

*Entrevista***DIALOGANDO COM FORMADORES DE PROFESSORES DE LÍNGUAS**

*Diógenes Cândido de Lima\**  
(Org.)

Entrevistadores:

*Alice Vasconcelos Silva*  
*Ana Kettily Manhães Magalhães*  
*Anderson de Jesus Caires*  
*Fernando Gonçalves de Souza Neto*  
*Fernanda Nogueira Araújo*  
*Gabriel Oliveira Monteiro*  
*Hudson Santos de Oliveira*  
*Igor Araújo Dantas*  
*Larissa Felicidade Santos*  
*Marina Santos Soares Pereira*  
*Mateus Freire Santana Silva*  
*Nágila Silva Santos*  
*Monize da Silva Novaes*  
*Suehy Sousa Silva*  
*Vinícius Viana Busatto*

**1. Iniciando o diálogo**

**Diógenes Cândido Lima:** Como vem sendo de praxe, sempre que ministro a disciplina de Introdução à Linguística Aplicada (LA) ao Ensino de Língua Estrangeira, no curso de Letras Modernas, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, uma das diversas atividades avaliativas, no decorrer do curso, é a elaboração de uma pergunta, por cada aluno, sobre um aspecto discutido em sala de aula, ou qualquer outro tema, que seja do seu interesse, dentro do escopo da disciplina. Para a elaboração da pergunta, o aluno tem que fazer uma rápida contextualização do tema escolhido e fundamentar, teoricamente, o que se pretende perguntar.

Essas perguntas são encaminhadas a um estudioso da Área para que as responda, as comente e emita seu parecer, com base em sua experiência, leituras e pesquisas. Percebe-se

---

\* Doutor em Educação pela Southern Illinois University (SIU). Professor Pleno da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb).

que essa atividade tem surtido muito efeito no processo de aprendizagem, uma vez que proporciona aos aprendizes a oportunidade de dialogar, mesmo que de forma escrita, com renomados estudiosos da Linguística Aplicada, uma disciplina relativamente nova para eles, e por meio da qual acabam descobrindo novas maneiras de ver a língua(gem), numa perspectiva mais humanística, mais social e mais voltada para os problemas do mundo real.

De fato, a "nova" disciplina tem suscitado reações adversas nessa nova clientela acostumada com os preceitos da linha dura da Linguística Geral, uma vez que, diferentemente dela, a LA que reúne os mais variados conceitos e métodos, com base em outras áreas do saber, tornando-se, assim, uma disciplina multi/trans e interdisciplinar. Nos projetos anteriores, foi convidado apenas um(a) pesquisado(a) para responder a todas as perguntas dos alunos da classe. Uma tarefa trabalhosa que demanda tempo, concentração, estudo e, muitas vezes, até uma pesquisa específica e mais bem aprofundada.

Desta vez, considerando o tamanho da turma, decidi convidar vários(as) estudiosos(as) e atribuir a cada um deles/delas uma ou duas perguntas. Dessa maneira, minimizamos a carga de trabalho do(a) respondente e temos a oportunidade de ouvir pontos de vista diferentes sobre temas, também, diferentes.

As perguntas que compõem este diálogo versam sobre questões que dizem respeito ao ensino de línguas estabelecido pelos PNC, bilinguismo, funcionamento de escolas bilíngues no Brasil, formação de professores de línguas, ensino-aprendizagem de inglês na educação básica e no ensino superior, questões culturais envolvendo o ensino de línguas, pesquisa em Linguística Aplicada, multiletramento e as novas tecnologias, inglês como língua franca, adicional, segunda língua, processo de aquisição da linguagem, Linguística Aplicada e práticas educacionais, dentre muitos outros temas afins, no grande guarda-chuva da LA.

Todos estes temas foram, de certa forma, abordados em sala de aula e suscitaram dúvidas, provocações, inquições e questionamentos que culminaram na realização desta entrevista coletiva, com a participação dos professores doutores Claudia Hilsdorf, Laura Miccoli, Sávio Siqueira, Almeida Filho, Jorge Onodera, Décio Cruz, Sérgio Ifa, Helena Camargo, Ricardo Saito e Camila Dias, aos quais gostaria de agradecer pela disponibilidade e pela grandeza acadêmica deste diálogo.

Como se pode ver, a ordem das perguntas não tem uma sequência lógica. Elas aparecem de maneira aleatória, mas convergem para questões de interesse desses futuros professores de línguas e dos estudos linguísticos, de um modo geral.

## 2. Entrevista

**Vinícius Viana Busatto:** Celani (1992), em sua vasta produção, discorre acerca da trajetória da Linguística Aplicada em uma perspectiva histórica. De acordo com a autora, a LA surgiu na Europa e, tempos depois, nos Estados Unidos, percorrendo caminhos tortuosos desde então, a exemplo de seu desenvolvimento no Brasil. A princípio, essa área era concebida como dependente da Linguística em uma concepção simplória de ensino-aprendizagem de línguas, passando à ideia de ensino de língua materna, psicolinguística, lexicografia etc. Consoante Rojo (1999) e Celani (1998, 1992), a LA era, pois, compreendida como uma interminável aplicação de teorias, nada mais. Na década de 1980, no entanto, essas fronteiras foram transpassadas, ativando-se questões tocantes a problemas de linguagem no mundo real. Adotou-se, conseqüentemente, dentre outras áreas, questões políticas e de planejamento educacional, tornando-se uma ciência interdisciplinar. Nesse ínterim, como podemos vislumbrar a LA nas práticas educacionais?

**José Carlos Paes de Almeida Filho:** É conveniente começar por aceitar que o rótulo LA não está livre de questionamentos, dúvidas e preconceitos além de inspirar sempre boas expectativas para um rol grande de questões práticas da linguagem colocadas no cotidiano da vida real. Aqui vamos explorar de modo focal a dimensão da LA na educação, isto é, no sistema escolar brasileiro.

Lembremo-nos, primeiro, que a LA começou sua trajetória na esfera educacional como aplicações sistemáticas de aspectos da Ciência Linguística à educação pelas línguas desde meados do século XX. Em 1963, a Linguística ganhou força de lei ao se tornar mandatória para todos os cursos de Letras no país. Em 1966 foi inaugurado em São Paulo o Centro de Linguística Aplicada por iniciativa de uma rede privada de escolas de idiomas em expansão (Yázigi) na época. A metamensagem era: abrir um centro que trouxesse o melhor da Linguística para respaldar a melhoria do ensino de línguas e colocar um linguista com formação no Ensino de Línguas para chefiá-lo. Havia ânimo para apoiar com entusiasmo e esperanças renovadas esse casamento da Linguística com o Ensino de Línguas.

Em 1970, nasceu o primeiro Curso de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, sediado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Em meados da década seguinte, ocorreu um novo avanço da Linguística Aplicada na direção de ela se tornar uma área multidisciplinar e um ponto de interceptação de influências de ciências consolidadas.

Melhor seria dizer momentos interdisciplinares para tratar de questões complexas da prática social. Por quê? Existia ciência multidisciplinar ou encontro de múltiplas áreas disciplinares para desvendar questões multiníveis? O lugar onde se viveu mais ativamente essa nova fase de superação da referenciação à Linguística para fazer LA foi o novo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual de Campinas, a Unicamp. O artigo fundante de Marilda Cavalcanti intitulado *A propósito de Linguística Aplicada*, publicado em 1987, foi a bandeira da nova fase sob o véu do ensino de línguas.

Mas a LA não era somente ensino de línguas e a Linguística, afinal, não era o porto definitivo. Essa foi a mensagem de fundo que começou a ganhar força. Ela passou a ser de quem fosse preciso e a natureza das questões era o que iria dizer que ciência era relevante para ser chamada a colaborar. Abriu-se então o leque das referências com as quais era possível se fazer Linguística Aplicada, uma vez que se passou a ter o apoio de disciplinas várias. Essa foi a segunda fase da LA Interdisciplinar.

É bom colocar o termo “Linguística Aplicada Interdisciplinar” entre aspas para pensarmos um pouco sobre o que é uma ciência “inter”. O método de análise e intervenção pode ser inter, mas as ciências chamadas a contribuir sobre uma questão prática complexa não seriam todas disciplinares por natureza? Depois da fase dita interdisciplinar, na verdade da pluralidade de referenciais interpelados, o que sobreveio foi um afastamento da Linguística como ciência de base. Isso não foi um rompimento com o potencial conceitual que a Linguística sempre representa para a área educacional, mas uma suspensão de direito monopolista. Nessa fase do meio desde meados da década de 80, apareceu também uma visão da LA brasileira “social”, livre, cabocla e pós moderna, a qual não possui limites de contorno e é bem comprometida com as Ciências Sociais que buscam fazer justiça social no país e no mundo.

**Marina Santos Soares Pereira:** Consoante Kleiman (2013), a Linguística Aplicada se propõe a lidar com a complexidade que compete ao ensino-aprendizagem de línguas, em adição à tentativa de preencher lacunas existentes em esferas locais de convivência de usos situados da língua/linguagem. Desse modo, como pontua a autora, a LA busca respostas para “investigações que se ocupam de questões em que a linguagem tem um papel constitutivo nos saberes, nas configurações identitárias e nas relações [...] que formam, conformam, deformam, informam, transformam as realidades que construímos” (KLEIMAN, 2013, p. 43).

Desse modo, partindo do entendimento de que o propósito da LA se justifica no cumprimento de princípios e estratégias de e para o desenvolvimento de análises teóricas a respeito da língua(gem) para a solução de problemas educacionais e socioculturais dentro ou fora do contexto escolar (CAVALCANTI, 1986/2012), além de tratar da (re)focalização de um olhar mais atento, crítico e intersubjetivo para a sala de aula e para as demandas sociais de utilização da língua situadas nesse contexto institucional, **o que significa fazer pesquisa em Linguística Aplicada?**

**José Carlos Paes de Almeida Filho:** Quero reafirmar que o entendimento de LA evoluiu de área de aplicações da Linguística ao ensino, à educação, em grande parte. Outras aplicações de ciências disciplinares, como a Pedagogia, Psicologia e as Ciências Sociais na disciplina acadêmica Ensino de Línguas também perderam seu espaço de privilégio. Evoluímos para uma área acadêmica Aplicada, de usos da linguagem no ambiente social, área essa de domínio próprio que poderia agora ser chamada de Ciência Aplicada da Linguagem, na qual o objeto é sempre uma questão de cunho prático de usos da língua inserida em alguma das disciplinas aplicadas, como a do Ensino de Línguas, a Tradução, a Lexicografia, o Secretariado ou LEA, as Relações Sociais Mediadas pela Linguagem e as Patologias da Comunicação.

A Linguística Aplicada foi linguística até bem depois do ano 2000. A Ciência Aplicada da Linguagem que se pode hoje distinguir no cenário brasileiro não é mais Linguística, nem qualquer outra ciência de referência. Ela tem tentado abrir a perspectiva fortalecedora de que se constitui como uma área aplicada autônoma da grande área da Linguagem que não é Letras, que significa literatura, e da qual faz parte a disciplina aplicada e também autônoma Ensino de Línguas, além de suas várias congêneres.

Então, os pesquisadores não estão todos a trabalhar diretamente na ciência aplicada, mas sempre numa das disciplinas aplicadas, frequentemente no Ensino de Línguas, em tópicos do conhecimento nela vertebrado. Para adequar-se a questões aplicadas, geralmente de natureza complexa plural, a pesquisa acadêmica tem se consolidado como “pesquisa aplicada”, localizada nas situações sem simplificações de design que apagam sua multifatorialidade, seja na pesquisa qualitativa preferencial, seja na quantitativa que admita procedimentos mais ágeis como o de regressão múltipla de fatores coexistentes.

**Vasconcelos Silva:** Tendo em vista o amplo alcance e a influência dos recursos midiáticos na sociedade moderna, que se propõem a promover entretenimento e gerar lucros, é

notória a presença predominante da cultura pop no cotidiano dos indivíduos, principalmente de crianças e jovens. Nessa perspectiva, segundo Soares (2013, p. 2), o termo cultura pop está relacionado “ao conjunto de práticas, experiências e produtos norteados pela lógica midiática, que tem como gênese o entretenimento”. Ademais, o autor afirma que:

[A cultura pop] se ancora, em grande parte, a partir de modos de produção ligados às indústrias da cultura (música, cinema, televisão, editorial, entre outras) e estabelece formas de fruição e consumo que permeiam um certo senso de comunidade, pertencimento ou compartilhamento de afinidades que situam indivíduos dentro de um sentido transnacional e globalizante. (SOARES, 2013, p. 2)

Portanto, é possível compreender que a cultura pop é apresentada através de recursos midiáticos em diversas áreas da indústria cultural, que por sua vez, é bastante consumida em todo o mundo. Como exemplos de meios de comunicação midiática, pode-se citar jornais, revistas, séries televisivas, animes, músicas, filmes, Histórias em Quadrinhos (HQs), jogos, narrativas literárias etc.

Ao analisar a amplitude e influência dos recursos midiáticos da cultura pop, como seria possível utilizar a cultura pop na educação como um meio de alcançar maiores aproximações entre docentes e discentes, levando em consideração que esses produtos midiáticos podem atrair a atenção dos alunos com elementos que lhes são familiares e estimados na vida cotidiana?

**Décio Torres Cruz Décio:** É um prazer responder à sua pergunta, Alice, já que ela embasou toda a minha prática docente. Sim, é possível e aconselhável usar recursos midiáticos da cultura pop em sala de aula para atrair a atenção dos alunos e sempre fiz isso em minha prática docente, não importando qual componente curricular estava ensinando, já que ensinei várias disciplinas.

Sempre utilizei esses recursos, seja no ensino de língua portuguesa ou de língua inglesa, literaturas (de língua portuguesa ou de língua estrangeira), tradução, comunicação, análise do discurso, teoria da literatura, metodologia de ensino de línguas estrangeiras etc. Afinal, os temas da minha tese de mestrado, da minha dissertação de doutorado e da minha pesquisa pós-doutoral foram exatamente sobre a relação da literatura com a cultura pop, o que resultou em três livros sobre o assunto.<sup>1</sup>

---

1

Minha fascinação por esses recursos é tão grande que, ao participar da elaboração das novas grades curriculares dos cursos de Letras e Língua Estrangeira da UFBA e da UNEB, acabei introduzindo alguns componentes que forçosamente trabalhavam com esses recursos, como Leitura de Produções Artísticas, Leitura de Produções Midiáticas, Literatura e Cinema, Literatura e Outras Artes, A Tradição Literária de Língua Inglesa e suas Adaptações Cinematográficas, A Literatura Contemporânea de Língua Inglesa e suas Adaptações Cinematográficas e A Obra Shakespeariana e suas Adaptações Cinematográficas.

No livro *Recortes interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras*, organizado por Kátia Mota e Denise Scheyerl, escrevi um capítulo sobre estas práticas que pode ser acessado gratuitamente no Repositório Institucional da UFBA.<sup>2</sup> Nesse artigo, inicio discorrendo sobre como se processou o meu aprendizado da língua francesa com recursos midiáticos que já faziam parte do processo de ensino/aprendizagem de idiomas, ou seja, quando filmes e canções eram usados como material didático. Ao final do artigo, faço algumas sugestões de como utilizar filmes em aula de ensino de línguas, que podem ser aplicadas a qualquer outro recurso (pintura, músicas, quadrinhos etc.).

Vou tentar resumir algumas das atividades que desenvolvi para o ensino das disciplinas mencionadas. O uso de músicas em aula de língua estrangeira é um excelente recurso pedagógico para fixação de vocabulário e estruturas, mas também para a prática de conversação e de pronúncia e compreensão oral. Além de tornar a aula muito mais agradável, desperta a atenção dos alunos para o conteúdo que se pretende ensinar. Isso pode ser feito antes da apresentação de algum tópico gramatical ou lexical, como preparação para o estudo (*warm-up*/aquecimento) e/ou a prática posterior, ou poderá ser introduzido posteriormente (*follow-up*), como exercício de fixação ou revisão (na mesma aula ou na aula seguinte).

A depender do nível e da fluência dos alunos, o texto da música pode ser usado para a prática de discussão de qualquer assunto que o/a professor/a tenha em mente. A internet oferece as letras de qualquer música que se busque e com uma rápida pesquisa o/a docente encontrará a música que se adéque ao seu objetivo.

Por exemplo, para a prática ou revisão de um determinado tempo verbal, escolhe-se uma música que ressalte aquele tempo. Para a prática de compreensão oral em língua estrangeira, seleciona-se as palavras que queira destacar (seja de vocabulário ou item gramatical) e deleta-se os itens que sejam o foco da prática de compreensão que o aprendiz deverá preencher enquanto ouve a música. Ou pode-se usar a música apenas para a prática do canto, por

---

2

mera diversão, que colabora tanto para a prática da pronúncia quanto para a fixação de vocabulário. Do mesmo modo, desenhos, pinturas, trechos de filmes, assim como programas e comerciais de televisão podem ser selecionados para a ilustração de qualquer tópico que se queira trabalhar em sala.

No ensino de literatura, tanto de língua portuguesa quanto de língua inglesa, adaptações musicais de poemas, contos ou romances (sim, até de contos e romances existem diversas adaptações musicais, tais como *1984*, de George Orwell, adaptado por Rick Wakeman, *Tales of Mystery and Imagination*, de Edgar Allan Poe, adaptado por Alan Parsons, *Wuthering Heights*, de Emily Brontë, adaptado por Kate Bush, etc.) podem ser usados como forma de atrair a atenção dos alunos para o texto. Do mesmo modo que existem inúmeras adaptações de contos e romances para quadrinhos e videogames, as adaptações musicais e fílmicas são inúmeras (inclusive, de poemas para filme, como “O caso do Vestido”, de Drummond, adaptado para o filme *O vestido*, dirigido por Paulo Thiago).

Uma simples consulta à Internet fornece diversos exemplos de material para aquilo que se busca, inclusive adaptações não profissionais feitas por alunos. Aliás, pedir aos alunos que transformem um texto (seja poema, conto ou romance) em desenho, pintura, quadrinhos, filme, música, peça teatral, ou anúncio comercial é um excelente recurso que o professor pode utilizar como modo de avaliação da leitura e interpretação de seus alunos, nos quais eles próprios passam a ser os criadores dessas adaptações.

Resta apenas ressaltar que ver uma adaptação fílmica ou pictórica, ler um quadrinho ou ouvir uma música não substitui a leitura do texto original. É aconselhável que essas adaptações sejam utilizadas como formas midiáticas alternativas, ou seja, para serem trabalhadas em conjunto em análises comparativas (ou avaliativas quando são criadas pelos próprios alunos), mas não como formas substitutas do texto original.

**Anderson de Jesus Caires:** Uma vez que no cérebro de uma pessoa bilíngue há duas línguas que estão constantemente ativas e envolvem um custo de processamento adicional, isso pode fazer com que as habilidades verbais de uma pessoa bilíngue sejam geralmente mais fracas do que aquelas observadas em falantes monolíngues do idioma (BIALYSTOK; CRAIK; LUK, 2012). Tendo isso em vista, o domínio em uma segunda língua acaba sendo mais importante do que o da língua materna? Há, realmente, essa indagação sobre uma língua (materna ou não) ter mais importância do que a outra e exigir certa proficiência?



**Helena R. E. de Camargo:** Creio que a resposta para essa pergunta suscita, em primeiro lugar, a compreensão do sujeito bilíngue. A definição de bilíngue como alguém que domina duas línguas igualmente é um equívoco frequente. Essa crença me parece ser herança de algumas das primeiras definições do bilíngue, ainda difundidas nos dias de hoje, que se baseavam em uma noção de perfeição e imitação de um modelo, o do “falante nativo”.

Para autores como Bloomfield (1933)<sup>3</sup>, Thiery (1978)<sup>4</sup> e Haugen (1953)<sup>5</sup>, é como se o bilíngue fosse perfeitamente capaz de separar as línguas de seu repertório para expressar-se, com igual destreza, cada hora em uma delas. Essa perspectiva, conforme adverte Romaine (1995), influenciou a disseminação de termos como “bilíngue ideal”, “bilíngue equilibrado” ou “ambilíngue”, vislumbrando um sujeito que domina duas línguas, mas que não as coloca em contato, não as mistura nem varia sua competência de acordo com diferentes tópicos (assuntos domésticos, política e futebol, por exemplo). É como se o bilíngue pudesse falar, ler e escrever sobre qualquer assunto em cada língua que domina com igual competência e sotaque a de um falante que só domina uma língua, ou seja, como a soma de dois monolíngues (GROSJEAN, 2010).

O primeiro passo para compreender o bilíngue deve ser descartar esses ideais de perfeição e igual competência em duas línguas. Grosjean (2010) define o bilíngue simplesmente como “alguém que utiliza duas ou mais línguas (ou dialetos) em seu cotidiano” (GROSJEAN, 2010, p.4). Ele esclarece que sua definição prioriza o uso regular das línguas e não sua fluência, bem como inclui os dialetos no repertório do bilíngue. Assim, o bilíngue é compreendido como alguém que utiliza mais de uma língua, ou diferentes formas dela, em suas práticas discursivas.

Para compreender o sujeito bilíngue também é necessário entender que há diferentes graus de bilinguismo. Não quero dizer que haja indivíduos mais ou menos bilíngues, mas sim que as habilidades do falante podem não ser as mesmas nas duas línguas em todos os níveis linguísticos. Há que se considerar o contexto e a motivação que levaram o indivíduo a ser bilíngue. Alguém que fala uma língua em casa diferente daquela de sua comunidade não desenvolve habilidades de escrita e leitura em ambas as línguas. Da mesma forma, alguém que precisou aprender uma segunda língua somente para leitura pode não conseguir desenvolver

---

<sup>3</sup> O bilíngue seria alguém que controla duas línguas de maneira semelhante ao controle de seus falantes nativos.

<sup>4</sup> Um falante seria um “bilíngue verdadeiro” se conseguisse passar por membro nativo de duas comunidades linguísticas, mantendo o mesmo nível social e cultural em ambas

<sup>5</sup> O bilíngue é definido como alguém capaz de produzir enunciados completos e significativos sendo considerado um falante nativo em ambas as línguas.

as habilidades de compreensão e produção oral e ainda há casos em que a habilidade fonológica em uma das línguas pode ser diferente, dependendo da idade em que a língua foi adquirida ou da frequência com que é falada.

Podemos perceber que a importância e a proficiência exigida em uma determinada língua são relativas, pois o bilíngue usa suas línguas de acordo com diferentes propósitos e, portanto, não necessita ser igualmente competente em cada uma delas. Na verdade, “o nível de fluência que um bilíngue adquire em uma língua ou habilidade linguística vai depender de sua necessidade para ela e estará atrelado a domínios específicos” (GROSJEAN, 2010, p.21). A esse respeito, Romaine (1995) alerta que raramente os bilíngues são igualmente fluentes nas duas línguas em todos os tópicos possíveis. Além disso, nem todas as línguas de um indivíduo têm o mesmo poder ou prestígio social e são utilizadas para propósitos diferentes, em contextos diferentes, com pessoas diferentes (GARCÍA, 2009, p. 45).

Vou tomar a mim mesma como exemplo. Depois de me graduar, me mudei para os Estados Unidos, onde morei e estudei por três anos e meio. Durante esse tempo, toda leitura e escrita que eu realizava no âmbito acadêmico era em inglês, deixando o português para conversas e trocas de cartas e e-mails com amigos e familiares. O inglês foi a língua mais importante e a que exigiu maior proficiência de mim nesse contexto, durante esse tempo. Quando voltei ao Brasil e retomei meus estudos aqui, senti dificuldade em escrever um trabalho de final de curso em português, pois tal prática social se dera, até então, majoritariamente em inglês. Hoje, sou muito mais proficiente em leitura e escrita acadêmica em português.

Tal comportamento é amparado pelo que Grosjean (2010) denominou “**princípio da complementaridade**”, segundo o qual “os bilíngues normalmente adquirem suas línguas para propósitos diferentes, em domínios diferentes, com pessoas diferentes. Diferentes aspectos da vida requerem línguas diferentes”. O bilíngue utiliza suas línguas em diferentes contextos de sua vida (familiar, escolar, religioso, pessoal, profissional etc.), o que não quer dizer que cada língua tem um contexto só. Algumas línguas podem ser empregadas em muitos contextos enquanto outras são adequadas para poucos.

O princípio da complementaridade também defende que a fluência do bilíngue em suas línguas é variável e pode ser maior ou menor em diferentes épocas da vida, dependendo da frequência com que o bilíngue utiliza suas línguas. Se o bilíngue reduzir ou aumentar a frequência com que utiliza uma língua devido a uma mudança de país, maior necessidade de comunicação com falantes de outra comunidade linguística ou qualquer outro motivo, ele

pode adquirir maior ou menor fluência em determinados tópicos em épocas distintas de sua vida.

Por fim, é importante frisar que o bilinguismo é tanto um fenômeno individual quanto social. Há vários fatores políticos, econômicos e culturais que podem incentivar o bilinguismo, como as migrações, oportunidades de estudo e de emprego, busca por prestígio social, revitalização linguística, religião, entre outros.

**Fernanda Nogueira Araújo:** Sabe-se que Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação se tornaram indispensáveis para que as instituições de ensino pudessem dar segmento às aulas durante o período de distanciamento social, implementado em virtude da pandemia causada pelo vírus Sars-Cov-2. Com isso, múltiplas discussões teóricas e metodológicas têm sido somadas à já extensa variedade de discussões acadêmicas existentes a respeito dos conceitos de (multi)letramentos e letramentos digitais, pois, nesse cenário, o domínio do uso dos dispositivos digitais como ferramentas de aprendizagem e a apropriação das diversas práticas de uso da língua(gem) em circulação no ambiente virtual são exigidos com mais urgência, na condição de pré-requisito para o acesso aos conteúdos lecionados em aulas síncronas e assíncronas.

No entanto, Mattos (2019) pontua que o uso das tecnologias em sala de aula tem sido concebido por meio de uma perspectiva puramente instrumental, em detrimento de uma visão que tenha como ponto central a compreensão dos multiletramentos em sua dimensão crítica:

[...] muitos professores e profissionais do ensino têm-se limitado a compreender as novas tecnologias como apenas como ferramenta barata e fácil de ser utilizada. Como observaram Lankshear, Snyder e Green (2000), há uma crescente demanda para ‘tecnologização’ da aprendizagem, ou seja, uma pressão para se adotar o uso indiscriminado da tecnologia nos ambientes escolares. Esses autores argumentam que essa pressão vem de uma compreensão da tecnologia como algo quase mágico, capaz de solucionar todos os problemas enfrentados pela escola, transformando-a numa instituição de excelência com altos níveis de competitividade. (MATTOS, 2019, p.152)

A autora trata essa concepção do uso das tecnologias como “limitada e reducionista” (MATTOS, 2019, p. 152), atentando para a necessidade de considerar as práticas de (multi)letramentos “[...] de acordo com os contextos locais em que se desenvolvem e de acordo com os objetivos específicos dos sujeitos e grupos que delas fazem uso” (MATTOS, 2011 apud MATTOS, 2019, p. 151). Nessa ótica, os (multi)letramentos são compreendidos como uma “ferramenta crítica, ideológica e de poder” (MATTOS, 2019, p. 154), que contribui para fazer com que o indivíduo possa submeter as informações acessadas por meio das tecnologias a

avaliações críticas, de modo a transformá-las em conhecimento com aplicações práticas fora dos muros da escola.

Tendo em vista o caráter recente das problemáticas que se interpõem em relação aos (multi) letramentos e ao letramento digital no ensino remoto emergencial nas escolas da Educação Básica brasileiras, **como as pesquisas na área de Linguística Aplicada podem ser direcionadas para contemplar os novos avanços e desafios presentes neste panorama de ensino-aprendizagem, de modo a abordar a utilização da tecnologia para além das tradicionais perspectivas instrumentalistas?**

**Jorge Onodera:** Olá, Fernanda. Inicialmente, acredito que, para realizar pesquisas na área de Linguística Aplicada (LA), relacionadas ao uso de tecnologias no ensino-aprendizagem de línguas, o pesquisador necessita conhecer os conceitos de ensino-aprendizagem que embasam a área na qual atua, assim como, a teórica sobre letramento e multiletramentos e, por fim, o funcionamento dos recursos tecnológicos para seu efetivo uso durante as aulas (letramento digital).

Com relação à teoria de ensino-aprendizagem, destaco o paradigma socio-histórico cultural de Vygotsky (1991), em que o autor defende que as interações sociais e culturais têm papel essencial no processo de ensino-aprendizagem. Segundo o autor, o conhecimento é mediado seja pelo homem ou por um artefato; e coconstruído, ou seja, aprendemos uns com os outros, implicando em uma participação ativa do aluno no seu processo de aprendizagem.

Vygotsky (1991) propõe em sua teoria, a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD). O autor afirma que na ZPD há dois níveis de desenvolvimento, um que denominou de nível real (retrospectivamente), que é a habilidade que a criança já possui para executar tarefas sozinhas, sem a ajuda de outra pessoa; e outro, o nível potencial (prospectivamente), que é a capacidade que a criança terá para se desenvolver e executar tarefas, porém, com a mediação de uma pessoa mais experiente ou competente. A ZPD é definida por Vygotsky (1991) como sendo, a distinção entre o que a criança é capaz de fazer sozinha e o que é capaz de fazer com a mediação de um par mais competente ou experiente.

Com o grande desafio de atrelar as teorias de ensino-aprendizagem ao uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), não basta somente transpor as práticas de sala de aula para o ambiente virtual, é necessário integrar essas teorias ao uso consciente das TDIC. Cotidianamente, realizamos muitas tarefas em ambientes virtuais utilizando tecnologias, ocorrendo grande transformação na forma que o usuário se relaciona com as TDIC. Assim, torna-se evidente que a educação precisa acompanhar essa transformação.

Segundo Gonzalez-Lloret e Ortega (2014, p.1), os computadores e as tecnologias de comunicação on-line deram origem a novas formas de realizar tarefas no mundo real. As rápidas mudanças tecnológicas digitais alimentam constantes transformações no aprendizado e no uso da linguagem, criando continuamente novas necessidades para o ensino de línguas; esses desenvolvimentos, por sua vez, exigem respostas curriculares e instrucionais adequadas. (GONZALEZ; ORTEGA, 2014, p.1).

Conforme proposto por Gonzales e Ortega (2014), novas necessidades demandam respostas curriculares e instrucionais adequadas. Portanto, é coerente pensarmos no uso das TDIC como recurso mediador no processo de ensino-aprendizagem de línguas, identificando, inicialmente, as necessidades para a utilização dos recursos tecnológicos adequados à proposta pedagógica adotada.

Sobre o uso de tecnologia, Johns (2015) mencionou em uma entrevista sobre o estado da arte em *ESP*<sup>6</sup>, concedida à professora Mohammad Ali Salmani Nodoushan, do *International Journal of Language Studies*, que precisamos observar como a tecnologia vem sendo empregada nas situações-alvo e como nossos alunos vêm sendo preparados para enfrentar essas situações. O que reforça a necessidade de se identificar essas necessidades e prepará-los, não somente para falar uma língua para se comunicar, mas, também, para utilizar os recursos tecnológicos presentes na situação-alvo em contextos profissionais. Conhecer recursos tecnológicos digitais é essencial para o desenvolvimento de tarefas laborais, assim como a realização de um curso de línguas a distância, modalidade de ensino utilizada durante a pandemia do COVID 19.

Sobre o ensino-aprendizagem em ambientes digitais, Almeida (2003) o descreve como sendo uma organização de situações de aprendizagem, planejamento, elaboração de materiais didáticos, utilização de múltiplas mídias e linguagens. O autor destaca, ainda, o papel fundamental do professor como mediador, orientador e provocador de reflexões para que uma aprendizagem significativa ocorra. Ambientes digitais de aprendizagem, conforme Almeida (2003, p.331) afirma, são sistemas computacionais disponíveis na internet, destinados ao suporte de atividades mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação. Esses ambientes permitem integrar múltiplas mídias, linguagens e recursos, apresentar informações de maneira organizada, desenvolver interações entre pessoas e objetos de conhecimento, elaborar e socializar produções tendo em vista atingir determinados objetivos.

---

<sup>6</sup> English for Specific Purposes = Inglês para fins específicos.

Refletindo sobre as afirmações de Almeida (2003) sobre o complexo processo de ensino-aprendizagem em ambientes digitais, proponho um questionamento para refletirmos. Como pode o ensino remoto, diante da situação emergencial a que fomos expostos, sem um prévio preparo, atender de forma eficiente às demandas desta modalidade de ensino?

Neste momento de reflexão sobre o ensino remoto, menciono a sugestão de Ramos (2009, p.113) que enfatiza pensarmos em novas formas de ensinar e aprender línguas, utilizando ferramentas digitais disponíveis com sua total capacidade para gerar, o que a autora denominou de “ciberaprendizagem” (grifo da autora). O mundo se renova a cada dia e a sugestão de Ramos (2009) reforça a importância de atualizarmos nossa forma de pensar o ensino-aprendizagem de línguas, fazendo uso dos novos recursos tecnológicos disponíveis.

Conforme White (2017), o desenvolvimento no ensino de idiomas a distância, o qual é mediado por tecnologias, marca uma mudança fundamental nas abordagens iniciais antes preocupadas com a produção e a distribuição de materiais didáticos para o estudo independente. Agora, essas abordagens voltam-se para uma educação contemporânea mais preocupada com a interação, comunicação, colaboração e atividade coletiva em ambientes virtuais de aprendizagem. A tecnologia não é mais usada apenas para fins de distribuição ou transmissão, pois a ênfase agora recai sobre as oportunidades de comunicação que usam texto e som, como bate-papos e videoconferências, o que significa que o ensino de línguas a distância se concentra na comunicação e na aprendizagem como um processo social. (WHITE, 2017, p.134).

Conhecer tecnologias implica em saber como os recursos disponíveis podem atender principalmente aos objetivos de ensino-aprendizagem e não somente sua utilização como um recurso técnico, instrumental, corroborando com a citação de Mattos (2019, p.152) em que autora menciona a crescente demanda para “tecnologização” da aprendizagem, como uma forma de pressão para se adotar o uso indiscriminado da tecnologia nos ambientes escolares. Este novo cenário exige de nós, professores, comprometimento, conhecimento sobre organização de situações de aprendizagem para o ambiente virtual, planejamento, elaboração de material didático, conhecimento de mídias e linguagens; além do conhecimento das funcionalidades de um ambiente virtual, que permite a interação entre mídias, alunos, professores, etc.

Diante deste novo cenário, a compreensão sobre os letramentos tornou-se fundamental para uma prática docente reflexiva e consciente. Inicialmente, observemos o conceito de letramento. Segundo Soares (2003), letramento não abarca somente a habilidade de leitura e escrita ou decodificar códigos, mas refere-se à condição que o indivíduo adquire em um

grupo social, convivendo e engajando-se em práticas sociais que envolvam a leitura, a escrita e a linguagem em um contexto social. Diferente do termo alfabetização que se refere à apropriação do alfabeto, ortografia dos sons das palavras. Letramento envolve reconhecer que há uma diversidade de práticas letradas em uma sociedade que vão além do simples decodificar de palavras.

O uso da linguagem apresenta dois aspectos, segundo Cope e Kalantzis apud Rojo e Moura (2019). O primeiro refere-se a variabilidade da criação de significado em diferentes contextos culturais ou sociais; o segundo demonstra que o uso da linguagem surge a partir das novas mídias de informação e comunicação. (ROJO, MOURA, 2019, p.22).

Rojo e Moura (2019, p.19) salientam que a mudança nos tipos de texto e consequentemente nos tipos de letramentos gerou uma nova discussão acerca do termo a ser utilizado para este novo fenômeno. Diversos pesquisadores do *New London Group*, formado por Bill Cope, Mary Kalantzis, Gunther Kress, James Paul Gee e Norman Fairclough concluíram que o impacto do aparecimento das novas mídias digitais sobre os textos, que segundo os pesquisadores não eram somente escritos, mas compostos por uma variedade de linguagens, originou o que denominaram multimodalidade. Para os pesquisadores, a globalização foi a grande responsável por essa diversidade devido ao surgimento de diversas mídias, à diversidade étnica e social, assim como à multiculturalidade. O impacto de toda essa transformação não recaiu somente sobre os textos, que se tornaram mais multimodais, mas também na diversidade cultural e linguística, influenciando também a educação. A este novo movimento denominaram multiletramento. (ROJO, MOURA, 2019, p.20).

Depois dos Multiletramentos, vieram os Novos Letramentos que englobam um complexo conjunto de práticas de letramento. Leu, Coiro et al (2017) apud Rojo e Moura (2019) apresentam algumas mudanças:

- a) a internet foi a tecnologia que essa geração definiu para o letramento e a aprendizagem na nossa comunidade global;
- b) a internet e as tecnologias a ela relacionadas requerem novos letramentos adicionais para poder ter pleno acesso a seu potencial;
- c) os novos letramentos são dêiticos<sup>7</sup>.
- d) os novos letramentos são múltiplos, multimodais e multifacetados;
- e) os letramentos críticos são centrais para os novos letramentos;
- f) os novos letramentos requerem novas formas de conhecimento estratégico;
- g) as novas práticas sociais são um elemento central dos novos letramentos;
- h) professores tornaram-se mais importantes, embora seu papel mude em salas de aula de novos letramentos. (LEU ET AL, 2017 apud ROJO, MOURA, 2019, p.25).

---

<sup>7</sup> Segundo os autores “*deixis*” é um termo utilizado pelos linguistas [...] para definir palavras cujo significado muda rapidamente, conforme muda o contexto. (ROJO; MOURA, 2019, p.25)



Selfe (1999), mencionado por Iinuma (2016), sugere que a definição de letramento tecnológico/digital vai além do conhecimento do computador, do conhecimento mecânico da digitação, da inserção e recuperação de informações. Ela incorpora a dimensão cultural do letramento como um fenômeno social, incluindo o que Brian Street identifica como evento de letramento<sup>8</sup> e prática de letramento.

Conforme Selfe (1999) apud Iinuma (2016, p.9), o letramento tecnológico refere-se a um "conjunto complexo de aspectos sociais e culturais, valores, práticas e habilidades envolvidas na operação linguística dentro do contexto do ambiente eletrônico e inclui leitura, escrita e comunicação." Diante do complexo contexto que se apresenta os multiletramentos e os Novos Letramentos, o professor enfrenta neste momento uma difícil missão: se apropriar de todos os conceitos relacionados ao ensino a distância e das suas implicações teóricas.

Ensinar utilizando tecnologias não é meramente utilizá-las como um recurso instrumentalizador para o professor, mas sim se atentar para os aspectos sociais, culturais e comunicacionais que estão para além da utilização da linguagem utilizada nos diversos tipos de textos e nas diversas modalidades de leitura.

Finalizando, na minha visão, diante do exposto anteriormente, existem várias possibilidades de pesquisas na área de ensino-aprendizagem na Linguística Aplicada no que se refere ao ensino a distância ou remoto. O pesquisador pode investigar questões como, por exemplo, a utilização das TDIC no ensino de línguas, material didático, interação em ambientes virtuais, questões da produção e autoria, influência dos multiletramentos e letramento digital no processo de ensino-aprendizagem em ambientes digitais, etc.

## Referências Bibliográficas

### 2.6 Pergunta de Mateus Freire Santana Silva

**Mateus:** Como se sabe, o inglês é uma língua franca, ou seja, uma língua escolhida para a comunicação internacional, permitindo que pessoas de diferentes países consigam estabelecer relações sociais das mais variadas naturezas. Isso acontece diante do poderio dos Estados Unidos da América, uma vez que língua é sinônimo de poder. Sendo assim, diversas pessoas de diferentes partes do mundo utilizam da língua inglesa para se expressar e interagir com os outros atualmente. Como resultado, de acordo com Sávio Siqueira (2021), percebe-se que a Língua Inglesa enquanto língua franca tem abarcado mais culturas e contextos, "[...]

---

<sup>8</sup> "[...] eventos são episódios observáveis derivados de práticas e por elas formatados." (ROJO; MOURA, 2019, p.18)



o que nos leva a presumir que o ELF se desenvolve dia a dia nas mais distintas culturas e para os mais diversos fins de comunicação” (SIQUEIRA, 2021, p. 105, tradução minha)<sup>9</sup>. Dessa forma, diversos tipos de inglês são falados no mundo todo dia, cada um à sua maneira.

Nesse sentido, podemos afirmar que o padrão americano de se falar inglês tem perdido a sua hegemonia, mas, infelizmente, “ainda há uma tendência de os falantes nativos serem considerados guardiões do que é um uso aceitável” (SEIDLHOFER, 2011, p. 339 apud SIQUEIRA, 2021, p. 104, tradução minha)<sup>10</sup>. Em face dessa realidade, podemos perceber que o inglês norte-americano padrão ainda é o mais utilizado nos materiais de ensino da Língua Inglesa, como, por exemplo, nos exercícios de *listening comprehension*. É curioso pensar como os alunos têm pouca oportunidade de ouvir o inglês advindo da Índia, da África ou até mesmo o inglês britânico, que ainda é pouco escutado pela maioria dos aprendizes.

Sendo assim, como os professores de Língua Inglesa podem pluralizar o inglês utilizado nas intuições educacionais e possibilitar que o inglês de outras regiões do globo sejam também escutados e apreciados nesses espaços, a fim de reduzir a minorização e preconceito sofrido pelos falantes que não produzem o “inglês perfeito” (somente produzido por nativos da língua)?

**Sávio Siqueira:** Olá, Mateus! Agradeço imensamente pela sua pergunta e gostaria de não só tentar respondê-la, mas também abordar algumas acepções que você traz na sua contextualização. O que eu grifei de amarelo me chamou à atenção e, por isso, vou trabalhar em todos esses detalhes. Na verdade, nenhuma língua imperial, em especial, as europeias, jamais foi “escolhida” para ser a língua de uma determinada comunidade, seja local, nacional ou internacional. Como você bem diz, tudo está atrelado a PODER.

O inglês não é a língua franca global por escolha, mas, em muitos aspectos, por imposição e, claro, pelo poderio de dois grandes impérios: o britânico e o estadunidense. Ou seja, o inglês imperial trocou de mãos e ficou mais forte ainda. É interessante você falar aqui dos “diversos tipos de inglês”, pois, como sabemos, língua alguma é única, pura ou perfeita. Isso não existe e a regra, especialmente no tocante a línguas viajeiras como o inglês, são tipos, variantes, variações dos mais diversos e interessantes, cada um, trazendo marcas identitárias dos seus falantes, sejam monolíngues, bilíngues ou multilíngues.

---

<sup>9</sup> “[...] which leads into presuming that ELF is day by day developing within the most distinct cultures and for the most different communication purposes.” (SIQUEIRA, 2021, p. 105)

<sup>10</sup> “there is still a tendency for native speakers to be regarded as custodians over what is acceptable usage” (SEIDLHOFER, 2011, p. 339 apud SIQUEIRA, 2021, p. 104).

Quando você fala de ‘língua padrão’, é importante ter em mente a definição clara do conceito. A língua padrão é uma abstração criada por estudiosos da área através do trabalho com *corpora*, geralmente gerado a partir de *input* escrito e oral de grupos considerados como representantes letrados da língua. Ou seja, o padrão geralmente emerge das interações atribuídas ao chamado ‘falante nativo dominante’, de classes mais escolarizadas e, portanto, mais abastadas. Isso, claro, acontece com o inglês, sendo que, por conta da nossa posição geopolítica altamente influenciada e dominada pelos EUA, é o que mais nos chega através da indústria cultural e, claro, da indústria de ensino de língua inglesa (ELT). Como você diz, o “AmE” ainda é o mais utilizado como referência nos materiais didáticos que usamos nas nossas salas de aula e é o mais almejado por nossos alunos e alunas. E isso, sem dúvida, está refletido, como você fala, nos exercícios de *input* de compreensão oral, assim como nas interações, comandos e orientações (escritas e orais) presentes nos livros do professor de línguas.

O “tal padrão americano de se falar inglês” pode realmente estar perdendo um pouco de sua hegemonia, mas é importante que, ao falarmos de inglês como língua franca (ILF), não busquemos substituir um padrão por outro, pois esse “outro” não existe, já que ILF não é uma variante e, sim, uma função. Concordo com você que, principalmente para nossos alunos e muitos dos nossos colegas, a língua ainda tem um “dono” e esse dono, o falante nativo, é um grande “gatekeeper” do que pode e não pode na língua. Puro exercício de poder. Sim, é algo ainda forte, mas estudos não apenas de ILF, mas de *World Englishes*, *Global Englishes* e Inglês como Língua Internacional, por exemplo, vêm questionando tal premissa já há bastante tempo. Juntando-se a esses campos, temos mais recentemente os estudos voltados para práticas translíngues ou *translanguaging* que se somam ao esforço de desconstruir várias dessas acepções quase canônicas que até hoje movimentam a roda do moinho do ELT.

Acho importante você mencionar aqui outros ingleses. Sugiro você sempre usar o plural ao falar de línguas tão difundidas, pois é o que são: múltiplas e pluricêntricas, mesmo havendo uma corrente forte, principalmente advinda do aspecto mercadológico e também nacionalista, que ainda defende essa ideia etnocêntrica, monolíngue e monocêntrica para línguas que já se espalharam pelo mundo há tempos. Portanto, falemos dos ingleses falados na Índia, dos ingleses falados em vários países da África, o continente onde há o maior número de países em que o inglês é uma língua oficial ou faz parte do mosaico linguístico local, e também os ingleses britânicos, pois na ilha também são vários e diversos.

Assim, sendo mais direto na resposta para sua pergunta, para que os professores de inglês possam “pluralizar o inglês” ensinado nas nossas salas de aulas, é necessário o acesso a todos esses estudos de que falei anteriormente, em diálogo com áreas afins, como educação

intercultural, pedagogia crítica, estudos decoloniais, sociolinguística, políticas linguísticas e história da língua inglesa, esta contada principalmente pelos “perdedores” e não pelos “vencedores”, os tais donos da língua.

É preciso desde a formação inicial e também ao longo da formação contínua, sair do usual, do lugar comum em que diversas premissas relacionadas ao Ensino de Língua Inglesa não mais respondem à realidade global em que a língua inglesa é usada como língua franca. Não há e nunca haverá “inglês perfeito”, nem qualquer outra língua. Isso é uma quimera teórica e serve apenas como base para a linguagem escrita e, claro, para oprimir até os falantes nativos oriundos das comunidades periféricas, aquelas que não fazem parte do círculo do aqui citado “dominant native speaker”.

Logicamente que, no espaço instrucional, temos que escolher um “padrão” para trabalhar aspectos gramaticais, por exemplo, mas não podemos acreditar, nem muito menos levar nossos alunos a acreditarem, que eles serão capazes de falar “bookish English”. Isso seria um desserviço da nossa parte. Ensinar sob uma perspectiva de ILF não elimina totalmente as orientações tão caras ao ILE (Inglês como Língua Estrangeira), mas desafia e vai além de muitos dos seus “dogmas”, trazendo para a sala de aula a ideia de expor os alunos a uma variedade de possibilidades em diferentes níveis, que os deixem confiantes de que estão aprendendo uma língua super mestiça e que, ao serem expostos aos diversos ingleses, poderão se fazer inteligíveis, falando, acima de tudo, o “seu inglês”.

Acho que, agindo dessa forma, o professor, naturalmente, levará seus alunos a não apenas “reduzir a minoração e o preconceito” sofridos por quem não consegue imitar o falante nativo, mas, com certeza, eliminar essa prática pouco produtiva e muitas vezes nociva, compreendendo que, em se tratando de língua, como diria Rajagopalan, o mais importante de tudo é “the willingness to communicate”.

**Ana Ketilly Manhães Magalhães:** Cultura e identidade são conceitos caros aos estudos contemporâneos de processos de ensino e aprendizagem de línguas, tendo em vista uma construção de conhecimentos eclética e multidimensional (MOTA, 2004 apud LIMA, 2020). Condizente a isso, Siqueira (2021) afirma que, em um mundo cada vez mais intercultural, a necessidade de educadores interculturais tem se agravado. Quando pensamos em interculturalidade relacionada a ensino, talvez nossa primeira reação seja associá-la a línguas estrangeiras, principalmente o inglês. Mas, voltemos os olhos para o nosso território. Sabemos que o nosso Brasil, na realidade, não é um país monolíngue. Qual é o cenário de estudos sobre a interculturalidade presente em nosso país voltados para o ambiente escolar e o ensino de

línguas? Nossos docentes são preparados para serem educadores interculturais, tendo em vista a complexidade sócio-histórica e cultural brasileira e das línguas minoritárias?

**Sávio Siqueira:** Obrigado por sua pergunta, Ana. Concordo com você quando você afirma que cultura e identidade são conceitos caros para os processos que envolvem a pedagogia de línguas, seja materna ou estrangeira. Vivendo em sociedade, nossas interações sempre foram de base intercultural, uma vez que não é possível interagir com pessoas sem estarmos o tempo todo exercendo a nossa sensibilidade intercultural, ainda que de maneira intuitiva. Os estudos de interculturalidade e aqueles voltados para o que chamamos de “educação intercultural”, já há bastante tempo, vêm teorizando a importância de nós, professores de línguas, nas nossas salas de aula, estimularmos e implementarmos nossas práticas a partir de processos que levem em consideração justamente toda a carga cultural que cada aluno ou aluna traz consigo quando nos chegam para aprender uma nova língua, por exemplo.

São mundos interculturais que se encontram, com toda a sua experiência de vida e, ao visibilizarmos e cuidarmos desses mundos da melhor forma possível, poderemos transformar esses encontros diários em algo produtivo, harmonioso, rico e respeitoso. É por isso que eu digo que, à medida que o mundo vai se mostrando cada vez mais intercultural, realizando encontros cada vez mais frequentes, em especial por conta das tecnologias de comunicação e informação, nosso perfil de professor vai se modificando, pois aí nos apresentamos como um agente ou um mediador intercultural.

Concordo plenamente com você que essa perspectiva, na visão de muitas pessoas, emerge de forma mais clara quando nos referimos a línguas estrangeiras, o que, certamente, é um equívoco. Sim, o Brasil nunca foi e nunca será um país monolíngue, embora as políticas públicas do passado tenham contribuído enormemente para que experimentemos uma falsa e perversa aceção de que neste país, cuja língua oficial é o português brasileiro, fala-se apenas esta língua do Oiapoque ao Chuí, empurrando de forma cruel e irresponsável as línguas autóctones, as línguas de migração, as línguas de fronteira, etc. para a periferia do nosso mosaico linguístico.

Quanto ao cenário de estudos sobre a interculturalidade em nosso país para o ensino de línguas, na minha opinião, é algo que ainda me parece bastante difuso, uma vez que vivemos num país continental em que é muito difícil se medir o nível de inserção desses temas no processo educacional com um todo. Acredito ser ainda muito forte, mesmo em ensino de língua materna, e principalmente na escola pública, o ensino de aspectos gramaticais. Vejo como incipiente a adesão a uma educação linguística mais crítica e ancorada em conceitos e fundamentos que considerem elementos metalinguísticos imbricados no processo de se

adentrar, no caso da língua materna, por exemplo, ao mundo mais formal do dialeto padrão. Posso assegurar que os cursos de Letras e suas licenciaturas, em especial nas universidades públicas, têm investido em oferecer disciplinas como Linguística Aplicada a partir da reformulação de suas grades curriculares. A LA têm no bojo de suas teorizações temas, debates e discussões voltadas para políticas linguísticas, multi/plurilinguismo, interculturalidade, estudos decoloniais, entre outros.

É fácil prever, eu diria, que quanto às línguas minoritárias, essa preocupação é mais local, ou seja, ela se dá de forma mais ampla e sistemática em regiões onde essas línguas e suas comunidades marcam sua presença, isto é, onde essas línguas circulam com frequência, mesmo que apenas na oralidade. De qualquer sorte, vejo com certo otimismo mudanças ocorrendo nos programas de cursos de graduação e pós-graduação em Letras, onde temas como esses, muitos caros à Linguística Aplicada, inclusive no viés mais crítico, estão sendo implementados e se transformando em demandas abertas por parte de futuros professores de línguas. Ou seja, eles/elas querem um curso de formação que abarque tais temas.

Assim, acredito que o processo ainda tem muito que caminhar e defendo abertamente que professores de línguas (materna e estrangeira) precisam conversar mais, interagir com maior frequência, trocar ideias, compartilhar dilemas e discutir esses temas, para, enfim, consolidar uma pauta que diz respeito a ambas realidades. E quanto mais esse intercâmbio se intensificar em programas de formação, eventos e trabalhos de pesquisa, muitos desses mitos, como o do monolinguismo tupiniquim, podem ser desconstruídos, deixando emergir, portanto, um interesse maior, por exemplo, pela educação intercultural, para que esta possa ter sua importância acentuada, valorizada e, finalmente, colocada em prática de forma corriqueira. Este, para mim, é o caminho a seguir.

**Larissa F. dos Santos:** Meu nome é Larissa Santos, sou estudante de Letras Modernas e professora de Inglês no Ensino Fundamental. Na minha caminhada como estudante – desde a educação básica – e como professora, tenho observado elementos que caracterizam cada escola e cada turma que passei e, hoje em dia, compreendo essa gama de elementos identitários como um produto das interações da cultura de cada sujeito que compõe a escola. De acordo com Veiga-Neto (2003), a primeira conceituação de cultura foi dada, no século XVIII, por intelectuais alemães, que chamaram de *Kultur* as suas maneiras de estar no mundo, as quais compunham um conjunto de elementos que designavam os superiores dos inferiores na sociedade.

A noção monoculturalista e, assim, elitista está, até os dias de hoje, cristalizada no imaginário social brasileiro, de modo que a escola é compreendida como uma instituição provedora de cultura. Desse modo, o ensino de língua inglesa é atravessado por essa conjuntura, comprometendo a inserção eficaz de sujeitos de microculturas heterogêneas. Segundo Moita Lopes (2013), é necessária a (re)constituição de uma cosmovisão que envolva sujeitos que não se encaixem nos padrões ocidentais do monoculturalismo, levando em conta as intersecções socioeconômicas, de gênero, sexualidade, etc. À vista disso, como é possível (re)edificar o ensino da língua inglesa na educação básica no horizonte dessa perspectiva?

**Ricardo Toshito Saito:** Larissa, você apresenta algumas questões muito atuais que refletem o momento histórico em que vivemos. Muitas dessas questões surgem em decorrência do que nos é contado e do que lemos ao longo do tempo e somente a mente perspicaz observa que o que ouvimos e observamos muitas vezes não corresponde àqueles discursos e teorias que nos foram apresentados.

Freire descreve esses movimentos como sendo leituras de mundos (o *s* é meu), e como podemos nos tornar professores-pesquisadores mais críticos a partir de nossas curiosidades ingênuas, que se transformam em curiosidades epistêmicas (FREIRE, 1996).

Irei organizar essa nossa conversa em três blocos que dialogam entre si e com a sua pergunta. No primeiro bloco, eu falarei um pouco sobre o que nos faz ler os mundos a partir dessa “noção monoculturalista e, assim, elitista [...] cristalizada no imaginário social brasileiro”, a partir de alguns teóricos latino-americanos que investigam processos de colonialidade e decolonialidade.

Em um segundo bloco, podemos refletir sobre o conceito de cultura, esse que você apresenta, datada do século XVIII, e um conceito de cultura, talvez mais abrangente e não excludente ou menos excludente, datado do século XX. Talvez, a partir dessa discussão sobre conceitos de culturas, possamos melhor compreender os movimentos presentes em sua pergunta.

No terceiro bloco, eu espero oferecer alguns caminhos para a “possível (re)edificação do ensino da língua inglesa na educação básica no horizonte dessa perspectiva” apresentada por você.

### **A noção monoculturalista e, assim, elitista está, até os dias de hoje, cristalizada no imaginário social brasileiro**

A noção “monoculturalista” identificada em suas leituras pode ter relações com a reflexão sobre os universais, os quais foram sendo suplementados (DERRIDÁ, 1993) ao longo da história, cujos construtos foram sendo construídos durante a Modernidade com as metodologias das ciências ao longo dos séculos XVII e seguintes. Essa maneira de construir “conhecimentos científicos” e a maneira como ela é aceita por nós como uma metodologia válida para uma verdade construída, pode ser relacionada com *nossas* leituras de mundos, *colonizadas*, e elas tomam esse caráter “elitistas e cristalizadas no imaginário social brasileiro” porque todas as outras formas de construção de conhecimento coletivas, aquelas pertencentes às sociedades e culturas subalternas, são negadas por esse paradigma da modernidade-racionalidade.

Esse paradigma da modernidade-racionalidade eurocêntrica (QUIJANO, 1992) também apresenta os seus universais como sendo para todos, e apresentam binarismos que se encontram dentro de cada um de nós, como o certo e o errado, o bem e o mal, o homem e a mulher, entre tantos outros (e perceba que o mais valorizado sempre vem primeiro: certo, bem, homem), a partir de uma leitura de mundo que não necessariamente faz sentido para nós.

Esse paradigma da modernidade-racionalidade eurocêntrica nos faz ver e ler o mundo e imaginá-lo como sendo “organizado”, “sequenciado” e “igual para todos” (desde que você seja igual a mim). Isso nos faz imaginar que precisamos ser como o Outro, sendo esse Outro um homem, branco e europeu do norte (porque os do sul, como os portugueses, gregos e italianos, valem menos do que os do “norte”, os franceses, alemães e britânicos, por exemplo).

Essa maneira de ler o mundo também nos faz linearizar processos do pensamento, a Educação e a própria arquitetura escolar (inclusive quem nós mesmos somos). Quando começamos a perceber isso, ainda criança, ficamos imaginando o dia em que iremos para a escola, quando iremos mudar para a outra escola (maior), sequenciamos os anos escolares, dividindo em salas de aula, o que pode e deve ser aprendido (mesmo que não faça sentido para nós). E, na aula de língua estrangeira, quando a curiosidade nos permite fazer perguntas, ouvimos, “Ah, tenha calma! Isso você vai aprender no Avançado 72”. Sequenciam as nossas vidas: estudar, formar, encontrar um emprego, casamento hétero, ter filhos, comprar felicidades para mostrar aos outros, como as roupas, os carros, as viagens, etc. Assim, sem percebermos, nós naturalizamos as nossas vidas e leituras de mundos a partir dessas perspectivas.



Entretanto, essas leituras de mundos pertencem a sujeitos de um determinado grupo social, “seletíssimo”, pois nem todos nós conseguimos ou temos a possibilidade de pensar dessa maneira. Na verdade, muitos sequer têm a possibilidade de sonhar com muitos desses “objetos de consumo” de sociedades localizadas do século XXI, como poder frequentar uma escola, ter um lugar para se abrigar ou tirar férias. Até mesmo sonhar é para poucos, pois, muitas vezes, as lutas diárias se resumem em chegar ao final do dia, vivo, e ter algo para comer.

### A pesquisa e o conceito de cultura

Nesta segunda seção, eu chamarei a atenção para o conceito de cultura que você apresenta apud Veiga-Neto (2003), datada do Século XVIII. Compreendo que ela apareça aqui com o objetivo de corroborar com a sua linha de pensamento e o seu discurso acerca desse “estar no mundo [...] os superiores e inferiores na sociedade”. Talvez fosse interessante nesse trecho apresentar uma “atualização” do próprio conceito, uma vez que o estar no mundo no Século XVIII e estar no mundo no Século XXI possuem formas um tanto quanto diversas entre si, considerando como as relações e inter-relações entre os sujeitos, “superiores e inferiores”, colonizadores e colonizados, subalternos ou não, sofrem algumas transformações ao longo da linha do tempo.

Há um conceito de cultura apresentado por Thornton (1988<sup>11</sup>, p.26 apud HEATH, S.B; STREET, B.V., 2008, p. 7), em que ele diz que, “a cultura nunca é, mas *faz*” (grifos meus). Como é/seria esse “estar no mundo”? Estamos confortáveis e felizes em “estar no mundo”, nas localidades em que vivemos?

Algumas das discussões sobre esse “estar no mundo” nessa virada de milênio trazem as relações entre sujeitos, a partir de construtos criados, mecanismos de controle e poder (FOUCAULT, 1979). Esses mecanismos de controle e poder fazem com que esse “estar no mundo” com os corpos que temos mantenham, muitas vezes, um status quo excludente e hierárquico de alguns corpos e um privilégio de outros corpos, sendo um desses mecanismos criados o conceito de raça, o qual superioriza ou inferioriza determinados corpos localizados em determinados territórios.

Se pensarmos nesse “estar no mundo” a partir das Colonialidades do Poder, do Saber (QUIJANO, 1992) e da Colonialidade do Ser (MALDONADO-TORRES, 2007), colonialidades que reproduzem os construtos institucionais, sociais e culturais do período colonial,

---

11



não falamos aqui mais em colonização, mas em Colonialidade, considerando que as “colônias” estão “libertas” das amarras coloniais, mas mantêm as relações de controle e poder e de saberes sobre os corpos e as mentes das pessoas.

Talvez, uma maneira de repensarmos e refletirmos sobre esses conceitos é criar movimentos neles. Abandonar a ideia de que os conceitos são estáticos, e pensar *com eles* como inter-relações entre sujeitos, mundos e suas/nossas representações.

Freire verbaliza a Educação como prática da liberdade. Outro conceito que é verbalizado é o de Cultura, ‘a ideia de que a cultura nunca é, mas, *faz-se*’ (THORNTON, 1988<sup>12</sup>, p.26, apud HEATH, S.B & STREET, B.V. 2008, p. 7, grifos meus). Transformar os conceitos da modernidade e da pós-modernidade, a partir de suas formas fixas representadas por substantivos, transformar os conceitos da modernidade e da pós-modernidade em verbos, ou seja, transformá-los em praxis *com* a vida, possa talvez ser, em si mesma, um movimento de decolonialidade, cujo construto inter-relaciona a teoria e prática, a teoria *como* prática, a prática e a teoria e a prática *como* teoria, conforme Mignolo e Walsh (2018) descrevem e escrevem como *theory-and-as-praxis* e *praxis-and-as-theory*. (SAITO, 2021)

Talvez, a partir desses movimentos e inter-relações, seja possível refletir sobre algumas das questões que você traz, citando Moita Lopes (2013), “a necessidade de (re)constituição de uma cosmovisão que envolva sujeitos que não se encaixem nos padrões ocidentais do monoculturalismo, levando em conta as intersecções socioeconômicas, de gênero, sexualidade, etc.”.

### Coconstruções curriculares e praxis pedagógicas

Investigar e refletir sobre “o ensino de língua inglesa na educação básica no horizonte dessa perspectiva”, como você questiona, Larissa, é possível sim. Entretanto, precisamos estar atentos às Colonialidades do Poder, do Saber e do Ser e às representações de corpos que as mídias e livros didáticos oferecem.

Há duas outras questões que permeiam esse “ensinar inglês” na Colonialidade em que vivemos: os conceitos de línguas que acreditamos e as praxis pedagógicas das quais participamos. Corremos o risco de dizer uma coisa e fazer outra. Corremos o risco de contradizer o discurso por meio das nossas práticas pedagógicas. Por exemplo, há o risco de acharmos que, ao contemplar os “sujeitos de microculturas heterogêneas”, “sujeitos que não se encaixem nos padrões ocidentais do monoculturalismo, levando em conta as intersecções socioeconômicas, de gênero, sexualidade, etc.”, bastaria. Contudo, podemos “acolher” esses sujeitos ao mesmo tempo em que tentamos ensinar a língua inglesa e sobre a língua inglesa a

partir de um paradigma hegemônico. Isso favorece que a sala de aula, ao mesmo tempo, acolha esses sujeitos, algumas praxis pedagógicas e seus conteúdos e, por outro lado, exclua-os de grupos sociais e culturais aos quais eles pertencem.

Esta é uma questão bastante delicada, pois torna-se necessário pensar em nossas ações e decisões a partir de olhares mais críticos. Ensinar e aprender Línguas Inglesas, em suas pluralidades, multiplicidades e heterogeneidades, em uso como práticas sociais é uma maneira de pensar em qual abordagem queremos dar às línguas que falamos e ensinamos. Quantas línguas portuguesas cada um de nós falamos, escrevemos, gesticulamos, usamos como práticas sociais? Em quais contextos e em que tipos de interações? Línguas que constroem sentidos sempre juntas com outras linguagens e não separadamente como a escolarização nos faz acreditar.

Em relação às praxis pedagógicas, quais seriam os sentidos de processos de ensino e aprendizagem de línguas em uso como práticas sociais? Seria possível pensar em professores e alunos pesquisadores de línguas ao mesmo tempo em que aprendem a língua? Desvencilhar-nos do modelo de Educação Bancária, descrito por Freire (1970), é um dos nossos grandes desafios, e pensar em processos de ensino-pesquisas e aprendizagens-pesquisas (SAITO, 2021) seria uma maneira de provocar movimentos do pensamento e tornar alunos(as) e professores(as) sujeitos mais críticos em relação aos usos das línguas como práticas sociais.

Como professor da disciplina Estágio Supervisionado de Língua Inglesa, uma das propostas que eu faço às minhas alunas é a de coconstruir planos de aulas e sequências didáticas a partir de temas relacionados à realidade vivida por cada um de nós. Neste semestre, cinco temas foram oferecidos: Culturas da Bahia na Bahia; Subalternos da Bahia na Bahia; Territórios da Bahia na Bahia; Literaturas da Bahia na Bahia e Histórias da Bahia na Bahia.

Pelo menos dois movimentos do pensamento surgem a partir desses temas: as possibilidades de heterogêneos com a marca de pluralidade nos substantivos Culturas, Subalternos, Territórios, Literaturas e Histórias; e a localidade por meio das preposições “da” e “na”. A provocação surge ao pensarmos em Histórias da Bahia, múltiplas histórias da/na Bahia, pois, talvez, em outras localidades, com outros sujeitos leitores de mundos, as construções de sentidos dessas histórias, por exemplo, poderiam e podem se movimentar de formas variadas.

### Food for thought

“Como é possível (re)edificar o ensino da língua inglesa na educação básica no horizonte dessa perspectiva?”

Ao pensar nas línguas e linguagens em suas multiplicidades e heterogeneidades, bem como nas línguas inglesas em uso como práticas sociais, podemos nos movimentar um pouco mais para além do conceito de língua uniforme, normatizado, uma falácia que nos é dita ao longo de nossas vidas.

Propostas pedagógicas que envolvam ensino-pesquisas e aprendizagens-pesquisas, processos pedagógicos em que alunos(as) e professores(as) aprendem e ensinam ao mesmo tempo em que pesquisam com outros sujeitos mediatizados pelo mundo e com pares mais capazes. Concomitantemente, isso cria novos desafios que podem nos fazer refletir sobre o que fazemos e como fazemos, praxis pedagógicas que podem nos proporcionar leituras de mundos outras, tornando cada um de nós seres mais observadores, críticos e agentes de nossos próprios processos de aprendizagens-pesquisas.

**Fernando Gonçalves de Souza Neto:** Ao compararmos as disciplinas da área de Linguagens no Ensino Básico, Português e Inglês, deparamo-nos com uma incoerência: se na matéria de Língua Portuguesa o professor necessita trabalhar com assuntos de Sintaxe, Morfologia, Literatura e produção textual, na matéria de Língua Estrangeira, Inglês, o mesmo deveria ser feito. Contudo, não é o que ocorre.

Obviamente, um dos fatores predominantes para que a disciplina de Inglês não ofereça todos os componentes teóricos que o Português ensina é a distribuição de carga horária, uma vez que o Português sempre terá um tempo maior na grade escolar. Apesar disso, é necessário compreendermos a importância que a produção textual e que as obras literárias clássicas (*O retrato de Dorian Gray*, *O médico e o monstro*, etc.) possuem na e para a formação do indivíduo leitor, escritor e conhecedor da cultura inglesa.

Isto posto, a pergunta que fica é: com uma carga horária tão reduzida, como o professor de Inglês pode se reinventar para apresentar aos seus alunos a Literatura de língua inglesa e fomentar a produção textual em Inglês? É possível essa mudança de perspectiva ou a disciplina de Inglês sempre estará fadada a ensinar assuntos gramaticais e nada mais?

**Sérgio Ifa:** Fernando, obrigado por incitar o nosso diálogo a partir da sua afirmação inicial e das perguntas. Ao lecionar, sempre gostei das metodologias de ensino cujos objetivos enfatizam a construção de conhecimento, a interação dos participantes, o uso real da

língua(gem) para vivermos em uma sociedade justa. Para construir (novos) conhecimentos, entendo que precisamos problematizar os já existentes. Creio que os estudos decoloniais e os letramentos críticos nos ajudam para o nosso propósito aqui. Então, vamos começar. Você inicia com a afirmação sobre a paridade ou igualdade de conteúdos para os dois componentes curriculares: Língua Portuguesa e Língua Inglesa. Iniciaria por problematizar e embasá-me nas perspectivas teóricas que aponte antes, pois nos trará muitas reflexões e possíveis ações. Por que os conteúdos deveriam ser os mesmos para os dois componentes curriculares? Ao manter o mesmo conteúdo, a quem beneficiaríamos? Do jeito que está, quem não está sendo beneficiado? Quais são os interesses para manutenção da forma como está? Quais os interesses em jogo?

O segundo foco das suas perguntas concentra-se sobre ensino de gramática ou não, ensino de literatura e produção textual. Com a desigualdade de carga horária entre os componentes de Linguagens, o que podemos fazer com o ensino de língua inglesa? Em todos os momentos da docência, o professor faz escolhas. Sabemos que escolhas nunca são neutras. Portanto, minha opção seria aquela que contemplasse os focos centrais do ensino, os objetivos que aponte acima. Arelados a esses objetivos, acrescentaria os objetivos de ordem educativa que contribuam para formação de cidadãos, a fim de que possamos viver em uma democracia. Tendo esses objetivos em mente, o ensino da língua inglesa poderia levar em consideração o conhecimento de mundo dos alunos, sua realidade, a necessidade da língua inglesa e como os alunos a utilizam e se utilizam no dia a dia.

Com o levantamento dessas informações, eu sugeriria que o trabalho em sala iniciasse a partir de temas sociais relevantes para os alunos (e escolhido por eles). Escolheria textos (escritos e orais) de gêneros discursivos também conhecidos por eles sobre a temática escolhida. Trabalharia com as habilidades comunicativas, integrando-as e promovendo a criticidade sobre os temas. Em seguida, a partir dos textos, evidenciaria alguns aspectos gramaticais relevantes com exercícios contextualizados.

Não sou especialista no ensino de literaturas, mas optaria por começar com um gênero discursivo familiar aos alunos (provavelmente não seriam os clássicos), mostraria a importância do assunto tratado no texto ou na obra, bem como a função do gênero discursivo literário. A partir do gênero trabalhado, provocaria os alunos a buscarem a mesma obra ou assunto veiculados em outros gêneros discursivos. Em resumo, partiria do que é conhecido pelos alunos para os gêneros e obras desconhecidas. Não deixaria de perguntar: por que as obras clássicas são clássicas? Quem as definiu como clássicas? Você concorda? A obra/o

texto que acabamos de ler poderia ser classificada como tal? Por que sim? Ou por que não? A depender da conversa com os alunos, poderíamos expandir as questões.

Por fim, sobre produção escrita em língua inglesa, seguiria os mesmos procedimentos e objetivos descritos acima. O foco, portanto, resumidamente, seria responder a: o que é relevante para os alunos? De que forma o aprendizado da língua inglesa poderia contribuir para uma formação cidadã crítica? Fernando, espero que tenha respondido, pelo menos, satisfatoriamente as suas provocações. Obrigado por fazê-las.

**Monize da Silva Novaes:** De acordo com Lima (2019), no capítulo intitulado Educação Linguística em Inglês na Escola Pública e as Demandas da Contemporaneidade, que faz parte do livro *Bate-papo com educadores linguísticos: letramentos, formação docente e criticidade*, organizado por Daniel de Matos Ferraz e Cláudia Jotto Kawachi-Furlan, a Linguística Aplicada, doravante LA, surgiu com o objetivo de guiar as pesquisas linguísticas. Todavia, apesar de terem mostrado uma nova perspectiva no campo dos estudos da linguagem, os estudiosos da LA ainda têm encontrado muitas dificuldades, sendo uma delas relacionada às novas ciências e políticas educacionais.

Segundo Lima (2019), a primeira coisa que eles pensam a respeito é na contribuição individual e social proporcionada por elas e, apesar de ver que há muita elaboração e muita publicação, o que se tem verificado é que a prática ainda está no campo do “por fazer”, tornando os educadores das escolas públicas ou heróis anônimos que tentam solitariamente, e com as próprias armas de que dispõem, tornar possível o processo que têm nas mãos ou apenas meros reprodutores passivos dos modelos educacionais vigentes. Portanto, para o autor, esse é um problema que pode ser resolvido, principalmente, pelo professor pesquisador, tendo em vista que esse profissional será o mais adequado, uma vez que é ele quem investigará todas as questões no ambiente educacional.

Tendo em vista tudo o que foi dito acima e considerando a atuação desse professor pesquisador, quais seriam os maiores desafios encontrados por ele no espaço educacional? Como a Linguística Aplicada vem avaliando o seu trabalho? Já tiveram grandes resultados até aqui?

**Sérgio Ifa:** Monize, três perguntas importantes para a área e para os pesquisadores. Obrigado! Quais são os desafios? Pela experiência e pelo contato com os professores da rede pública, consegui elencar vários desafios que classifico em: pessoal/individual e profissional/social.

Em relação aos desafios de nível pessoal/individual, considero uma enorme dificuldade o/a docente ter que conciliar a sua carga horária e a pesquisa. Não importa a extensão, a profundidade, o foco do estudo, pois, seja com profundidade teórica ou não, com vários instrumentos para coleta de dados ou não, há sempre a necessidade de organização e preparação necessárias para a realização. Um outro desafio é manter a firmeza dos objetivos, do papel sócio-político que o/a docente precisa ter, mesmo quando o mundo disser o contrário (explicarei melhor a seguir).

Os desafios de nível profissional/social lidam com o convívio com outros cidadãos no ambiente escolar. Os desafios que constato são: ser valorizado(a), ser respeitado(a), ser levado(a) a sério, conquistar a comunidade escolar, compartilhar seus exitosos resultados. Creio que não preciso relatar casos em que professores e, às vezes, coordenadores, supervisores parecem não ver com bons olhos àqueles professores pesquisadores que teimam em fazer pesquisa. Rejeitam porque se sentem incomodados, ameaçados. Os desafios são de intensidade e profundidade específicas, pois cada professor pesquisador enfrentou um olhar torto, um desdém, foi ignorado(a) em reunião por algum membro da comunidade escolar. Além desses, identifico um desafio que extrapola o muro escolar. Como o professor pesquisador pode divulgar sua pesquisa se alguns eventos cobram um pagamento de inscrição, um título de mestre ou estar, pelo menos, no mestrado, dentre outros.

Por ora, foram esses os desafios que consegui identificar, mas não considero o assunto encerrado, pois continuarei a pensar. É difícil especificar como a área avalia o trabalho desse professor pesquisador da rede pública. A área é feita por linguistas aplicados de diferentes concepções teóricas e metodológicas e com suas crenças e ideais estabelecidos ou em construção ou reconstrução. Gostaria de poder dizer que a área tem recebido esses professores pesquisadores de braços abertos. No entanto, creio que estamos nesse processo de compreensão e abertura, já que o intercâmbio, ou seja, as trocas entre academia e escola são fundamentais para a promoção da justiça social e do ensino democrático. Professores pesquisadores da rede pública precisam divulgar os resultados de suas pesquisas e precisam ser protagonistas nos eventos científicos para, por exemplo, proferirem em mesas e ministrarem oficinas.

Sua última pergunta, Monize, trata de grandes resultados das pesquisas realizadas pelos professores pesquisadores, certo? Assim como respondi ao Fernando (na pergunta anterior), vou usar aqui, com você, a mesma linha de raciocínio que usei ao respondê-lo. Isto é, vou provocar e questioná-la de volta, se você me permitir. Posso? O que você entende por grandes resultados? Seria a quantidade de pessoas que leram o artigo? Que citaram o artigo? Seria

a quantidade de participantes na pesquisa? Na verdade, ao querer saber qual é a sua construção de significados ao dizer “grande”, gostaria de refletir com você. De onde vem essa visão do que é considerado grande quando tratamos de pesquisa? Quem diz ou dita quão grande deve ser compreendida a forma como muitos de nós concebemos pesquisa?

Para mim, há muitas pesquisas com resultados grandes. Como você também lida com formação docente e ensino-aprendizagem, como podemos medir quantitativamente quando nossas pesquisas são qualitativas e pesquisamos conjuntamente com estudantes, professoras e professores, isto é, seres humanos? Se grande designa algo significativo, posso dizer que todas as pesquisas são grandes. Como mensurar as lições aprendidas, as reflexões provocadas e as contribuições da pesquisa que o professor pesquisador da escola pública realizou?

Desculpe-me ser repetitivo, mas acredito que precisamos oportunizar aos professores pesquisadores mais espaços para divulgação das investigações que fazem. Dar visibilidade para que possamos aprender mais sobre a complexidade que é o ensino-aprendizagem de línguas. Sou favorável também a parcerias entre escolas e universidades. Todos trocando experiências para aprender assuntos novos. Monize, respondi às três perguntas satisfatoriamente? Agradeço pelas provocações.

**Suely Sousa Silva:** O bilinguismo é uma tendência que vem se incorporando em algumas instituições brasileiras de ensino. Pode-se notar que, numa perspectiva de mundo globalizado, crianças expostas à educação bilíngue adquirem um desenvolvimento cognitivo e sociocultural bastante amplo e benéfico. No entanto, poucas instituições podem usufruir das vantagens da educação bilíngue, já que ela ainda é uma novidade para a comunidade escolar e se estende, lentamente, nos espaços privilegiados de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, é possível adotar uma educação bilíngue, no Brasil, que atenda a um grande número de estudantes e tenha uma metodologia adequada de ensino, sendo capaz de desenvolver as habilidades cognitivas da maioria dos discentes?

**Cláudia Hilsdorf:** Gostaria de iniciar nosso diálogo agradecendo imensamente pelo convite. É uma alegria poder participar de uma iniciativa tão interessante como esta, que revela um profundo engajamento profissional e um genuíno compromisso perante a construção de uma educação linguística social e cognitivamente justa em nosso país.

Esta pergunta inicial é muito instigante, porque está intimamente ligada a muitas questões de fundamental importância para essa construção. Primeiramente, acho que as considerações feitas sinalizam a importância de sempre mantermos em mente o crucial papel de uma educação linguística transformadora e emancipatória, aos moldes freireanos, em um país



estruturalmente racista e desigual, como o nosso. Em tempos de grande crise política, social, econômica e sanitária, como esses que temos enfrentado, entendo que qualquer pensamento ou ação, no campo educativo, precise estar situado nesse contexto e, assim, atento à importância crucial de que o processo educacional seja vivenciado e produzido de modo (tras)formativo. Em outras palavras, é importante que assumamos a responsabilidade social de promover reflexões e ações que sempre promovam abertura para o desenvolvimento da criticidade e da coletividade e que, assim, potencializem o enfrentamento do pensamento hegemônico, em suas mais diferentes formas.

Nesse horizonte, não é possível pensar em uniformidade e, então, o que passa a nos interessar são as possibilidades de vivenciar e promover o bilinguismo na educação formal brasileira em toda sua rica pluralidade, a fim de ampliar repertórios e criar possibilidades para que o/a estudante possa atuar profissionalmente de modo efetivo, ao mesmo tempo em que possa agir, nas mais diversas esferas sociais, de modo a transformar o mundo a sua volta, sob uma perspectiva mais equânime, igualitária e menos opressora.

Nesse cenário, algumas questões de fundamental relevância seriam: Por que, para que e para quem interessaria a educação bilíngue que pretendemos construir? Quem define as bases desse processo e por que isso ocorre dessa maneira? Quais vozes e conhecimentos estão sendo privilegiados? Há outras possibilidades de construir tal educação de modo mais horizontalizado e capaz de enfrentar as amarras de uma sociedade de bases capitalistas e neoliberais como a que vivemos?

Nesse contexto, outras muitas perguntas, de vital importância, poderiam e precisariam ser formuladas e efetivamente consideradas. Algumas delas seriam: Que bilinguismo é esse que queremos? Por que e para que queremos esse bilinguismo? Ele serve a que(m)?

Muitos autores e autoras, tais como, Cavalcanti (1999), García (2009), García e Flores (2012), García e Li Wei (2014), Maher (2007), Megale e Camargo (2015), Megale e Liberali (2016), Megale (2012, 2019), entre tantos outros e outras, já vêm, desde muito, discutindo a noção de bilinguismo e de educação bilíngue e alertando para a extrema urgência de desafirmos visões redutoras, que respondem a interesses de grupos dominantes. A legislação e as regulamentações hoje vigentes precisam ser objetos de discussão e reflexão crítica, para que possamos pensar em propostas e caminhos adequados para a educação bilíngue em nosso país, bem como em parcerias (institucionais) interessantes para que a realização dessa educação possa estar em consonância com a natureza multilíngue e pluricultural de nosso contexto.

Nessa linha, a própria ideia de *língua* precisaria ser repensada, bem como precisaria ser muito problematizada nossa relação com uma língua nomeadamente hegemônica. Nesse



contexto, entendo que possa haver muitas maneiras distintas de promoção de uma educação bi/multilíngue em um país tão complexamente diverso e desigual como o Brasil. Mas todas essas maneiras precisariam, de algum modo, estar compromissadas com a transformação social e, portanto, com o reconhecimento da pluralidade social, identitária, linguística e cultural e com o enfrentamento do pensamento dominante.

Entendo que não seja fácil, mas sempre possível, construir uma educação bilíngue de bases pluralistas e transformadoras em nosso país, se agirmos coletivamente e de forma genuinamente interessada em promover aberturas para a validação de modos de existência que são geralmente silenciados e desconsiderados em nossa sociedade. Essa educação se realiza por meio de movimentos transformadores, os quais muitas vezes não são tão perceptíveis, mas que, a meu ver, são sempre potentes.

Parece evidente, ao menos para mim, que nada fazemos sozinhos e que a construção de uma educação bilíngue, de bases pluralistas e transculturais, em nosso país, depende fortemente de políticas públicas favoráveis a uma educação emancipadora. É urgente que possamos encontrar formas mais efetivas de exigir formação adequada para professores e professoras, bem como condições mais justas e dignas de exercer nossa profissão. Embora o cenário atual mostre-se bastante desanimador, com as reformas educacionais que temos vivenciado, somos capazes de mudar o curso dessas ações ao longo de história.

No entanto, faz parte da luta reconhecer que mudanças mais profundas levam muito tempo, além de demandar resiliência e resistência por parte de todos e todas. Essa educação transformadora, mais que metodologias adequadas, precisa de pessoas que estejam abertas a (e genuinamente interessadas em) enfrentar o peso e o sofrimento que todo movimento transformativo demanda. Assim, precisamos estar abertos à desconstrução de nossas verdades para podermos pensar e agir de formas outras e que possibilitem vislumbrarmos e construirmos outras formas de vida, outros mundos. E não podemos fazer isso sozinhos, pois o comum se constrói *junto* com o outro, sempre. Essa educação transformadora e emancipatória é aquela que permite e potencializa experiências de aprendizagem que façam todas as pessoas melhores e capazes de tornar o mundo um lugar menos cruel, mesmo que de modos distintos.

**Nágila Silva Santos:** Durante a disciplina de Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Estrangeira, fizemos várias leituras e discussões, inclusive sobre Bilinguismo. Sabe-se que existem muitas maneiras para se definir Bilinguismo. Uma delas, no sentido mais comum, consiste na situação em que um indivíduo consegue falar duas línguas distintas. No texto

“Key Advantages and Disadvantages of Being Bilingual”, escrito por Torri Myller, o autor afirma que falar mais de um idioma pode trazer numerosos benefícios cognitivos e, além disso, afirma que o bilinguismo está profundamente ligado às fases consideradas ideais para a Aquisição da Linguagem na infância.

Os pesquisadores, de um modo geral, confirmam que este é um processo de aprendizado que começa no início de nossas vidas e termina mais ou menos na puberdade, quando já se torna mais difícil aprender uma língua com fluência. Então, será mesmo que toda e qualquer pessoa adulta, que já adquiriu sua língua materna e passou da fase de Aquisição, pode/consegue aprender de fato uma outra língua? E, se isso for verdade, o que aconteceria se todas as pessoas do mundo se tornassem bilíngues? Quais impactos o mundo sofreria diante disso? Seria algo bom ou ruim?

**Cláudia Hilsdorf:** Esta é também uma pergunta muito instigante e complexa. Respostas a ela irão certamente variar com base na perspectiva adotada acerca de língua e linguagem, bem como no que se refere a noções correlatas, como bilinguismo e educação bilíngue. Para discutirmos as questões colocadas, em minha acepção, um ponto de extrema importância a ser considerado recai exatamente no reconhecimento das tensões existentes nesses campos de estudos. Esses conflitos emergem, entre outras razões, devido à ampla e difusa gama de visões ligadas às mais diferentes formas de compreensão de conceitos basilares para essas áreas, entre eles os aqui citados, assim como à rica diversidade de contextos e práticas existentes nesse âmbito.

Se partilharmos da ideia de que a educação, como prática libertadora e transformativa, encontra-se sempre ligada à vida social, em toda sua rica heterogeneidade, e orientada para responder aos dramas humanos, em suas mais variadas formas, sob a égide da justiça social e da equidade, nossa maneira de compreender língua, linguagem, bilinguismo e educação bilíngue será certamente afetada por essa filosofia ou perspectiva (educacional) humanizadora e democratizadora (FREIRE, 1987, 2003, 2004, 2013, 2014).

Nesse horizonte, nosso entendimento de bilinguismo, por exemplo, encontra-se intimamente relacionado à ideia de língua, ou seja, de linguagem, como *prática social*, situada socioculturalmente e marcada ideologicamente, distanciando-se de visões idealizadas, que tendem ainda a reproduzir a noção de falante nativo e a compreender a língua de forma redutora, como um sistema autossuficiente e estático. Da mesma forma, perspectivas mais conservadoras sustentam um entendimento restrito de bilinguismo, pois desconsideram a complexidade do fenômeno e o abordam de modo mais objetivo e linear, reduzindo o bilinguismo à capacidade de dominarmos duas ou mais línguas, ou conjuntos de códigos

linguísticos, à maneira de falantes nativos e, portanto, idealizadamente perfeitos. A língua se resume, nessa linha de pensamento, a algo que podemos assimilar em sua totalidade e sobre o qual podemos ter total controle.

Como bem destaca Megale (2019), essas abordagens redutoras vêm sendo contestadas há décadas, a fim de abrir espaço para visões que levem em conta toda a dinamicidade e complexidade do bilinguismo. Para autores como Wei (2000) e García (2009), por exemplo, o bilinguismo revela-se um fenômeno que sofre os efeitos de aspectos sociais, culturais, políticos, entre outros, e que se mostra, portanto, dinamicamente multidimensional e multifacetado. Nesse sentido, García (2009) usa a metáfora da bicicleta para refutar o entendimento de bilinguismo como algo passível de ser categorizado e abordado de modo objetivo, fixo e mensurável. Para essa autora, longe de ser exemplificado como uma bicicleta com duas rodas separadas e equilibradamente niveladas, o bilinguismo, como prática situada de linguagem, alinha-se mais apropriadamente à ideia de um carro flexível e adaptável aos desafios de caminhos inesperadamente irregulares, tortuosos, abruptos e truculentos.

Nesse cenário, não se mostra adequado ou possível pensar categorias fixas para descrever o bilinguismo, o que nos leva, também, a refutar compreensões totalizadoras, que nos levam a manter as línguas em completa separação e a idealizar o falante bilíngue como aquela pessoa que irá, com absoluta perfeição e equilíbrio, dominar duas (ou mais) línguas, sendo assim capaz de usá-las eximamente em toda e qualquer situação.

Por sua vez, Maher (2007) também corrobora perspectivas que rompem com uma abordagem estruturalista e uniforme perante o bilinguismo, a fim de tornar mais perceptível sua natureza dinâmica, complexa e contextual. Nesse viés, autores e autoras como Cavalcanti (1999), García (2009), García e Wei (2014) e Megale (2019) chamam atenção para a relevância de compreendermos o bilinguismo para além de visões monoglóssicas, levando em consideração, também, as histórias de vida dos sujeitos e os efeitos das ideologias linguísticas nas práticas de linguagem nos mais diversos contextos.

Nesse cenário, parece-me importante pontuar que os tempos atuais são historicamente marcados pelos intensos processos de globalização, que, de maneira disforme e desigual, devido a questões de ordem socioeconômica, geopolítica e cultural, afetam profundamente a vida das pessoas, a partir da difusão de fronteiras, da intensificação da mobilidade e das conexões em rede, da ampliação de fluxos migratórios etc. Por consequência, os modos de nos relacionarmos, comunicarmos e produzirmos conhecimento também são fortemente afetados por essas condições. Esses aspectos tornam mais visíveis nossa maneira, bastante

dinâmica e complexa, de construirmos sentidos, mostrando as marcas acentuadamente multimodais, multilíngues e pluriculturais das práticas sociais e de linguagem nos dias de hoje.

Em contrapartida, nesse contexto profundamente constituído pela diversidade e pela dinamicidade, o pensamento hegemônico e estabilizador busca impor a ideia de monolingüismo como padrão, sustentando uma visão monolítica de cultura, bem como uma noção estática, autônoma, homogeneizadora e predominantemente estrutural de língua. Assim sendo, em uma sociedade em que imperam o neoliberalismo e o capitalismo destrutivo (CHUN, 2017), essa perspectiva centralizadora é normalizada, provocando o silenciamento e o apagamento de todo e qualquer modo de existência alternativo àquele socialmente imposto como padrão. Por consequência, para que possamos desafiar essas forças dominantes, passa a ser importante questionarmos visões redutoras perante a língua/linguagem, entre outras, uma vez que se mostram opressoras e excludentes.

Desafiar abordagens hegemônicas, em nossa sociedade, possibilita um movimento desestabilizador, permitindo, por exemplo, o reconhecimento de que a própria noção de língua se revela um construto social, a serviço da ordem social vigente, como bem discutem Makoni e Pennycook (2005, 2007). Sendo assim, se buscamos promover práticas (educacionais) transformadoras e libertadoras, passa a ser importante refletir não somente sobre nosso entendimento acerca dessa complexa gama de conceitos, entre eles, língua, linguagem, bilingüismo, educação bilíngue, mas também sobre seus efeitos de sentidos e suas implicações para a vida social nos mais diversos campos e contextos das relações humanas. Essa postura desafiadora é importante porque, conforme há muito alertam vários(as) autores(as), tais como Cavalcanti (1999), Canagarajah (2013), García (2009), García e Wei (2014), entre outros(as), o pensamento monolíngue, além de limitador, é violenta e fatalmente opressor.

Se compreendidas de modo mais aberto e complexo, as línguas nomeadas, ou seja, conforme as conhecemos, não serão abordadas como códigos ou conjuntos autossuficientes de signos, mas como formas de expressão de sentidos, vivenciadas nas relações que travamos com o outro e com o mundo. Nesses termos, a língua (ou linguagem) é *praticada*, na interação social, permitindo a (re)construção do que entendemos por realidade.

Por sua vez, o sujeito contemporâneo será sempre, direta ou indiretamente, afetado pelas condições que marcam a vida social no mundo atual. Nossas biografias, ou seja, nossas histórias de vida, construídas na e pela língua/linguagem, em meio às nossas relações, em um mundo plural e desigual, revelam-se ricamente singulares e heterogêneas. As diferentes maneiras de existirmos - linguística e culturalmente falando - nesse mundo, bem como as

formas, multissemióticamente variadas, de nos expressarmos, abrem espaço para o entendimento de que somos, de certa maneira, sujeitos, desde sempre, multifacetadamente multiculturais e plurilíngues. Entendo, portanto, que o bilinguismo não se realize de maneira uniforme e que as diferentes formas de vivenciá-lo e de apreciá-lo valorativamente sejam também distintas e influenciadas ideologicamente.

Nesse horizonte, o entendimento de língua/linguagem e também de bilinguismo distancia-se de abordagens redutoras, predominantemente estruturalistas, biologizantes e mecanicistas. Desse modo, tendo a concordar com autores(as) que desafiam um pensamento prioritariamente determinista, totalizador e homogeneizante. A aprendizagem (de línguas) é um fenômeno complexo, que envolve inúmeros aspectos e penso ser interessante adotamos um olhar mais holístico para sua compreensão. Assim sendo, a idade seria apenas um elemento a ser considerado e o modo como essa variável irá afetar o processo irá depender de sua relação com muitos outros fatores, entre eles, aspectos de ordem biológica, mas também cognitiva, afetiva, cultural, identitária, contextual e ideológica. Menezes (2005), por exemplo, refuta a ótica linear e mecanicista pela qual a aquisição de uma língua tem sido geralmente tratada e defende o modelo fractal, uma vez que essa abordagem explica a aprendizagem (de línguas) como um sistema complexo e adaptativo.

A teoria sociocultural (VYGOTSKY, 2001, 2003) também nos ajuda a pensar na aprendizagem de uma nova língua de modo menos determinista, porque vai explicar o processo com base na dialética da interação social, situando essa prática contextual e historicamente. Nessa linha, penso que os limites são construídos na relação entre as pessoas, suas singularidades e seus contextos e tais delineamentos não são passíveis de total previsibilidade e mensuração. Aprender é prática ininterrupta e socioculturalmente situada. Penso que, de certa maneira, estamos e estaremos sempre abertos à aprendizagem, porque é ela que nos permite o crescimento. Consequentemente, entendo que a definição de falar bem ou mal uma língua irá sempre estar sujeita às forças ideológicas que organizam as relações sociais. Nossas ideias, palavras, ações, etc. são constituídas em meio a e por meio desse jogo de forças e, assim, nossos pontos de vista refletem e refratam certos valores, pois encontram-se sempre saturados ideologicamente (VOLÓCHINOV, 2017). Ao buscarmos vivenciar e realizar ideias e ideais de natureza transformadora e emancipatória, o mais interessante a se fazer é refletir sobre os limites socialmente impostos e buscar problematizar noções já estabilizadas e tomadas como certas, a fim de permitirmos a emergência de maneiras alternativas de pensar, viver e aprender (línguas).

Nessa linha de pensamento, torna-se difícil abordar o bilinguismo como algo homogêneo, pré-fixado ou como um patamar a ser alcançado. Concordo com García (2009) quando a autora defende a ideia de translanguagem, na medida em que esse termo parece refletir melhor as formas híbridas de produção de sentidos que emergem na atualidade. Nesse mesmo horizonte, para García e Wei (2014), a translanguagem, em toda sua singularidade, parece explicar melhor as múltiplas formas discursivas nas quais os falantes bilíngues se envolvem, a fim de interagirem, comunicarem-se e vivenciarem – de forma situada, afetiva e estratégica, suas histórias e seus mundos como falantes bilíngues.

Do mesmo modo, entendo que a ideia de melhor ou pior vai estar sempre vinculada a um determinado contexto. O bilinguismo, como prática (educacional e de vida) transformadora e emancipatória, não se alinha à uniformidade. Pelo contrário, busca a ruptura com visões hegemônicas e se ocupa da (re)construção de políticas linguísticas e educacionais mais profundamente inclusivas e justas. Transformações radicais, como aquelas pensadas por Freire, em sua filosofia, mostram-nos a falácia de um pensamento único e generalizante. Assim, penso que não haja uma forma única de (re)construção de mundos (bilíngues) menos opressores.

O bilinguismo é prática situada de linguagem e como tal, a depender de nós e das bases que estruturam nossas relações, pode ou não se revelar como algo libertador. Não acredito na possibilidade de existência de sociedades uniformemente bilíngues, mas no poder de transformação de coletivos que, também a partir do desenvolvimento de políticas alternativas, possam resistir e, resilientemente, criar condições e abrir espaços para vivermos sob égides mais igualitárias e pacíficas, nesse mundo, sem silenciarmos a diversidade ou aniquilarmos a pluralidade em todas as suas possibilidades.

**Hudson Santos de Oliveira:** O Bilinguismo está rodeado de mitos e meias verdades. Nos dias atuais, e graças a pluralidade cultural e social, tem sido comum crianças serem expostas a ambientes bilíngues, devido principalmente ao uso de tecnologias, como: mobile (*smartphone* ou *tablets*) computadores moveis ou portáteis (*laptop*) e televisores híbridos, como a *Smart TV*. Com isso, algumas dúvidas, aparentemente simples, surgem, tais quais: Alfabetização bilíngue gera confusão com a língua materna? Quando os pais/responsáveis devem ensinar a criança uma língua estrangeira? Desde muito cedo, quando a criança começa o balbúcio? Existe uma idade ideal para expor as crianças a uma segunda língua?

Essas e muitas outras perguntas surgem no meu imaginário, graduando em Letras Modernas, e acredito eu que surgem na mente de pesquisadores também, pois o Bilinguismo

ainda é um paradigma em diversas áreas científicas, sendo enfoque principalmente das áreas da Linguística, como a Psicolinguística, Neurolinguística, Linguística Aplicada, dentre outras.

O site “Revista Galileu” publicou um artigo intitulado “5 razões científicas para aprender outra língua” no dia 27 de dezembro de 2016, escrito por Humberto Abdo. A matéria é sobre a importância e os benefícios cognitivos de aprender novas línguas. Um dos pontos discutidos por Abdo, intitulado “Você desenvolve melhor suas habilidades multitarefas”, aponta sobre a habilidade do ser humano que está aprendendo ou que já aprendeu uma nova língua. em realizar melhor algumas tarefas simultâneas ou não.

A partir desse dado, pergunto: o Bilinguismo pode afetar a consciência do indivíduo a ponto de ele adquirir TDHA/TDAH – Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade?

**Camila Dias:** Muitas pessoas ainda se perguntam se a alfabetização em mais de uma língua ao mesmo tempo pode ser prejudicial ou atrasar o processo em crianças em contextos bi/multilíngues. Para respondermos a essa dúvida, é importante recorrermos a estudos recentes relacionados ao conceito de sujeito bilíngue. De acordo com García (2009), há modelos de educação bilíngue que ainda consideram as línguas como entidades autônomas, que independem umas das outras e têm funcionamento próprio. A partir desses modelos, vemos práticas que sugerem a separação entre as línguas nos ambientes escolares, diferentes professores para cada uma e, até mesmo, a não alfabetização simultânea nas línguas de instrução que compõem o contexto escolar.

Porém, na contemporaneidade, considerando que as práticas de linguagem estão cada vez mais dinâmicas e superdiversas (BLOMMAERT, 2012; VERTOVEC, 2007), é importante compreendermos as línguas não como entidades autônomas, mas sim como partes de um repertório linguístico (BUSCH, 2015) que compõe o sujeito bilíngue e que é acessado por ele o tempo todo a partir de suas interações sociais. Dessa forma, compreendemos o sujeito bilíngue a partir de uma visão heteroglóssica de língua. A partir dessa visão de sujeito, podemos compreender que uma criança em processo de alfabetização movimenta todo seu repertório linguístico quando em situação de escrita. A movimentação desse repertório permite tanto o acesso a características que são compartilhadas entre as línguas, como direcionamento da escrita, marcas de gênero, entre outras, quanto aspectos diferentes entre elas.

Explicitadas essas questões, é importante compreender que dados que anteriormente eram interpretados como confusão, erro ou dificuldade são, a partir das perspectivas atuais de pesquisas, formas de o sujeito bilíngue construir conhecimento acerca da língua escrita. Assim, hipóteses que levam a criança a escrever “iélou” ao invés de “yellow” quando em fase



de alfabetização nada mais são do que reflexões sobre as relações grafema-fonema que compõem seu repertório, neste caso, português e inglês. Essas hipóteses devem, então, ser trabalhadas pelo professor que traça o trabalho pedagógico intencional para, aos poucos, fazer com que a criança também avance em hipóteses na língua alvo, nesse caso, inglês. Sendo assim, podemos compreender que não há nenhum prejuízo em uma alfabetização que leve em consideração todas as línguas que compõem tanto o repertório linguístico da criança quanto as línguas de instrução do contexto escolar.

**Igor Araújo Dantas:** No e-book *Bate-papo Com Educadores Linguísticos*, Lima (2019) comenta que o mundo contemporâneo demanda novos padrões de aprendizagem adequados ao tempo em que vivemos. Cada vez mais, o educador necessita de práticas dinâmicas e diversificadas que atendem à demanda da nossa sociedade atual. Todavia, pode-se considerar que nem sempre, se tratando de ensino público, as transformações relacionadas ao ensino-aprendizagem de língua estrangeira conseguem se adequar as transformações sociais contemporâneas, ocasionando um ensino “engessado” e até mesmo insatisfatório, devido a diversos fatores.

Lima (2019) destaca que uma das soluções para a problemática é a ambientação do profissional professor/pesquisador, considerando que esses papéis (professor x pesquisador) não podem ser dissociados. O docente deve ser atuante nas pesquisas sobre o ensino de língua estrangeira, pois é ele que está diretamente no campo de atuação. De forma assertiva, Lima (2019) destaca que os educadores têm se tornado uma espécie de heróis anônimos que tentam solitariamente tornar possíveis os modelos educacionais.

Porém, de forma metafórica, nessa batalha pela melhoria do ensino, as armas utilizadas pelos heróis docentes, embora promovam muitos efeitos positivos, não são capazes de transformar sozinhas a nossa estrutura de ensino, e, mais especificamente, o ensino de língua estrangeira. Professora, em sua opinião, por que é tão difícil realizar, de forma satisfatória, o ensino de língua estrangeira prescrito nos PCN? Há um déficit de estudos aplicados sobre o tema? Falta preparo por parte dos docentes que, ainda sim, esforçam-se para oferecer o melhor que podem? As ferramentas disponibilizadas para o auxílio docente são suficientes? Ou há outras razões que ajudam a explicar essa problemática?

**Laura Miccoli:** Igor, grata por suas perguntas. Responderei a cada uma delas separadamente e espero, sinceramente, tê-las compreendido e respondido de maneira satisfatória ao longo destas cinco seções.



### **Em sua opinião, por que é tão difícil realizar, de forma satisfatória, o ensino de língua estrangeira prescrito nos PCN?**

Hoje, o documento que orienta o ensino de línguas estrangeiras é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que inaugura uma nova abordagem ao ensino de línguas estrangeiras no Brasil. Por esse documento, o ensino de línguas, em nível fundamental e médio, passa a exigir de instituição e professores o lecionar de um conjunto mínimo e comum de conteúdos, competências e habilidades. Há na BNCC orientações precisas sobre o que deve ser ensinado, algo que faltava nos PCN. Dessa forma, a BNCC avança em oferecer diretrizes claras aos professores, criando condições para um ensino de qualidade.

No entanto, buscando uma resposta para sua pergunta, outra emergiu: seria sensato esperar que um documento pudesse garantir um ensino satisfatório? Obviamente, Igor, você há de concordar comigo que essa seria uma expectativa fadada à frustração, tendo em vista a diversidade que caracteriza as dimensões continentais do Brasil. Portanto, há que se refletir sobre o que pode dificultar esse adentrar. A meu ver, embora a BNCC preencha a lacuna de quais conteúdos devem ser lecionados, faltam orientações precisas sobre *como* transformar orientações para desenvolver habilidades e competências em ações didáticas que criem oportunidades de aprendizagem para um verdadeiramente ensino efetivo e satisfatório.

É aí - na ausência de exemplos concretos que permitam aos professores ter uma noção clara de como a habilidade x pode ser concretizada em sala de aula - que, a meu ver, reside a dificuldade de a BNCC adentrar as salas de aulas de línguas de uma maneira efetiva e satisfatória. A BNCC avança na concepção de ensino e aprendizagem da língua como prática social, ou seja, como um sistema linguístico complexo e variável à situação de uso e ao usuário dessa língua. O inglês falado em casa é diferente daquele falado numa reunião de economistas. Assim como, a língua utilizada por um jovem da cidade difere daquela utilizada por jovens no campo. Essa diversidade exige rever o ensino com foco em estruturas gramaticais e vocabulário, pois a diversidade é tal que nenhuma gramática seria capaz de descrever toda a variação no uso de uma mesma língua. Por isso, passa ao primeiro plano o texto, como uma amostra da língua em uso, no qual é possível encontrar vários conceitos que podem se tornar objeto de análise e estudo em sala de aula, fomentando a pesquisa e a interação.

Essa forma de abordar o ensino difere radicalmente daquela em que o professor assume o papel central e ensina aos alunos o que precisam saber. O professor torna-se o facilitador das análises e hipóteses que os alunos levantam sobre a língua. Esse processo fomenta o desenvolvimento de competências e habilidades. Será que os professores que leem esses

documentos conseguem conceber como esses dois conceitos seriam levados à prática de sala de aula? Arrisco um palpite: o mais provável é terem tido contato com esses conceitos apenas teoricamente, mas não na prática.

Será que ao longo de sua formação, esses professores tiveram experiências de ensino que fomentaram o desenvolvimento de competências e habilidades de forma explícita? Teriam sido alertados que ao realizarem as tarefas x ou y estavam tendo a oportunidade de desenvolver a competência z? Meu palpite seria que é muito pouco provável eles terem tido a experiência de vivenciar um ensino voltado para investigação, análise e a interação.

Por isso, como o mais comum é um professor replicar a maneira como vivenciou o ensino, a continuidade de práticas de ensino ultrapassadas perdura, apesar da evolução nas diretrizes de documentos que sinalizam mudanças que não se realizam em salas de aula. É difícil adotar abordagens progressistas e lançar-se a procedimentos de ensino radicalmente diferentes daqueles vivenciados como alunos.

Essas diretrizes progressistas se remetem aos conceitos de competência e habilidade. Entende-se por competência a capacidade de “agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiado em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (Perrenoud, 1999, p. 7), ou seja, uma ação que se remete ao *fazer*. Isso exige a mobilização de vários saberes que ativam esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio. Mais ainda, pois aciona múltiplos recursos cognitivos, bem como valores e atitudes. Diferentemente, as habilidades podem ser entendidas como unidades que formam competências. Em outras palavras, as habilidades subjazem às competências.

Na BNCC, as competências são *aprendizagens essenciais*. Os estudantes devem ser incentivados a desenvolvê-las para aplicá-las em suas vidas, mobilizando-os em direção a um “saber fazer”. Para tal, devem utilizar as competências desenvolvidas para “resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p.13).

As orientações da BNCC buscam ultrapassar os saberes tradicionais, ampliando o conceito de conhecimento para além de fatos e dados. Busca-se o desenvolvimento de um conhecimento qualificado, que inclui a capacidade crítica para além do contexto escolar, i.e., que incentive a ação dos estudantes em diversos âmbitos de suas vidas. Como já dito, a mudança é radical – é preciso adotar procedimentos de ensino focados em análises de textos em nível discursivo e linguístico, fomentando oportunidades de aprendizagem na interação dos alunos com os conceitos das quatro áreas de conhecimentos (*Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais*

*Aplicadas*), para envolvê-los em tarefas e atividades que lhes permitam mais que apenas “saber a matéria”. Isso significa que os professores devem ser capazes de criar oportunidades de aprendizagem de língua por meio de recursos que se remetam a essas quatro áreas.

Em outras palavras, os professores precisam ser capazes de encontrar recursos que integrem a língua estrangeira a essas áreas, oferecendo aos alunos oportunidades de aplicar esse conhecimento em atividades em sala de aula relacionadas à vida real e, nesse processo, criar as condições para que os alunos desenvolvam suas competências. Essa mudança busca favorecer a formação investigativa, crítica e cidadã dos alunos, contribuindo para a cultura do protagonismo dos indivíduos ao longo de sua vida (PERRENOUD, 2013).

Outra possível razão para o descompasso entre a orientação progressista da BNCC e a prática tradicional persistente em salas de aula talvez esteja relacionada a uma formação inicial carente de oportunidades de reflexão sobre a prática, a qual seja capaz de discutir e problematizar as diferenças atitudinais existentes entre professores e educadores. Oportunidades de revisão das concepções dos afazeres do professor, restritas ao ensino e às avaliações orientadas por materiais didáticos, pressupõem que o ensino se resume a essas atividades. Sem pelo menos uma experiência questionadora do status quo ou da realidade vivenciada na escola, poucos professores encontram forças para se aventurarem no desafio de transformar suas realidades.

A falta de protagonismo dos professores é outra possível explicação para o descompasso entre teoria e prática. A maioria deles pressupõe que seu papel se limita ao de transmissor de informação ou de dador de aula (ALMEIDA FILHO, 1997), i.e., ser professor seria um fazer contínuo, sem reflexão. Essa perspectiva limitante pode ser atribuída à falta de experiências em aulas conduzidas por um educador.

Finalmente, há uma última possível razão para o descompasso entre teoria e prática – as diretrizes de uma escola ou instituição podem afetar a liberdade de um professor em criar as melhores oportunidades para seus alunos. Diretrizes mais tradicionalistas influenciam na criação de contextos pouco abertos à transformação. Se, ao contrário, a instituição tiver uma direção e diretrizes progressistas, certamente haverá liberdade para o trabalho dos professores. A instituição apoiará iniciativas transformadoras, não apenas em salas de aula, mas com efeito na vida de seus alunos.

Qual seria o antídoto para superar todos esses desafios? O desenvolvimento do protagonismo dos professores. Os professores têm que desenvolver uma coragem interior para deixar de se sentirem limitados pelas condições de trabalho. Devem acreditar na possibilidade de transformarem não apenas as suas vidas profissionais, mas também a de seus alunos.

Como protagonistas, eles podem criar a realidade que desejam viver em sala de aula. Ao adotarem atitudes assertivas, direcionadas ao sucesso, dispondo-se a testar novos procedimentos de ensino, dão o primeiro passo em direção à transformação de realidades. Se os primeiros resultados não forem satisfatórios, não devem se abater, pois é errando que se acerta. Importa mais a inspiração pessoal que crê na mudança antes de vê-la acontecer. Ao se assumirem donos de suas histórias como professores, assumem atitudes protagonistas que fazem a diferença. E, assim, se envolvem na transformação da realidade “na busca de uma prática educativa, crítica e afetiva, coerente e libertadora que possa formar para transformar” (PELLEGRIN, 2005).

### **Há um déficit de estudos aplicados sobre o tema?**

Sim, a pesquisa com foco em eventos manifestados em salas de aula de línguas estrangeiras ainda é incipiente frente aos muitos desafios encontrados por professores na lida diária, os quais vão desde a falta de investimento até a crença de que não se aprende inglês na escola. Alguns pesquisadores gostam de controlar todas as variáveis possíveis numa aula e, por isso, a sala de aula de língua, com as experiências de quem nelas se encontram e os eventos nela vivenciados, ainda é considerada bagunçada demais para ser pesquisada.

Esse controle total é quase impossível, pois o imponderável sempre emerge em projetos de pesquisa. No entanto, hoje as pesquisas em salas de aula têm aumentado, sendo investigadas por pesquisadores que adotam procedimentos qualitativos, válidos e confiáveis, contribuindo para a compressão de experiências de professores e estudantes, bem como dos eventos que nelas se manifestam (MICCOLI, 2014).

### **Falta preparo por parte dos docentes que, ainda sim, esforçam-se para oferecer o melhor que podem?**

A meu ver, aprende-se a ser professor dentro da sala de aula. Nenhuma formação, por mais completa que seja, poderá preparar os futuros professores para o inesperado que sempre emerge em salas de aula. Como não é possível preparar para esse inesperado, a formação inicial prepara o futuro professor da melhor maneira possível para ingressar na profissão. Os currículos universitários no passado eram limitados em comparação aos atuais. Atualmente, há disciplinas de Linguística Aplicada nas quais o professor aprende o caminho sinuoso de avanços e retrocessos que caracteriza a aprendizagem de uma língua estrangeira.

Acredito que em relação à língua estrangeira e à complexidade do processo de aprendizagem, prepara-se bem o futuro professor, já que ele(a) compreende com mais

profundidade os desafios da aprendizagem que os seus futuros alunos enfrentarão. Mais ainda: embora o estágio curricular seja uma forma de introduzir o futuro professor à lida, quando se contabiliza o número de horas efetivamente à frente de uma sala de aula para vivenciar a docência, a duração dessa experiência de regência é sempre reduzida em relação à quantidade de aspectos que emergem quando se ingressa verdadeiramente na docência. Sob esse ponto de vista, a meu ver, na preparação do futuro professor falta focar na experiência de estar à frente de uma turma. Para uma preparação abrangente, seria necessário discutir e refletir a partir de eventos cotidianos, recorrentes ou inesperados na lida. Promover reflexão e discussões sobre a gama de eventos recorrentes em sala de aula é uma lacuna que precisaria ser preenchida. A criação de uma disciplina, cujo nome poderia ser “Conhecendo a Sala de Aula de Línguas”, prepararia os futuros professores para chegar à lida com conhecimento da gama de desafios que podem emergir em sala a qualquer momento.

Se não estiverem preparados para lidar com experiências recorrentes que extrapolam os conteúdos a serem ensinados e aprendidos, poderão se encontrar em apuros. Eis algumas dessas experiências recorrentes: (1) a indisciplina; (2) os alunos atrasados ou adiantados em relação à maioria; (3) os alunos agressivos, apáticos ou engraçadinhos com o professor; (4) os conflitos entre alunos; (5) os problemas de relacionamento entre professor e alunos; (6) o aluno que se apaixona pelo professor; (7) os alunos que se recusam a participar de atividades em grupos; (8) os alunos que desafiam o professor; (9) os alunos desmotivados; (10) os alunos que, de repente, mudam de atitude; (11) alunos sistematicamente atrasados; (12) alunos sem material escolar; (13) alunos faltosos; (14) para um professor que deseja obter os melhores resultados possíveis; (15) alunos que participam demais; (16) alunos que participam de menos; (17) coordenadores que atuam como fiscais; (18) pais que não se importam com o desempenho dos filhos; (19) pais que reclamam; (20) falta de recursos didáticos; (21) materiais didáticos que não atendem às necessidades de professor e estudantes; (22) críticas de colegas que desencorajam professores novatos quando tentam mudar rotinas que tiraram dos estudantes a disposição para aprender; (23) a solidão do professor de língua frente a críticas de colegas ou diretores; (24) a disciplina de inglês como de menor valor; (25) o uso do horário de inglês para anúncios ou atividades extracurriculares; entre outras.

Essas experiências criam a complexidade do ensino e aprendizagem de línguas, na qual o professor novato entra sem saber da amplitude de experiências que terá de enfrentar e que estão muito além do conteúdo que, supostamente, seria o único a ser ensinado. Por esse motivo, essas experiências deveriam ser objeto de reflexão e discussão nos cursos de

licenciatura, a fim de que os futuros professores ingressem na vida preparados para responder da melhor maneira às experiências que vivenciará em sala de aula.

### **As ferramentas disponibilizadas para o auxílio docente são suficientes?**

Não sei a quais ferramentas você se refere. Isso dificulta minha capacidade de responder sua pergunta. Mas se você estiver se referindo ao auxílio a docentes quando enfrentam experiências que extrapolam os conteúdos a serem ensinados, a meu ver, os recursos disponíveis para que o professor encontre soluções para os desafios que enfrenta são limitados. Veja a situação de uma professora de inglês com anos de experiência docente: ela enfrentava problemas de indisciplina em uma turma de adolescentes em um instituto de línguas (Lima 2009) que a perturbavam. Sem conseguir lidar com a situação, a professora levou o problema à direção da instituição. Foi orientada a endurecer sua resposta a eventos de indisciplina. Esse ‘auxílio’ acabou por provocar uma crise maior no comportamento da turma, culminando no afastamento voluntário dessa professora, fato que deixou a turma frustrada por não ter conseguido lidar com a situação e com a sensação de ter falhado. Essa experiência também afetou os estudantes. Infelizmente, nem sempre o auxílio a docentes tem bons resultados.

Professores novatos ou não são desafiados por experiências que emergem das interações que acontecem entre professores e estudantes. Às vezes, até eventos externos podem vir a afetar as interações em turma, criando desafios inesperados para professores. A meu ver, todo professor em formação deveria receber situações-problema reais, vivenciadas por professores reais. Essas situações seriam o ponto de partida para desenvolver um olhar crítico sobre os eventos que emergem em salas de aula reais, a partir da análise dessas situações desafiadoras vivenciadas por outros.

Ao adotar uma postura de pesquisador, essas situações-problema passam a ser objeto de pesquisa na busca de respostas adequadas e efetivas. Para tal, o professor em formação aprenderia a se distanciar do problema, investigando sua dimensão, explorando todos os aspectos que poderiam estar envolvidos na situação-problema, para, assim, ganhar uma visão ampliada do desafio em tela. Ao explorar as possibilidades de reação, avaliando prós e contras, ou seja, fazendo uma coleta de dados para análise e interpretação, os professores investigadores ganhariam uma compreensão dos elementos envolvidos no problema, que, analisado sob um olhar crítico, lhes permitirá avaliar os resultados até a definição de um ou mais cursos de ação adequados à situação vivida.

Além dessa aprendizagem para desenvolver o olhar crítico, o coaching instrucional (Cunha 2016) se mostrou um auxílio adequado para transformar um desafio em experiência

bem sucedida para uma professora em serviço. Esse volume é resultado de uma pesquisa de doutorado (Cunha 2014) que apresenta resultados de um estudo de caso. Uma professora de inglês de uma escola pública, no interior de Minas Gerais, com baixo desempenho no uso da língua inglesa, aceitou o desafio de implantar em suas aulas a abordagem comunicativa (AC). Para tal, contou com o apoio de um *coach* instrucional. Esse *coach* a incentivou a usar materiais autênticos para estimular interações em sala de aula. Esse procedimento, além de motivar os alunos, fomentou o próprio desenvolvimento da fluência e confiança da professora. Além disso, impactou na qualidade do ensino e da aprendizagem de língua inglesa.

Embora a professora, o *coach* e os alunos tenham enfrentado diversas dificuldades, os resultados se mostraram bastante promissores. Dessa forma, o *coaching* instrucional, tendo se mostrado efetivo na transformação de experiências de ensino e de aprendizagem, poderia ser um recurso auxiliar na promoção da formação continuada de professores em exercício, bem como na qualidade das oportunidades de aprendizagem oferecidas aos estudantes. Uma iniciativa nessa direção teria custos, que deveriam ser vistos como investimentos, para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem de línguas.

### **Ou há outras razões que ajudam a explicar essa problemática?**

Devido à complexidade dos processos de ensino e aprendizagem de línguas, embora haja uma gama de experiências documentadas em pesquisas com foco no professor, no estudante e nas relações entre professores e estudantes (Miccoli 2014), o campo da sala de aula, como lócus das relações que nela se estabelecem, é vasto, ou seja, as pesquisas existentes captam apenas uma parte daquilo que se encontra abaixo do iceberg. Por isso, ainda há muito que pesquisar e descobrir sobre ensino e aprendizagem de línguas que, se não forem explorados além do visível, permanecem pouco elucidativos da complexidade que os engendra.

Meu entendimento de sua pergunta: Por que o ensino de língua inglesa nas escolas não se transforma como um todo, apesar de professores heróis que não se furtam a exercer uma docência consciente na busca de bons resultados, tanto para estudantes como para os próprios professores, e dos avanços na Linguística Aplicada? Em outras palavras: por que, apesar dos avanços na Linguística Aplicada e dos esforços de professores heróis, o ensino de línguas se mantém, com poucas exceções, problemático?

Vem-me à mente outra razão que poderia explicar essa “problemática”. Além das várias possibilidades discutidas nas respostas anteriores, uma possibilidade para que o ensino



continue naquele nível pouco ou nada motivador poderia ser relacionada à orientação de praxe que predomina na educação brasileira – educar para formar de mão de obra para o mercado de trabalho e não necessariamente para refletir sobre a realidade e pensar alternativas que sejam sustentáveis e inovadoras. Prevalece uma atitude de displicência na maioria dos professores que se limitam a atuar como dadores de aula, atribuindo ao governo municipal, estadual ou federal o descaso com a educação, o qual mantém o ensino de línguas nesse estado constante de precariedade e ineficiência.

Em outras palavras, enquanto os professores não tomarem para si a responsabilidade de promover mudanças, a precariedade e ineficiência continuarão. Falta ousadia aos professores recém-formados ou não. Ousadia para criar as condições para que o ensino e a aprendizagem sejam processos prazerosos, contrapondo-se à rotina de aulas, onde predomina a fala do professor e o copiar dos alunos. Faltam ações para transformar as aulas em espaços de interação e investigação que motivem estudantes. Falta o engajamento do professor ao ensino para que ele seja atento às dificuldades dos estudantes, buscando meios para que seus discentes superem suas dificuldades. Falta a iniciativa para criar tarefas nas quais os alunos mobilizem seus conhecimentos. Falta uma compreensão da vida como uma criação pessoal, criada a partir de atitudes, sonhos, iniciativas que precisam de ações direcionadas para concretizar mudanças. Falta compreender que grandes mudanças acontecem a passos lentos. Falta disposição para ações transformadoras que podem dar certo ou não, mas que precisam ser colocadas em prática. Falta capacidade de análise daquilo que não está indo bem para corrigir percursos até, eventualmente, acertar. Falta recordar que nada acontece de um dia para o outro, mas que é preciso dar o primeiro passo para realizar mudanças e vivenciar aulas menos traumáticas e mais produtivas e prazerosas.

**Gabriel Oliveira Monteiro:** Segundo Johnson (1996), "Quando os professores são capazes de justificar o porquê eles ensinam do modo que ensinam, quando eles refletem sobre a teoria considerando seu contexto de ensino e quando interagem com os outros a respeito disso dá-se a construção de sentido que permite a esses professores não apenas modificar o que eles fazem, como também alterar suas justificativas para o porquê eles fazem." A partir disso, como você acha que o que a gente aprende com os estudos de Linguística Aplicada na graduação influencia diretamente nos nossos costumes, jeitos, modos de se ensinar? E o quão benéfico isso pode ser na educação de inglês nas escolas e cursos de idiomas?

**Laura Miccoli:** Gabriel, responderei suas duas perguntas de maneira integrada, visto que a segunda se relaciona à primeira.

A Linguística Aplicada (LA) abre várias portas para o exercício da docência. Portas que revelam detalhes do ensino e da aprendizagem de línguas e que cumprem, certamente, um papel importante e direto nos ‘jeitos e modos de ensinar’. Comparativamente às tradições no ensino de línguas, uma influência se revela nos novos materiais didáticos que transcendem o antigo foco em gramática e vocabulário. Os **materiais didáticos** da atualidade abordam o ensino da língua sob uma perspectiva discursiva. Essa abordagem retira do professor o papel predominante que lhe cabia nas salas de aula do passado. Atualmente, seu papel se transformou em facilitador das experiências de aprendizagem, pelas quais os estudantes se tornam protagonistas de suas aprendizagens. Em vez de aulas expositivas, estudantes partem de textos na língua inglesa, analisados em relação às estruturas e vocabulário, para criar sentido dos mesmos e refletir sobre o que os leva às hipóteses que levantam sobre estruturas, vocabulário ou trechos mais desafiadores. Nesse processo de criar sentido daquilo que vivenciam em sala de aula, os estudantes desenvolvem, ao mesmo tempo, autonomia, tornando-se menos dependentes e mais responsáveis pela própria aprendizagem.

A **abordagem discursiva** ao ensino implica conceber a **língua como prática social**. Sob essa perspectiva, a língua como sistema de estruturas e regras não se sustenta mais. Afinal, a língua se revela variável em forma, dependendo de quem a usa. Isso implica que gramática alguma consegue registrar todas as suas formas e usos. A língua está sempre em mutação, pois serve a seus usuários, que também mudam, acompanhando câmbios sociais. Sob esse ponto de vista, a gramática se adapta às condições de uso, i.e., a contexto e usuários. Em síntese, estudos discursivos na LA resultam em uma nova concepção de língua, afetando diretamente o modo de ensina-la.

A LA influencia também é a **didática** em sala de aula. Como o texto (escrito, visual, oral) passa a ser o centro do trabalho em sala de aula, o arranjo de carteiras em salas de aula muda. Em vez de carteiras lado a lado enfileiradas, de frente ao professor, as carteiras são agrupadas em conjuntos de duas ou quatro carteiras, para permitir interações em grupo, essenciais às análises de textos. Para compartilhar aprendizagens, as carteiras passam a formar um grande círculo, permitindo que todos vejam e escutem colegas, formando assim comunidades de aprendizagem. A pesquisa em LA também contribui para o fomento às atividades e aprendizagens em grupo.

As **interações ou trabalhos em grupo** são consequência da evolução do conceito aula, que deixa de ser expositiva para se tornar um meio para interações e investigações

conduzidas pelos próprios estudantes, sob a orientação do professor, assumindo, assim, maior responsabilidade pela aprendizagem. Dessa forma, com a aula centrada nos estudantes, promove-se maior interação com os colegas; estreitam-se laços de amizade; há mais interação e colaboração entre colegas, que se ajudam quando encontram dificuldades, recorrendo ao professor apenas quando as tentativas de hipóteses falham; cria-se espaço para mais cooperação e trabalhos em parcerias, seja em duplas, trios, grupos maiores ou em turma.

Em suma, há dez vantagens na comparação dos trabalhos em grupos em relação às aulas expositivas, a saber: (1) os estudantes se expressam mais; (2) a participação dos estudantes se dá de forma mais variada; (3) os estudantes assumem papéis variados em trabalhos em grupo; (4) há mais oportunidades de perceber diferenças de desempenho entre os estudantes; (5) a ansiedade é reduzida em trabalhos em grupo; (6) o prazer em participar da aula aumenta, pois estudantes sabem que vão interagir com colegas; (7) atividades em grupo fomentam que os colegas se conheçam pelo nome, personalizando as interações; (8) fomenta-se o respeito à diversidade de pontos de vista em trabalhos em grupo; (9) fomenta-se a autonomia e a independência dos estudantes e (10) a aprendizagem é potencializada, considerando todas as vantagens anteriores. Além dessas, há outros benefícios documentados na LA (ver Miccoli, 2013, p. 139-144).

O **ensino por tarefas** é outra contribuição na didática decorrente de pesquisas na LA, o qual é reconhecido por sua eficácia na promoção da interação entre estudantes e do uso da gramática, i.e., a consciência do estudante sobre o significado do uso de determinada estrutura na fala ou na escrita. Além disso, o uso da língua em tarefas revela que nelas se aumenta a negociação de sentidos se as informações para cumprimento das tarefas estiverem em posse de diferentes estudantes, forçando os alunos a formularem e testarem hipóteses para dar conta de expressar o que desejam em tarefas colaborativas (MICCOLI 2013, p. 121-123). Outra contribuição da LA à didática de ensino se relaciona ao trabalho com as habilidades de escuta, fala, leitura e escrita.

Quanto à **escuta**, a LA contribuiu para a compreensão dos processos envolvidos no seu processamento, a saber, as habilidades: de captar a ideia geral do que se ouve; de identificar o gênero textual; dos falantes envolvidos; de identificar as informações específicas e o contexto da interação; de entender a ideia principal; de inferir sentidos implícitos, inclusive de traços suprasegmentais (ritmo, entoação e tonicidade) e de captar marcas do discurso oral (MICCOLI 2013, p. 126-128).

Essa contribuição relacionada ao *listening* permite que o professor tenha uma variedade de enfoques ao trabalhar com o desenvolvimento da escuta. Quanto mais trabalhar as

diferentes estratégias com diferentes áudios, mais o docente desenvolverá a capacidade de escuta dos estudantes. É possível iniciar o processo que desenvolve a acuidade da escuta com perguntas simples, tais como: *quantas pessoas falam neste podcast/áudio?* Para, depois de reproduzir o áudio mais uma vez, perguntar: *as pessoas que interagem no áudio são do mesmo gênero?* Outra pergunta que exige atenção a outro aspecto do áudio pode ser: *qual emoção é possível identificar a partir da maneira como os falantes se expressam?* E, assim, ir gradativamente aumentando o grau de atenção à escuta para conscientizar os estudantes da riqueza de pistas sonoras encontradas em um áudio.

Quanto à **fala**, a contribuição mais significativa da LA se remete aos processos exigidos na criação e produção de sentidos, a serem comunicados em processos interativos de comunicação oral, a saber, as habilidades de: expressão de sentidos, articulando o sentido à estruturação da mensagem, no discurso, as quais envolvem articular - conhecimentos morfossintáticos, léxico-gramaticais, fonológicos, aliados às noções de registro (formalidade ou informalidade), à adequação da língua à situação e ao contexto, i.e., exige que o falante tenha noções de pragmática.

Além disso, a fala exige habilidades de automonitoramento para que o falante se autocorrija quando necessário; requer do falante, ainda, alguma fluência, precisão no uso da língua, compreensão de traços segmentais (inventário básico de sons distintos e sua combinação na língua inglesa) e suprasegmentais [acentuação, ritmo, entoação e tonicidade (destaque de palavras) na fala] (Miccoli 2013, p. 128-130). O conhecimento de todos esses processos que se integram na fala amplia as possibilidades de produção de atividades didáticas pelo professor, para que os estudantes desenvolvam cada uma dessas habilidades na compreensão da fala.

Quanto à **leitura**, a contribuição da LA se reflete na evolução da concepção da leitura, que deixa de ser concebida como habilidade passiva e receptiva para se tornar habilidade que revela processos ativos e produtivos, pois os leitores passam de receptores para sujeitos ativos, capazes de interagir com os textos lidos. Entre os avanços na compreensão da leitura como processo estão: a pressuposição de um fim para toda e qualquer leitura: lê-se para passar o tempo; para obter informações; para se distrair; para aprender e para ampliar conhecimentos e entendimento de assuntos de interesse do leitor; para ampliar horizontes culturais; para desenvolver a capacidade de fazer leituras dinâmicas; para ampliar o repertório lexical; para melhorar a escrita; para desenvolver a reflexão, etc. Ler diversas fontes permite ao leitor desenvolver ideias próprias e maduras, trazendo crescimento pessoal, por meio de estratégias,

tais como: passar os olhos no texto, observando o uso da língua e sua estruturação, prever o que será abordado e, assim, avaliar se a leitura deve continuar ou não.

Assim, o leitor aprende a ser seletivo na leitura, identificando trechos que merecem ser lidos detalhadamente; trechos que podem ser lidos rapidamente e trechos que nem precisam ser lidos. Isso torna o leitor capaz de construir, revisar e questionar sentidos na medida em que lê. A LA contribuiu, também, para identificar habilidades que são acionadas quando necessário, a saber: depreender sentidos de palavras e conceitos desconhecidos a partir do contexto; analisar o estilo, posicionamento, modos de expressão e intenções do autor para avaliar a qualidade e o valor do que se lê. (Miccoli, 2013, p. 130-134).

Esse conhecimento sobre os diferentes aspectos envolvidos na leitura resulta de pesquisas na LA, permitindo que professores desenvolvam atividades para cada uma das habilidades que o docente identifique como necessárias frente ao desempenho dos estudantes em tarefas de leitura. Fomentar o desenvolvimento dessas habilidades e estratégias é fundamental para que o leitor se torne um bom leitor. A meta é que os estudantes sejam capazes de criar sentidos amplos e profundos do que leem, tornando-se leitores capacitados e proficientes.

Quanto à **escrita**, a pesquisa na LA identifica duas abordagens que disputam a preferência dos professores – a abordagem direcionada ao produto da escrita e a que se direciona ao processo da escrita.

Na abordagem direcionada ao **produto**, o foco volta-se para a organização do texto e para a acuidade linguística. A escrita serve ao propósito de praticar a estrutura gramatical em foco. O professor orienta os estudantes, definindo o tópico da escrita, o tipo de texto, o número de linhas ou palavras, etc., sendo ao mesmo tempo leitor e avaliador. Os alunos, antes da atividade de escrita, são expostos a modelos dos tipos de textos que terão que escrever. O modelo serve para que eles analisem as características da língua e da organização de cada gênero. Após essa análise, os estudantes passam ao planejamento da escrita: quantos parágrafos? qual seu conteúdo e qual a organização, i.e. quais ideias serão apresentadas e como ou em que ordem serão apresentadas? Quando os estudantes decidem partir para a escrita, uma abordagem direcionada ao produto lhes exige a produção de frases tópicas para cada parágrafo, usando as estruturas e vocabulários adequados ao tipo de texto a ser redigido. A produção escrita, de cunho pessoal, é entregue ao professor, que a lerá e corrigirá, apontando erros na expectativa de que, no futuro, esses erros desaparecerão.

A abordagem **processual**, diferentemente da anterior, replica o processo que normalmente todo escritor vivencia quando se dispõe a escrever. A escrita se inicia com a geração

de ideias, análise de possibilidades de temas, definição de um tema, pesquisa e organização de ideias relacionadas ao tema, escrita de um primeiro rascunho, análise crítica da produção e revisão das ideias e da organização. Com base nessa análise, parte-se para a escrita da primeira versão e, em seguida, para uma análise crítica, a qual envolve uma avaliação do que deve mudar e uma revisão geral de grafia, ortografia, uso da língua e da precisão linguística.

Na escrita da segunda versão, o foco recai sobre os mesmos aspectos avaliados na primeira revisão: análise crítica e avaliação de quais mudanças são necessárias. Se necessário, serão realizadas reescritas em uma terceira e quarta versão do texto inicial até a escrita da versão final. O processo da análise crítica exige a ajuda de um leitor externo, pois quem escreve nem sempre vê os problemas de sua escrita. Por isso, na escrita processual, a etapa da análise crítica da produção é realizada por um colega, o qual aponta para o escritor quais as suas dificuldades no texto a ele submetido. Essa etapa permite ao escritor se lembrar de que o texto é escrito para um leitor. Portanto, redobra-se a importância da organização e da clareza na apresentação de ideias, pois o escritor não escreve para si próprio.

As duas abordagens à escrita oferecem ao professor, além de um conhecimento ampliado sobre as diferentes maneiras de abordar o ‘ensino’ da escrita, a escolha de quais aspectos devem ser priorizados na análise de textos como parte anterior à escrita. Ambas as abordagens resultam de pesquisas na LA. Cabe ao professor escolher qual se mostra mais adequada às necessidades de seus alunos. A partir da escolha, o professor tem a possibilidade de desenvolver atividades de escrita adequadas a cada uma das abordagens. No entanto, as habilidades a serem desenvolvidas serão distintas. Talvez, o professor tenha que oferecer uma abordagem voltada para o produto àqueles alunos que se identificam com um direcionamento mais organizado da parte do professor. Se houver alunos que se identifiquem com a abordagem processual, ela deve ser adotada, tendo em vista que o desempenho dos estudantes é afetado se não atender às suas preferências. Isso pode até ser mais trabalhoso para o professor, mas os resultados compensarão. Afinal, o desenvolvimento das habilidades de escrita é fundamental para que estudante se torne um bom escritor.

A LA, ainda, amplia a compreensão do **papel da correção** ao refletir sobre os efeitos do erro e em como ele deve ser tratado. No passado, o erro era considerado como algo que deveria ser eliminado por meio de repetições do correto. Assim, era comum que, para corrigir uma grafia, pedisse-se ao estudante que escrevesse a palavra x vezes para internalizar a forma correta. O mesmo acontecia para corrigir um erro no uso de uma estrutura ou palavra, pois solicitava-se ao estudante a repetição daquela estrutura ou palavra em ‘drills’ ou práticas repetitivas da mesma estrutura. Contudo, os estudos sobre a natureza do erro ampliaram sua

compreensão. O erro oferece uma pista ao professor sobre o percurso cognitivo que leva ao erro. Ser capaz de perceber que na produção de, por exemplo, *she don't*, apesar de haver um erro, há evidência de uma internalização importante: a de se usar um auxiliar na construção da negativa em inglês (do+not).

Então, a correção deve frisar a aprendizagem em curso e alertar para a necessidade de adaptar o uso do auxiliar à pessoa de tratamento: *she* → *doesn't*. Sob essa perspectiva, o erro deixa de ser visto como vilão e sim como uma pista que permite acessar o processo cognitivo do aprendiz, perspectiva essa que passa a valorizar o erro. Afinal, é por meio do erro que o estudante recebe um *feedback* corretivo – uma orientação que lhe explica a natureza de seu erro. Isso é algo valioso, pois lhe permite receber uma orientação que o faça valorizar o processo que o leva a errar. Para informações complementares sobre os estudos voltados ao erro no exterior e no Brasil, ver Miccoli (2013, p.144-147).

O **uso da tecnologia** em sala de aula é outra área influenciada pela LA. Relacionam-se à tecnologia todos e quaisquer materiais utilizados para fins didáticos: livros e coleções para leitura; materiais em áudio – radio, fitas, CDs, podcasts; materiais em vídeo: filmes, DVDs, veiculados por plataformas de streaming na internet, bem como o computador, o celular e TV que, em suas versões *smart*, integram todas as tecnologias aplicadas ao ensino de línguas. As pesquisas realizadas sobre o uso da tecnologia revelam que os estudantes apreciam seu uso. Entre as vantagens documentadas no uso da tecnologia em sala de aula, depreende-se que ela: favorece uma aprendizagem mais agradável; diminui a ansiedade; aumenta a participação; permite que os alunos possam trabalhar em seus próprios ritmos e facilita a comunicação e a interação, via uso de e-mails ou comunicações mediadas por aplicativos, como Zoom e e-mails, pelos quais estudantes em extremos opostos do mundo são capazes de produzir conteúdo para postar na rede (YouTube, etc.) ou para assistir a programas internacionais para debates (via Zoom). Isso permite que os discentes possam ampliar a compreensão de outras culturas através de interações democráticas e colaborativas, entre outras vantagens (MICCOLI, 2013, p. 148-149).

Sendo assim, a integração da tecnologia na didática de ensino se mostra um recurso que enriquece não apenas o trabalho com a língua, mas também cria oportunidades de interação que podem extrapolar a sala de aula, envolvendo os estudantes em atividades nas quais eles fazem uso da língua, interagindo com colegas dentro e fora da sala de aula e criando oportunidades de colaboração e de produção de conteúdo, os quais podem ser compartilhados em debates, apresentações ou exposições. Nesses eventos, há oportunidades de os discentes apresentarem seus conteúdos, podendo compartilhá-lo inclusive na internet. Isso



pode fomentar o exercício das habilidades de escuta, fala, leitura e escrita, ampliando o escopo de seu alcance e aumentando a autoestima dos estudantes, pois eles veem sua produção valorizada.

Finalmente, as pesquisas na LA influenciaram a **avaliação**, tornando o processo mais válido e confiável, uma vez que ele era concebido apenas como uma burocracia associada à docência, considerando o histórico dos resultados das investigações sobre a qualidade das avaliações. Dessa forma, a avaliação complementa o ensino e a aprendizagem, formando um trio inseparável. Como um processo de coleta de informações, a avaliação oferece resultados úteis a estudantes, professores, pais e à sociedade como um todo. Instituições e professores avaliam para apreciar até que ponto os objetivos de ensino foram alcançados. Os resultados revelam se houve ou não aprendizagem e se será necessário rever conceitos, adequar o ensino para preencher lacunas conceituais ou, ainda, se será necessário elevar o nível das atividades pedagógicas. Em síntese, avalia-se para melhorar o ensino e a aprendizagem e não apenas para atribuir notas, que, sem uma análise criteriosa do desempenho do aluno, não significam nada.

Uma avaliação bem elaborada reflete horas empenhadas: (1) na seleção dos conteúdos relevantes a avaliar; (2) nos formatos das questões e em quantos itens cada questão terá, para que o aprendiz tenha mais de uma oportunidade para acertar; (3) na avaliação de conceitos relacionados à gramática e ao léxico em questões que exijam do estudante o raciocínio sobre o contexto de uso; (4) na seleção de áudios e textos para avaliar a escuta e a leitura de várias formas, criando oportunidades de acerto para todos os níveis de desempenho e (5) na avaliação da fala e da escrita em tarefas adequadas aos níveis de desempenho dos estudantes.

A pesquisa em LA com foco na avaliação resulta, também, nas orientações para os professores sobre como elaborar uma boa avaliação, indo desde o planejamento até a construção, aplicação, correção e análise de resultados que resultam no lançamento das notas e ações pedagógicas. Além disso, oferece-se ao docente, de acordo com o propósito de cada avaliação, o uso de diferentes instrumentos para coleta de informações.

Há quatro propósitos para avaliar – *diagnóstico, nivelamento, aproveitamento e proficiência*. A *avaliação diagnóstica* é direcionada a conhecer as diferenças de conhecimento e desempenho dos estudantes, a fim de orientar os professores na organização ou adequação do plano de ensino às reais necessidades dos estudantes. Seu conteúdo parte daquilo que será ensinado ao longo de um ano, ou semestre, para verificar se há conteúdos já conhecidos. Se essa ciência por parte do aluno for confirmada, esse conteúdo pode ser apenas mencionado como revisão, pois já está internalizado. A *avaliação para nivelamento* tem por propósito distribuir os

alunos em salas de aula de acordo com o nível de desempenho no uso da língua. Dessa forma, seu conteúdo é mais amplo, pois deve conter conteúdos representativos de todos os níveis de ensino na instituição. A *avaliação de aproveitamento*, por seu turno, visa verificar até que ponto os estudantes alcançaram os objetivos da(s) unidade(s) de ensino, do(s) programa(s) de ensino ou do(s) curso(s). Essas avaliações são aplicadas após um considerável período de ensino, oferecendo aos professores e aos próprios estudantes um retrato de suas habilidades de escuta, fala, leitura e escrita, bem como dos níveis de desempenho dos estudantes em diferentes questões. Isso permite uma avaliação dos conteúdos relacionados ao uso da língua em contextos específicos, os quais integram o uso de estruturas e repertório lexical (MICCOLI 2013, p.153-184).

Como você pode ver Gabriel, os estudos de LA têm um papel significativo na didática para o ensino de línguas estrangeiras. Obrigada por sua pergunta e espero tê-la respondido adequadamente.

## Referências

### Encerrando o diálogo

Neste diálogo, tivemos a oportunidade de ouvir vários estudiosos discorrendo sobre tópicos caros ao ensino-aprendizagem de línguas, provocados pelas diversas perguntas suscitadas por esses alunos que, pela primeira vez, debruçaram-se sobre o inédito campo da Linguística Aplicada e reagiram com questionamentos provocativos, profundos e instigantes. As respostas fornecidas pelos professores entrevistados dão margem a uma gama de informações que muito contribui para a compreensão desse campo que, ao longo dos anos, já se consolidou como uma área de estudo que vem revolucionando a Ciência e ganhando espaço, respeito e reconhecimento, no Brasil e ao redor do mundo, por abordar, além de assuntos relacionados à linguagem, aspectos inerentes aos preceitos sociais, culturais, políticos, étnicos, humanísticos, dentre muitos outros, da linguagem humana.

O fato de a LA ter se estabelecido como uma área inter-pluri e multidisciplinar, certamente tem levantado algumas críticas, principalmente por parte daqueles que não conseguem entender a função social que essa área desempenha ao lidar, constantemente, com os problemas da linguagem no e do mundo real.

O diálogo aqui travado demonstra o papel eclético dessa ciência linguística que ultrapassou as barreiras da discriminação, do preconceito e da desconfiança e se instalou como

uma área independente, de foro próprio, que muito tem feito para a disseminação de uma LA crítica, heterogênea e comprometida com os cânones educacionais, sociais, políticos, culturais, humanísticos, críticos e (inter)(multi)(trans)culturais da linguagem, fazendo jus, assim, ao verdadeiro sentido dessa área indisciplinar em suas mais diversas representações.

## REFERENCIAS

- ABDO, Humberto. 5 razões científicas para aprender outra língua. *Revista Galileu*, 2016. Disponível em: <https://revistagalileu.globo.com/Sociedade/noticia/2016/12/5-razoes-cientificas-para-aprender-outro-idioma.html>. Acesso em: 23 de junho de 2021. Acesso em: 08/10/2020.
- ALMEIDA FILHO, JCP. “Tendências na formação continuada do professor de língua estrangeira”. In: *Aplicação - Ensino e Pesquisa*, Publicação da Associação dos Professores de Língua Inglesa do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, n. 1, p.29-41, 1997.
- ALMEIDA, M. E. B.. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.29, n.2, 2003, pp. 327-340.
- ANJOS, F.A. (Org.). *Língua inglesa em foco: experiências de aprendizagem e ensino*. Cruz das almas: Editora UFRB, 2020.
- BIALYSTOK, E.; CRAIK, F.; LUK, G. *Bilingualism: consequences for mind and brain*. Trends in Cognitive Science, 2012, n. 16 (v. 4), p. 240-250. Doi: 10.1016/j.tics.2012.03.001.
- BLOMMAERT, J. Lookalike language. *English today*, 28(2):60-62. 2012.
- BLOOMFIELD, L. *Language*. New York: H. Holt and Company, 1933.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio*. Brasília, DF, 2018.
- BUSCH, B. The linguistic repertoire revisited. *Applied linguistics*, v. 33, n. 5, p. 503-523, 2012.
- CANAGARAJAH, S. *Translingual Practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations*. London and New York: Taylor & Francis Group, 2013.
- CAVALCANTI, M. C. A propósito de linguística aplicada. *Trabalhos em linguística aplicada*, Campinas, SP, v. 7, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639020>. Acesso em: 24 jun. 2021.
- \_\_\_\_\_. Estudos Sobre Educação Bilingue e Escolarização em Contextos de Minorias Linguísticas no Brasil. Brasil: *DELTA*, v. 15, p. 393 – 400, 1999.
- CELANI, M.A.A. Afinal, o que é Linguística aplicada? In: PASCHOAL, M.S. de; CELANI, M.A.A. (Orgs.). *Linguística aplicada: da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar*. São Paulo: EDUC/PUC-SP, 1992. p.15-23.

\_\_\_\_\_. Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada no Brasil. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M.C. (Orgs.). *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade: Questões e Perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p.129-142.

CHUN, C. *The discourses of capitalism: everyday economists and the production of common sense*. Oxon: Routledge, 2017.

CRUZ, D. T. “O cinema como linguagem pedagógica/ideológica para o ensino de línguas estrangeiras: (re)descobrimos a cultura do Outro”. In: MOTTA; SCHEYERL, orgs. *Recortes Interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras*. Salvador: Edufba, 2004. [https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/16423/1/RECORTESINTERCULTURAIIS\\_Repositorio.pdf](https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/16423/1/RECORTESINTERCULTURAIIS_Repositorio.pdf)

\_\_\_\_\_. *O pop: literatura, mídia & outras artes* (Salvador: Quarteto/EDUNEB, 2003; 2013); *Postmodern Metanarratives: Blade Runner and Literature in the Age of Image* (London, Palgrave Macmillan, 2016); *The Cinematic Novel and Postmodern Pop Fiction: The Case of Manuel Puig* (Amsterdam; Philadelphia, John Benjamins, 2019).

CUNHA, A.G. *Coaching instrucional: formação continuada em ensino de línguas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

\_\_\_\_\_. *Coaching instrucional: uma experiência promissora para a formação continuada em serviço de professores de línguas estrangeiras*. 2014. 206f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>> Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC\\_EnsinoMedio\\_embaixa\\_site\\_110518.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf)> Acesso: 20/07/2020. Disponível em: <https://pedagogiaaopedaletra.com/diferencas-entre-professor-e-educador/> Acesso: 23/09/2021

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 29 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004 [1996].

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2014 [1992].

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da tolerância*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013 [1995].

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987 [1970].

GARCÍA, O. *Bilingual Education in the 21st century*. A global perspective. Malden: Wiley-Blackwell, 2009.

GARCÍA, O.; FLORES, N. Multilingual pedagogies. In: MARTIN-JONES, M.; BLACKLEDGE, A.; CREESE, A. (eds.). *The Routledge Handbook of Multilingualism*. New York: Routledge, 2012. p. 232-246.

GARCÍA, O.; WEI, L. *Translanguaging: language, bilingualism, and education*. Londres: Palgrave Macmillan, 2014.

GONZALEZ-LLORET, M.; ORTEGA, L. *Technology-mediated TBLT Researching Technology and Tasks*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2014.

GROSJEAN, F. *Life with Two Languages - An Introduction to Bilingualism*. Cambridge: Harvard University Press, 2010.

HAUGEN, E. *The Norwegian language in America: a study in bilingual behavior*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1953.

IINUMA, MIZUHO. Chapter 1 Literacy Theories in the Knowledge Society. In: *Learning and Teaching with Technology in the Knowledge Society: New Literacy, Collaboration and Digital Content*. Singapore: Springer, 2016.

JOHNS, A. M. English for Specific Purposes: The state of the art (An online interview with) *International Journal of Language Studies*. V.9, n.2, 2015, p. 113-120

KLEIMAN, A. B. A. A agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, L. P. da (Org.). *Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2013, p. 39-58.

LIMA, C.V.A. *Experiências de indisciplina e aprendizagem: um estudo de caso em uma turma de um curso livre de inglês*. 2009. 168f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

LIMA, D.C. de. Educação linguística em inglês na escola pública e as demandas da contemporaneidade. In: FERRAZ, D. M.; KAWACHI-FURLAN, C.J. (Org.). *Bate-papo com educadores linguísticos: letramentos, formação docente e criticidade*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019, p. 115-124.

MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. (eds.). *Disinventing and Reconstituting Languages*. Clevelon/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters, 2007.

MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. Disinventing and (Re)Constituting Languages, *Critical Inquiry in Language Studies*, v. 2, n. 3, p. 17-156, 2005. DOI: [10.1207/s15427595cils0203\\_1](https://doi.org/10.1207/s15427595cils0203_1)

MATTOS, A.M. de A. (Multi)letramentos e novas tecnologias: *more buzzwords?*. In: FERRAZ, D. M.; KAWACHI-FURLAN, C.J. (Org.). *Bate-papo com educadores linguísticos: letramentos, formação docente e criticidade*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019, p. 148-159.

MEGALE, A. Bilíngue, eu? representações de sujeitos bilíngues falantes de português e inglês, *Revista X*, v. 2, p. 243-263, 2012.

\_\_\_\_\_. Bilíngüismo e educação bilíngue. In: MEGALE, A. (org.). *Educação bilíngue no Brasil*. São Paulo: Fundação Santillana, 2019. p. 13-28

MEGALE, A.; CAMARGO, H. R. Práticas translíngues: o repertório linguístico do sujeito bilíngue no século XXI. *Revista Tabuleiro de Letras*. v. 9, n. 1, 2015.

MEGALE, A.; LIBERALI, F. C. Caminhos da educação bilíngue no brasil: perspectivas da linguística aplicada, *Raído*, Dourados, MS, v. 10, n. 23, jul./dez. 2016, ISSN 1984-4018.

MICCOLI, L. (Org.) *Pesquisa experiencial em contextos de aprendizagem: uma abordagem em evolução*. Campinas: SP, Pontes Editores, 2014.

\_\_\_\_\_. *Aproximando teoria e prática para professores de línguas estrangeiras: uma abordagem em evolução*. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2013.

MOITA LOPES, L.P. Gênero, sexualidade, raça em contextos de letramentos escolares. In: Moita Lopes da L.P. (Org.). *Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

PAIVA, V. L. M. O. Modelo fractal de aquisição de línguas. In: BRUNO, F.C. (Org.) *Reflexão e Prática em ensino/aprendizagem de língua estrangeira*. São Paulo: Editora Clara Luz, 2005. p. 23-36.

PELLEGRIN, F. I. T. O educador: além de professor, filósofo da educação e líder da transformação social. *Revista Eletrônica "Fórum Paulo Freire"*, Ano 1, Nº 1, 2005.

PERRENOUD, P. Construir competências é virar as costas aos saberes? *Pátio – Revista Pedagógica*, Porto Alegre, n. 11, p. 15-19, 1999. Disponível em: <https://rb.gy/lypr3n> Acesso em: 24/09/2020

\_\_\_\_\_. *Desenvolver competências ou ensinar saberes? A escola que prepara para a vida*. Porto Alegre: Penso, 2013. 224p.

RAMOS, R.C.G. Design de material didático online: reflexões. In: SOTO, U; MAYRINK, M.F.; GREGOLIN, M.R.F.V. (orgs.). *Linguagem, Educação e Virtualidade*. São Paulo: Editora UNESP, 2009, pp. 92-115.

ROJO, R.H.R. *Perspectivas para os estudos sobre a linguagem na Virada do Milênio: o caso da Linguística Aplicada*. Mesa Redonda. V Seminário de Teses em Andamento. IEL/UNICAMP, 28/10/1999. 1999.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. *Letramentos, mídias, linguagens*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

ROMAINE, S. *Bilingualism*. 2ª. Ed. Nova York: Basil Blackwell, 1995.

SIQUEIRA, S. English as a lingua franca and teacher education: critical educators for an intercultural world. In: LIMA, D.C. (Org.). *EFL teaching and learning: a diversity of perspectives*. São Paulo: Parábola, 2021, p. 91-125.

SOARES, M.B. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, T. Cultura Pop: Interfaces Teóricas, Abordagens Possíveis. In: XXXVI CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO - INTERCOM, 2013, Manaus. Anais. Manaus: Universidade Federal do Amazonas, 2013, p. 1-15. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2013/resumos/R8-0108-1.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2021.

THIERY, C. *True bilingualism and second language learning*. In: GERVER, D.; SINAIKO, H. W. (Eds.) *Language, interpretation and communication*. Nova York: Plenum, 1978, p. 145-146.

THORNTON, R.J. (1988) *The Rhetoric of Ethnographic Holism*. In: *Cultural Anthropology*, vol.3, N.3, p.285-303. August,1988.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. *Revista Brasileira de Educação*, número 23, jan-abri. 2003, p. 183-214.

VERTOVEC, S. Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies* 30(6): 1024-1054, 2007.

VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017 [1929].

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

\_\_\_\_\_. *A formação social da mente*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WEI, L. Dimensions of Bilingualism. In: WEI, L. *The Bilingualism Reader*. London; New York: Routledge, 2000.

WHITE, C. Distance Language Teaching with Technology. In: CHAPELLE, C. A.; SAURO, S. *Handbook of Technology and Second Language Teaching and Learning*. Hoboken/USA: John Wiley & Sons, Inc., 2017, pp.134 -148.

*Recebido em: 01/11/2021.*

*Aprovado em: 02/02/2022.*