pelas instituições de educação da necessidade de uma atenção particular à integração dos alunos imigrantes, os esforços desenvolvidos ainda ficam muito aquém dos princípios que orientam a educação intercultural.

Na sequência da reflexão que temos vindo a apresentar, sobre o lugar e os âmbitos da educação em contextos de diversidade cultural, definimos os conceitos-chave que dela decorrem e que

iremos mobilizar na análise da informação empírica que sustenta este estudo. Entendemos as diferenças culturais como constructos dinâmicos, relações construídas socialmente, e não como caraterísticas fixas, estáticas, adquiridas ou inerentes aos grupos e aos sujeitos (AGUADO, 2003). Definimos cultura como um processo dinâmico, de mudança constante, de reequilíbrio a partir de novas situações no grupo social como resultado do contacto entre grupos sociais. Na perspectiva de Bauman (2001), *apud* Moddod (2007), cultura é uma noção abstracta e plural que deve ser entendida na dinâmica da sociedade, e não de modo isolado. Associamos educação a intercâmbio/diálogo cultural permanente com uma função essencial na reconfiguração de conhecimentos, valores, interesses e habilidades, afirmando-se em conformidade com um programa cultural que permita entender, participar e melhorar um meio social específico – o multicultural e o intercultural constituem um dos desafios da educação nas sociedades ocidentais atuais (AGUADO, 2003). Um currículo promotor de uma educação que valorize a diversidade cultural deve potenciar trocas e criar condições que encorajem o pensamento crítico, o questionamento e a interação com as comunidades e culturas locais (PERRY; SOUTHWELL, 2011). Em síntese, deve privilegiar-se uma pedagogia que "encoraje estudantes e professores na compreensão das inter-relações entre conhecimento, cultura, autoridade, ideologia e poder, o que significa formar alunos com consciência crítica perante as condições sociais de opressão" (ROSS, 2013, p. 28)[18].

Procedimentos metodológicos

Este estudo focaliza os estudantes de origem imigrante, em particular a segunda geração de crianças e jovens descendentes de

18 Tradução própria do original "encourages students and teachers to understand the interconected relation-ships among knowledge, culture, authority, ideology and power", "that aim to raise learners' critical counscienciousness regarding oppressive social conditions" (ROSS, 2013, p. 28).

famílias com origem em Cabo Verde e no Brasil, que frequentam o ensino básico em escolas públicas da Área Metropolitana de Lisboa (AML).

A seleção dos agrupamentos de escolas onde decorreu a recolha de informação mobilizada para este estudo obedeceu a quatro princípios: (i) presença de alunos de origem imigrante, em particular pertencentes à segunda geração e descendentes de famílias oriundas de Cabo Verde e do Brasil; (ii) diversidade nas práticas no acolhimento de alunos imigrantes ou de segunda geração; (iii) localização geográfica em territórios diferentes na AML; (iv) características urbanas e socioeconómicas dos contextos territoriais (HORTAS, 2010, 2013, 2014, 2018).

De modo a compreender os mecanismos desenvolvidos pela escola e pela família no sentido da promoção de diálogos que concorram para a integração destas crianças e destes jovens, desenvolvemos uma análise quantitativa e qualitativa sustentada em diferentes técnicas e/ou instrumentos de recolha de informação: (i) aos alunos e às famílias foram realizados inquéritos por questionário para identificar as expectativas face à escola, as percepções sobre a presença de alunos de origem imigrante na escola e as práticas que caraterizam o dia a dia escolar; (ii) os professores responderam também a um inquérito por questionário, identificando as percepções e as práticas face à diversidade cultural e a estratégias promotoras da integração na sala de aula; (iii) aos diretores de agrupamento de escola foram realizadas entrevistas semiestruturadas que permitiram recolher informação sobre aspetos de natureza organizativa, de gestão da diversidade cultural e de integração de alunos de origem imigrante. A informação recolhida a partir destes instrumentos veio complementar a análise documental dos projetos educativos de agrupamento (PEA), que forneceram dados relativos ao contexto socioterritorial, às origens dos alunos e às orientações de política de escola.

Desenho da investigação, questionários e entrevistas

A recolha de informação decorreu em dois contextos territoriais:

1. uma área do centro histórico da cidade de Lisboa, porta de entrada para muitos imigrantes, habitada por uma população nativa envelhecida que convive num contexto de "superdiversidade" com múltiplos níveis de problemas de exclusão social (três grupos de escolas no centro da cidade de Lisboa);

2. um território suburbano, caraterizado por um forte sentimento identitário, habitado já há alguns anos por uma população oriunda de diferentes países africanos e que, na primeira década de 2000, foi confrontada com a chegada de nova população, quer com origem no continente africano, quer em outros continentes, movimentos que vieram incrementar a diversidade cultural e a emergência de novas tensões éticas (dois agrupamentos de escolas localizadas no concelho de Sintra).

Os questionários, aplicados aos alunos e às famílias, tinham como objetivos: (i) recolher informação quantitativa que permitisse caraterizar os estudantes e as suas famílias em função da nacionalidade, do local de nascimento, da geração (no caso de alunos descendentes de imigrantes), das habilitações e da profissão dos pais; e (ii) recolher informação qualitativa relativa às percepções sobre a escola e os processos /estratégias promotores da construção de diálogos e da integração em contextos de diversidade cultural. Esses questionários foram aplicados, em 2010, na sala de aula a alunos com idades compreendidas entre 9 e 16 anos, que frequentavam o último ano do 1º ciclo (4º ano) e do 2º ciclo (6º ano) do ensino básico. A maioria das questões formuladas eram questões fechadas (apenas três permitiam respostas abertas), tendo sido respondidos num total 1124 questionários pelos alunos nativos, imigrantes e de segunda geração. Algumas das causas que justificaram o não retorno

de questionários decorreram do não consentimento por parte dos pais ou da indisponibilidade dos professores para a aplicação dos questionários na sala de aula.

A taxa de retorno dos questionários distribuídos às famílias foi de 56,3%, em um total de 619 questionários. Essa taxa pode ser explicada, em parte, pela opção de solicitar aos professores a distribuição dos questionários, devido à dificuldade de contacto com as famílias, opção que levou a que desconhecessem o destinatário da informação solicitada e revelassem menos disponibilidade para responder. Em outras situações, o facto de algumas crianças se encontrarem institucionalizadas foi impeditivo do acesso à família, a quem se destinava o questionário.

Os questionários aplicados aos professores, também com questões abertas e fechadas, objetivavam a recolha de informação relativa a experiências, percepções e desafios sobre as práticas pedagógicas e didáticas em contextos de diversidade cultural. Num total foram respondidos 12 questionários.

As entrevistas realizadas aos diretores de agrupamento tinham como objetivo recolher um conjunto de informação sobre as suas perceções e práticas de acolhimento da diversidade cultural, em particular dos alunos e das famílias de origem imigrante; as suas perceções face à relação dos alunos e das famílias de origem imigrante com a escola; as políticas definidas pelo agrupamento para acolher a diversidade cultural e desenvolver diálogos promotores da integração na escola e na comunidade. Essas entrevistas vieram complementar a análise documental realizada previamente aos projetos educativos de agrupamento.

Os alunos e as famílias

Do total de alunos que responderam ao questionário (1124), 53,2% frequentam escolas do centro de Lisboa e 46,8%, escolas da área suburbana do concelho de Sintra. No total, 498 questionários

(44,3%) foram respondidos por alunos do 4º ano e 626 (55,7%) por alunos do 6º ano. Atendendo às suas origens, 54,3% do grupo de alunos respondentes são nativos, 20,4% são imigrantes e 25,45 são alunos de segunda geração. Os quantitativos da segunda geração são superiores nas escolas da área suburbana (tabela 1).

Tabela 1 – Alunos inquiridos

	Alunos			
	Nativos	**Imigrantes**	**2ª geração**	**Total**
Centro da cidade	371	111	116	**598**
Área suburbana	239	118	169	**526**
TOTAL	**610**	**229**	**285**	**1124**
%	**54.3**	**20.4**	**25.4**	**100**

Fonte: Elaborada pela autora

Nas escolas do centro da cidade, pertencentes a três agrupamentos, 18,6% dos alunos nasceram em país estrangeiro, enquanto na área suburbana a população escolar que não tem nacionalidade portuguesa é de 22,4%.

A análise das nacionalidades dos alunos imigrantes e das origens da segunda geração, nos dois territórios, revela existirem diferenças quantitativas que ilustram diferentes composições nas origens da população imigrante, assim como diferentes tempos de permanência no país, em cada um dos grupos de escolas (centro da cidade e área suburbana).

Nas escolas do centro da cidade é maior a dispersão de países de origem dos alunos imigrantes, sendo de destacar, pelo maior número de elementos, o grupo proveniente da América do Sul (40,5%), na totalidade de nacionalidade brasileira (45 alunos). O segundo maior grupo tem origem no continente africano (20,7%), maioritariamente em Cabo Verde (tabela 2). O terceiro grupo é oriundo de

países do leste europeu e da Rússia (18,9%). Relativamente à segunda geração, a distribuição assume um padrão um pouco diferente, pois é o grupo de alunos descendente de famílias de origem africana, o que apresenta maior peso percentual (70,7%), surgindo, em segundo lugar, o grupo de alunos de origem brasileira (11,2%). Os quantitativos de alunos da segunda geração com origem em Cabo Verde e no Brasil são semelhantes (12 e 13, respetivamente). Com o mesmo quantitativo do Brasil, surge a segunda geração dos alunos descendentes de famílias oriundas de países europeus (Europa dos 15).

Tabela 2 – Alunos imigrantes e 2ª geração, por região de origem e por contexto escolar

Região de origem	Centro da cidade				Área suburbana			
	Imigrante		**2ª geração**		**Imigrante**		**2ª geração**	
	n.	**%**	**n.**	**%**	**n.**	**%**	**n.**	**%**
África	23	20,7	82	70,7	79	66,9	150	88,8
Cabo verde*	8		12		29		34	
Ásia	13	11,7	6	5,2	0	0,0	0	0,0
Europa de Leste + Rússia	21	18,9	2	1,7	12	10,2	0	0,0
América do Norte	2	1,8	0	0,0	0	0,0	0	0,0
América do Sul	45	40,5	13	11,2	23	19,5	8	4,7
Brasil*	45		13		23		8	
EU/15	7	6,3	13	11,2	4	3,4	11	6,5
TOTAL	**111**	**100,0**	**116**	**100,0**	**118**	**100,0**	**169**	**100,0**

* Estas linhas não contabilizam no total.
Fonte: Elaborada pela autora (questionários aos estudantes 2009/10 e cálculos da autora).

Nas escolas da área suburbana de Sintra, o grupo de alunos imigrantes é maioritariamente proveniente do continente africano (66,9%), destacando-se Cabo Verde pelos maiores quantitativos (29 alunos). Em segundo lugar, em termos quantitativos, posiciona-se

o grupo de alunos nascidos no Brasil (19,5%) e, na terceira posição, os alunos nascidos em países do leste europeu e da Rússia (10,2%). A segunda geração é composta maioritariamente por alunos descendentes de famílias de origem africana, sendo 22,7% de origem cabo-verdiana. Na segunda posição, colocam-se os descendentes de famílias europeias (Europa dos 15), com 6,5% do total de alunos, colocando-se, na terceira posição, a segunda geração de alunos brasileiros (4,7%).

Nas escolas do centro de Lisboa, a diversidade de origens dos alunos é maior, sendo cerca de 26 os países de origem dos alunos inquiridos, enquanto nas escolas do território suburbano são cerca de 14 os países de origem. Acresce-se, ainda, que a percentagem de alunos da segunda geração é superior na área suburbana (32,1%) relativamente à área central da cidade (19,4%). Em síntese, atendendo aos países de origem e à distribuição das gerações de alunos nos dois territórios, encontramos algumas diferenças que importa sublinhar: (i) nas escolas da área suburbana, os grupos imigrantes e segunda geração têm quantitativos superiores ao grupo nativo, sendo a segunda geração o grupo com maior peso; (ii) nas escolas do centro da cidade, os dois grupos, imigrantes e segunda geração, perfazem um total de alunos inferior ao grupo nativos; (iii) imigrantes de origem brasileira e segunda geração têm quantitativos superiores ao grupo oriundo de Cabo Verde no centro da cidade; e (iv) imigrantes e segunda geração com origem em Cabo Verde são o maior grupo na área suburbana.

As famílias dos alunos inquiridos que responderam aos questionários nas escolas de Lisboa são maioritariamente de nacionalidade portuguesa (64,2%). Entre as restantes famílias, em 23,5%, ambos os pais nasceram num país estrangeiro e, em 12,3%, um dos elementos da família é oriundo de um país estrangeiro. No território suburbano, cerca de metade das famílias são nacionais de Portugal (52,9%), em 30,1%, ambos os membros são imigrantes e, em 16,9%, um dos pais é imigrante.

Em termos de nacionalidade das famílias imigrantes, Cabo Verde e Brasil são os principais países, ainda que, na área central da cidade, 14% das famílias tenham nacionalidade brasileira e 10,5% nacionalidade cabo-verdiana, ao passo que, na área suburbana, 20,2% são nacionais de Cabo Verde e 14,9% do Brasil.

A escola como espaço de aprendizagem e de socialização: perspetivas e experiências dos alunos e das famílias

Na resposta à questão *Por que ir à escola?*, os alunos elegeram cinco motivos (aprender, estar com os pares, obrigação de estudar, pressão da família e poder continuar a estudar no futuro). Alunos do 4º e do 6º anos, que frequentavam a escola nos dois contextos de estudo, estiveram de acordo quanto ao lugar ocupado pelo "aprender" como a principal justificação para estar na escola. Além de "aprender", a escola era ainda um espaço por excelência para "estar com os pares" e "poder continuar a estudar no futuro". A segunda geração de cabo-verdianos reforçou a importância de ir à escola para aprender, enquanto os seus colegas brasileiros colocaram a primazia na relação da escola com a construção do futuro.

As famílias destes alunos, quando confrontadas com questão idêntica, não hesitaram em conotar a escola como espaço de aprendizagem, com importantes funções na construção do futuro e na oportunidade de mobilidade social. A essas percepções as famílias juntaram expectativas muito positivas face às funções da escola e ao seu contributo para alcançar objetivos pessoais para o futuro, exprimindo-se da seguinte forma:

> *Espero que a escola lhe dê um bom futuro e que tenha boas notas* (pais, Cabo Verde).
>
> *Que o ensine a ser uma melhor pessoa e um cidadão exemplar para o mundo* (mãe, Brasil).
>
> *Que o desenvolva, lhe dê conhecimentos, bem estar, educação e paz* (mãe, Brasil).

As famílias focalizaram, face à escola, as suas expectativas de curto prazo, em termos de realização de aprendizagens:

> *Espero que ele tenha bons resultados e que aprenda a ler e a escrever* (mãe, Cabo Verde).
>
> *Espero que o meu filho tenha uma boa formação académica* (pais, Cabo Verde).
>
> *Que o meu filho passe de ano e esteja bem* (mãe, Cabo Verde).

A reflexão sobre o posicionamento das famílias oriundas de Cabo Verde e do Brasil permite-nos identificar duas atitudes perante a escola. Por um lado, as primeiras focalizaram as suas expectativas na aprendizagem e nos resultados escolares, por outro lado, as famílias brasileiras projetaram as suas expectativas no futuro, esperando que a escola desenvolvesse um bom papel na formação pessoal e social dos seus filhos, dando-lhes "uma boa preparação para o futuro". Esta postura face à escola, que carateterizou as famílias brasileiras, está muito próxima à discussão teórica antes apresentada a partir das conceções de alguns autores (AGUADO, 2003; NEUNER, 2012; ROSS, 2013) de uma ideia de educação intercultural que privilegia, como valores-chave, o diálogo, a interação e a partilha.

Numa outra questão, os alunos foram desafiados a definir escola recorrendo a três palavras. A análise de conteúdo das palavras registradas pelos alunos permitiu individualizar três grandes categorias: aspetos físicos, atores escolares e experiências diárias. Para os alunos brasileiros, imigrantes e de segunda geração, o uso de palavras que valorizavam positivamente a escola foi mais frequente quando comparado com os colegas de Cabo Verde. Estes, quando se pronunciam face à escola, revelavam ter uma atitude menos positiva, mobilizando palavras mais depreciativas, posicionamento reforçado pela segunda geração. A essa diversidade de conceções de escola, decorrente das experiências pessoais de alunos com diferentes origens, acrescemos ainda a diversidade resultante das vivências nos

territórios onde habitavam na AML e, neste âmbito, os alunos que frequentavam as escolas localizadas na área suburbana tendiam a reportar-se a estas com uma atitude mais negativa, em particular pelos aspetos relacionados à limpeza dos espaços.

Retomando os resultados da análise de conteúdo realizada à multiplicidade de respostas dadas pelos alunos, identificamos agora as cinco subcategorias pela ordem de importância que lhes foi atribuída: recursos físicos, aspetos humanos, sociabilidades, processo de aprendizagem e limpeza dos espaços. A leitura da tabela 3 permite identificar que quer nas escolas do centro da cidade, quer nas escolas do território suburbano, os recursos físicos da escola são os aspetos mais valorizados por todos, recorrendo a expressões, tais como *a escola é grande*, *a escola tem recreio*, *a sala tem mesas e cadeiras*, *a escola é bonita*. Aos recursos físicos segue-se, nas escolas do centro da cidade, a valorização do processo de aprendizagem pelos alunos imigrantes de Cabo Verde e segunda geração de cabo-verdianos e brasileiros, recorrendo a expressões como *aprender*, *ler*, *educar*. Posicionamento que não é assumido pelos alunos imigrantes brasileiros que atribuem à dimensão sócio-afetiva, em particular às relações com os adultos, um lugar de destaque na sua conceção de escola, através de expressões, tais como *eu gosto do professor*, *os auxiliares ajudam-me*. Nas escolas da área suburbana, o olhar para a escola pelos alunos trazia outras referências: valorizava-se a escola como espaço de ludicidade e de oportunidade de usufruir de momentos de brincadeira, pelos alunos de imigrantes e segunda geração de Cabo Verde; definiu-se a escola pelas relações com os adultos, *o professor é amigo*, *o professor ajuda-me*, *o professor é compreensivo*, atitude que se estendia aos pares nas conceções dos alunos oriundos do Brasil. Para esse grupo de alunos, em particular os mais recentemente chegados a Portugal, a figura do adulto era uma referência na conceção e ligação com a escola. Uma atitude que diferiu da dos seus pares oriundos de Cabo Verde, por estes priori-

zarem as relações com os pares, em particular a segunda geração, foi de que a escola era o espaço para *estar*, *falar* ou *encontrar amigos*.

Tabela 3 – Aspetos positivos da escola identificados pelos alunos (% do total de referências por grupo)

Centro da cidade		Cabo Verde		Brasil	
	Nativos	**Imigrantes**	**2ª geração**	**Imigrantes**	**2ª geração**
Recursos escolares	49,1	30,0	67,7	44,2	57,9
Relação com adultos	15,9	10,0	3,2	22,1	5,3
Relação de pares	11,8	20,0	9,7	9,3	10,5
Proc. de aprendizagem	10,3	30,0	16,1	12,8	15,8
Ludicidade	5,8	10,0	3,2	11,6	10,5
Área suburbana		**Cabo Verde**		**Brasil**	
	Nativos	**Imigrantes**	**2ª geração**	**Imigrantes**	**2ª geração**
Recursos escolares	48,6	50,0	53,2	38,5	35,3
Relação com adultos	14,9	12,1	8,9	21,2	17,6
Relação de pares	13,6	12,1	8,9	21,2	23,5
Proc. de aprendizagem	6,3	10,3	10,1	9,6	11,8
Ludicidade	11,2	15,5	19,0	9,6	11,8

Fonte: Elaborada pela autora (questionários aos estudantes 2009/10 e cálculos da autora).

Uma análise semelhante sobre as percepções das famílias relativamente à relação que os filhos têm com a escola revelou quatro dimensões valorizadas: processo de aprendizagem, socialização com os pares, socialização com adultos e relação com os espaços escolares. As famílias que habitavam no território suburbano situavam a relação dos seus filhos com a escola na dimensão da socialização, como espaço de encontro com os pares, atitude consentânea com a dos seus

educandos: as famílias brasileiras colocavam a "socialização com os pares" em 34,8% das suas respostas, enquanto as famílias oriundas de Cabo Verde o referiam em 32,4% das respostas (tabela 4). A escola como lugar de construção de aprendizagens surgia nas referências destas famílias em segundo plano: em 31% das respostas das famílias cabo-verdianas e em 21,7% das respostas das famílias brasileiras. Neste território suburbano, as crianças e os jovens permaneciam muitas horas do dia por "sua conta", enquanto os pais se deslocavam para trabalhar na cidade de Lisboa. Esse pode ser um dos motivos que explicava considerarem que os seus filhos atribuíam à escola um lugar privilegiado na socialização com os pares, um espaço que, muitas vezes, substituía a casa, tornando-se sua primeira habitação. A escola assumia, então, um lugar privilegiado na construção de dinâmicas de socialização com os pares e com os amigos, resultado dos encontros e das vivências diárias, fundamental para as crianças e os jovens que habitavam em contextos de desvantagem social, limitados em termos de ofertas de espaços de encontro. Os laços sociais que construíam na escola e as experiências de sociabilidade nela vividas são referências fundamentais na construção da sua imagem de escola e nas trajetórias escolares que desenvolvem (ABRANTES, 2003).

Tabela 4 – Imagens das famílias sobre as expectativas das crianças e jovens face à escola

	Centro da cidade		Área Suburbana	
	Cabo Verde	**Brasil**	**Cabo Verde**	**Brasil**
Processo de aprendizagem	33,3	30,4	31,0	21,7
Socialização com pares	29,6	28,3	32,4	34,8
Socialização com professo-res/assistentes	18,5	19,6	16,9	21,7

Espaços escolares	18,5	21,7	19,7	21,7
	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: Elaborada pela autora (questionários aos estudantes 2009/10 e cálculos da autora).

Ao serem questionadas sobre as percepções que tinham da diversidade cultural existente na escola dos seus filhos, resultado da presença de alunos imigrantes, tais famílias reportavam-se à instituição numa atitude positiva, construtiva, no sentido da oportunidade para "aprender a viver com os outros" e "encontrar diferentes culturas" (tabela 5). Apesar desta abertura, algumas famílias revelaram ter um sentimento de desconfiança/insegurança perante a necessidade de convívio na diversidade que caraterizava a escola que os seus filhos frequentavam. Colocavam-se nesta posição algumas famílias cabo-verdianas que expressaram ter mais dúvidas sobre os efeitos deste convívio, conotando a diversidade como potenciadora de alguma instabilidade que associavam a comportamentos negativos ou mais violentos.

Tabela 5 – Atitudes das famílias perante uma escola multicultural

	Famílias cabo-verdianas			Famílias brasileiras		
Centro da cidade	**Concordo**	**Discordo**	**ns/nr**	**Concordo**	**Discordo**	**ns/nr**
Aprender com os outros	100,0			100,0		
Dificulta a aprendizagem	16,7	83,3			84,6	15,4
Conhecer diferentes culturas	100,0			93,3		6,7
Cria situações de instabilidade	37,5	37,5	25,0	7,7	53,8	38,5
Cria situações de violência	16,7	83,3		7,7	76,9	15,4

Área Suburbana	**Con-cordo**	**Dis-cordo**	**ns/nr**	**Con-cordo**	**Dis-cordo**	**ns/nr**
Aprender com os outros	100,0			100,0		
Dificulta a aprendiza-gem	20,0	76,0	4,0	14,3	78,6	7,1
Conhecer diferentes culturas	89,7	6,9	3,4	93,3		6,7
Cria situações de insta-bilidade	38,5	34,6	26,9	12,5	62,5	25,0
Cria situações de vio-lência	13,0	60,9	26,1	18,8	62,5	18,8

Fonte: Elaborada pela autora (questionários aos estudantes 2009/10 e cálculos da autora).

A escola como espaço de aprendizagem e de socialização: perspetivas e experiências de professores e de representantes das escolas

Para a análise das perspetivas dos professores sobre a relação que as famílias construíam com a escola e sobre as representações que estas tinham da instituição, desafiamo-los a pronunciar-se sobre as imagens construídas. Das suas respostas emergiram duas perspetivas fundamentais: Algumas famílias viam a escola como um *espaço onde as crianças passam o dia e "não chateiam"* e, houve famílias que viam a *escola como um meio de alcançar objetivos, de definir um percurso de vida* (P2); *a expectativa e a ambição que os encarregados de educação demonstram em relação ao futuro dos seus educandos, também é um fator extremamente importante, pois é este tipo de agregado familiar que dá apoio aos alunos nos seus estudos quer seja com o auxílio nos trabalhos de casa, quer seja com o esclarecimento de dúvidas e imposição de regras de conduta social* (P1).

A maioria dos professores inquiridos revelou ter uma opinião muito próxima à das famílias em relação à coexistência de diferentes

culturas na sala de aula. No seu olhar sobre a diversidade cultural, evidenciamos uma atitude muito positiva, como atestam alguns dos testemunhos seguintes: *os alunos desde muito cedo coabitam com essa diversidade* (P2); *permite uma maior abertura e desenvolvimento de competências interculturais nos alunos* (P3); *a diversidade cultural permite que haja interculturalidade, intercâmbio de hábitos e costumes que ajuda todos a ampliarem os seus horizontes* (P13); *os alunos enriquecem os seus conhecimentos e cultura* (P1).

Essa imagem que nos é transmitida pelos professores perspetiva uma abertura para a diversidade e um reconhecimento das mais valias decorrentes do convívio em contextos multiculturais. Importa, agora, compreender de que modo esta predisposição se reflete nas suas práticas de sala de aula. Analisando os testemunhos que nos foram dados pelos professores, foi possível identificar duas dimensões fundamentais em que situavam as preocupações decorrentes da presença de grupos de origens diversa nas suas salas: a gestão curricular e as relações sociais. A primeira relacionada com a gestão das aprendizagens, a adaptação das atividades e as estratégias: *gestão do processo de ensino e aprendizagem, tendo em conta as várias sensibilidades e eventuais suscetibilidades* (P8); *maior flexibilidade e adequação do currículo às necessidades dos alunos* (P3); *obriga a que as atividades programadas sejam escolhidas de forma a que todos as possam realizar, adaptando-as às especificidades do aluno* (P10 e P5) e *é necessário mais tempo para dar resposta à diversidade, é preciso mais materiais e usar uma pedagogia diferenciada* (P12). A segunda centrada nas questões relativas às relações, às interações, à partilha de experiências, à promoção do respeito e à gestão de conflitos: *investir mais na mediação de conflitos, uma vez que há algumas etnias que tendencialmente não se dão bem com outras* (P8); *em situações específicas de trabalho essa diversidade pode ser usada na partilha de experiências e desenvolvimento de pequenos projetos* (P9) e *planificar tendo em conta a diversidade,*

aproveitá-la para enriquecer os conhecimentos dos alunos (P2).

Para os representantes dos órgãos diretivos dos agrupamentos, as expectativas que as famílias depositavam na escola ficaram aquém do desejado, ainda que reconhecessem que eram diversas. Apesar de, na generalidade, não terem conseguido estabelecer diferenças significativas entre famílias nativas e imigrantes, facilmente nos desenhavam imagens baseadas em estereótipos associados a questões culturais e a origens nacionais, como atestaram os relatos seguintes: *os africanos esperam que a escola os substitua, faça o seu papel, substitua a casa... a escola é um espaço onde podem ter os filhos, sabem onde eles estão... os brasileiros têm outras expectativas, esperam que os descendentes atinjam outro patamar e envolvem-se... brasileiros e portugueses olham para a escola mais como um local de aprendizagem* (DS1); *o ponto de partida é diferente... os africanos são os que revelam ter menos expectativas, assim como os brasileiros que vêm de situações de exclusão* (DS2); *algumas famílias veem a escola como uma obrigatoriedade, uma forma de receberem os subsídios e das crianças terem alimentação* (DL2).

Na assertividade revelada nas respostas dos responsáveis pelos agrupamentos de escolas sobre as fracas expectativas das famílias em relação à instituição, identificaram-se diferenças de postura. Neste sentido, é importante compreender se as imagens construídas se associavam a estereótipos ou eram uma evidência nas atitudes reveladas por alunos e familiares. Até que ponto essas imagens não eram o resultado da maior ou menor presença física das famílias na escola ou das diferentes formas como assumiam o papel que esta deveria desempenhar? É importante registrar que os percursos que estas famílias tiveram oportunidade de realizar como alunos, nos países de origem, determinam a sua atitude perante a escola que os seus filhos frequentam. Transmitem-nos que querem o melhor para os filhos, mas certamente que a escola também teria de as ajudar no sentido de perceberem que "esse melhor" depende

em parte do seu envolvimento como pais e educadores. A relação família-escola é um dos elementos fundamentais na integração das crianças e dos jovens (TURKEY; KAO, 2009; MAIZTEGUI; IBARROLA, s.d.). Uma atitude distante relativamente à escola e ao papel da instituição, por parte das famílias, pode ter um efeito idêntico nos alunos, na valorização que fazem da instituição e na postura que, de um modo geral, revelam ter sobre os seus percursos escolares.

Nas prioridades da política de escola, definidas nos Projetos Educativos de Agrupamento, é valorizada a inclusão de todos os alunos, a sua integração e os resultados escolares (em 11 PEA). Na análise de conteúdo das políticas, identificaram-se as seguintes palavras na abordagem à integração: *colaboração/cooperação*; *partilha*; *respeito pelas diferenças e pela diversidade cultural*; *participação*; *responsabilidade*; *cidadania*; *educação multicultural*. As estratégias específicas para a educação intercultural e para a cidadania dependem da área em que a escola está localizada, dos problemas que os estudantes experienciam e das políticas definidas pelos dirigentes para a escola (HORTAS, 2013, 2014, 2018). Em ambos os contextos territoriais, as abordagens à diversidade focalizam-se maioritariamente a gestão de respostas diárias aos problemas e às necessidades, em particular as que se associam à sociabilização e à construção de relações em contextos multiculturais. Os PEA apresentam duas perspetivas para promover a educação intercultural e a aprendizagem numa escola multicultural:

> (1) os alunos imigrantes são entendidos como parte integrante de uma comunidade que é diversa, aprendem através da interação e diálogo com os colegas (PEA de Lisboa e Sintra);
>
> (2) os alunos imigrantes são assumidos como parte integrante de uma comunidade, que é diversa cultural e socialmente, as linhas orientadoras dos PEA sustentam-se na diversidade cultural (PEA Sintra). Essa opção fez com que fosse possível valorizar a diversidade na escola e promover contextos de partilha.

Esta análise ilustra que são diferentes os caminhos e as oportunidades para a promoção de uma educação intercultural e a construção da cidadania a partir da escola. Na perspetiva de THOMPSON (1998), a perceção da escola sobre a diversidade cultural é determinante na forma como se perspetiva o desenvolvimento pelos estudantes das competências interculturais.

Aprendizagem, socialização e construção de competências interculturais

Os percursos de socialização vividos na escola têm um importante efeito na integração nos grupos de amigos (SEBASTIÃO, 2009; ABRANTES, 2003). Numa perspetiva intercultural da educação, as relações sociais que os alunos constroem com os pares durante o processo de aprendizagem contribuem para a construção da sua identidade e da abertura ao diálogo com os outros. O desenvolvimento de competências interculturais relaciona-se com "a habilidade para comunicar com pessoas de diferentes culturas" (PERRY; SOUTHWELL, 2011, p.456)[19]. Por seu turno, para os estudantes que estão distantes da cultura escolar, como acontece com muitos alunos de origem imigrante, as relações de pares construídas diariamente funcionam como um 'céu protector' (MORGADO, 1999, p. 34).

Para os adultos, assim como para as crianças, além da referência às aprendizagens de natureza académica, a escola define-se pelas relações desenvolvidas/construídas durante o percurso escolar (SEBASTIÃO, 2009). Do ponto de vista da promoção de uma educação intercultural, essas relações suscitam uma atenção particular quando surgem percepcionadas negativamente por um coletivo de alunos. Se não se constroem num ambiente de confiança mútua e se são desvalorizadas pelos adultos nas imagens que constroem da criança e do jovem, não estão criadas as condições para inclusão

19 Tradução própria do original "the ability to effectively and appropriately communicate with people from different cultures" (PERRY; SOUTHWELL, 2011, p. 456).

destes em contexto escolar, afastando-se a instituição dos valores definidos para a interculturalidade. Se por um lado, da adesão dos alunos à escola depende uma parte significativa do seu percurso escolar, por outro lado, o não estabelecimento de vínculos entre crianças/jovens e escola pode colocar em causa os objetivos definidos para a sua formação e socialização (SEBASTIÃO, 2009).

No geral, apesar de os sujeitos partilharem heranças culturais semelhantes, os significados atribuídos à escola podem ser diferentes. As próprias políticas de escola e o ambiente escolar podem ter impactos diferentes nos significados atribuídos à instituição. Por exemplo, para os estudantes cabo-verdianos que frequentavam as escolas suburbanas, brincar e divertir-se era uma importante motivação para estar na escola, enquanto no centro da cidade aprender e relacionar-se com os pares eram classificados como os atributos mais importantes da escola.

O contexto social em que os estudantes convivem com as suas famílias têm também um papel fundamental, pois quando as crianças e os jovens chegavam à escola já transportavam consigo um capital social, resultado das relações estabelecidas na família e nas comunidades (TURKEY; KAO, 2009). As expectativas da família sobre a escola e sobre o convívio em contextos de diversidade igualmente assumiam um papel chave no entendimento de estratégias educativas que valorizavam a interculturalidade. Essa ideia reforça a responsabilidade dos educadores em construir um ambiente favorável e dinamizar práticas pedagógicas capazes de contribuir para o desenvolvimento pessoal e social das crianças e dos jovens (ESTANQUEIRO, 2012).

Os professores participantes no estudo entendem e reconhecem os desafios colocados pela existência de múltiplas culturas, assim como a importância de acolher a diversidade. Contudo, continuam em falta muitas das ferramentas e das estratégias pedagógicas necessárias para uma prática efetiva da educação inter-

cultural, potencializando os benefícios que a esta se associam. Nas suas opiniões, sobre as interações dos estudantes e a construção de relações na sala de aula, os professores focalizam fundamentalmente a resolução de problemas e a gestão de conflitos, não se reportando às oportunidades da diversidade para explorar diferentes visões do mundo e desenvolver a identidade individual, tal como nos refere Bennett (2009).

A diversidade sociocultural que carateriza as escolas suburbanas é reconhecida nas linhas orientadoras dos PEA, pela importância atribuída à diversidade, ao desenvolvimento de competências interculturais, ao desenvolvimento da cidadania e da coesão social. Objetivam a abertura da escola à comunidade e um compromisso com projetos de educação intercultural (HORTAS, 2013, 2014, 2018). Contudo, apesar de valorizarem a presença de diferentes culturas e a promoção da educação intercultural, sustentada na construção de relações sociais e de uma cidadania plural, tal como refere Banks (2004, 2011, 2012), na maioria dos PEA estas intenções ainda não são evidentes nas políticas, nas estratégias e nas práticas que implementam.

Os pontos anteriormente referidos reforçam a importância de se definirem políticas de escola que atendam à diversidade dos contextos. A disponibilidade para implementar práticas de ensino e de aprendizagem promotoras da diversidade e para desenvolver estratégias que potenciem a interação e a integração de culturas são cruciais na construção de oportunidades para os estudantes desenvolverem a sua cidadania no convívio com diferentes *backgrounds* culturais. Este ponto de vista enfatiza a importância da partilha de valores de cidadania para a 'construção de laços entre comunidades' (JOSHEE, 2004)[20]. Nesta perspetiva, a diversidade não deve ser entendida apenas como uma importante característica a ser res-

20 Tradução própria do original 'rebuild trust among communities' (JOSHEE, 2004).

peitada, mas como potenciadora de um entendimento intercultural que deve integrar a missão da escola (PERRY; SOUTHWELL, 2011). Colocar em prática uma educação intercultural implica dinâmicas que envolvam, por um lado, profissionais de educação conscientes do potencial da diversidade para promover diálogos e laços de confiança e, por outro lado, protagonismo aos alunos e às famílias, como atores chave na construção de um ambiente de acolhimento favorável a todos.

Considerações finais

Retomando a problemática de partida, a promoção de uma educação geradora de diálogos interculturais que objetive a integração da diversidade cultural a partir da escola constitui-se como um processo multidirecional que requer o desenvolvimento de um conjunto de estratégias interligadas, contextualizadas em cada território e comunidade.

Para responder à problemática, mobilizamos crianças e jovens, com pertenças étnicas diferentes, para analisarmos como experienciam os seus percursos escolares em escolas localizadas em dois contextos socioterritoriais da AML.

A relação entre diversidade e educação emerge neste estudo através das percepções e das práticas de estudantes, famílias, professores e políticas de escola. Os diferentes atores e contextos ilustram a complexidade e os desafios de pensarmos e promovermos práticas educativas integradoras da diversidade cultural. As considerações que nos apraz sublinhar situam-se em duas dimensões: educação e políticas.

Sobre educação, famílias e alunos partilham na generalidade as mesmas perspectivas. Contudo evidenciaram-se diferenças culturais e geracionais. Quando os alunos imigrantes chegam à escola, já trazem consigo um capital cultural e, portanto, as suas atitudes já foram sendo construídas. Neste estudo, a comunidade

cabo-verdiana revelou ter diferentes visões sobre a escolaridade e a escola. Os alunos oriundos de bairros suburbanos, por sua vez, viam a escola como espaço de encontro, para brincar e divertir-se, enquanto os provenientes do centro da cidade valorizavam a escola como espaço de aprendizagem e de construção de relações entre pares.

Alguns representantes das escolas e os professores tinham atitudes preconceituosas quando se reportavam à forma como algumas comunidades viam a escola. Para promover uma educação intercultural, é crucial conhecer e compreender a realidade de uma comunidade e o seu *background* cultural para desconstruir preconceitos. Educação intercultural, por definição, "inicia-se pela articulação entre o currículo e a vida dos estudantes na sua comunidade" (CUMMINS, 2016, p. 460)[21], sendo um dos objetivos a promoção do diálogo intercultural para capacitar os alunos a compreenderem e agirem nas diferentes realidades sociais em que se movem (CUMMINS, 2016).

Numa perspetiva intercultural, parece evidente que as famílias, assim como os alunos, estão, em geral, abertos ao diálogo. Ambos partilham a opinião de que as escolas são importantes espaços de encontro e interação de crianças e jovens com diferentes *backgrounds*, privilegiando as relações entre pares. As atitudes dos professores sobre aprender e conviver em contextos multiculturais são também muito positivas.

Em termos de políticas, as escolas veem a diversidade cultural de perspetivas diferentes. As políticas estão definidas nos documentos orientadores, porém não se define o modo de operacionalizá-las. A análise de diferentes PEA, as entrevistas e os questionários aos representantes e aos professores enfatizam a dificuldade na construção do diálogo entre os profissionais, as crianças e os jovens. De

21 Tradução do original "starts by connecting the curriculum to the lives of students and their communities" (CUMMINS, 2016, p. 460),

facto, apesar de as políticas estarem escritas no papel, as escolas em estudo ainda têm um longo caminho a percorrer na implementação de práticas promotoras da educação intercultural, em decorrência da grande distância entre a intenção e os resultados.

As escolas têm de pensar mais sobre as políticas e as práticas, reconhecendo a diversidade cultural e promovendo a construção de ligações entre conhecimento, objetivos curriculares e contextos socioculturais dentro e fora do espaço escolar. Apesar do presente estudo mostrar que pais e alunos aceitam e reconhecem as diferenças culturais como oportunidade para construir um ambiente educativo promotor de aprendizagens e competências de cidadania ativa, é responsabilidade dos dirigentes escolares colocar em prática as políticas nacionais já definidas, uma vez que estes são a ponte entre as políticas e as comunidades locais.

Por fim, o estudo revelou que, nas escolas portuguesas localizadas em contextos urbanos, urge implementar uma educação intercultural. É urgente que as ações e as práticas pedagógicas vão mais além dos conteúdos curriculares prescritos pelo Ministério da Educação. O desafio, como se evidenciou neste estudo, passa por envolver todos os atores no processo educativo: alunos, famílias, professores, dirigentes e comunidade local. Em síntese, trata-se de desenvolver práticas que reflitam as realidades de um mundo que é cada vez mais diverso, no qual cada vez mais as crianças e os jovens imigrantes procuram ferramentas e conhecimentos para saberem agir no meio onde vivem hoje e onde irão viver no futuro, e, também, para beneficiarem o país que os acolheu.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, P. *Os sentidos da escola*. Oeiras: Celta, 2003.

AGUADO, T. *Pedagogía Intercultural*. Madrid: Mc Graw Hill, 2003.

BANKS, J. (Ed.). *Diversity and Citizenship Education*. Global Perspectives. San Francisco: Jossey-Bass, 2004.

BANKS, J. Educating Citizens in Diverse Societies. *Intercultural Education*, v. 22, n. 4, p. 243-251, 2011.

BANKS, J. Ethnic Studies, Citizenship Education and the Public Good. *Intercultural Education*, v. 23, n. 6, p. 467-473, 2012.

BENNETT, M. Defining, Measuring, and Facilitating Intercultural Learning: A Conceptual Introduction to the Intercultural Education Double Supplement. *Intercultural Education*, v. 20, sup. 1, p. S1-S13, 2009.

CABRERA, F. Elaboration and Evaluation of Educational Programs for Citizenship [Elaboración y evaluación de Programas de Educación para la Ciudadanía.] *Revista de Pedagogía*, v. 59, n. 2-3, p. 275-400, 2008.

CARNEIRO, R. *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem*. 21 Ensaios para o Século 21. Lisboa: Fundação Manuel Leão, 2001.

CARVALHO, M. Infância, socialização e território: violência(s) na escola, violência(s) em contexto. In: SEBASTIÃO, J. (Ed.). *Violence in Schools*: Tendencies, Contexts, Visions. Chamusca: Edições Cosmos, 2010.

COUNCIL OF EUROPE. *Can you make a difference?* Youth policy facing diversity and change. Strasbourg: Directorate of Youth and Sport Strasbourg, 2002.

COUNCIL OF EUROPE. *White Paper on Intercultural Dialogue*. Living Together as Equals in Dignity. Strasbourg: COE, 2008.

CUMMINS, J. Intercultural Education and Academic Achievement: A Framework for School - based Policies in Multilingual Schools. *Intercultural Education*, v. 26, n. 6, p. 455-468, 2016.

ESTANQUEIRO, A. *Good Pratices in Education - The Role of Teachers* [Boas práticas na educação – O papel dos professores]. Lisboa: Editorial Presença, 2012.

HORTAS, M. J. *Escola, comunidade e território*: actores e agentes na construção da cidade multicultural. Porto: Faculdade de Letras, 2010. Disponível em: http://web.letras.up.pt/xiicig/comunicacoes/172.pdf. Acesso em: 10 de setembro de 2019.

HORTAS, M. J. *Educação Diversidade e Território* – O caso da Área Metropolitana de Lisboa. 2013. 559f. Tese (Doutorado em Geografia Humana). Instituto de Geografia e Ordenamento do Território, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2013.

HORTAS, M. J. Education for Citizenship in Contexts of Diversity in the Metropolitan Area of Lisbon. *Citizenship Teaching & Learning*, v. 9, n. 2, p. 175-200, 2014.

HORTAS, M. J. The intersection of school, diversity and intercultural dialogues: second generation Brazilians and Cape Verdeans in the Lisbon metropolitan área. *Intercultural Education*, v. 29, n. 4, p. 495-513, 2018.

HUDDLESTON, T.; NIESSEN, J.; CHAOIMH, E. N.; WHITE, E. *Migrant Integration Policy Index*. Brussels: British Council and Migration Policy Group, 2011. Disponível em: http://www.mipex.eu/sites/default/files/downloads/migrant_integration_policy_index_mipexiii_2011.pdf. Acesso em: 20 de julho de 2019.

HUDDLESTON, T., BILGILI, O., JOKI, A.; VANKOVA, Z. *Migrant Integration Policy Index*. Barcelona/ Brussels: CIDOB and MPG, 2015. Disponível em: http://www.mipex.eu. Acesso em: 20 de julho de 2019.

JOSHEE, R. Citizenship and Multicultural Education in Canada - From Assimilation to Social Cohesion. In: BANKS, J. (Ed.). *Diversity and Citizenship Education*. Global PerspectivesSan Francisco, CA: Jossey-Bass, 2004.

LAMERS, Y. *Unity in Diversity, Intercultural Dialogue an Instrument for Integration*. The Hague: The Hague School of European Studies, 2008. Disponível em: http://hbo-kennisbank.uvt.nl/cgi/hh/show.cgi?fid=1695. Acesso em: 10 de julho de 2019

MAIZTEGUI, C.; IBARROLA, A. Réditos potenciales de la participación de las famílias inmigrantes en el centro escolar y posibles dificultades. *Revista de Psicologia, Ciencies de l'Educacio i de l'Esport*, v. 30, n. 2, p. 33-41, 2012.

MODDOD, T. *Multiculturalism, a civic idea*. Cambridge: Polity Press, 2007.

MORGADO, J. *A relação pedagógica*: diferenciação e inclusão. Lisboa: Editorial Presença, 1999.

NEUNER, G. The Dimensions of Intercultural Education. In: HUBER, J. (Ed.). *Intercultural Competence for all*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2012. Disponível em: http://www.coe.int/t/dg4/education/

pestalozzi/Source/Documentation/Pestalozzi2_EN.pdf. Acesso em: 10 de setembro de 2019.

PERRENOUD, P. *A pedagogia na escola das diferenças*: fragmentos de uma sociologia do fracasso. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PERRY, L.; SOUTHWELL, L. Developing Intercultural Understanding and Skills: Models and Approaches. *Intercultural Education*, v. 22, n. 6, p. 453-466, 2011.

ROSS, W. Spectacle, critical pedagogy and critical social studies education. In: MATARRANZ, J. J. D.; FERNÁNDEZ, A. S.; GARCÉS, A. C. (Eds.). *Medios de Comunicación y Pensamiento Critico*: Nuevas formas de interacción social. España: AUPDCS e Universidad de Alcalá, 2013.

SÁEZ ALONSO, R. La educación intercultural como factor clave de la eficacia contra el racismo. *Revista Española de Pedagogía*, v. 64, n. 234, p. 303-322, 2006.

SANTIBÁÑEZ, R.; MAIZTEGUI, C.; CHAHROKH, H.; MICHALOWSKI, I.; STRASSER, E.; WOLFF, R. Equitable Education & Immigrant Integration. In: FONSECA, M. L.; MALHEIROS, J. (Coords.). *Social Integration & Mobility*: Education, Housing & Health. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2005.

SEABRA, T. *Desempenho escolar, desigualdades sociais e etnicidade*: os descendentes de imigrantes indianos e cabo-verdianos no ensino básico em Portugal. 2008. 342f. Tese (Doutorado em Sociologia). Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, Departamento de Sociologia, Lisboa, 2008.

SEBASTIÃO, J. Democratização do ensino, desigualdades sociais e trajectórias escolares. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e Tecnologia, 2009.

SUÁREZ-OROZCO, C.; SUÁREZ-OROZCO, M. *Children of Immigration*. Cambridge/London: Harvard University Press, 2001.

THOMPSON, J.J. Towards a model for international education. In HAYDEN, M. C.; J. J. THOMPSON (Eds.). *International education: Principles and practice*. London: Kogan Page, 1998.

TORRES SANTOMÉ, J. *Multiculturalismo anti-racista*. Porto: Prodefinições, 2008.

TURKEY, K.; KAO, G. Barriers to School Involvement: Are Immigrant Parents Disadvantaged? *The Journal of the Educational Research*, v. 102, n. 4, p. 257-271, 2009.

UNESCO. *Educação. Um Tesouro a Descobrir*. Porto: ASA, 1997.

UNESCO. Guidelines on Intercultural Education, 2006. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878. Acesso em: 11 de maio de 2020.

UNICEF. *Estado Mundial de la Infancia 2012*: Niñas y niños en un mundo urbano. New York: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), 2012. Disponível em: http://www.unicef.org/spanish/sowc2012/fullreport.php. Acesso em: 9 de setembro de 2019.

Pratiques co-educatives plurilingues innovantes: Regards d'acteurs sur leur experience et perspectives pour la recherche

Isabelle Audras
Aude Bretegnier
Violaine Béduneau
Rachida Ramdani

Situer le propos

Cet article à plusieurs voix s'inscrit dans le cadre de recherches qui s'intéressent à la question de la gestion socio-éducative de la pluralité linguistique et culturelle[22], interrogent les enjeux et élaborent des moyens de *prendre en compte* et au-delà, de *s'appuyer sur* cette pluralité (PERREGAUX, 2004 ; AUDRAS; LECLAIRE, 2016) dans l'accompagnement éducatif / formatif de publics allophones en cours d'appropriation du français, adultes, parents, en parcours de migration-intégration (BRETEGNIER; AUDRAS, 2017), enfants, élèves en dynamiques d'inclusion scolaire (AUGER, 2005; GOÏ, 2009; BLANCHET; CLERC CONAN, 2015). Ces recherches s'inscrivent dans ce que l'on pourrait appeler une interdisciplinarité

22 Menées au sein du CREN - Thème 2: *Plurilinguismes, éducations, sociétés*, notamment dans le cadre des programmes: 1. *Enjeu[x]* (2015-2020), Programme régional Pays de la Loire, Axe 3 – Thématique 3: *Imaginaires plurilingues entre familles et école*. Coord.: A. Bretegnier, Le Mans Université. 2. *AMICAE* (2017-2020), RFI Programme Alliance Europa, WP 2-Action: *Ecoles, plurilinguismes, migrations*. Coord.: I. Audras, Le Mans Université.

de proximité[23]. Elles s'ancrent à la croisée de la sociolinguistique, la psycholinguistique et de l'anthropologie du langage, analysant les enjeux identitaires – fondant la complexité des plurilinguismes (TABOURET-KELLER, 2005) – à l'œuvre dans la reconfiguration des répertoires plurilingues en parcours migratoires (BILLIEZ; LAMBERT 2005), et posant la question des impacts de la "pluralité linguistique inégalitaire" sur les sentiments de légitimité, les pratiques d'appropriation langagière (BRETEGNIER, 2008); et tout autant en didactique des langues, développée selon une approche plurilingue et interculturelle (BILLIEZ, 1998; CANDELIER, 2008; CASTELLOTTI; MOORE, 2008; BIGOT et al., 2013, TRONCY, 2014), qui propose de travailler entre les langues, par croisements, comparaisons, mises en regard réflexives favorisant la possibilité de concilier ses langues dans un répertoire assumé comme *à la fois* francophone et plurilingue (BRETEGNIER, 2013). Elles puisent aussi dans les apports de la clinique transculturelle (MORO, 2011 [2002]), qui, concernant les enfants inscrits dans des histoires migratoires, souligne aussi cette importance de reconstruire les clivages en liens, mais encore est précieuse pour penser l'intervention, la démarche, la posture, la relation (sociale, éducative, didactique dans cet article) à l'œuvre dans l'accueil et l'accompagnement de l'Autre.

Cet article présente analyse et met en contraste deux dispositifs co-éducatifs plurilingues co-impliquant des écoles, des élèves et des parents diversement allophones, mis en place par l'association AFaLaC[24], dont l'action s'inscrit dans la perspective d'ouvrir des espaces et des temps d'échanges, de travail, de mises en projets, et de produire

23 Par interdisciplinarité de "proximité", on comprend le croisement des regards et outils de recherche de disciplines proches, voisines de (mêmes) champs scientifiques.

24 Association "Familles Langues Ecole", Le Mans. Co-fondatrice: F. Leclaire, psychopédagogue, chercheure associée au CREN. Disponible en: www.famillelanguescultures.org.

des effets de médiation plurilingue et interculturelle (LECLAIRE, 2014), de tisser, retisser, renforcer les liens entre les familles et l'école, favoriser de l'inclusion scolaire, à la croisée d'univers et de référents langagiers et culturels qu'il s'agit de reconnaitre et de concilier au service d'une appropriation plus sereine du français en relation à d'autres langues, investi comme "co-identitaire" (BEACCO, 2008) dans un répertoire construit et assumé comme pluriel.

Dans ce contexte, les enjeux sont de taille en termes d'accueil et d'accompagnement à un ici et maintenant pour les différents acteurs concernés au vu des différents niveaux de vécus observés: accueil des familles migrantes en situation transculturelle, formation des acteurs de l'éducation et/ou socio-culturels en première ligne dans cette période d'adaptation/inclusion, développement de plus de cohésion sociale pour garantir le dynamisme (dont celui d'accueil) de l'acteur collectif.

Dans cet article, l'analyse des deux dispositifs, terrains de recherche auxquels les auteures de cet article ont participé à divers titres[25], portera sur les effets linguistiques et psycho-socio-affectifs des actions mises en place, du point de vue du vécu des acteurs concernés: Comment s'emparent-ils de ces dispositifs pour faire face aux questionnements qu'ils rencontrent? Quelles questions pose d'être parents en situation transculturelle, dans une société d'accueil qui les catégorise comme migrants, attend d'eux qu'ils s'assimilent, culpabilise la transmission de leurs langues maternelles, socialement envisagées comme freins, entraves à l'appropriation du français, à la réussite (CLERC CONAN; RISPAIL, 2008), ce qui, dans une certaine situation de "vulnérabilité sociale" (CASTEL, 1994) et associé à un ensemble d'autres stigmates (NOIRIEL, 2007), peut altérer le processus socio-identitaire de construction d'estime de soi, entraver la dynamique d'intégration.

25 En tant qu'étudiante-stagiaire, doctorante, et enseignantes-chercheures associées.

Comment transmettre, que transmettre? Comment l'adulte peut-il être parent à la fois selon ses propres références et transmetteur-passeur (HASSOUN, 2002), continuer à construire la cohérence de son "continuum biographique" (GOÏ, 2009) en autorisant l'enfant de "l'entre-deux" (SIBONY, 1991) du métissage, du plurilinguisme...?

Du côté des acteurs éducatifs, quelles questions se posent dans l'accueil et l'accompagnement de ces familles et élèves? Quel est le rôle de l'Ecole dans l'accueil et la réussite de ces élèves, dans le lien école-famille?

Presentation des dispositifs co-educatifs terrains de la recherche

Présentation du projet CLEF(s)

Le dispositif CLEF(s) "Création de Liens École Familles", est un projet[26] porté par l'association AFaLaC. Il s'adresse à des parents migrants et aux élèves de la Toute Petite Section au cycle 3. Toutefois le travail présenté ici concerne exclusivement l'école maternelle. L'objectif s'articule autour de deux niveaux complémentaires, scolaire et social; il est quadruple au niveau scolaire: accueillir les enfants allophones dans leur langue et leur offrir ainsi un "espace de médiation" (AUDRAS; LECLAIRE, 2016), favoriser les liens entre l'école et la famille, appuyer l'entrée dans le monde de l'écrit et enfin offrir à tous les enfants une véritable éducation à la diversité linguistique et culturelle. Quant au niveau social, le dispositif œuvre pour l'intégration sociale des personnes concernées[27], en luttant contre les sentiments d'exclusion. Il

26 Mis en place courant l'année scolaire 2014-2015 dans des écoles mancelles appartenant aux réseaux REP (Réseau d'Education Prioritaire) et REP+, et fait l'objet d'une recherche-action menée dans le cadre d'une thèse en cours, préparée par Rachida Ramdani.

27 Dans le cadre de cet article, nous avons retenu deux couples de compétences psychosociales énoncées par l'OMS qui serviront de mesure pour analyser les effets du dispositif en terme de cohésion et intégration so-

favorise la reconnaissance et la valorisation de leur patrimoine et expertise linguistique et culturelle, au profit du renforcement des liens famille-école, de la réussite scolaire de leurs enfants et *in fine* de la cohésion sociale.

Ce dispositif complexe est constitué de trois composantes liées les unes aux autres:

L'atelier Parents-Conteurs

Il s'agit d'un atelier proposé dans les écoles participant au projet[28], ayant pour but de préparer les parents ayant une histoire de la migration à aller raconter un album de littérature jeunesse dans les classes participant au projet. Les parents qui s'investissent dans le projet sont invités par un médiateur de l'association ou par l'enseignant(e) de la classe de leur enfant. Volontaires, ils peuvent assister à tout ou partie des ateliers parents-conteurs. La préparation se fait en deux temps: tout d'abord, les parents se réunissent pour traduire les histoires dans leur langue. Il s'agit d'un moment de partage (linguistique, culturel, interculurel, socio-affectif...) intéressant et très riche duquel découlent des échanges constructifs sur le fonctionnement des différentes langues en présence, et parfois même des discussions profondes entre les locuteurs d'une même

ciale : la conscience de soi et l'empathie, communiquer efficacement et être habile dans les relations interpersonnelles. Les compétences psychosociales sont définies par l'OMS comme "*les capacités d'une personne à répondre avec efficacité aux exigences et aux épreuves de la vie quotidienne. C'est l'aptitude d'une personne à maintenir un état de bien-être mental, en adoptant un comportement approprié et positif à l'occasion des relations entretenues avec les autres, sa propre culture et son environnement.*".

28 Le partenariat association-école s'effectue suite à un appel de l'une ou l'autre des parties. Les écoles REP ou REP+ de la ville du Mans accueille des élèves en situation de bi/plurilinguisme, et dont le répertoire linguistique reflète le parcours migratoire. Ces écoles font appel à l'association AFaLaC afin de mieux accompagner, valoriser, gérer, cette diversité culturelle et linguistique.

langue sur le choix des mots, leur disposition, etc. Ces discussions reflètent les enjeux identitaires liés à la langue et à la culture de chacun. Ce premier temps de l'atelier, animé par un médiateur de l'association, s'appuie sur la capacité des parents locuteurs experts de leur(s) langue(s) à expliquer et faire comprendre le fonctionnement de leurs langues au groupe, il est guidé par l'intervenant de l'association avec l'aide du groupe ou d'autres locuteurs de la même langue. Vient ensuite avec l'aide d'une comédienne la mise en voix des histoires traduites, qui est une étape indispensable pour tirer profit de la richesse de la langue, qui n'est pas nécessairement connue de l'auditoire. La comédienne travaille avec le rythme de la langue et les mouvements corporels pour permettre à l'auditeur de saisir toute l'émotion du texte, bien qu'étant conté dans une langue inconnue. Les ateliers parents-conteurs dont les participants sont issus de cultures différentes constituent également l'opportunité d'apprendre par la différence. De fait, le mouvement des corps et les communications sont largement influencés par les codes culturels de chacun. La rencontre interculturelle au sein de ces groupes rendent les échanges vifs et dynamisent le groupe. Le travail du texte rend compte de la diversité dans le "rapport au corps, au mouvement et aux affects" (PIERRA, 2001, p. 177). Dans les analyses menées dans le cadre d'un mémoire de recherche (BÉDUNEAU, 2018), nous avons pu travailler sur le développement de l'empathie et de la conscience de soi en faisant appel à des "compétences de type collaboratif : faire des choix avec les autres ou en regardant les autres, tolérer l'inconnu, coopérer, et des compétences de développement individuel : gérer des émotions, se concentrer, écouter et observer les autres, avoir confiance en soi et prendre des risques" (ADEN, 2010, p. 13). Cette même étude a permis de mettre en avant le développement des capacités de communication des parents participants: coopération, tolérance vis-à-vis de l'inconnu, adaptation à l'Autre dans une situation nouvelle. Nous saisissons ainsi toute l'importance du travail

autour de la maitrise du stress lié au fait de se dévoiler aux autres, car accepter de s'exprimer dans sa langue maternelle, c'est accepter de dévoiler une partie de soi, de son identité. Ainsi, l'empathie qui règne au sein de ces ateliers et la reconnaissance (de l'expertise) de l'Autre permettent la mise en confiance de chacun, et par analogie le développement de la confiance en soi. Joëlle Aden évoque la dimension sociale de l'activité théâtrale en soulignant que le théâtre "favorise l'agentivité (*agency*, capacité à agir sur le monde) (BANDURA, 2004), l'émancipation sociale (*empowerment*) et une meilleure acceptation de la différence. Il opère comme un ciment social" (ADEN, 2010, p. 14). En ce sens, l'intervenant de l'association a un rôle d'acteur éducatif et de médiateur, entre l'école et la famille notamment. Suivant sa posture dans le dispositif, il est mentionné dans cet article selon l'un ou l'autre rôle qu'il occupe.

Atelier d'ouverture à la diversité linguistique et culturelle

Lorsque les parents conteurs se sentent prêts, ils sont invités à aller dans la classe de leur enfant pour raconter l'histoire dans leur langue et co-animer l'atelier, avec un médiateur de l'association, en participant à différentes activités ludiques en lien avec l'histoire racontée. Le médiateur organise le déroulement de l'atelier en commençant par une comptine à apprendre aux élèves dans différentes langues, puis il accompagne l'écoute de l'histoire préparée et racontée par le parent en manipulant soit les personnages, soit les images tirées de l'album raconté et adaptées au kamishibai[29]. Suite à l'écoute, il propose des activités plurilingues de discrimination auditive et/ou visuelle inspirées de l'histoire écoutée. Le parent aide à la prononciation des mots, à valider les réponses données par les élèves, à répondre à leurs interrogations, etc. C'est aussi lors de cet atelier que l'expertise linguistique du parent ainsi que de son enfant est

29 Petit théâtre japonais en bois.

mise en valeur car ce dernier s'associe à son parent pour l'animation de l'atelier. La participation de l'enseignant est primordiale: sa présence inscrit les ateliers dans un objectif plus global d'éveil à la diversité culturelle et linguistique, mobilisée à d'autres instants de la vie scolaire de l'élève. Il s'associe également à l'acteur éducatif de l'association afin de mobiliser les parents selon les besoins de l'atelier d'ouverture à la diversité linguistique et culturelle.

Rencontre autour d'une histoire

Elle se fait juste après la classe, à raison d'une rencontre par période, en présence de tous les parents et de tous les enfants volontaires de l'école. Un intervenant-médiateur AFaLaC anime ce temps, accompagné de parents bénévoles et de l'équipe enseignante qui fait le lien entre les parents, les acteurs éducatifs et les enfants. Pendant cette rencontre, des parents racontent des histoires traduites dans leur(s) langue(s) à l'aide d'un "tapis à histoires"[30]. Après l'écoute, enfants et parents sont invités à manipuler, raconter, échanger autour de l'histoire. Chaque parent qui le souhaite repart avec une version bilingue de l'histoire, en français et dans sa langue, un album et le nécessaire pour créer les marottes de l'histoire. L'objectif ainsi visé est l'entrée dans le cercle familial de l'objet-livre, qui est alors plus accessible pour certaines familles, car traduit dans leur(s) langue(s). Une maman nous a ainsi rapporté qu'elle ne lisait pas d'albums à ses enfants en tchétchène: elle n'avait pas pu s'en procurer depuis la France, et n'avait pas eu l'idée qu'elle pouvait effectuer elle-même la traduction. Aujourd'hui, c'est elle qui traduit les albums de l'association en tchétchène, et dont profitent désormais de nombreuses familles. De plus, les marottes réalisées en famille constituent une opportunité pour l'enfant de se réapproprier l'histoire. Pour les

30 Reproduction en tissu et en 3D d'un album de littérature jeunesse. Le tapis à histoire est un support à la lecture : il est uniquement visuel et contribue notamment à une meilleure compréhension de l'histoire lue en langue étrangère.

parents non-lecteurs et leurs enfants, l'album et les marottes constituent une piste d'exploration visuelle où l'imagination de l'un et de l'autre redonneront vie à l'album de littérature jeunesse.

En résumé, le dispositif CLEF a permis la rencontre entre des parents d'origines, de cultures et d'histoires différentes, qui ont peu à peu constitué un groupe solide au sein de l'association AFaLaC, impliqués activement dans la dynamique de l'action, l'élaboration des matériaux et l'animation pédagogique. Les bénévoles volontaires ont ainsi participé à une formation à la confection de tapis à histoires, supports indispensables aux rencontres autour d'une histoire. Ces moments sont précieux : ils constituent autant des temps d'apprentissage de la langue française que des temps d'échange et de partage, où chacun a un rôle, en fonction de ses envies et de ses talents : dessin des patrons, couture à la machine ou à la main, réflexion quant aux pratiques de manipulation, etc.

Présentation du dispositif "Atouts Langues"

Le dispositif "Atouts langues" a aussi été mis en place par AFaLaC (dès 2017-18) à la demande d'un enseignant d'anglais de collège, qui avait expérimenté ce même type de dispositif dans une autre académie. L'expérimentation s'est étendue la première année dans deux collèges de la communauté urbaine du Mans (Changé, Allonnes) et un collège à Chartres auprès d'une vingtaine d'élèves volontaires. AFaLaC a conçu les matériaux de test de niveau dans les langues concernées et coordonné les passations, avec le soutien du CREN à la réflexion sur les méthodologies de conception des matériaux et la formation des acteurs.

Les objectifs du dispositif "Atouts langues" sont de mesurer/évaluer les compétences en langues des élèves (langues familiales, de première scolarisation, etc.) pour les valoriser par une attestation de niveau dans le dossier scolaire et les prendre en compte dans les actions d'enseignement/apprentissage scolaires ou extra-scolaires.

Les matériaux de test de niveau de langues ont été repris de matériaux de certification existants (turc par exemple) ou traduits/adaptés à partir de matériaux de certifications existants dans d'autres langues (anglais, français notamment). La mise en correspondance des niveaux en langues (d'un matériau de certifications dans une langue à une autre langue) s'est appuyée sur les descripteurs du Cadre Européen Commun de Références en Langues (CECRL), ce qui pose des questions d'ordre méthodologique et de cohérence inter- et translinguistique, le CECRL ayant été conçu sur la base des langues européennes : comment caractériser un niveau débutant ou intermédiaire de type A1/A2 ou B1/B2 à l'oral et à l'écrit dans les langues pour lesquelles le travail de mise en correspondance entre description des contenus de la langue et niveau en langue n'est pas stabilisé ? Est-il pertinent de prendre comme référence pour la mise en correspondance de langues culturellement éloignées des langues européennes les descripteurs du CECRL? Etc. La conception des matériaux pour ces tests de niveau à l'oral a donc ouvert un vaste chantier de réflexion méthodologique et didactique, initiant notamment dans le cadre de l'action de recherche (AFaLaC/CREN) des rencontres inter-disciplinaires reliant linguistes des langues ciblées, didacticiens, pédagogues et sociolinguistes, chantier en cours actuellement.

La première promotion de passation de tests, envisagée comme terrain exploratoire, a permis de pointer un certain nombre de difficultés dont celles liées à la conception/adaptation de matériaux pour les tests et également concernant la formation des intervenants (dans l'épreuve d'interaction à l'oral A1, notamment): comment aider à l'appréciation du niveau de langue observé? Quel(s) outil(s) de formation d'adultes (ateliers de pratiques) mettre en place pour accompagner la formation des personnes qui font passer les tests? Etc.

Les tests ont été proposés pour évaluer les niveaux de compétences à l'oral (de niveau débutant à intermédiaire), en réception

et production, dans une quinzaine de langues: albanais, arabe classique, arabe dialectal, créole réunionnais, kabyle, lingala, malgache, mandarin, ourdou, roumain, soninké, tamoul, turc, wolof. A plus long terme, ce dispositif vise à soutenir le développement de compétences de locuteur bi/plurilingue en offrant des cours (de renforcement) dans ces langues, et le développement de compétences méta-langagières, via la mise en place d'activités plurilingues faisant le lien entre ces différentes langues et la langue de scolarisation, facilitant l'accès aux compétences scolaires du lire-écrire en français. Cette partie fait l'objet d'un volet à venir du dispositif "Atout Langues".

Outre les questions de recherche déjà soulevées liées à la méthodologie de conception des tests, qui nécessite un positionnement critique, et à la formation des intervenants, il s'agit également dans le versant recherche d'analyser les effets des passations sur les élèves, familles et équipes enseignantes concernées en terme d'adhésion au projet, de réussite scolaire (gain pour l'appropriation des langues et notamment du français) et confiance en soi / estime de soi (compétences psycho-sociales déterminantes pour le vivre--ensemble et l'ouverture à la diversité). C'est ce volet de recherche qui est investigué dans l'article.

Questionnement et elements du cadre methodologique

Des entretiens ont été réalisés[31] auprès des acteurs de ces deux dispositifs (parents, médiateurs culturels, enseignants). Nous

31 Des entretiens semi directifs ont été réalisés entre 2014 et 2018 par R. Ramdani dans le cadre d'une thèse de doctorat en cours et par V. Bédureau dans le cadre d'un mémoire de recherche (2018) de Master, auxquels s'ajoutent des entretiens menés en 2018 et 2019 auprès des élèves, équipe enseignante et intervenants dans les passations de tests "Atouts Langues" menés par I. Audras. Au total, une vingtaine d'entretiens ont contribué aux analyses de cet article.

présentons dans cet article les premières analyses quant aux effets des deux dispositifs sur ces acteurs, concernant la prise de conscience 1) du rôle des (leurs) langues dans leur construction personnelle et/ou celle de leurs enfants/élèves, 2) du rôle des langues dans les apprentissages (qu'il s'agisse de leurs élèves/enfants ou de leurs propres apprentissages) et 3) des effets de l'expérience vécue sur le processus de recomposition identitaire et/ou leur capacité à agir en tant qu'acteur social dans une société ouverte et multilingue.

Pratiques plurilingues : regards d'acteurs sur leur experience

Rapport aux langues de son propre répertoire, rapport aux langues des autres

Manço et Alen (2012), en décrivant les rouages de l'école inclusive, ont dénoncé l'amputation faite aux populations migrantes dès lors que les langues institutionnalisées dans les pays d'accueil sont étrangères à l'individu. De fait, priver l'individu de sa langue d'origine implique la privation "de sa culture originelle, et de ses langues maternelles, celles-là mêmes qui véhiculent sa tradition orale, ses gestes héroïques, ses us et coutumes, le déroulement de ses ritualités et de ses mythes fondateurs" (MANÇO; ALEN, 2012, p. 116). En d'autres termes, c'est le priver de son identité propre. Une étude menée en 2017-2018 (BÉDUNEAU, 2018), initialement basée sur l'évolution de compétences psychosociales des bénévoles de l'association, a également tenté d'éclaircir l'évolution du rapport à leurs langues de ces bénévoles, mais également l'évolution du rapport aux langues des autres.

Premièrement, le lien entre langue et identité laisse peu de doutes. Une bénévole fait usage d'une métaphore en nous expliquant qu'un arbre sans racines ne donne pas de bons fruits. L'arbre, c'est elle. Les racines, ce sont les langues de son répertoire. Les fruits, ce sont ses enfants. Leur langue est ainsi à la base de leur identité,

lien étroit énoncé sans détour par une autre mère: "j'ai grandi en entendant le kabyle, voilà, je suis kabyle". On notera ici la notion *transtemporelle* de l'identité (HALPERN, 2009), qui a sillonné les épreuves du temps, sillonné les chemins de la migration. La langue maternelle, c'est aussi la langue de l'affect, la langue du cercle familial parfois; quand les idéaux de l'assimilation n'ont pas dissuadé les parents de transmettre leur langue de cœur à leur progéniture.

Nous le mentionnons plus haut, s'exprimer dans sa langue, c'est révéler son identité et se dévoiler. L'exercice est difficile, soumis au regard de l'Autre, tel que le mentionnait cette mère "l'arabe je la mets dans ma valise, je la sors quand je suis en Algérie". Nous avons mis en avance cette douloureuse dichotomie: une langue de cœur cachée, inexprimée, au profit de l'intégration, au détriment de l'acceptation de soi. La participation aux actions de l'association AFaLaC semble avoir modifié le rapport que ces femmes entretiennent avec les langues de leur répertoire, mais aussi la langue du pays d'accueil: le français. Ainsi, les rencontres avec les autres parents ont permis de renforcer l'appropriation du français, de par le travail à partir d'albums de littérature jeunesse en français, de par les échanges en langue française. Les langues de l'Autre sont également devenues moins étrangères, suscitent non plus la crainte mais la curiosité lors des ateliers de traduction. Quant aux langues de leur propre répertoire, d'ordinaires tues et exprimées uniquement au sein du cadre familial ou communautaire, leur prise en compte et leur valorisation dans les histoires a permis aux mères de s'accepter en tant que locutrices de cette autre langue que le français. Nous illustrerons notre propos par la confession d'une maman algérienne: "je m'en suis rendue compte, avec l'expérience avec AFaLaC, je ne suis pas qu'algérienne, je suis arabe aussi. Je suis fière d'être arabe, aussi".

Un pas de plus est franchi vers l'acception de soi en tant que locuteur plurilingue et la reconnaissance par l'Autre de cette identité lors des séances de conception/adaptation de matériaux de test de

niveau dans le dispositif "Atouts langues" lorsque les personnes concernées (qui ont par ailleurs pris part pour certain(e)s à d'autres dispositifs AFaLaC) se découvrent "expert(e)s" en langue:

> c'était difficile de donner un niveau aux élèves dans la mesure où moi-même je ne savais pas à quel niveau j'étais je l'ai appris moi-même sur le tas (rires) j'ai fait un auto-test (rires) et puis bon je me suis rassurée un ptit peu en me disant bon ça va j'ai un assez bon niveau et en même temps oui j'ai appris des choses sur ma langue quand il fallait traduire, comment faire les tests etc. ça a été enrichissant pour moi c'est clair.

Dans le dispositif "Atouts langues", la passation des tests de niveau en langue est une étape importante dans la reconnaissance officielle des compétences en langue des élèves par l'Ecole/l'institution, ce dont témoigne l'enseignant d'anglais à l'origine du projet au Mans quand il s'adresse aux élèves volontaires pour passer les tests:

> c'est important pour vous d'utiliser votre langue maternelle, de l'enrichir, ça fait partie de vous, c'est votre identité propre d'avoir cette langue-là puis maintenant une autre langue que vous maitrisez très bien, c'est un vrai atout.

Ainsi, le soi est élaboré à partir d'un ensemble de représentations mentales des caractéristiques utilisées par l'individu pour se définir et réguler son comportement. Ces représentations sont construites à partir des expériences de vie et de leur élaboration mentale, et stockées dans la mémoire au même titre que les représentations d'autres objets. Martinot (2009) explique que notre soi est profondément lié à la culture à laquelle nous appartenons. Les psychologues sociaux, notamment Mead (1963) ont montré que le soi se construit aussi par le biais d'un processus appelé "soi-miroir". Ce processus, qui est fondé sur l'image que nous renvoie autrui sur nous-mêmes et ce que nous sommes. Ainsi, si cette image est négative, cela peut avoir des conséquences négatives sur l'évolution d'un individu, alors que si cette image est positive, l'individu valorise son

"estime de soi", comme témoigne cette maman d'origine turque: "[J'ai participé à ce projet] puis aussi peut-être pour une satisfaction personnelle, pour dire que j'arrive à faire quelque chose".

Rapport à l'école / aux apprentissages et à son rôle face aux enjeux actuels de l'institution scolaire.

Les dispositifs présentés participent à l'évolution des représentations sur l'école, par conséquent les rapports à l'école, notamment celui des parents investis dans le dispositif CLEF(s). C'est ce qu'observe un directeur d'école: "Parce que la maman d'A., aussi impliquée soit-elle, je pense que la maman d'A. est beaucoup plus impliquée depuis qu'elle est dans AFaLaC, ça c'est évident", et ce qu'expriment également les parents, comme ici:

> moi quand je viens ça va me permettre d'être dans l'école aussi et de m'intéresser à ce que fait mon enfant mais aussi pour les familles qui ne parlent pas forcément bien le français ça leur permet d'être plus reconnu et de pouvoir mieux s'investir dans l'école avec leurs enfants.

Les enseignants interrogés dans les deux dispositifs observent également des effets positifs sur les apprentissages, notamment en français écrit, grâce au dynamisme "mécanique" des liens entre les langues dans un répertoire langagier impulsé par les dispositifs plurilingues. Ici le témoignage de l'enseignant d'anglais du dispositif "Atouts langues" s'adressant aux élèves ayant participé au dispositif lors d'une restitution en groupe après l'expérimentation:

> une langue qui n'est pas votre langue maternelle peut vous aider à travailler sur une autre langue qui n'est pas non plus votre langue maternelle, on voit toute la mécanique. Passer par l'italien par exemple pour rédiger en français ou en anglais, c'est une mécanique qui est complexe […] c'est un vrai atout, utiliser une tierce langue pour pouvoir progresser dans une autre langue.

Des effets positifs en termes de prise de parole et de participation en classe sont également observés (dispositif CLEF(s)), ainsi

ce témoignage d'une maman ayant participé au dispositif à propos de T, élève turcophone de maternelle:

> je prends l'exemple de T. quand je venais l'année dernière pour faire la langue des signes c'est une petite fille toute timide qui disait rien elle parlait à peine le français alors que je pense qu'elle connaît sauf qu'elle osait pas et du coup le fait d'intervenir comme ça c'est plus facile pour elle de pouvoir s'exprimer du coup et se sentir moins différente.

Enfin, les dispositifs présentés permettent aux acteurs éducatifs (enseignants, médiateurs culturels) de prendre conscience des enjeux (sociaux, didactiques, notamment) de la mise en place de démarches prenant en compte la diversité des langues et cultures de leur(s) public(s), et de leur rôle dans les dispositifs associatifs présentés, en terme d'accueil et de prise en charge des publics à besoins spécifiques. Ici un enseignant du dispositif "Atout langues":

> on est sur un besoin important, une société qui évolue, pluriculturelle et plurilingue, c'est indispensable que l'école reconnaisse ça, on a de plus en plus d'élèves qui maitrisent plusieurs langues, c'est encore plus important pour les élèves qui connaissent des difficultés liées à la langue française, qui les met en difficulté dans à peu près toutes les disciplines et d'avoir cet ancrage et cette reconnaissance des compétences déjà-là, ça permet de déclencher ensuite des choses et ça plusieurs collègues me l'ont dit. "ça a été un élément déclencheur pour les élèves et ça a permis d'installer autre chose après". Reconnaitre leurs compétences c'est indispensable pour leur permettre d'entrer dans les apprentissages et les codes du système éducatif français.

L'évolution dans les relations interpersonnelles/ cohésion sociale:

Parmi les résultats obtenus suite à la mise en place des dispositifs cités ci-dessus, nous avons constaté une évolution dans les relations interpersonnelles et sociales des personnes qui se

fréquentaient au sein de ces dispositifs. En effet, ces relations intergroupes, autrement dit la relation qui s'établit entre des personnes appartenant à des groupes différents, ne suivent plus le processus différenciateur *nous/eux*. Elles ont constitué un nouveau groupe composé de personnes d'origines linguistiques et culturelles diverses qui ont pu créer une relation de confiance, d'amitié entre elles qui dépasse le concept de différentiation catégorielle de Doise (1979)[32].

Ainsi, dans le témoignage suivant:

> je suis quelqu'un d'assez ouverte à l'autre mais ça m'a beaucoup enrichi depuis que je viens aux cafés des parents[33] je me mélange plus facilement enfin je fais encore moins attention qu'avant à comment sont les gens l'apparence des gens c'est pas important c'est vraiment je fais plus du tout attention quoi […] on peut se mettre un peu en distance, on se dit bon elles ont un voile […] et puis au fur et à mesure on se rend compte que effectivement on pense la même chose et beh on commence à se parler un petit peu on se met nous à leur portée en leur expliquant plus en français en parlant doucement et elles nous raconte à leur portée aussi les choses qu'elles disent donc on s'adapte vraiment les unes les autres on s'entraide et c'est super riche quoi la maman d'origine française explique que désormais la relation avec autrui ne s'exprime plus à travers des "mécanismes de différenciation" (Delouvée, 2013), c'est-à-dire différencier les gens qui appartiennent à son groupe suivant un certain nombre de critères sociaux (appartenances sociales, représentations, comportement,… etc), mais qu'elle a découvert une autre façon d'appréhender le groupe en s'appuyant justement sur la différence pour s'enrichir personnellement et socialement. La création de ce nouveau groupe qui échappe à l'évaluation d'autrui suivant des critères d'appartenance a permis à plusieurs personnes évoluant dans ces dispositifs de rompre l'isolement et le communautarisme

32 DOISE, W. *Expériences entre groupes*. Paris: Mouton éditeur, 1979, p. 281-282.

33 Appelé aussi "atelier parents conteurs".

> en permettant à des personnes appartenant à des horizons linguistiques et culturels différents de se rencontrer, se connaitre et découvrir la culture de l'autre, partager les histoires de leur vécu, tisser des liens d'amitié, se soutenir mutuellement et créer des liens sociaux: "Quand tu es tu AFaLaC, ça t'ouvre des portes pour voir pour faire des connaissances.".

Pour conclure, ouvrir, poursuivre

Travailler avec la pluralité linguistique et culturelle, œuvrer pour la reconnaissance, la prise en compte éducative des langues et des compétences langagières autres composant les répertoires des élèves venus d'ailleurs (GOÏ, 2009), mobiliser les parents dans une perspective co-éducative de renforcement des liens familles-école et d'inclusion scolaire, ces chantiers entre action et recherche, précieux, nécessaires, signifiants, impliquent aussi des points de vigilances, des questionnements critiques.

Travailler avec la pluralité linguistique et culturelle: quelques points de vigilances

Un premier paradoxe à déconstruire est celui d'actions à finalité d'inclusion éducative ne s'adressant encore trop fréquemment qu'à une *certaine catégorie* d'élèves ou de parents, identifiés comme allophones, "migrants", "issus de l'immigration", pouvant recréer certains cloisonnements alors que le projet est de parvenir à relier. Un regard critique est aussi à porter sur ces catégorisations opérées, sur ce qu'elles produisent, sur la manière dont elles risquent de figer, d'essentialiser quelque chose d'une *identité*: migrant un jour migrant pour toujours?

"Migrants" écrit le philosophe du droit argentin Ricardo A. Guibourg, "nous le sommes tous, si ce n'est personnellement, au moins par nos ancêtres" (GUIBOURG, 2015, p. 1). Il rejoint le sociologue Gérard Noiriel pour montrer que le phénomène migratoire érigé comme problème sociétal fait surgir "l'opposition entre le national et l'étranger" (NOIRIEL, 2007, p. 17), cristallise un cli-

vage eux / nous qui doit être interrogé du point de vue des enjeux que sous-tend pour chacun de le (re)produire. Depuis toujours, des hommes et des femmes quittent leur pays natal ou d'ancrage familial, traversent des territoires, franchissent des frontières, s'installent dans d'autres régions du monde, d'autres pays, que ce soit pour des raisons économiques, politiques, professionnelles ou familiales... Qui est migrant, qui ne l'est pas, si l'on considère encore, ce que montrent des études contemporaines d'archéopaléontologie basées sur la génétique (GIBBONS, 2017), que les migrations humaines remontent à l'aube des temps, sont à la source même de l'histoire de l'humanité, ce qui, outre le clivage nous/eux, met aussi en question l'idée même d'"origine" unique voire "pure": "There's no such thing as a 'pure' European - or anyone else" (GIBBONS, 2017).

Il s'agit ainsi d'interroger ses catégorisations et à travers cela le regard que l'on porte soi-même, chercheurs et/ou praticiens, sur l'Autre et ce qui fait sa différence, son propre rapport à la diversité, ses manières de dire, d'agir, de penser *l'altérité*, mais surtout de la penser en *soi*, en chacun, "étranger à soi-même", car "de la reconnaitre en nous, nous nous épargnerons de la détester en l'autre" (KRISTEVA, 1988, p. 9). Sayad (1999) rappelle aussi l'importance de ne pas dissocier *immigration* et *émigration*, restituant l'intégralité du parcours des personnes, montre que l'occultation de l'histoire, de *l'avant* migration n'est pas sans conséquence: "A mutiler le phénomène migratoire, comme on a coutume de le faire, d'une partie de lui-même, on s'expose à constituer la population des immigrés comme une simple catégorie abstraite, et l'immigré comme un pur artefact" (SAYAD, 1999, p. 258). Fronteau (2001, p. 1), psychologue et formateur en relations interculturelles, ajoute: "L'expérience migratoire est à la fois un projet (de vie), un trajet (le voyage) et un parcours (des étapes). C'est une expérience déstabilisante". L'auteur théorise le processus migratoire par quatre principales étapes: 1)

Avant le départ, 2) Entre-deux, 3) Arrivée et 4) Adaptation. Cette dernière étape, plus au moins longue et complexe, est particulièrement susceptible de fragiliser l'individu (WESTERMEYER, 1986, GÜN, 2013) qui, pour se faire, sera confronté à un ensemble de modifications d'ordre sociétales, culturelles, environnementales, professionnelles, etc., auxquelles s'ajoute la nécessité de s'adapter aux réactions des membres du pays d'accueil, qui se traduisent parfois par des préjugés, des rejets et du racisme, ainsi que la nécessité d'adapter ses attentes vis-à-vis de son pays d'accueil à ce que le migrant y découvre (BAUBET; MORO, 2009). L'ensemble de ces modifications affecte l'identité qui est au cœur du processus d'adaptation transculturelle.

Un autre écueil est important à signaler, celui d'une conception réduite, ethnocentrée ou idéologique de langues maternelles, premières, *a priori* uniques, incontestablement identifiées, *normalement* instituées et enseignées, qui, ici notamment dans la perspective d'actions visant la valorisation de compétences en langues premières, doit s'ouvrir pour appréhender les plurilinguismes dans la diversité des histoires et parcours sociolinguistiques, éducatifs et d'appropriations, migratoires et d'intégration, de concevoir la complexité selon laquelle la première langue peut, comme l'avait théorisé Louise Dabène (1994), être différente du vernaculaire quotidien le plus fréquent, de la langue de scolarisation qui devient de "langue de référence" pour les apprentissages formels, et/ou de la langue (ressentie comme) "d'appartenance". De quelle langue / variété parle-t-on? Qui décide? Pour éviter le paradoxe de "l'assignation" à une langue-culture-origine (GOÏ 2009), des "faux contacts et courts-circuits linguistiques et identitaires" (BILLIEZ 2002, p. 89) que peuvent paradoxalement opérer des actions dont l'intention est valoriser la pluralité des élèves mais dont les effets sont de cristalliser et d'assigner des différences, le parti-pris est celui

de l'auto-définition, du sujet et de ses choix, des différences *perçues*, de "l'altérité ressentie" (MORO, 2011 [2002], p. 20).

"Valoriser les plurilinguismes, les langues et les compétences"... qui valorise? qui est l'acteur? Il serait bien entendu un comble que l'action de médiation plurilingue exerce, inversement, des formes de pressions implicites en faveur du maintien et la transmission des langues premières. Ces remarques posent encore des questions de posture pour éviter toutes formes d'assignations, y compris par rapport à "l'expertise" linguistique, qu'il est important de défendre, mais qu'il faut aussi concevoir de manière décentrée: les enfants, les parents, ne sont pas toujours experts de leurs langues...; et: "*experts*"... en quel sens? Selon quels critères, quels modèles socio-éducatifs, quelles images de langue et de compétences linguistiques? Ces questions montrent encore l'importance d'une posture critique et d'une réflexivité interculturelle permettant au chercheur, comme au praticien, d'être plus conscient des processus macro-sociohistoriques, porteurs de normes et d'idéaux socio-culturellement transmis et rejoués, de la manière dont ils sont diversement à l'œuvre dans ses conceptions, sa posture et son action, avec et en relation à l'autre (BRETEGNIER, 2008, 2013).

Des questions importantes pour le projet "Atouts Langues"

Ces questions sont d'autant plus importantes dans le projet "Atouts Langues", qui implique la conception de tests et de démarches d'évaluation de compétences en langues diverses, diversement instituées et aménagées, certaines à tradition orale, véhiculaires ou minoritaires, diversement normalisées, enseignées, etc., ce qui a motivé le choix retenu d'une évaluation de compétences exclusivement orales, de prendre en compte des savoirs et des apprentissages diversement formels et informels. Mais pour autant toutes les questions ne sont pas résolues. Comment prend-on notamment en

compte la variation potentielle entre la variété servant de *norme* dans la constitution du test et pour l'évaluateur, et celle que l'élève utilise en tant que vernaculaire / véhiculaire au sein de sa communauté?

Il s'agit aussi de s'interroger de manière critique sur l'élaboration même des tests, que le choix retenu est de caler sur les niveaux et indicateurs de compétences définis dans le Cadre Européen Commun des Langues (CECRL) et de ce fait, de *traduire* des indicateurs, certains types d'épreuves, dont on sait qu'elles sont culturellement codées et pensées dans la logique d'un modèle normé parcours socio-éducatifs formels (HUVER, 2009). Ainsi,

> Le CECR a été élaboré dans la double – et contradictoire – perspective de penser un enseignement / apprentissage des langues contextualisé et plurilingue et d'harmoniser les évaluations […]. Actuellement, la seconde orientation semble prévaloir sur la première, si on en juge par la diffusion rapide des descripteurs, des niveaux de référence et des certifications reliées à ces niveaux de référence (Coste 2007) (HUVER, 2012, p. 18).

Mais aussi, dans ce projet de faire reconnaitre à et par l'école des compétences langagières construites de manière diversement formelle ou informelle, n'y a-t-il pas un paradoxe dans l'idée d'évaluer des savoirs informels à partir de critères pensés selon un cadre normatif de langues *bien* décrites, instituées, enseignées, selon des pratiques et cultures sociétales et éducatives européennes...? Le projet confronte ici à certaines contradictions qui seront à travailler, pour ne pas s'inscrire dans une logique de *normaliser*, au lieu de / pour *valoriser* la diversité. Une piste est de penser l'évaluation de manière plus qualitative, donnant aussi à situer ces compétences dans une histoire potentiellement complexe d'appropriations langagières diversement formelles / informelles, selon différentes normes, différents référents.

Ces recherches, en chantier, font émerger plusieurs projets en perspective. L'un vise à explorer, grâce à l'implication d'acteurs

éducatifs et de chercheurs de différents pays européens, des modalités plurilingues d'évaluation en langues qui prennent en compte la diversité des répertoires et parcours des élèves. Une piste est d'introduire des activités de médiation attestant à la fois de compétences en langue(s), dans les langues présentes dans le cadre de l'activité, et également de capacités à passer d'une langue à l'autre. Cette piste permettra d'adopter, explorer et interroger une perspective trans- et interlinguistique en évaluation.

BIBLIOGRAPHIE

ADEN, J. *Rencontre interculturelle autour de pratiques théâtrales*. Berlin: Schibri-Verlag, 2010.

AUDRAS, I.; LECLAIRE, F. Accueillir dans sa langue l'enfant et sa famille: s'appuyer sur les langues des familles pour la réussite de tous dès l'école maternelle. In: KRÜGER, A.-B.; THAMIN, N.; CAMBRONE-LASNES, S. (Dirs.). *Diversité linguistique et culturelle à l'école*: accueil des élèves et formation des acteurs. Paris: L'Harmattan, 2016.

AUGER N. *Comparons nos langues*. Montpellier: CRDP, 2005.

BANDURA, A. *Auto-efficacité*: le sentiment d'efficacité personnelle. Louvain-la-Neuve: De Boeck, 2004.

BAUBET T.; MORO, M.-R. *Psychopathologie transculturelle de l'enfance à l'âge adulte*. Paris: Elsevier Masson SAS, 2009.

BEACCO J.-C. *Intégration linguistique, Projet ILMA, Intégration Linguistique des Migrants Adultes*. Conseil de l'Europe, Unité des Politiques linguistiques, Direction de l'Education, 2008. En ligne, non paginé (4 p.). Disponible en: www.coe.int/fr.

BÉDUNEAU, V. *Valorisation des langues et cultures familiales en milieu scolaire*: quels effets sur les compétences psychosociales des parents? Mémoire de Master 2 Métiers du FLE, Le Mans Université, 2018.

BIGOT, V.; BRETEGNIER, A.; VASSEUR, M.-T. (Dirs.). *Vers le plurilinguisme?* 20 ans après. Paris: Ed. des Archives Contemporaines, 2013.

BILLIEZ, J. (Éd.). De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme, Hommage à Louise Dabène. Université Stendhal-Grenoble III:

CDL-LIDILEM, 1998.

BILLIEZ, J. De l'assignation à la langue d'origine à l'éveil aux langues: vingt ans d'un parcours socio-didactique. *VEI-ENJEUX*, n. 130, p. 87-101, 2002.

BILLIEZ, J.; LAMBERT, P. Mobilité spatiale: dynamique des répertoires linguistiques et des fonctions dévolues aux langues. In: VAN DEN AVENNE, C. (Éd.). *Mobilités et contacts de langues*. Paris: L'Harmattan, 2005.

BLANCHET, P.; CLERC CONAN, S. Passer de l'exclusion à l'inclusion: des expériences réussies d'éducation à et par la diversité linguistique à l'école. Centre d'information et d'études sur les migrations internationales. *Migrations Société*, n. 162, p. 49-70, 2015/6.

BRETEGNIER, A. Formation linguistique des adultes: Vers une didactique des langues en relations. In: BIGOT, V.; BRETEGNIER, A.; VASSEUR, M.-T. (Dirs.). *Vers le plurilinguisme?* 20 ans après. Paris: Ed. des Archives Contemporaines, 2013.

BRETEGNIER, A.; AUDRAS, I. Des langues en relations dans la formation linguistique des adultes en insertion: quels enjeux? quels effets? In: JEOFFRION, C.; NARCY-COMBES, M.-F. (Dirs.). *Contributions au développement de perspectives plurilingues en éducation et formation*. Rennes: PUR, 2017.

CASTELLOTTI, V.; HUVER, E. (Dirs.). *Insertion scolaire et insertion sociale des nouveaux arrivants*. Glottopol: Université de Rouen, 2008.

CANDELIER, M. Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme: le même et l'autre. Cahiers de l'ACEDLE, v. 5, n. 1, p. 65-90, 2008. Disponible en: http://acedle.org/old/IMG/pdf/Candelier_Cah5-1.pdf.

CASTEL, R. La dynamique des processus de marginalisation: de la vulnérabilité à la désaffiliation. *Cahiers de recherche sociologique*, n. 22, p. 11-27, 1994.

CASTELLOTTI V.; MOORE, D. (Dirs.). *La compétence plurilingue*: Regards francophones. Bern: Peter Lang, 2008.

Comité Economique et Social Européen, Immigration et intégration: La société civile peut faire changer les choses, 2012. Disponible en: https://www.eesc.europa.eu/resources/docs/eesc_12_67_fr.pdf.

CLERC CONAN, S.; RISPAIL, M. Former aux langues et aux cultures des autres, une gageure? In: BAURENS, M.; MARTINO, G. (Dirs.). Langues--cultures à l'école primaire: quelles diversité pour quelle cohérence? *Etudes de Linguistique Appliquée*, n.151, p. 277-292, 2008.

DABÈNE, L. *Repères sociolinguistiques pour la didactique des langues*. Paris: Hachette, 1994.

DELOUVÉE, S. *Psychologie sociale*. 2nd ed. Paris: Dunod, 2013.

DOISE, W. *Expériences entre groupes*. Paris: Mouton éditeur, 1979

FRONTEAU, J. Le processus migratoire: la traverse du miroir. In: LEGAULT, G. (Dir.). *L'intervention interculturelle*. Boucherville: Gaëtan Morin éditeur, 2001.

GIBBONS, A. There's no such thing as a 'pure' European – or anyone else. 2017. Disponible en: http://www.sciencemag.org/news/2017/05/theres--no-such-thing-pure-european-or-anyone-else?r3f_986.

GOÏ, C. Réflexivité et plurilinguisme: de l'outil d'apprentissage à la cohérence du continuum biographique. In: HUVER, E.; MOLINIÉ, M. (Coords.). Praticiens et chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue. Carnets d'Ateliers de Sociolinguistique, n. 4, 2009.

GUIBOURG, R. A. Nous sommes tous des migrants. *La Revue des droits de l'homme* [En ligne], v. 8, 2015. Disponible en: http://journals.openedition.org/revdh/1708.

GÜN Z. *Santé mentale et migration forcée*. Éditions universitaires européennes, 2013.

HALPERN, C. (Coord.). *Identité(s) L'individu, le groupe, la société*. Auxerres: Editions sciences humaines, 2009.

HASSOUN, J. *Les contrebandiers de la mémoire*. Paris: La Découverte, 2002.

HUVER, E. Evaluation des enfants nouvellement arrivés en France: évaluer des enfants non francophones, allophones et/ou plurilingues? *Cahiers de l'ASDIFLE*, n. 20, p. 149-168, 2009.

HUVER, E. Descripteurs et standards vs. représentations et pluralité. In: VALENTIN-FOUCARD, M.; FRATH, P. (Coords.). L'évaluation avec le CECRL. *Les langues modernes*, n. 1, p. 18-23, 2012.

KRISTEVA, J. *Étrangers à nous-mêmes*. Paris: Fayard, 2011 [1988].

LECLAIRE, F. L'éveil aux langues, une médiation pour tisser des liens école-famille et aider l'enfant migrant à (re)construire une identité plurielle. *Revue de la FNAREN (Fédération Nationale des rééducateurs de l'Education Nationale)*, 2014.

MANÇO, A. (Éd.). *Pratiques pour une école inclusive*. Paris: L'Harmattan, Agir ensemble, 2015.

MANÇO, A.; ALEN, P. (Dir). *Appropriation du français par les migrants*. Rôles des actions culturelles. Paris: L'Harmattan, 2012.

MARTINOT, D. Le soi en psychologie sociale. In: HALPERN, C. (Coord.). *Identité(s) L'individu, le groupe, la société*. Paris: Sciences Humaines Editions, 2009.

MEAD, G. H. *L'esprit, le soi et la société*. Paris: PUF, 1963.

MORO, M-R. *Enfants d'ici venus d'ailleurs*. Paris: Fayard, 2011 [2002].

NOIRIEL, G. *Immigration, antisémitisme et racisme en France* (XIXe-XXe siécle). Discours publics, humiliations privées. Paris: Faillard, 2007.

PERREGAUX, C. Prendre appui sur la diversité linguistique et culturelle pour développer aussi la langue commune. *Repères*, n. 29, p. 147-166, 2004.

PIERRA, G. *Une esthétique théâtrale en langue étrangère*. Paris: L'Harmattan, 2001.

SAYAD, A. La double absence. Des illusions de l'émigré aux souffrances de l'immigré. *Politix*, v. 13, n. 49, p. 163-169, 1999.

SIBONY, D. *Entre-deux, L'origine en partage*. Paris: Seuil, 1991.

TABOURET-KELLER, A. (Coord.). Plurilinguismes: vers une prise en compte de leur hétérogénéité et complexité. *La linguistique*, v. 41, 2005.

TRONCY, C. (Coord.). *Didactique du plurilinguisme*. Les approches plurielles des langues et des cultures, Hommages à Michel Candelier. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2014.

WESTERMEYER, J. *Migration and Psychopathology*. Refugee Mental Health in Resettlement Countries. Washington: Hemisphere Publishing Coorparation, 1986.

Ensino de português brasileiro escrito para surdos: um estudo sobre o desenvolvimento da competência linguística

Uriane Almeida Oliveira
Rozana Reigota Naves

Introdução

Este trabalho aborda a questão do desenvolvimento da competência gramatical no ensino de português brasileiro escrito para surdos, focalizando, mais detidamente, o estudo desenvolvido por Oliveira (2018) a respeito da expressão morfossintática do verbo *ir* de movimento na produção escrita de aprendizes surdos de português brasileiro (PB).

Partimos do pressuposto de que os surdos são sujeitos com desenvolvimento potencialmente bilíngue, visto que, em razão da deficiência auditiva, são capazes de adquirir uma língua de sinais, de modalidade viso-espacial, e, em razão de sua convivência com uma sociedade que se expressa pela oralidade e pela escrita, devem adquirir uma língua de modalidade oral-auditiva particularmente em sua contraparte escrita, já que a deficiência auditiva dificulta ou impede o acesso do surdo ao *input* linguístico oral.

Esse pressuposto decorre da hipótese do inatismo para a aquisição de línguas (CHOMSKY, 1965, 1986, 1995), segundo a qual todo ser humano é dotado de uma faculdade da linguagem, biologicamente determinada, a qual se constitui de uma gramática universal (GU), dotada de princípios, comuns a todas as línguas, e de parâmetros, específicos das gramáticas de línguas particulares. A aquisição da primeira língua consiste, segundo essa hipótese,

da interação entre os princípios e os parâmetros da GU e os dados primários de língua (*input*), aos quais o sujeito é exposto desde a primeira infância. Essa interação define valores para os parâmetros, identificando-se, a partir deles, a gramática de uma língua particular (por exemplo, o português brasileiro). Quanto à aquisição de segunda língua, defendemos a hipótese do acesso parcial à GU, intermediada pelos parâmetros definidos para a primeira língua (ELLIS, 1997).

No que se refere aos sujeitos surdos no contexto brasileiro, tomamos a língua de sinais brasileira (Libras) como sendo a primeira língua (L1) dos surdos e o português brasileiro escrito como sendo a segunda língua (L2), mesmo nos casos em que a aquisição de Libras se dá tardiamente, por falta de contato adequado com a língua de sinais desde o nascimento. Dado que a deficiência auditiva dificulta o acesso ao *input* linguístico apropriado para a aquisição da língua oral (o PB), depreende-se que o acesso dos surdos à segunda língua, na modalidade escrita, está associada ao ensino formal (predominantemente escolar). Além disso, as condições de aquisição de Libras, que envolvem distintos fatores, em particular o fato de os surdos poderem ter pais ouvintes (portanto, não usuários de língua de sinais), podem atrasar o desenvolvimento linguístico e cognitivo desses sujeitos, de maneira que, no contato com a segunda língua, diferentes estágios de aquisição podem ser identificados para estudantes surdos no mesmo período escolar (SALLES; NAVES, 2010).

Analisar um aspecto da gramática da língua adquirida por surdos, em seus diferentes estágios, torna-se, portanto, de interesse, pois, a um tempo, contribui com o desenvolvimento dos estudos teóricos na área da aquisição de segunda língua e desenvolvimento da competência linguística e, consequentemente, com a proposição de metodologias adequadas de ensino do português brasileiro escrito, como segunda língua (L2), para surdos. Neste trabalho, o aspecto a ser estudado é o das construções sintáticas com o verbo *ir* de movimento.

Contextualização: bilinguismo e educação de surdos

Quadros (1997a, p. 70) afirma que, na trajetória de ensino para surdos, sempre houve uma preocupação exagerada com o desenvolvimento da linguagem, perdendo-se de vista o processo educacional integral da criança surda. Pensava-se a aquisição de linguagem como processo intermediado por línguas orais-auditivas, de tal maneira que fazer o surdo falar e ler lábios era compreendido como o que permitiria ao surdo ter acesso à linguagem. Foi esse modo de pensar que motivou o desenvolvimento de técnicas e metodologias orais de ensino de português para surdos. Assim, por muito tempo, os surdos foram expostos a uma educação baseada na oralidade e muitos não conseguiram desenvolver uma comunicação eficaz, visto que o *input* oral-auditivo não pode ser adquirido pelo surdo de modo natural ou apropriado, dada a deficiência. Nesse sentido, Quadros (1997a, p. 70) constata que a maioria dos adultos demonstrava "o fracasso das inúmeras tentativas de se garantir linguagem através da língua oral-auditiva do país, a língua portuguesa".

Apesar desse contexto histórico limitador, relacionado às tentativas de fazer o surdo desenvolver o português brasileiro falado como primeira língua, notava-se que o surdo, tão logo se tornava mais independente da escola e da família, buscava se relacionar com outros surdos, por meio de línguas de sinais. Assim foram sendo criadas, no Brasil, as associações de surdos, que se tornaram espaços de convivência e lazer, nos quais esses sujeitos podiam interagir e se expressar pela sinalização (QUADROS, 1997a, p. 71), utilizando-se da modalidade viso-espacial, o que lhes causava maior desenvolvimento linguístico, além de proporcionar uma identidade comunitária.

Os estudos de cunho linguístico sobre as línguas de sinais tiveram origem a partir dos trabalhos seminais de Stokoe (1960) sobre a Língua de Sinais Americana (ASL, *American Sign Language*,

no inglês), os quais demonstraram a complexidade das línguas de sinais, seu caráter de língua natural e a importância da aquisição das línguas de sinais para o desenvolvimento emocional, social e cognitivo dos surdos. Stokoe (1960) observou que os sinais não eram imagens, mas símbolos abstratos complexos, com uma complexa estrutura interior. Ele foi o primeiro, portanto, a procurar uma estrutura, a analisar os sinais, dissecá-los e a pesquisar suas partes constituintes. Comprovou, inicialmente, que cada sinal apresentava pelo menos três partes independentes (em analogia aos fonemas da fala) – a localização, a configuração de mãos e o movimento – e que cada parte possuía um número limitado de combinações. Nas palavras de Quadros e Karnopp (2004, p. 30), que se baseiam nos estudos de Stokoe,

> as línguas de sinais são, portanto, consideradas pela linguística como línguas naturais ou como um sistema linguístico legítimo e não como um problema do surdo ou como uma patologia da linguagem. Stokoe, em 1960, percebeu e comprovou que a língua de sinais atendia a todos os critérios linguísticos de uma língua genuína, no léxico, na sintaxe e na capacidade de gerar uma quantidade infinita de sentenças.

No Brasil, a Língua de Sinais Brasileira (Libras) foi reconhecida como língua de comunicação e de instrução dos surdos por meio da Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002), e regulamentada pelo Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005), garantindo-se à comunidade surda o direito à educação, à saúde, à interação social e ao exercício da cidadania por meio da acessibilidade em Libras. Como língua de instrução, deve estar presente no cotidiano escolar, e deve ter a sua estrutura lexical e gramatical levada em conta no ensino do português brasileiro escrito como L2. As pesquisas devem, então, enfrentar o duplo desafio de descrever adequadamente o léxico e a gramática da Libras bem como de refletir sobre os estágios de desenvolvimento da competên-

cia linguística dos surdos na aquisição do português escrito como L2 para, com base no avanço desse conhecimento, possibilitar a elaboração de metodologias e instrumentos de ensino condizentes com a condição peculiar dos surdos.

A respeito do processo de aquisição de linguagem, Quadros (1997b, p. 70-79) afirma que, uma vez expostas ao *input* adequado de língua, tanto crianças surdas quanto crianças ouvintes passam por períodos análogos (e universais) de desenvolvimento linguístico: estágio pré-linguístico, estágio de uma palavra/um sinal, estágio das primeiras combinações e estágio das múltiplas combinações[34]. Contudo, segundo Quadros (1997a, p. 72), o fato de o processo de aquisição de linguagem ser concretizado por meio de línguas visos-espaciais pelas crianças surdas exige uma mudança nas formas como esse processo vem sendo tratado na educação de surdos. Nesse sentido, Lima (2011, p. 24), parafraseando Quadros (2005), afirma que

> o contexto do surdo no Brasil é totalmente atípico, pois aprendem tardiamente a língua de sinais, que é a sua primeira língua (L1) ou língua natural, e vivem num país em que a língua oficial é a sua segunda língua (L2). A diferença de modalidade entre a primeira língua (L1) e a segunda língua (L2) – modalidade visuo-espacial e modalidade oral-auditiva – e a privação auditiva dificultam o aprendizado da língua portuguesa, requerendo uma prática pedagógica repensada e significativa.

Independentemente da proposta pedagógica, a aquisição de língua por crianças surdas deve ser garantida por meio de uma língua viso-espacial, afirma Quadros (1997a, p. 72). Por isso, a escola

34 Quadros (1997b) ressalta que a similitude entre a aquisição de língua de sinais e a de língua oral só se efetiva quando a criança surda é filha de pais surdos, equiparando-se à criança ouvinte filha de pais ouvintes. Nessas situações, as crianças estão expostas às mesmas condições no período crítico/sensível, o que remete à hipótese de que há um tempo ideal, um período 'ótimo', compreendido aproximadamente do nascimento à puberdade, para a aquisição de língua, conforme sugerido por Lenneberg (1967).

precisa estar atenta às crianças que chegam sem adquirirem a Libras e fazer com elas um trabalho direcionado para suas reais demandas linguísticas. É importante que o processo educacional ocorra mediante a interação linguística a ser dada em Libras, que, como L1, também subsidiará a aquisição da L2, no caso, o português escrito.

Quanto ao processo de aquisição da L2, a pessoa passa por fases que expressam uma transição entre a gramática da L1 e a da L2. Essa transição, definida primeiramente por Selinker (1972) como interlíngua, representa o sistema linguístico do aprendiz de L2, que se caracteriza com propriedades da L1 e da L2, sendo, contudo, distinto de ambas[35]. Segundo o autor (1972), nas fases iniciais da interlíngua, a L1 influencia tudo aquilo que é produzido na L2. Grande parte dessa interferência, que se observa especialmente quanto aos aspectos morfossintáticos da segunda língua (L2), é recepcionada como erro. Como o estudante faz essa aproximação entre L1 e L2 estrategicamente para aprender a língua alvo, o chamado erro não deve ser recriminado e, sim, trabalhado, pois representa um uso aproximativo das regras de estruturação da L1 para adquirir a L2.

Quadros (1999, p. 2) apresenta como a grande problemática na educação de surdos o processo de aquisição da leitura e da escrita do português. Isso porque, sendo a Libras a primeira língua (L1) do surdo, é importante percebermos que a escrita para ele, diferentemente de como se efetiva para os ouvintes, não constitui outra modalidade apenas (oral ou escrita) de uma mesma língua (no caso, o PB), mas será propriamente a aquisição da uma segunda língua (L2), no sentido de que a gramática da Libras e do português brasileiro são distintas.

---

35 Em outras palavras, a interlíngua é um processo constituído por fases que apresentam expressões próprias da L1 até que se alcance a proficiência na L2, ou seja, cada etapa desse processo, denominado interlíngua, possui características da língua materna e da língua alvo, e vai mudando a partir contato contínuo ou sistemático com a L2.

Como já foi mencionado antes, sendo a modalidade escrita do português brasileiro a L2 do surdo, essa aquisição passa necessariamente pelo ensino formal. Além das questões internas da gramática das línguas, o ensino formal exige uma atenção especial para as questões externas – ambiente, interação (input, output e feedback), idade, interesse/motivação, prática social, estratégias de aprendizagem, estilos de aprendizagem e fatores afetivos –, principalmente para os surdos que, em razão da deficiência, tendem a desenvolver em maior grau outros sentidos, como a visão/observação, o tato etc (QUADROS, 1999).

Após essa breve contextualização linguística e educacional dos surdos, o trabalho segue com a apresentação de um estudo gramatical contrastivo entre Libras e português brasileiro escrito, de modo a ilustrar os estágios de interlíngua dos aprendizes surdos em relação a esse aspecto do desenvolvimento da competência linguística desses sujeitos. Nossa intenção é demonstrar como essas questões interagem com a necessidade de se elaborarem metodologias especializadas para esse contexto.

Estudo gramatical contrastivo: o caso do verbo ir de movimento

Segundo a tradição gramatical portuguesa, o verbo *ir* de movimento se classifica como um verbo intransitivo, acompanhado por um adjunto adverbial de lugar. Esse tipo de verbo é empregado em sentenças que expressam deslocamentos em uma direção, conforme exemplificado em (1):

(1) Carlos foi ao Park Shopping.

Contudo, a implicação da noção de trajetória revela a necessidade de expressão morfossintática do elemento locativo (o local de destino ou alvo do movimento), representado, no caso do exemplo em (1), pelo sintagma preposicional *ao Park Shopping*.

Almeida (1995) afirma que o verbo *ir* provém de outros três

verbos latinos: *ire* (ir), *vadēre* (caminhar, andar) e *fugere* (retirar-se, fugir), o que concorre para o entendimento das formas heterogêneas encontradas na conjugação verbal de *ir*. Este estudo se dedica à acepção do verbo *ir* que expressa movimento, trajetória, e toma como referência os trabalhos anteriores de Eugênio (2004) e Eugênio Souto (2014), dos quais replicamos os usos e os exemplos em que o verbo *ir* é empregado como um verbo de movimento:

Tabela 1 – Usos do verbo ir de movimento

Usos do verbo *ir* de movimento	1. Exemplos
Sozinho, sem complemento circunstancial	(2) Ah, tem dia que ela não quer **ir**, ela está cansada pra caramba (...)
Acompanhado de expressão adverbial indicando direção/ percurso	(3) A senhora **vai** pra frente, engata a primeira, engata a segunda.
Com sujeito inanimado	(4) Então esse esgoto **vai** *para o mar*.
Topicalização de locativos	*(5) Jardim zoológico*, eu **fui** muito pouco (...)
Indicando movimento em direção a lugar referido por sintagma preposicional	(6) Quando eu quero comprar eu **vou** *no jornaleiro* (...).

Fonte: MOLLICA; RIBEIRO (1996) *apud* EUGÊNIO (2004, p. 70-74) [com adaptações].

Como podemos perceber, o verbo *ir* elencado nas sentenças anteriores remete à ideia de movimento, mas nem todas as ocorrências apresentam de maneira explícita um elemento locativo. Em (2), as propriedades do verbo *ir* não são satisfeitas por um locativo expresso. Contudo, apreende-se a ideia de movimento do verbo por meio de uma inferência anafórico-pragmática: uma pessoa que supostamente se desloca de um ponto a outro, sendo desne-

cessário informar o ponto de partida e o ponto de chegada, uma vez que se deduz ser o movimento realizado conhecido tanto pelo emissor quanto pelo receptor. No exemplo (3), o verbo *ir* não está necessariamente relacionado a um locativo, mas a uma expressão adverbial que preserva a noção de deslocamento, o que parece ser suficiente para satisfazer as propriedades do verbo *ir* de movimento (EUGÊNIO, 2004, p. 71). Nas sentenças (4) e (6), o locativo ocorre em posição canônica e acompanhado por preposição, e, em (5), ocorre em posição topicalizada, apresentando ausência de preposição e ênfase ilocutória – em ambos os casos, a seleção semântica do verbo *ir* é satisfeita.

A esses usos do verbo *ir* de movimento apresentados por Mollica e Ribeiro (1996), *apud* Eugênio (2004, p. 70), Eugênio (2004) acrescenta outros exemplos, como na tabela a seguir:

Tabela 2 – Outros usos do verbo ir de movimento

Outros usos do verbo *ir* de movimento	Exemplos
Uso pronominal e/ou modificado pela palavra embora	(7) a. O João se **foi**. b. O João **foi**(-se) embora.
Explicitando um percurso	(8) O carro **vai** bem na estrada de terra.
Em proposição modificada por expressão adverbial, pela negação ou por expressão interrogativa	(9) a. Cadê o Pedro? Já **foi** (= saiu). b. O João não **vai**, prefere ficar dormindo. c. Quem **vai**?
Expressão idiomática	**(10) Fui**!

Fonte: EUGÊNIO (2004, p. 72-74) [com adaptações].

Eugênio (2004, p. 72) descreve que, quanto à sentença (7a), o uso pronominal do verbo *ir* é, na maioria das vezes, restrito a uma expressão idiomática que denota ida definitiva (= morte), sendo possível, portanto, a ideia de um movimento abstrato de passagem de um plano material a um plano espiritual, passando o locativo a ser dispensável e as propriedades referentes ao movimento supridas pela presença do pronome *se* anteposto ao verbo *ir*. Sobre o exemplo (7b), Eugênio (2004, p. 73) afirma que não contém a ideia de ida definitiva ou morte, mas apenas a de que uma pessoa que se encontrava em determinado lugar já não se encontra mais ali. No dado (8), Eugênio (2004, p. 73) analisa que a ideia de deslocamento, embora não controlada pelo sujeito, é depreendida da expressão adverbial *(bem) na estrada de terra*, que não indica a direção ou orientação do movimento, mas remete à superfície na qual o evento ocorre, promovendo a leitura de processo associado ao verbo *ir*. Eugênio (2004, p. 73) aponta, ainda, a possibilidade de aparecerem na estrutura elementos gramaticais que satisfazem as propriedades desse verbo na ausência de locativo expresso, como, por exemplo: o advérbio *já*, em (9a), responsável pela denotação de desencadeamento do processo; o advérbio *não*, em (9b), que nega não o local, mas o evento descrito em si (sendo desnecessário explicitar o local); e o pronome interrogativo *quem*, em (9c), que, por sua vez, marca um processo de busca de informação, autorizando que a sentença seja licenciada sem a realização do locativo. Por fim, em (10), a autora analisa que, apesar de ser um uso idiomático do verbo *ir*, restrito a um segmento da sociedade – gíria usada entre os jovens –, a ideia de movimento é mantida, mesmo sem a realização do locativo, sendo a estrutura "licenciada por elementos gramaticais que estão na própria flexão do verbo, preservando a noção de que um caminho foi percorrido: o tempo e o aspecto concluso" (EUGÊNIO, 2004, p. 74).

Da descrição desses dados, podemos depreender que o verbo *ir* de movimento, de modo geral, seleciona em sua estrutura um

elemento deslocado e o local do deslocamento, podendo o locativo não ser realizado fonologicamente, ou seja, a predicação do verbo *ir* de movimento pode ser satisfeita tanto por um elemento locativo na estrutura da oração ou por algum outro elemento que sugere a ideia de localização.

Um comportamento peculiar ao verbo *ir* de movimento, apontado por Eugênio (2004), é o do apagamento do elemento locativo, que se dá em condições sintáticas e semânticas específicas (como as exemplificadas na tabela 2). Esse fato é corroborado por Silva (2014, p. 108), que, ao analisar verbos de trajetória no ensino de português brasileiro, em um dos testes aplicados na coleta de dados (com 86 estudantes-colaboradores), avaliou a aceitabilidade do apagamento do locativo em estruturas canônicas para falantes de português brasileiro como L1. Entre os 15 (quinze) verbos de trajetória analisados, a autora constatou que o verbo *ir* foi o que apresentou menor aceitação de ausência do locativo (aproximadamente 2%), corroborando a análise de Eugênio (2004) quanto à importância do elemento locativo para a gramaticalidade das sentenças com verbo *ir*, em contextos não monitorados.

Quanto às propriedades semântico-lexicais, o verbo *ir* traduz um movimento que descreve uma trajetória (EUGÊNIO SOUTO, 2014, p. 5). Desse modo, a categoria que satisfaz essa variável na predicação pode indicar: o início da trajetória (11a), a própria trajetória (11b), o fim da trajetória (11c), ou o modo como essa trajetória se cumpre (11d)[36].

(11) a. De onde você vai para o Aeroporto? Eu vou do Plano Piloto.

b. Felipe e Ana foram de São Paulo para Brasília.

c. Paulo foi para a escola.

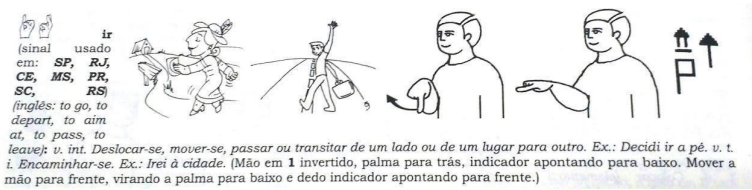
d. O carro vai vagarosamente pela estrada de chão.

36 Exemplos nossos, para ilustrar a análise de Eugênio Souto (2014).

Essa noção semântico-lexical nos auxiliará a analisar (adiante) os elementos que satisfazem a expressão morfossintática do verbo *ir* de movimento nos dados coletados em textos escritos em português brasileiro por surdos.

Embora não tenhamos identificado, na literatura científica, um estudo específico sobre o verbo *ir* em Libras, o dicionário descreve que esse verbo é sinalizado com a "mão em L invertida, palma para trás, indicador apontado para baixo. Mover a mão para frente, virando a palma para baixo e dedo indicador apontando para frente" (CAPOVILLA, 2009, p. 1300). Além da descrição do sinal e da datilologia do verbo, o dicionário traz também informações sobre o significado, com exemplos escritos e visuais, os estados no Brasil em que é usado, a escrita da língua de sinais, o verbo na língua inglesa escrita e a figura da sinalização do verbo, conforme segue[37]:

Figura 1 – Sinal para o verbo ir



Fonte: CAPOVILLA (2009, p. 1300).

Outra fonte com a qual ilustramos o verbo pesquisado é o Dicionário da Língua Brasileira de Sinais (LIRA; SOUZA, 2008), fruto do projeto Acessibilidade Brasil. Nesse dicionário, observamos 2 (duas) entradas para o uso do verbo com o sentido de deslocamento.

37 Datilologia é o sistema de representação manual (letras do alfabeto das línguas orais escritas) utilizado para comunicação de ouvintes e surdos e vice-versa.

Seguem na sequência os dados provenientes desse dicionário *online*[38]:

Tabela 3 – Dados do Dicionário de Língua de Sinais Brasileira

Palavra	Acepção	Exemplo em LSB[1]	Exemplo em Português
IR[1]	Deslocar-se para um determinado lugar; comparecer a um evento ou local.	EU IR CINEMA VOCÊ QUER IR--JUNTO?	Vou ao cinema, você quer ir junto?
IR[2]	Retirar-se de um determinado lugar; partir.	POR FAVOR VOCÊ PRECISAR IR--EMBORA	Por favor, você precisa ir embora.

Fonte: Elaborada por Oliveira (2018), com dados replicados de Lira e Souza (2008)39.

Quanto à discussão relativa à classificação do verbo *ir* em línguas de sinais, Padden (1983), *apud* Quadros e Quer (2010), o insere na classe de verbos espaciais, que se caracteriza por um afixo locativo expresso pelo parâmetro do movimento do sinal.

Considerando, de um lado, que o sinal utilizado pelos surdos para o verbo *ir* em Libras não exige a manifestação de um elemento preposicional para introduzir o elemento locativo, e, de outro lado, que a Libras, por ter natureza viso-espacial, pode recorrer a outras estratégias gramaticais para introduzir o locativo, interessa-nos investigar como o surdo, em fase de aquisição da L2, emprega esse verbo no português brasileiro escrito. Em outras palavras, buscamos identificar: com que frequência é observada a forma canônica desse verbo na L2 desses sujeitos; como e quais são os elementos expressos

38 O dicionário não traz a descrição escrita dos parâmetros, mas o fato de ser *online* facilita a demonstração (viso-espacial) dos sinais em relação ao verbo investigado.

39 Todas as entradas mencionadas neste trabalho de Lira e Souza (2008) estão disponíveis em: http://www.acessobrasil.org.br/libras. Acesso em: 09 de abril de 2017.

nas orações com o verbo *ir* de movimento na produção textual dos surdos; e quais são os possíveis estágios de interlíngua dos sujeitos pesquisados (ou seja, como se dá o desenvolvimento da competência linguística desses sujeitos). Para responder a essas questões, foi realizada uma coleta de dados monitorada, cujas características e resultados passamos a expor.

Investigando o verbo ir na escrita de surdos

Esta seção apresenta a metodologia adotada para a coleta dos dados e a análise das ocorrências do verbo *ir* nos textos produzidos pelos sujeitos pesquisados, com base nas propriedades sintáticas e semânticas descritas anteriormente.

Participaram da pesquisa estudantes das séries finais do ensino fundamental e do ensino médio, por possuírem maior vocabulário e mais contato com o português escrito, fator que pode favorecer a produção das narrativas mais longas. Esses estudantes eram oriundos de 2 (duas) instituições de ensino públicas do Distrito Federal que aplicam metodologia bilíngue para o ensino e a aprendizagem dos surdos – a Instituição A (Grupo 1 – estudantes de 8º e 9º anos / Grupo 2 – alunos do ensino médio) e a Instituição B (somente alunos do ensino médio) – e tinham as seguintes características sociolinguísticas: 13 eram do sexo feminino e 6 do sexo masculino; 17 deles tinham idades entre 15 e 20, 1 tinha 25 anos e 1 tinha 30 anos (esses dois últimos fora da faixa etária para esses níveis de escolarização); 12 apresentavam surdez profunda e bilateral, os demais apresentavam surdez moderada e bilateral; 5 se comunicavam usualmente por Libras e os demais declararam utilizar tanto a Libras quanto a língua oral em suas comunicações cotidianas.

As atividades aplicadas consistiram em duas propostas de produção de textos, com figuras e/ou comandos motivacionais para o desenvolvimento de escritas narrativas que tendessem a possíveis

histórias com a utilização do verbo *ir*. De um total de 87 (oitenta e sete) registros do verbo *ir*, apenas 53 (cinquenta e três) ocorrências correspondiam ao verbo *ir* de movimento, produzidas por 19 (dezenove) estudantes colaboradores das 2 (duas) instituições.

Os resultados com relação a essas atividades de produção textual livre demonstraram fenômenos similares de desenvolvimento da competência linguística para os estudantes dos diferentes níveis, em ambas as escolas. Foi possível observar que a ordem utilizada nas produções escritas seguiu o padrão da língua alvo (o PB escrito) – Sujeito-Verbo-Objeto (SVO) –, não se observando inversão de ordem motivada por fatores discursivos (como topicalizar a ação ou o complemento), o que ocorre com frequência em Libras. Isso pode estar associado ao fato de que os sujeitos pesquisados se encontram nos anos finais da escolarização básica e, portanto, espera-se que estejam em fase final do desenvolvimento da competência linguística.

Quanto à realização morfossintática do complemento, identificamos diferentes ocorrências, as quais corroboram a análise de Eugênio (2004) e de Eugênio Souto (2014) para o português brasileiro: locativo manifesto, introduzido pela preposição correspondente à da língua alvo, com ou sem contração com o artigo, como em (12a) e (12b), respectivamente; locativo manifesto, sem preposição introdutória, como em (13); elipse do locativo, com retomada anafórica no contexto discursivo, como em (14):

(12) a. ... quando cheguei em Maceió fui pro Mc Donald's e depois pra praia tomar um sol.

b. Meu sonho ver Cristo Redentor para **ir** para praia.

(13) ... **fui** praia quando eu tinha 10 ou 9 anos.

(14) ... colegas vamos viajar para Rio de Janeiro quero **ir** com vocês.

Esses resultados deixam claro, pela alternância entre ausência e presença da preposição, que a aquisição das preposições

corresponde a estágios de interlíngua (diferentes momentos do desenvolvimento da competência linguística) e que a contração entre preposição e artigo pode estar associada a aspectos extralinguísticos, como o grau de surdez e a oralização dos surdos, não descartando a hipótese de que esse emprego seja resultado da influência do *input* do português brasileiro escrito em contextos informais, tais como as redes sociais, a que os surdos estão bastante expostos.

Igualmente observamos, nos dados escritos, a ocorrência do complemento *embora* e dos advérbios *lá* e *já*, com valor anafórico de locativo ou como elemento enfático, anteposto ao locativo, como nos exemplos seguintes:

(15) a. Depois **fomos** embora.

b. Eu já **fui** para uma cidade de São Paulo, chama-se Bauru.

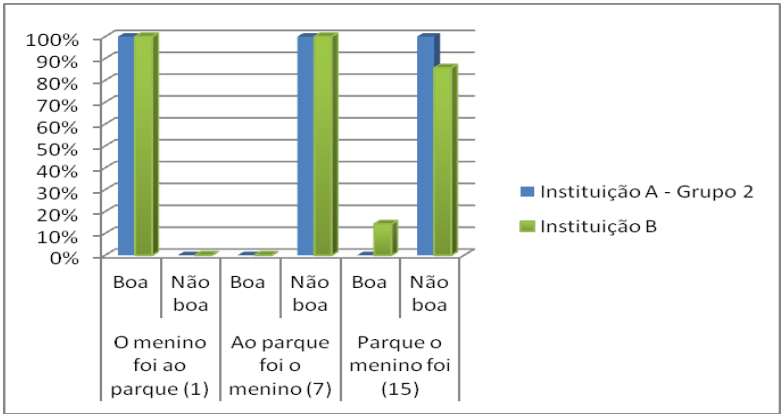
c. Depois eu **fui** lá festa.

Além das atividades de produção textual livre, foi aplicado aos estudantes de ensino médio um teste de julgamento de gramaticalidade de sentenças, com 22 (vinte duas) orações, sendo 11 (onze) sentenças alvo – com o verbo *ir* de movimento – e outras 11 (onze) sentenças distratoras, com verbos, em sua maioria, transitivos indiretos[40]. Segue a representação gráfica dos dados obtidos quanto às sentenças alvo, os quais confirmam: (a) ampla preferência pela ordem SVO (gráfico 1); (b) preferência por locativo manifesto ou expressões como *embora* (gráfico 2); (c) maior aceitabilidade para sentenças com elementos adverbiais, como *já* (gráfico 3); e (d)

40 A transitividade verbal consitutiu um fator relevante de monitoramento dos dados, uma vez que, pela similaridade com as orações com o verbo *ir*, a presença da preposição nas orações com verbos transitivos indiretos visava minimizar a percepção dos sujeitos em relação a essa categoria de palavras, de maneira a não permitir que eles identificassem um dos fatores gramaticais que estava sendo pesquisado, resultando em viés para a interpretação dos resultados da pesquisa.

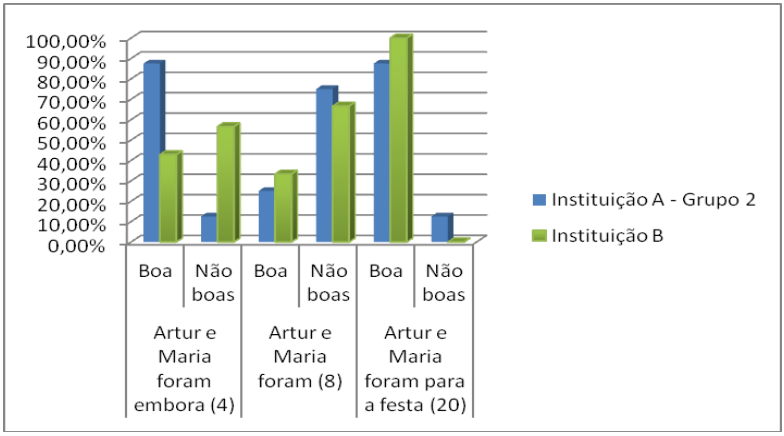
maior aceitabilidade para sentenças com preposição e flutuação do julgamento para sentenças sem preposição (gráfico 4).

Gráfico 1 – Ordem dos constituintes



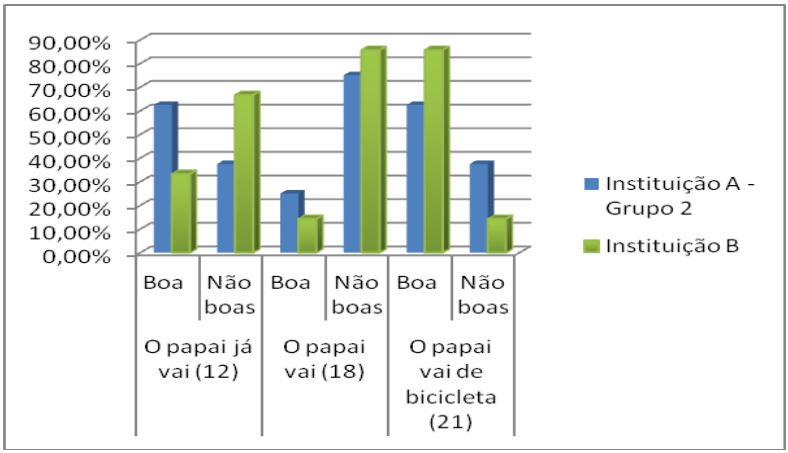
Fonte: Elaborado por Oliveira (2018).

Gráfico 2 – Expressão morfossintática do locativo



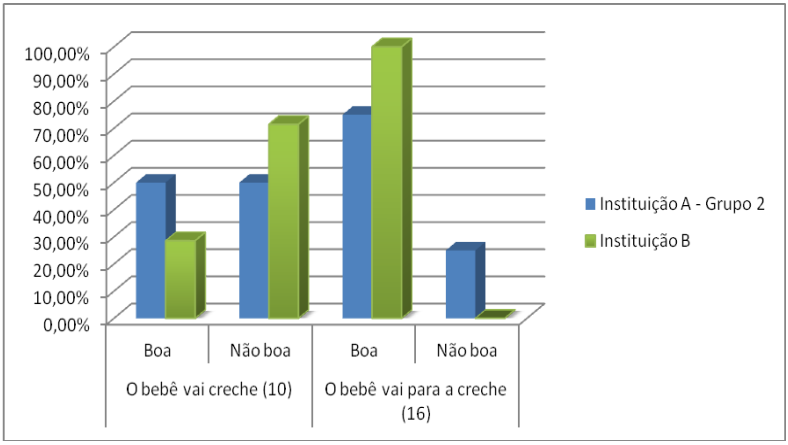
Fonte: Elaborado por Oliveira (2018).

Gráfico 3 – Expressões adverbiais para saturação do locativo



Fonte: Elaborado por Oliveira (2018).

Gráfico 4 – Preposição introdutora do argumento locativo



Fonte: Elaborado por Oliveira (2018).

Em resumo, podemos sistematizar, como proposta, os seguintes estágios de interlíngua (isto é, de desenvolvimento da competência linguística) no processo de aquisição do verbo ir de movimento (quanto ao seu complemento) no português brasileiro escrito como segunda língua por surdos41:

estágio inicial: presença do verbo *ir* sem o elemento locativo, como influência do verbo espacial de movimento em Libras, que incorpora a trajetória;

estágio 1: manifestação da trajetória por meio da presença

a) do elemento locativo não preposicionado,

b) do locativo adverbial anafórico *lá* e

c) de elemento adverbial que sature a interpretação locativa, como *já* e *embora*;

estágio 2: manifestação da preposição nas construções com verbo *ir* de movimento.

A pesquisa em gramática e o ensino de línguas

A investigação da expressão morfossintática do verbo *ir* de movimento no processo de aquisição do português brasileiro escrito como L2 por surdos desperta atenção por se tratar da análise de uma segunda língua em modalidade distinta da primeira (oral-auditiva *versus* viso-espacial). Os resultados demonstraram, quanto à manifestação do elemento locativo e ao emprego da preposição, que, além de ser frequente na escrita do surdo a forma canônica com o verbo *ir* e seu complemento locativo, os dados produzidos pelos surdos corroboram a análise de Eugênio (2004) e Eugênio Souto (2014), com relação às propriedades semântico-lexicais do verbo *ir*, no que se refere à manifestação da trajetória por meio do elemento locativo ou de um locativo adverbial como *lá*, *já* e *embora*, tendo sido mais

41 Não podemos afirmar nada sobre haver uma sequência na aquisição desses três estágios, o que requereria um estudo longitudinal desse processo.

divergente, em relação à língua alvo, pela possível manifestação da preposição adequada para introduzir o locativo.

No que diz respeito à interlíngua, os resultados corroboram a proposta de Ellis (1997), para o qual o sistema linguístico construído pelo aprendiz de segunda língua conta em parte com o conhecimento da língua materna, embora ambos sejam diferentes. De acordo com o autor, o aprendiz estrutura regras linguísticas abstratas para sustentar a compreensão e a produção da língua alvo, em uma espécie de "gramática mental" que está aberta a influências do mundo exterior, ao *input* linguístico, aos processamentos internos (transferência de regras, omissão de estruturas e generalizações), além de poder também mudar com o tempo, caracterizando os estágios da interlíngua, que aumentam gradualmente a complexidade do conhecimento do aprendiz na segunda língua. Isso nos auxilia a observar os estágios de aquisição interpretando-os como etapas do processo de interlíngua e, portanto, do desenvolvimento da competência linguística.

Relembramos que, além de a L2 do surdo requerer o ensino formal, o português brasileiro escrito não é natural para ele, como ressalta Quadros (1999), de modo que, por mais que o surdo viva em um contexto no qual a maioria das pessoas se comunica em português como L1 (ouvintes), esse *input* traz complexidade ao desenvolvimento da competência linguística, ainda mais porque a língua se manifesta para o surdo em modalidades diferentes. Por isso, consideramos que os professores de português brasileiro para surdos devem enfrentar o desafio de oferecer aos estudantes um *input* da L2 qualitativo, compreensível, autêntico e diversificado. Se levarmos em conta os resultados do estudo gramatical contrastivo ora apresentado, trata-se de focalizar a apresentação e as metodologias de ensino do emprego das preposições, visto que as questões de ordem e de expressão morfossintática da noção semântica da trajetória não se apresentaram problemáticas para os estudantes nessa

fase do ensino (ensino fundamental (anos finais) e ensino médio). Nesse sentido, quanto mais tempo os estudantes tiverem contato com o português brasileiro escrito, com formas e gêneros variados de textos sobre assuntos diversos, melhor será para o desenvolvimento linguístico dos surdos aprendizes de PB escrito como L2. Também é importante o olhar atento do professor ao *output* escrito, produções textuais dos estudantes, para auxiliar os aprendizes a refletirem de modo consciente sobre o que converge com a gramática da L2 e o que representa estágios de desenvolvimento da competência linguística desses sujeitos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, N. M. *Gramática metódica da língua portuguesa*. 40 ed. São Paulo: Saraiva, 1995.

BRASIL. *Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. DOU 23 dez. 2005.

BRASIL. *Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. DOU 24 abr. 2002.

CAPOVILLA, F. C. (Coord.). *Novo deit-libras*: dicionário enciclopédico ilustrado trilíngue da língua de sinais brasileira: baseado em linguística e neurociências cognitivas. São Paulo: EDUSP, 2009.

CHOMSKY, N. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA: The MIT Press, 1965.

CHOMSKY, N. *Knowledge of language*: its nature, origin and use. New York: Praeger, 1986.

CHOMSKY, N. *The minimalist program*. Cambridge, MA: The MIT Press, 1995.

ELLIS, R. *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1997.

EUGÊNIO, K. C. *Aspectos sintáticos e semânticos do verbo ir de movimento no português do Brasil*. 2004. 111f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

EUGÊNIO SOUTO, K. C. *Categorias funcionais e lexicais no licenciamento de verbos de trajetória*: o caso do verbo 'ir'. 2014. 153f. Tese (Doutorado em Linguística) –Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

LIMA, M. D. *Um estudo sobre aquisição de ordem e concordância no português escrito por surdos*. 2011. 145f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

LIRA, G. A.; SOUZA, T. A. F. *Dicionário da língua brasileira de sinais*. Projeto Acessibilidade Brasil, 2008. Disponível em: http://www.acessobrasil.org.br/libras.

LENNEBERG, E. H. *Biological foundations of language*. New York: Wiley, 1967.

OLIVEIRA, U. A. *A realização morfossintática do verbo 'ir' de movimento no português escrito como segunda língua por surdos*. 2018. 108f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

QUADROS, R. M. Aquisição de L1 e L2: o contexto da pessoa surda. In: QUINTIERI, C. S. N. D.; GOMES, M. R.; RAMOS, M. I. B. B.; LOUREIRO, V. R.; FAVORITO, W. (Orgs.). *Anais do seminário desafios e possibilidades na educação bilíngue para surdos*. Rio de Janeiro: INES, 1997a.

QUADROS, R. M. *Educação de surdos*: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997b.

QUADROS, R. M. *A aquisição de L2: o contexto da pessoa surda*. In: Anais do III Seminário Internacional de Linguística. v. 1. Porto Alegre: Gráfica Epêce, 1999.

QUADROS, R. M. (Org.). *Estudos surdos I*. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2005.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. *Língua de sinais brasileira*: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, R. M.; QUER, J. A caracterização da concordância nas línguas de sinais. In: SALLES, H. M. M. L.; NAVES, R. R. (Orgs.). *Estudos gerativos de língua de sinais brasileira e de aquisição do português (L2) por surdos*. Goiânia: Cânone Editorial, 2010.

SALLES, H. M. M. L.; NAVES, R. R. (Orgs.). *Estudos gerativos de língua de sinais brasileira e de aquisição do português (L2) por surdos*. Goiânia: Cânone Editorial, 2010.

SELINKER, L. Interlanguage. *IRAL*, v. 10, n. 3, p. 209-231, 1972.

STOKOE, W. C. *Sign language structure*. Silver Spring: Linstok Press, 1960.

SILVA, L. C. *Verbos de trajetória*: teoria gramatical e ensino de gramática na educação básica. 2014. 143f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

Gilberto Freyre et Michel Serres : l'éducation dans le temps des nouvelles technologies.

Rogério Lima

> *O pensamento não é feito de gigantes e anões. É feito de uma permanente tentativa de melhorar a visão que se tem do mundo. Às vezes, se vê mais, às vezes, se vê menos.*[42]

Cet article porte sur la vision que les intellectuels Gilberto Freyre, brésilien, sociologue et écrivain, et Michel Serres, français, philosophe, ont sur l'éducation du temps présent.

Antécédents

La violence du coup d'état mis en pratique le 31 mars 1964 au Brésil a touché l'éducation brésilienne de manière significative et écrasante. En 1964, l'éducateur Paulo Freire, créateur de le "Sistema Paulo Freire de alfabetização em tempo rápido", méthode développée pour être appliquée dans le domaine de l'éducation populaire, a été arrêté sur l'accusation d'être un traître.

> 1964 – 16 de Junho – Paulo Freire foi preso e passou 70 dias numa cadeia do quartel de Olinda, acusado de "subversivo e ignorante". Detalhe: na prisão, um dos oficiais responsáveis pelo quartel, sabendo que ele era professor, solicitou a Paulo Freire para alfabetizar alguns recrutas. Paulo explicou-lhe que foi exatamente porque queria alfabetizar que fora preso. Alguns de seus alunos também foram presos e passaram por outras dificuldades depois da experiência de Angicos, considerada "subversiva" e mais tarde, também extinta, Gadotti, http://angicos50anos.paulofreire.org/cronologia/.

42 Fernando Henrique Cardoso, Mais!, 12/03/2000

Après soixante-dix jours passés en prison Paulo Freire a été exilé, en retournant au Brésil en 1979.

Anísio Teixeira a été l'autre nom important de l'éducation brésilienne. Il est considéré comme le principal créateur "des grands changements qui ont marqué l'éducation au Brésil au 20e siècle, Teixeira (1900-1971) a été un pionnier dans la mise en œuvre des écoles publiques, à tous les niveaux scolaires, ce qui reflète son objectif de fournir une éducation gratuite pour tous."[43]

Le projet d'Anísio Teixeira a été arrêté quand il a été démis de ses fonctions comme président de l'Université de Brasília, en 1964, par le gouvernement militaire et a pris sa retraite obligatoire. En 1971, sa disparition a bouleversé le monde de l'éducation brésilien. Son corps a été retrouvé dans la cage d'ascenseur d'un immeuble dans la zone sud de Rio de Janeiro, où vivait son ami l'écrivain Aurélio Buarque de Holanda Ferreira.

Gilberto Freyre

C'est au milieu de ce climat politique que Gilberto Freyre — dans la période la plus controversée de sa biographie à cause de son approximation du régime militaire[44] —, a publié son livre Além do apenas moderno. Dans l'article "Em torno de alguns aspectos do que precise de ser educação de jovens e de não-jovens para uma época de tempo mais livre" Freyre défend l'utilisation du temps d'une manière plus positive, entièrement tourné vers au loisir.

Pour le sociologue, le temps des affaires économiques c'est le temps qui prend les caractéristiques les plus négatives de la vie. Il disait qu'un temps plus large consacré au loisir aurait permis aux hommes plus de liberté d'expression. L'automation qui arrivait, peu à peu, dans les années soixante-dix au Brésil, provoquait un

43 Revista Escola, http://revistaescola.abril.com.br/formacao/anisio--teixeira-428158.shtml

44 Folha, Mais! Céu & inferno de Gilberto Freyre. http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs1203200003.htm

changement des mentalités sur le temps dédié au travail. Comme tous à cette époque, Freyre pensait que le changement technologique — les processus d'automation —, amènerait plus de temps libre aux hommes. À son avis, les années 1970 allaient vers une époque qui valorisait plus le loisir et moins le travail.'

Chez Freyre, cette nouvelle configuration du temps demande, avec urgence, l'adoption de nouvelles méthodes de formation éducationnelle des nouvelles générations. Il défend que les politiques pédagogiques doivent faire porter leur attention sur la nécessité de promouvoir l'intégration de l'art dans le processus éducationnel, parce qu'il défend l'idée que l'art soit l'utilisation récréative du temps, que aie comme résultat des créations singulières ; des créations qui sont capables de transmettre un sens de beauté ou une perception plus profonde de la réalité aux spectateurs, lecteurs, auditeurs etc.

Les questions qui sont mises en valeur par Gilberto Freyre sont des question bien proches de celles posées par Michel Serres dans son ouvrage *Petite poucette*: "le monde a tellement changé que les jeunes doivent tout réinventer: une manière de vivre ensemble, des institutions, une manière d'être et de connaître..."[45]

Michel Serres

Dans son livre *Petit poucette* Michel Serres aborde le nouvel homme et la nouvelle femme: petit poucet et petite poucette. "Ils n'ont plus le même monde mondial, ils n'ont plus le même monde humain." (SERRES, 2102, p. 9). Ce sont les héritiers de l'automatisation du monde enregistrée par Gilberto Freyre dans la décennie des années 1970. Ce sont ceux qui vivent dans la règle du multiculturalisme. Ça c'est la règle, pour eux et pour leurs enseignants, — accepter le multiculturalisme. Dans cette configuration du vivre ensemble en France, l'auteur demande: "Pendant combien de temps pourront-ils encore chanter, en France, l'ignoble "sang impur" de quelque étranger?" (Serres, 2012, p. 9)

45 Michel Serres, 2012, couverture.

Le sujet du livre de Serres est aussi le comportement des jeunes étudiants du 21e siècle devant des transformations culturelles, politiques, éducationnelles. L'auteur aborde les nouvelles formules d'apprentissage après l'instauration de la réalité d'internet. Par conséquence, il parle aussi du changement du rôle du professeur.

Dans un bilan temporaire Serres lance des questions: "Quelle littérature, quelle histoire comprendront-ils, heureux, sans avoir vécu la rusticité, les bêtes domestiques, la moisson d'été, dix conflits, cimetières, blessés, affamés, patrie, drapeau sanglant, monument aux morts..., sans avoir expérimenté, dans la souffrance, l'urgence vitale d'une morale?" (2012, p. 10)

Selon Serre, ces jeunes sont formatés par les médias, "diffusés par des adultes qui ont méticuleusement détruit leur faculté d'attention en réduisant la durée des images à sept secondes et le temps des réponses aux question à quinze, chiffres officiels; dont le mot plus répété est "mort" et l'image la plus représentée celle de cadavres." (2012, p.11). Serre dit que : "Dès l'âge de douze ans, ces adultes-là les forcèrent à voir plus de vingt mille meurtres." (2012, p. 12)

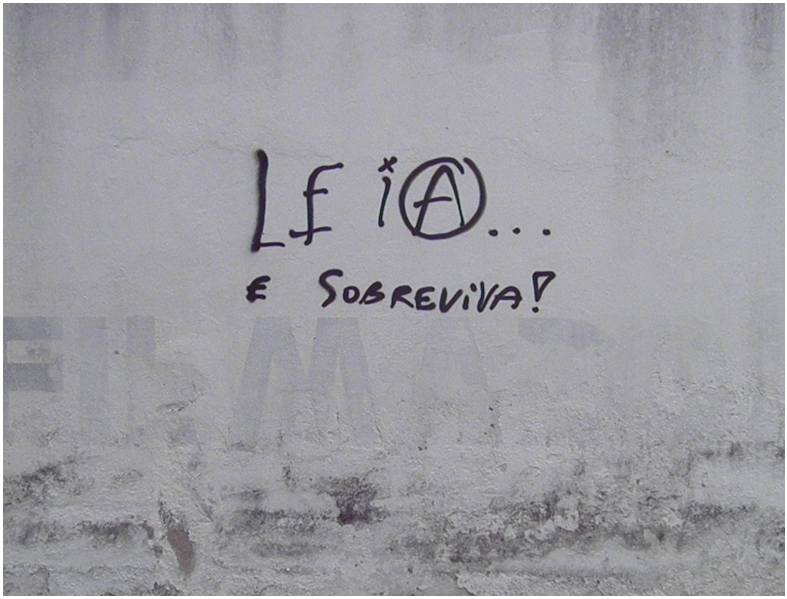
Du coup, Serres met en valeur des questions très sérieuses : les adultes ont transformé la société du spectacle en "une société pédagogique dont la concurrence écrasante, vaniteuse et inculte, éclipse l'école et l'université. Pour le temps d'écoute et de vision, la séduction et l'importance, les médias se sont saisis depuis longtemps de la fonction d'enseignement". (2012, p. 12).

Cette question sur l'éclipse de l'école et de l'université nous oblige à penser à la question suivante : quel est la place des enseignants aujourd'hui? "Critiqués, méprisés, vilipendés, puisque pauvres et discrets, même s'ils détiennent le record mondial des prix Nobel récents et des médailles Fields par rapport au nombre de la population, nos enseignants sont devenus les moins entendus de ces instituteurs dominants, riches et bruyants." (2012, p. 12)

A part des prix Nobels et des médailles Fields, la situation des enseignants décrite par Michel Serres en France est presque la même au Brésil, où les médias détiennent la suprématie absolue sur l'attention des gens et particulièrement des jeunes. Au Brésil, si vous êtes dans les médias vous avez une existence considérable, même si vous n'avez pas de choses intéressantes à dire; mais si vous n'êtes pas dans les médias, vous n'existez pas! Vous êtes considéré comme quelqu'un qui ne vaut pas la peine d'être entendu, vous n'avez pas d'opinions qui peuvent être considérées.

Petite Poucette et petit Poucet sont un vrai défi pour le système éducationnel traditionnel à cause de ses nouvelles procédures pour apprendre le savoir supporté par l'utilisation des smartphones, tablettes et ordinateurs. Les nouvelles technologies mettent le savoir dans la toile: petite Poucette peut regarder le savoir "[...] devant elle, objectif, collecté, collectif, connecté, accessible à loisir, dix fois déjà revu et contrôlé, [...]." (2012, p. 28)

Tout à changé. Maintenant les nouvelles technologies nous obligent à sortir du format spatial impliqué par le livre et la page. Désormais nous devons développer des nouvelles procédures de transmission du savoir aux élèves, en considérant l'art et surtout la sérendipité, le hasard dans l'apprentissage. Il faut regarder autour de nous pour voir qu'il est bien possible d'apprendre d'une manière plus poétique, même en regardant sur les murs de la ville que nous habitons. Voici l'exemple, un graffiti anarchiste que j'ai retrouvé sur le mur d'une station-service à Brasília.



Lis et Survis!
Graffiti Anarchiste Anonime
Photo: Rogério Lima
Brasília

BIBLIOGRAPHIE

CARVALHO, Mário César. “Céu e inferno de Gilberto Freyre” in FOLHA DE SÃO PAULO, MAIS! 12 de março de 2000. URL: http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs1203200003.htm

CENTRO DE INFORMACAO E BIBLIOTECA EM EDUCACAO - CIBEC. Biobibliografia de Anisio Teixeira. URL: http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/420/425

FOLHA DE SÃO PAULO. FHC fala de Gilberto Freyre. Caderno Mais! 12 de março de 2000. URL: http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs1203200004.htm

FREYRE, Gilberto. “Em torno de alguns aspectos do que precise de ser educação de jovens e não-jovens para uma época de tempo mais livre” in *Além do apenas moderno: sugestões em torno de possíveis futuros do homem, em geral, e do homem brasileiro, em particular*. 2 ed. Rio de Janeiro: UniverCidade editora/TopBooks, 2001, pag. 154-163.

INSTITUTO PAULO FREIRE. 50 Anos Angicos e programa nacional de alfabetização. URL: http://angicos50anos.paulofreire.org

REVISTA ESCOLA. Anísio Teixeira, o inventor da escola pública no Brasil. URL: http://revistaescola.abril.com.br/formacao/anisio-teixeira-428158.shtml

SERRES, Michel. Petite poucette. Paris: Éditions Le Pommier, 2012.

Mobilidades linguístico-culturais de herança

A ascensão do português língua de herança

Maria Luisa Ortiz Alvarez

"Não há uma língua portuguesa, há línguas em português."

(José Saramago)

"Não importa o sotaque dominante, mas sim projetar a língua portuguesa em sua diversidade."

(Mia Couto)

Introdução

A globalização veio para ficar e, dentro desse marco, as línguas, como instrumento e vias de comunicação, devem ocupar um espaço privilegiado e ganhar mais prestígio e expansão, desde que estejam dispostas a não medir esforços para lograr esse fim. Estamos nos referindo ao reconhecimento do papel que elas desenvolvem nas relações entre os povos e na aproximação entre culturas. É nesse sentido que direcionamos o nosso objetivo, que consiste em problematizar a complexidade do estatuto e da evolução da Língua Portuguesa bem como a ascensão da área de Português língua de herança na diáspora nas últimas décadas.

Português: uma língua global?

Encabeçamos este tópico com a capa da Revista Língua Portuguesa que tem como manchete destacada a pergunta *Por onde anda o Português?*, para fazer alusão à expansão dessa língua, neste caso, nos Estados Unidos, como mostrará um dos artigos nela publicado a respeito dessa questão. Achamos pertinente essa ilustração para introduzir a temática do tópico.

Em 2008, numa reunião da CPLP, na sua sede em Lisboa, estabeleceu-se um debate sobre o papel que a Língua Portuguesa assume no contexto mundial. Posteriormente foi publicado, no site da AULP, o artigo "A Língua Portuguesa é uma língua global e não uma língua de diásporas", que inclui algumas das questões apontadas nessa reunião. O orador principal do evento foi o professor Fernando Luis Machado, que, no seu discurso, afirmou que

> a Língua Portuguesa tem de ser vista como uma língua global e não como uma língua de diásporas e, portanto, deve ter projeção, defesa e ensino. Para que isso seja possível é necessário reunir esforços (MENDES; GUIMARÃES, 2014, s/p).

Mais adiante, o professor acrescentou

> que a separação entre língua e cultura deverá estar bem presente, pois apesar de a língua poder ser comum, as culturas podem ser diferentes. "Faz sentido a existência de cooperação na língua, mas competição na cultura", acrescentou (MENDES; GUIMARÃES, 2014, s/p).

Como se pode observar, o professor entende que o português deve ser visto como língua global. Trazemos, a seguir, a definição de língua global de Crystal (2010, p. 9) para melhor entender o termo.

> O status de global é atingido por uma língua quando esta desenvolve um papel especial que é reconhecido em todos os outros países. Não é o número de falantes que decide se uma língua é global ou não, a língua deve ser tomada para uso em outros países, o que pode acontecer de duas formas. Na primeira, tornando-se uma língua oficial, como meio de comunicação em áreas específicas como negócios, política, etc. A segunda maneira, eventualmente, é a língua em questão tornar-se prioridade no ensino de língua estrangeira. Portanto, a característica de global está vinculada a quem são os falantes desta língua e não apenas ao número de pessoas que a utiliza.

Para Crystal (2010), uma língua não se torna global por fatores de estruturação ou de vocabulário, mas sim por uma razão principal: o poder de seus falantes, especialmente político e militar. Nesse sentido, o inglês se tornou global por essas duas razões. Cabe ressaltar, inclusive, que os Estados Unidos, a partir da segunda guerra mundial, já se preparavam para atingir esse objetivo e hoje, com o impacto das novas tecnologias e recursos digitais, o inglês continua

a sua expansão. Entretanto, outras línguas, como o espanhol e o português, têm investido para se transformarem em línguas globais. Além da Comunidade de Países de Língua Portuguesa, há uma quantidade significativa de pessoas interessadas no conhecimento e na aprendizagem da língua portuguesa e suas culturas. A cada uso, em um novo contexto, ela se articula e se integra com práticas sociais e culturais que moldam tal uso de forma inevitável. Assim, ela é uma língua de vários espaços, vários povos e várias culturas.

Concordamos plenamente com Teixeira (2016, p. 13), ao argumentar que

> uma língua global não é apenas a "sua" língua nem a língua do "seu país" [...]. O português é a língua de todos os que a usam. E se nesses usos nem todos utilizarem exatamente os mesmos sons ou as mesmas palavras e se de cada canto do globo, do Brasil à Europa, da África ao Timor, forem chegando tons e matizes diferentes ao desejado português internacional, isso não significa perda, mas ganho: ganharemos uma verdadeira língua falada por centenas de milhões e que há 500 anos era apenas usada por um único milhão num pequeno pedaço de terra junto ao Atlântico.

O argumento do autor é louvável e corrobora com o que está expresso nas duas epígrafes no início deste trabalho: a primeira do saudoso escritor José Saramago e a segundo do escritor Mia Couto. O Português é uma língua comum, mas, com as suas características locais, com seus diversos matizes, uma língua comum mestiça e multicultural, na medida em que representa uma mistura de culturas, de sotaques e de cores de cada canto, e, portanto, assume várias identidades.

Português – língua pluricêntrica

o termo pluricêntrico ou teoria da pluricentricidade foi preconizado por William A. Stewart, em 1968, e retomado em 1977 por Heinz Kloss, que define uma língua como pluricêntrica quando existem duas ou mais variedades de uma mesma língua em dois ou

mais países, que constituem centros culturais e políticos independentes. Posteriormente, em 1978, Kloss (1978), *apud* Clyne (1992, p. 1), acrescenta que são "línguas com diversos centros de interação, cada um fornecendo uma variedade nacional com pelo menos algumas de suas normas próprias (codificadas)". A consagração do termo pluricêntrico ocorreu com Michael Clyne, em 1992, que associou pluricentricidade à percepção de identidade e poder, quando expressa que "a questão da pluricentricidade refere-se à relação entre linguagem e identidade, por um lado, e linguagem e poder, por outro" (CLYNE, 1992, p. 455).

Ainda conforme menciona Ammon (2005), o termo também foi desenvolvido pelos sociolinguistas russos Georg V. Stepanov, em 1957, e Alexandr D. Shvejtser, em 1963. Contudo, o termo foi promovido de maneira mais ampla pelo linguista australiano Michael Clyne, a partir da publicação do livro: *Pluricentric languages: differing norms in different nations,* em 1992. Segundo Clyne (1992), línguas pluricêntricas podem, ao mesmo tempo, unir ou separar pessoas através de normas nacionais e variedades linguísticas com as quais as pessoas se identificam. Cada variedade tem uma identidade própria em virtude do percurso diferenciado seguido por cada nação.

Assim, há vários autores que definem língua pluricêntrica, entre eles Muhr (2016), que a conceitua como

> uma língua que é utilizada em, pelo menos, duas nações onde tem estatuto oficial como língua nacional, língua cooficial, ou língua regional com as suas próprias normas (codificadas) que geralmente contribuem para a identidade nacional / pessoal, fazendo da nação um centro normatizador pelo uso deliberado das normas nativas para esta nação específica (MUHR, 2016, p. 20).

Batoréo (2014), igualmente, define o termo como línguas que apresentem diferentes variedades faladas em diversos países ou regiões, com uma ou mais normas nacionais próprias.

Mendes (2016, p. 294), por sua vez, explica que

> as línguas pluricêntricas caracterizam-se por apresentar mais de um centro de referência, de onde emanam variadas normas linguísticas, nem sempre coincidentes do ponto de vista de seus usos. As normas variam internamente, porque apresentam diferenças dentro de uma mesma variedade de uso, e também variam externamente, como é o caso de normas que diferem entre países e regiões.

Há um consenso nas definições dos autores anteriormente citados com relação aos centros de referência. No entanto, é importante ressaltar a questão da norma, que pode apresentar diferenças, como aponta Mendes (2016). No caso da língua portuguesa, há duas normas reconhecidas internacionalmente e poderão, eventualmente, surgir outras em processo de construção, a partir do contexto africano.

A investigação sobre línguas pluricêntricas envolve um conjunto de questões descritivas, metodológicas, representacionais e aplicacionais, voltadas para desvelar em que medida as diferenças linguísticas nacionais refletem diferenças culturais e se correlacionam com diferenças conceptuais, com o papel da ideologia nas representações cognitivas das variedades nacionais e com a influência das atitudes linguísticas na inteligibilidade de variedades nacionais.

Em 2011, 2013 e 2016, foram realizadas três conferências importantes para debater o futuro da língua portuguesa no sistema mundial. Nelas foram discutidos planos de ação para a sua difusão, a sua promoção e a sua projeção. A primeira reunião foi realizada em Brasília; a segunda, em Lisboa; e a terceira, no Timor Leste. A conferência realizada em Brasília traçaria os rumos que levariam a língua portuguesa a se tornar pluricêntrica.

Segundo Oliveira e Jesus (2018, p. 1048),

> o Plano de Ação de Brasília foi aprovado em 2010 pela VI Reunião Extraordinária do Conselho de Ministros da CPLP, ocorrida por ocasião da I Conferência Internacional sobre o Futuro da Língua

> Portuguesa no Sistema Mundial, em Brasília, e posteriormente foi adotado pela VIII Conferência de Chefes de Estado e de Governo da CPLP, ocorrida em Luanda em 23 de julho do mesmo ano, conforme descrito na página eletrônica da organização. Esse plano estabelece várias estratégias e linhas de ação para a internacionalização da língua portuguesa.

Entre as ações definidas em Brasília podemos citar: (i) estratégias de implantação da língua portuguesa nas organizações internacionais; (ii) estratégias de promoção e difusão do ensino da língua portuguesa; (iii) ensino da língua portuguesa no espaço da CPLP; (iv) fortalecimento do ensino de português como língua estrangeira (PLE); (v) estado de desenvolvimento do Acordo Ortográfico; (vi) difusão pública da língua portuguesa; (vii) importância da língua portuguesa nas diásporas, entre outras. Chamo a atenção para o fato de que, nesse plano, se trata da importância da língua portuguesa nas diásporas, mas especificamente para o português como língua estrangeira, e, mesmo que seja retomado mais adiante o português como língua de herança, faço questão de enfatizar esse fato.

Na segunda conferência realizada em Lisboa, foram incluídas outras ações entre as quais destaco as seguintes: (i) a língua portuguesa no reforço do empreendedorismo e da economia criativa; (ii) a língua portuguesa no desenvolvimento científico e na inovação; (iii) a língua portuguesa na cooperação entre países da CPLP e nas comunidades das diásporas; (iv) o ensino da língua portuguesa a falantes de outras línguas; e (v) a língua portuguesa no desenvolvimento científico e na inovação. O evento foi organizado pelo Instituto Camões e pelo Instituto Internacional da Língua Portuguesa, e ambas as instituições tiveram um papel fundamental junto à Comunidade de Países de Língua Portuguesa no desenvolvimento das ações do Plano.

Na terceira reunião realizada em Timor Leste, em 2016, ocorreu o lançamento oficial de dois importantes projetos: o Plano de Ação de Brasília, doravante patrimônio da CPLP, que, reconhe-

cendo e recomendando o seu desenvolvimento, propôs a integração progressiva dos Vocabulários Ortográficos Nacionais (VON) em um Vocabulário Ortográfico Comum da Língua Portuguesa (VOC); e o Portal do Professor de Português Língua Estrangeira/Língua Não Materna (PPPLE), ambos representativos de cinco Estados Membros e disponíveis a partir do sítio do IILP na internet (DÍLI, 2014, p. 12). Na referida conferência, além de outras questões, foram destacados os seguintes aspectos:

- o potencial econômico da língua portuguesa;
- português, língua pluricêntrica do século XXI;
- ensino e formação de língua portuguesa em contextos multilíngues;
- língua portuguesa: língua de cultura, ciência e inovação.

É nesse marco que o Plano de Ação de Díli (DÍLI, 2014) declarou, de uma forma clara, pela primeira vez, o caráter pluricêntrico da língua portuguesa, como resultado dos esforços realizados pelas nações que compõem o bloco de países da CPLP, na execução das ações planejadas para transformar a língua portuguesa em uma língua global, pluricêntrica, de modo que o Português língua de herança nas diásporas tivesse também um papel fundamental na manutenção desse patrimônio linguístico e cultural.

> [...] O português é uma língua pluricêntrica por ser uma língua plural com variedades igualmente válidas, com suas respectivas histórias e funções em cada nação (REIS, 2015, p. 49).

Clyne (1992) nos lembra que o relacionamento entre variedades nacionais em uma língua pluricêntrica é altamente dependente de fatores políticos, e que a cooperação entre as nações que compartilham uma língua pluricêntrica pode facilitar o planejamento ou a convergência mútua, mas o pluricentrismo pode também criar obstáculos. Por essa razão Oliveira e Jesus (2018, p. 1046) nos alertam sobre esse fato:

> É preciso um exercício cauteloso para evitar que grupos hegemônicos exerçam tais poderes de forma dominante sobre os demais. No caso da língua portuguesa, historicamente Portugal e Brasil foram os protagonistas na normatização da língua, deixando os demais países lusófonos em segundo plano, como tributários da norma portuguesa da língua.

Assim, o Português vai criando raízes, crescendo e já assumiu várias identidades: *língua materna, língua segunda, língua nacional, língua estrangeira; língua adicional*, *língua de acolhimento*, *língua de refúgio* e *língua de herança/língua de afetos*.

Português língua de herança

Língua de herança (*heritage language*) é um termo clássico que, segundo Valdés (2001), tem sido utilizado no sentido amplo e restrito. No sentido amplo, "o termo língua de herança passou a ser amplamente utilizado por pessoas preocupadas com o estudo, manutenção e revitalização de línguas (não - inglês) nos Estados Unidos" (VALDÉS, 2001, p. 37). A autora (2005, p. 411) acrescenta que "o termo língua de herança tem sido utilizado para se referir a línguas não faladas na sociedade e não majoritárias, faladas por grupos, muitas vezes conhecidos como minorias linguísticas". Alguns termos alternativos a *heritage language* têm sido usados: *first language* (primeira língua), *community language* (língua de comunidade), *native language* (língua nativa), *mother tongue* (língua materna), *home language* (língua do lar), *allochthonous language* (língua autóctone)*, language of origin* (língua de origem).

Nakajima (2008) define língua de herança como a língua herdada pelos pais, usada principalmente em casa, o que a caracteriza, portanto, como uma língua de minorias, ao compararmos com a língua local, que é aquela que a criança usa todos os dias no ambiente onde nasce e se desenvolve.

Ampliando a discussão sobre a definição de língua de herança (doravante LH), Polinsky & Kagan (2007), similarmente a Valdés

(2001), acreditam numa perspectiva ampla ou estrita. De acordo com as autoras (2007), a concepção ampla de LH tanto enfatiza possíveis ligações entre a herança cultural e a linguística quanto considera aprendizes culturalmente motivados que aprendem como adultos sua LH a partir do zero como falantes regulares de uma L2, embora tenham uma motivação diferente. Em outras palavras, uma LH, sob a perspectiva ampla, é equivalente a uma L2 em termos de competência linguística e, tal qual ocorre com uma L2, tipicamente ocorre em uma sala de aula, já na fase adulta; em alguns casos, a LH começa e termina em casa.

Ortiz Alvarez (2016, p. 64) acredita que

> a língua de herança (doravante LH) é um termo com forte tendência sociolinguística que corresponde à aquisição de uma língua minoritária em contexto de migração. É aprendida no seio familiar desde tenra idade, pelo que, na maioria dos casos, é a primeira língua a ser adquirida pela criança. [...] Contudo, em determinada fase da infância, na maioria dos casos antes da entrada na escola, cresce o contato diário da criança imigrante com a língua majoritária, a do país de acolhimento, língua esta que convive com a LH e que acaba por substituí-la radicalmente quando o falante de herança passa a usar predominantemente a língua dominante, com a qual se comunica com os membros da comunidade do país que o acolheu e só recorre à língua de herança em raras situações, principalmente em casa, se for o caso.

Ortale (2016) adota um conceito de língua de herança que não está necessariamente vinculado ao fator de ancestralidade. Em suas palavras,

> língua de herança é a língua com a qual uma pessoa possui identificação cultural e sentimento de pertencimento a determinada comunidade que a usa, seja por laços ancestrais, seja por convivência no mesmo ambiente sociocultural com falantes dessa língua (ORTALE, 2016, p. 27).

A relação dos falantes de herança com a sua língua-cultura é fortemente afetiva, podendo essa carga afetiva e emocional ser positiva ou negativa, influenciando, concomitantemente, aspectos como a motivação, a ansiedade linguística, a percepção de competências ou as estratégias de aprendizagem. Consequentemente, tal relação, que leva em conta fatores – internos e externos – relativos à língua, à identidade, à cultura, à afetividade, à motivação, à atitude linguística, à personalidade, a crenças, causa um impacto positivo ou negativo nas competências e na performance em língua de herança.

O falante de herança pode se identificar com a língua-cultura de herança ou com a língua-cultura do país de acolhimento, o que depende da dimensão afetiva que tenha com cada uma delas e, portanto, a sua motivação e a sua atitude linguística, influenciadas por crenças e por personalidade, podem ser positivas ou negativas.

Alguns estudos analisam, sobretudo, as imagens dos alunos em relação à LH, salientando o impacto dessas imagens na construção identitária dos jovens e nos seus percursos de integração no país de acolhimento. É necessário também estudar a relação dos professores com a LH e as suas possíveis variedades, destacando as suas necessidades formativas e o impacto das imagens destes profissionais nas suas práticas de ensino.

A família cumpre um papel essencial nesse contexto, pois é exatamente nesse ambiente que esses jovens desenvolvem a língua de herança. Ball (2011, p. 19) confirma essa ideia, ao destacar que

> os pais têm a mais forte influência na aquisição da L1/LH das crianças nos primeiros anos. As atitudes, os objetivos e os comportamentos destes "primeiros professores" relacionados com o desenvolvimento de língua da criança nos primeiros anos de vida têm influência no desenvolvimento das competências linguísticas da criança, na linguagem em desenvolvimento, na socialização comunicacional, na percepção do valor da L1 e na manutenção de L1.

Então a questão que se coloca face à língua de herança é pensar como esta pode ser mantida e se ela corre o risco de se perder, isto é, a sua transmissão e a sua manutenção, pois, na maioria das vezes, a tendência é valorizar mais a língua de acolhimento, porque tem mais prestígio ou porque se estabeleceu um vínculo afetivo muito forte com essa língua. Nesteruk (2010) mostra alguns dos fatores dessa influência em nível individual, tais como: idade, gênero, local de nascimento, educação, modelo de casamento, conhecimentos da língua, a motivação para a imigração, o tempo de residência no país para onde emigrou e a variação linguística. Também aponta alguns fatores relacionados com o tamanho e a distribuição do grupo étnico, a política linguística do país acolhedor e a proximidade ou distância da língua minoritária em relação à língua majoritária.

Cho (2005) menciona, como possíveis fatores impeditivos, a falta de tempo, a falta de acesso, a falta de motivação e o receio de críticas; e, como fatores facilitadores na manutenção da LH, a visita ao país de origem, a interação com falantes proficientes de LH, a educação formal na LH e a participação tanto em atividades de aprendizagem de línguas quanto em atividades extra-classe, como, por exemplo, assistir televisão, ouvir rádio, música e ler.

Fillmore (2000) e Lee (2013) mostram as consequências positivas e negativas da relação do falante de herança com a língua de origem. Fillmore (2000) revela como o abandono da LH pode ter influência na relação afetiva, cognitiva e comunicativa numa família de imigrantes. Por outro lado, Lee (2013), ao ter investigado as atitudes de pais e filhos imigrantes coreanos, nos EUA, sobre a LH, constatou que havia uma forte relação afetiva na família, o que permitiu a manutenção da LH coreana, pois os filhos conseguiam se comunicar no dia a dia e expressar suas emoções na língua de herança.

A manutenção da língua de herança é garantida também através do seu ensino e aprendizagem. Ferreira (2016, p. 267) acredita que

> o ensino do PLH é considerado muito importante a nível da formação do indivíduo FH (*falante de herança*), não só pela utilidade no presente para comunicar com os familiares, pelas oportunidades que o conhecimento desta língua pode criar para o futuro, a nível profissional ou de mobilidade, mas acima de tudo pela sua importância na formação da identidade dos falantes de LH, na sua ligação às origens, às raízes, na sua vertente mais afetiva. O ensino de PLH é ainda importante para a formação de cidadãos plurilíngues e pluriculturais, que respeitam e valorizam a diversidade e conseguem mover-se e agir em ambientes multiculturais.

Nas últimas décadas, o português língua de herança tem se consolidado na diáspora. A iniciativa de criar projetos para a manutenção e preservação desse patrimônio linguístico e cultural partiu dos pais e dos familiares que, valorizando as suas raízes, se prontificaram a participar, a fim de garantir que seus filhos tivessem a oportunidade de conviver e transitar entre duas ou mais línguas, incluindo a de herança. Essas iniciativas foram se aperfeiçoando com o apoio de outras ações, entre as quais a formação de professores na área, as pesquisas em nível de mestrado e doutorado, realizadas *in locus*, para caracterizar o ensino e a aprendizagem da língua de herança, em conformidade com o contexto específico onde ela se desenvolve. As publicações mostram que os resultados de trabalhos contribuem para a práxis dos docentes de língua de herança, e que os projetos de leitura se destacaram por incentivar a leitura e a interpretação de textos, representativas do imaginário das culturas em língua portuguesa. Além dessas ações, é importante destacar a produção de materiais adaptados e constantemente atualizados, de acordo com as necessidades e os interesses dos falantes de herança.

Sem sombra de dúvida, os grandes protagonistas da ascensão e da manutenção do português língua de herança na diáspora são a família e os professores, haja vista terem sido os pais que a pro-

jetaram e ajudaram a concretizar uma das ações mais efetivas dos planos de Brasília, Lisboa e Díli, e, com isso, garantir o *status* da língua portuguesa como língua global e pluricêntrica.

Observações finais

Respondendo à pergunta *Por onde anda o Português?*, da revista de Língua Portuguesa, podemos garantir que está em muitos cantos do planeta, dado ser uma língua plural, multicultural, democrática, inclusiva e mestiça. Em outras palavras,

> língua de diferentes identidades e diferentes culturas. Essa é a riqueza de brasileiros, africanos, portugueses. Somos diferentes na mesma língua. Uma língua em que as vogais não têm todas a mesma cor. E em que as consoantes, como se sabe, em Portugal assobiam, na África cantam e no Brasil dançam. Uma língua onde há a mesma música de fundo: o mar. O mar dos nossos encontros, desencontros e reencontros. Viagem de nós para nós, viagem de nós para o Mundo. (Pronunciamento de Manuel Alegre no Doutoramento Honoris Causa, recebido na Universidade de Pádua, em 22 de novembro de 2017).

Lembramos que toda ação e toda iniciativa poderão pressionar os órgãos governamentais para que tomem uma atitude definitiva para a elaboração de políticas públicas concretas que garantam a valorização da língua de herança e, principalmente, o trabalho que as associações vêm realizando há anos, apenas por vocação e por amor pelo que têm de mais sagrado: seu patrimônio linguístico e cultural.

REFERÊNCIAS

AMMON, U. Funktionale Typen und Statustypen von Sprachsystemen/ Functional Types and Status Types of Linguistic Systems. In: AMMON, U.; MATTHEIER, K.; TRUDGILL, P. (Eds.). *Sociolinguistics/Soziolinguistik*. 2. ed. v. 1. Berlin: De Gruyter, 2005.

BALL, J. *Enhancing Learning of Children from Diverse Language Backgrounds*: Mother Tongue-Based Bilingual or Multilingual Education in the Early Years. Paris: UNESCO, 2011. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000212270_eng. Acesso em 15 de maio de 2020.

BATORÉO, H. Que gramática(s) temos para estudar o Português língua pluricêntrica? *Diadorim*, v. 16, p. 1-15, 2014.

CHO, U. Korean families on the forefront of globalization: A case study of new global mother-child families. *Economics and Society*, v. 64, p. 148-173, 2005.

CLYNE, M. *Pluricentric languages*: differing norms in different nations. Berlin/ New York: Mouton de Gruyter, 1992.

CRYSTAL, David. *English as a global language*. 2. Ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

DÍLI. *X Conferência de chefes de estado e de governo da comunidade dos países de língua portuguesa*. Publicada em 16 de julho de 2014. Disponível em: http://www.cplp.org/id-4447.aspx?Action=1&NewsId=3463&M=NewsV2&PID=10872. Acesso em 15 de maio de 2020.

FERREIRA, T. "Faço o Pino!": Representações e Práticas de Professores de Português Língua de Herança. In: MELO-PFEIFER, S. (Ed.). *Didática do Português Língua de Herança*. Lisboa: LIDEL, 2016.

FILLMORE, L. W. Loss of family languages: Should educators be concerned? *Theory Into Practice*, v. 39, n. 4, p. 203-210, 2000.

LEE, B. Y. Heritage language maintenance and cultural identity formation: the case of Korean immigrant parents and their children in the USA. *Early Child Development and Care*, v. 183, n. 11, p. 1576-1588, 2013.

MENDES; A. I.; GUIMARÃES, P. A Língua Portuguesa é uma língua global e não uma língua de diásporas. *Aulp*, Lisboa, 2014. Disponível em: http://aulp.org/noticias-artigosaulp26. Acesso em 20 de maio de 2020.

MENDES, E. Pluricentrismo linguístico, ensino e produção de materiais de português LE no PPPLE. In: ORTIZ ALVAREZ, M. L.; GONÇALVES,

L. *O mundo do Português e o Português no mundo afora*: especificidades, implicações e ações. Campinas: Pontes, 2016.

MUHR, R. (Ed.). *Pluricentric Languages and Non-Dominant Varieties Worldwide*. v. 1 (Pluricentric Languages across continents – Features and usage). Frankfurt/Wien: Peter Lang Verlag, 2016.

NAKAJIMA, K. JHL no wakugumi to kadai: JSL/JFL to dô chigau ka (Desafios e situação da língua japonesa como língua de herança: Qual a diferença do japonês como segunda língua e o japonês como língua estrangeira?). In: *Bogo, keishôgo, bairingaru kyôiku kenkyû* (Pesquisas em língua materna, língua de herança e ensino bilíngue). Tóquio: Obirin Daigaku (Universidade de Obirin), 2008.

NESTERUK, O. Heritage language maintenance and loss among the children of Eastern European immigrants in the USA. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, v. 31, n. 3, p. 271-286, 2010.

OLIVEIRA, G. M.; JESUS, P. C. S. G. Ensinando línguas em uma perspectiva pluricêntrica: o Portal do Professor de Português Língua Estrangeira/Língua Não Materna (PPLE). *Domínios da Lingu@gem*, v. 12, n. 2, p. 1043-1070, 2018.

ORTALE, F. *A formação de uma professora de italiano como língua de herança*: o pós-método como caminho para uma prática docente de autoria. 2016. 163f. Tese (Livre-docência em Língua Italiana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

ORTIZ ALVAREZ, M. L. O falante de herança: à procura da sua identidade. In: ORTIZ ALVAREZ, M. L.; GONÇALVES, L. (Orgs.). *O mundo do Português e o Português no mundo afora*: especificidades, implicações e ações. Campinas: Pontes, 2016.

POLINSKY, M.; KAGAN, O. Heritage languages: In the 'wild' and in the classroom. *Language and Linguistics Compass*, v. 1, n. 5, p. 368-395, 2007.

REIS, L. M. *Através do espelho*: o Portal do Professor de Português Língua Estrangeira/ Língua Não Materna (PPPLE) sob uma ótica pluricêntrica e intercultural. 2015. 121f. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

TEIXEIRA, J. *O Português como Língua num Mundo Global*: Problemas e potencialidades. Braga: Humus, 2016.

VALDÉS, G. Heritage language students: Profiles and possibilities. In: PEYTON, J. K.; RANARD, D. A.; MCGINNIS, S. (Eds.). *Heritage languages in America*: preserving a national resource. Washington: DC & McHenry, IL: Center for Applied Linguistics & Delta Systems, 2001.

VALDÉS, G. Bilingualism, Heritage Language Learners and SLA Research: Opportunities lost or Seized? *The modern language journal*, v. 89, n. 3, p. 410-426, 2005.

Línguas e culturas de herança na escola portuguesa: formação e práticas de professores

Rosa Maria Faneca
Maria Helena Araújo e Sá

Introdução

O presente estudo analisa um programa de formação contínua de professores orientado para a integração linguística e educativa de alunos com histórias migratórias em contexto português europeu (PE). A pluralidade linguístico-cultural crescente das escolas, reconhecida pelos docentes (FANECA *et al.*, 2016, 2018), remete para a necessidade de programas de formação contínua de professores orientados para o desenvolvimento de competências didáticas plurais, isto é, que promovem abordagens plurilingues e (inter)culturais, integradoras, flexíveis e reflexivas em sala de aula. Portugal, país que acolhe jovens com diferentes origens culturais e linguísticas (SEF-RIFA, 2018), é naturalmente chamado a integrá-los no sistema educativo, construindo oportunidades de sucesso que estimulem o seu desenvolvimento bilíngue/plurilíngue. Assim, é importante que os professores, convocados, cada vez mais, a reequacionar e reorganizar currículos com uma margem de autonomia reconhecida (DGE, 2017), contemplem uma pedagogia diferenciada e intencional para a diversidade linguística e cultural capaz de incluir novas populações escolares (desde as comunidades com mais história de fixação no país, como as oriundas dos Países de Língua Oficial Portuguesa, até públicos com contactos mais recentes com Portugal, como as recentes populações refugiadas).

Após um breve enquadramento sobre políticas linguísticas educativas direcionadas para a integração da diversidade linguística e cultural, e para a formação de professores, descreveremos o programa de formação que desenvolvemos, em relação aos seus objetivos e às suas opções metodológicas, bem como à estrutura, ao conteúdo e às ferramentas de avaliação. Apresentaremos, de seguida, as propostas didáticas desenvolvidas por 10 professores que frequentaram o curso de formação. Finalmente, sistematizaremos o potencial da formação, a fim de compreender as possibilidades de inclusão da diversidade na sala de aula e, em particular, das Línguas de Herança (LH), e responderemos à seguinte questão:

Que práticas educativas foram construídas e implementadas por um grupo de professores em formação com o objetivo de promover a inclusão das línguas e culturas de herança?

A resposta a esta questão permitirá compreender o eventual impacto do programa de formação no repertório didático dos docentes, revelando, ao mesmo tempo, que dimensões do trabalho com a diversidade linguística e cultural os sujeitos privilegiam no final de um programa formativo estruturado.

Políticas linguísticas educativas, diversidade nas escolas e formação de professores

Políticas linguísticas educativas europeias

São vários os documentos nos quais é visível a sua ideologia pluralista e o incentivo ao plurilinguismo, como é o caso do mais recente *Quadro de Referência para as Abordagens Plurais* (CANDELIER *et al.*, 2012), que promove abordagens pedagógico-didáticas centradas na mobilização de várias línguas, variedades ou culturas.

Não obstante, se por um lado se visa promover o plurilinguismo dos cidadãos, sobretudo o plurilinguismo adquirido em contexto escolar, por outro, relativiza-se o papel estruturante (cognitivo, afetivo, identitário) que as línguas e culturas de herança podem adquirir

neste projeto (CASTELLOTTI; MOORE, 2010). Estas línguas, não presentes nas paisagens curriculares, são consideradas como obstáculos à aprendizagem e como entraves à participação em processos de socialização, de integração e de exercício de cidadania (HÉLOT; Ó LAOIRE, 2011; LITTLE, 2010; YOUNG, 2011). Dependendo da perceção do seu valor, são também frequentemente desvalorizadas ou ignoradas (HÉLOT; Ó LAOIRE, 2011).

Neste contexto marcado pela tensão, em que as ideologias linguísticas e escolares têm um papel determinante (ARMAND, 2017; BLANCHET; CLERC-CONAN, 2015; CASTELLOTTI; MOORE, 2010; GALLIGANI, 2009), a formação de docentes adquire uma importância inegável no desenvolvimento de uma consciência profissional e de uma consequente prática pedagógica mais fundamentada, informada e comprometida, conforme referem Meier e Conteh (2014, p. 296). Assim, Mary e Young (2010) mostraram que uma formação de qualidade na área da didática das línguas em contexto de diversidade linguística tem efeitos positivos nas representações mais complexas sobre o ensino de línguas. Continuando, uma formação que considere esses temas promove a consciência sobre os fenómenos de transferência e a importância de se considerarem os conhecimentos prévios dos alunos com histórias migratórias, bem como a evolução e a construção de uma identidade profissional mais comprometida, que não responda à diversidade em termos negativos ou excludentes (MARY; YOUNG, 2010).

Não obstante a existência de alguns programas já em curso ou concluídos a nível europeu orientados explicitamente para a construção de um perfil profissional docente capaz de lidar e gerir a diversidade em contexto escolar, De Mejía e Hélot (2017, p. 275) alertam para a resistência de docentes relativamente ao desenvolvimento e à implementação de práticas mais inclusivas.

Diversidade linguística e cultural nas escolas portuguesas e formação de professores

Dados recentes (DGEEC, 2016) confirmaram a presença de alunos provenientes de outros países no contexto escolar português. A maioria desses alunos imigra de mais de 30 países, sendo os mais significativos, por ordem descendente, Brasil (11476), Cabo-Verde (6275), Angola (3534), Ucrânia (3512), Guiné (3350), Roménia (3044), São Tomé e Príncipe (2467), França (1846), China (1745), Espanha (1618), Moldávia (1473), Reino Unido (1200) etc. Esses alunos podem ser de primeira geração (nascidos na Europa ou fora da Europa) ou de segunda geração (nascidos em famílias estabelecidas em Portugal, mas cujos pais ou avós são de outros países).

Essa diversidade traz associada desafios educativos a vários níveis, em particular no que toca à organização e à gestão curricular, à educação para a diversidade, e à formação de professores. Em Portugal, nenhum desses desafios está ainda previsto nos programas oficiais para conceber uma didática integrada da língua de escolarização, transversal aos diferentes domínios disciplinares, de forma a facilitar a integração e o sucesso escolares dos alunos com histórias migratórias. Assim, as línguas destes alunos, mesmo quando tematizadas em sala de aula, não se constituem como projeto didático com valor *per se*, não sendo por isso mobilizadas no discurso escolar (FANECA *et al.*, 2018).

Os resultados do estudo realizado por FANECA et al. (2016) mostraram que a inclusão de uma educação com as LH não faz parte das prioridades do corpo docente, sendo que este reconhece, decerto paradoxalmente, estar pouco preparado para gerir a pluralidade e a variação linguística, mesmo no âmbito da própria língua portuguesa (língua de escolarização).

Importa notar que os cursos de formação inicial de professores não incluem suficientemente, nem de forma consistente e

sustentável, temáticas relacionadas com a educação plurilíngue e pluricultural (MOREIRA; VIEIRA, 2014). Desde 2007 que os domínios de habilitação para a docência nos mestrados em ensino são definidos por lei (Decreto-Lei 43/2007, de 22 de fevereiro), não havendo um perfil de professor de Português Língua Não Materna (PLNM). Neste cenário, a formação neste campo é remetida para a formação contínua, e as ofertas não são suficientes para cobrir as escolas ao nível nacional (SEABRA *et al.*, 2018).

Programa de formação: objetivos, participantes, estrutura e opções metodológicas

A formação que aqui analisaremos, com uma duração de 50 horas, teve os seguintes objetivos:

> i) refletir sobre as possibilidades de inclusão das LH nos programas de formação de professores;
>
> ii) contribuir para o desenvolvimento de competências pedagógicas, didáticas e de investigação dos docentes; e
>
> iii) desenvolver materiais didáticos que permitam ao professor atuar nesta área, numa lógica de transformação no seu contexto de trabalho.

O programa de formação foi construído com base nos resultados de um projeto anterior intitulado "O papel das línguas de origem na competência plurilíngue de jovens com *background* migratório: um estudo de caso em escolas do centro de Portugal", realizado entre 2013 e 2015, que mostrou que a escola e os professores não reconhecem, e muito menos mobilizam, as LH dos alunos e não praticam uma educação linguística holística (FANECA *et al.*, 2018). Tratou-se de uma formação creditada[46] que se realizou numa escola em Coimbra, no centro de Portugal, entre janeiro e junho de 2017.

46 Ação de Formação acreditada pelo Conselho Científico Pedagógico da Formação Contínua, intitulada "Línguas de herança e formação de professores: que possibilidades de desenvolvimento profissional?".

Com esses objetivos e esse enquadramento, construímos a formação em 8 sessões presenciais de 3h cada, organizadas em 3 fases, tal como se sistematiza na tabela 1:

Tabela 1 – Estrutura, calendário e conteúdos de formação

Fases	Sessões	Datas	Conteúdos
Primeira fase	1ª sessão	25 de janeiro de 2017	Descoberta da formação, da biografia linguística e de outros instrumentos de avaliação
Segunda fase	2ª sessão	22 de fevereiro de 2017	Desafios pedagógicos e didáticos e necessidades de formação; apoio na construção do projeto
	3ª sessão	15 de março de 2017	Currículo e diversidade linguística (objetivos educativos, conteúdos e práticas)
	4ª sessão	29 de março de 2017	Representações das línguas, das culturas, dos povos e dos países
	5ª sessão	26 de abril de 2017	Estatutos das línguas e dos contextos de ensino das LH

Terceira fase	6ª sessão	10 de maio de 2017	Estratégias didáticas focalizadas na sensibilização à diversidade e ao desenvolvimento plurilíngue e intercultural
	7ª sessão	24 de maio de 2017	Análise e discussão de materiais didáticos
	8ª sessão	28 de junho de 2017	Partilha dos projetos pedagógicos desenvolvidos pelas formandas; valor da formação no desenvolvimento profissional de professores e suas implicações pedagógico-didáticas

Fonte: Elaborada pelas autoras.

A formação foi oferecida a todos os professores, de disciplinas linguísticas e não linguísticas, da escola (total de 136 professores), mas apenas 10 se inscreveram. Essas 10 participantes eram mulheres, professoras de línguas, que nasceram em Portugal e declararam o português como língua materna. Em termos de distribuição disciplinar, sete eram professoras de inglês, uma de espanhol, uma de francês e uma de português (língua materna). Todas lecionavam durante o ano letivo 2016/2017, no ensino básico (2º e 3º ciclos) e no ensino secundário, no Distrito de Coimbra. Essas participantes inscreveram-se porque queriam aprofundar os seus conhecimentos sobre o tema proposto na formação.

As duas primeiras fases da formação centraram-se na reflexão teórica, sobre currículo e diversidade linguística, estatutos das línguas, representações de línguas, culturas, povos e países. A segunda fase abordou as práticas educativas concretas dos professores, desafios pedagógicos e didáticos, estratégias didáticas e materiais didáticos utilizados e a se utilizar. De um modo mais concreto, as

participantes foram convidadas a elaborar e implementar, nos seus contextos educativos, um projeto de investigação-ação sobre as possibilidades de inclusão da diversidade em sala de aula. Para tal, foram convidadas a refletir sobre práticas que favoreceriam tanto a inclusão da diversidade linguística e cultural dos seus alunos com histórias migratórias nas suas disciplinas quanto a descoberta de tensões e contradições que emergiriam desse processo de ensino/aprendizagem.

A terceira fase centrou-se na partilha e na discussão dos projetos de investigação-ação. Esta última etapa do ciclo possibilitou explicitar os conhecimentos adquiridos, avaliar as lacunas entre a situação existente e a situação desejada, pensar e organizar novas ações, agir de novo, e refletir sobre novas dinâmicas inclusivas.

Desenvolvimento de práticas educativas plurais: da formação à sala de aula

Para dar responda à pergunta inicial deste estudo, analisaremos os 10 projetos construídos e implementados pelas professoras. Estes projetos são sintetizados na tabela 2.

Tabela 2 – Síntese dos projetos

Título	Disciplina	Público	Línguas envolvidas (LE/LH)	Duração	Objetivos
1. *Doze Contos Peregrinos*, Gabriel García Marquez	Português	8º ano (13-14 anos)	Português e Espanhol (LH) (variedade colombiana)	4 sessões de 90 minutos	Sensibilizar para a diversidade plurilíngue e intercultural (oralidade).
2. O Papel das Línguas de Herança na aula de Inglês	Inglês	8º ano (13-14 anos)	Inglês e Cabo Verdiano (LH)	5 sessões de 45 minutos	Desenvolver o respeito pela diversidade linguística e cultural; consciencializar para a existência de *Minority Languages*; conhecer a evolução dessas línguas.
3. O Multiculturalismo em que vivemos	Inglês	11º ano (16-17 anos)	Inglês e português	4 sessões de 90 minutos	Refletir sobre diferenças culturais e linguísticas de povos/comunidades que partilham este planeta; questionar atitudes estereotipadas; desenvolver uma atitude crítica perante o que o rodeia.

4. From a Language Biography to the multicultural and multilingual world	Inglês	12º ano (17-18 anos)	Inglês (e variedades australiana e estadunidense) e Português	4 sessões de 90 minutos	Desenvolver a capacidade de questionar atitudes estereotipadas; relacionar culturas e relativizar pontos de vista; desenvolver atitudes de abertura perante novas experiências, ideias, sociedades e culturas.
5. Biografias Linguísticas	Inglês	5º e 6º anos (10-12 anos)	Inglês e Português	4 sessões de 90 minutos	Conhecer, partilhar e desenvolver as bagagens linguísticas dos alunos.
6. El carnaval en el mundo – tradiciones y curiosidades	Espanhol	11º ano	Espanhol, Cabo Verdiano (LH), Crioulo da Guiné Bissau (LH), Espanhol (venezuelano (LH)) e Português	4 sessões de 90 minutos	Sensibilizar para a diversidade linguística e cultural; despertar a curiosidade por outras línguas; alargar a consciência linguística; contactar com novas línguas aprendidas em contexto formal; desenvolver atitudes de respeito, tolerância e aceitação do outro e das suas línguas e culturas.

7. A interculturalidade em sala de aula	Inglês	8º ano (13-14 anos)	Inglês, Português, Nepalês (LH), Umbundo (LH)	3 sessões de 90 minutos	Construir uma cidadania ativa, crítica e consciente do valor da diversidade; reconhecer a diversidade como uma oportunidade de aprendizagem para todos; respeitar e preservar a diversidade linguística e cultural; Promover o multiculturalismo e o pluri-multilinguismo; mobilizar as competências linguísticas da aluna do Nepal e de Angola; promover o sucesso escolar de todos os alunos da turma.
8. O Multiculturalismo na aula de Inglês	Inglês	11º ano (16-17 anos)	Português, Inglês e as variedades	4 sessões de 45 minutos	Refletir sobre o tema; desenvolver o pensamento crítico; desenvolver competências de comunicação em língua inglesa.

9. "Mon toit, tu tejado, seu telhado"	Francês	8º (13-14 anos)	Francês, Português, Espanhol (variedade colombiana) (LH))	4 sessões de 90 minutos	Sensibilizar para a diversidade; comparar 3 línguas (espanhol, francês e português) e culturas a elas associadas.
10. Para bom entendedor, línguas de herança são maná de oportunidades	Inglês	7º ano (12-13 anos)	Inglês; Português, Romeno (LH)	3 sessões de 45 minutos	Compreender que a língua é um espaço potencial que serve as relações interpessoais e a interação pessoal, combinando-as com as competências linguísticas.

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Numa primeira descrição geral, notamos que os 10 projetos foram implementados em turmas de diferentes anos de escolaridade (do 5º ao 12º, contemplando 6 níveis), em diferentes disciplinas curriculares (4 disciplinas de línguas: português, inglês, espanhol e francês), com marcada incidência no inglês (7 dos 10 projetos), o que decorreu, naturalmente, do perfil profissional das professoras em formação, e tiveram uma duração média de 4 sessões de 90 minutos. As professoras envolveram várias línguas nas atividades propostas, designadamente: a língua de escolarização (Português); 3 línguas estrangeiras curriculares (Espanhol, Francês e Inglês); 7 línguas e/ou variedades de herança. De um modo mais explícito, destaca-se, para além das línguas curriculares (de escolarização e estrangeiras), variedades destas mesmas línguas (da Colômbia e da Venezuela para o espanhol; de Angola e do Brasil para o português; e da Austrália e dos EUA para o inglês), e outras línguas: crioulo cabo verdiano, umbundo, romeno, crioulo da Guiné-Bissau, nepalês. Importa referir

que essas línguas e essas variedades (exceto no caso do inglês, em que as variedades são conteúdo curricular) foram selecionadas pelo facto de existirem alunos com essas línguas e essas variedades de herança, nas turmas onde os projetos foram implementados.

Os objetivos das atividades implementadas passam pela vontade de sensibilizar para a diversidade, desenvolvendo a consciência da existência de diferentes línguas com diferentes estatutos e funções, bem como do respeito e da curiosidade por essas línguas como forma também de preservar a diversidade linguística e cultural a elas associada e de reconhecê-las como uma oportunidade de aprendizagem e de desenvolvimento das competências verbais dos alunos. Com esses projetos, os professores procuram, igualmente, estimular momentos de questionamento de estereótipos e preconceitos, promovendo nos alunos maior consciência da dimensão multilíngue e multicultural do mundo contemporâneo, como forma de construção de sociedades mais plurais, coesas e inclusivas.

Conhecimentos profissionais e possibilidades de articulação com os conteúdos disciplinares

A elaboração dos projetos mostrou ser um processo de construção de conhecimentos profissionais sobre práticas efetivas de mobilização da diversidade linguística e cultural. A análise dos dez projetos mostrou, na verdade, a capacidade que as professoras tiveram de integrar, de forma explícita e intencional, a diversidade e as LH dos alunos presentes em sala de aula em articulação com os conteúdos disciplinares. Mesmo se, em alguns casos, as professoras ainda não tivessem desenvolvido estratégias plurilíngues com a implementação dos projetos, elas conseguiram projetar um futuro profissional didático mais aberto à diversidade.

Os projetos, quando confrontados com práticas anteriores destas docentes, relatadas por elas no início da formação, mostraram a transição de um ensino monolíngue para um modo de comunica-

ção bi-plurilíngue em sala de aula, com a abertura de espaços com múltiplas configurações didáticas de contacto com outras línguas e de desenvolvimento intercultural. Ainda, as professoras pareceram estabelecer uma relação positiva entre a introdução do plurilinguismo em sala de aula e o desenvolvimento interpessoal dos alunos: alguns, porque podiam expressar-se numa língua estrangeira; outros, porque podiam entender melhor os desafios vividos pelos colegas da turma vindos de outros lugares e com outras pertenças linguístico-culturais.

Numa outra perspetiva, com a implementação dos seus projetos, as professoras revelaram conscientização e capacidade de refletir sobre as suas práticas profissionais, sobre como poderiam melhorá-las, especialmente na perspetiva da integração dos alunos com histórias migratórias, e na motivação para levar em consideração a mobilização das LH, suscetível de beneficiar não apenas os alunos que as possuem, mas também todos os outros.

A análise dos projetos revelou, contudo, um reduzido trabalho colaborativo entre as professoras em formação: ao optar por projetos individualizados e dirigidos a uma única turma/disciplina/nível, elas pareciam entender a sua identidade profissional como "professora de uma única língua", com preocupações que passavam pela gestão exclusiva do seu programa, mesmo que à época com uma maior atenção aos perfis diferenciados dos seus alunos. Apenas em dois projetos as professoras trabalharam em colaboração e de forma transversal (projetos 1 e 9).

O desenvolvimento dos projetos permitiu às professoras refletir sobre uma realidade com a qual lidavam diariamente na sua prática letiva, embora nem sempre com as respostas adequadas. Efetivamente, é necessário dar destaque às LH dos alunos, por estas fazerem parte da sua "bagagem", mesmo que tal bagagem nem sempre tenha sido reconhecida pela escola.

Reflexão final

O objetivo da formação, tal como mencionamos anteriormente, consistia em refletir sobre as possibilidades da inclusão da diversidade e das LH dos alunos com histórias migratórias nas práticas quotidianas dos professores, e contribuir para o desenvolvimento de competências pedagógico-didáticas deste público no que a esta temática diz respeito. Para analisar o contributo desta formação, tendo em conta esses objetivos, analisámos os dez projetos desenvolvidos pelas professoras que seguiram esta formação.

Primeiramente, verificou-se que, antes da formação, essas professoras não construíam um percurso de aprendizagem a partir dos conhecimentos e das experiências linguístico-comunicativas que o aluno já possuía. Portanto, regra geral, a mobilização das LH dos alunos com histórias migratórias não existia nos espaços curriculares organizados por estas professoras (FANECA *et al.*, 2018). Contudo, os projetos elaborados e implementados mostraram que elas reconheciam a necessidade de valorizar as línguas dos alunos, reconhecendo-lhes, principalmente, o valor afetivo e identitário. Constatou-se, no entanto, pelas atividades concretas que planificaram, que encontraram poucas âncoras didáticas para um trabalho sistemático com essas línguas no sentido de desenvolver nos alunos competências específicas, de linguagem ou outras (FANECA *et al.*, 2018). Por outro lado, os seguintes projetos desenvolvidos (1, 2, 6, 7, 9 e 10) mostraram que era possível incluir a diversidade nas disciplinas de línguas, numa perspetiva de adaptação e flexibilidade curricular. Assim, percebeu-se maior diálogo entre as LH, as línguas do currículo e a língua de escolarização.

Os projetos mostraram, ainda, uma possível renovação de materiais e de práticas, tornando-os adequados à heterogeneidade da sala de aula, favorecedores de processos de aprendizagem que valorizam a integração de todos e de todas as línguas, indepen-

dentemente do seu estatuto e das suas funções, evidenciando uma possível gestão do currículo mais atenta às diferenças e, portanto, contextualizada.

Esta formação mostrou que, para mobilizar e incluir as LH dos alunos com histórias migratórias, os professores precisariam de formação capaz de desenvolver conhecimentos, competências e atitudes profissionais que mobilizem, afetiva e cognitivamente, as diversidades linguísticas e culturais.

Finalmente, se os resultados revelaram que a implementação de projetos de inclusão das LH nas suas disciplinas ofereceu aos professores uma oportunidade significativa para reconstituir os seus conhecimentos profissionais e práticas pedagógicas mais adequadas ao perfil dos alunos, resta avaliar, a longo prazo, o impacto duradouro da implementação de novas práticas em termos de mudança pedagógica.

REFERÊNCIAS

ARMAND, F. L'enseignement du français en contexte de diversité linguistique au Québec: idéologies linguistiques et exemples de pratique en salle de classe. In : POTVIN, M. ; MAGNAN, M.-O.; LAROCHELLE-AUDET, J. (Dirs.). *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation*. Montréal: Fides Éducation, 2017.

BLANCHET, P.; CLERC CONAN, S. Passer de l'exclusion à l'inclusion: des expériences réussies d'éducation à et par la diversité linguistique à l'école. *Migrations Société*, v. 27, n. 162, p. 49-70, 2015.

CANDELIER, M.; GRIMA, A. C.; CASTELLOTTI, V.; PIETRO, J-F.; LÖRINCZ, I.; MEISSNER, F-J.; MOLINIÉ, M.; NOGUEROL, A.; SCHRÖDER-SURA, A. (Orgs.). *A framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures* – Competences and resources. Strasbourg: Council of Europe, 2012.

CASTELLOTTI, V.; MOORE, D. Valoriser, mobiliser et développer les

répertoires plurilingues et pluriculturels pour une meilleure intégration scolaire. L'intégration linguistique et éducative des enfants et des adolescents issus de l'immigration études et ressources, n. 4. Strasbourg: Council of Europe, 2010. Disponível em: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/4ValoriserCastellottiMoore_FR.pdf. Acesso em: outubro de 2019.

Decreto-Lei 43/2007, de 22 de fevereiro. Diário da República n.º 38/2007, Série I de 2007-02-22. Ministério da Educação. https://dre.pt/application/conteudo/517819. Acesso em: outubro de 2019.

DE MEJÍA, A-M.; HÉLOT, C. Teacher education and support. In: WRIGHT, W.; BOUN, S.; GARCÍA, O. (Eds.). *The Handbook of Bilingual and Multilingual Education*. Oxford: Wiley Blackwell, 2017.

DGE - Direção-Geral da Educação. *Autonomia e Flexibilidade curricular dos Ensinos Básicos e Secundários*. Lisboa: DGE, 2017. Disponível em http://www.dge.mec.pt/autonomia-e-flexibilidade-curricular. Acesso em: outubro de 2019

DGEEC - Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. Educação em Números - Portugal 2016. Lisboa: DGEEC, 2016. Disponível em http://www.dgeec.mec.pt/np4/17. Acesso em:outubro de 2019

FANECA, R.; ARAÚJO E SÁ, M. H.; MELO-PFEIFER, S. Les langues et cultures d'origine vues par les enseignants au Portugal. Recherches en didactique des langues et des cultures. *Les Cahiers de l'ACEDLE*, v. 15, n. 3, p. 1-19, 2018. Disponível em: http://journals.openedition.org/rdlc/3727. Acesso em: outubro de 2019

FANECA, R.; ARAÚJO E SÁ, M. H.; MELO-PFEIFER, S. Is there a place for heritage languages in the promotion of an intercultural and multilingual education in the Portuguese schools? *Language and Intercultural Communication*, v. 16, n. 1, p. 44-68, 2016.

GALLIGANI, S. La langue de l'école comme facteur d'intégration des nouveaux arrivants: cas des enfants de travailleurs migrants temporaires. In: ARCHIBALD, J.; GALLIGANI, S. (Eds.). *Langue(s) et Immigration(s)*: Société, École, Travail. Paris: L' Harmattan, 2009.

HÉLOT, C.; Ó LAOIRE, M. Introduction: From Language Education to a Pedagogy of the Possible. In: HÉLOT, C.; Ó LAOIRE, M. (Eds.). *Language Policy for the Multilingual Classroom Pedagogy of the Possible*. Clevedon: Multilingual Matters, 2011.

LITTLE, D. *The linguistic and educational integration of children and*

adolescents from migrant backgrounds. Brussels: Council of Europe, 2010.

MARY, L.; YOUNG, A. Preparing teachers for the multilingual classroom: nurturing reflective, critical awareness. In: EHRHART, S.; HÉLOT, C.; LE NEVEZ, A. (Eds.). *Plurilinguisme et formation des enseignants*. Frankfurt: Peter Lang, 2010.

MEIER, J.; CONTEH, G. Conclusion: the multilingual turn in languages education. In: CONTEH, J.; MEIER, G. (Eds.). *The Multilingual Turn in Languages Education* – Opportunities and Challenges. Bristol: Multilingual Matters, 2014.

MOREIRA, M. A.; VIEIRA, F. Formar professores para a diversidade linguística nas escolas portuguesas. In: MOREIRA, M. A.; ZEICHNER, K. (Orgs.). *Filhos de um Deus Menor*: Diversidade linguística e justiça social na formação de professores. Ramada: Pedago, 2014.

SEF – Serviço de Estrangeiros e Fronteiras. *Relatório de imigração, fronteiras e asilo*, 2018. http://sefstat.sef.pt/Docs/Rifa2018.pdf. Acesso em: outubro de 2019.

SEABRA, T.; MATEUS, S.; MATIAS, A. R.; ROLDÃO, C. Imigração e escolaridade: trajetos e condições de integração. In: CARMO R. M.; SEBASTIÃO, J.; AZEVEDO, J.; MARTINS, S. C.; COSTA, A. F. (Orgs.). *Desigualdades Sociais*. Portugal e a Europa. Lisboa: Editora Mundos Sociais, ISCTE, 2018.

YOUNG, A. La diversité linguistique à l'école: handicap ou ressource? La formation de tous les enseignants à la diversité. *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, v. 55, n. 3, p. 93-110, 2011.

Mobilidades discursivo-textuais

Tarefas em perspectiva: um estudo das competências leitora e multimodal no contexto de português brasileiro como língua de acolhimento

Rodrigo Albuquerque
Larisse Lázaro Santos Pinheiro

Considerações iniciais

Atualmente, o contexto de migração se põe em pauta devido "às novas dinâmicas observadas nos fluxos migratórios e à urgência na resolução das demandas que [tais fluxos] apresentam" (BÓGUS; FABIANO, 2015, p. 128). Esse cenário, altamente complexo, está diretamente relacionado com a reestruturação produtiva da globalização, em suas múltiplas dimensões, na medida em que esta se projeta, na ótica de Castles (2005), como importante fator de mudança social no mundo contemporâneo.

Em se tratando de indicadores quantitativos, o Brasil recebe um número cada vez maior de refugiados oriundos de diversos países. Em 2017, registrou-se uma população de 10.141 pessoas em situação de refúgio provenientes de mais de 80 países diferentes (ACNUR, 2018). Entre as maiores dificuldades enfrentadas por tais sujeitos destacam-se o idioma, a (ausência de) documentação, o acesso à informação e ao mercado de trabalho formal. Portanto, ações de inserção desses atores sociais tornam-se urgentes, tendo em vista a convivência com uma nova realidade linguístico-cultural, o que justifica um olhar sensível para os processos de ensino e de aprendizagem de português brasileiro como língua de acolhimento

(PBLAc)[47] em contextos migratórios (neste caso, refugiados, que são imigrantes em condição de vulnerabilidade).

Vinculada a essa demanda emergente, o livro didático (LD) direcionado aos aprendizes de português brasileiro como língua de acolhimento não deve funcionar como simples recurso com "papel estruturador e cristalizador" (ROJO, 2013, p. 164), mas como instrumento eficaz na condução de um trabalho pedagógico que prime por contemplar demandas morfossintáticas, semânticas e discursivo-interacionais, de modo a colaborar com os processos de ensino e de aprendizagem. Sob esse prisma, investir em tarefas de LDs que favoreçam o desenvolvimento de competências leitora e multimodal significa abrir portais no âmbito dos sentidos sociais, em consonância com as práticas sócio/interculturais a que os estudantes terão contato nas interações na língua/cultura-alvo.

Por esse conjunto de fatores, propusemo-nos a analisar, no livro didático *Pode Entrar* (FEITOSA *et al.*, 2015), como são abordadas as competências leitora e multimodal em um texto e em sua respectiva tarefa, e como tais competências propiciam a ampliação dos multiletramentos (consoantes com as práticas sócio/interculturais do público-alvo). Para tanto, valemo-nos, no campo teórico, da sintonia entre as agendas da sociolinguística interacional, da linguística de texto e da análise de discurso crítica. Essa triangulação teórica se dá em virtude de nosso interesse em uma perspectiva de texto que congregue interagentes (leitores e autores) que mobilizam estratégias sociocognitivas na coprodução de sentidos e na promoção da autonomia e dos multiletramentos, a partir da inserção de tais interagentes em práticas sócio/interculturais permeadas por diferentes semioses, de modo a construir novas formas de situar-se em

47 Em virtude do estatuto linguístico-cultural proveniente da imersão de refugiados em nosso país, optamos pelo termo "Português Brasileiro como Língua de Acolhimento (PBLAc)", oriundo do debate cunhado por Grosso (2010) acerca do "Português como Língua de Acolhimento (PLAc)".

sociedade. No campo metodológico, lançamos mão das contribuições da análise de imagens paradas, da teoria da semiótica social e, mais uma vez, da análise de discurso crítica, devido à necessidade de elencarmos categorias de análise que possam dar visibilidade às competências sob análise.

Nosso artigo, em atendimento à justificativa e ao objetivo propostos nas considerações iniciais (primeira seção), apresentará, na segunda seção, reflexões oriundas de nosso *cluster* teórico para o debate relativo às competências leitora e multimodal, para, na terceira seção, situar o estudante de PBLAc como leitor que amplia seus acessos sociais por meio de práticas sócio/interculturais multiletradas. Na quarta seção, dedicaremos algumas linhas para enquadrar a nossa pesquisa, bem como trazer à tona os procedimentos metodológicos adotados. Mais adiante, na quinta seção, analisaremos as duas competências em articulação com os multiletramentos nas tarefas selecionadas, a fim de que, na sexta seção, possamos trazer algumas contribuições decorrentes de todo o processo de pesquisa.

Competências leitora e multimodal em foco

Assumimos que o termo *competência* consiste na "capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles" (PERRENOUD, 1997, p. 7). Transpondo esse conceito, instanciado no campo da pedagogia, à esfera da linguagem (e, mais especificamente, à esfera do texto), pressupomos, antes de tudo, que o termo em questão "talvez não pressuponha acúmulo de conhecimentos, mas sim de habilidades em prol da construção de um sujeito competente para as interações no contexto de interculturalidade" (ALBUQUERQUE, 2015, p. 84). Nesta seção, objetivamos, à luz de um diálogo interdisciplinar pela sociolinguística interacional, pela linguística de texto e pela análise de discurso crítica, discutir os conceitos de competência leitora (ROJO, 2009) e de competência multimodal (ANTUNES, 2016), com

contribuições paralelas no que tange à leitura (KOCH; ELIAS, 2008; MARCUSCHI, 2008; ANTUNES, 2009) de textos multimodais (KRESS, 2000, 2010, 2015; KRESS; VAN LEEUWEN, 2001, 2006 [1996]; NORRIS, 2004, 2006, 2011 [2009], 2011, 2013; JEWITT, 2011 [2009]; SCOLLON; SCOLLON, 2011 [2009]).

As competências de leitura, como *primeiro conceito*, reúnem três instâncias distintas: alfabetização (capacidades de decodificação), alfabetismo (capacidades de compreensão) e letramento(s) (usos e práticas sociais de linguagem)[48] (ROJO, 2009). Inspirados na autora (2009), compreendemos que tais instâncias se voltam para uma visão de leitura centrada, respectivamente, em perspectivas gráfica e fonêmica; semântica e cognitiva; e discursiva, pragmática, interacional e sociocognitiva. Nessa linha de pensamento, frisamos que a dimensão pragmática, na verdade, se situa na fronteira tênue entre as duas últimas instâncias (nosso foco de estudo), em virtude de os sentidos, de caráter fluido e móvel, serem potencialmente acionados no texto (no nível da compreensão) e na negociação dos interagentes (leitor e autor) (no nível dos usos e das práticas sócio/interculturais de linguagem), embora tenhamos situado-a na última dimensão. Nessa ótica, o sujeito-leitor se torna agente dessa produção, à medida que constrói sentidos com/no/em função do texto. Admitem Koch e Elias (2008, p. 11) que "o sentido de um texto é construído na interação textos-sujeitos e não algo que preexista a essa interação", sendo a leitura, portanto, "uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos".

No que tange às competências[49] de compreensão, Rojo (2009, p. 77-79) prevê as seguintes: ativação de conhecimentos de mundo;

48 Trataremos da terceira instância na próxima seção.

49 Optamos pelo termo 'competências' (sempre no plural) para todas as concepções de leitura (competências de decodificação, competências de compreensão e competências relativas ao uso e as práticas sociais de linguagem). Rojo (2009), todavia, faz uso das expressões *capacidades de decodificação* e *capacidades de compreensão*.

localização e/ou retomada (cópia) de informações; produção de inferências locais; produção de inferências globais; antecipação ou predição de conteúdos ou de propriedades dos textos; checagem de hipóteses; comparação de informações; e generalização. Em nossa análise, a contribuição da autora (2009) poderia ser redimensionada do seguinte modo: a primeira estaria ligada a todas as demais competências (não conseguimos dissociar o nosso conhecimento de mundo ao fazermos qualquer leitura); a segunda estaria conectada ao acesso a informações situadas no nível da explicitude; a terceira e a quarta estariam conectadas ao acesso a informações situadas no nível da implicitude; e as últimas poderiam se instanciar, com suas particularidades, tanto no nível da explicitude quanto no nível da implicitude (podemos, por exemplo, comparar informações disponíveis na superfície do texto ou, nos termos de Antunes (2009), nos vazios naturais do texto).

Em nossa visão, não faz sentido mencionarmos a leitura dissociada da compreensão, mesmo que haja concepções teóricas que a ancorem à decodificação. Neste trabalho, fazemos menção ao termo *compreensão*, com o intuito exclusivo de focalizarmos o processo semântico-cognitivo que ocorre no ato de ler. Assumimos que a decodificação é importante para a compreensão, porém aquela, por si só, não se instancia na produção de sentidos, o que nos faz, ousadamente, afirmar que decodificar, ainda, não significa plenamente ler; e ler, em sentido amplo[50], pode ser uma ação totalmente desvinculada da tradicional (e escolar) decodificação.

50 Ao fazermos menção a sentido amplo, estamos nos reportando ao clássico conceito de Freire (2011 [1981]), de que "a leitura de mundo precede a leitura da palavra", sendo aquela uma leitura proveniente de nossas experiências sociais. Para nós, portanto, ler é, antes de qualquer abordagem, um ato sociocultural, na medida em que nossas leituras de mundo (re) ssignificam nossas leituras da palavra, e estas (re)ssignificam aquelas. Ler, em nossa ótica, inclui decodificar, compreender e fazer uso sócio/intercultural.

Antecipamos que, em nossa concepção, ler é desvelar sentidos e agir socialmente a partir destes. É evidente que cada sujeito, inserido em dadas práticas sócio/interculturais, vai desvelar sentidos e agir socialmente de modos distintos, a depender, portanto, de suas experiências leitoras. Compreender, assim sendo, é uma instância fundamental para o acesso aos textos no ato de ler. Para nós, compreender, no âmbito do texto, é o primeiro passo para ler. Para darmos destaque à inter-relação entre os dois conceitos, apresentamos as contribuições de Koch e Elias (2008) e de Antunes (2009), no que concerne à leitura; as contribuições de Marcuschi (2008), no que tange à compreensão; e as contribuições de Gee (2000), de Fairclough (2001) e de Batista Junior e Sato (2014), no que diz respeito à construção de sentidos no mundo.

A leitura congrega conhecimentos linguísticos (léxico-gramatical), textuais (coesão, coerência, gêneros e tipos textuais[51]), enciclopédicos (experiência particular) (KOCH; ELIAS, 2008; ANTUNES, 2009) e interacionais (KOCH; ELIAS, 2008). Sobre o último, Koch e Elias (2008) o desmembram em ilocucional (conhecimento dos propósitos comunicativos do produtor do texto); comunicacional (conhecimento da quantidade de informação necessária, da variação linguística mais apropriada e da adequação do gênero à situação comunicativa); metacomunicativo (conhecimento relativo à compreensão de texto); e superestrutural (conhecimento vinculado à identificação de textos como exemplares adequados aos eventos da vida social, ou seja, conhecimentos sobre os gêneros textuais).

51 Embora as expressões *sequência tipológica*, tipo textual e *tipologia textual* sejam amplamente utilizadas na linguística de texto, acreditamos, em adesão a Albuquerque (2019, p. 88), que o termo sequência textual seja mais pertinente, em decorrência de, ao mesmo tempo, minimizar o caráter metalinguístico (classificação pela classificação) e focalizar o caráter dinâmico (sequencial, acional) inerente às clássicas tipologias narrativa, descritiva, expositiva, argumentativa e injuntiva.

Consoante Marscuschi (2008), a compreensão envolve uma relação entre conhecimento, experiências e ações em movimento interativo e, portanto, negociado, de forma a envolver os seguintes processos: estratégico (as atividades se voltam para uma ação comunicativa otimizada); flexível (a inexistência de uma orientação única, posto que tal orientação depende das necessidades dos interagentes e do contexto discursivo); interativo (o caráter negociador entre leitores e autores); e inferencial (a produção de sentidos que transcende a identificação e a extração de informações codificadas).

Em uma perspectiva discursiva, os textos "formam um conjunto de semioses, que incluem todas as formas de construção de significados" (FAIRCLOUGH, 2001, p. 122); constituem formas de conhecimento, formas de ser, de estar no mundo, influenciando na formação identitária (BATISTA JUNIOR; SATO, 2014); e "veiculam discursos que determinados grupos de pessoas utilizam para interagir, valorizar, fazer acreditar e até mesmo falar" (GEE, 2000, p. 413). Vale ressaltar, ainda, que o uso dos textos contribui para um ensino de línguas significativo, pois eles são eventos sociais que causam efeitos e geram mudanças em nossas crenças, nossas atitudes e nossos valores (FAIRCLOUGH, 2003). É importante considerarmos, adicionalmente, "a organização da vida social em torno de práticas, ações habituais da sociedade, traduzidas em ações materiais, em modos habituais de ação historicamente situados" (RESENDE; RAMALHO, 2011, p. 35), especialmente no que se refere a uma interação (face a face, online ou por escrito) entre atores sociais de culturas distintas (portanto, em perspectiva intercultural), em decorrência de potencialmente transferir certas práticas socioculturais para a língua/cultura alvo.

Resgatando o debate atinente à noção de competência leitora, frisamos que os livros didáticos, comumente, trazem suposições ancoradas a uma noção instrumental de língua, como transmissora de informação; a uma visão de texto como produto acabado; a um

tratamento equivalente às atividades de compreender, repetir e memorizar (MARCUSCHI, 2008, p. 269); ou, ainda, a uma compreensão no plano da decodificação; a um mescla com outras atividades; a indagações genéricas sem vínculo com o texto; a uma concepção voltada para a identificação de conteúdos, e não para reflexões críticas (MARCUSCHI, 2005, p. 51). Esse cenário nos inspira a insistir em dar visibilidade a uma leitura inscrita nas esferas semântica, discursivo-interacional, sociocognitiva e pragmática, sem, evidentemente, desconsiderar a esfera morfossintática.

A competência multimodal[52], como *segundo conceito*, diz respeito à leitura de textos que, em conformidade com Antunes (2016, p. 15), "incorporam, em seu aparato gráfico, outros modos e recursos visuais de significar, ou a escrita[53], que conjuga o verbal e o não verbal". Nessa perspectiva, a competência multimodal, demandada, sobretudo, pelos textos contemporâneos, amplia "a noção de letramentos[54] para o campo da imagem, da música, das outras semioses que não a escrita" (ROJO, 2009, p. 107), fazendo-se necessária no uso da linguagem frente as transformações e os avanços tecnológicos da vida contemporânea. Para nós, ler é sempre uma tarefa multimodal, o que justifica a integração de ambas as competências (leitora e multimodal), pois há nos textos, mesmo aqueles considerados prototipicamente monomodais, a convivência entre semioses. Este parágrafo, por exemplo, desconstrói o mito da monomodalidade, na medida em que as marcações numéricas de

52 Na verdade, Antunes (2016), cujo texto se volta para competências em escrita, faz referência a competências ligadas à escrita como atividade multimodal. Todavia, fazemos uso de suas contribuições no âmbito da leitura, dado que a escrita se destina a um leitor, que precisará desvelar os sentidos e agir, a partir daquele texto, socialmente, portando-se, assim, como um co-autor da produção.

53 Por analogia, a leitura, igualmente, convoca uma conjugação entre o verbal e o não verbal.

54 A noção de letramentos será contemplada na seção seguinte.

notas de rodapé, o trecho em destaque (itálico) e os trechos sem destaque não integram uma única modalidade.

Trazemos, nesta seção, duas abordagens distintas, porém, em certa medida, complementares para o tratamento da multimodalidade e, por conseguinte, da competência multimodal: a semiótica social e a análise multimodal interacional. Imaginamos que o tratamento teórico dado a ambas será fundamental para a conceituação da competência em estudo. Antes de seguirmos com as contribuições das abordagens, convém destacar que o prefixo *multi* sugere "a quantidade de modos que podem ser avaliados pelos membros de dada comunidade" (KRESS, 2015, p. 55) e o termo *modalidade* reúne dois sentidos: modo de comunicação (como fala, escrita, música) e estado de espírito (determinada posição relacionada à realidade) (SCOLLON; SCOLLON, 2011 [2009]).

No que diz respeito à primeira vertente teórica (a semiótica social), compreendemos que essa conjugação entre as modalidades verbais e não verbais assume grande relevância nas práticas sócio/interculturais dos sujeitos, isto é, o foco incide na manifestação semiótica em sociedade. Embora tais modalidades (visual/não verbal e verbal) sejam fundamentalmente distintas em suas possibilidades de representação do mundo e em suas composições, ambas são complementares, e, por essa razão, contribuem para a composição textual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 [1996]). Sob esse prisma, recursos não verbais assumem uma função protagonista em um texto, e não a de ilustrar os recursos verbais.

O texto possui um papel socialmente significativo, haja vista que, ao explorar várias semioses, ele oferece a possibilidade de sensibilizar o leitor para diversos recursos corresponsáveis pela construção de sentidos, conferindo à leitura de textos, como, por exemplo, anúncios publicitários, cartuns, filmes, músicas e reportagens, um caráter mais congruente com as práticas sócio/interculturais, e, concomitantemente, minimizando a soberania no campo dos sentidos

dada à modalidade verbal. É, de fato, a integração das diversas semioses que caracteriza os gêneros compostos por textos multimodais (FERRAZ, 2007). Tais textos, ampliam Baldry e Thibault (2006, p. 19), "combinam e integram os recursos de construção de significado de várias modalidades semióticas para produzir significados específicos do texto". Os modos semióticos[55], por sua vez, não funcionam separadamente, mas em interação, todos realizando os significados que fazem parte de seu potencial semiótico (KRESS, 2010).

Com relação à segunda vertente teórica (a análise multimodal interacional), retomamos, sob essa perspectiva, o conceito de modo, que consiste em um sistema de ação mediada, fruto de usos sociais, históricos e culturais, que se vincula fortemente ao contexto de produção em decorrência de nossa atuação no mundo (JEWITT (2011 [2009]; NORRIS, 2013). Tal sistema prevê ações menores (nível mais baixo) e ações maiores (nível mais alto) (NORRIS, 2004, 2006, 2011 [2009]), que poderiam ser representados, por exemplo, por uma interação face a face (nível mais alto), em que estão presentes gestos, mudanças posturais, enunciados (NORRIS, 2011 [2009]). Os conceitos de densidade modal (NORRIS, 2011 [2009]) e de configuração modal (NORRIS, 2011 [2009], 2011) são basilares para essa vertente. O primeiro deles (densidade modal) é formado por intensidade modal (mensurada pela densidade, que, por empréstimo da física, se associa à massa por unidade de volume – um pedaço de chumbo tem maior intensidade/é mais denso que um pedaço de cortiça) e por complexidade modal (mensurada pela amalgamação, que, por empréstimo da química, se associa a uma combinação de substâncias – uma combinação de vários metais tem maior complexidade que uma bola de papel) (NORRIS, 2011 [2009]). O último conceito (configuração modal) pondera o grau

55 Os modos semióticos referem-se aos recursos verbais e não verbais, tais como gestos, olhar, imagem, cores, som, entre outros.

hierárquico entre os modos de linguagem, a partir da intensidade modal e da complexidade modal (densidade modal) (NORRIS, 2011 [2009], 2011).

São inegáveis os benefícios de tarefas (e de condutas pedagógicas) que sensibilizem o estudante para a percepção dos recursos multimodais empregados nos textos, cuja finalidade se volta para a ampliação da competência multimodal (e, portanto, da competência leitora) no que diz respeito tanto às experiências semióticas intersubjetivas e sócio/interculturais quanto às construções de sentidos estabelecidas pela densidade modal e pela configuração modal. As tarefas de leitura, sem dúvida, precisam abarcar uma análise semiótica no plano discursivo (semiótica social) e no plano sociointeracional (análise multimodal interacional), devendo visar aos multiletramentos, responsáveis por articular múltiplos conhecimentos e posicionamento crítico.

Diante desse cenário, não faz sentido insistirmos em ampliar competências leitoras dissociadas da perspectiva multimodal, levando em consideração, conforme considera Vieira (2007), a textualidade, as origens sociais, e a leitura e a produção de textos, de modo a transcender a proposição de tarefas ancoradas exclusivamente na modalidade verbal. Reforçamos, nesse viés, que ampliar as competências de leitura significa, antes de tudo, ampliar as competências relativas à multimodalidade, conjugando, assim, as modalidades verbal e não verbal (ANTUNES, 2016), e ampliando a noção de (multi)letramentos de semioses distintas das manifestadas no plano verbal (ROJO, 2009), dado que, conforme já afirmamos, raramente temos acesso a um texto integralmente monomodal. Atinente à leitura, somos partidários de que "é impossível compreender textos, mesmo suas partes linguísticas apenas, sem se ter uma ideia clara de como estes outros elementos estão contribuindo para a formação do significado" (KRESS, 2000, p. 337). Uma leitura que integra os planos verbais e não verbais privilegia demandas associadas à

construção de significados e, mais ainda, de sentidos negociados na interação entre autor e leitor, com vistas a colaborar na formação de um usuário de língua[gem], de fato, crítico.

Acolhimento: a leitura no acesso aos multiletramentos

Nesta seção, abordaremos dois tópicos que têm, para o nosso trabalho, extrema afinidade: o estatuto de acolhimento e a leitura em perspectiva dos multiletramentos. Em nossa visão, os dois tópicos assumem uma relação dialética, à proporção que o primeiro dá significado idiossincrático à tarefa de ler, e o último se justifica no atendimento a demandas sócio/interculturais de aprendizes de PBLAc. Em sintonia com essa meta teórica, convocamos, para o debate concernente ao acolhimento, Grosso (2010) e São Bernardo (2016); e, para as incursões relativas aos (multi)letramento(s), Street (1984, 1993, 1995, 2003, 2012), Barton (1994), Street e Street (1995), Kleiman (1995), Soares (2012 [1998]), Barton e Hamilton (2000), Cope e Kalantzis (2000), Moita Lopes e Rojo (2004), Rios (2009, 2010) e Rojo (2009, 2012).

Em se tratando do contexto de ensino de português brasileiro como língua de acolhimento, há, inegavelmente, alguns fatores que contribuem para esse estatuto, como a tensão do movimento migratório, a condição de vulnerabilidade, o choque intercultural e a barreira linguístico-discursiva. A terminologia, segundo Grosso (2010, p. 74), é consonante com a demanda de "resolução de questões de sobrevivência urgentes, em que a língua de acolhimento tem de ser o elo de interação afetivo (bidirecional) como primeira forma de integração (na imersão linguística) para uma plena cidadania democrática". São Bernardo (2016) entende que o conceito de língua de acolhimento transcende a perspectiva linguística e cultural e refere-se também ao prisma emocional e subjetivo da língua e à relação conflituosa presente no contexto de vulnerabilidade enfrentada por essas pessoas.

Para Grosso (2010, p. 71), "a proficiência na língua-alvo ultrapassa a motivação turística ou acadêmica, interliga-se à realidade socioeconômica e político-cultural em que se encontra", com vistas a contemplar o uso da língua em situações sociocomunicativas diversas (tanto no âmbito da leitura quanto no âmbito da produção textual oral e escrita), tais como: elaborar um currículo, procurar emprego, solicitar a regularização de documentos, solicitar a emissão de carteira de trabalho, preencher formulários da PF, entre outras situações. O ensino de PBLAc, nesse sentido, precisa dispor de capacitação linguístico-comunicativa para as situações rotineiras no âmbito pessoal e profissional, implicando, portanto, o desenvolvimento de habilidades que dizem respeito às esferas linguísticas, culturais, interacionais e interculturais, e de uma consciência cultural crítica (sensibilidade cultural) (SÃO BERNARDO, 2016, p. 64). Acrescentamos que tal contexto deve almejar, por meio do ensino e da aprendizagem, transformação social, colaborando, paralelamente, com a (re)construção e, portanto, com a (res)significação identitária.

Entretanto, diversos fatores podem criar dificuldades no processo de aprendizagem como: a necessidade urgente de aprendizagem para inserção no mercado de trabalho, a integração na sociedade, a tensão do movimento migratório de fuga, entre outros fatores (AMADO, 2014). Os aprendizes apresentam suas particularidades, dado que, segundo Sene (2017, p. 27), trata-se de um público "heterogêneo, multilíngue, multicultural, multifacetado, com diferentes perfis e níveis de escolaridade, assim como maneiras distintas de aprender e com bagagens de vivências culturais diversas." Essa diversidade, assim como a vulnerabilidade e a tensão de emoções inerentes ao estatuto de acolhimento, não pode ser negligenciada no âmbito do ensino e da aprendizagem de PBLAc, convocando um olhar muito particularizado desde o momento do planejamento do curso, que envolve a seleção e a produção de materiais didáticos adequados a essa demanda, até a condução e os processos de ava-

liação da aprendizagem, de forma a colaborar, retroativamente, com o planejamento de uma próxima oferta de curso.

Em suma, estamos nos referindo a práticas pedagógicas que promovam experiências que, de fato, acolham essas pessoas. O material didático, em alinhamento com essa preocupação, deve funcionar como fio condutor das aulas e, mais ainda, como ferramenta efetiva para o ensino e a aprendizagem da língua/cultura-alvo, contemplando gêneros textuais que se voltem para o atendimento de situações sociocomunicativas as quais podem, potencialmente, ser vivenciadas pelos atores sociais. Além de desenvolver habilidades linguístico-discursivas, o ensino de PBLAc deve proporcionar interação real na vida cotidiana dos refugiados, frisando "áreas que promovam o conhecimento sociocultural, o saber profissional, a consciência intercultural, as relações interpessoais", de modo a favorecer a interação e o diálogo intercultural (CALDEIRA, 2012, p. 50).

Fazendo breve incursão sobre as contribuições de nossa combinação teórica (sociolinguística interacional, linguística de texto e análise de discurso crítica), destacamos que, de modo geral, um olhar voltado para as propriedades interacionais, sociocognitivas, pragmáticas e discursivas (situadas em um paradigma funcional) se alinha plenamente ao estatuto do acolhimento. Tarefas centralizadas na construção conjunta de sentidos, em congruência com as práticas sociointeracionais, às quais os aprendizes se inscrevem; no uso estratégico da língua, sob o formato de textos orais e escritos, e em situações concretas de uso; nas demandas igualmente concretas dos usuários da língua; e "[n]o exame de situações sociais específicas, nas quais o discurso desempenha papel preponderante na produção, reprodução ou superação de desigualdades ou de relações de dominação" (MAGALHÃES *et al.* 2017, p. 52) podem, a médio e longo prazo, colaborar com a transformação da realidade (mudança social) e com a transformação social advinda da intervenção

discursiva (mudança discursiva). Ressaltamos que a relação entre ambas as mudanças é dialética, possibilitando, no que diz respeito ao nosso contexto de pesquisa, uma mudança social na situação dos migrantes e refugiados no Brasil, dado que a mudança social enfatiza alterações da conjuntura social.

Em uma proposição inicial de conceituação do termo "letramento", Soares (2012 [1998], p. 18), com base em uma tradução literal, associa o termo "[a]o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita". Não é difícil notar que essa noção inicial se instancia em práticas de letramento situadas em uma única prática social: o universo escolar. A esse respeito, Street (1984, p. 47) convoca-nos a pensar sobre a noção de "letramentos", por compreender que, na vida em sociedade, não estamos diante de um único letramento, mas sim de múltiplas linguagens, múltiplas habilidades, múltiplos conhecimentos e múltiplas crenças. Assim, o conceito de letramento como prática social, oriundo dos Novos Estudos do Letramento (STREET, 1984; BARTON; HAMILTON, 2000) e contemplado por pesquisadores no Brasil (SOARES, 2012 [1998]; KLEIMAN, 1995; RIOS, 2009, 2010), se volta para uma concepção pluralista e multicultural das práticas de uso da língua escrita.

Logo no início de sua obra, Street (1984) não só contrasta os conceitos de letramento autônomo e letramento ideológico, como, principalmente, contribui para que a noção ganhe um caráter, de fato, sociocultural e discursivo. Para o autor (1984), o primeiro conceito se mostra independente do contexto social, funcionado, como o próprio termo já evoca, autonomamente, o que significa que "o contato (escolar) com a leitura e a escrita, pela própria natureza da escrita, faria com que o indivíduo aprendesse gradualmente habilidades que o levaria a estágios universais de desenvolvimento" (ROJO, 2009, p. 99). O segundo conceito, conforme avança Street

(1984), associa o conceito de letramento às práticas socioculturais, considerando, para tanto, as relações entre os sujeitos (relações de poder) e a existência de diversidade de práticas socioculturais decorrentes da leitura e da escrita. Inspirados nesses contributos, destacamos que ler e escrever constituem tarefas, antes de tudo, sócio/interculturais, ideológicas e intersubjetivas, dado não coadunarmos com a existência de uma leitura/escrita universal, neutra e objetiva.

Sintetiza Street (1995) que a concepção de letramento autônomo, defendida por uma geração anterior, se dedicava ao estudo do letramento com L maiúsculo, singular e "natural", ao passo que a concepção de letramento ideológico tem focalizado a existência de uma postura ideológica situada nas práticas socioculturais dos sujeitos. Em analogia a tais concepções, Rajagopalan (2016) assume a inexistência de uma língua "natural" (ela não seria dada, mas fabricada pelos sujeitos) e insiste em uma língua cultural e política. Igualmente, contestamos a atribuição de racionalidade/naturalidade às práticas linguageiras, regidas, inegavelmente, por motivações sócio/interculturais, discursivas e sociointeracionais. Nesse sentido, "a noção de multiletramentos é crucial para contestar o modelo autônomo" (STREET, 1995, p. 134). No entanto, devemos considerar, segundo alerta Street (2012, p. 72), que a perspectiva de um letramento múltiplo pode evocar, equivocadamente, a existência de "letramentos múltiplos como há, supostamente, culturas múltiplas", devendo, portanto, em alinhamento com "Cazden e outros do Novo Grupo de Londres/NGL (New London Group, 1996), [se referir] a formas múltiplas de letramento associadas a canais ou modos". Esse cuidado, prossegue Street (2012, p. 73), visa a combater a reificação e o determinismo, desconsiderando, portanto, outras práticas sociais "ligadas à construção, aos usos e aos significados do letramento no contexto".

Rojo (2009, p. 99) considera, em referência ao que discutimos na seção anterior, que as competências desenvolvidas no nível do alfabetismo (compreensão) deveriam ser contempladas em uma concepção de letramento(s) de enfoque autônomo. No que concerne

ao contexto de ensino de línguas de acolhimento (incluindo, evidentemente, o português brasileiro), consideramos que tarefas de leitura inscritas em um contexto escolar (situadas, portanto, no nível do alfabetismo) são, inegavelmente, necessárias, embora insuficientes. Street (1995) chama a atenção para práticas de *escolarização do letramento*, as quais privilegiam, exclusivamente, um único letramento (o escolar), que, em nossa ótica, seria estéril no universo de ensino de PBLAc. Adicionalmente, frisamos que as práticas de leitura e de escrita devem, igualmente, se instanciar em uma concepção de multiletramento(s) de enfoque ideológico, por meio de tarefas que promovam o acesso a práticas, de fato, sócio/interculturais, inegavelmente encontradas nas experiências interlocutivas dos aprendizes.

Por vivermos em "sociedades densamente semiotizadas" (MOITA LOPES; ROJO, 2004, p. 46), as tarefas devem contemplar propostas que articulem, conforme destaca Rojo (2009, p. 107-108), os multiletramentos ou letramentos múltiplos (privilegiando não só os letramentos valorizados, mas, sobretudo, os letramentos das culturas locais); os letramentos multissemióticos (ampliando a noção de letramentos para os domínios da imagem, da música e de outras semioses); e os letramentos críticos e protagonistas (desconstruindo uma visão de sociedade amorfa e alienada). Pressupomos, no entanto, que o desenvolvimento de competências de compreensão seja prévio (ou, em certa medida, concomitante) a essa articulação, haja vista ser fundamental a intercompreensão nas práticas sócio/interculturais. Em virtude das demandas destas, Antunes (2016, p. 15), ao tratar das competências em escrita, sugere haver duas competências que se articulam com o nosso debate aqui: as competências ligadas à escrita como atividade multimodal (conjugação entre modalidades verbal e não verbal), conforme já situamos na seção anterior, e as competências ligadas à escrita como atividade representativa das sociedades com um maior grau de letramento (reflexão quanto a inclusão/exclusão social e a prestígio/desprestígio).

No campo sociocultural, Street e Street (1995, p. 109) garantem que, na medida em que as práticas de letramento adentram em dada cultura (como práticas situadas, inclusive, no âmbito escolar), que já possui um vasto/rico repertório comunicativo, os sujeitos adaptam e corrigem tais práticas, em conformidade com seus significados, suas identidades e suas epistemologias locais. Gee (1999) chama a atenção para a necessidade de os estudos de letramento se centralizarem nas questões identitárias: percepção, reconstrução, manutenção, negociação e resistência a imposições (identitárias e situacionais). Assumem Sato *et al.* (2014, p. 198-199) que "relações assimétricas de poder tendem a constranger pessoas a falar, pensar, agir e posicionar-se de uma forma particular [...], mas os diferentes letramentos [...] são poderosas ferramentas de atuação". Um refugiado em busca de emprego, por exemplo, deve ser fortalecido linguística, ideológica e culturalmente.

Ainda nesse campo, os letramentos são atos socioculturais concretos constituídos por, pelo menos, uma das seguintes atividades – escrita, leitura e fala em volta de /sobre o texto escrito (RIOS, 2009), enquanto as práticas de letramento são os modos culturais pelos quais as pessoas usam o letramento (BARTON, 1994). Nesse sentido, a multimodalidade ocupa espaço cada vez mais representativo nas práticas sociais contemporâneas, por refletirem várias mudanças decorrentes do mundo globalizado (PINHEIRO, 2016, p. 110), cujos impactos, inegavelmente, incidem sobre as atividades de leitura (tema deste trabalho) e de escrita, no âmbito das produções orais e das produções escritas; e por abarcarem diversos recursos semióticos na materialidade do texto, justificando que, na contemporaneidade, haja novas práticas de letramentos agregadas às competências de leitura e de escrita. Nessa linha de pensamento, o conceito de multiletramentos torna-se ainda mais pertinente para nossa investigação, dado que aponta para a multiplicidade cultural e semiótica dos textos (ROJO, 2012). Assim, a competência de leitura

em uma perspectiva multimodal e multiletrada leva o aprendiz à leitura crítica e, portanto, mais congruente com as práticas sócio/interculturais de um mundo globalizado e conectado.

Retornando ao debate atinente a alfabetismo e letramento, percebemos em Rojo (2009) uma forte analogia entre tais conceitos e as noções de letramento de Street (1993). O alfabetismo, cujo foco é individual (nas competências linguísticas e cognitivas escolares e nas atividades de leitura e escrita no âmbito escolar/acadêmico), se alinha às práticas de letramento autônomo; ao passo que o conceito letramento "busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais...", e, por essa razão, se mostra congruente com o conceito de letramento ideológico (ROJO, 2009, p. 98). Soares (2012 [1998]), em posicionamento similar, associa a leitura a uma dimensão individual de letramento (habilidades linguísticas e psicológicas nos processos de decodificação e de compreensão) e a uma dimensão social (um conjunto de práticas sociais com usos heterogêneos de leitura e de escrita em contextos específicos). Reiteramos que o letramento contempla "práticas *sociais* de leitura e escrita" (STREET; STREET, 1995, p. 111), o que, por conseguinte, o dissocia de atividades meramente escolares. Street e Street (1995, p. 114) criticam "as maneiras como os processos sociais de leitura e escrita são referenciados e lexicalizados [...] como [se fossem] competências independentes e neutras".

Em síntese, nossa concepção de leitura leva em consideração o eixo grafo-fonêmico/morfossintático (alfabetização); o eixo semântico-cognitivo (alfabetismo); e o eixo discursivo-interacional--pragmático-sociocognitivo (letramento(s)) (ROJO, 2009), considerando (mas não se limitando a) práticas de letramento autônomo (STREET, 1993), ancoradas, sobretudo, a uma dimensão de letramento no âmbito individual (SOARES, 2012 [1998]) (em atendimento aos dois primeiros eixos por nós mencionados), e, em especial, a

práticas de letramento autônomo (STREET, 1993), vinculadas a uma dimensão de letramentos no âmbito social (SOARES, 2012 [1998]), ou melhor, sócio/intercultural (em atendimento ao último eixo por nós mencionado), em perspectiva multimodal.

Para Street (2003, p. 78), "engajar-se em práticas de letramento é sempre um ato social", e, acrescentamos, sucedido de atos nos âmbitos grafo-fonêmicos/morfossintáticos e semântico-cognitivos. A propositura de um material didático que direcione suas propostas para um ensino culturalmente sensível, favorecendo a pluralidade cultural, "a variação linguística, social, temática, de costumes, crenças, valores etc.)" (MARCUSCHI, 2008, p. 172); assim como atenda às idiossincrasias de seu público-alvo, nos contextos em que este pode se inscrever, talvez seja um ponto de partida para a ruptura de propostas com foco em memorização de palavras, em tradução para a língua materna e em exercícios exclusivos de metalinguagem gramatical.

Em outras palavras, é importante desenvolvermos em sala de aula atividades que visem à diversidade, à valorização de práticas linguístico-culturais, à interculturalidade e à multiplicidade de usos do idioma em contextos reais, a fim de que o aprendiz possa interagir de forma plena com outros usuários da língua. Brandão (2017, p. 235) enfatiza que perceber a diversidade e colocá-la em prática significa

> [...] entender que ensinar línguas ultrapassa a fronteira da dimensão linguística, abarcando aspectos sociais, culturais, políticos, históricos, geográficos e econômicos de um povo, compreendendo assim sua identidade e questões relacionadas à sua diversidade.

No contexto de ensino e de aprendizagem de PBLAc, acreditamos ser importante focalizar o texto (multimodal) como unidade de análise, seja ele oral ou escrito, seja com tarefas direcionadas para a leitura ou para a escrita, com a finalidade de contribuir para o conhecimento de novos hábitos linguísticos, para a oportunidade

de transitar por experiências da cultura-alvo, com um olhar crítico, combativo aos preconceitos sociolinguísticos e receptivo às diversidades sócio/interculturais. O livro didático, sem dúvida, pode colaborar com esses propósitos, desde que os atores sociais envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem estejam, igualmente, alinhados a essa meta.

Leituras em acolhimento: ações e reflexões em campo

Para iniciarmos esta seção, julgamos pertinente apresentar em que perspectiva se situa nossa pesquisa. Inscrita no paradigma da pesquisa qualitativa (SILVERMAN, 2000; MASON, 2002; STAKE, 2011; FLICK, 2014; MOHAJAN, 2018), valemo-nos da combinação entre a análise de discurso crítica[56] (FAIRCLOUGH, 2001, 2003; RESENDE; RAMALHO, 2011; MAGALHÃES *et al.*, 2017; BESSA; SATO, 2018; LUSTOSA, 2018), a gramática do *design* visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001, 2006 [1996]) e a análise semiótica de imagens paradas (PENN, 2004). Justificamos tal enquadramento devido ao nosso interesse por uma metodologia voltada para a análise de textos imagéticos/multimodais, pressupondo que tal análise se valha de um paradigma interpretativista, de caráter flexível, subjetivo e, sobretudo, crítico.

Somos partidários de que a pesquisa qualitativa constitui "uma forma de ação social que enfatiza o modo como as pessoas interpretam e dão sentido às suas experiências para entender a realidade social dos sujeitos" (MOHAJAN, 2018, p. 2). Nosso interesse é por uma pesquisa que "rejeita a ideia de um desenho de pesquisa como um documento único" (MASON, 2002, p. 24), de modo a considerar "o significado subjetivo ou a produção social de

56 Complementamos, em tempo, que a ADC "é uma perspectiva de estudo que se situa na tradição qualitativa interpretativista" (MAGALHÃES et al., 2017, p. 29), com "foco na análise detalhada de textos e discursos" (MAGALHÃES *et al.*, 2017, p. 33).

questões, eventos ou práticas" (FLICK, 2014, p. 542) e a focalizar tanto uma interpretação "ponderada, conceitual e erudita" (STAKE, 2011, p. 48), "orientada por dados e sensível ao contexto" (MASON, 2002, p. 24), quanto "processos através dos quais os textos retratam a 'realidade'" (SILVERMAN, 2000, p. 128).

Concernente à análise de discurso crítica, nossa escolha por essa episteme se deu, inicialmente, em decorrência de dois fatores aventados por Bessa e Sato (2018, p. 131): a escolha do texto[57] como base analítica e a possibilidade de articular-se com domínios teóricos afins (em nosso caso, a sociolinguística interacional, a linguística textual e a própria análise de discurso crítica). Sob esse prisma, complementa Lustosa (2018, p. 200) que a análise de discurso crítica, cujo componente "crítico" deve promover contínua autorreflexão, abre espaço para "a interdisciplinaridade, a mestiçagem e a transdisciplinaridade entre os saberes".

A combinação de análise linguístico-semiótica e de análise no âmbito sociológico[58], inerente à ótica faircloughiana, sustentam a nossa orientação analítica, que é, por inscrição epistemológica, discursiva, priorizando, em alusão à natureza qualitativa do estudo, uma preocupação relativa às práticas interpretativas a respeito dos "efeitos sociais desencadeados por sentidos dos textos" (RESENDE; RAMALHO, 2011), uma vez que os textos, considerados por Magalhães *et al.* (2017, p. 211) a materialização do discurso, reúnem "uma gama diversa de aspectos de forma e significado" (FAIRCLOUGH, 2001, p. 58), haja vista que "são em geral altamente ambivalentes e abertos a múltiplas interpretações" (FAIRCLOUGH, 2001, p.

57 Nesse sentido, Fairclough (2001) propõe uma análise de discurso textualmente orientada.

58 Em complementaridade à leitura de Resende e Ramalho (2011) acerca do legado faircloughiano, Lustosa (2018, p. 208) adverte, com bastante propriedade, que "o modelo tridimensional inclui a perspectiva social em interação com o texto e com a prática discursiva", o que significa que o analista deve equilibrar os interesses linguísticos e sociológicos.

103). Em suma, nosso interesse analítico se volta, portanto, para os níveis textual, discursivo e social. Iremos, portanto, lançar mão da análise de imagens paradas (PENN, 2004), para conduzir os nossos procedimentos analíticos; da análise de discurso crítica (FAIRCLOUGH, 2001, 2003), para selecionar as categorias analíticas no âmbito discursivo; e da gramática do *design* visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2005), para selecionar as categorias analíticas no âmbito multimodal.

No que tange à análise semiótica de imagens paradas, Penn (2002, p. 325) assegura que o semiólogo deve se dedicar à desmistificação de processos de naturalização das imagens (natureza construída das imagens). Logo, afiliados a esse pressuposto, adotamos, em alinhamento com Penn (2002), os seguintes procedimentos analíticos: escolha do material conforme o objetivo do estudo; produção de um inventário denotativo com listagem dos aspectos significativos para a investigação; e análise dos níveis mais altos de significação tanto na leitura dos aspectos e das relações entre os aspectos quanto na avaliação dos conhecimentos culturais necessários para tais leituras.

No tocante à análise de discurso crítica, as análises são realizadas com base nos três momentos de ordem do discurso: discursos, gêneros e estilo. Segundo Fairclough (2003), tais análises são realizadas levando em consideração traços semânticos, gramaticais e lexicais dos textos. Nesse sentido, elencamos as categorias analíticas de estrutura genérica (acional) e atores sociais (representacional), motivadas pelo texto a ser analisado neste estudo. Vieira e Resende (2016, p. 114) ressaltam que "as categorias analíticas são, portanto, formas e significados textuais associados a maneiras particulares de representar, de (inter)agir e de identificar(-se) em práticas sociais situadas". Em uma proposta analítica dialético-racional, o analista do discurso "identifica um problema social que tenha implicações para a ordem social; busca os elementos semióticos para a análise;

(e) volta seu olhar para a prática na busca por sua compreensão" (BESSA; SATO, 2018, p. 129). Assim, podemos aplicar tais categorias analíticas sistematicamente ao texto, buscando mapear as suas relações linguístico-discursivas e sócio/interculturais.

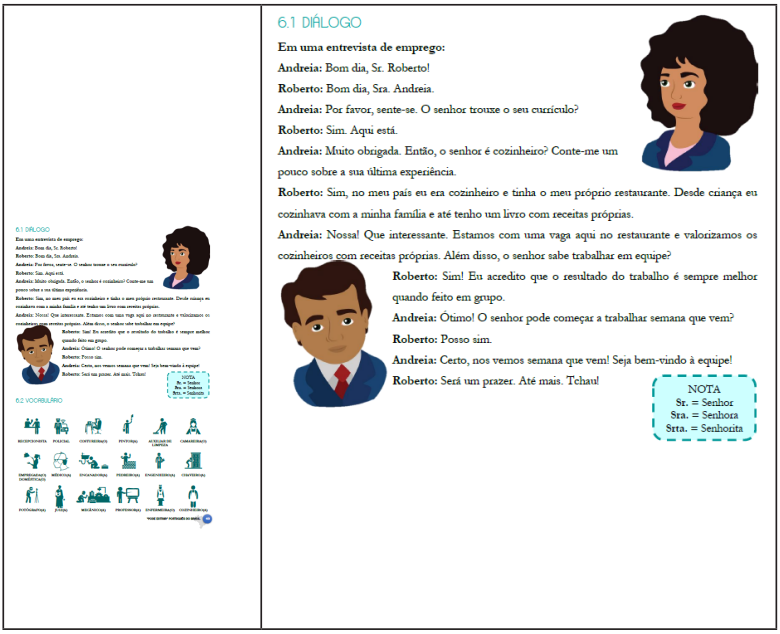
No escopo da gramática do *design* visual, pressupomos que o texto multimodal congrega diversos sistemas semióticos que interagem em diferentes níveis de organização textual. Com o objetivo de analisá-los no LD de PBLAc, elencamos as seguintes categorias analíticas: participantes interativos e participantes representados; e projeção e saliência (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 [1996]). Desse modo, as categorias selecionadas compõem um guia de orientação ao leitor relativo à interpretação e à construção de sentidos em textos multimodais, com foco nas competências leitora e multimodal em perspectiva multiletrada.

Amparado por essas três vertentes, nossa proposta consiste, então, em selecionar um texto e sua respectiva tarefa propostas pelo livro *Pode Entrar* (FEITOSA *et al.*, 2015), que estivessem plenamente inscritos nas necessidades mais imediatas do estudante. Após esse procedimento, iremos analisar, em consonância com nossa afiliação teórico-metodológica, como o livro contempla as competências leitora e multimodal em uma perspectiva multiletrada. O texto, inserido na unidade *Eu quero trabalhar*, é um diálogo entre uma entrevistadora e um candidato a emprego; e a tarefa referente ao texto se divide em duas partes: perguntas sobre a compreensão do texto e exercício de vocabulário.

O texto e a tarefa em foco: competências leitora e multimodal

Analisaremos, nesta seção, um texto e suas respectivas tarefas pertencentes à unidade "Eu quero trabalhar" do livro *Pode Entrar* (FEITOSA *et al.*, 2015). Selecionamos o texto inscrito no gênero "entrevista de emprego", por partirmos de uma demanda sócio/

intercultural do refugiado na língua/cultura-alvo: a necessidade de trabalhar. Com isso, optamos por valorizar práticas de leitura que valorizem multiletramentos (letramento ideológico) e propiciem uma competência leitora e multimodal necessária para a interação em uma situação real.



6.1 DIÁLOGO

Em uma entrevista de emprego:

Andreia: Bom dia, Sr. Roberto!

Roberto: Bom dia, Sra. Andreia.

Andreia: Por favor, sente-se. O senhor trouxe o seu currículo?

Roberto: Sim. Aqui está.

Andreia: Muito obrigada. Então, o senhor é cozinheiro? Conte-me um pouco sobre a sua última experiência.

Roberto: Sim, no meu país eu era cozinheiro e tinha o meu próprio restaurante. Desde criança eu cozinhava com a minha família e até tenho um livro com receitas próprias.

Andreia: Nossa! Que interessante. Estamos com uma vaga aqui no restaurante e valorizamos os cozinheiros com receitas próprias. Além disso, o senhor sabe trabalhar em equipe?

Roberto: Sim! Eu acredito que o resultado do trabalho é sempre melhor quando feito em grupo.

Andreia: Ótimo! O senhor pode começar a trabalhar semana que vem?

Roberto: Posso sim.

Andreia: Certo, nos vemos semana que vem! Seja bem-vindo à equipe!

Roberto: Será um prazer. Até mais. Tchau!

NOTA
Sr. = Senhor
Sra. = Senhora
Srta. = Senhorita

Os gêneros discursivos envolvem diretamente atividade, pessoas e linguagem. Eles são modos relativamente estáveis de agir e de se relacionar em práticas sociais (VIEIRA; RESENDE, 2016). Nessa perspectiva, Fairclough (2003, p. 70) propõe a investigação de gêneros em textos, buscando fazer uma macroanálise social e textual, que enfatiza a atividade em que o gênero é produzido e circula; as relações sociais implicadas na atividade e as tecnologias de comunicação da atividade. A entrevista de emprego figura na (inter)ação social

e prevê um entrevistador e um entrevistado, que dialogam, em um enquadramento potencialmente assimétrico (aquele exerce poder em relação a este), enunciados voltados para o objetivo do gênero (a contratação), que almeja ter informações sobre as experiências profissionais do candidato, sobre a negociação (ou a imposição) das condições de trabalho, sobre as expectativas da empresa para o cargo, entre outras. Portanto, o texto parece cumprir com os propósitos do gênero em questão, inscrevendo o estudante em um cenário muito próximo do universo sócio/intercultural do qual faz parte.

Em relação à categoria dos participantes (os objetos e os elementos presentes em uma composição multimodal), os participantes representados constituem os objetos da comunicação (pessoas, lugares e coisas), representados no e pelo discurso escrito ou visual, ao passo que os participantes interativos são os potenciais leitores (*viewers*) para os quais se dirige o texto. Dessa forma, os participantes representados são aqueles sobre os quais se fala, se escreve ou se produzem imagens (as imagens indicam a interação de uma brasileira com um candidato à vaga de emprego estrangeiro), enquanto os participantes interativos são o público-alvo ao qual o livro (o texto e a tarefa) se destina (os professores e os aprendizes refugiados). No entanto, embora os participantes interativos sejam estrangeiros, nem o texto, nem as imagens parecem fazer referência a eles. Por outro lado, os participantes interativos são contemplados pela temática engendrada pelo texto, haja vista que a busca por emprego costuma ser uma realidade do público-alvo ao qual a unidade se destina. A leitura, nesse sentido, se torna significativa e, por conseguinte, privilegia uma instância de letramento demandada pelas práticas sócio/interculturais do estudante.

A categoria da projeção e saliência, bastante multiforme, tem o objetivo de demonstrar o grau de atenção que dado elemento chama para si mesmo. Elementos como o contraste de cores, a localização em primeiro ou segundo plano, o tamanho e a forma de foco são

6.3 INTERPRETAÇÃO E PROFISSÕES

Responda as questões abaixo e compartilhe as respostas "C, D e E" com seus colegas:

a) Qual é a profissão de Roberto? .....

b) Ele conseguiu o emprego? .....

c) Qual era a sua profissão no seu país? .....

d) Qual seu emprego atual? .....

e) Que profissão gostaria de exercer no Brasil? .....

Complete as frases abaixo com as seguintes profissões:

Engenheiro(a)	Professor(a)	Médico(a)	Garçom/Garçonete	Carteiro

a) Quem estuda engenharia é .....

b) Quem cuida dos pacientes é .....

c) Quem serve a comida nos restaurantes é .....

d) Quem ensina os alunos é .....

e) Quem entrega cartas é .....

Fonte: Feitosa *et al.* (2015, p. 49-50).

designados para atrair a atenção do participante interativo para diferentes graus (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 [1996]). Nesse sentido, na tarefa de leitura, identificamos que, embora as imagens apareçam em projeção em primeiro plano, são ilustrativas e pouco contribuem para a leitura do texto. Apesar de a nota com os tratamentos formais ter sido evidenciada em um quadro (estando, portanto, saliente e mais denso), ela sequer é discutida na proximidade da tarefa. Ressaltamos, ainda, que o vocabulário de profissões é representado por ícones visuais não muito atrativos para os aprendizes, mesmo que auxiliem na compreensão do sentido dos termos. Outro aspecto são as imagens em primeiro plano de Andreia (entrevistadora) e Roberto (candidato à vaga de emprego), que está, apenas, como ilustração, não trazendo, portanto, significado para o texto (além de não representarem os participantes interativos, como já discutimos).

Do ponto de vista dos atores sociais, categoria de análise textual relacionada diretamente ao significado representacional e a discursos particulares, analisamos que, na sintonia entre o texto

verbal e o não verbal, os atores sociais (os refugiados) são excluídos da representação no texto, pois em nenhum momento ele faz referência a esses atores. No trecho "no meu país eu era cozinheiro e tinha o meu próprio restaurante", evidenciamos a única pista que dá ao leitor que a entrevista é realizada com um estrangeiro. Vale ressaltar, ainda, que as maneiras como atores sociais são representados em textos podem ter implicações ideológicas. No caso dos refugiados, a exclusão constitui dado ideologicamente relevante, pois contribui para intensificar a situação de vulnerabilidade e o preconceito que muitos refugiados podem enfrentar no mercado de trabalho brasileiro, ao apresentar a entrevista de emprego como gênero de funcionamento "simples" (na situação sob análise, há uma interação integralmente bem sucedida).

Na perspectiva da *alfabetização*, a leitura do texto pressupõe um leitor sem quaisquer dificuldades no plano da decodificação, haja vista que, por se tratar de texto e de atividade presentes na unidade 6, tal estudante já realizou outras leituras (provavelmente mais básicas) e, portanto, já tem acesso à estrutura linguística (eixo léxico-gramatical; grafo-fonêmico/morfossintático) do português brasileiro. Ler o texto, ainda que seja nessa perspectiva, se amplia, ao congregar as dimensões verbais e visuais, abarcando, assim, uma decodificação concernente ao reconhecimento das estruturas linguísticas e semióticas (imagens que tenham correspondência com os interagentes – candidato estrangeiro e entrevistadora nativa), na seção de diálogo, e com as profissões, na seção de vocabulário. Por analogia, concebemos que o plano imagético, no âmbito da alfabetização, esteja situado à associação do grafema/léxico à imagem. Com relação à perspectiva do *alfabetismo*, constatamos que a tarefa se restringe a uma capacidade de compreensão leitora exclusivamente voltada para a localização e/ou a retomada (cópia) de informações (ROJO, 2009, p. 78), dado que as respostas previstas na tarefa podem ser facilmente encontradas no nível da explicitude do texto.

Assumimos, com base nessa configuração, que a tarefa contempla uma capacidade que, provavelmente, já não seria desafiadora para o público-alvo e, de igual modo, deixa de ampliar a competência leitora para outros níveis de compreensão textual. Abordar outros níveis atende a demandas semântico-pragmáticas necessárias para as interações cotidianas desses estudantes, dado ser comum nos textos orais e escritos informações situadas em níveis mais implícitos.

Tal cenário, de interação oral e escrita, colabora para pensarmos em tarefas que propiciem uma análise no plano da inferência local, ao se questionar, a partir da leitura de "Desde criança eu cozinhava com a minha família", se o candidato revela ter experiência na vaga para a qual pretende se candidatar. No nível da inferência global, seria possível abrir um debate com os estudantes no que se refere ao desempenho do candidato (quais seriam os indícios relativos ao (in)sucesso da entrevista). A respeito do nível da extrapolação, talvez elencar, junto aos aprendizes, que outras perguntas poderiam ter sido feitas, para que a entrevistadora pudesse reunir mais informações acerca do candidato. Por fim, questões voltadas para o conhecimento de mundo dos estudantes seriam, sem dúvida, bem-vindas, com vistas a valorizar (e reafirmar) as convenções socioculturais para o gênero entrevista de emprego e, posteriormente, colaborar com o *background* dos aprendizes no que tange ao funcionamento do gênero em nosso país.

Na fronteira entre o nível do *alfabetismo* e o nível dos *multiletramentos*, destacamos que a finalidade sociocomunicativa do gênero não foi clara, pois não sabemos que informações, no âmbito semântico, são necessárias para a compreensão do que seria necessário para a situação de entrevista e, no âmbito pragmático-discursivo, não sabemos, de igual modo, que ações são necessárias para o ingresso no mercado de trabalho, para o sucesso na entrevista, para o preenchimento dos pré-requisitos para a vaga pretendida e para a elaboração de um gênero que antecede a entrevista (o currículo). A

pura seleção de informações no nível da explicitude (apesar de ser uma etapa importante (embora inicial)) não habilita o estudante para a compreensão do texto tampouco para a compreensão de sua inserção no gênero.

Todas essas habilidades, sobretudo aquelas que transcendem o co-texto (o nível da materialidade textual), se encontram com demandas sócio/interculturais e, portanto, inscritas no âmbito dos *multiletramentos*. O uso da leitura como instrumento ideológico e social não foi contemplado na tarefa sob análise, uma vez que tais perguntas não foram suficientes para que o leitor (neste caso, o aprendiz) interagisse. As demandas interacionais, além de recrutarem outros níveis de entendimento, com a finalidade de oferecer maior alinhamento dos interagentes, são congruentes com um sujeito que, de fato, pode se inserir nesta situação (ou na posição de entrevistador ou, mais comumente, na posição de entrevistado) e precisará saber como o gênero entrevista funciona (o que pressupõe saber que informações e ações são necessárias, e quais delas devem ser evitadas), especialmente por ser uma necessidade básica de pessoas em situação de refúgio.

Considerações finais

Ler pressupõe um conjunto de habilidades em diversas instâncias linguageiras. Para que o estudante refugiado possa, de fato, ler, é necessário que as tarefas coloquem em perspectiva uma leitura que congregue capacidades de decodificação, de compreensão e de multiletramentos, privilegiando, portanto, demandas formais e funcionais inerentes ao ato de ler. Essa leitura, assim como já afirmamos, ocorre invariavelmente em um plano multimodal, haja vista que as semioses verbais e não verbais são acionadas, explícita ou implicitamente, em um texto no âmbito dos sentidos (semântico-cognitivo) em interação (discursivo-interacional-pragmático-sociocognitivo), privilegiando, em especial, práticas sócio/interculturais inscritas

em um letramento ideológico. Conduzir a pesquisa sob as lentes da pesquisa qualitativa, guiada pela combinação metodológica entre a análise de discurso crítica, a análise de imagens paradas e a gramática do *design* visual, possibilitou-nos fazer uma análise de recursos semióticos e discursivos em jogo na tarefa em questão, considerando, para tanto, as propriedades que regem esse estudo: subjetivo, interpretativista e situado no contexto de ensino de PBLAc.

Em congruência com nossos princípios teórico-metodológicos, nossos dados chamam a atenção para uma tarefa que desafia pouco no que diz respeito às competências leitora e multimodal em perspectiva multiletrada. O texto sob análise se aproxima tematicamente do gênero em questão (a entrevista de trabalho), mas prevê uma interação ideal (distante do que pode ocorrer em uma situação concreta) e representa minimamente o universo do estudante refugiado (distante das dificuldades concretas de um refugiado em busca do primeiro emprego no país que o "acolheu"). As questões, por sua vez, se centralizam em localizar e/ou retomar (cópia) informações (ROJO, 2009), focalizando, assim, um letramento autônomo (escolar) e, por conseguinte, negligenciando demandas típicas de um letramento ideológico (multiletramentos), as quais inegavelmente concorrem no momento de entrevista de emprego, potencialmente assimétrica no plano interacional (e, mais ainda, no plano intercultural).

O nosso intuito neste trabalho não se volta para a crítica às tarefas propostas. Decidimos tomar um rumo inverso. Convocamos, no desfecho deste texto, o professor de PBLAc para um uso crítico de tarefas como essa, enxergando, igualmente, as semioses em questão em perspectiva crítica, de modo a transcender a proposta da unidade, que traz uma leitura de um texto tematicamente próximo da autenticidade, mas distante das instâncias intersubjetivas que regem o gênero em questão. Assim, as estratégias pedagógicas, que, de igual modo, extrapolam os limites físicos da unidade sob análise,

devem abrir espaço para leituras múltiplas, para semioses múltiplas e para práticas sócio/interculturais múltiplas.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, R. *Um estudo de polidez no contexto de L2*: estratégias de modalização de atos impositivos por falantes de espanhol. 2015. 372f. Tese (Doutorado em Linguística). Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade de Brasília, 2015.

ALBUQUERQUE, R. Ferramentas linguístico-discursivas, sequências textuais e gêneros textuais: eixos sociocognitivos de linguagem em diálogo na produção textual. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, v. 20, n. 1, p. 85-102, 2019.

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA REFUGIADOS. Dados sobre o refúgio no Brasil. Disponível em: http://www.acnur.org/portugues/recursos/estatisticas/dados-sobre-refugio-no-brasil. Acesso em: 12 de junho de 2019.

AMADO, R. S. O ensino de português como língua de acolhimento para refugiado. Revista SIPLE, v. 7, 2014, s.p.

ANTUNES, I. *Língua, texto e ensino*: outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2009.

ANTUNES, I. Práticas pedagógicas para o desenvolvimento das competências em escrita. In: COELHO, F. A.; PALOMANES, R. (Orgs.). *Ensino de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2016.

BALDRY, A.; THIBAULT, P. J. Introduction: multimodal texts and genres. In: BALDRY, A.; THIBAULT, P. J. (Eds.). *Multimodal Transcription and Text Analysis*: a multimedia toolkit and coursebook. Equinox: London, 2006.

BARTON, D. *Literacy:* an introduction to the ecology of written language. Cambridge, Mass.: Blackwell, 1994.

BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. *Situated literacies*. London: Routledge, 2000.

BATISTA JÚNIOR, J. R. L.; SATO, D. T. B. Discursos, identidades docentes e letramentos na inclusão de pessoas com deficiência. In: OTTONI, M. A. R.; LIMA, M. C. (Orgs.). *Discursos, Identidades e Letramentos*: abordagens da Análise de Discurso Crítica. São Paulo: Cortez, 2014.

BESSA, D.; SATO, D. T. B. Categorias de análise. In: BATISTA JR., J. R. L.; SATO, D. T. B.; MELO, I. F. (Orgs.). A*nálise de Discurso Crítica para linguistas e não linguistas*. São Paulo: Parábola, 2018.

BÓGUS, L.; FABIANO, M. L. *O Brasil como destino das migrações internacionais recentes*: novas relações, possibilidades e desafios. Ponto e Vírgula, n. 18, p. 126-145, 2015.

BRANDÃO, C. Diversidade linguística no ensino de Português como Língua Adicional (LA). In: SILVA, F. C. O., VILARINHO, M. M. O. (Orgs.). *Diálogos em Português Brasileiro como Língua Adicional*. Brasília: Universidade Aberta do Brasil, 2017.

CALDEIRA, P. A. M. A imigração em Portugal: o português, língua de acolhimento e as problemáticas da identidade linguística e cultural. 2012. 174f. Tese (Mestrado em Letras). Faculdade de Letras. Universidade de Lisboa, 2012. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/handle/10451/9931. Acesso em: 20 de nov. 2019.

CASTLES, S. *Globalização, Transnacionalismo e Novos Fluxos Migratórios*. Dos Trabalhadores convidados às Migrações Globais. Lisboa: Fim de Século, 2005.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Introduction: Multiliteracies: the beginnings of an Idea. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). *Multiliteracies*: literary learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Tradução de Izabel Magalhães. Brasília: Editora UnB, 2001.

FAIRCLOUGH, N. *Analysing Discourse*: textual analysis for social research. London: Routledge, 2003.

FEITOSA, J.; MARRA, J.; FASSON, K.; MOREIRA, N.; PEREIRA, R.; AMARO, T. *Pode Entrar*. São Paulo, 2015.

FERRAZ, J. A. Multimodalidade e Formação Identitária: o Brasileiro em Materiais didáticos de Português Língua Estrangeira (PLE). In: VIEIRA, J. A.; ROCHA, H.; MAROUN, C. R. G. B.; FERRAZ, J. A. (Orgs.). *Reflexões sobre a língua portuguesa*: uma abordagem multimodal. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

FLICK, U. *An introduction to qualitative research*. 5th ed. London: Sage Publications, 2014.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011 [1981].

GEE, J. P. *Social linguistics and literacies*. Ideology in discourses. 2nd ed. London, Philadelphia: The Farmer Press, 1999.

GEE, J. Discourse and sociocultural studies reading. In: KAMIL, M. L.; MOSENTHAL, P. B.; PEARSON, P. D.; BARR, R. (Eds.). *Handbook of Reading Research*. v. 3. New Jersey / London: Lawrence Erlbaum Ass., 2000.

GROSSO, M. J. Língua de Acolhimento, Língua de Integração. *Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 9, n. 2, p. 61-77, 2010.

JEWITT, C. An introduction to multimodality. In: JEWITT, C. (Ed.). *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. London & New York: Routledge, 2011 [2009].

KRESS, G. Multimodality: challenge to thinking about language. *TESOL*, v. 34, n. 2, p. 336-340, 2000.

KRESS, G. *Multimodality*. A social semiotic approach to contemporary communication. London: Routledge, 2010.

KRESS, G. Applied Linguistics and a social semiotic account of Multimodality. *AILA Review*, v. 28, p. 49-71, 2015.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading images*: the grammar of visual design. London / New York: Routledge, 2006 [1996].

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Multimodal discourse*: The modes and media of contemporary communication. London, New York: Oxford University Press, 2001.

LUSTOSA, S. de C. Por uma análise de discurso crítica consistente. In: BATISTA JR., J. R. L.; SATO, D. T. B.; MELO, I. F. (Orgs.). A*nálise de Discurso Crítica para linguistas e não linguistas*. São Paulo: Parábola, 2018.

MAGALHÃES, I.; MARTINS, A. R.; RESENDE, V. de M. *Análise de discurso crítica: um método de pesquisa qualitativa*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2017.

MARCUSCHI, L. A. Compreensão de Texto: Algumas Reflexões. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A (Orgs.). *O Livro Didático de Português*: múltiplos olhares. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MASON, J. *Qualitative Researching*. 2nd ed. London: Sage Publications, 2002.

MOHAJAN, H. Qualitative Research Methodology in Social Sciences and

Related Subjects. *Journal of Economic Development, Environment and People*, v. 7, n. 1, p. 23-48, 2018.

MOITA LOPES, L. P.; ROJO, R. H. R. Linguagens, códigos e suas tecnologias. In: BRASIL. *Orientações curriculares de ensino médio*. Brasília: MEC/SEB/DPEM, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/02Linguagens.pdf. Acesso em: 10 de julho de 2019.

NORRIS, S. *Analyzing Multimodal Interaction*: A Methodological Framework. London: Routledge, 2004.

NORRIS, S. Multiparty interaction: a multimodal perspective on relevance. *Discourse Studies*, v. 8, n. 3, p. 401-421, 2006.

NORRIS, S. Modal density and modal configurations: multimodal actions. In: JEWITT, C. (Ed.). *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. London & New York: Routledge, 2011 [2009].

NORRIS, S. Three hierarchical positions of deictic gesture in relation to spoken language: a multimodal interaction analysis. *Visual communication*, v. 10, n. 2, p. 129-147, 2011.

NORRIS, S. What is a mode? Smell, olfactory perception, and the notion of mode in multimodal mediated theory. *Multimodal Research Centre*, v. 2, n. 2, p. 155-169, 2013.

PENN, G. Análise semiótica de imagens paradas. In: BAUER, M.; GASKELL, G. (Orgs.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*: um manual prático. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 5. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

PERRENOUD, P. *Construir as competências desde a escola*. Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PINHEIRO, L. L. S. *Muito além das palavras*: Análise de textos multimodais em livros didáticos de espanhol. 2016. 132f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

RAJAGOPALAN, K. Pragmática. In: MOLLICA, M. C.; FERRAREZI JÚNIOR, C. (Orgs.). *Sociolinguística, sociolinguísticas*: uma introdução. São Paulo: Contexto, 2016.

RESENDE, V. de M.; RAMALHO, V. *Análise de discurso crítica*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

RIOS, G. *Literacy discourses*: a sociocultural critique in Brazilian communities. Saarbrücken: Verlag Dr. Müller, 2009.

RIOS, G. Letramento, discurso e gramática funcional. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, v. 11, n. 2, p. 167-183, 2010.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, R. Materiais didáticos no ensino de línguas. In: LOPES, L. P. da M. (Org.). *Linguística aplicada na modernidade recente*. São Paulo: Parábola, 2013.

SÃO BERNARDO, M. A. *Português como Língua de Acolhimento*: um estudo com imigrantes e pessoas em situação de refúgio no Brasil. 2016. 206f. Tese (Doutorado em Linguística). Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de São Carlos, 2016.

SATO, D. T. B.; MAGALHÃES, I.; BATISTA JÚNIOR, J. R. L. Desdobramentos recentes da educação inclusiva no Brasil: discursos e práticas de letramento. *Rev. bras. linguist. apl.*, v. 12, n. 4, 2012.

SCOLLON, R.; SCOLLON, S. W. Multimodality and language: a retrospective and prospective view. In: JEWITT, C. (Ed.). *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. London & New York: Routledge, 2011 [2009].

SENE, L. S. *Materialidades e objetivos para o ensino de Português como Língua de Acolhimento:* um estudo de caso. 2017. 206f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

SILVERMAN, D. *Doing Qualitative Research*: A Practical Handbook. London: SAGE Publications, 2000.

SOARES, M. *Letramento*: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2012 [1998].

STAKE, R. E. *Pesquisa Qualitativa*: estudando como as coisas funcionam. Tradução de Karla Reis. Porto Alegre: Penso, 2011.

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

STREET, B. *Cross-cultural Approaches to Literacy*. New York: Cambridge University Press, 1993.

STREET, B. The implications of the New Literacy Studies for Pedagogy. In: STREET, B. (Ed.). *Social literacies*: critical approaches to literacy in

development, ethnography and education. USA: Longman, 1995.

STREET, B. What's "new" in New Literacy Studies? Critical Approaches to Literacy in Theory and Practice. *Current Issues in Comparative Education*, v. 5, n. 2, p. 77-91. 2003.

STREET, B. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos Novos Estudos do Letramento. In: MAGALHÃES, I. (Org.). *Discursos e Práticas de Letramento*: pesquisa etnográfica e formação de professores. Campinas: Mercado das Letras, 2012.

STREET, B.; STREET, J. The Schooling of Literacy. In: STREET, B. (Ed.). *Social literacies*: critical approaches to literacy in development, ethnography and education. USA: Longman, 1995.

VIEIRA, J. A. Novas perspectivas para o texto: uma visão multissemiótica. In: VIEIRA, J. A.; ROCHA, H.; MAROUN, C. R. G. B.; FERRAZ, J. A. (Orgs.). *Reflexões sobre a língua portuguesa*: uma abordagem multimodal. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

VIEIRA, V.; RESENDE, V. de M. *Análise de discurso (para a) crítica*: o texto como material de pesquisa. 2 ed. Campinas: Pontes, 2016.

Para além da nota: reflexões sobre um teste aplicado em curso de português para imigrantes

Ana Adelina Lôpo Ramos
Aline Cristina Oliveira das Neves

Os exames de avaliação da atualidade apresentam um fio condutor temático que está contemplado em todos os trechos ou excertos das provas[59]. Isso porque, na maioria das vezes, os textos ou o excerto para leitura servem como textos provocadores.

É na perspectiva de exames de avaliação e outros objetos afins que se está apresentando este trabalho, cujo objetivo é tecer considerações críticas a respeito de um teste aplicado a estudantes estrangeiros, especificamente a venezuelanos que migraram para Manaus e participaram do curso de Português para Imigrantes ofertado no âmbito da Pró-reitoria de Extensão da Universidade do Estado do Amazonas – UEA.

O teste em foco, em razão de seus objetivos pragmáticos, teve como meta ofertar um conjunto de *input* informacional em língua portuguesa para a inclusão imediata dos venezuelanos em práticas sociais da região e, por essa razão, não houve, em sua feitura, uma preocupação em se alinhar a atuais teorias que orientam currículos e que têm, por princípio básico, recomendar que se tenha um "olhar" crítico sobre a concepção ideológica dos conteúdos ensinados e avaliados em qualquer contexto de letramento. No entanto, há de se ponderar que se trata de avaliação em contexto de letramento de

59 A exemplo do ENEM, em contexto de língua materna, e do CELPE--BRAS, em contexto de língua estrangeira, ambos contemplando o português brasileiro.

português como segunda língua - L2/LE[60], cujo público-alvo precisa dar respostas pontuais para inclusão nos contextos culturais onde se inserem.

A avaliação constituiu o resultado de um trabalho realizado em forma de curso com propósito já explicitado, por isso, não foi elaborada como teste de sondagem, como costuma ocorrer em situações avaliativas de segunda língua que acarretam efeitos retroativos para elaboração dos conteúdos: o teste já foi resultado do trabalho pedagógico.

Para este propósito, optou-se por trazer recomendações de teorias curriculares como base para as reflexões sobre as escolhas de temas do teste, já que se trata de projeto de ensino de língua, em espaço escolar. Além disso, as teorias curriculares podem direcionar a criticidade em relação ao texto As influências dos portugueses na cultura brasileira, apresentado no teste, e objeto de análise deste capítulo. Para tanto, parte-se da questão: será que a escolha desse texto ainda está ligada a uma perspectiva da cultura dominante do colonizador?

Além dessa preocupação, a ênfase no texto para a análise justifica-se: (i) por ser um texto longo, com mais elementos para análise em relação aos demais, apenas excertos de outros textos; (ii) por trazer mais questões a serem respondidas pelo aprendiz, o que poderia suscitar outras análises; e (iii) por abordar aspectos da cultura do colonizador, o que chama à atenção dessa escolha para compor um teste aplicado em curso de português a imigrantes.

Em vista da questão supracitada e da especial atenção aos aspectos relacionados aos temas abordados no teste, bem como aos comandos das questões, as motivações para este trabalho estão

60 Há uma ampla discussão sobre a tênue distinção entre esses estatutos, ora se considerando aspectos subjetivos, ora aspectos objetivos, sendo a questão político-ideológica um dos critérios envolvidos nessa contenda. Mas, para efeitos práticos, será adotado aqui o par L2/LE. Por hora, a literatura de língua não-primeira tem servido aos dois “senhores”.

centradas nos seguintes pontos: (i) de que modo as teorias curriculares podem direcionar a reflexão sobre escolhas de textos para a elaboração de um teste?; (ii) como o fato de se observar o viés temático de um teste é essencial para a consolidação de estudos prévios de um curso?; e (iii) a maneira de se estar atento à formulação dos comandos das questões poderia evitar à condução da má interpretação de uma tarefa?

Teorias curriculares: um novo olhar sobre as avaliações?

Para adentrar ao tema das teorias curriculares, é necessário inicialmente ter a noção de teoria e de currículo. De acordo com Silva (2007, p. 11), a teoria é uma representação que supostamente antecede o objeto de análise. O currículo seria, então, um objeto que antecederia a teoria, e esta o explicaria. Para o autor (2007), as teorias já trazem em si uma concepção prévia do objeto e, por isso, o conceito de representação não dá conta de responder a questões sobre a relação teórico-empírica, trazendo à tona a perspectiva de cada teoria curricular para conceber a 'realidade'. Assim sendo, Silva (2007) defende o uso de textos e discursos curriculares.

Para iniciar a discussão, o autor (2007) apresenta o seguinte quadro, que resume as grandes categorias das teorias de currículo:

Quadro 1 – Quadro Sinótico de teorias

Teorias tradicionais	Teorias críticas	Teorias pós-críticas
ensino aprendizagem avaliação metodologia didática organização planejamento eficiência objetivos	ideologia reprodução cultural e social poder classe social capitalismo relações sociais de produção conscientização emancipação e libertação currículo oculto resistência	identidade, alteridade, diferença subjetividade significação e discurso saber-poder representação cultura gênero, raça, etnia, sexualidade multiculturalismo

Fonte: SILVA (2007, p. 17).

Esse quadro apresenta uma ampla visão das grandes categorias de análise das diferentes teorias do currículo. É relevante mencionar que: (i) a existência de teorias dessa área de estudo está relacionada à necessidade da formação especializada e de pesquisa no campo profissional; (ii) de alguma maneira, todas as teorias pedagógicas e educacionais são também teorias sobre o currículo; (iii) o termo *curriculum*, como se concebe hoje, só foi entendido por alguns países europeus muito recentemente, sob a influência educacional americana (SILVA, 2007, p. 21).

O campo especializado de estudos sobre currículo surge para responder às demandas do contexto social, econômico de cada época, o que não era considerado na orientação tradicional, que não contemplava, e ainda não contempla, professores e aprendizes como agente sociais de sua história: os conteúdos eram "desencarnados" da história real de vida, como se fosse algo de um plano abstrato a ser alcançado. O livro *The curriculum*, de Bobbitt (1918), *apud* Silva (2007, p. 12), é o marco dos estudos sobre currículo. A perspectiva educacional do autor estava centrada na economia, mais precisamente na eficiência da escola, concepção semelhante ao que se esperava da estrutura organizacional e dos resultados de uma fábrica, por exemplo. O objetivo era similar à linha de produção de uma indústria, de modo que todos os produtos deveriam sair com o mesmo padrão. Em outras palavras, as crianças deveriam ter acesso aos mesmos conhecimentos, do mesmo modo, para que todas aprendessem as mesmas informações da mesma maneira. O foco era o conteúdo descolado do mundo do aprendiz, já que esse era apenas um "repositório" de informações, e não um sujeito agente na construção do saber. Isso porque era a época do grande *boom* da virada para o século XX, cuja vedete era a nova tecnologia implementada nas fábricas e nas indústrias emergentes.

Das críticas às teorias tradicionais nascem as teorias críticas do currículo. Essas invertem os fundamentos daquelas. As teorias

críticas começam a questionar o campo restrito das teorias tradicionais de currículo, que está basicamente centrado em *como fazer* o currículo. Começa uma inquietude sobre as pautas das desigualdades e das injustiças sociais. É nesse contexto que se evidencia, segundo Silva (2007, p. 33),

> uma *correspondência* entre as *relações* sociais da escola e as *relações* sociais do local de trabalho que a educação contribui para a reprodução das relações sociais de produção da sociedade capitalista.

Sobre essa perspectiva, Giroux (1986), *apud* Silva (2007, p. 53), em um primeiro momento, esboça uma 'pedagogia da possibilidade', ressaltando que "a vida social, a pedagogia e o currículo em particular não são feitos apenas de dominação e controle. Deve haver um lugar para a oposição e a resistência, para a rebelião e a subversão". Além dele, outros autores críticos vão concebendo e teorizando sobre as categorias consideradas pertinentes naquele momento para a constituição das chamadas teorias críticas do currículo, permitindo um olhar, sob nova perspectiva, para os processos educacionais.

A partir disso, surgem as teorias pós-críticas, que abarcam a diversidade do mundo contemporâneo e suas amarras. É por meio delas que se amplia a compreensão dos processos de dominação, por exemplo. É também por meio dessas teorias que se pretende ampliar a visão da dinâmica de poder que envolve as questões de gênero, etnia, raça e sexualidade. Nesse sentido, Silva (2007, p. 146) aponta que

> a concepção de identidade cultural e social desenvolvida pelas teorias pós-críticas nos tem permitido estender nossa concepção de política para muito além de seu sentido tradicional – focalizado nas atividades ao redor do Estado.

Em função das novas concepções em torno do currículo, percebem-se a ampliação e a modificação das teorias críticas, sem deixar de lado, é claro, o legado das primeiras manifestações teóricas

com criticidade sobre o currículo, já que o objeto de estudo não pode ser entendido sem uma análise das relações de poder nas quais ele está envolvido (SILVA, 2007, p. 148) com base nessa perspectiva teórico-ideológica.

No entanto, não há necessidade de se abordarem alguns conteúdos, sobretudo os de carga mais técnica, sempre enfatizando essas relações, o que parece enfadonho para professor e aluno que podem correr o risco de digressões que não colaborem com o que se está aprendendo. No entanto, na formação crítica e contínua do estudante, sobretudo nos conteúdos de cunho mais humanista, pode-se construir conjuntamente uma "mente" que perceba o valor ideológico que perpassa o texto didático-pedagógico sobre qualquer que seja o assunto, conferindo ao aluno posicionar-se da maneira que ele escolher.

Retomando Silva (2007), o autor enfatiza o chamado "depois das teorias críticas e pós-críticas" e postula que o currículo é uma questão de saber, poder e identidade. Conclui de forma enfática que

> [...] depois das teorias críticas e pós-críticas, não podemos mais olhar para o currículo com a mesma inocência de antes. O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 2007, p. 150).

Com base nessa percepção, entende-se que, embora cursos livres, como os de português para imigrantes, como o que será exemplificado mais adiante, não estejam diretamente vinculados a uma grade curricular, eles não podem deixar de se alinhar às questões contemporâneas curriculares, até por que, no caso em tela, os aprendizes estão vivenciando um fenômeno que, embora antigo, está sendo um dos mais atuais: a migração não-voluntária. Por isso,

os cursos de acolhimento a essa demanda devem estar atentos à diversidade do mundo, às necessidades sociais, à identidade, à vida, ao que acontece no mundo do "aqui" e do "agora".

Teorias curriculares: um olhar no contexto de segunda língua – l2

Os aspectos que envolvem a elaboração dos currículos também trazem desdobramento para o contexto de língua não-primeira. Seja com estatuto de segunda ou de língua estrangeira, a abordagem que se adota reflete a escolha teórica a que o ensino de uma L2/LE se afilia, visível nas técnicas utilizadas.

Embora, hoje em dia, haja movimentos em direção a um ecletismo de abordagens, que vai de um trabalho didático-pedagógico mais estruturalista em direção a um de cunho sociointeracional, a depender do nível cognitivo do aprendiz (RAMOS, 2007, 2017), não se pode negar que, em cada uma das abordagens, esteja presente, ainda que implicitamente, o viés teórico adotado, o qual desvela a concepção de língua que se tem.

Mesmo quando as teorias científicas ainda não tinham se desenvolvido e o ensino de uma língua estrangeira tinha foco na gramática de cunho tradicional ou era baseado em limitadas traduções literais das estruturas linguísticas (PIRES, 1997), podia-se perceber o fundamento linguístico da crença do professor. Nessa época, a língua era entendida somente como a variedade de prestígio dos compêndios gramaticais prescritivos que fundamentavam os livros didáticos, ambos recursos didáticos por excelência das aulas de línguas, os quais ditavam as regras do "bem escrever", que era o modelo para o "bem" falar.

Com o advento das teorias linguísticas, no século XX, algumas das quais influenciaram o surgimento das "novas" pedagogias linguísticas, ocorreu um redimensionamento na maneira de se abordar a língua, tanto em contexto de L1 como no de L2/LE. Isso notadamente pelo reflexo que ocorreu na formação dos currículos nas escolas de ensino regular e nos cursinhos de língua não-primeira.

Em que pese naquelas escolas o ensino de língua baseado na orientação tradicional ainda perdurar nessa época (e atualmente continua), ele começa a concorrer com uma concepção de cunho descritivista, resultado das teorias linguísticas emergentes, inicialmente pelo Estruturalismo Linguístico, que passa a conceber a língua como sistema, estrutura, não mais considerando aspectos valorativos de certo e de errado. Os fundamentos de correntes estruturalistas, como os de Leonard Bloomfield (1996 [1933]), aliados a princípios da então nova psicologia, comportamentalista, e de Skinner (1948), tiveram impacto direto no ensino de L2/LE.

A Abordagem Estruturalista surge em meados desse século, trazendo essa concepção linguística na medida em que adotou exercícios estruturais, com técnicas de preenchimento de lacunas, de repetição para memorização, os famosos *pattern drills*, consoante às técnicas utilizadas na teoria comportamentalista skinniana, sobretudo baseadas no "condicionamento operante – (CO)" (SKINNER, 1948, 2006 [1974]), extensão da noção de que o conhecimento, inclusive o linguístico, era apreendido por comportamento estimulado exteriormente ao ser humano. A língua era deslocada das práticas sociais, e o objetivo de ensino passa a ser tão-somente a aprendizagem dessas estruturas que, muitas vezes, não tratavam da mesma temática. Além disso, o texto, quando raramente era abordado, servia apenas ao estudo gramatical. De um ponto de vista da atitude na relação professor/aluno, o professor era o único ser dotado de conhecimento; o aprendiz, considerado uma *tábula rasa*[61]. Desse modo, organizavam-se os conteúdos curriculares em que a realidade sociocultural não estava contemplada.

Com o avanço dos estudos linguísticos na segunda metade do século XX, a partir dos anos de 1970, a concepção de língua muda e esta passa a ser compreendida também em seus contextos

61 Termo utilizado nas radicais teorias comportamentalistas, como nos estudos de Watson e nas iniciais proposituras de Skinner (RIVERS, 1974).

de uso. Revisitando e contrapondo-se ao conceito de "competência linguística" (CHOMSKY, 1965), que preconizava o conhecimento linguístico como dispositivo biológico inato à espécie humana, Dell Hymes (1972) propõe o conceito de "falante competente", que consiste não só em se ter o conhecimento, mas também saber utilizá-lo nos contextos reais de fala. Vê-se, portanto, a redimensão da língua em sua função comunicativa.

Dessa nova episteme linguística decorreu a maneira diferente de se abordar o objeto nos contextos de L2/LE. Houve uma reformulação na conduta das produções didáticas, inclusive com radicalismo contra o que vinha se fazendo na fase estruturalista. A Abordagem Comunicativa contemplava, e ainda contempla[62], pequenos textos similares aos ocorrentes na realidade, sobretudo com pequenos diálogos que deveriam ser encenados pelos aprendizes, mas não se adotaram técnicas compatíveis: utilizavam-se ainda as repetições e os preenchimentos de lacunas, por exemplo, típicas do comportamentalismo. O texto foi contemplado, mas na compreensão do que estava explicitamente nele contido. As perguntas sinalizavam respostas únicas, o que significava que os aprendizes tinham o mesmo padrão para compreender as mesmas informações textuais.

A Abordagem Comunicativa carregou em seu escopo toda a tipologia de modelos de competência linguística, como os de Canale & Swain (1980), de Bachman (1990, 2005), de Celce-Murcia *et al.* (1995), de Celce-Murcia (2007), modelos esses que permeiam ainda alguns currículos e são descritores de exames de avaliação de proficiência linguística, em que se supõe a competência como algo universal, de modo que todos podem alcançar o objetivo sob o mesmo padrão.

---

62 Apesar de os estudos linguísticos terem avançado do comunicativismo em direção ao sociointeracionismo, grande parte dos cursos de L2/LE ainda está presa somente à Abordagem Comunicativa.

Para além da sua função comunicativa, a língua é redimensionada, outra vez, por novas teorias linguísticas a partir do final da segunda metade do século XX, com os estudos avançados em áreas "como a Sociolinguística, a Pragmática, a Psicolinguística, a Semântica Enunciativa, a Análise a Conversação, a Linguística Textual e a Análise de Discurso" (MORATO, 2011, p. 312). Desta feita, ela foi observada em seu aspecto interacional, o que trouxe a necessidade de se considerar, tanto do ponto de vista analítico, como do ensino, "interlocutores", "ação, prática, sociedade, cognição" (MORATO, 2011, p. 312). Nesse sentido, esse objeto de investigação, bem como outras linguagens, passaram a ser estudados relacionados aos interactantes em uma cena enunciativa, de modo a se considerar que, ao se falar, está-se agindo sobre o outro, que não é também apenas espectador: assume papel de agente no processo interativo.

Na área de L2/LE, as primeiras manifestações do interacionismo, na versão de sociointeracionismo, surgiram com as investigações teóricas sobre a postulação do conceito de "competência interacional" (JOHNSON, 2003). Com a ideia de que agir linguisticamente é algo a mais do que comunicar na construção do conhecimento, aprender/adquirir vai além da apropriação de simulacros convencionalizados tão comuns ao comunicativismo. É pela participação nas práticas interativas que os indivíduos (sujeitos) adquirem elementos linguísticos de muitos tipos, como "vocabulário e sintaxe, conhecimento sobre mudança de turno, aspectos retóricos e habilidades." (YOUNG, 1999; HALL, 1993, 1995, *apud* JOHNSON, 2003, p. 97).

Fundamentadas nessas concepções, práticas didático-pedagógicas já vêm sendo adotadas no ensino de L2/LE, mas, talvez por não vislumbrarem o aporte teórico em que estão ancoradas, continuam a se assumirem como Abordagem Comunicativa: diversos livros didáticos, inclusive em português brasileiro, se apresentam como comunicativistas.

No entanto, há diferenças epistemológicas entre aquela e o que temos denominado de Abordagem Interacional, o que se reflete nas técnicas utilizadas em uma e em outra. Tome-se como exemplo o tratamento dado ao texto. Na Sociointeracional, esse recurso didático não é visto somente como um produto, muito menos é abordado apenas no nível da compreensão e da gramática; ele é trabalhado na sua perspectiva discursiva e de gênero, observando a sua microestrutura, mas relacionando-a à macrofunção social no contexto das práticas sociais, observando-se os discursos e o viés ideológico ali presentes. Portanto, considera-se a compreensão e a interpretação textual, o que reinvidica de seus potenciais leitores assumirem papel de agentes, no caso professores e aprendizes.

A Abordagem Sociointeracional, ao que tudo indica, está alinhada a novas teorias curriculares, uma vez que associa língua(gem) à realidade social e coloca os partícipes como atores sociais protagonistas na construção de seu conhecimento.

Certamente princípios da abordagem sociointeracional se encontram, de modo implícito ou explícito, em organização curricular dos cursos de L2/LE, embora de modo tácito. Em exames de avaliação, ela é claramente presente, como, por exemplo, no Certificado de Proficiência de Português como Língua Estrangeira do Brasil – Celpe-Bras – e no Celu, da Argentina.

Feitas essas considerações sobre ensino e currículo em contexto de L2/LE, retome-se o teste em análise.

Contexto e estrutura do teste

O projeto intitulado “Ensino de português para estrangeiros (imigrantes)”, ofertado no âmbito da Pró-reitoria de Extensão da Universidade do Estado do Amazonas – UEA, em Manaus, desde o segundo semestre de 2017, objetiva promover o conhecimento básico da língua portuguesa em contexto de uso para imigrantes provindos da Venezuela. Para tanto, as aulas de língua e cultura brasileira foram

ministradas e fundamentadas em perspectiva sociointeracionista de linguagem, em razão de se ofertarem *inputs* que imprimissem cenas similares a situações reais de práticas sociais, com utilização de gêneros circulantes no contexto dessas práticas, de modo interativo na relação professor-aprendiz. O curso foi organizado em dois módulos de 45h/aula cada, distribuídas durante os semestres de duração do projeto. O processo de avaliação contou com dois testes de proficiência, aplicados na metade e no final do módulo correspondente. Para esta publicação, selecionou-se o primeiro teste formulado para o módulo I, aplicado no segundo semestre de 2017.

O teste em análise abarcou leitura, aspectos linguísticos e produção textual. A *Compreensão de leitura* foi dividida em quatro partes, com diferentes propostas e com textos diversos. Após a leitura e a resolução das tarefas, apresentou-se uma questão intitulada *Aspectos Linguísticos*, que tratou especificamente de tópico gramatical[63], e, em seguida, foi proposta a *Expressão Escrita*, que constituiu o momento de produção textual.

Viés temático

O teste versou sobre diferentes temas. Na primeira questão, intitulada *Compreensão de leitura (parte 1)*, foram destacadas manchetes de jornais e excertos para as devidas correspondências, a saber: *Breve história das Artes Plásticas*; *Líder do Rolling Stones faz visita 'secreta' a museu de Florença*; *Primavera dos Museus promove 2,5 mil atividades culturais em todo o País*; *Debates no Festival de Brasília destacam papel do negro no cinema*; *Nordeste vai receber metade dos viajantes brasileiros nos próximos meses*.

63 Embora "aspectos gramaticais" não tenham sido o foco do curso, esse tema não deixou de ser considerado, por causa da similaridade linguística entre português e espanhol a qual pode levar o aprendiz ao processo de fossilização. Por essa razão, foram contemplados elementos da gramática do português brasileiro, sobretudo do nível fonético e do lexical, este devido a existência de falsos cognatos.

Percebe-se que as duas primeiras manchetes portavam informações de conhecimento internacional, relacionadas a questões de arte. Com esse mesmo tema, a terceira e quarta manchetes se voltavam para o Brasil. Embora a quinta manchete não tivesse foco em tema artístico, mencionou também aspectos do Brasil. Observa-se, dessa forma, que foi selecionado um tema para quatro manchetes e outro para uma situação específica que envolvia uma região brasileira, estudada durante o módulo.

O texto proposto para a *Compreensão de leitura (parte 2)*, *As influências dos portugueses na cultura brasileira*, como o próprio nome sugere, informava sobre as influências dos europeus, especificamente os portugueses, na formação da cultura brasileira. Exploraram-se temas como língua, religião, festas populares, culinária e movimentos artísticos.

Na questão 3, *Compreensão de leitura (parte 3)*, foram apresentados excertos de propagandas com diferentes temas, a saber: *descrição de Pousada em Porto Seguro/BA*[64]; *Clínica de Emagrecimento*[65]; *Churrascaria Barbacoa*[66]; *aulas de Forró, Sertanejo e Samba*[67]*; Transportadora para Mudança*[68]. Eram propagandas reais de diferentes lugares do Brasil. É importante esclarecer que os temas estavam alinhados com as unidades trabalhadas no módulo.

64 Anúncio proveniente do sítio http://www.booking.com/hotel/br/pousada-vila-do-beco.pt-br.html. Acesso em: 6 de junho de 2019

65 Anúncio proveniente do sítio http://emagrecentro.com.br. Acesso em: 6 de junho de 2019

66 Anúncio proveniente do sítio http://barbacoa.com.br/nossas-carnes. Acesso em: 6 de junho de 2019

67 Anúncio proveniente do sítio http://cenariumdanca.com.br/%E2%80%A2-danca-de-salao-forro-e-sertanejo-samba-e-forro-%E2%80%A2. Acesso em: 6 de junho de 2019

68 Anúncio proveniente do sítio http://www.getninjas.com.br/reformas--e-reparos/mudancas-e-carretos. Acesso em: 6 de junho de 2019

A *Compreensão de leitura (parte 4)* trouxe excertos provenientes da revista *Vida Simples* (julho/2017, edição 185) e abordou diferentes temas. No primeiro, *Flores em você*, ressaltou o trabalho da *designer* americana Gahee Kang e sua criação, anel Spring, que, através da base vazada, permitia encaixar e prender a flor preferida da usuária. Já o segundo, *Comida da vovó*, destacava que "em vez de chefs convencionais, quem faz os pratos do restaurante nova-iorquino Enoteca Maria são avós do mundo inteiro". Na sequência, o excerto *Você pode ser Frida* ressaltou o trabalho da fotógrafa brasileira Camila Fontenele de Miranda, que se inspirou na história da mexicana Frida Kahlo para criar o projeto *Todos Podem Ser Frida*. O último tema dessa questão, *Material escolar reutilizado*, evidenciou um projeto brasileiro que propunha a reutilização de material escolar e livros para montar uma biblioteca colaborativa.

A questão seguinte da avaliação, *Aspectos linguísticos*, trouxe o excerto *Tecendo Novos Caminhos*, também proveniente da revista *Vida Simples*, e apresentou o projeto de duas brasileiras, a *coach* Maria Bussacos e a professora de tricô Cristiane Bertoluci, que tinha como foco o resgate de atividades manuais ao processo de autoconhecimento.

Na última questão, *Expressão Escrita*, o tema estava direcionado à escritura de um e-mail para candidatura de emprego. O excerto intitulado *Vagas de recepcionista – Manaus-AM*, selecionado de uma agência de empregos da cidade e publicado no site da empresa, oferecia trabalho e descrevia o perfil do candidato para o preenchimento da vaga.

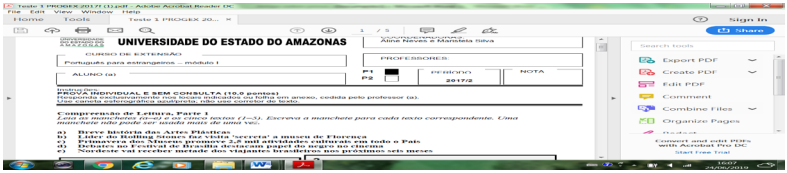
Nesta seção foram apresentadas informações sobre a temática dos excertos e sobre o texto da avaliação. Na próxima, serão apresentados os comandos das questões e o texto que será analisado neste trabalho.

Os comandos das questões e o texto selecionado para o teste: comentários

A partir de agora, serão apresentadas as considerações analíticas sobre os objetos de análise, quais sejam, os comandos das questões e o texto selecionado.

Os comandos em análise

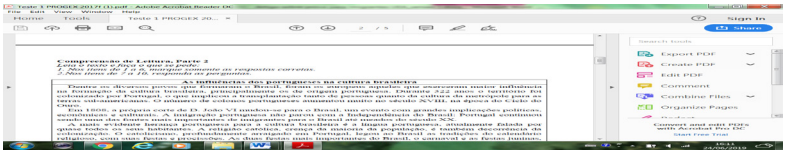
Figura 1 – Comando da primeira questão do teste



Fonte: Dado das autoras.

Na primeira questão, o comando apareceu de forma objetiva, o que foi evidenciado pelo número significativo de acertos da questão. Os alunos deveriam relacionar as manchetes aos textos disponibilizados. É um formato de questão de resposta limitada, pois a tarefa proposta requer a leitura das manchetes e dos excertos para a correlação. Nesse exemplo, a questão é considerada integrativa (MICCOLI, 2006), já que exige o reconhecimento, por parte do aprendiz, da resposta correta e da relação de sentido entre a manchete e o texto.

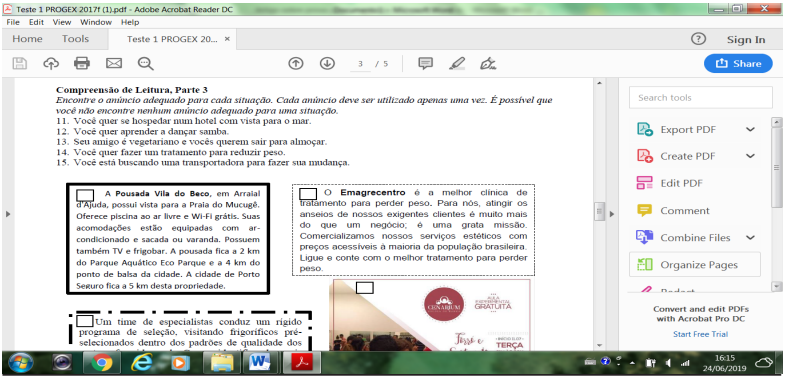
Figura 2 – Comando da segunda questão do teste



Fonte: Dado das autoras.

O comando da segunda questão, igualmente claro, trouxe dois tipos de questões. A primeira, por se tratar de múltipla escolha, foi considerada uma questão fechada, pois requer um julgamento por parte do aprendiz, "marque somente as respostas corretas". Já o segundo comando, baseado em um texto mais longo para leitura e interpretação, direcionou para questões abertas, pois os alunos teriam a possibilidade de encontrar no texto as informações e prover a resposta com alguma liberdade.

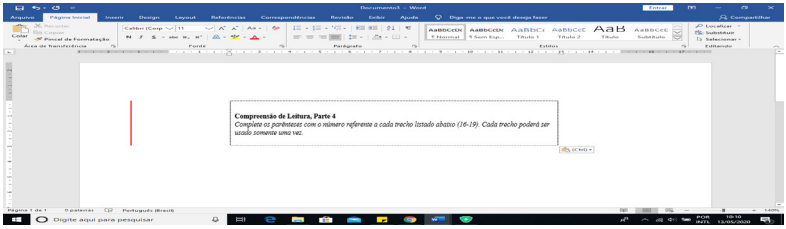
Figura 3 – Comando da terceira questão do teste



Fonte: Dado das autoras.

A terceira questão apresentou uma falha no comando. Embora instruísse os alunos a encontrarem o anúncio para cada situação apresentada e ainda desse pistas de que fosse possível não encontrar qualquer anúncio correspondente à situação, o comando falhou ao não especificar que o número do anúncio deveria ser colocado no quadrado em branco no início de cada texto-situação.

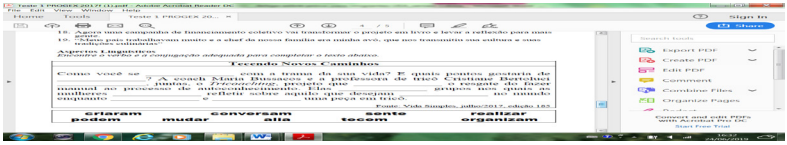
Figura 4 – Comando da quarta questão do teste



Fonte: Dado das autoras.

Já na quarta questão, o comando era condizente com o preenchimento dos parênteses ao trecho listado após a exposição dos excertos. Foi considerada uma questão fechada porque "apresenta uma sentença ou texto que deverá ser completado com base nas alternativas fornecidas pelo autor" (MICCOLI, 2006).

Figura 5 – Comando da quinta questão do teste



Fonte: Dado das autoras.

O comando da quinta questão era pontual e objetivo. Não apresentava informações adicionais. É também uma questão integrativa, como a primeira, pois os aprendizes deveriam ler e completar o texto com o item verbal adequado.

Figura 6 – Comando da quinta questão do teste

Expressão Escrita

Escreva um e-mail solicitando mais informações sobre o anúncio, mencionando os seguintes pontos:

- *Esclareça porque se interessa pelo emprego;*
- *Fale da sua experiência profissional;*
- *Peça mais detalhes sobre a jornada de trabalho.*

| VAGAS DE RECEPCIONISTA -MANAUS-AM

27/09/2017 | MANAUS -AM | COMBINAR | EFETIVA
6 MESES | COMBINAR CONFIDENCIAL | |

Recepcionista. Atendimento ao cliente/paciente. Abertura de ficha. Cadastro em sistema. Solicitar autorização quando necessário para convênio, agendamentos, orçamentos, encaminhar fichas para setor responsável. Salário a combinar. Dias a trabalhar: a combinar. Atividades: as atividades a serem realizadas pelo profissional devem ser com total responsabilidade, eficiência e qualidade. Disponibilidade de início imediato.

Fonte: Dado das autoras.

Nesse exemplo (figura 6), os comandos apareceram em função da escritura do gênero *e-mail*. Foi apresentado um excerto-base, que direcionava o aprendiz para a tarefa. Há de se destacar que os comandos, de maneira geral, estavam alinhados à proposta e ao excerto que estava sendo considerado como elemento provocador. Porém, pelo menos em princípio, o primeiro propósito apresentado, *Esclareça por que se interessa pelo emprego*, pareceu inadequado, visto o perfil e as necessidades dos aprendizes, imigrantes venezuelanos com demandas básicas de sobrevivência, o que significa que tenderia a provocar respostas óbvias, tais como: "o emprego me interessa porque estou desempregado em um país estrangeiro e preciso ganhar dinheiro para sobreviver". Por outro lado, há de se considerar que se trata de aprendizagem de escrita em contexto de letramento de segunda língua, em que a aprendizagem da escrita é um dos pilares para o desenvolvimento dessa habilidade na língua-alvo, no caso, o português brasileiro.

O texto em análise

Em relação à presença do texto *As influências dos portugueses na cultura brasileira*, outro ponto de comentário deste artigo, destaca-se o seguinte: (i) o texto, pertencente a um gênero de função informativa, estruturado em oito parágrafos, tratou das influências dos portugueses na cultura brasileira; (ii) os temas explorados destacaram essas influências, como língua, religião, festas populares, culinária e movimentos artísticos e; (iii) a linguagem usada no texto não foi rebuscada, embora algumas palavras aparentassem mais erudição.

A temática desse texto, embora tivesse feito referência ao povo colonizador e pudesse carregar todas as interferências positivas e negativas de que todo processo de colonização se reveste, evidenciou que o povo português é parte da construção identitária do brasileiro, ao lado de indígenas e negros, inicialmente. Por isso, entende-se que as informações do texto foram significativas para a construção desse aspecto identitário. Tome-se como exemplo a língua, que, apesar de passar por interferências desses outros povos, resultou na variedade brasileira. Observa-se que muito da sintaxe e mesmo do léxico são de origem de línguas que formaram o português lusitano.

A religião católica, outro aspecto destacado no texto em análise, continua sendo uma das grandes crenças do povo brasileiro. Isso se confirmou no terceiro parágrafo.

> [...] A religião católica, crença da maioria da população, é também decorrência da colonização. O catolicismo, profundamente arraigado em Portugal, legou ao Brasil as tradições do calendário religioso, com suas festas e procissões. As duas festas mais importantes do Brasil, o carnaval e as festas juninas, foram introduzidas pelos portugueses.

Além disso, ao longo do texto, foram trazidos outros aspectos que influenciaram a formação do brasileiro, como os folguedos

regionalistas, a culinária e as artes. Como já afirmado, é inevitável não mencionar as interferências dos europeus na cultura brasileira, conforme se mostra no trecho seguinte.

> De maneira geral, a cultura portuguesa foi responsável pela introdução no Brasil colônia dos grandes movimentos artísticos europeus: renascimento, maneirismo, barroco, rococó e neoclassicismo. Assim, a literatura, pintura, escultura, música, arquitetura e artes decorativas no Brasil colônia denotam forte influência da arte portuguesa, por exemplo, nos escritos do jesuíta luso-brasileiro Padre Antônio Vieira ou na decoração exuberante de talha dourada e pinturas de muitas igrejas coloniais. Essa influência seguiu após a Independência, tanto na arte popular como na arte erudita.

No entanto, algumas problematizações podem ser feitas: não estaria a escolha do texto inconscientemente relacionada ao currículo da escola baseada na cultura dominante, já que é transmitido através do código cultural dominante, a língua? (SILVA, 2007, p. 35).

É possível que a resposta seja positiva, uma vez que as teorias curriculares críticas apontam para a escolha de categorias como reprodução cultural e social, ideologia, entre outros. É o que Silva (2007, p. 34) afirma ao tratar das estruturas sociais e culturais que se tornam internalizadas, ao considerar que

> o domínio simbólico, que é domínio por excelência da cultura, da significação, atua através de um ardiloso mecanismo. Ele adquire sua força precisamente ao definir a cultura dominante como sendo *a* cultura [...].

Assim, a cultura do colonizador ainda é vista como de prestígio. Esse legado é reproduzido até hoje de forma naturalizada. No texto em pauta, aparentemente inofensivo, uma vez que se reveste de informações necessárias, pontuais sobre as influências dos europeus, há informações que podem ter sido reproduzidas como determinantes, soberanas, em detrimento de outras manifestações

culturais que também contribuíram para a formação da identidade do povo brasileiro.

Esse novo "olhar" sobre o texto erigiu a partir da leitura de aspectos paramétricos de teóricos que se debruçam sobre a construção de teorias curriculares atuais, que fornecem reflexões de que a construção curricular é dinâmica e deve ser compatível com o mundo em que se vive, de modo que o veja criticamente em seus discursos de hegemonia, de relações de poder, para que a escola não seja mera reprodutora das ideologias dominantes e que, portanto, seus alunos não sejam autômatos qualificados, mas sim um dos agentes na construção de seus conhecimentos.

Reflexões a título de breves conclusões

Dado o cumprimento do objetivo inicial proposto para este trabalho, algumas reflexões serão apresentadas a título de breves conclusões. Isso porque a natureza deste trabalho, desde o início, foi uma análise crítica breve sobre questões voltadas para a formulação/estrutura de um teste aplicado em um curso de português para imigrantes, mais especificamente para venezuelanos.

O primeiro ponto de reflexão diz respeito à estrutura do teste: englobou vários excertos e um texto mais longo para interpretação. Adicionalmente, não predominaram questões inscritas em uma abordagem gramatical, o que pode ser considerado aspecto positivo, pois pesquisas centradas na análise de avaliações aplicadas ao ensino de línguas, sobretudo em contexto de L2/LE, apontam a preferência por questões gramaticais. É o que confirma Miccoli (2006, p. 112), ao revelar o resultado de sua pesquisa: "professores testam predominantemente a gramática, visto que 71% das questões enfocam conteúdo gramatical".

Os temas apresentados no teste, segundo ponto de reflexão, foram variados, de cunho internacional e nacional, mas houve preferência por temas voltados ao Brasil e, um especificamente, à cidade

de Manaus. Pode ser considerado também como ponto positivo a preferência por temas nacionais, já que a proposta do curso consistia em ensinar português brasileiro para imigrantes. No entanto, não se pode desconsiderar a subjetividade da escolha dos textos para o teste. É certo que se alinha a temas trabalhados no curso. Mas até que ponto essas escolhas podem promover "conhecimentos considerados válidos" e formar aprendizes críticos? (SILVA, 2007, p. 148). Esse parece constituir um ponto para uma próxima pesquisa.

Quanto aos comandos das questões, terceiro ponto de reflexão, seis pareceram ter sido claros, um apresentou falha; outro, falha parcial. Esse dado não foi considerado positivo, já que a falta de clareza em comandos de questões avaliativas pode induzir à incompletude da resolução da tarefa ou, até mesmo, ao erro. Se o teste teve como prerrogativa confirmar o entendimento por parte dos aprendizes de determinadas tarefas, deveria dar plenas condições para isso. Não se pode deixar dúvida quanto à solicitação de uma questão, como foi exemplificado no teste em análise na sessão anterior.

O quarto ponto de reflexão a ser considerado é o formato das questões. Houve um equilíbrio entre questões abertas e fechadas, e uma discreta preferência por questões de respostas limitadas. Essa escolha do formato deveria ser algo crucial a ser considerado pelo elaborador do teste após, é claro, a escolha prévia das tarefas. A decisão por um ou outro formato de questão tem a ver com validade e confiabilidade da avaliação, pois, segundo Miccoli (2006, p. 109), os professores "devem ter consciência de que esses critérios são importantes para que os instrumentos de avaliação que elaboram funcionem bem".

Os excertos e o texto, quinto ponto de reflexão, foram abordados na perspectiva do gênero e foram utilizados de modo a provocar a produção de um novo gênero, no caso o *e-mail*, o que se encontra em total consonância com os estudos de gênero e as teorias de letramento dentro do contexto de ensino atual de L2 e das práticas sociais (RAMOS, 2007).

Embora a análise aqui realizada revele aspectos (pontos) adequados ao que foi proposto no curso ofertado aos imigrantes venezuelanos, reconhece-se a importância de se ter acesso a atuais teorias curriculares que constituem foco temático das agendas pedagógicas mais atualizadas, conforme expresso anteriormente.

Esclarece-se que, para aquele momento do curso, foi elaborado um programa com base em modelos tradicionais por duas razões: (i) a inexistência de leituras aprofundadas sobre novos parâmetros pedagógicos; e (ii) os professores não são exatamente da área de ensino de português como segunda língua.

O teste aplicado, portanto, não se enquadra exatamente aos padrões curriculares estabelecidos para a escola, por ser uma avaliação pontual em contexto de letramento de L2 para atender, *ad hoc*, a aprendizes venezuelanos, e por ser o resultado da confluência do que foi ofertado no curso como *input* e, por isso, existe em função dele, e não o contrário, embora não se possam desprezar aspectos que tragam reflexões como efeito retroativo.

REFERÊNCIAS

BACHMAN, L. Communicative Language ability. In: BACHMAN, L. *Fundamental Considerations In Language Testing*. New York: Oxford Press, 1990.

BACHMAN, L. Statistical *Considerations for language assessment*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

BLOOMFIELD, L. *Language*. Delhi: Jainendra Prakash Jain at Shri Jainendra Press, 1996 [1933].

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, v. 1, n. 1, p. 1-47, 1980.

CELCE-MURCIA, M. Rethinking the role of communicative competence in language teaching. In: SOLER, E. A.; JORDÁ, M. P. S. (Eds.). *Intercul-*

tural Language Use and Language Learning. Nova York : Springer, 2007.

CELCE-MURCIA, M.; DÖRNYEI, Z & THURRELL, S. Communicative Competence: A Pedagogically Motivated Model with Content Specifications. *Issues in Applied Linguistics*, v. 6, n. 2, p. 5-35, 1995.

CHOMSKY, N. *Aspects of the the theory of syntax*. Cambridge: Massachussets MIT Press, 1965.

HYMES, D. H. On communicative competence. IN: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (Eds.). *Sociolinguistics*: selected readings. Harmomdsworth/ U.K.: Penguim, 1972.

JOHNSON, M. *A philosophy of second language Acquisition*. London: Yale University Press, 2003.

MICCOLI, L. Avaliação da Aprendizagem de LE: uma realidade que choca. *Trab. Ling. Aplic*, v. 45, n. 1, p. 103-118, 2006.

MORATO, E. *O interacionismo no campo linguístico*. São Paulo: Cortez, 2011.

PIRES, E. A. A gramática no ensino de língua estrangeira: de Sweet à abordagem comunicativa. In: CELANI, M. A. A. (Org.). *Ensino de segunda língua*: redescobrindo as origens. São Paulo: Educ, 1997.

RAMOS, A. A. L. *Um caminho estrangeiro na compreensão do gênero*: estratégias cognitivas em produção textual do CELPE-BRAS. 2007. 240f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

RAMOS, A. A. L. Princípios teórico-metodológicos em práticas pedagógicas de português brasileiro como língua adicional – PBLA. In: SILVA, F. C. O.; VILARINHO, M. M. O. (Orgs.). *O que a distância revela*: diálogos em português brasileiro como língua adicional. v. 4. Brasília: Universidade Aberta do Brasil, UAB, UnB, 2017.

RIVERS, M. W. *Psicolinguística e ensino de língua*. São Paulo: Cultrix, 1964.

SKINNER, B. F. *Verbal behavior*. Cambridge: Havard University Press, 1948.

SKINNER, B. F. *Sobre o Behaviorismo*. São Paulo: Cultrix, 2006 [1974].

SILVA, T. T. *Documentos de identidade*: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

Ensino de literaturas em língua portuguesa em Brasília/DF: pespectiva histórica

Danglei Castro de Pereira

No predomínio do visual sobre o verbal, no uso das cores e de todo o requinte da indústria gráfica, a literatura objetaliza-se às vezes, talvez como única forma possível de consciência crítica da objetalização. É nessa geléia geral, que o poeta desfolha a bandeira e a poesia ressurge e explode ao compasso dos discos e das fitas, no embalo do corpo e da voz que, na canção, recupera a força mágica da linguagem literária, de palavra que instaura seu sentido.

LAJOLO, 1988

Introdução

O texto que ora colocamos à lume é parte de uma pesquisa em andamento, "*Ensino de Literaturas em Língua Portuguesa no Distrito Federal*", projeto em desenvolvimento desde maio de 2018 que conta com apoio financeiro da FAP/DF, Edital 04/2017 – Demanda espontânea. O recorte estipulado para este texto foi apresentado no II Colóquio Internacional da Rede PICNAB, ocorrido em Aveiro/PT, entre os dias 11 e 12 de outubro/2018, sob o título "*A literatura e seu ensino de 1824 a 2018: perspectiva histórica*".

A proposta de pesquisa investiga aspectos teóricos/metodológicos relacionados ao ensino de literaturas em Língua Portuguesa (LsELP) em documentos oficiais brasileiros desde a Constituição do Império (BRASIL 1824) até documentos produzidos no Brasil

nos últimos anos como, por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (BRASIL, 1996) e a Base Nacional Curricular Comum - BNCC (BRASIL, 2017). A ideia central do estudo é investigar o espaço dado nos documentos oficiais ao ensino de literaturas no Brasil.

É objetivo do projeto discutir dialeticamente como o percurso histórico destinado ao ensino de literaturas no Brasil nos documentos em discussão. Compreende-se que a delimitação de um quadro de dados concretos sobre o ensino de Literaturas em Língua Portuguesa na Educação Básica desde os primeiros documentos oficiais brasileiros é fator importante para a reflexão sobre o percurso histórico relacionado ao lugar destinado ao ensino do texto literatura no contexto escolar brasileiro.

Reconhecemos, ainda, que as reflexões presentes no estudo dialogam com a importância da literatura como "palavra que instaura seu sentido" no que Lajolo (198) reconhece como traço específico na "objetivação" do literário na epigrafe deste estudo.

A literatura nos primeiros documentos no século XIX

No texto da primeira constituição brasileira (BRASIL, 1824), promulgada por Pedro de Alcântara Francisco António João Carlos Xavier de Paula Miguel Rafael Joaquim José Gonzaga Pascoal Cipriano Serafim, D. Pedro I, no artigo 179º, título 8º, que se refere às disposições gerais e garantias dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros; no parágrafo 32, encontramos um dos primeiros direcionamentos para a promoção do acesso à educação pública e gratuita no Brasil.

> Art. 179. A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Politicos dos Cidadãos Brazileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Imperio, pela maneira seguinte. [...]

> IV. Todos podem communicar os seus pensamentos, por palavras, escriptos, e publica-l-os pela Imprensa, sem dependencia de censura; com tanto que hajam de responder pelos abusos, que commetterem no exercicio deste Direito, nos casos, e pela fórma, que a Lei determinar. [...]
>
> XXXI. A constituição tambem garante os soccorros publicos.
>
> XXXII. A Instrucção primaria, e gratuita a todos os Cidadãos.
>
> XXXIII. Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras e Artes. (...) (BRASIL, 1824, p. 85).

O documento que deu o primeiro paradigma norteador para conteúdos a serem contemplados na Educação brasileira, após a Constituição de 1824, foi a lei publicada em 15 de outubro de 1827, que "manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império." (BRASIL, 1827).

Nesse documento, no entanto, não aparece o termo literatura. Na referida lei, encontramos as seguintes diretrizes:

> Art 1º Em todas as cidades, villas e logares mais populosos, haverão as escolas de primeiras letras que forem necessarias.
>
> [...]
>
> Art 6º Os Professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de erithmetica, pratica de quebrados, decimaes e proporções, as nações mais geraes de geometria pratica, grammatica da lingua nacional, os principios de moral christã e da doutrina da religião catholica e apostolica romana, proporcionando á comprehensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Imperio e a Historia do Brazil (BRASIL, 1827, p. 3).

Na leitura da Constituição do Império e de suas leis complementares encontramos uma indicação de conteúdos a serem tra-

balhados, como, por exemplo, "gramática da língua nacional", mas ficou claro que o ensino das primeiras letras seria público e gratuito, conforme o artigo XXXII da Constituição de 1824 (BRASIL, 1824). Ao mesmo tempo, temos a indicação de que nas escolas criadas por Brasil (1827) deveria ser ensinadas "Ciências, as belas letras e artes", porém apresentou como indicação, para "as leituras", textos não literários retirados da Constituição e de trechos da História do Brasil, como base para o ensino de língua.

A descrição dada por Brasil (1827) indicava que a instrução deveria privilegiar a leitura da "Constituição do Império" e a "História do Brasil" na instrução destinada aos "meninos", o que criava um paradoxo que parecia direcionar o ensino de Língua e leitura da Língua Portuguesa à revelia da apresentação específica relacionada à arte literária, ou seja, no ensino de "Belas Letras".

A indicação do ensino de "artes e belas Letras" em Brasil (1824) e a descrição de conteúdos em Brasil (1827), mesmo concordando com a ideia de consolidação de uma tradição literária brasileira em processo no século XIX, conforme Candido (1993). A prescrição em um dos primeiros documentos oficiais de focalizar aspectos da linguagem como a gramática e a leitura de trechos da constituição e da História do Brasil, indicaria um dos primeiros aspectos do distanciamento dos leitores face ao texto literário, já presente, portanto, nos dois primeiros textos oficiais do Brasil em relação à organização de um currículo e, nesse caso, do próprio sistema educacional brasileiro em processo de criação.

Em 16 de agosto de 1834, foi publicado o ato institucional (sem número), posteriormente, a Lei 105 de maio de 1840. Esses dois documentos não mencionavam o termo literatura; lacuna que se faria presente em documentos posteriores. Esta lacuna foi ratificada na Constituição republicana de 1891, na qual encontramos as primeiras diretrizes para a organização das escolas e do ensino no Brasil.

No artigo 35º, o documento sinaliza que

> incumbe, outrossim, ao Congresso, mas não privativamente o dever de animar no país o desenvolvimento das letras, artes e ciências, bem como a imigração, a agricultura, a indústria e o comércio, sem privilégios que tolham a ação dos governos locais (BRASIL, 1891, p. 25).

Igualmente no artigo 72º, parágrafo 6º, o documento assegura que "será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos". E no parágrafo 26º, informa que "aos autores de obras literárias e artísticas é garantido o direito exclusivo de reproduzi-las pela impressa ou por qualquer outro aspecto mecânico", bem como o direito de sucessão dos herdeiros. Ao ler a Constituição de 1891 (Brasil, 1891) encontramos apenas uma vaga referência ao termo "obras literárias" (Brasil, 1891, p. 58) por meio da indicação citada no parágrafo anterior, mas que aborda a autoria e a comercialização, e não o ensino ou a leitura do texto literário e sua importância no âmbito da escola e demais instituições de ensino.

Esta situação lacunar em relação aos conteúdos foi reforçada na constituição de 1934, ao ter sido mencionada a necessidade de criação de uma lei que delimitasse diretrizes e bases para a educação brasileira, o que seria concretizado e regulamentado de forma unilateral em 1961 (BRASIL, 1961), com a edição da Primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, promulgada pelo então presidente João Goulart.

Em um âmbito geral, as referências aos currículos escolares incluíam os conteúdos apresentados em Brasil (1827), já citada, que apresenta uma diversidade curricular, mas que compreende, em linhas gerais, os conteúdos abordados no Colégio Pedro II no Rio de Janeiro na segunda metade do século XIX e, em muito, negligenciava a leitura de obras literárias *Stricto Sensu* nas escolas brasileiras.

Uma das provas desta questão é a introdução da obra *Através do Brasil*, de Olavo Bilac e Manuel Bonfim (2002), publicada em

primeira edição em 1910, na qual encontramos a indicação de que é "preciso que os alunos leiam livros de leitura" nas escolas. A indicação de leitura e ensino de língua por meio de fragmentos retirados das constituições federais e de trechos da História do Brasil indica um distanciamento de leitores em formação dos conteúdos específicos relacionados ao ensino/leitura do texto literário nos primeiros anos de estruturação do sistema escolar no Brasil, aspecto verificado nos documentos investigados nesta fase da pesquisa.

Na sequência deste texto, abordaremos os documentos do início do século XX em busca de informações em relação ao ensino de literatura.

O século XX e o silêncio: *continnum*

A Constituição de 1934, no artigo 148º, revela que "Cabe à União, aos Estados e aos Municípios favorecer e animar o desenvolvimento das ciências, das artes, das letras e da cultura em geral, proteger os objetos de interesse histórico e o patrimônio artístico do país, bem como prestar assistência ao trabalhador intelectual" (BRASIL, 1934). Já a Constituição de 1937, no título *Da Educação e da Cultura*, lemos no artigo 128º, que "a arte, a ciência e o ensino são livres à iniciativa individual e as associações ou pessoas coletivas públicas e particulares"; mas que é "dever do Estado contribuir, direta e indiretamente, para o estimulo e desenvolvimento, favorecendo ou fundando instituições artísticas, cientificas e de ensino"

A Constituição de 1946 (apud BRASIL, 2017), no título VI, item, *Da Família, da Educação e da Cultura*, no capítulo II, destinado à Educação e cultura, artigo 166º, explicita que "a educação é direito de todos e será dada no lar e na escola". O documento comenta, ainda, que a educação deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de "solidariedade humana.". O mesmo documento, novamente indica, no artigo, 167º, que o ensino das "ciências, as letras e as artes são livres" em território nacional.

A constituição de 1964, no título IV, item *Da Família, da Educação e da Cultura,* não altera o tom adotado na *Carta Magna* anterior e, no artigo 168º, indica que "a educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana". Neste sentido, a Constituição de 1964, retoma o artigo 167º da Constituição de 1946 (apud BRASIL, 2002), em seu artigo 171º (BRASIL, 1964), ao indicar que o ensino de "ciências, as letras e as artes são livres" no território brasileiro.

Esses documentos, quando aproximados aos textos constitucionais do século XX, não alteram significativamente a ideia de que a educação deve ser livre e promovida pelo estado. Apenas depois de 1937 aparece a ideia de ensino laico, e os conteúdos permanecem legados aos documentos normativos, que terão importância para regulamentar a construção de currículos escolares no Brasil, tendo, ainda, como paradigma a Lei de 15/10/1827.

A emenda constitucional nº 1 de 1969 figura como outro documento importante para pensarmos o ensino no contexto escolar brasileiro. Em diálogo com as normativas do século XIX, a emenda manteve o silêncio em relação à organização curricular que, seria normatizada pela LDB de 1961 (BRASIL, 1961), mas que também não mencionava a literatura e seu ensino na Educação Básica.

Nesse documento, LDB de 1961 (BRASIL, 1961), encontramos a seguinte discussão sobre o ensino de linguagens. No artigo 153º, capítulo IV (*Dos direitos e garantias individuais*), consta o seguinte:

> § 8º É livre a manifestação de pensamento, de convicção política ou filosófica, bem como a prestação de informação independentemente de censura, salvo quanto a diversões e espetáculos públicos, respondendo cada um, nos termos da lei, pelos abusos que cometer. É assegurado o direito de resposta. A publicação de livros, jornais e periódicos não depende de licença da autoridade. Não serão, porém, toleradas a propaganda de guerra, de

> subversão a ordem ou preconceitos de religião, de raça ou de classe, e as publicações e exteriorizações contrárias à moral e aos bons costumes.
>
> § 9º É inviolável o sigilo da correspondência e das comunicações telegráficas e telefônicas.
>
> [...]
>
> § 25. Aos autores de obras literárias, artísticas e científicas pertence o direito exclusivo de utilizá-las. Esse direito é transmissível por herança, pelo tempo que a lei fixar.

Na LDB de 1961 (BRASIL, 1961), novamente, aparece a expressão "obras literárias", mas com retomada ao que fora manifesto na Constituição de 1827, ao abordar unicamente a questão da posse e do direito autoral. Fica latente, portanto, uma lacuna na abordagem e no direcionamento a ser dado ao uso do literário em ambiente formativo.

A LDB de 1971 (Brasil, 1971), no artigo 4º, indica a construção de um currículo único que abrangerá todo território nacional, normativa que entra em confronto com a ideia prevista na LDB de 1961, que previa a confecção de currículos pensados por cada estabelecimento de ensino. A junção da área de Língua Portuguesa/literatura com Educação Artística e Educação Física deu início a uma nova nomenclatura: Comunicação e Expressão. Tal mudança iria impactar a forma como os conteúdos eram apresentados, ao se pensar em temas ligados a conteúdos específicos de Língua Portuguesa, mas distanciados em termos de interação pragmática em relação a complexidade do texto literário na sala de aula.

Esta busca por um currículo único e a presença de um tom profissionalizante foram aspectos preponderantes na LDB de 1971 (BRASIL, 1971) e que seriam recuperados na elaboração da BNCC (BRASIL, 2017). A precariedade de informações e de normas relacionadas à estruturação do sistema físico da Educação brasileira é

algo complexo e que envolve a carência de práticas públicas no século XIX como reificação dos documentos do século XIX.

Em nosso entendimento, a utilização de trechos da Constituição e de relatos históricos do Brasil como textos de "leitura" em escolas brasileira é um fator importante para o silêncio face à utilização da literatura na formação do leitor literário no Brasil. Este distanciamento indica, de maneira anacrônica, uma lacuna de políticas públicas que pensam com maior ênfase o ensino de literatura em ambiente escolar.

Mesmo considerando a abrangência identificada como primária na constituição de 1824, que previa o "ensino de Belas Letras e Artes" em um sistema educacional que parece propenso a adotar um caráter mais humanista nos primórdios da construção da nação brasileira. Os diferentes textos normativos, comentados até este momento do estudo, nos impulsionam a buscar referências nos documentos produzidos no século XIX e XX em busca de possíveis alterações em relação a lacuna normativa ligadas ao ensino específico do texto literário.

LDB (1996) e BNCC: o ensino de literatura

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases - LDB/96 (BRASIL, 1996) foi fruto de uma longa discussão que remonta ao fim da Assembleia Constituinte que promulgou a Constituição Brasileira em 1988. Temas presentes na chamada *Carta de Goiânia* publicada em 1986 (Brasil, 2020) foram importantes para a construção da LDB/96 anos mais tarde.

Na *Carta de Goiânia* (BRASIL, 2020), encontramos a seguinte descrição:

> (...) 5. É obrigação do Estado oferecer vagas em creches e pré-escolas para crianças de 0 (zero) a 6 anos e 11 meses de idade, com caráter prioritariamente pedagógico; [...]
>
> 7. É dever do Estado prover o ensino fundamental, público e

> gratuito, de igual qualidade, para todos os jovens e adultos; [...]
>
> 12. As Universidades e demais instituições de ensino superior terão funcionamento autônomo e democrático;
>
> 13. As Universidades públicas devem ser parte integrante do processo de elaboração da política de cultura, ciência e tecnologia do país, e agentes primordiais na execução dessa política, que será decidida, por sua vez, no âmbito do Poder Legislativo. (BRASIL, 2020, p. 3).

Ao lermos o documento e pensarmos em um percurso histórico desde a Constituição de 1824 (BRASIL, 1824), na chamada Constituição do Império, encontramos uma visão vaga em relação à valorização da arte, em sentido amplo, e da literatura, em sentido específico, em uma redação que carece de maior detalhamento das ações relacionadas ao ensino e à construção de percursos organizacionais ligados aos processos de normatização educacional, tendo como foco específico o texto literário.

A Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), de uma parte, responde à necessidade de regulamentação da diversidade de currículos que aparecem após o advento da Escola Nova da década de 1930 no Brasil. Por outro, à necessidade de normatização e de sistematização iniciada com a LDB de 1961, 1971 e a Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 ao buscar a unificação dos conteúdos curriculares na formação de jovens estudantes brasileiros.

A LDB (BRASIL, 1996) gera obrigações e resolve alguns impasses na estrutura curricular na educação brasileira. Seus artigos e suas seções vêm sendo modificados e, até mesmo, ampliados, como, por exemplo, a inclusão de uma seção exclusiva para a educação profissional técnica de nível médio no Brasil por meio da Lei 11.741 de 2008 (BRASIL, 2008), que revoga o parágrafo 2º do artigo35º da LDB (BRASIL, 1996).

A LDB foi importante para apresentar aspectos mais globali-

zantes, intervindo e constituindo, de fato, relações mais abrangentes entre as instâncias do ensino e a valorização da carreira do magistério no Brasil, por exemplo. O primeiro artigo da A LDB (BRASIL, 1996) revelava o tom da grande modificação comparada à Lei 5.692/71. A LDB/96 instituiu uma visão abrangente para a educação, retirando, em parte, o tom profissionalizante da Lei 5. 692/71 (BRASIL, 1971), ao ratificar o caráter humano e social no processo educativo, principalmente do Ensino Médio, ao contemplar que "[...] a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais" (BRASIL, 1996, p. 1).

Destacamos, nesse artigo, a amplitude dada pela legislação em relação às instâncias responsáveis pelo processo de formação por meio da educação. A LDB/96 previu que não somente a escola educa, mas também somos educados pelos mais diversos segmentos sociais. Logo em seguida, o 2º e 3º parágrafos instituíam a legislação sob o viés das instituições de ensino, redimensionando o olhar da escola para o mundo do trabalho e da prática social, e prevendo uma organização curricular mais idiossincrática na previsão da elaboração de Projetos Políticos Pedagógicos para cada comunidade educativa, o que retirava, de certa forma, uma visão totalizadora em relação a um sistema único de ensino, muito difícil em um país continental, como o Brasil, em atendimento à Lei 5.692/71.

Esses parágrafos - segundo e terceiro - destacam os princípios e os fins da educação nacional, alterando significativamente a lei anterior – Lei 5.692/71 – ao retomar as ideias dos pioneiros da Escola Nova, que primam pela liberdade de cátedra e pela heterogeneidade metodológica e de conteúdos.

> TÍTULO II – Dos Princípios e Fins da Educação Nacional
>
> Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos

princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3 º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;

IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância;

V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

VII – valorização do profissional da educação escolar;

VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;

IX – garantia de padrão de qualidade;

X – valorização da experiência extraescolar;

XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais;

XII – consideração com a diversidade étnico-racial;

XIII – garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.

(BRASIL, 1996, p. 2).

Esses artigos reconhecem definitivamente a educação formal como uma necessidade social, sedimentando a concepção de escola como espaço de formação e exercício da cidadania. De modo geral, o espírito que engloba a Educação Básica parte do pressuposto de que vivemos em uma sociedade que passa por rápidas transformações

sociais, econômicas e culturais, decorrentes dos avanços tecnológicos e da globalização do final dos anos 1990 com reflexos nos dias atuais.

É necessário formar um aluno preparado e qualificado para enfrentar os desafios dos novos tempos, com capacidade para interagir, dialogar e buscar sempre informações e conhecimentos para se manter atualizado com as tecnologias de ponta, sob uma visão democrática, solidária e ética, em pleno exercício da cidadania, primando por um "pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas".

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), a perspectiva humanista em um tom discursivo que valoriza a leitura aparece como uma meta, pois o documento entende que

> desde o início da década de 80, o ensino de Língua Portuguesa na escola tem sido o centro da discussão acerca da necessidade de melhorar a qualidade da educação no País. No ensino fundamental, o eixo da discussão, no que se refere ao fracasso escolar, tem sido a questão da leitura e da escrita. Sabe-se que os índices brasileiros de repetência nas séries iniciais - inaceitáveis mesmo em países muito mais pobres - estão diretamente ligados à dificuldade que a escola tem de ensinar a ler e a escrever (BRASIL, 1997, p. 19).

Dessa forma, os Parâmetros Curriculares Nacionais, publicados em 1997, as Diretrizes Curriculares para todos os níveis do Ensino Básico: infantil, fundamental e médio publicados em 2000, bem como os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio + (BRASIL, 2000) influenciam no que se refere ao ensino de Língua Portuguesa e Literatura em uma perspectiva tênue de valorização da arte, aqui pensada a literatura, na Educação Básica.

O Plano Nacional de Educação, publicado em 2014 (BRASIL, 2014), a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) e a Resolução nº 2 de 01 de julho de 2015 (BRASIL, 2015), que definem novas diretrizes para a formação inicial e continuada para o sistema educacional brasileiro no início do século XXI, reforçam o silêncio

legado ao texto literário no ambiente escolar nos textos investigados neste estudo, ao adotar uma visão que, em muito, retoma o tecnicismo da Lei 5.692/71, sobretudo, pela indicação de priorizar a vivência prática do aluno para "sua formação direcionadas para o mercado de trabalho".

Ao tratar do ensino médio, a LDB/96 estabelece orientações mais específicas sobre o lugar da cultura e da literatura na Educação Básica, retirando o peso do tecnicismo que permanecia como importante parâmetro na Lei 5.692/71, que, como mencionado, previa a formação primária na direção da profissionalização. A BNCC parece avançar na direção da retomada das práticas pedagógicas voltadas para o pragmatismo do cotidiano, fato que justifica a reestruturação da área de linguagens em direção aos conteúdos específicos do uso da língua no cotidiano, o que poderia levar ao efetivo silenciamento do trabalho com a arte, no caso deste texto, a arte literária, em ambiente escolar.

Em consonância com a ideia de "ensinar a ler e a escrever por meio de habilidades essenciais vinculadas à prática cotidiana e contextualizada, sempre pensada à formação do aluno", a BNCC (BRASIL, 2017), documento mais recente homologado no Brasil, portanto, após o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), estabelece aprendizagens essenciais e indispensáveis para todos os estudantes do país.

O documento salienta que

> o Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter

> mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades (BRASIL, 2017, p. 69).

Embora apareça o termo "fruição estética de textos e obras literárias" encontramos, como objetivo central desta apresentação do trabalho na área de Linguagens, uma forma mais pragmática ao ensino de Língua: "algo no contexto de atuação da vida pública". Este tom em muito ligado ao uso cotidiano da língua é, por vezes, determinado por tendências vinculadas ao mercado de trabalho, "desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades".

Na BNCC, por exemplo, não aparece uma informação pormenorizada em relação ao ensino de literatura, muitas vezes, fundido ao ensino amplo da Língua Portuguesa ou, como no caso PNE (BRASIL, 2014, p. 89), apenas associada ao quadro 1, denominado por "Parâmetro para escala de proficiência em Leitura", da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Esta postura dá uma conotação pragmática para o trabalho com textos literários e, por exemplo, não menciona os diversos gêneros literários ao indicar uma interação mais ampla com o universo cotidiano e não mencionar a presença de elementos específicos da literatura e sua complexidade significativa.

O que nos parece é que a utilização dos textos literários no documento foi pensada como instrumento para o trabalho com conteúdos gramaticais como, por exemplo, na indicação de mecanismos para "identificar o referente de pronome possessivo em poema", ou mesmo, decodificar o sentido da "palavra em fragmento extenso como o "fragmento de conto" e, muitas vezes, pensando o "sentido da palavra em fragmento de texto de literatura infantil". (BRASIL, 2014, p. 89).

Leitura literária na escola: anacronismo histórico

Os resultados nacionais de desempenho de leitura, frequentemente divulgados em documentos como PISA, estudo produzido

pelo INEP em parceria com a Diretoria de Educação da OCDE e disponíveis no Portal do Inep[69], indicam que, no Brasil, 51% dos estudantes têm o nível 2 de leitura, ou seja, apenas decodificam e interpretam superficialmente o que leem.

O que nos parece importante ressaltar é que o termo literatura ou ensino de literatura não aparecem nos documentos mencionados neste estudo como um importante agente de formação de leitores críticos e reflexivos que, em linhas gerais, melhoraria consideravelmente o nível reflexivo nos leitores em formação, gerando, pra nós, um caráter anacrônico. O uso pragmático do literário, como proposto na BNCC, nos parece tão perigoso quanto o silêncio em relação ao valor formativo presente na leitura do texto literário perceptível na discussão dos documentos normativos do século XIX e XX, conforme comentários anteriores. Em outros termos, usar a literatura seria algo natural para a ampliação do nível de leitura dos estudantes e não fazê-lo ou incentivar esse contato gera uma anacronismo.

Os dados divulgadas no PISA, em 2015, nos proporcionam reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros na avaliação. Esses dados, também disponíveis no site do INEP, (http://portal.inep.gov.br/pisa-no-brasil), apontam para a fragilidade dos estudantes brasileiros em relação à proficiência em leitura. De acordo com o relatório no Brasil, como já dito, 51% dos estudantes estão abaixo do nível 2 em leitura, nível que é patamar, segundo a OCDE, para que o estudante possa exercer plenamente sua cidadania. Os dados

69 O PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) lançado pela OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) é coordenado pela DAEB (Diretoria de Avaliação da Educação Básica), do INEP (Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). Maiores informações constam no endereço: http://portal.inep.gov.br/pisa-no-brasil. Para embasamento da discussão em nossa pesquisa, utilizamos dois documentos: Brasil no Pisa 2015 – Relatório Nacional, contendo 273 páginas; e Brasil no Pisa 2015 – Sumário Executivo (em português), composto por 40 páginas. Acesso em 28 de fevereiro de 2020.

do PISA, quando em diálogo com as premissas do PCN e da BNCC, indicam que a escola precisa repensar o ensino de leitura literária e refletir sobre as práticas que têm desenvolvido nos últimos anos, sobretudo, em relação ao lugar da arte e sua versão materializada na linguagem, na literatura, na escola.

Os PCN indicam que

> atualmente exigem-se níveis de leitura e de escrita diferentes e muito superiores aos que satisfizeram as demandas sociais até bem pouco tempo atrás — e tudo indica que essa exigência tende a ser crescente. Para a escola, como espaço institucional de acesso ao conhecimento, a necessidade de atender a essa demanda, implica uma revisão substantiva das práticas de ensino que tratam a língua como algo sem vida e os textos como conjunto de regras a serem aprendidas, bem como a constituição de práticas que possibilitem ao aluno aprender linguagem a partir da diversidade de textos que circulam socialmente (BRASIL, 1997, p. 25).

Observando os dados do PISA em diálogo com os dados presentes nos documentos normativos consultados neste estudo, incluindo, o PCN e a BNCC, concluímos que a indicação da necessidade de "constituição de práticas que possibilitem ao aluno aprender linguagens da diversidade de textos que circulam socialmente" e, por isso, carecem de concretização no cenário brasileiro quando pensamos na valorização da literatura no contexto de ensino, novamente, pensando em um anacronismo histórico que parece ignorar a importância da abordagem da literatura na formação de leitores que ultrapassem o nível 2 de leitura, conforme os dados do PISA.

A ausência de normativas específicas para o ensino de literatura na Educação Básica, não só nos dias de hoje, mas ao longo dos dois últimos séculos, nos parece, então, problemática uma vez que dificulta a circulação de obras artísticas, literárias, em ambiente escolar. Entendemos que a utilização da leitura literária contribuiria ativamente para a ampliação dos níveis de leitura de alunos e da

formação escolar, que, segundo o PISA, compreendem menos do que o recomendável para decodificar os temas e conteúdos sociais presentes no texto, conforme o nível 2 da OCDE.

O trabalho e a valorização do texto literário no contexto educacional brasileiro seria importante instrumento para que progressivamente os leitores compreendam a complexidade das leituras que realizam. É preciso salientar que os PCN indicam a relevância do texto literário ao considerar que é

> importante que o trabalho com o texto literário esteja incorporado às práticas cotidianas da sala de aula, visto tratar-se de uma forma específica de conhecimento. Essa variável de constituição da experiência humana possui propriedades compositivas que devem ser mostradas, discutidas e consideradas quando se trata de ler as diferentes manifestações colocadas sob a rubrica geral de texto literário. (BRASIL, 1997, p. 29).

O que o documento, para nós anacrônico, denomina a literatura como uma "variável constituição da experiência humana"; mas parece distante quando pensa a literatura no cenário da leitura reflexiva no Brasil nos dias de hoje.

Uma das razões, em nosso entendimento, para o que chamamos de perfil anacrônico no ensino de literatura é o silêncio histórico em relação à valoração do texto literário nos documentos normativos investigados, sobretudo, nos documentos mais recentes, ou mesmo, a indicação de uma utilização pragmática do texto literário vinculada ao uso cotidiano da linguagem, como previsto na BNCC (BRASIL, 2017).

Considerações finais

Neste texto, investigamos aspectos específicos relacionados ao ensino de literatura em documentos oficiais brasileiros com foco direcionado para o séculos XIX e XX. Evidenciamos, nesses documentos, a ausência da literatura no contexto escolar e, na

medida do possível, discutimos documentos mais recentes como a BNCC (Brasil, 2017). Percebemos que a ausência de referências ao trabalho com o texto literário no contexto curricular brasileiro nos últimos séculos explica, de certa forma, a distância do professor de Língua Portuguesa em relação à diversidade literária nos dias de hoje, uma vez que fica evidenciado um progressivo distanciamento que identificamos, inclusive, como anacrônico.

Em nosso entendimento, é preciso indicar parâmetros concretos que ajudem os docentes de Língua Portuguesa a pensar o campo da literatura não como um componente da diversidade de gêneros textuais[70]; mas como forma complexa de expressão cultural, como textos idiossincráticos, sobretudo, pela potencialidade de valoração cultural e heterogeneidade estética próprios. Ampliar o enfrentamento do texto literário para além de seu uso pragmático, parafraseando Marisa Lajolo (1984), ou seja, como "pretexto" para tratamento de estrutura de língua em ambiente escolar, é traço importante nas reflexões implementadas neste estudo.

A contribuição na pesquisa indica que, de fato, ocorre um silenciamento de normas e estratégias que valorizem a abordagem da obra literária em sua especificidade em ambiente de ensino. Este silêncio, para nós, é uma das razões para a progressiva diminuição da leitura literária nos dias de hoje e pode explicar o baixo desempenho no PISA.

Compreendemos que o pêndulo relacionado ao ensino de literatura e, por vezes, da arte, indica uma desvalorização histórica da literatura no contexto de ensino brasileiro. Pensamos que, para a formação de leitores literários, é necessário o contato com o texto literário *Stricto sensu* em ambiente escolar. A pesquisa realizada

70 É importante dizer que não questionamos a ampliação da apresentação da diversidade de gêneros textuais na Educação Básica, conforme Marcuschi (2001) e Bakthin (1997), antes alertamos para a necessidade de valorização das especificidades dos gêneros literários nesta apresentação.

possibilita reflexões sobre a relevância de políticas públicas que ampliem o cuidado com a formação de leitores literários e, consequentemente, promovam a valorização da literatura como refratárias de fatores culturais da sociedade, concordando com Candido (1993), para quem o acesso à literatura contribui para a formação e valorização cultural de determinada sociedade[71].

Retomamos, mais uma vez, a epigrafe de nosso estudo. O que Lajolo (1984, p.95) denomina por "objetivação" distinta do texto literário é uma forma de garantir os caminhos para que "a força mágica da linguagem literária, de palavra que instaura seu sentido" se configure como uma realidade em ambiente de ensino e, com isso, ao focalizar o valor artístico inerente à literatura pensemos também em seu caráter humanizador, novamente recorrendo a Candido (1993). Para isso, entretanto, é preciso que professores e leitores compreendam a importância da leitura literária em sua singularidade e, sobretudo, como forma de estimular a interação reflexiva com a leitura realizada e, não somente, como "pretexto" para abordagens apenas linguísticas da estrutura da Língua Portuguesa.

Como conclusão, entendemos que abordar o texto literário *Stricto sensu*, ou seja, discutir o texto literário com foco específico em sua especificidade estética e temática em ambientes de formação de leitores, incluindo a escola, contribuirá para minimizar as lacunas que identificamos neste estudo.

---

71 Informamos que, desde 2004, implementamos ações que valorizam a interação direta com o texto literário em sala de aula em diferentes escolas brasileiras. Essa proposta é baseada no Método linear de leitura literária desenvolvido no âmbito do projeto de extensão "Oficina de leitura literária" e em desenvolvimento em diferentes escolas brasileiras nos estados de Mato Grosso do Sul, desde 2004, e, no Distrito Federal, desde 2015. Para leitura complementar consultar o artigo disponível em: http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/intertexto/article/view/312. Acesso em 03 de maio de 2020.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BILAC, O.; BONFIM, M. *Através do Brasil*. 68 ed. São Paulo: Cia das Letras, 2002.

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015*. Imprensa Nacional. Brasília/DF. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/revalidacao-de-diplomas/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/21028-resolucoes-do-conselho-pleno-2015. Acesso em 30/04/2020.

BRASIL. *Lei 4024*: lei de diretrizes e bases da Educação de 20 de dezembro de 1961. Imprensa Nacional. Brasília/DF. Disponível em:

https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em 01/05/2020.

BRASIL, *Carta de Goiânia*. Imprensa Nacional. Brasília/DF. Disponível em: http://www.gppege.org.br/ArquivosUpload/1/file/Carta%20de%20Goi%C3%A2nia%202%20a%205%20de%20Setembro%20de%201986.pdf. Acesso em 20 de dezembro de 2019.

BRASIL, *Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008*. Imprensa Nacional. Brasília/DF. Disponível em:

Http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm. Acesso em 02 de maio de 2020.

BRASIL. *Constituição do Império de 1824*. Imprensa Nacional. Brasília/DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm. Acesso em: 02 de maio de 2020.

BRASIL. *Constituição da República de 1891*. Imprensa Nacional. Brasília/DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao91.htm. Acesso em 02 de maio de 2020.

BRASIL. *Constituição da República de 1961*. Imprensa Nacional. Brasília/DF. Disponível em: https://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:federal:emenda.constitucional:1961;4. Acesso em 01 de maio de 2020.

BRASIL. *Lei Registrada a fl. 180 do livro 4º de registro de cartas, leis e alvarás - Secretaria de Estado dos Negócios do Império, em 29 de Outubro de 1827 por Albino dos Santos Pereira*. Imprensa Nacional. Brasília/DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Cons-

tituica024.htm. Acesso em: 02de maio de 2020.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais*: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/Secretaria de Ensino de Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf. Acesso em: 02 de maio de 2020

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais*: ensino médio/ secretaria de Ensino Médio, MEC/SEM, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em 02 de maio de 2020.

BRASIL. *Base Nacional Curricular Comum*. Imprensa Nacional. Brasília/DF. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base. Acesso em: 02 de maio de 2020.

BRASIL. *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971*: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1971); LDB (1971). Imprensa Nacional. Brasília/DF. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-norma-pl.html. Acesso em: 30 de dezembro de 2019.

BRASIL. *Constituições brasileiras*: reunidas. Senado Federal do Brasil. Brasília: Editora do Senado, 2017.

BRASIL. *Plano nacional de educação* - lei nº 13.005/2014. Imprensa Nacional. Brasília/DF. Disponível em: *http://pne.mec.gov.br/18--planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao--lei-n-13-005-2014. Acesso em 30/04/2020*.

CANDIDO, A. Direito à literatura. In: CANDIDO, A. *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1993.

LAJOLO, M. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, R. (Org.). *Leitura em crise na escola*: as alternativas do professor. São Paulo: Mercado Aberto, 1984.

LAJOLO M. *A leitura e o ensino da literatura*. São Paulo: Contexto, 1988.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. 5 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

PEREIRA, D. C. de. Questões sobre o ensino de literatura. *Revista Intertexto*. Uberaba, v. 6, número 1, 2013. Disponível em: http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/intertexto/article/view/312. Acesso em 03 de maio de 2020.

ZILBERMAN, R. *Leitura em Crise na Escola*: as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984.

Reflexões sobre o uso da máscara no teatro político: entre a resistência e o poder

Maria da Glória Magalhães dos Reis

Introdução

As reflexões trazidas neste capítulo apresentam-se como um dos desdobramentos das pesquisas da Rede PICNAB e do Coletivo de Teatro *En classe et en scène*[72]. Coletivo que é, ao mesmo tempo, projeto de pesquisa[73] e curso de extensão ligado ao Decanato de Extensão da Universidade de Brasília. Nas encenações, nas leituras e nas pesquisas do grupo, vislumbramos o teatro em três aspectos, como ato político, tendo em vista a ideia de que toda a arte é política "em sua própria origem, enquanto *ação concreta no mundo*"[74] (PLANA, 2014, p. 17), que une *o* político, como trabalho artístico considerado na sua forma experimental e em sua ambição filosófica.

Em primeiro lugar, o itálico do artigo *o* no parágrafo acima visa diferenciar *o político* de *a política*. De acordo com Jacques Rancière, "falar do político e não da política, é indicar que se fala dos princípios da lei, do poder da comunidade e não da cozinha governamental"[75] (RANCIÈRE, 2004, p. 13), ou seja, reivindicar o político no teatro seria encará-lo como as forças que agem sobre o

72 Disponível em: http://www.facebook.com/enclasseetenscene. Acesso em: agosto de 2019

73 Disponível em: http://dgp.cnpq.br/dgp espelhogrupo/0524323240846821. Acesso em: agosto de 2019

74 *en tant qu'action concrète dans le monde*

75 Parler du politique et non de la politique, c'est indiquer qu'on parle des principes de la loi, du pouvoir, de la communauté et non de la cuisine gouvernementale.

viver em comunidade e os princípios em permanente contradição que regem essa vida.

Em segundo lugar, no que concerne à forma experimental do teatro praticada no *En classe et en scène*, que se mostra, enquanto forma experimental de teatro político, como "um conjunto vivo e dialógico constituído por quatro "produtores", "actantes" ou "jogadores" indispensáveis e de igual importância: o autor, o encenador, o ator e o espectador" (PLANA, 2014, p. 13). Isto quer dizer que, nos trabalhos do coletivo, a pesquisa caminha pela análise que fazemos da materialidade do texto dramático dando, nesta etapa, relevância para o texto e seu autor e pela experiência com a encenação em um processo de criação coletiva (relação encenador - ator), no qual o espectador se torna ator (relação ator - espectador), uma vez que os atores das encenações são, na maior parte das vezes, estudantes que assistiram às peças e se inscreveram no curso de extensão para se tornarem atores. É importante ressaltar que apresentamos nossas peças à comunidade do Distrito Federal em espaços da Universidade de Brasília e em teatros da região[76]. Estudantes, tanto da Universidade quanto do Ensino médio que assistem aos trabalhos, se interessam por participar do coletivo, o que encoraja outros estudantes também a participarem. Esse processo dinâmico entre autor (escolha de autores e peças), encenador, ator e espectador é, a nosso ver, o confere o caráter político às ações do grupo.

E, em terceiro e último lugar, como anunciado no primeiro parágrafo desta introdução, ressaltamos a ambição filosófica desse fazer teatral. Ambição filosófica no sentido de que o teatro instiga a reflexão sobre o ser humano, o mundo, a realidade e a ficção, bem como os discursos que nos cercam e as maneiras de desnudá-los.

---

76 Na Universidade de Brasília, os espetáculos são apresentados no Anfiteatro 9 e sala LIAME no ICC (Instituto Central de Ciências). Em Brasília e entorno, o Coletivo se apresentou no Teatro Dulcina de Morais, no SESC Ceilândia e no Teatro de Sobradinho.

A partir desses pressupostos básicos, neste capítulo trataremos da peça *Retour sur terre* [*Retorno à terra*], de Gustave Akakpo, encenada pelo coletivo no ano de 2018 e opção estética e política em relação à pesquisa desenvolvida sobre o uso das máscaras.

Retour sur terre de gustave akakpo, o texto dramático

No primeiro livro da Rede PICNAB, intitulado *Culturas e Imaginários*: deslocamentos, interações e superposições (LIMA; MAGALHÃES DOS REIS, 2018), a pesquisa apresentada foi sobre a peça *La mère trop tôt* [*A mãe cedo demais*][77], no encontro de 2016 da Rede. Nesse encontro, foi discutida a possiblidade de uma temática transversal do eixo Literatura, Teatro e Imaginário, que seria o estudo sobre as máscaras.

Durante o ano de 2017, realizamos, então, nossa pesquisa por esta vertente, o que culminou na montagem de um espetáculo com o uso de máscaras. Discorreremos neste texto sobre o processo de montagem e sua respectiva apresentação por ocasião do III SEMIFRA – Seminário Regional de Pesquisas de Expressão Francesa, na Universidade de Brasília, em junho de 2018.

A peça apresentada foi *Retour sur terre* [*Retorno à Terra*], do dramaturgo togolês Gustave Adjigninou Akakpo (2014). O coletivo tem se debruçado nos últimos dez anos sobre a obra do autor, nascido em 1974, na cidade de Aného. Além de dramaturgo, Akakpo é encenador, escritor, ilustrador, contista e ator, e vive na França desde 2005, na cidade de Paris. Suas peças são, em grande parte, produtos de residências de escrita[78] em vários lugares do mundo ou

77 Capítulo intitulado: *La mère trop tôt* de Gustave Akakpo: a história das crianças-soldado encenada por estudantes da Universidade de Brasília.

78 Prática comum na Europa e Estados Unidos e que vem se popularizando no Brasil, na qual organismos e organizações convidam artistas para residirem em locais deferentes de seus países ou regiões de origem para produzir um texto, uma obra de arte ou um espetáculo.

produto de viagens e oficinas que ministra na França, no Togo, nos Estados Unidos, na Libéria, na Síria, entre outros, o que faz com que a obra de Akakpo evoque uma Escrita do Encontro[79].

A peça conta a história de uma mulher originária da África que chega à Europa, mas que, apesar de seus vários diplomas, consegue apenas um emprego de zeladora do salão de festas da cidade. No decorrer da fábula, seu marido implora para que ela volte ao país natal, o que a personagem principal recusa, pois ela não deseja retornar sem antes conseguir atingir seu objetivo de poder: levar ajuda à sua família. Questões como a imigração e o racismo são apresentadas como se fizessem parte de um sonho da personagem principal, no qual se misturam alusões a vários heróis da história e da mitologia africana e afrodescendente; memórias; e o seu suicídio, que acontece no meio da peça, como se ela visse a si mesma no momento de cometer o ato.

Trabalhar sobre esse texto de Gustave Akakpo (2014) foi um grande desafio para o grupo, tanto do ponto de vista temático quanto do ponto de vista cênico. O enredo que aparece na contracapa do livro, se é que podemos falar em enredo, só surge para o espectador na segunda parte da peça, após um longo texto, no qual diversas vozes debatem sobre o processo de colonização e descolonização dos países africanos e suas implicações nas relações entre esses países e a Europa. Em tom ácido e irônico, típico do autor, Akakpo faz um relato histórico repleto de referências, que coloca em cena, de maneira crua e sarcástica, os preconceitos mais cruéis a respeito do imigrante originário da África subsaariana.

O texto foi resultado de uma residência de escrita da qual participaram quatro dramaturgos: David Arribe, Gustave Akakpo, Emmanuelle Destremau e Hugo Paviot. Foram estabelecidas para

79 A ideia de uma Escrita do Encontro está sendo desenvolvida em tese de doutorado de Rosana Correia, doutoranda do PósLit (Programa de Pós-Graduação em Literatura da Universidade de Brasília).

os autores algumas "*contraintes*" [limitações] de escrita: duas delas comuns para os quatro e outras individuais para cada autor. A primeira *contrainte* comum era que um dos personagens deveria ser zelador de uma sala e viver em um apartamento no andar de cima. A segunda dizia respeito às falas das personagens, três réplicas que deveriam aparecer no decorrer do drama *J'aime bien la vie* [Eu gosto da vida], *Suivez-moi. Je vous suis* [Siga-me. Estou seguindo você]; e, finalmente, *Week-end à la plage? Pourquoi pas!* [Fim de semana na praia? Por que não!]. As *contraintes* específicas de Gustave Akakpo eram, em primeiro lugar, relativas ao período em que a história deveria se passar, entre 1982 e 1992. Em segundo lugar, sala em questão deveria ser um salão de festas; em terceiro lugar, a origem do zelador deveria ser a África negra; e em quarto lugar, a situação social seria a de um casal separado pela distância.

Tendo em vista essas limitações de escrita, Akakpo (2014) cria, em *Retorno à terra*, um monólogo de uma mulher originária da África subsaariana, angustiada entre suas tarefas de zeladora de um salão de festas, vivendo longe de seu marido e experimentando o desespero da solidão e da incompreensão de todos que a rodeavam.

O texto se inicia como um longo poema sem nenhuma indicação cênica:

> Si ici nous nous sommes arrêtés et que vous aussi,
>
> si à cet instant même vous nous écoutez, nous et pas d'autres que nous,
>
> si ceci dans votre tête déjà s'entend,
>
> c'est que c'est ainsi dans le lit de la vie,
>
> c'est ainsi que peu à peu, dans le lit de la vie,
>
> tout vous a amenés jusqu'ici à cet instant,
>
> nous a amenés jusqu'ici à cet instant,
>
> c'est ainsi que dans le lit de la vie tout s'écoule,

que le jour fait suite à la nuit,

la nuit au jour,

le beau temps au mauvais,

le mauvais temps au beau,

la paix à la guerre, la guerre à la paix,

jusqu'à quand ?

la République à l'Empire,

les nations aux peuples,

les fonctionnaires aux fonctionnaires,

l'eau à la rivière,

La vie coule et modèle ainsi sur ses flancs les instants avec les hauts et les bas, les grandes attentes et les petites déceptions,

les luttes et les repos,

les tumultes et les secrets,

les matins brumeux et les couchers d'été, les désirs et les besoins.

En cette année du grand recommencement, après notre deuxième guerre mondialement reconnue, nos usines sorties flambant neuves des bombardements, nos usines à l'œuvre pour le progrès, nos usines en manque de main-d'œuvre bon marché en bonne santé, nos machines en besoin d'ensemencement attendent les bras qui battront le rythme des champs de canne dans leur peau de métal. Oui, les machines veulent des hommes, des vrais, des besogneux, des généreux d'eux-mêmes, des qui sentent la sueur et la terre, des hommes-bêtes, des hommes-fauves, des hommes--guépards, des hommes-éléphants, des hommes-tigres, des hommes-tortues, des hommes-carapaces, des hommes-dodos, des hommes-tam-tam, pas des hommes-diplômés, non ! pas des hommes-cultivés, non!! pas des hommes-têtes, non!!! Assez de têtes, nous en avons assez! (AKAKPO, 2014, p. 25).

Se nós paramos aqui e você também,

se neste exato momento você nos ouvir, nós e ninguém mais, a não ser nós,

se isso já está na sua cabeça,

é assim no leito da vida,

é assim que aos poucos, no leito da vida,

tudo trouxe você aqui neste momento,

nos trouxe aqui neste momento,

é assim que no leito da vida tudo flui,

que o dia segue a noite,

noite ao dia

o tempo bom ao mau tempo,

o mau tempo ao tempo bom,

paz à guerra, guerra à paz,

até quando?

a República ao Império,

as nações aos povos,

os funcionários aos funcionários,

a água ao rio,

A vida flui e assim modela em seus flancos os momentos com altos e baixos, grandes expectativas e pequenas decepções,

as lutas e o descanso,

os tumultos e os segredos,

as manhãs enevoadas e o pôr do sol de verão, os desejos e as necessidades.

Neste ano do grande recomeço, depois da nossa segunda guerra

> mundialmente reconhecida, nossas fábricas saindo novas em folha dos bombardeios, nossas fábricas trabalhando para o progresso, nossas fábricas com falta de mão-de-obra barata em boa saúde, nossas máquinas na necessidade de semear aguardam os braços que baterão o ritmo dos campos de cana em sua pele de metal. Sim, as máquinas querem homens, reais, carentes, generosos, aqueles que cheiram a suor e terra, homens-bestas, homens-feras, homens-guepardos, homens-elefantes, homens--tigres, homens-tartarugas, homens-casco, homens-dodô, homens-tam-tam, nada de homens diplomados, não! nada de homens-cultos, não!! Nada de homens-cabeças, não!!! Chega de cabeças, nós já temos o suficiente!

Trata-se de um longo texto sem divisão de personagens. Nele Akakpo anuncia a temática central da peça e seus desdobramentos, ou seja, o ocidente precisa de braços, de homens-fera, homens transformados em animais para poderem trabalhar incansavelmente nas plantações de cana e depois nas fábricas. Esse mesmo ocidente rejeita os "homens-cabeças", por não querer seres pensantes, e sim apenas máquinas. O desenrolar da trama segue nesta mesma diagramação, como a de um poema, contando histórias de guerra e de colonização, de independências, de heróis conhecidos e desconhecidos, de interesses financeiros, de infâncias perdidas, sem qualquer marca característica do texto dramático, como indicações cênicas ou nome de personagem. Na sexta página da peça, à página 30 da coletânea, ouvimos pela primeira vez a manifestação da personagem principal:

> C'est là que je suis arrivée dans l´histoire, arrivant de l'Afrique – je sais, je suis la première à dire que l'Afrique, c'est immense, rien que le Congo, c'est cinq fois la France, je sais, je suis la première à le dire – mais là, c´est sorti d´un coup. Afrique au lieu du coin de continent d'où je viens...
>
> [É aqui que eu cheguei na história, chegando da África – eu sei, eu sou a primeira a dizer que a África, ela é imensa, só o Congo, faz cinco vezes a França, eu sei, eu sou a primeira a dizer – mas

> aí, saiu de uma vez. África em vez do cantinho do continente de onde eu venho...]

A personagem se apresenta questionando um clichê muito comum no ocidente, que vê a África como se fosse um único país, e não um continente imenso com uma enorme multiplicidade de línguas e de culturas diferentes. Logo depois apresenta seu marido e continua contando sua história, até o momento em que ela acredita ouvir a pergunta: *Pourquoi vous ne rentrez pas chez vous?* [Por que você não volta para sua casa?]. Ela não sabe se realmente ouviu o questionamento. Duvida de si mesma. Pergunta-se várias vezes se foi isso mesmo que ouviu. *Por que não volta para casa?*, ela repete para si mesma. Seu marido também faz a mesma pergunta. Ela interroga seus sonhos, seus objetivos, seu projeto de conseguir um emprego à altura de seus estudos. A voz que disse a frase, ou que talvez não tenha dito, a persegue pela rua. A rejeição e a angústia de estar privada de sua família também a perseguem. Para completar o quadro de desespero, um insulto chega a seus ouvidos e ela não consegue se lembrar de onde: *Sale petite negresse!* [Sua negrinha suja!]. Seu desespero cresce. Ela vai para seu pequeno apartamento em cima do salão de festas. Não consegue encontrar as chaves para entrar. Ela fala consigo mesma. Está, ao mesmo tempo, dentro e fora do apartamento. Olha pelo buraco da fechadura e vê a si mesma tirando a própria vida. Depois deste momento de clímax, o restante da peça se passa como se a personagem criasse asas e alçasse voo pela cidade, Depois pela região. Depois pelo mundo. Como uma espécie de anjo, ela vê as pessoas e as paisagens sob uma outra perspectiva.

Em seu sonho, ela consegue uma resposta para aqueles que a rejeitaram:

> Je retrouverai quelqu'un qui m'a dit: "Pourquoi vous ne rentrez pas chez vous?" et je lui parlerai de sa propre histoire qu'il ne connaît pas, dont ses aïeuls l'ont amputé. Je lui dirai: marchons ensemble, et s'il me parle de la marche des Beurs, je rétablirai

> les mots dans leur nudité: ce n'est pas la marche des Beurs, c'est la marche pour l'égalité et contre le racisme. Ce n'est pas la marche d'une communauté, c'est la marche de la commune humanité. Attention à ce que vous faites dire aux mots, quand vous les faites mentir, ce n'est jamais anodin. C'est la marche pour l'égalité, pour tous, ce n'est pas juste une marche pour des petites tapes dans le dos, des SOS de ci ou de ça, des concerts, des cartes d'immigrés, des départs en vacances, des week-ends à la plage... Week-ends à la plage? Pourquoi pas!
>
> [Eu encontrarei alguém que me disse: "Por que você não volta para casa?" e eu lhe falarei de sua própria história que ele não conhece, de seus ancestrais que o amputaram. Eu lhe direi: marchemos juntos, e se ele me falar da marcha dos Árabes, eu reestabelecerei as palavras em sua nudez: não é a marcha dos Árabes, é a marcha pela igualdade e contra o racismo. Não é a marcha de uma comunidade, é a marcha da comum humanidade. Cuidado ao que vocês fazem as palavras dizerem, quando vocês fazem com que elas mintam, isso nunca é anódino. É a marca pela igualdade, para todos, não é apenas uma marcha para os tapinhas nas costas, SOS daqui e de lá, show, mapas de imigrantes, saídas em férias, finais de semana na praia... Finais de semana na praia? Por que não!]

No final, Akakpo interpela a todas e todos para que nos tornemos negros:

> soyons,
>
> et même osons,
>
> soyons nègres-pandas, nègres-tortues, nègres-ours-blancs, nègres-cacatoès, nègres-papangue, nègres-bourdon, nègres--marsouin, nègres-rat-kangourou, nègres-orchidées, nègres--violette-de-Rouen, (...)
>
> [sejamos
>
> e mesmo ousemos,

sejamos negros-panas, negros-tartarugas, negros-ursos-brancos, negros-cacatua, negros-papangue[80], negros-zangão, negros--golfinho, negros-rato-canguru, negros-orquídeas, negros--violeta-de-Rouen (...)]

Fazendo ainda, por quatro versos, referências a animais e cidades do mundo, nas Américas, na Europa, na África, na Ásia e na Oceania, Gustave Akakpo se dirige diretamente ao público e finaliza a peça com duas das réplicas *contraintes*:

j'aime bien la vie.

Aimons la vie.

Voisin, suivez-moi,

je vous suis.

[eu gosto da vida.

Gostemos da vida.

Vizinho, siga-me,

Estou seguindo você.]

A encenação e as máscaras:

Para encenar a leitura da peça, o grupo passou por vários desafios. Em primeiro lugar, como encenar com um elenco de quatorze pessoas um monólogo que se passa dentro da cabeça de uma única personagem? Em segundo lugar, como trabalhar as diferentes vozes do texto nas quais se misturavam dizeres do poder e da resistência? A partir de um processo envolvendo exercícios sobre o gesto, o corpo, a respiração e a improvisação, decidimos usar duas estratégias cênicas: trabalhar sobre a ideia de coralidade e com máscaras.

Em um primeiro momento, tentamos identificar movimentos no texto para separar as vozes entre os estudantes-atores e as estudantes-atrizes. Em um segundo momento, partimos para uma

80 Ave de rapina característica da Ilha da Reunião.

pesquisa com as máscaras neutras. Nesta etapa de pesquisa com as máscaras, dois teóricos deram base para as nossas reflexões: Jacques Lecoq e Vsévolod Meierhold (este último por meio da biografia escrita por Béatrice Picon-Vallin, especialista de sua obra). Era preciso experienciarmos o corpo e os gestos no espaço, de forma que a máscara funcionasse em um processo de interiorização e exteriorização, indo no que há de profundo em nós mesmos e possibilitando a exteriorização desta experiência. Para isso, os exercícios práticos e a reflexão teórica foram essenciais.

A primeira sensação com o uso da máscara neutra foi uma liberdade de movimentos. Uma das estudantes-atrizes, que, até então, se mostrava bastante tímida em seus movimentos e seus gestos, sentiu que poderia se soltar com a máscara. A máscara, por um instante, a libertava de sua subjetividade. Durante o processo, percebemos que a máscara funcionava sempre nos dois sentidos. Como se a máscara enviasse às estudantes-atrizes ou estudantes-atores uma mensagem sensível de não estar visível e isso se reproduzisse nos gestos e na fala, em um movimento de liberação tanto da voz quanto dos movimentos. Como um lugar de onde se pode ver sem ser visto, a máscara desmascara e revela, ao mesmo tempo, em que dá um tom de paródia, de sátira de si e da sociedade, transcendendo a natureza humana para atingir o poético. Para Lecoq (1997, p. 47), "a máscara neutra é um objeto particular. É um rosto, dito neutro, em equilíbrio, que propõe a sensação física da calma. Esse objeto que se colocar sobre o rosto deve servir para sentir o estado de neutralidade"[81].

Dessa forma, os estudantes atores e as estudantes atrizes, representando um outro indivíduo, podiam entrar com um outro estado. Percebemos que a máscara favorecia o texto de Akakpo

81 "Le masque neutre est un objet particulier. C'est un visage, dit neutre, en équilibre, qui propose la sensation physique du calme. Cet objet que l'on met sur le visage doit servie à ressentir *l'état de neutralité"*.

como instrumento de crítica social, sátira e política, rompendo e invertendo as hierarquias e as situações de poder. A máscara favoreceu igualmente o trabalho da cena como processo de produção de conhecimento, criando uma economia de movimentos, criando um estado de alerta e de disponibilidade para a cena, essencializando a expressão (LECOQ, 1997).

Conclusão

Nossa experiência em *Retorno à terra* uniu o trabalho com a máscara à ideia de coro, ainda com o intuito de ligar o riso e o trágico. Para Meierhold, como descreve Bétrice Picon-Vallin, pesquisadora especialista da obra do autor: "a vida é vista por meio de uma mascarada, na qual a máscara, forma construída, esconde e revela ao mesmo tempo a ambivalência, a essência profunda dos seres e os fatos do teatro" (PICON-VALLIN, 2013, p. 132). A máscara provoca facetas diferentes da personalidade e foi isso o que buscamos em nosso trabalho, seu uso implica em uma outra corporeidade, outra voz e outro gesto. Ela pode querer divertir, mas também esconder as angústias, pensar as contradições, que não faltavam no texto de Gustave Akakpo.

Em relação a esse uso conjunto da coralidade e da máscara, já em 1911, Meierhold, em Petersburgo, na Rússia, trazia a ideia do *Bal masqué* Da mesma forma, no teatro de luta do Agit-prop, atores amadores fazem máscaras com materiais improvisados, com o objetivo de desmascarar os discursos de poder, no caso de nossa pesquisa, especialmente aqueles ligados aos processos de colonização e de descolonização.

Para Meierhold, a máscara encarna a revolta, permite a passagem do estranho ao familiar, torna ativa a participação do público, o que vem sendo a intenção primeira de nossas atividades no coletivo de teatro. Na visão de Brecht, a função da máscara é revelar os aspectos críticos, levando os espectadores a julgar o que é representado

e ajudar visualmente a situar os personagens em nossa sociedade, fixando suas opiniões e sua forma de agir (ASLAN; BABLET, 1999).

O próprio grupo confeccionou as máscaras a partir de vários padrões de pesquisas realizadas na internet, mas, principalmente, a partir do livro *Le masque. Du Rite au Théâtre* (ASLAN; BABLET, 1999), coletânea de vários artigos sobre o assunto, que traz uma importante quantidade de fotografias que auxiliaram em nossas decisões. Fotografias e vídeos da encenação podem ser visualizados na página com o produto final do trabalho do coletivo (http://www.facebook.com/pg/enclasseetenscene/photos/?tab=album&album_id=2134450809929077; acesso em: junho de 2019).

Para concluir, nesses dez anos do coletivo *En classe et en scène*, temos tentado realizar pesquisas que proponham uma análise do texto, no que diz respeito a seus aspectos de linguagem, estrutura dramática, construção de personagens etc., mas, ao mesmo tempo, realizando seu devir cênico por meio de encenações e leituras. A experiência narrada com o uso das máscaras possibilitou ao grupo um amadurecimento no que diz respeito a técnicas teatrais e a um trabalho mais aprofundado sobre o corpo e os gestos. A tendência experimental do grupo, em conjunto com a reflexão teórica, tem nos levado à construção de um teatro político, emancipador e crítico. Um teatro de denúncia dos discursos correntes de censura e opressão.

REFERÊNCIAS

ASLAN, O.; BABLET, D. *Le masque*. Du Rite au Théâtre. Collection dirigée par Béatrice Picon-Vallin. Paris: CNRS, 1999.

AKAKPO, G. *Retour sur terre*. In. : En haut... Belgique: Lansman, 2014.

LECOQ, J. *Le Corps poétique*: un enseignement de la création théâtrale. Paris: Actes Sud, 1997.

LIMA, R.; MAGALHÃES DOS REIS, M. da G. *Culturas e imaginários*:

deslocamentos, interações e superposições. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2018.

PICON-VALLIN, B. *Meierhold*. Tradução: Fátima Saadi, J. Guinsburg e Marcio Honóro de Godoy. São Paulo: Editora Perspectiva, 2013.

PLANA, M. *Théâtre et politique*: Modèles et concepts. Paris: Orizon, 2014.

RANCIÈRE, J. *Aux bords du politique*. Paris: Gallimard, 2004.

Le masque objet transculturel en Sardaigne

Margherita Orsino

Introduction

Si le multiculturel est la coprésence de plusieurs cultures en un lieu ou une œuvre, on parle d'identité transculturelle, qui est une des formes de la mobilité culturelle, pour indiquer le cas d'un individu qui, s'identifiant à plusieurs groupes sociaux, n'arriverait plus à distinguer sa propre culture de celle des autres, comme dans le cas de migrants qui ont intégrés une autre culture. Or, aujourd'hui, nous sommes tous dans une situation multiculturelle voire transculturelle et la présence et l'emploi constant des médias de masse en réseau nous mettent constamment face aux problématiques qui naissent de cette identité transculturelle fluide.

Le masque est un objet multiculturel dans la mesure où il est présent dans le monde entier (dimension géographique) et il peut être aussi le résultat de la superposition de cultures et croyances différentes (dimension historique). Mais ces dimensions ne sont pas figées. La nature même du masque est mouvante: moyen d'une transformation, il est le signe d'une "mobilité" entre l'homme et le divin. La transculturalité de cet objet qui, à l'origine, a un emploi rituel, est double: d'une part la présence du masque dans plusieurs cultures en fait un objet de médiation culturelle – ce qui correspond à la dimension horizontale, à savoir sa coprésence dans plusieurs pays, avec des analogies de formes, significations, emplois, etc. – un objet donc qui transcende les différences de langue et de culture. D'autre part, le réemploi du masque dans des sphères différentes de la créativité, comme les arts plastiques, le théâtre, les performances

ou la poésie d'action, en fait un objet transculturel polysémique dans le sens où il peut être employé autrement que dans le cadre du code d'origine, jusqu'à opérer un déplacement, un débordement du signe. Ce passage d'un code à un autre –par exemple d'une conception magique et religieuse du masque, à une fonction sociale ludique comme dans le Carnaval, ou bien esthétique, lors du réemploi du masque dans les arts – correspond à la dimension verticale, paradigmatique, qui est elle aussi une forme de transculturalité dans le sens de la possibilité du signe d'avoir plusieurs usages et rôles à travers des formes, expressions et genres culturels différents.

La Sardaigne est une région qui jouit d'une extraordinaire présence du masque car les prérogatives géoculturelles ont permis à la fois une grande richesse de traditions populaires (due principalement aux nombreuses civilisations présentes depuis la préhistoire, du fait des invasions et colonisations répétées) et d'autre part une conservation de ces cultures, et ce, non seulement pour des raisons géographiques. La permanence du folklore est aussi un moyen de résistance à la colonisation culturelle – la Sardaigne comme les autres régions d'Italie a subi il y a un siècle et demi à peine, la violence de l'imposition d'une autre langue –, donc la conservation des cultures et traditions populaires a une signification identitaire mais aussi elle est paradoxalement multiculturelle puisqu'elle transcende la langue et les lieux: les défilés qui s'y déroulent encore aujourd'hui pendant des moments de l'année significatifs (fêtes de printemps, fêtes des solstices, fêtes des saints patrons de chaque ville et village) sont souvent l'occasion de réunir et faire défiler les masques et les habits propres à chaque ville et village, d'après une tradition bien connue par les Sardes soucieux d'en transmettre ainsi la connaissance aux nouvelles générations.

Dans ce cadre si riche, notre objectif est d'examiner trois aspects du masque objet transculturel: 1. le masque du corps rituel,

corps métamorphosé de l'humain en créature d'un autre monde; 2. le masque du corps social, chaque ville ayant ses masques et même chaque corporation de métiers (agriculteurs, bergers, artisans) s'identifiant à tel ou tel masque, à travers l'exemple de la Sartiglia, une fête très suivie encore aujourd'hui; 3. le masque du corps performatif, à savoir le masque comme élément transculturel réemployé dans les arts, à travers l'exemple d'une artiste performer sarde qui travaille à travers le monde, Chiara Mulas.

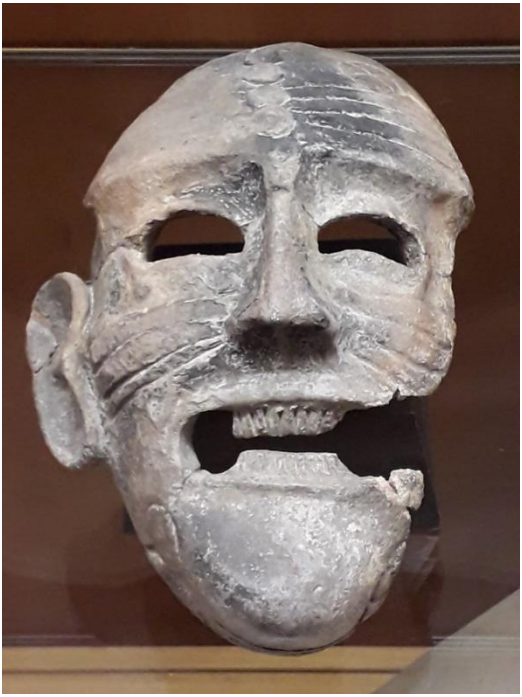
Le masque du corps rituel: le carnaval

la Sardaigne est la seconde plus grande île de méditerranée, après la Sicile. Habitée depuis la préhistoire, c'est un lieu d'arrivée ou de passage de peuples et civilisations présentes en méditerranée: Libyens, Phéniciens, Romains entre autres[82]. C'est aussi une île très montagneuse; la population, en se retirant vers l'intérieur des terres, a pu résister aux influences politiques et religieuses. Ainsi, la christianisation est arrivée très tard dans la région centrale que les Romains appellent Barbarie (Barbagia) et on y atteste des rituels religieux mixtes (chrétiens et païens) jusqu'à l'époque moderne. La pensée magique et animiste est encore présente dans certaines pratiques et croyances qui ont été assimilées à la religion chrétienne, comme dans toute l'Europe (par exemple autour des mythes des saints guerisseurs) ou bien associées aux sites sacrés (sites naturels, comme sources ou montagnes sacrées, ou sites préhistoriques dont l'île est couverte: sites mégalithiques, *domus de Jana*, nuraghes). Le masque y est présent dès la préhistoire, notamment comme masque funéraire dont nous avons un exemple provenant des fouilles de la

82 A partir de – 900 c'est la domination phénicienne qui colonise toute la Sardaigne sauf la Barbagia (Barbarie); Sardus, venant de Lybie, donne peut-être le nom à l'île; les Phéniciens appellent la Sardaigne *Shardon*, puis les Carthaginois à partir de – 545 se lient avec les Phéniciens des côtes mais n'arrivent pas à coloniser la Barbagia; les Romains enfin à partir de – 259 font des incursions contre les Carthaginois qui cèdent l'ile entière en – 238, toujours sans la Barbagia.

ville de Tharros, près d'Oristano[83]. Il va garder ce lien avec les morts: en période de carnaval les esprits masqués sont censés revenir pour aider les vivants, apporter leur souffle vital et féconder la terre.

Figure 1 – Masque apotropaïque carthaginoise, terre cuite, première moitié du VI siècle, retrouvée à la nécropole de Tharros (Oristano), conservée au Musée Antiquarium Arborense, Oristano



Source: Photo de Orsino.

83 On a retrouvé entre autres plusieurs exemplaires de masques riants à San Sperate et à Tharros, dans les zones de la civilisation sarde-punique (VIe siècle de notre ère) où on pratiquait la mort sacrificielle et le gérontocide rituel par l'herbe sardonique qui prend le nom de l'île et qui donne le rictus d'où vient l'expression "rire sardonique".

En Sardaigne chaque village a ses fêtes calendaires et notamment le carnaval d'été et d'hiver (à noter que ces fêtes liées au cycle agricole de mort et renaissance des plantes et hibernation et réveil de certains animaux sont quasi universellement pratiquées dans les sociétés agricoles qui ont un temps cyclique lié à l'année solaire et à la lune). Il y a encore aujourd'hui plus d'une trentaine de masques dans la culture populaire sarde. On retrouve les rituels de type dionysiaque comme dans toute l'Europe du Sud, liés par exemple à la figure du sauvage comme les mammutzones (masques zoomorphes à corne) et les mamuthones (masques anthropomorphes noirs sans cornes) figures de la tradition chamanique, hommes-sorcières portant des habits de femme. Certains défilés ont conservé l'aspect rituel qui comporte aussi une mise en condition initiatique: les participants n'ont pas le droit de parole, sont à jeun et ne travaillent pas pendant plusieurs jours. Les scènes de la chasse à l'homme sauvage, telle qu'on l'évoque dans de nombreux carnavals en Europe, se pratiquent par exemple dans le carnaval d'Ottana, avec la chasse aux boes, masques à cornes, par des créatures hybrides, les merdules. Ce sont tous des rituels dionysiaques propitiatoires (agriculture et chasse) collectifs et libératoires malgré un aspect monstrueux lié à la mort: il faut que la nature meure pour renaître, il faut que le côté sauvage souterrain, émergé au printemps pour faire renaître la nature, puisse être renvoyé sous terre pour la féconder et enfin il faut que les esprits divins incarnés pendant un temps, puissent revenir dans leur royaume pour que l'ordre revienne. Par exemple les merdules (du latin, maîtres) qui capturent et frappent symboliquement avec leurs bâtons les boes sauvages, pour les renvoyer dans l'autre monde.

Figure 2 – La chasse aux *boes* de la part des *merdules*, carnaval de Ottana

Source: Associazione culturale boes e merdules.

Figure 3 – *Thurpos* du carnaval d'Orotelli

Source: Photo de Maschere Sarde.

On remarque la prédominance du masque noir, du visage noirci (par exemple dans les thurpos d'Orotelli). Comme l'a expliqué Claude Gaignebet (1970), les couleurs des masques s'apparentent aux phases lunaires: masque noir (y compris poilu), masque blanc et masque mi noir mi blanc. Pour comprendre à quoi remonte cette typologie il faut resituer le carnaval dans le temps cyclique annuel des sociétés agricoles: le masque de carnaval est lié aux phases de la lune qui annoncent l'arrivée du printemps. Le cycle commence à la chandeleur (2 février) qui a une date fixe mais autrefois était mobile. Il correspond à un cycle et demi lunaire (quarante jours) à savoir: lune pleine/ lune neuve/ lune pleine. Les masques noirs, blancs ou bigarrés sont présents en même temps dans le carnaval. Dans les sociétés où il y a l'hibernation des animaux en hiver, on calculait l'arrivée du printemps selon le réveil de l'animal hiberné. Ainsi dans le Pyrénées il y a une légende qui dit que la nuit entre le deux et le trois février, jour de la Saint Blaise, qui suit la Chandeleur, l'ours se réveille: si la lune est noire, donc lune neuve, l'ours sort de sa grotte et le printemps arrive, si au contraire la lune est blanche (lune pleine) il rentre dans sa tanière encore pendant quarante jours et il retarde ainsi l'arrivée du printemps84. Dès lors, en période de carnaval, il s'agit d'effectuer un rituel qui annonce le printemps et qui avec l'aide des esprits qui sont renvoyés dans l'au-delà – poursuivis, frappés, tués, brulés – fait "revenir" la nature qui s'était cachée sous terre. Mettre le masque noir ou blanc ou mi noir mi blanc (demie lune), c'est manipuler le temps, le forcer.

Ainsi, dans le carnaval le masque n'est pas la médiation entre l'être et le paraître, comme c'est le cas pour le masque baroque. Le masque n'est pas ce qui cache le connu mais ce qui révèle l'inconnu,

84 La sortie de l'ours ou de l'homme sauvage le 2 février, nuit de la chandeleur, est attestée dans toute l'Europe, de la Hongrie à la Grande Bretagne. Pâques est le dimanche de la première lune de printemps. Mardi gras est 40 jours avant donc nouvelle lune (noire) (GAIGNEBET, 1972, p. 330).

l'inconsistant, l'esprit, le dieu. On ne s'habille pas en autre, on le devient; l'autre prend la possession du corps humain, le métamorphose. Les "vestitions" des masques sardes sont des rituels. Pour le *mamuthone* par exemple il s'agit d'une expérience unique. On serre son corps avec des cordes, on le contraint, on lui coupe le souffle, on l'habille avec une veste à l'envers, on lui met un masque monstrueux ni homme ni femme et un foulard féminin; l'homme est devenu un *mamuthone*. Le monde de ces êtres est incompréhensible à l'humain, c'est pourquoi on ne saurait "expliquer" ces gestes ou ces allures *impastoiade* (empâtées), une allure ni humaine, ni animale, et ce, parce que l'homme ne revêt pas le masque, il en est possédé. Bachisio Bandinu (2004) souligne qu'il n'y a pas dans ces masques une fonction discursive, communicative: c'est une métamorphose, mais une métamorphose qui n'appartient pas à l'ordre du symbolique ou du métaphorique: c'est le corps en acte, la vie en gloire. Une autre erreur d'interprétation serait, dit-il, celle de considérer le masque zoomorphe comme une identification de l'homme et de l'animal: loin de souligner une identification, par le "déguisement" en animal, le masque (qui est toujours hybride, différent de l'un et de l'autre, ni l'un, ni l'autre) montre la séparation, l'impossible animalisation de l'homme et l'impossible humanisation du sauvage.

Le masque du corps social: *su componidori* de la Sartiglia

Dans la ville d'Oristano qui est plus grande ville de la Sardaigne occidentale, tous les ans a lieu une fête, attestée dès 1370, qui s'articule tout au long de l'année et culmine dans deux jours qui sont le dernier dimanche de carnaval et le mardi gras. Il s'agit d'une course à cheval à l'anneau, en forme d'étoile: Sartiglia ou Sartilla[85]. C'est une fête de l'acte créateur (symbolique sexuelle de l'enfilade

85 Plusieurs courses à l'anneau existent encore en Europe, mais la Sartiglia est la plus ancienne documentée et la seule où on fait usage du masque et qui comporte une vestition rituelle très codée.

de l'anneau) et de la renaissance de la nature fécondée: *su componidori* qui mène la fête, incarne le dieu fécondateur et, à plusieurs reprises pendant la fête, asperge symboliquement le peuple de son bâton fleuri de violettes.

Figures 4, 5 et 6 – Trois moments de la Sartiglia 2018: su componidori, Antonio Giandolfi, habillé avec le masque du gremio des agriculteurs, la course à l'anneau en forme d'étoile, la "ramada"

Source: Photos de Dessi et Marongiu.

Ce carnaval urbain, au rituel à la fois solennel et codé[86], très suivi par la population toute entière, est aussi la fête des corporations de métiers ou *gremi* (de *grembi*, "girons"). Anciennement plusieurs *gremi* participaient[87], aujourd'hui seul les agriculteurs et les menuisiers organisent respectivement la Sartiglia du dimanche et celle du mardi gras. La joute à cheval, normalement consacrée à la noblesse, est ici entièrement menée par le peuple. Le personnage principal, *su componidori* est une sorte de roi du carnaval dont l'habit a subi des transformations dans les siècles: aujourd'hui il se distingue surtout par le masque (plus sombre pour la Sartiglia du dimanche et plus clair pour celle du mardi), par le voile blanc brodé (élément féminin) surmonté par un chapeau à cylindre noir. Ce chevalier masqué, ni homme ni femme, est aussi une figure divine que l'on peut relier au culte solaire pour plusieurs aspects, tout d'abord liés au calendrier mais aussi à la signification du rituel: celui de la fécondation qu'il opère en aspergeant symboliquement la foule de son sceptre de violettes, construit par deux gros bouquets antéposés cousus avec un ruban vert.

Les étapes de la fête sont très précisément effectuées dans une chronologie qui s'inscrit dans le calendrier annuel: la Saint Jean, la chandeleur, le carnaval. Il se peut que certaines de ces "étapes" annuelles soient aujourd'hui perdues ou bien aient diminué d'importance; par exemple pour la Saint Jean, patron du gremio des agriculteurs, on faisait une course et des feux tout au long du chemin

86 Bien que l'on ne connaisse pas le moment où la Sartiglia va coincider définitivement avec les dates du carnaval, on peut imaginer une superposition d'éléments entre la joute en costume et des pratiques carnavalesques préexistantes.

87 Les *gremi* sont attestés dès 1597 mais remontent probablement à des pratiques précédentes. Sept *gremi* officiaient à Oristano avant 1864, année où le roi d'Italie impose leur abolition juridique. Certains *gremi* cependant poursuivent leur activité sous forme de confréries religieuses. Pour l'histoire des *gremi* et leur relation avec la Sartiglia voir Casu e Obino, 2012.

qui portait de la ville au sanctuaire (Santu Giuanni de Froris), le saut des feux et la course ont été par la suite abandonnés. Aussi, certains liens avec de probables cultes solaires présents dans cette région – feux du solstice d'été, course avec les chevaux (représentant la course d'aller-retour solaire qui effectue un tour lors des solstices) présence de symboles et port du masque solaire ou lunaire, éléments liés à l'ensémencement, etc. – ont-ils pu être oubliés, tandis que d'autres encore évidents persistent.

Arrêtons-nous un moment sur la *vestizione* ("vestition") de *su componidori*, rituel codé qui perdure grâce à la conservation de cette première partie de la fête avec toute l'importance qui lui est attribuée par les *gremi*.

La vestition de *su componidor*i prend environ deux heures (auxquelles il faut ajouter le temps d'installation de la "scène", l'arrivée de la foule qui attend l'entrée des protagonistes du rituel et le temps du défilé à la sortie, une fois la cérémonie terminée) et se fait en silence, au son des instruments traditionnels: *launeddas* (clarinettes polyphoniques à triples tuyaux et à anche simple) et tambours auxquels se sont ajoutés récemment les cuivres de la fanfare de la Sartiglia. La scène se passe sur une estrade où est située l'imposante chaise en bois de *su componidori*, au centre. La vestition se fait en présence du *gremio* plus un certain nombre d'invités (la famille, les amis), elle constitue un moment plus "intime" de la fête, telle une initiation. Aujourd'hui *su componidori* rentre seulement en partie dévêtu (pantalon et sous vêtement) accompagné par sa suite. Les *massaieddas*, les jeunes femmes qui l'habillent et qui portent l'habit traditionnel des femmes d'Oristano, sont situées symétriquement à droite et à gauche et accomplissent le rituel sous les ordres de la *massaia manna*, femme plus âgée à qui est confiée la direction de cette partie de la cérémonie. La chemise, les rubans, le voile, le masque et le cylindre sont cousus sur son corps. La progression de la vestition donne à voir la transformation de l'homme en *su*

componidori, vécue par l'élu comme une véritable transfiguration. À partir du moment où le masque est en place, il lui sera interdit de l'enlever et d'accomplir toutes les fonctions humaines comme boire, manger et parler, jusqu'au déshabillement, également rituel bien que plus rapide, le soir. Ses orifices sont donc symboliquement fermés. Il lui sera également impossible de poser les pieds par terre et c'est à cheval qu'il sortira du *gremio* où la vestition a eu lieu.

Figures 7 et 8 – Vestition: les *massaieddas* présentent le masque sui sera cousu sur le visage de *su componidori*

Source: Photos de Dessi.

La sortie du *gremio* est aussi importante: *su componidori* sort en position allongée sur le dos du cheval, position qu'il assume également lors de la *remada*, lorsqu'il asperge ou "sème"[88] la foule. Parmi les hypothèses liées à cette position assumée par le *componidori*, outre la difficulté qu'elle comporte et qui doit donc mettre en valeur son adresse, il y a peut-être une présentation au soleil, au "ciel" qui donne l'énergie pour la fécondation. On ne saurait faire abstraction du fait que cette figure de dieu "revenant" chaque année, chevauche un animal psychopompe, ce qui fait écho à d'autres formes de chevauchées rituelles notamment en période carnavalesque, des chevauchées de taureaux, d'ânes et autres animaux censés transporter les âmes dans l'au-delà.

Ainsi le corps masqué est un corps rituel, mais aussi un corps social qui incarne le peuple et ses confréries de travailleurs – les agriculteurs sont les travailleurs de la campagne tandis que les menuisiers représentent les artisans de la ville – peuple qui s'approprie, pendant le carnaval, le pouvoir à la fois séculaire et religieux.

Le masque du corps performatif: chiara mulas ou le masque au feminin

Traditionnellement le masque en Sardaigne n'est pas porté par la femme; ce n'est que tout récemment que parfois cela arrive, par souci de parité; ainsi on a vu même des femmes vêtir le rôle de *Su componidori*. Bachisio Bandinu (2004) a très bien expliqué les raisons de cet interdit: le masque n'est pas pertinent à la femme car la femme dans l'imaginaire sarde, qui est syncrétique (animiste, magique, chrétien), est déjà animale: '*femina est capra*', elle est aussi déjà déesse, c'est la déesse mère, elle est le médium par définition, sorcière par naissance. Il ne faut pas interpréter cela au filtre de la pensée scientifique actuelle mais dans l'optique d'une permanence

88 L'étymologie de *remada* du sarde "semer", m'a été suggérée par Carmine Piras, sculpteur et créateur de masques qui participe à la préparation du décor du *gremio* pour la Sartiglia et en étudie les significations.

d'un imaginaire religieux pour lequel la femme est chamane par naissance, sans initiation. Si l'homme a besoin de manipuler le temps par le masque, lors du carnaval, pour apprivoiser ainsi les grandes étapes de la vie et de la mort, la femme est déjà maitresse de vie et de mort (mère, sage-femme tout aussi bien qu'*accabadora*[89]) et vit au rythme du temps lunaire (le cycle menstruel):

> La femme est masque en elle-même, sans vestition ni rituel. Elle est exclue de l'élaboration du rituel parce qu'elle se situe en deçà du culturel. Aucune articulation linguistique du culturel: seulement geste et parole à la dérive, jeu de la pulsion. Son corps est cyclique, un mouvement constant de la marée. Corps fluide en métamorphose constante: il a une expérience organique du flux sanguin, du rythme temporel. Il a une coupure impossible à recomposer, un vide qu'on ne peut pas combler. Le temps rythmique du mois lunaire est le contre champs du calendrier solaire. [...] *Sa femina est iscandalosa*, elle est obscène parce qu'elle ne pose pas de filtre entre son corps et la scène, elle ne donne pas corps à la mesure de la scène, ne respecte pas la succession des actes ni la scansion des temps (BANDINU, 2004, p. 127-128).

Chiara Mulas est une ethno-artiste sarde, née à Gavoi, un village de Barbagia. Elle vit aujourd'hui entre la Sardaigne et la France mais elle effectue des performances dans le monde entier. Son œuvre s'inspire largement de la culture et de la religion populaire sardes. Le premier travail où, toute jeune artiste, elle propose la métamorphose et le devenir animal est "*Chiapra*" (MULAS, 2000), une vidéo-installation (Samugheo, 2000) qui remonte à une époque où l'essai de Bandinu (2004) n'était pas encore sorti. Elle anticipait

89 Rendue célèbre par le roman de Michela Murgia, *l'accabadora* ou *agabbadora* est la femme qui pratique l'euthanasie rituelle des malades en phase terminale, dont la présence est attestée jusqu'au XXe siècle (Orgosolo, 1952). On conserve encore dans les musées ethnographiques sardes l'habit noir et les instruments utilisés: soit un marteau en bois très dur soit un petit joug avec lequel elle brisait les vertèbres cervicales en donnant une mort instantanée et indolore.

donc la théorie citée plus haut et en même temps elle transgressait et choquait par le dévoilement de son corps et par l'allusion à la nature hybride de la femme. Encore aujourd'hui, après des centaines de performances et d'installations, lorsqu'elle utilise le masque, elle le fait toujours d'une manière anomale, non traditionnelle. Dans la trilogie *Ruviu - Biancu – Nigheddu* trois performances filmées (MULAS, 2012), Chiara Mulas propose trois actions liées à trois couleurs symboliques des âges de la femme: le blanc, couleur de la pureté de la jeune femme vierge, le noir couleur de la femme âgée, de la mort et du deuil, couleur de l'habit des *acabadoras*, et le rouge couleur du sang et de la terre, couleur de l'enfantement et du sacrifice. Dans *Ruviu* elle se transforme en *boi*, labourant la terre avec un joug qu'elle traine sur ses épaules; elle est nue mais elle chausse un collant rouge et des chaussures à talon, signe d'une féminité impure. Elle porte le masque à corne des *boes* du carnaval d'Ottana, mais à l'envers, sur la nuque, car son visage est déjà masque: Chiara Mulas a ainsi deux visages comme le Janus du solstice:

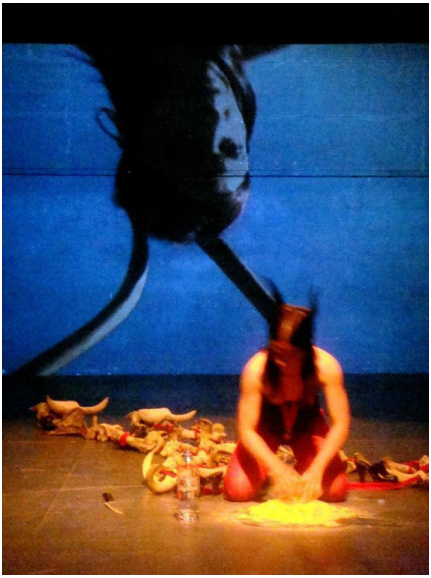
> Mon art est un acte sacrificiel de renaissance à travers un rituel immémorial. Dans la culture archaïque sarde, la femme ne porte pas le masque zoomorphe réservé aux hommes. [...] En revendiquant cette appartenance symbolique au monde animal, j'arbore un masque à l'envers, derrière ma tête, qui regarde le labour qui s'ouvre dans mes épaules. Comme réincarnation de la Terre, je suis la Terre qui se travaille elle-même. Mon labourage exténuant est une métaphore de la Terre-mère mise en souffrance aujourd'hui par l'humanité. La Terre, cette *pachamama* sacrée est notre mère à tous. Je l'ouvre avec ma sueur et mon sang comme une pluie ou un canal d'irrigation, comme un appel (MULAS, 2012).

Figure 9 – *"Ruviu"*, *Gavoi* (MULAS, 2012)

Source: Photo de Lai.

Dans une version sur scène Villasor (MULAS, 2012), elle marche d'abord à travers la ville en trainant derrière elle des longues chaînes très lourdes, avec des objets rituels typiques du carnaval sarde (des cloches de berger) et aussi des cranes et ossements d'animaux qui évoquent son rôle d'être entre-deux, de nature humaine et animale, femme et sorcière, être de vie et de mort. Toujours portant le masque sur la nuque, vêtue du collant rouge et des chaussures à talon, elle porte cette fois un body moulant qui montre qu'elle est enceinte. Avançant très difficilement, elle arrive sur une scène où, face au public, les jambes écartées, elle perse son ventre, elle s'ouvre le ventre qui contient de la semoule avec laquelle elle pétrit une forme anthropomorphe, puis elle abandonne sur la scène cet objet en forme de poupée qui est, de fait, obscène et mystérieux. Ainsi, la performance artistique, en se réappropriant le masque du sauvage, rappelle à l'inconscient collectif l'image de la femme sorcière, passeuse et medium.

Figure 10 – "*Ruviu*", Villasor (MULAS, 2012)



Source: Photo de Lai.

Le masque utilisé dans la performance peut servir aussi de catalyseur d'un rituel collectif. En 2010, alors que les Roms sont victimes d'expulsions abusives par le gouvernement français, à Toulouse au musée d'art contemporain situé dans les anciens abattoirs, ont lieu trois jours de manifestations artistiques et happenings: "le septembre des Roms". Mulas y exécute une performance qui culmine par un défilé où elle porte sur son corps nu, blanchi de farine, la tête d'un veau; elle est suivie par les musiciens gitans et par tout le public, comme dans un défilé de carnaval où le peuple renverse la logique du pouvoir: le veau sacrificiel prend possession de son abattoir, les Roms aussi, avec la participation active de la foule. On peut noter les transgressions que cette action comporte: une femme nue, une femme métamorphosée en veau, un renversement du rituel de l'abattoir, une dérision et une révolte contre le pouvoir.

Le rituel performatif exécuté sous la protection de la communauté des présents n'est pas parodique en soi, il est sérieux mais tout y est renversement, comme lors du carnaval. La connaissance historique, culturelle, atavique de l'emploi du masque objet transculturel, grâce à la richesse du substrat culturel sarde, permet à cette artiste un réemploi qui est une création à part entière mais qui transporte avec lui toutes les significations rituelles qui le précèdent.

Figure 11 – "Le septembre des Rom", Toulouse (MULAS, 2010)

Source: photo d'Evelyne Goupy.

Conclusion

En conclusion à partir de la riche culture sarde, nous avons pu voir trois aspects du masque objet transculturel. Ces aspects ne se suivent pas chronologiquement, ils sont présents en même temps dans la culture actuelle sarde, ce qui nous permet de montrer comment plusieurs significations de cet objet rituel universel peuvent se croiser, se maintenir ou bien se modifier au gré de la création artistique et dans des contextes culturels et sociaux différents. Le masque du corps rituel peut tout aussi bien devenir masque du corps social, comme dans la Sartiglia ou dans la performance pour les Roms, sans perdre pour autant ses attributs propitiatoires.

Enfin, on a vu que le masque, qui n'est pas genré en soi puisqu'il évoque l'autre que l'humain, est employé principalement par les hommes. Le corps performatif, en déviant de cet emploi, en dépassant les stéréotypes du genre, actualise le rituel et souligne ainsi davantage la transculturalité qui unit dans la différence, non celle qui efface les différences, dans le but de rappeler aux "subalternes" de tout genre et culture, le pouvoir collectif du rituel actualisé.

BIBLIOGRAPHIE

CASU, M., OBINO, F. *Il Gremio dei Contadini di San Giovanni Battista di Oristano. La Sartiglia*. Oristano: Associazione Culturale Aristiane, 2012.

GAIGNEBET, C. *Le combat de Carnaval et de Carême*. 1972

MULAS, C. *Chiapra*, Samugheo: 2000. Vidéo installation de vingt photographies et une vidéo, travail réalisé en collaboration avec Gigi Deidda, Tonino Musu et Enrico Lai.

http://chiaramulas.fr/chiapra/#Descriptif

MULAS, C. Performance dans le cadre du festival Le nuage en pantalon – Mouvement des arts intranquilles: '*Le septembre des Roms*', Toulouse: Musée des Abattoirs, 2010.

MULAS, C. *Ruviu*, Gavoi: 2012, Action et vidéo 7', réalisation et montage de Fabio Olmi, voix d'Antonio Are, photographie d'Enrico Lai.

http://chiaramulas.fr/ruviu/#Descriptif

Sitographie des images

Associazione culturale boes e merdules

http://www.merdules.it/it/

Fondazione Sa Sartiglia

https://www.sartiglia.info/

Maschere sarde

http://www.mascheresarde.com/category/nuoro/

Entre evanescência e método: considerações sobre os limites do ensino de literatura[90]

Daniel Teixeira da Costa Araujo

Apesar de estarmos sofrendo, no dizer de Andreas Huyssen (2003), uma hipertrofia da memória na cultura contemporânea, em que há uma necessidade de tudo lembrar e tudo registrar, levando, consequentemente, a um excesso de passados materializados na forma de museus, memoriais, monumentos, cujo efeito mais pernicioso seria uma crise de imaginação de futuros alternativos, da qual, arrisco-me a dizer, a atual onda de revisionismos parece tirar proveito, percebo em meus estudantes de graduação em Letras Francês, da Universidade de Brasília, certa indolência face à construção de conhecimentos históricos e à construção histórica do conhecimento, pelo menos no que tange à literatura. Ainda que, lembra Huyssen, "[i]nevitavelmente, todo ato de memória carrega consigo uma dimensão de traição, de esquecimento e de ausência" (HUYSSEN, 2003, p. 4, tradução nossa)[91], quero dizer que, apesar de convivermos com constantes lembranças e presentificações do passado, parece-me que estamos perdendo a capacidade de construir vínculos significativos, consistentes e fundamentados com o

90 Agradeço a Hogan Waked de Brito pelo diálogo estabelecido durante a monitoria da disciplina Literatura Francesa Panorama, permitindo-me desenvolver algumas das ideias presentes neste ensaio, assim como por me abrir os meandros das possíveis relações entre os campos da literatura e do direito.

91 [i]nevitably, every act of memory carries with it a dimension of betrayal, forgetting, and absence.

passado. Espero, com isso, não passar a impressão de que guardo a pretensão de uma elaboração imperturbável do passado, apenas apontar que, assim, esvai-se violentamente, segundo Huyssen, a noção de que se pode aprender com a história, ressalvas suas feitas à necessidade de deslegitimação da história em certa forma canônica, e se perde também a consciência de que passado e futuro são necessários para "articular nossas insatisfações políticas, sociais e culturais com o presente estado do mundo" (HUYSSEN, 2003, p. 4, tradução nossa)[92].

Colocado ao ensino de literatura, esse problema apresenta, a meu ver, duas faces: a) uma correspondente à dificuldade dos estudantes de encadeamento temporal de autores e obras, turvando, por conseguinte, toda a sorte de questões ligadas, por exemplo, a causalidades, influências, intertextualidades, continuidades, rupturas, redescobertas, recuperações; e b) outra mais propriamente ligada à experiência da leitura do texto literário que, ao contrário da velocidade das trocas de informações, exige um tempo de degustação, de ruminação, de apreensão para o adequado enfrentamento de suas dobras, de seus melindres, de suas camadas. Essas faces não precisam forçosamente ser exigidas do leitor comum, que pode muito bem fazer um uso bastante livre do texto literário, fundado, por exemplo, no gosto pessoal ou em dicas de amigos e influenciadores, bem no sentido do que já dizia Gustave Lanson, em seu artigo "Quelques mots sur l'explication de textes", publicado primeiramente no *Bulletin de la Maison française* de Columbia, em 1919, quando, ao delimitar o escopo da explicação de texto e alertar para a necessidade de distinção entre o sentido do livro e o uso que se faz dele, propunha não condenar os devaneios do leitor, essa "atividade criadora do espírito do leitor que considera o texto apenas como trampolim para se lançar nos espaços do concebível

92 to articulate our political, social, and cultural dissatisfactions with the present state of the world.

ou do imaginável" (LANSON, 1925, tradução nossa)93.

Entretanto, quanto aos estudantes de Letras, possivelmente futuros professores de literatura, parece-me particularmente preocupante que a experiência literária se restrinja a uma vivência despreocupada da obra, descolada de uma contextualização histórica, de uma situação de sua recepção no presente da leitura e da composição, desejável na minha opinião, de uma constelação mais ou menos pessoal de um conjunto de obras e autores que demonstrem um percurso de escolhas, a delimitação de gostos e formação de juízos, os quais desemboquem na seleção de um arquivo pessoal, não imutável obviamente, que será o repertório de base de seu trabalho como professor, quiçá como pesquisador, a partir do qual dialogará o cânone estabelecido, confirmando-o ou propondo sua revisão. Poderíamos talvez chamar isso, em sentido amplo, de formação. Não é demais mencionar que isso exige tempo, dedicação, inquietude, confrontação para aquisição e sedimentação do conhecimento. O mesmo Lanson, que é condescendente com o leitor comum, apontou nessa mesma direção na sua Histoire de la littérature française, de 1895, devendo-se não perder de vista que, na conferência "L'esprit scientifique et la méthode de l'histoire littéraire", proferida na Universidade de Bruxelas, em 1909, deixa claro que não se trata de transpor ingenuamente a noção de método científico para os estudos literários, mas sim de se assumir uma atitude científica com tudo o que ela carrega como curiosidade desinteressada, probidade severa, paciência laboriosa, necessidade de crítica, controle e verificação:

> Eu entendo que não se estude a literatura para outra coisa que não para se cultivar e por outro motivo que porque se tem prazer com ela. Sem dúvida, aqueles que se preparam para ensiná-la devem sistematizar seu conhecimento, submeter seu estudo a métodos

93 activité créatrice de l'esprit du lecteur qui prend le texte seulement comme tremplin pour s'élancer dans les espaces du concevable ou de l'imaginable.

> e guiá-la em direção a noções mais precisas, mais exatas, direi eu, se quisermos, mais científicas do que os simples amadores das letras (LANSON, 2015, tradução nossa)[94].

Desse problema, que eu colocaria como mais diretamente relacionado ao próprio envolvimento dos estudantes e suas condições socioeconômicas para fazê-lo, declino outro a respeito do modo como se ensina literatura, que tem implicações diretas na formação dos professores de literatura nos dias de hoje. Fábio Akcelrud Durão, no seu livro *Metodologia de pesquisa em Literatura*, ressalta a falta de função da literatura no presente, o que seria parte de um complexo processo estético e social que aponta para a perda do papel de mediação da socialização, que já foi desempenhado pela literatura no passado. Como mostra, tal fato pode ser observado, no dia a dia, no desaparecimento da literatura dos jornais e das conversas na esfera pública, o que faria da universidade a principal sustentação da vida literária na atualidade - eu incluiria também as festas literárias, feiras do livro e clubes de leitura -, valendo destacar a redução de espaço até mesmo nos ensinos fundamental e médio, apesar das iniciativas e campanhas de incentivo à leitura.

Na universidade, de modo geral, o método da história literária parece ter, em grande medida, dominado a construção metodológica dos programas das disciplinas, fixando uma organização seja por séculos, seja por períodos e movimentos ou mesmo pela evolução histórica dos gêneros literários, ainda que a análise de textos em sala de aula seja ainda profundamente marcada por técnicas do estruturalismo literário e de *close reading*, valendo mencionar também as enriquecedoras contribuições da literatura comparada. Porém,

94 Je ne comprends donc pas qu'on étudie la littérature autrement que pour se cultiver, et pour une autre raison que parce qu'on y prend plaisir. Sans doute ceux qui se préparent à l'enseignement doivent systématiser leur connaissance, soumettre leur étude à des méthodes, et la diriger vers des notions plus précises, plus exactes, je dirai, si l'on veut, plus scientifiques que les simples amateurs de lettres.

o que poderia ser para os estudantes um espaço de estruturação do conhecimento prévio e de aquisição de novos saberes, a história literária, através de seus manuais, por vezes acaba se impondo sem que haja um repertório mínimo da parte dos estudantes. Com isso, não se consegue nem a estruturação do conhecimento de forma histórica, nem uma experiência literária de qualidade.

A título de exemplo do contexto de estudos de literatura francesa, lembro aqui da série de manuais escolares de André Lagarde e Laurent Michard, Les grande auteurs français, com destaque para o subtítulo "antologia e história literária". Tratando-se de um dos maiores sucessos em termos de publicações pedagógicas francesas, prescritos por décadas, esses manuais foram publicados entre 1948 e 1962, pelas Edições Bordas, e, com volumes organizados por séculos, são bastante informativos quanto ao contexto histórico, dados biográficos de escritores e características principais de obras e movimentos. Contudo, ao propor facilitar minimamente o acesso, o quesito antologia se torna pernicioso ao apresentar excertos dos textos literários, os quais - ainda que os autores afirmem procurar, com eles, refletir fielmente as obras num convite ao exame mais detido de uma página célebre - podem acabar por se substituir à leitura das obras em sua integralidade, dando, aos estudantes, a falsa ideia de que estão a conhecer e experienciar a literatura. No volume referente à Idade Média, por exemplo, Lagarde e Michard chegam a considerar o defeito das páginas escolhidas como um mal necessário, que manteria vivo o interesse dos estudantes pelo resto da história. Ainda que concebido para o contexto escolar francês, a coleção foi - e talvez ainda seja - bastante popular no meio universitário brasileiro e há que se reconhecer sua importância frente às dificuldades de acesso à bibliografia especializada da área no Brasil. No volume referente ao século XX, lê-se no preâmbulo:

> O leitor encontrará aqui aproximadamente o mesmo método de apresentação dos volumes precedentes: as visões de conjunto

> da história literária são esclarecidas pelo contato direto com páginas representativas que permitem que cada um fundamente sua apreciação pessoal (LAGARDE ; MICHARD, 1988, p. 3, tradução nossa)[95].

Ora, em uma concepção de experiência literária construída através da vivência da obra e do enfrentamento da resistência que ela impõe, como a que aqui proponho, é difícil pensar em apreciação pessoal de uma obra com base apenas em trechos e dados externos como biografia e contexto histórico. Essa preocupação, entretanto, não é recente e já era denunciada por Lanson em circunstância um pouco diferente, no preâmbulo de sua *Histoire de la littérature française*, como já dito publicada em 1895. A questão colocada dizia respeito à funesta superstição de impor uma forma científica ao estudo da literatura e o alvo era o escritor, crítico, filólogo e historiador Ernest Renan e seu *L'avenir de la science*, de 1890, no qual afirma que "[a] história literária está destinada a substituir em grande parte a leitura direta das obras do espírito humano" (RENAN, 2013, tradução nossa)[96]. Mas, para não ser injusto com Renan e deixar parecer que sua colocação seria completamente estapafúrdia, como faz soar a ponderação de Lanson, é preciso reconhecer que ecoava uma visão da época sobre a ciência e sobre a história e que a afirmação foi feita em uma comparação com a ciência, em que fatos e teorias são constantemente substituídos ao longo da história, não sem antes terem aberto as vias para essa transformação. Além disso, é necessário dar destaque à ideia de que essa substituição antevista não seria completa, mas sim "em grande parte", haja vista a obsolescência das questões das obras do passado, na opinião de Renan,

95 Le lecteur y retrouvera à peu près la même méthode de présentation que dans les recueils précédent : les vues d'ensemble de l'histoire littéraire s'éclairent par le contact direct avec des pages représentatives qui permettent à chacun de fonder son appréciation personnelle.

96 L'histoire littéraire est destinée à remplacer en grande partie la lecture directe des œuvres de l'esprit humain.

para os problemas do futuro.

Voltando ao ponto levantado anteriormente, seria, portanto, talvez o caso de investirmos primeiramente na descoberta da experiência literária, com suas riquezas e particularidades, mostrando, a esse novo perfil de estudantes, que a literatura não rivaliza com outras formas de entretenimento nem com outras expressões artísticas, pois não são excludentes. Mas isso exige, dos estudantes, escolhas na organização do tempo, como, por exemplo, parcimônia quanto às maratonas de séries, partidas de *videogame* e presença em redes sociais, batalha esta inglória, como nos lembra Durão:

> A literatura não é capaz de competir de igual pra igual, no mundo do entretenimento, com a televisão, o cinema, a internet ou o universo dos *games*, e as constantes tentativas de equacionar literatura e diversão estão fadadas ao fracasso, senão ao ridículo - o esforço inevitável, o trabalho da concentração demandado pela leitura de obras literárias faz com que elas sejam refratárias à diversão passiva, embora proporcionem um sofisticado tipo de prazer (DURÃO, 2020, p. 16).

Em "A paradoxalidade do ensino da literatura", ensaio de 1999, Silvina Rodrigues Lopes vê, no ensino da literatura, duas questões fundamentais e indissociáveis que são "para que é que se ensina literatura?" e "como é que se ensina literatura?", sendo a segunda talvez, pelos aspectos já levantados, mais facilmente explicável que a primeira em um mundo tecnicista, cuja escala de valores é quase sempre quantitativa. Algumas respostas possíveis poderiam ser apontadas de maneira até definitiva não fosse a noção algo fugidia que traz do literário, a qual pressupõe a contingência e o acaso, que faz com que, apesar dos métodos, sejam eles fundados na autoridade do gênio ou na visão do produto de um meio, "[...] o gesto instaurador do literário não seja algo de garantido de uma vez por todas" (LOPES, 2012, p. 89). Essa ausência de garantia coloca o problema da transmissibilidade da literatura, quando considerada

para além de uma concepção utilitária do conhecimento que dela pode advir, colocando, no limite, a pergunta se a literatura pode de fato ser ensinada. Nesse sentido, há que se ressaltar o interessante apontamento de Lopes quanto à situação paradoxal posta pela racionalidade, frente à autonomização da literatura e à fundação da instituição literária na modernidade:

> [...] a racionalidade exigia que se reconhecesse a existência de obras que não podiam ser julgadas com base em modelos ou normas prévias, justamente por se admitir que elas pertenciam a uma esfera particular da actividade humana, que as fazia depender do gosto e não do "tribunal da razão", e implicando que se aceitasse nelas uma relação excepcional com o "aqui e agora" da sua produção, da qual decorria não só a possibilidade da invenção mas também uma imprevisibilidade inultrapassável (LOPES, 2012, p. 89).

A resposta fácil ao *para quê ensinar literatura?*, como colocada por Lopes, estaria em ver o ensino da literatura à maneira do século XIX como um *corpus* privilegiado para aprendizagem de línguas, ou um repositório de valores humanos transmissíveis pela educação, ou ainda sua história para mostrá-la como mais um dos objetos da cultura; já o viés do modelo científico trazido pelo século XX abriria a possibilidade de estudo do texto literário pelo seu autotelismo, ou a proposição de uma ciência das formas literárias baseada em conceitos e métodos cujo fim seria a descrição da obra, ou usar-se dela para compreender "o funcionamento de um tipo de discurso cuja condição de possibilidade é a existência de regras e protocolos que fundam a instituição literária" (LOPES, 2012, p. 88). Vale mencionar aqui que Antoine Compagnon ensaia uma resposta em quatro pontos no seu *La littérature, pour quoi faire?*, sua aula inaugural no College de France, em novembro de 2006, na qual aponta os poderes da literatura quanto a 1) sua capacidade de agradar e instruir, 2) sua aptidão para reunificar a experiência, no sentido

de liberar o indivíduo da sujeição às autoridades e curá-lo do obscurantismo religioso, 3) sua tarefa de reparar a língua, ultrapassando a linguagem ordinária e 4) sua afirmação de neutralidade absoluta como recusa a todo poder. Os três primeiros poderes seriam assim positivos, representando, respectivamente, a visão da literatura no classicismo, no romantismo e na modernidade, ao passo que o quarto seria representativo da pós-modernidade.

A finalidade do ensino da literatura seria basicamente a "[...] de um contributo para a formação do homem, uma vez que, inquestionadamente, ela era apresentada como depositária das verdades mais luminosas e dos mais altos valores do humano ou, em termos positivistas, como meio privilegiado do estudo de comportamentos sociais e individuais" (LOPES, 2012, p. 89), daí Lopes propor que se retire a literatura "do circuito da circulação de tábuas de valores" (LOPES, 2012, p. 90). Acontece que, principalmente após o movimento das vanguardas do século XX, mas não apenas, a literatura assume um *ethos* de contestação de verdades estabelecidas, de rompimento com os automatismos da percepção, de denúncia social, de investigação da subjetividade, que já não serviria à formação, pelo menos não dentro de uma concepção contemporânea de um sujeito fraturado e da multiplicidade de identidades disputando reconhecimento e legitimidade na esfera pública.

Lopes lembra a confrontação a que os professores são submetidos quanto a dois tipos de exigências: "transmitir conhecimentos que pertencem à história da literatura (ideias literárias, escolas, movimentos)" (LOPES, 2012, p. 95) e "integrar esses conhecimentos numa prática de problematização das principais noções em que se apoiou e apoia a reflexão sobre o fenómeno literário e as instituições que o inscrevem num campo autónomo" (LOPES, 2012, p. 95). Nesse sentido, pode-se dizer que, bem ou mal, as reflexões sobre a instituição literária, suas condições de possibilidade, as convenções e teorias referentes a essa primeira exigência parecem ser cumpridas

de alguma forma no ensino da literatura. Porém, como coloca Lopes, por sua natureza, os textos literários vêm "perturbar a estabilidade do conhecimento do mundo, através da abertura de perspectivas múltiplas e contraditórias, que incitam a pensar mas não determinam o pensamento" (LOPES, 2012, p. 98). Há que se reconhecer, nesse aspecto, a contribuição que a literatura pode dar no sentido de ser antes um instrumento para se desnudar ideologias do que para reforçá-las ou negar-lhes a existência. É nesse sentido que Lopes sugere que a escolha dos textos pelos professores aponte para questões éticas e políticas, assumindo-se, assim, a responsabilidade "[...] de exercitar o pensamento para a complexidade" (LOPES, 2012, p. 94).

Em outro ensaio, também de 1999, "Defesa do atrito", Lopes mostra-se, por não considerá-lo garantia nem condição, refratária a todo método de ensino por sempre se apresentar - por definição e na prática - como exercício redutor da experiência literária. Atrevo-me a esboçar, nesse contexto, uma definição de experiência literária que, em sendo da ordem do conhecimento empírico, deve ser entendida como pessoal e intransferível, ainda que intersubjetivamente comunicável. Contudo, embora possa se repetir em ato, como em um experimento, ela deve ser entendida enquanto acontecimento, bem no sentido da máxima heraclitiana, segundo a qual não se pode entrar duas vezes no mesmo rio, já que sucessivas leituras terminam por se organizarem em camadas de sentido, de sensações, de *insights*, podendo-se mesmo considerá-la como comparável à experiência religiosa pelo que pode carregar de revelação e êxtase. Nesse sentido, vale dizer contrariamente à aplicação de métodos em outros campos do saber, consoante a opinião de Durão, um método de abordagem da literatura terminaria, no limite, por apontar para uma interpretação, em certa medida, previamente delineada, cumprindo assim a função de mediação da experiência do texto literário.

[...] as diversas correntes teóricas que conhecemos já contêm

> em si embriões metodológicos, sugestões de desenvolvimentos argumentativos, princípios de mapeamento textual e traços estilísticos próprios. Em suma, os diferentes movimentos teóricos com muita facilidade surgem como pré-moldados que aparentam realizar o trabalho da interpretação, porém sem de fato poder fazê-lo (DURÃO, 2020, p. 12).

A consideração de Durão advém de uma suspeita de que a escassez de bibliografia propriamente metodológica dedicada aos estudos literários decorre do fato de que a teoria parece desempenhar esse papel, um espaço que, segundo ele, deveria ser da prática da interpretação. É o que diz Compagnon, quando, em *Le démon de la théorie*, de 1998, afirma que o intuito da teoria deveria ser de desconsertar o senso comum, isto é, de colocar em questão seus pressupostos e suas ideias preconcebidas, deslocando-os de estatuto de verdades incontestes para o espaço adequado da crítica, da polêmica, do alcance histórico e situacional. O problema é que, ainda segundo Compagnon, o apelo à teoria, que, por definição, deveria ser subversivo e insurrecional, acaba sendo transformado pela instituição acadêmica em método, perdendo sua força contestadora e afirmando-se, muitas vezes, como uma receita pronta para o uso e, cabe acrescentar, seguindo-se a receita, chega-se a um resultado esperado; quando se trata de interpretação literária, um resultado esperado é o exato oposto do que se procura. A postura teórica apropriada para esse caso talvez esteja na única moral literária vista por Compagnon, a perplexidade, capaz de "[...] despertar a vigilância do leitor, de inquietá-lo nas suas certezas, de abalar sua inocência ou seu torpor, de alertá-lo dando-lhe os rudimentos de uma consciência teórica da literatura" (COMPAGNON, 2014, ebook, tradução nossa)[97]. Convém complementar com Durão que esse gesto não implica o abandono da teoria, apenas não permitir que ela predetermine o que fazer com as obras literárias, o

97 [...] il s'agissait d'éveiller la vigilance du lecteur, de l'inquiéter dans ses certitudes, d'ébranler son innocence ou sa torpeur, de le déniaiser en lui donnant les rudiments d'une conscience théorique de la littérature.

que pode ser conseguido com o cuidado da pesquisa:

> A saída para isso, creio, é construir uma perspectiva teórica situada acima da mera aplicação de teorias, que as submeta ao crivo da interpretação, considerando-as não apenas como fonte de conceitos a ser usados, mas também como *material* a ser investigado. Para nossos fins, aqui isso significa colocar a pesquisa acima da teoria, construindo um âmbito de investigação que possa abarcá-la (DURÃO, 2020, p. 12).

O inconveniente maior dessa mediação é quando ela age de maneira a reduzir a potencialidade da experiência direta com o texto literário. Para Lopes, a leitura, mesmo que ligeira, "depende da força desejante, da capacidade de romper os cercos" (LOPES, 2012, p. 139), isto é, a leitura acontece em modo de expansão desbravadora e aventureira quando procura existir como "falas que abram caminhos através do desconhecido" (LOPES, 2012, p. 139). Ainda dentro do quesito método, Lopes afirma que "[a] justificação de um poema, pela forma, pelo conteúdo, pela tradição, ou pelo que quer que seja, é sempre caricata" (LOPES, 2012, p.138). Arrisco-me a dizer que seja caricata pelo fato de poder ser uma traição do texto na medida em que se propõe a dizer em outras palavras aquilo que o texto literário já diz por si mesmo sem demandar tradução, pois, através do poema, haveria, segundo ela, "uma fala que não fala de" (LOPES, 2012, p. 138), ou seja, essa fala é por si só a expressão da intransitividade do gesto literário, que vem a ser, porém, "uma fala de aproximação ou de encontro" (LOPES, 2012, p. 139). Essa fala de aproximação "não tem nada a dizer do poema - instaura-se como fala: um dizer que não circula em eterna repetição do mesmo, mas produz atrito, desvio, confronto nos limites da linguagem" (LOPES, 2012, p. 139). Ao instaurar-se, essa fala de aproximação não se coloca para falar sobre, mas lança-se antes como continuidade, ainda que dialética, pois tal continuidade pode se dar, por exemplo, na forma de desvio ou confronto. A questão é que, nesse sentido, a

continuidade poderia ser concebida como uma espécie de vibração, um ressoar que se materializa, segundo Lopes, posteriormente em análises, em construção de perspectivas, em um desencadear de problemáticas, mas também, acrescento, em afetos, sensações, em multiplicação de leituras e escritas. Desse modo, de acordo com Lopes, a continuidade da poesia como possível segue paralelamente ao não esgotamento do humano na eficácia, isto é, abrindo-se em formas de performatividades transitivas.

Voltando ao ensaio "A paradoxalidade do ensino da literatura", Lopes defende nele o abandono da "busca de técnicas de ensino, ou de pedagogias, orientadas para a obtenção da facilidade na transmissão de conteúdos" (LOPES, 2012, p. 98), porque há um tempo próprio que deveria ser exigido pelo ensino da literatura, "um tempo de análise e de construção de perspectivas, indispensável ao distanciamento face ao fluxo das opiniões" (LOPES, 2012, p. 98), pois há, no ensino de literatura, para além de aquisição de conhecimento e transmissão de conteúdo, algo da ordem de uma "iniciação, através do pensar, a uma dimensão da existência não vinculável a um círculo de competências e teorias" (LOPES, 2012, p. 92-93). Lopes alerta, assim, para o risco do que chama de "tecnocratização do ensino da literatura" (2012, p. 91), um projeto de "mera eficiência técnica de transmissão de conhecimentos" (LOPES, 2012, p. 91), apoiado em técnicas de análise de textos, as quais funcionam como garantia de cientificidade, como já mostrado aqui desde Lanson no fim do século XIX. Esse projeto, porém, ignoraria os modos de existência do texto literário, desvalorizando as potencialidades de formulação de hipóteses e capacidade de argumentação própria à interpretação literária, reduzindo o texto a uma forma acabada, isto é, retirando do texto literário sua potência em se fazer interpretar, ainda que esse gesto de interpretação seja feito pelo modo da resistência. Esse tempo é diferente da velocidade da circulação de informações, a qual não deveria ser transposta para o ensino de literatura na pretensão que

às vezes se vê de conhecer, à maneira de um mero consumismo, em extensão e quantidade obras e teorias, ou seja, uma erudição calcada apenas em volume, numérica, pois trata-se antes de "[...] perceber que há um tipo de textos em que o que é importante é a intensidade dos dinamismos, de onde decorre a multiplicação das leituras, as relações entre leitura e escrita, o desencadear de problemáticas" (LOPES, 2012, p. 99).

Essa reflexão me permite trazer a entrevista de Haroldo de Campos, dada a Rodrigo Naves, na *Folha de São Paulo*, em 21 de agosto de 1983, e retomada no livro *Metalinguagem & outras metas*, no ponto em que o crítico diferencia erudição, que, para ele, "implicaria uma acumulação quantitativa de conhecimento, como num arquivo" (CAMPOS, 2006, p. 258), enquanto cultura "seria antes um conceito qualitativo, caracterizando-se pela idéia de relação: saber relacionar os conhecimentos, pô-los em movimento, em conexão, como num ideograma ou numa constelação" (CAMPOS, 2006, p. 258). Além disso, parece-me interessante também que, perguntado sobre sua "preocupação em não manter uma relação meramente cumulativa e hipostasiante com a história da literatura e suas diversas linguagens" (CAMPOS, 2006, p. 257), Campos responde que sua "relação com a tradição é antes musical do que museológica" (CAMPOS, 2006, p. 257), preferindo essa derivação de *Mousa* - musa, do grego - que chegou em música, porque gosta "[...] de ler a tradição como uma partitura transtemporal, fazendo, a cada momento, 'harmonizações' síncrono-diacrônicas, traduzindo, por assim dizer, o passado de cultura em presente de criação" (CAMPOS, 2006, p. 258). Interessa-lhe o "efeito de *mosaico*" que resulta dessa concepção, já que a especialização, segundo Campos, tende a se linearizar e impedir olhar apenas para as "obras que respondam, de maneira viva, a uma pergunta extraída de uma circunstância produtiva presente" (CAMPOS, 2006, p. 258) ao modo da dialética entre presente e passado que encontramos na estética da recepção

de Hans Robert Jauss e na hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer. Campos insere esse ponto na discussão sobre a dialética entre tradição e ruptura, promovida pelo poeta e crítico mexicano Octavio Paz:

> No que respeita à história literária, o seu motor será sempre um motor "plagiotrópico": sua evolução procederá por derivações oblíquas, por "linhas tortas", por descontinuidades, por aparentes descaminhos, por recuperações do que ficou à margem e que, a uma outra luz, nos parece novo e instigante (CAMPOS, 2006, p. 260).

O registro da perspectiva de Campos se mostra relevante para esta discussão tanto pelo ponto de vista da historiografia literária por propor algo que diverge da linearidade esperada para o encadeamento dos fatos literários quanto para o que dissemos sobre a formação dos estudantes no que tange à criatividade de projetar novas relações entre autores e obras. Além disso, Campos nos recorda, ainda nessa entrevista, as famosas palavras de Jorge Luis Borges, em "La poesía", uma das sete conferências proferidas pelo escritor argentino no Teatro Coliseo, em Buenos Aires, em 1977, na qual diz:

> Há pessoas que sentem escassamente a poesia; geralmente, dedicam-se a ensiná-la. Eu creio sentir a poesia e creio não tê-la ensinado; não ensinei o amor por tal ou tal texto: ensinei a meus estudantes a gostarem da literatura, a verem na literatura uma forma de felicidade (BORGES, 1989, p. 255, tradução nossa)[98].

Campos vê certa verdade prática nessa ironia de Borges. Ver, na literatura, uma forma de felicidade me parece ir ao encontro do

98 Hay personas que sienten escasamente la poesía; generalmente se dedican a enseñarla. Yo creo sentir la poesía y creo no haberla enseñado; no he enseñado el amor de tal texto, de tal otro: he enseñado a mis estudiantes a que quieran la literatura, a que vean en la literatura una forma de felicidad.

que chamo de uma leitura afetiva do texto literário. De certa forma, vejo um eco de Borges na inquietação do escritor, artista plástico e dramaturgo belga Patrick Corillon em conversa com meus estudantes em outubro de 2019, na qual dizia se intrigar com o fato de que toda criança manifesta gosto pela literatura através da necessidade de ouvir e contar histórias, criar mundos e brincar com as palavras, gosto este que misteriosamente pode desaparecer na vida escolar. Poderia dizer que, correndo o risco de ser injusto com a formação de nossos professores e com suas condições de trabalho, há algo na escola que dificulta que a literatura seja vista como uma forma de felicidade. E não é preciso que seja clandestina como a felicidade da personagem do conto de Clarice Lispector, pelo contrário, deve ser felicidade aberta, desmedida e aventureira, que se apresenta ao debate público institucional ou apenas no círculo pessoal. Lembremos da *Leçon*, de Roland Barthes, e procuremos um pouco de saber e o máximo de sabor possível para que o afago tátil do texto se converta em afeto de leitura. "E todo o resto é literatura", diria Paul Verlaine.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARTHES, Roland. Leçon. Paris: Seuil: 2002.

BORGES, Jorge Luis. Obras completas. Buenos Aires: Emecé Editores, 1989.

CAMPOS, Haroldo de. Metalinguagem & outras metas: ensaios de teoria e crítica literária. São Paulo: Perspectiva, 2006.

COMPAGNON, Antoine. La littérature, pour quoi faire ? Paris : Collège de France, 2007. Disponível em : https://books.openedition.org/cdf/524. (Acesso em : 27/08/2020).

COMPAGNON, Antoine. Le démon de la théorie : littérature et sens commun. Paris : Éditions du Seuil, 1998.

DURÃO, Fábio Akcelrud. Metodologia de pesquisa em literatura. São Pau-

lo: Parábola, 2020.

HUYSSEN, Andreas. Present pasts : urban palimpsests and the polotics of memory. Stanford: Stanford University Press, 2003.

LAGARDE, André; MICHARD, Laurent. Les grands auteurs français : anthologie et histoire littéraire - XX siècle. Paris : Bordas, 1988.

LANSON, Gustave. Histoire de la littératura française. Paris : Labex Obvil, 2015. Disponível em : http://obvil.sorbonne-universite.site/corpus/critique/lanson_histoire-litterature-francaise. (Acesso em : 25/08/2020).

LANSON, Gustave. Méthodes de l'histoire littéraire. Paris : Labex Obvil, 2013. Disponível em : http://obvil.sorbonne-universite.site/corpus/critique/lanson_methodes. (Acesso em : 25/08/2020).

LOPES, Silvina Rodrigues. Literatura, defesa do atrito. Lisboa: Chão da Feira, 2012.

RENAN, Ernest. L'avenir de la science. Paris : Labex Obvil, 2013. Disponível em : http://obvil.sorbonne-universite.site/corpus/critique/renan_science/. (Acesso em: 28/07/2020).

Sobre os autores

Aline Cristina Oliveira das Neves é licenciada em Letras, habilitação em Língua Portuguesa, pela Universidade Federal do Amazonas - UFAM (2000). Especialização em Língua Portuguesa, também pela UFAM (2003). Mestrado em Ciências na Amazônia pela Universidade do Estado do Amazonas - UEA (2013). Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Linguística, PPGL, Universidade de Brasília.

E-mail: alinecristina@gmail.com

Ana Adelina Lôpo Ramos é professora da Universidade de Brasília desde 1995 e tem atuado na Graduação em Português do Brasil como Segunda Língua (PBSL) a partir da criação dessa licenciatura em 1998. É graduada em Licenciatura Plena em Letras e especialista em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba - Campina Grande. É mestre e doutora pelo Curso de Pós-Graduação em Linguística (PPGL) da Universidade de Brasília, programa em que está credenciada como membro permanente orientando mestrado e doutorado, desenvolvendo pesquisa na área de Português L2 e LE/LA. A temática de sua pesquisa está focada no ensino do português brasileiro a imigrantes e pessoas em situação de refúgio. Atualmente, realiza o Estágio Pós-Doutoral na Université de Nantes, França.

E-mail: ramos.anadeli@gmail.com

Aude Bretegnier est Sociolinguiste, Professeure des Universités, membre du *Centre de Recherche en Education de Nantes* (CREN), et co-responsable d'un des 5 axes de cette équipe, *Plurilinguismes, Educations, Sociétés*. Spécialiste d'insécurité linguistique, ses recherches s'inscrivent dans la perspective d'une sociolinguisti-

que qualitative, interrogent les enjeux socio-identitaires à l'œuvre dans les dynamiques de recompositions plurilingues en parcours de migration et d'intégration.

E-mail: aude.bretegnier@univ-lemans.fr

Danglei De Castro Pereira é Doutor em Letras pela UNESP (2006). É pós-doutor em Literatura brasileira pela USP (2012) e em Letras pela Universitè de Rennes 2 (2020). É professor de Literatura brasileira na Universidade de Brasília (UnB) e professor permanente no Programa de Pós-Graduação em Literatura na UnB, no Programa de Pós-Graduação em Letras da UNEMAT/Sinop/MT e no Programa de Pós-Graduação em Estudos em Linguagens (UFMS/Campo Grande/MS). É líder do grupo de Pesquisa "Historiografia Literária, Cânone e Ensino" (CNPq), membro do GT Literatura e Ensino da ANPOLL. É pesquisador da Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal (FAP/DF). Publicou, entre outros livros, *Nas Linhas de Ariadne*: literatura e ensino em debate *(Con)tradição*: perspectivas do marginal, *Olhares sobre o marginal*; *Dissolução do inferno em movimento*: poesia incontida de Sousândrade, *Baú de Barros*: ensaios sobre a poética de Manoel de Barros; *Olhares em labirinto*: modernidade e arte literária no (contra)tempo, *Romantismo e modernismo*: continuum, *Diagramas, folhas e literatura em marginalidade*, entre outras obras.

E-mail: danglei@terra.com.br

Daniel Teixeira Da Costa Araújo é professor adjunto da Universidade de Brasília (UnB), atuando no Departamento de Teoria Literária e Literaturas (TEL) na área de Literaturas de Expressão Francesa. Doutor em Letras Neolatinas - Literaturas em língua francesa pela Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (2016), com período sanduíche na Université de

Nantes, França; Mestre em Teoria da Literatura pela Universidade Federal de Minas Gerais (2008); Bacharel em Relações Internacionais pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (2013); e Bacharel em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais (2005), com período sanduíche na Université Blaise-Pascal, França. Realiza pesquisas em perspectiva transdisciplinar, unindo literatura, filosofia e teoria política, buscando atualmente investigar relações entre literatura e violência, literatura e direito e estudos da memória, sobretudo nos séculos XX e XXI.

E-mail: danieltcosta@yahoo.com.br

Dora François-Salsano é Maître de Conférences em didática das linguas e culturas estrangeiras - INSPE - Universidade de Nantes. Pesquisadora do *Centre de recherche en éducation de Nantes* – CREN (EA 2661).

dora.francois@univ-nantes.fr

Larisse Lázaro Santos Pinheiro é Doutoranda em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília - UnB, mestre em Linguística Aplicada pela UnB, pós-graduada em Língua Espanhola pela Faculdade Internacional Signorelli, graduada em Letras, Língua Portuguesa e Literaturas pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB. Pesquisadora na área de Português do Brasil como Língua Adicional para Refugiados e da área de Análise de Discurso Crítica com ênfase em Multimodalidade e Multiletramentos.

E-mail: larisselazaro@hotmail.com

Isabelle Audras est enseignante-chercheure en Didactique des Langues, Didactique du Français Langue Etrangère et Seconde à l'université du Mans, membre du Centre de Recherche en Education de Nantes et du Mans. Ses recherches portent sur la prise en compte

de la diversité linguistique et culturelle en éducation/formation, en classe et en milieux associatifs péri-scolaires notamment et sur le lien école-famille. Elle s'intéresse aux effets de ces pratiques pour les publics concernés en termes de développement langagier, de cohésion sociale et d'équité en éducation.

E-mail: isabelle.audras@univ-lemans.fr

Margherita Orsino est professeure de littérature contemporaine au sein de la section d'Italien et membre du Centre d'Études Ibériques et Ibéro-Américaines (CEIIBA) à l'Université Toulouse Jean Jaurès (France). Ses travaux de recherche portent principalement sur la poésie italienne contemporaine, la traduction poétique, l'art performance et les objets transculturels (le masque). Pour le curriculum : http://ceiiba.univ-tlse2.fr/ .

E-mail: margherita.orsino@univ-tlse2.fr.

Maria Da Glória Magalhães Dos Reis é professora associada do Departamento de Teoria Literária e Literaturas (TEL), da Universidade de Brasília (UnB) e realiza pesquisas sobre as Dramaturgias contemporâneas na África subsaariana de expressão francesa, o teatro bilíngue (português – Libras, português-francês) e as temáticas interdisciplinares envolvendo as áreas de Literatura, Educação e Teatro. Orienta mestrado e doutorado no Programa de Pós-Graduação em Literatura da Universidade de Brasília. Fez pós-doutorado em Teatro e Educação na Escola de Comunicação e Arte da Universidade de São Paulo (2016) e atualmente (2020) desenvolve estudos em parceria com o Laboratório SeFeA - *Scènes Francophones et Ecritures de l´Altérité* - dirigido por Sylvie Chalaye, da Université Sorbonne Nouvelle Paris III. Pertence à Rede PICNAB, Programa Internacional de Pesquisa com as Universidades de Aveiro (Portugal) e Nantes (França).

Endereço eletrônico: gloriamagalhaes@gmail.com

Maria Helena Araújo E Sá é professora do Departamento de Educação e Psicologia (Universidade de Aveiro, Portugal), onde orienta alunos de mestrado, doutoramento e pós-doutoramento na área de formação de professores de línguas. É Coordenadora do Centro de Investigação "Didática e Tecnologia na Formação de Formadores" (CIDTFF) e Diretora do Programa Doutoral em Educação. As suas principais áreas de interesse são a intercompreensão, comunicação plurilingue e intercultural e formação de professores.

ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6623-9642
E-mail: helenasa@ua.pt

Maria João Barroso Hortas, Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação, IGOT - Instituto de Geografia e Ordenamento do Território/ CEG - Centro de Estudos Geográficos/ ULisboa - Universidade de Lisboa. Doutorada em Geografia Humana. Professora Adjunta da Escola Superior de Educação, Politécnico de Lisboa, no domínio científico de Ciências Sociais, lecionando na formação inicial de professores e educadores de infância e na formação de educadores sociais. Investigadora do Centro de Estudos Geográficos, da Universidade de Lisboa, grupo de investigação *Migrare*, onde tem desenvolvido projetos nacionais e internacionais no âmbito da imigração e integração socioeducativa de crianças e jovens de origem imigrante.

E-mail: mjhortas@eselx.ipl.pt

Maria Luisa Ortiz Alvarez é formada em Língua e Literatura russas e mestrado em Ciências Pedagógicas pelo Instituto Superior Pedagógico de Moscou. Possui doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (2000), Pós-doutorado pela UFBA (2011) e Pós-doutorado pela Universidade de Santiago de Compostela, Espanha (2015). Formada também em

Português Língua Estrangeira na Universidade de Havana, Cuba (1992), onde trabalhou durante 22 anos (1978 -2000) como professora da licenciatura em língua russa e 10 anos como professora de PLE (1990 - 2000). Há 20 anos trabalha na Universidade de Brasília, no início como professora de Literatura Espanhola e Literatura Hispano--americana, no Departamento de Teoria Literária e Literatura e posteriormente passou para o Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução do qual atualmente é Professor Associado IV. Foi membro da Diretoria da Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira (SIPLE), Presidente da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB) (2005-2007; 2007-2009) e atualmente Presidente da Associação Brasileira de Fraseologia. Vice - coordenadora do Projeto *Português como Língua de Herança* (POLH), em parceria com a DPLP (Divisão de Promoção da Língua Portuguesa), do Ministério das Relações Exteriores. Ministrou vários cursos de formação de professores de PLE e POLH em países como Cuba, México, Estados Unidos, Uruguai, Paraguai, Suíça, Espanha, Equador e Colômbia.

E-mail: mlortiz@unb.br

Rachida Ramdani est enseignante de français (FLM) en collège, elle est également doctorante à l'université du Maine, elle travaille depuis 2013, au sein de l'association AFaLaC (Association Familles Langues Cultures), sur la valorisation des langues et des cultures familiales des migrants. Ses recherches (étude longitudinale) interrogent, dans une démarche qualitative en s'appuyant sur l'observation et des entretiens semi directifs, les enjeux identitaires et la reconnaissance dans le développement du sentiment de « co éducation », chez les parents ayant une histoire migratoire, en tissant des liens avec l'école et son impact sur l'estime de soi de leurs enfants en prenant en compte leurs langues et cultures familiales par le biais de leurs parents au sein de l'école.

E-mail: rachida_gumeaux@yahoo.fr

Rodrigo Albuquerque é professor no Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas (LIP) da Universidade de Brasília, credenciado ao Programa de Pós-graduação em Linguística (PPGL) da mesma instituição no nível do mestrado. Atua, especialmente, nas áreas de sociolinguística interacional, estudos etnográficos, cognição social, linguística de texto e ensino de português brasileiro como primeira língua e como língua adicional. Sobre a formação acadêmica, é doutor em Linguística pela Universidade de Brasília, Mestre em Linguística pela mesma universidade e graduado em Letras Português do Brasil como Segunda Língua também pela UnB. É também líder do grupo de pesquisa "(Im)polidez em diferentes contextos sócio/interculturais", cadastrado no CNPq.

E-mail: rodrigo.albuquerque.unb@gmail.com

Rogério Lima é professor associado da Universidade de Brasília. Graduado na Universidade Federal Fluminense (1989), obteve pela Universidade Federal do Rio de Janeiro os títulos de mestrado em semiologia (1995) e de doutorado em semiologia (2001), realizou estudos de pós-doutorado na *Fondation Maison des Sciences de l'Homme* - Paris (2008) e na Universidade Rennes 2, França, (2013). Coordena a seção brasileira do Programa Internacional de Investigação Científica Nantes, Aveiro, Brasília (Rede PICNAB). Presidiu a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras (ANPOL), e presidiu também a Associação Brasileira de Literatura Comparada (ABRALIC), gestão 2018-2019.

E-mail: rlima@unb.br

Rosa Maria Faneca é investigadora doutorada do Centro de Investigação "Didática e Tecnologia na Formação de Formadores" (CIDTFF), Departamento de Educação e Psicologia (Universidade de Aveiro, Portugal). É a Coordenadora nacional do projeto Erasmus + KAMILALA e do Concurso nacional Kamishibai plurilingue. Tem

participado em diversos projetos nacionais e internacionais sobre a Integração à Língua Portuguesa, línguas de Herança, Literacia plurilingue, Diversidade linguística e cultural, Plurilinguismo (Galapro, Miriadi, Koinos, Eval-IC premiado com o Selo de "Boas Práticas", LOCALL, KAMILALA). As suas principais áreas de interesse são a Educação Plurilingue e Intercultural, Abordagens plurais para o ensino e aprendizagem de línguas, Formação de professores e ensino de Línguas de Herança. Tem atuado na formação inicial e contínua de professores (Universidade de Aveiro e ESE de Viana do Castelo). Integra a comissão editorial da revista *Indagatio Didáctica*. É membro do Bureau da Association EDiLiC (Éducation et Diversité Linguistique et Culturelle) e membro da Rede KAMILALA. Ciência Vitae: https://www.cienciavitae.pt/D01D-99FB-3966.

E-mail: rfaneca@ua.pt

Rozana Reigota Naves é Doutora e Mestra em Linguística pela Universidade de Brasília. Professora no Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas e no Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade de Brasília. Pesquisadora na área de teoria e análise linguísticas, especialmente da interface entre sintaxe e semântica lexical, da descrição do português brasileiro e da língua de sinais brasileira e da educação linguística e aquisição de primeira ou segunda língua. Diretora do Instituto de Letras da Universidade de Brasília.

E-mail: rnaves@unb.br.

Uriane Almeida Oliveira é Mestra em Linguística pela Universidade de Brasília. Graduada em Letras - Português e Respectivas Literaturas e Letras - Português do Brasil como Segunda Língua pela Universidade de Brasília. Graduada em Direito pela Universidade Católica de Brasília, com especialização em Direitos Indisponíveis pela Faculdade Projeção. Assistente em Administração

do Departamento de Música do Instituto de Artes da Universidade de Brasília.

E-mail: urianealmeoli@gmail.com

Violaine Béduneau est actuellement directrice pédagogique à l'Association Famille Langues Cultures. Elle anime des médiations plurilingues dans des écoles maternelles, primaires et des collèges des quartiers « Politiques de la Ville » au Mans. Elle prépare à partir de septembre 2020 une thèse auprès du laboratoire DYLIS, intitulée "Enjeux et effets d'un projet de médiations plurilingues à l'école maternelle : Pratiques, représentations parentales et développement langagier de l'enfant."

E-mail: violaine.beduneau@gmail.com