

Transculturalidades e Educação

Fabiano Quadros Rückert



AGEAD
Agência de Educação
Digital e a Distância



Transculturalidades e Educação

Fabiano Quadros Rückert

EaD
UFMS  DIGITAL

AGEAD
Agência de Educação
Digital e a Distância



**UNIVERSIDADE FEDERAL
DE MATO GROSSO DO SUL**



Reitor

Marcelo Augusto Santos Turine

Vice-Reitora

Camila Celeste Brandão Ferreira Ítavo

Obra aprovada pelo Conselho Editorial da UFMS

RESOLUÇÃO nº 249-COED/AGECOM/UFMS, de 23 de agosto de 2024.

Conselho Editorial

Rose Mara Pinheiro - Presidente

Elizabete Aparecida Marques

Alessandra Regina Borgo

Maria Lígia Rodrigues Macedo

Andrés Batista Cheung

Adriane Angélica Farias Santos Lopes de Queiroz

Fabio Oliveira Roque

William Teixeira

Paulo Eduardo Teodoro

Ronaldo José Moraca

Delasnieve Miranda Daspert de Souza

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Diretoria de Bibliotecas – UFMS, Campo Grande, MS, Brasil)

Rückert, Fabiano Quadros.

Transculturalidades e educação [recurso eletrônico] / Fabiano Quadros Rückert.
– Campo Grande, MS : Ed. UFMS, 2024.
PDF (78 p.) : il. col.

Dados de acesso: <https://repositorio.ufms.br>

Inclui bibliografias.

ISBN 978-85-7613-723-8

1. Língua e linguagem – Estudo e ensino. 2. Linguística. 3. Transculturalidade.
4. Educação. I. Título.

CDD (23) 418.007

Bibliotecária responsável: Tânia Regina de Brito – CRB1/ 2.395

Fabiano Quadros Rückert

Transculturalidades e Educação

Campo Grande - MS
2024



Sobre o E-book

Este e-book faz parte do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas do **Programa UFMS Digital**, coordenado pela Agência de Educação Digital e a Distância da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Coordenação Geral

Hercules da Costa Sandim

Coordenação Pedagógica

Daiani Damm Tonetto Riedner

Álvaro José dos Santos Gomes

Darbi Masson Suficier

Desenho Instrucional

Pedro Salina Rodovalho

Projeto Gráfico e Diagramação

Maira Sônia Camacho

Revisão de Língua Portuguesa

Aline Cristina Maziero

Thyago José da Cruz



Editora associada à



Associação Brasileira das
Editoras Universitárias



Com exceção das citações diretas e indiretas referenciadas de acordo com a ABNT NBR 10520 (2023) e ABNT NBR 6023 (2018) e dos elementos que porventura sejam licenciados de outro modo, este material está licenciado com uma [Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Disciplina

Transculturalidades e Educação

Carga Horária

45 horas

Autoria

Fabiano Quadros Rückert

[Currículo Lattes](#)

e-mail: fabiano.ruckert@ufms.br

Ementa

Conceitos transculturais aplicados ao ensino e aprendizagem de línguas. Problemática dos diferentes contextos sociais, culturais e linguísticos. Espaços de aprendizagem em zonas de contato e suas interfaces com a educação linguística. Cultura Escolar e Educação Linguística.

Objetivo Geral

- Desenvolver conhecimentos sobre transculturalidades relacionadas ao ensino e à aprendizagem de línguas

Objetivos Específicos

- Refletir acerca do conceito de transculturalidade e as implicações para o ensino e a aprendizagem de línguas.
- Discutir a influência do contexto social, cultural e linguístico nas dinâmicas de aprendizagem de línguas e de como esses elementos podem contribuir para o ensino de línguas a partir de uma visão intercultural.
- Demonstrar a natureza teórico-prática da educação linguística e sua interface com espaços de aprendizagem em zonas de contato.

SUMÁRIO

Módulo 1

8

Transculturalidade e Educação

Unidade 1 - Introdução à Transculturalidade e Educação

11

Unidade 2 - Conceitos Transculturais Aplicados ao Ensino e
Aprendizagem de Línguas

19

Módulo 2

31

Contextos Sociais, Culturais e Linguísticos

Unidade 1 - Transculturalidade em diferentes Contextos Sociais,
Culturais e Linguísticos

32

Unidade 2 - Espaços de Aprendizagem em Zonas de Contato

43

Módulo 3

60

Interfaces entre Cultura Escolar e Educação Linguística

Unidade 1 - Educação Linguística e a produção da Cultura Escolar

61

Unidade 2 - Práticas Inovadoras em Educação Linguística Transcultural

67



Módulo 1

Transculturalidade e Educação



Apresentação

Olá, estudante!

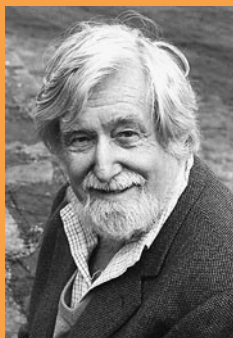
Como ponto de partida para nossa abordagem, vamos adotar as seguintes **premissas**:

(1) a cultura - na sua acepção ampla - é uma construção social inacabada que possui múltiplas finalidades e comporta diferentes tipos de linguagens, objetos, lugares e práticas sociais;

(2) a linguagem, enquanto subproduto da cultura, interfere nas construções identitárias, na medida em que oferece referenciais para que um determinado grupo social elabore a sua própria identidade; e (3) as relações interculturais podem resultar em experiências de cooperação ou em experiências de hierarquização linguísticas.

A partir dessas premissas, vamos dialogar com três autores que ofereceram importantes contribuições para o estudo dos fenômenos culturais. São eles: Clifford Geertz, Michel de Certeau e Stuart Hall. Os autores selecionados, apesar de procederem de áreas acadêmicas distintas, interpretaram a cultura numa perspectiva interdisciplinar e ofereceram pistas para a reflexão sobre os fatores que influenciam na construção das práticas culturais.

Clifford Geertz



Fonte: [Xeeliz](#)

Descrição da imagem: Foto em preto e branco de Clifford Geertz. Ele é um homem branco, está idoso, tem cabelos grisalhos na altura das orelhas, tem barba também grisalha e veste um paletó.

É um dos maiores expoentes da Antropologia contemporânea e o seu livro “A interpretação das culturas”, publicado originalmente em 1973, é provavelmente um dos textos mais conhecidos nas Ciências Humanas e Sociais. Nesse livro, o autor adverte para o risco de interpretações etnográficas superficiais e preconceituosas. Interessado na discussão teórica sobre a prática da Etnografia, Geertz formulou uma crítica ao positivismo defendido pelo **estruturalismo** e destacou o papel do pesquisador no processo de “leitura” e “descrição” de uma cultura.

Para um estudo introdutório do estruturalismo recomenda-se a leitura da obra do historiador François Dosse, intitulada “História do Estruturalismo” (Edusc, 2007). Recomenda-se também a leitura da obra do antropólogo Claude Lévi-Strauss intitulada “Anthropologie Structurale” (Librairie Plon, 1958).

Michel de Certeau

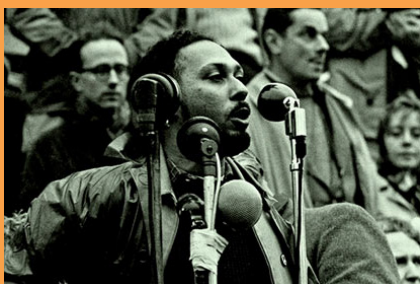


Fonte: [SESCSP via Publictionnaire](#)

Foi um renomado historiador que escreveu sobre diversos temas. No Brasil, suas obras mais conhecidas são “A Escrita da História” (2010) e “A Invenção do Cotidiano” (1996). Sem desconsiderar a importância desses dois clássicos da historiografia, vamos concentrar nossa atenção no livro “A Cultura no Plural”, publicado originalmente em 1974.

Descrição da imagem: Foto artística de Michel de Certeau em tons amarelos. Ele é um homem branco, está adulto, tem cabelo liso e curto, usa óculos e veste uma camisa. Está sentando olhando para o lado e para cima.

Stuart Hall



Fonte: [The Open University](#)

Descrição da imagem: Foto em preto e branco de Stuart Hall. Ele é um homem negro, está jovem na foto, tem cabelo e barba curtos, veste uma jaqueta e está no meio de uma multidão, falando ao público por meio dos vários microfones a sua frente.

Possui uma longa trajetória acadêmica no âmbito da Sociologia e é reconhecido como um expoente no campo dos Estudos Culturais. Da sua vasta obra, destacamos o livro “A identidade cultural na pós-modernidade”, publicado originalmente em 1990, e reeditado diversas vezes em língua portuguesa. Nesse livro, Hall apresenta uma interessante interpretação sobre o processo de desconstrução e reconstrução das identidades no contexto da pós-modernidade.

Unidade 1

Introdução à Transculturalidade e Educação

“Operários”, de Tarsila do Amaral



Fonte: [Governo do Estado de São Paulo](#)

Na sua acepção mais simples, a palavra **transculturalidade** nos remete às ideias e práticas sociais que se manifestam através da cultura e que interagem, de forma material ou imaterial, com o mundo social.

A mesma palavra, pela presença do prefixo trans, sinaliza para a mobilidade da cultura e para sua capacidade de incorporar elementos procedentes de diferentes espacialidades e contextos sociais.

Quando aplicada no estudo das línguas e dos fenômenos linguísticos, a *transculturalidade* ressalta o aspecto dinâmico e mutável da linguagem e nos adverte para a necessidade da reflexão crítica sobre as relações entre cultura, identidades e ensino de línguas.

Segundo Dervin e Zehavit (2016), o conceito de transcultural surgiu como uma tentativa de superação das imprecisões do conceito de intercultural. Esses autores afirmam que o intercultural e o interculturalismo, apesar de intencionarem a valorização das diversidades culturais, tendem a usar de forma acrítica os conceitos de raça, cultura e etnia. A busca pela superação do intercultural e do interculturalismo está na matriz da concepção de transculturalidade, apresentada na obra de Wolfgang Welsch (1999).

Saiba mais

“Operários” (1933), de Tarsila do Amaral, é uma obra que retrata a diversidade da população paulista. [Clique aqui](#) e conheça a obra em detalhes.



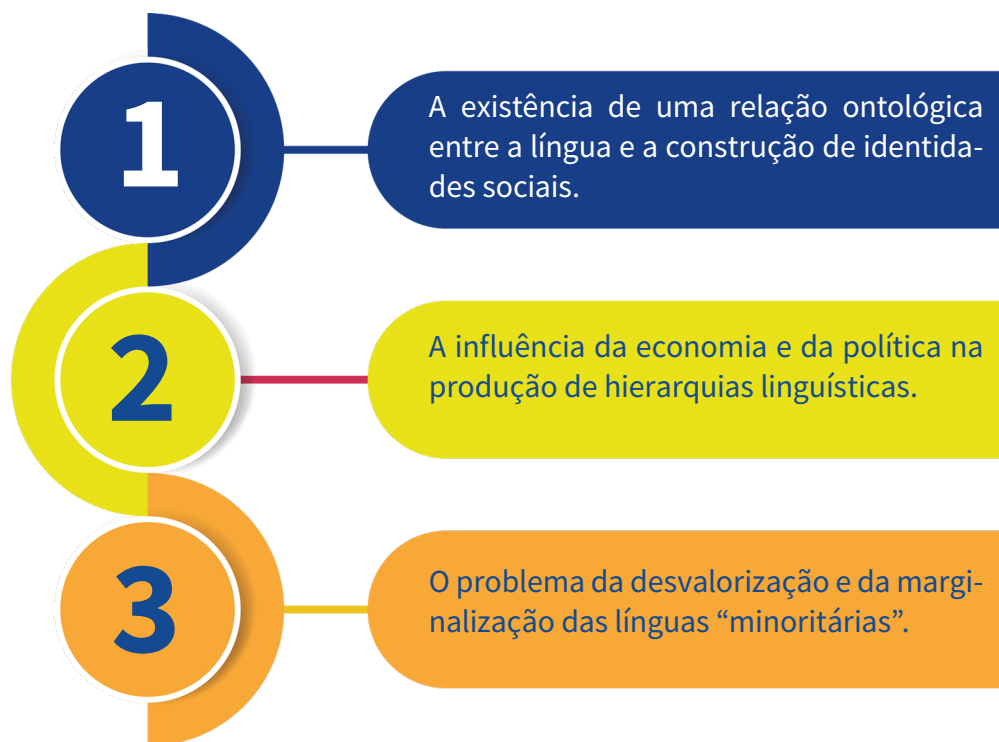
Para Welsch, a transculturalidade:

[...] em um nível macro, compreende que as culturas, hoje, são extremamente interconectadas umas com as outras, devido ao processo de imigração, à hibridação e às relações com outras culturas. A [sic] nível micro pensa-se no individual, nas construções de identidades individuais e nos estilos de vida, isso tudo interligado a problemas decorrentes do fato de que diferentes culturas precisam viver juntas em uma mesma sociedade, portanto, com espaço para a tolerância, o entendimento e a resolução de conflitos (Welsch *apud* Alves, 2019, p. 52-53)

Operando simultaneamente em macro e em micro esferas, a transculturalidade produz diversidades que não se condicionam a delimitações geográficas convencionais e pode ser interpretada como “um processo de trocas que transpõem questões de território espacial” (Alves; Rocha, 2019, p. 2.325).

No começo deste módulo apresentamos a premissa de que a cultura é uma construção social sempre inacabada. A mesma premissa nos permite afirmar que a **linguagem**, por ser uma das formas de manifestação da cultura, também se caracteriza como uma construção social inacabada.

A interpretação da linguagem como construção social inacabada nos permite identificar três temas relevantes para o Ensino de Línguas. São eles:



Convido você a explorar em seguida cada um desses três temas e a perceber as relações guardadas entre eles. Vamos lá?

A relação ontológica entre a língua e a construção de identidades sociais



Fonte: [Freepik](#)

Descrição da imagem: A ilustração retrata três rostos, de cores diferentes, sobrepostos. Eles estão de frente para um balão de diálogo, que representa a língua.

O primeiro tema nos remete ao uso da língua como meio para construção de referenciais simbólicos que são compartilhados por um determinado grupo social. A partir destes referenciais, os membros do grupo vivenciam experiências, organizam o cotidiano e selecionam aspectos culturais que pela relevância e abrangência são aceitos como elementos identitários.

Nesta dinâmica, a língua opera num duplo movimento: de um lado, possibilita a produção, memorização e a troca de saberes; e, de outro, permite que o grupo elabore os seus elementos identitários em um universo linguístico que oferece pertencimento e segurança aos seus membros.

Infelizmente, a dimensão ontológica das relações entre a língua e as construções identitárias nem sempre está presente no cotidiano escolar. Muitas vezes, a escola ensina e usa um idioma sem considerar os elementos identitários que ele comporta e sem provocar a reflexão sobre a potencialidade da língua na percepção e na transformação do mundo. Quando isso acontece, de forma consciente ou inconsciente, a escola negligencia o potencial construtivo da língua e prioriza a sua estruturação em categorias fonéticas e gramaticais.

Resgatar a dimensão ontológica das relações entre a língua e as construções identitárias, valorizando a importância da linguagem para formação e manutenção de vínculos de pertencimento social, é um dos desafios para a prática de uma educação linguística transcultural.

A influência da economia e da política na produção de hierarquias linguísticas

Outro desafio diz respeito à existência de hierarquias linguísticas produzidas a partir da influência de fatores políticos e econômicos. Estas hierarquias possuem uma longa historicidade; e, sob certo aspecto, refletem as marcas de um eurocentrismo que estabeleceu uma suposta “superioridade” das línguas europeias em relação às demais línguas (Mignolo, 2000).

A crença na “superioridade” das línguas europeias coexistiu com práticas de depreciação e perseguição de saberes produzidos por povos nativos da América, África, Ásia e Oceania. Na perspectiva eurocêntrica, esses saberes eram desprovidos de racionalidade e de sistematização, e, consequentemente, eram inferiores aos saberes científicos produzidos na Europa.



Fonte: [Wikimedia](#)

Descrição da imagem: Ilustração de livro do século XIX (sem data precisa). Nessa ilustração, a Britânia (representação feminina da Inglaterra) lidera soldados ingleses na luta contra povos nativos do Egito e carrega uma grande bandeira com a palavra “Civilização”. Os nativos, no lado oposto ao dos ingleses, carregam uma bandeira com a palavra “Barbárie”.

É difícil dimensionar o peso do eurocentrismo na distribuição das línguas no planeta, sobretudo porque as ideias e práticas eurocêntricas excederam o campo das palavras e se manifestaram na proposição de modelos políticos e na formação de uma epistemologia científica de longa duração.

Operando no plano da linguagem, da epistemologia e das práticas políticas, o eurocentrismo possibilitou a reprodução e a imposição de línguas europeias em territórios dominados e colonizados pelos países europeus. Nestes territórios, especialmente na América, na África e na Oceania, surgiram Estados Nacionais que adotaram idiomas de procedência europeia como línguas oficiais. Uma vez instituídos, os novos Estados Nacionais implantaram políticas de padronização linguística que dificultaram - e, em muitos alguns casos, impossibilitaram - a manutenção de idiomas nativos.

Ao discutir o papel dos Estados Nacionais na imposição de padronizações linguísticas adotadas em nome do nacionalismo, Hall afirma que

[...] a formação de uma cultura nacional contribuiu para criar padrões de alfabetização universais, generalizou uma única língua vernacular como meio dominante de comunicação em toda nação, criou uma cultura homogênea e manteve instituições culturais nacionais, como, por exemplo, um sistema educacional nacional. (Hall, 2011, p. 50)

Concordamos com a afirmação de Hall. Contudo, consideramos pertinente ressaltar que apesar da eficiência do sistema educacional na produção da homogeneidade linguística, muitos idiomas nativos resistiram e coexistiram com os idiomas adotados pelos Estados Nacionais.

A existência de hierarquias linguísticas pode ser explicada em parte pelo eurocentrismo e pela ilusão de “superioridade” que ele fomentou e disseminou pelo mundo. Também pode ser considerada uma consequência das políticas de padronização linguística implantadas nos Estados Nacionais criados em territórios outrora dominados pela Europa. Entretanto, as mesmas hierarquias não podem ser compreendidas sem o reconhecimento das disparidades de poder econômico entre os países e povos.

Durante o processo de construção e expansão do capitalismo, a centralização da riqueza em determinadas espacialidades influenciou, de forma direta ou indireta, a valorização de determinadas línguas e a desvalorização de outras (Rudowski; Figueira-Cardoso, 2023). Nesse sentido, a dinâmica do capitalismo, baseada na hierarquização econômica do espaço e na valorização dos “centros”, em relação às “periferias”, interfere na distribuição espacial das línguas, reforçando uma hierarquização linguística que foi estimulada pelo eurocentrismo e pelos diferentes tipos de nacionalismo ao longo do tempo.

O problema da desvalorização e da marginalização das línguas “minoritárias”

Uma vez que definimos, nos seus traços principais, o processo de hierarquização das línguas, podemos então adentrar no tema da desvalorização das chamadas “línguas “minoritárias”. Mas antes, importa fazermos uma advertência para a relatividade da classificação das línguas entre “minoritárias” e “majoritárias”.

A priori, só podemos definir o que é um conjunto minoritário a partir da comparação com um conjunto composto por mais elementos. No entanto, se alteramos um dos elementos da comparação, o resultado pode ser diferente. Vejamos um exemplo: no universo das línguas faladas e ensinadas pelos estados americanos, o Guaraní se configura como uma língua minoritária; mas, no universo dos idiomas de matriz indígena, se configura como uma língua majoritária.

Cientes da relatividade das comparações que priorizam o número de sujeitos falantes de um determinado idioma, alguns pesquisadores argumentam que as “línguas minoritárias” se caracterizam por serem destinadas ao espaço privado, com transmissão preferencialmente oral, e por serem desvalorizadas pelo setor público (Méndez, 2013). A partir dessa perspectiva, as “línguas minoritárias” geralmente não são contempladas pelos sistemas de ensino escolar e tendem a receber pouco ou nenhum status constitucional.

O caso do idioma Guaraní, usado pela maioria dos paraguaios nas suas interações cotidianas, é um exemplo interessante de uma língua que possui estatuto constitucional, mas que sofre desvalorização pública. Segundo Melià:

Ni el Estado ni los medios de comunicación – salvo alguna tímida excepción – usan la lengua propia del país que es el guaraní, cuando en realidad es la más común en la relación comunitaria. El guaraní está ausente de la que puede llamarse vida moderna: tecnología, comercio, cultura formal, administración pública. (Melià, 2012, p. 90)

Nem o estado, nem os meios de comunicação, salvo alguma tímida exceção - usam a língua do próprio país que é o guarani - quando na verdade é a mais comum na relação comunitária. O guarani está ausente da que se pode chamar “vida moderna: tecnologia, comércio, cultura formal e administração pública (Melià, 2012, p. 90, tradução nossa)

O status das línguas nativas americanas não é um assunto de pouca importância. No Brasil, a Constituição Federal de 1988 assegurou aos indígenas o direito de serem alfabetizados no seu idioma. No entanto, diante da diversidade de línguas nativas existentes no Brasil e das dificuldades enfrentadas pelo Estado para elevar o grau de escolaridade dos indígenas, esse direito nem sempre tem sido atendido de forma plena e satisfatória.

Apesar da existência da preocupação do Estado com a situação das “línguas minoritárias” de origem indígena, muitos grupos falantes de idiomas nativos se encontram privados (parcialmente ou integralmente) da oferta de serviços públicos na sua língua e carecem de incentivos para produção de materiais educativos, literários e audiovisuais. Nessas condições, o compromisso do Estado com a salvaguarda e fortalecimento dos idiomas nativos, previsto na Constituição Federal e reforçado pelo Decreto nº 7.387, de 9 de dezembro de 2010, que institui o Inventário Nacional da Diversidade Linguística, se encontra comprometido.

O papel do Estado na formação de profissionais aptos para o ensino das “línguas minoritárias” têm sido objeto de prolongadas discussões e existem sinais de uma crescente mobilização dos povos originários em prol da proposição de currículos e práticas educativas compatíveis com suas particularidades culturais. A produção de materiais didáticos adequados para estas comunidades também é uma demanda importante. Por trás dessas

discussões, existe a preocupação dos povos originários com a manutenção dos seus elementos identitários e com a preservação e transmissão intergeracional dos seus idiomas.



Fonte: [Freepik](#)

Descrição da imagem: Foto de uma série de personagens de madeira, de tamanhos diferentes, pintados de cores variadas. Percebe-se que há predominância da cor branca em detrimento das outras cores.

Muito poderia ser dito sobre o desafio do ensino de línguas indígenas na perspectiva da *transculturalidade*. Mas neste momento introdutório, vamos concentrar nossa atenção na identificação de temas que envolvem as interfaces entre cultura, Educação Linguística e as identidades sociais.

Um desses temas é a Educação de Surdos e, mais especificamente, a existência do **audismo** e os seus efeitos nas relações entre ouvintes e surdos. Quando falamos em Educação de Surdos no Brasil, estamos nos referindo ao processo de inserção das pessoas surdas no sistema escolar e às ações políticas voltadas para promover o ensino e o uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Quando falamos de audismo, estamos acionando um conceito que potencializa a crítica à ideia de superioridade linguística dos ouvintes em relação aos surdos.

O conceito de audismo surgiu na década de 1970 e foi elaborado por Tom Humphries durante as suas pesquisas sobre a construção da subjetividade dos surdos. Por meio desse conceito, Humphries criticou o hábito da sociedade ouvinte de julgar a inteligência dos surdos e seu sucesso com base em sua habilidade em se apropriar da língua e da cultura ouvinte (Humphries, 1977, p. 13). Com o tempo, o conceito ganhou uma dimensão política e foi gradualmente incorporado na pauta de luta das comunidades surdas.

Azevedo, Aquino e Horta definiram o audismo nos seguintes termos:

O audismo é o sistema de opressão presente na sociedade capitalista que coloca Pessoas Surdas em posição inferior na escala de desigualdades sociais, sob a dominação colonialista de instituições subalternizadoras (políticas públicas, empresas, escolas, medicina, fonoaudiologia, justiça etc.), a partir da desvalorização, da inferiorização e mesmo da marginalização das línguas de sinais, tanto na vida social cotidiana, quanto nas relações institucionais. Em todos esses casos, há o incentivo ou a exigência de que sejam dominantes nas relações sociais o sentido da audição e as línguas vocais auditivas. (Azevedo; Aquino; Horta, 2021, p. 196)

Essa definição é provocativa, sobretudo porque difere do discurso sobre o respeito às diferenças linguísticas e projeta dúvidas sobre as **intencionalidades da Educação de Surdos** oferecidas pela sociedade ouvinte.

Sob certo aspecto, o audismo pode ser interpretado como um tipo específico de hierarquia linguística e, nesta hierarquia, os ouvintes se configuram como maioria e as pessoas surdas se configuram como uma “minorias linguística”. A disparidade do status linguístico entre ouvintes e pessoas surdas é grande, como também é grande a diferença entre a presença dos ouvintes e a presença dos surdos na mídia e nas instituições que representam o poder público.

Para que essas e outras disparidades linguísticas possam ser reconhecidas, discutidas e combatidas, dentro e fora do sistema escolar de ensino, necessitamos de uma Educação Linguística comprometida com a *transculturalidade*. E, da mesma forma, necessitamos de educadores conscientes de que o ensino de línguas impacta na construção da subjetividade dos sujeitos, podendo ser um instrumento para libertar ou para oprimir.

Unidade 2

Conceitos Transculturais Aplicados ao Ensino e Aprendizagem de Línguas

Na unidade anterior, apresentamos algumas potencialidades do paradigma epistemológico transcultural. Destacamos sua intenção de superar limitações presentes no paradigma intercultural. No nosso entendimento, os dois paradigmas coexistem e, apesar de distintos, ambos são marcados pelo processo de abertura do saber científico para a diversidade cultural.

Diversos autores participaram desse processo, elaboraram proposições teóricas, realizaram pesquisas empíricas ou formularam interpretações sobre os fenômenos culturais que impactaram no saber científico. Nesta unidade, destacamos três desses autores, que já foram apresentados no início deste módulo.



Fonte: [Freepik](#)

Descrição da imagem: A ilustração exibe uma série de desenhos multicoloridos de rostos lateralizados, que estão sobrepostos um ao outro. A textura do desenho se parece com uma parede de tijolos.

O primeiro autor da nossa lista é o antropólogo **Clifford Geertz**, um dos principais nomes da Antropologia Interpretativa.

A obra de Geertz, fragmentada em diversos textos, é relevante porque apresenta uma forte crítica aos que, em nome da Ciência, supervalorizam as interpretações culturais produzidas pelos antropólogos. Mas apesar de ser um crítico do seu próprio campo profissional, Geertz reconheceu o esforço e os avanços da Antropologia e procurou oferecer contribuições para qualificar a prática da Etnografia.

No intuito de contribuir para a qualificação do trabalho realizado pelos antropólogos, Geertz propôs a prática da chamada “descrição densa” e, aplicou sua proposta na descrição da **briga de galos em Bali**. Com base na observação dessa prática cultural recorrente na Indonésia, o autor concluiu que a briga de galo não pode ser interpretada somente pela violência ou pelo entusiasmo que ela provoca nos balineses.

Para além da imagem, dos símbolos sociais e da materialidade, a briga de galo comporta memórias, desejos e elementos imaginários por meio dos quais a sociedade balinesa se reconhece e se reafirma culturalmente.

Refutando a ideia de que o antropólogo, por ser cientista, está apto para compreender os elementos explícitos e implícitos de uma determinada cultura, Geertz propôs uma prática antropológica baseada no diálogo e no respeito entre culturas distintas.





Fonte: [Wikimedia](#)

Descrição da imagem: No centro da figura, dois homens, nativos de Bali, na Indonésia, se posicionam para iniciar uma briga de galos. Cada um desses homens está segurando um galo e aguardando o sinal para soltar o animal. No fundo, um público composto por pessoas de diferentes idades, aguarda o começo da briga.

Nas palavras de Clifford Geertz:

A briga de galos é a reflexão balinesa sobre essa violência deles; sobre sua aparência, seus usos, sua força, sua fascinação. Recorrendo a praticamente todos os níveis da experiência balinesa, ela reúne todos os temas – selvageria animal, narcisismo machista, participação no jogo, rivalidade de status, excitação de massa, sacrifício sangrento – cuja ligação principal é o envolvimento deles com o ódio e o receio desse ódio. (Geertz, 1989, p. 317)

O segundo autor que selecionamos para fomentar a reflexão sobre os fenômenos culturais se chama **Michel de Certeau**.

Ele foi um renomado historiador que escreveu sobre diversos temas. Da sua vasta obra, vamos destacar alguns pontos do livro “A Cultura no Plural”, publicado originalmente em 1974. Quando escreveu esse livro, Certeau estava interessado no papel da cultura enquanto elemento de transformação social e apresentou uma interessante interpretação para os fatores que provocaram a revolta dos estudantes franceses, em **maio de 1968**.



Fonte: [Libcom](#)

Descrição da imagem: Fotografia de uma manifestação de estudantes nas ruas de Paris, em maio de 1968. No lado esquerdo da fotografia é possível ver uma faixa carregada pelos manifestantes com a frase: “*enseignants Sorbonne contre la répression*”.

Depois de criticar o “elitismo universitário” existente na França da sua época, Certeau identificou na linguagem um ponto de tensão entre os docentes, representantes de um saber acadêmico conservador, e os discentes, que, cada vez mais, procediam das classes populares e desejavam mudanças nas relações sociais e no funcionamento das instituições de ensino.

Na opinião de Certeau, os conflitos entre discentes e docentes envolviam, além das diferentes expectativas em relação ao papel da Universidade, o uso de diferentes linguagens.

Na concepção do autor, a linguagem é um constructo social inacabado e dinâmico, cujas mutações podem comprometer a credibilidade de uma determinada autoridade ou instituição e, ao mesmo tempo, podem construir novas crenças. Por meio da linguagem e dos “contratos linguísticos”, a sociedade redefine constantemente a relação “entre o direito (visível) e o avesso (opaco) da credibilidade, entre aquilo que as autoridades articulam e aquilo que delas é aceito [...]” (Certeau, 1995, p. 40).

Outro aspecto importante na obra de Michel de Certeau é a sua reflexão sobre a construção de uma **dicotomia** entre “cultura popular” e “cultura erudita”. Essa reflexão foi desenvolvida no capítulo intitulado “A Beleza do Morto”. No contexto do livro, o “morto” não é um sujeito: é a cultura popular. E para evitar equívocos, é preciso dizer que o “morto” permaneceu vivo, apesar do esforço dos que pretendiam eliminar sua existência.

Para compreender a linguagem figurada que Certeau usou, é necessário fazer uma pequena incursão na história intelectual francesa. Nesta incursão, encontramos, em 1852, o Ministério da Polícia formando uma Comissão para examinar livros que apresentavam conteúdos potencialmente “subversivos” e “imorais”. Charles Nisard foi um dos membros da Comissão e também foi um dos primeiros intelectuais que elaborou uma apreciação crítica da literatura popular francesa.

Depois de Nisard, o interesse pela cultura popular reapareceu na academia francesa no formato de estudos sobre o folclore. Pelo viés do folclore, os intelectuais buscaram interpretar a cultura popular presente nas práticas de camponeses e operários. A busca, ao mesmo tempo que reconheceu a existência de uma cultura diferente da erudita, associou o popular ao “natural, ao verdadeiro, ao ingênuo, ao espontâneo, à infância.” (Certeau, 1995, p. 63). Nessas condições, persistiu, entre os intelectuais franceses, a equivocada ideia de que a cultura erudita era superior à cultura popular.

Felizmente, no transcurso das últimas décadas, a cultura popular, tanto na França quanto no Brasil e em outros países, tem sido ressignificada e revalorizada. Contudo, ainda

existem preconceitos em relação a determinadas manifestações da cultura popular e a desconstrução desses preconceitos justifica a prática da educação transcultural.



Fonte: [Freepik](#)

Fonte: [Freepik](#)

Descrição da imagem: Trata-se de uma foto cortada ao meio: do lado esquerdo, há um instrumento musical de cordas, com vários ornamentos naturais; do lado direito, há uma pilha de livros antigos sobre uma mesa de biblioteca. A imagem representa a pretensa contraposição entre cultura popular e cultura erudita.

O terceiro autor que consideramos pertinente apresentar neste momento é **Stuart Hall**, autor do livro “A identidade cultural na pós-modernidade”, publicado originalmente em língua inglesa, em 1992.

Hall elaborou uma provocativa interpretação sobre a situação das identidades sociais na pós-modernidade. Segundo o autor, as mudanças ocorridas nos últimos séculos provocaram uma “crise de identidade” nos grupos humanos - uma crise manifestada na descentralização do sujeito moderno.

Na sua obra, Hall analisa cinco acontecimentos da “modernidade tardia” que potencializaram o que o autor chama de “**morte do sujeito moderno**”. Aragão Filho (2010, p. 193), ao resenhar o livro “A identidade cultural na pós-modernidade”, sintetiza estes cinco acontecimentos com as seguintes palavras:

- 1 O primeiro, no século XIX, com os pensamentos marxistas, marcado pela ideia de que o homem é produto e produtor do meio.
- 2 Em segundo, as contribuições de Freud com a descoberta de um novo olhar na concepção do inconsciente, citando que para este, a construção da subjetividade do sujeito se dá a partir dos processos internos do inconsciente.
- 3 O terceiro descentramento está associado a Ferdinand de Saussure, em que para ele a língua é um sistema social, e não um sistema individual.
- 4 O quarto descentramento com a obra de Michel Foucault, apresentando uma nova espécie de “genealogia do sujeito moderno”, o “poder disciplinar”, representadas pelas instituições produtoras de sentido: escolas, hospitais, quartéis e assim por diante, cujo objetivo é manter as vidas, as atividades, o trabalho, o controle e disciplina – “Um ser humano que possa ser tratado como um corpo dócil”. Hall observa que o poder disciplinar das instituições coletivas, ainda que apliquem seu poder, faz com que esse sujeito, se individualize, aumentando o isolamento e a vigilância.
- 5 O quinto descentramento surge com o movimento feminista, como nascimento histórico conhecido como a “política de identidade”, isto é, uma identidade para cada movimento.

Fonte: Adaptado de Aragão Filho (2010, p. 193)

Dentro do modelo interpretativo proposto por Hall, o fenômeno da “morte do sujeito moderno” se configura como incompleto e coexiste com o surgimento de novas identidades e com a ressignificação de identidades que possuem raízes na “modernidade tardia”. Nessas condições, um determinado sujeito pode assumir múltiplas identidades e pode também contestar e rejeitar identidades pré-atribuídas pela sociedade ou por instituições como a Igreja, a escola e o Estado.

O modelo interpretativo de Stuart Hall não está isento de críticas e ele não foi o único autor que escreveu sobre os efeitos da pós-modernidade no comportamento social. Contudo, este intelectual ganhou relevância pela sua destacada trajetória acadêmica, pela densidade da sua reflexão teórica e pela ênfase em dois elementos da pós-modernidade: a **força das mudanças** e a **importância da diversidade**.

Segundo o autor, as sociedades modernas são, por definição, “sociedades de mudança constante, rápida e permanente”, e são também caracterizadas pela diferença, isto é, “elas são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes (...) identidades” (Hall, 2011, p. 15).

Saiba mais

Quer aprofundar o debate sobre a modernidade? A obra “Jamais fomos modernos”, de Bruno Latour, pode te interessar. [Saiba mais aqui!](#)

Existem muitos pontos de aproximação e de afastamento entre Geertz, Certeau e Hall. Mas explorar estes pontos não é a nossa prioridade. O que priorizamos, aqui, foi destacar contribuições que os respectivos autores oferecem para o estudo dos fenômenos culturais.

Considerando as contribuições de Geertz, Certeau e Hall para a interpretação dos fenômenos culturais e sem perder de vista a pertinência de exemplos sobre a presença ou ausência da *transculturalidade* na Educação Linguística, apresento três situações imaginárias no universo das múltiplas possibilidades de ensino de línguas.

Situação 1

Um professor de Língua Portuguesa, iniciante no seu ofício, assume a regência de uma classe que possui diversos alunos procedentes de famílias indígenas. Num determinado momento do ano letivo, ele recebe as redações dos alunos e durante a correção sinaliza todos os erros de escrita que identifica.

Alguns dias depois, ele devolve as redações atribuindo 50% da nota para o conteúdo e 50% para a quantidade de erros gramaticais. Na avaliação desse professor, os alunos procedentes de famílias indígenas, alfabetizados na língua da sua tribo, apresentaram um rendimento inferior aos alunos não indígenas. No seu entendimento, o procedimento avaliativo está correto porque o ensino da Língua Portuguesa deve priorizar a norma gramatical.

Situação 2

Na intenção de valorizar as variações linguísticas existentes numa determinada comunidade escolar, um professor propõe que os seus alunos desenvolvam uma atividade composta de duas partes: a primeira consiste em acessar a lista de 100 palavras que ele inseriu no Google Forms e responder “entendo” ou “não entendo” para cada uma das respectivas palavras; na segunda parte da atividade, os alunos receberam os resultados das respostas e foram motivados para uma discussão sobre a diversidade de conhecimentos linguísticos existentes na classe.

Com esse procedimento, o professor buscou desconstruir a ideia do “não saber” como algo negativo e procurou estimular a curiosidade dos alunos a respeito das práticas de aquisição do vocabulário.

Situação 3

Numa determinada escola de Corumbá, cidade localizada na fronteira do Brasil com a Bolívia, um professor licenciado em Letras desenvolveu a seguinte atividade com alunos do Ensino Médio:

Inicialmente, perguntou qual era o idioma estrangeiro mais usado nas ruas de Corumbá. A resposta foi o espanhol. Na sequência, acrescentou uma segunda pergunta: Qual o idioma estrangeiro mais adequado para atender os bolivianos que frequentam o comércio de Corumbá? A resposta também foi o espanhol.

Avançando na construção de um problema de ensino, o professor propôs a pergunta final, redigida com as seguintes palavras: Se o espanhol é o idioma mais usado pelos estrangeiros que frequentam Corumbá ou que residem na cidade, por que as escolas de Ensino Médio ofertam somente o ensino da Língua Inglesa?

Refleta por um momento: como os conceitos transculturais apresentados até aqui nos ajudam a interpretar essas três situações?

Na **primeira situação** imaginária que descrevemos, a *transculturalidade* não se fez presente, e no seu lugar, observamos a atuação de um docente que priorizou a busca pela normatização gráfica da Língua Portuguesa, desconsiderando as particularidades culturais dos alunos de origem indígena.

Na **segunda situação**, observamos a presença de uma perspectiva transcultural, na medida em que o docente reconheceu a existência de variações linguísticas na comunidade escolar e abordou, de forma positiva, o fenômeno da variação linguística.

Na **terceira situação**, a *transculturalidade* foi usada como potencializadora da reflexão crítica sobre as intencionalidades - e também consequências - da valorização de determinada língua estrangeira em detrimento de outra.

Outros exemplos poderiam ser apresentados, mas acreditamos que todos os docentes estão aptos para o exercício da imaginação linguística e podem escolher entre práticas educativas que incorporam a perspectiva da *transculturalidade* e práticas que reforçam as hierarquias linguísticas e depreciam as “línguas minoritárias”.

Considerações finais

Neste primeiro módulo, realizamos uma exploração introdutória aos campos da cultura e da linguagem, enfatizando a importância de ambas para construção de identidades sociais. Posteriormente, apresentamos um conjunto de temas e problemas que são relevantes para a compreensão das potencialidades da perspectiva transcultural, no ensino de línguas.

A inserção de autores como Geertz, Certeau e Hall no texto não foi aleatória. Foi realizada com intuito de oferecer ao leitor algumas “ferramentas” conceituais necessárias para construir interpretações críticas a respeito das relações entre as práticas culturais e as identidades sociais. Obviamente, a inserção de outros autores resultaria na oferta de outras “ferramentas”. Contudo, considerando os objetivos gerais deste material, acreditamos que as escolhas foram apropriadas, sobretudo porque os três autores abordam o aspecto dinâmico e inacabado da cultura e problematizam a existência de relações entre práticas culturais e estratificações sociais.

Dialogando com Geertz, Certeau e Hall, adentramos no problema das **hierarquias linguísticas** e abordamos, de forma sucinta, as tensões decorrentes do embate entre o fenômeno da homogeneização linguística - historicamente promovido pelo Estado Nacional ao sistema escolar - e a situação das “línguas minoritárias”. Na sequência, nos posicionamos a favor de uma educação linguística transcultural e decolonial, argumentando que ambas são necessárias para a valorização dos povos originários, para o reconhecimento dos etnosaberes e para proteção das “línguas minoritárias”.

Neste ponto específico do módulo, não foi nosso objetivo esgotar todas as possibilidades de abordagem da perspectiva transcultural no ensino de línguas, porque este seria um objetivo inexequível. Cientes das limitações do texto, optamos por provocar no leitor uma reflexão sobre o papel do ensino de línguas na **desconstrução** das desigualdades sociais; e, ao mesmo tempo, fomentamos a rejeição de uma postura acrítica diante das hierarquias linguísticas e das práticas - implícitas e explícitas - de desvalorização das “línguas minoritárias”.

No nosso entendimento, a prática de uma educação linguística transcultural implica, inevitavelmente, no compromisso dos educadores e gestores públicos com a valorização e preservação das “línguas minoritárias”. Na prática, isso é difícil, porque o sistema escolar brasileiro prioriza o uso do idioma nacional, e, quando abre espaço para o ensino de línguas estrangeiras, tende a priorizar o ensino da Língua Inglesa.

Pela sua própria natureza política, o sistema escolar reforça a padronização linguística e, na maior parte do tempo, desvaloriza a riqueza do patrimônio cultural que as chama-

das “línguas minoritárias” possuem. Operando dessa forma, o sistema compromete a existência das “línguas minoritárias” e impede experiências de interação linguística que poderiam transformar mais rapidamente a sociedade de forma positiva.

Até a próxima!

Referências

- ALVES, A. C.; ROCHA, N. A. Diálogos (inter)culturais em Educação e Línguas: conceitos e discussões. **RIAAE** – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 14, n. 4, p. **2318-2332**, out./dez. 2019. Disponível em: <https://link.ufms.br/hDa1J>. Acesso em: 20 abr. 2024.
- ALVES, A. C. **Ensino Intercultural de Português Língua Estrangeira por meio de canções**: representações de aprendizes franceses. Tese, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2019. Disponível em: <https://link.ufms.br/vimxm> Acesso em: 27 mai. 2024.
- ARAGÃO FILHO, I. L. A identidade cultural na pós-modernidade. **Caminhos**, v. 8, n. 2, p. 171-206, jul./dez. 2010. Disponível em em: <https://link.ufms.br/kgO7>e Acesso em: 20 abr. 2024.
- AZEVEDO, E. E. B.; AQUINO, J. E. F.; HORA, M. M. Questão surda: compreendendo o audismo como expressão da questão social. **Temporalis**, ano 21, n. 42, p. 188-205, jul./dez. 2021. Disponível em: <https://link.ufms.br/Oybl3> Acesso em: 05 mar. 2024.
- BRASIL. **Decreto Nº 7.387, de 9 de dezembro de 2010**. Institui o Inventário Nacional da Diversidade Linguística e dá outras providências. Brasília, 2010. Disponível em: <https://link.ufms.br/EtK1J>. Acesso em: 15 mar. 2024.
- CERTEAU, M. **A Cultura no Plural**. Campinas: PAPIRUS, 1995.
- CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História**.. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. v. 1. Artes de fazer, 22 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- DERVIN, F.; ZEHAVID, G. **Intercultural competence in education**: Alternative approaches for different times. London: Macmillan Publishers, 2016.
- GEERTZ, C. A. **A interpretação das culturas**: Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1978.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 9. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.
- HUMPHRIES, T. **Communicating across cultures (deaf-hearing) and language learning**. Tese. The Union Institute e Universities, Ohio, 1977.
- MELIÀ, B. La interculturalidad y la farsa del bilingüismo. **Abehache**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. **89-94**, 2011. Disponível em: <https://link.ufms.br/XfU6V> Acesso em: 05 fev. 2024.
- MÉNDEZ, E. N. Minorías lingüísticas y derecho a las lenguas. **Journal Revista Internacional d’Humanitats**, v. 16 n. 27, p. **7-28**, 2013. Disponível em: <https://link.ufms.br/a37yT> Acesso em: 13. mar. 2024.

MIGNOLO, W. **Local histories, global designs:** essays on the coloniality of power, subaltern knowledges and border thinking. Princeton: Princeton University Press, 2000.

RODOWSKI, T.; FIGUEIRA-CARDOSO, S. Hierarquia Linguística e epistêmica: reflexões acerca da América Latina. **Revista Antígona**, v 1, n. 1 2023. Disponível em: <https://link.ufms.br/4obo2> Acesso em: 10 fev. 2024.

WELSCH, W. Transculturality: The puzzling form of cultures today. **California Sociologist**, v. 17-18, 1994, p. 19-39. Disponível em: <https://link.ufms.br/syOrg> Acesso em: 05 abr. 2024.



Módulo 2

Contextos Sociais, Culturais e Linguísticos



Apresentação

Olá, estudante!

No módulo anterior abordamos, dentre outros temas, o fenômeno das hierarquias linguísticas que dificultam o reconhecimento e a existência de “línguas minoritárias”. O tema é complexo e envolve duas forças distintas e opostas: de um lado, existem as políticas de língua adotadas pelos Estados Nacionais que tendem a reforçar o processo de homogeneização de um determinado idioma, em detrimento de outros, usados por grupos minoritários; e, do outro, existem movimentos de resistência que defendem a pluralidade linguística e desenvolvem ações voltadas para o ensino e uso das “línguas minoritárias”.

O embate entre as duas forças produz efeitos no plano político e no sistema escolar. No plano político, os Estados Nacionais usam as leis e procedimentos administrativos para reforçar o status do idioma oficial e fixam as diretrizes para o tratamento que os outros devem receber. No sistema escolar, os Currículos são elaborados para atender às políticas de língua definidas pelo aparelho estatal, e as práticas de ensino de língua são influenciadas - e em muitos casos, condicionadas - pelo Currículo. Dentro desse sistema, as “línguas minoritárias” encontram poucos espaços institucionais para resistir e a educação transcultural se configura como um desafio.

Contrariando as adversidades do plano político e do sistema escolar, existe um movimento epistemológico baseado na valorização da diversidade cultural e linguística e na crítica aos padrões eurocêntricos e científicos de classificação e interpretação das línguas. Nesse movimento, os estudos decoloniais, influenciados por autores como Enrique Dussel (1994), Aníbal Quijano (2002) e Héctor Alimonda (2011), dentre outros, oferecem importantes contribuições, na medida em que denunciam as incoerências [e violências] das imposições linguísticas e fomentam o diálogo com sujeitos das “línguas minoritárias” e das “línguas subalternas”.

Na sequência deste módulo, seguindo a proposição dos estudos decoloniais, vamos realizar um movimento de aproximação de “línguas minoritárias” e explorar a **perspectiva transcultural do ensino de línguas** em diferentes contextos sociolinguísticos. A viabilidade da proposta implica na aceitação de que existem contextos sociolinguísticos que favorecem a valorização da pluralidade linguística e existem outros que, no sentido inverso, favorecem a padronização e homogeneização linguística.

Bons estudos!

Unidade 1

Transculturalidade em diferentes Contextos Sociais, Culturais e Linguísticos

Na perspectiva que adotamos, os **contextos sociolinguísticos** não podem ser dissociados dos interesses e das práticas dos atores e das instituições envolvidas no processo de ensino e aprendizado de línguas. Nesta perspectiva, os contextos se configuram como arranjos mutáveis que podem apresentar maior ou menor abertura para mudanças.

No intuito de compreender os diferentes graus de abertura para mudanças que os contextos sociolinguísticos podem comportar, vamos apresentar dois exemplos relacionados à implantação de políticas de educação indígena na América: o primeiro procede do México; o segundo, do Brasil.

Antes de adentrarmos nos casos selecionados, consideramos pertinente ressaltar que todos os povos nativos da América foram prejudicados pela ocupação e exploração do continente americano promovida pelos europeus, a partir de 1492. No entanto, sob o ponto de vista das interações culturais e linguísticas, o impacto da colonização europeia sob os povos nativos não foi homogêneo.



Fonte: [Freepik](#)

Em determinados territórios da América, as práticas de imposição das línguas europeias efetuaram-se de forma mais intensa; em outros, elas se desenvolveram num ritmo mais lento. Em ambos os casos, ocorreram intercâmbios linguísticos - orais e gráficos - que foram fundamentais para a sobrevivência dos europeus em terras americanas e para a adaptação dos nativos à presença dos “invasores”.

Descrição da imagem: Trata-se de uma foto cortada ao meio: do lado esquerdo, há um instrumento musical de cordas, com vários ornamentos naturais; do lado direito, há uma pilha de livros antigos sobre uma mesa de biblioteca. A imagem representa a pretensa contraposição entre cultura popular e cultura erudita.

Os diferentes tipos de intercâmbios linguísticos que ocorreram durante séculos de contato entre povos originários e povos de origem européia, além da presença de pessoas escravizadas oriundas de uma África heterogênea e multicultural, fez da América um continente composto por uma grande diversidade de línguas. No contexto atual, marcado pelo multiculturalismo e pela transculturalidade, esta diversidade ganha importância e provoca discussões sobre o futuro das línguas nativas.

A priori, todas as línguas são importantes porque são elementos identitários necessários para a transmissão de saberes e porque comportam conhecimentos ecológicos, crenças religiosas, valores e memórias compartilhadas pelos seus usuários. Contudo, fatores diversos reforçam a equivocada ideia de que algumas línguas são mais importantes do que outras, como:

- O *status* político da língua.
- A quantidade de sujeitos falantes.
- Sua maior ou menor circulação na indústria cultural.
- As condições sociais e econômicas dos seus usuários.
- A presença [ou ausência] de determinada língua no currículo escolar.
- Os preconceitos linguísticos.

Refutar essa ideia é condição *sine qua non* para um ensino de línguas crítico, decolonial e transcultural. Outra condição, complementar à anterior, é o reconhecimento de que as políticas de ensino de línguas indígenas demandam a atenção de toda a sociedade, e, em especial, dos gestores políticos e dos profissionais da educação, independentemente da sua formação acadêmica. Nesse sentido, a inserção no texto de informações sobre a educação escolar indígena no México e no Brasil é compatível com a perspectiva que adotamos.

Notas sobre a educação escolar indígena no México

A história da educação escolar indígena no México não pode ser dissociada das muitas formas de violência que marcaram a conquista espanhola na América. Dentre estas, importa destacarmos a imposição do idioma dos conquistadores e o papel das escolas na transposição de saberes da Europa para a América.

Veja o percurso histórico a seguir.

Séculos XVI-XVII

Diante da violência empregada e da desarticulação do Império Asteca, muitas lideranças indígenas estabeleceram relações de alianças com os conquistadores espanhóis e encaminharam crianças e jovens para os “**colégios**” criados pelos missionários jesuítas em diferentes localidades do México durante os séculos XVI e XVII. Nesses “colégios”, os filhos da nobreza nativa e também indígenas membros de famílias simples, aprenderam o idioma espanhol - na versão oral e escrita - e a doutrina cristã. Os que permaneciam mais tempo nos “colégios” jesuítas eram iniciados no estudo do latim (Osorio Romero, 1990).

Século XIX

No período colonial mexicano, durante o conturbado século XIX, a educação escolar promovida pela Igreja Católica exerceu um papel importante, sobretudo porque formou sujeitos **culturalmente híbridos** e potencializou a difusão do idioma espanhol e da escrita, entre os nativos do México. Mas, naquele contexto, a maior parte dos indígenas mexicanos permaneceu excluída do ensino escolar e sofreu diversas restrições no acesso aos direitos políticos.

Década de 1910

A situação precária dos povos originários e o agravamento da exploração das terras comunitárias contribuíram para a eclosão da **Revolução Mexicana** (1910-1917) e, posteriormente, influenciaram na implantação de ações políticas voltadas para a educação desses povos.

Década de 1920

A criação do Secretariado da Educação Pública (1921) marcou o começo de uma política educacional indígena baseada na implantação da chamada “**Escola Rural**”, dentro de comunidades indígenas. Segundo Platero:

A Escola Rural era um tipo de escola mambembe, que levava os professores “missionários” aos recônditos do país, com seus livros da civilização ocidental e com o propósito de ensinar às populações rurais e indígenas a língua nacional por meio do método direto. Esse método era utilizado para a alfabetização nas escolas públicas mexicanas sem a mediação da língua indígena. (Platero, 2017, p. 231)

Ainda na década de 1920, o Estado mexicano criou o **Departamento de Educação e Cultura Indígena (DECI)** e, por meio deste órgão, contratou professores missionários e residentes para a catalogação, análise cultural/social do interior e das nações indígenas. Estes professores receberam a incumbência de identificar jovens que dominassem idiomas nativos e recrutá-los para auxiliar na docência. Mas as atribuições do DECI excediam a questão da educação indígena e envolviam o interesse do Estado na catalogação e exploração das potencialidades econômicas existentes nas comunidades nativas (Vilarim; Martins; Rodrigues, 2022).

Década de 1940

Em 1948, com o intuito de ampliar a inserção dos povos originários no sistema de ensino escolar, o Estado mexicano criou o **Instituto Nacional Indigenista (INI)**. O Instituto implantou um modelo de educação indígena que possuía como ponto central no currículo a alfabetização por meio do método bilíngue, formulado com a participação dos linguistas do *Summer Institute of Linguistics* (SIL). Segundo Platero:

Uma característica importante do programa de educação indígena do INI — e que foi fundamental no processo de formação da hegemonia do Estado ampliado nas comunidades — foi a criação da figura do promotor cultural bilíngue, indígena escolhido pelos antropólogos dirigentes dos Centros Coordenadores Indigenistas para estabelecer as negociações dos projetos de desenvolvimento e dos modos de vida entre a instituição indigenista e as comunidades (Platero, 2017, p. 232).

Décadas de 1950-1960

Nas décadas de 1950 e 1960, apesar de receber diversas críticas de antropólogos, linguistas e educadores, a política de educação escolar indígena não sofreu grandes alterações. Permaneceu centrada na meta de incorporação dos povos originários ao Estado Nacional e priorizou o ensino do idioma espanhol.

Década de 1970

Em 1977, a criação da **Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües (ANPIBAC)** potencializou mudanças, sobretudo no que diz respeito à valorização das línguas nativas e à crescente incorporação dos etnosaberes no ambiente escolar. Contudo, apesar de positivas, as mudanças não significaram uma ruptura com a antiga proposta de incorporar os povos originários ao Estado Nacional Mexicano. Segundo Zolla e Zolla Márquez (2004, p. 245), “no fundo do que estava tentando definir um modelo de incorporação dos indígenas à nação”.

Década de 1990

Na década de 1990, ao promulgar a **Lei Geral de Educação** (1993), o Estado reconheceu a importância da educação escolar indígena para a manutenção da cultura e da propagação dos conhecimentos tradicionais. Posteriormente, em 1995, no documen-

to intitulado *Programa de Desenvolvimento Educacional*, o governo inseriu uma seção destinada especificamente às populações indígenas.

Cabe ressaltar que as ações do governo mexicano foram realizadas em um momento de crescente mobilização dos povos originários e coexistiram com diversas ações educativas promovidas por instituições políticas de âmbito regional, por comunidades nativas, por universidades e/ou por Organizações Não Governamentais (ONG's).

Década de 2000

A mobilização dos povos originários mexicanos em prol de uma educação escolar compatível com suas práticas sociais, valores e expectativas foi fundamental para a instituição da *Educación Bilingüe Intercultural* (IBE) - em 2000. Em 2003, foi publicada a **Lei Geral dos Direitos Linguísticos dos Povos Indígenas** que, no artigo 1, afirma que os povos indígenas têm o direito de serem educados em seu próprio idioma ao longo da educação básica.

No intuito de ampliar a escolarização dos povos originários, especialmente em áreas rurais, a partir de 2003, o Estado Mexicano promoveu a criação de **Universidades Interculturais**. Segundo Dietzl e Cortés, estas instituições são financiadas pelo governo nacional e pelos governos estaduais e surgiram com uma dupla missão:

[...] por um lado, uma missão quantitativa de aumentar a cobertura do ensino superior para regiões rurais; por outro, uma missão qualitativa de oferecer uma graduação alternativa, não convencional e não urbanocêntrica por meio de cursos que sejam “cultural e linguisticamente relevantes” em seus respectivos contextos. (Dietzl e Cortés, 2021, p. 4)

Inseridas no paradigma da Nova Gestão Pública, dentro do qual a eficiência é mensurada prioritariamente pelos números, as Universidades Interculturais se configuram como uma tentativa de superação do “indigenismo clássico” e sinalizam o fortalecimento de uma concepção de educação indígena “multicultural” e, simultaneamente, neoliberal (Hale, 2006).

Sob certo aspecto, elas respondem à expectativa de movimentos indígenas mexicanos que almejam um ensino capaz de preservar as nativas e aberto para dialogar com os etnosaberes em todas as etapas da escolarização (Hernández Loeza, 2018).

Walsh (2010) reconhece como positiva a criação dessas universidades que possuem a finalidade de implantar programas de educação para formar profissionais comprometidos com a pesquisa e o ensino de línguas e culturas nativas. No entanto, aponta um problema na concepção de interculturalidade adotada pelo governo mexicano: para a autora, trata-se de uma interculturalidade que, por ser centrada nos indígenas, reforça as diferenças

entre espaços institucionais aptos para o ensino de línguas nativas e espaços institucionais supostamente mais adequados para o ensino de língua espanhola.

Consideramos pertinente o apontamento de Walsh, sobretudo num contexto em que o governo brasileiro, também no intuito de ampliar a escolarização dos povos originários e de atender suas especificidades culturais, discute a criação de Universidades baseadas no modelo mexicano.



Fonte: [Martins \(2012, p. 1\)](#)

Descrição da imagem: A fotografia registra um ambiente de ensino informal numa comunidade indígena do México. Trata-se de um lugar simples, com a aparência de uma garagem. Nesse ambiente, uma professora ensina o idioma nahuátl para 5 crianças, usando diversas imagens fixadas nas paredes.

Notas sobre a educação escolar indígena no Brasil

A história das relações entre os povos originários e os colonizadores portugueses foi marcada por diferentes formas de violência e exploração praticadas em nome do rei, da fé ou da ambição dos lusitanos e dos seus descendentes. Nesta história, iniciada com a expedição de Cabral, a construção de políticas voltadas para a educação dos povos originários é um capítulo recente.

Conheça o percurso histórico a seguir.

Década de 1910

A preocupação do Estado Brasileiro com a educação dos povos originários ganhou forma mais consistente no período republicano, mais especificamente em 1910, ano da criação do Serviço de Proteção ao Índio e Localização dos Trabalhadores Nacionais (SPI), posteriormente reformulado e chamado de **Serviço de Proteção ao Índio (SPI)**.

Por meio do SPI, o Estado Nacional intensificou a concentração dos nativos em aldeias (prática que já estava em curso no Império) e instalou escolas para indígenas aldeados. Segundo Souza Lima (1995, p. 191), essas escolas buscavam ensinar “no-

ções elementares da língua portuguesa”, visavam facilitar a integração dos nativos em atividades produtivas e, por consequência, provocaram alterações no cotidiano dos aldeados, a partir da introdução “de formas de socialização características de sociedades que têm na escola seu principal veículo de reprodução cultural”.

Cabe ressaltar que a escolarização dos nativos não era prioridade do SPI: o mais importante, na lógica deste órgão, era a intenção de “civilizar” e “incorporar” os nativos à sociedade nacional por meio do instrumento jurídico da tutela (Rückert; Moreira, 2020).

Décadas de 1960-1970

Em 1967, ocorreu a extinção do SPI e a criação da **Fundação Nacional do Índio (FUNAI)**.

Mas isso não alterou a concepção de que os nativos deveriam ser tutelados e educados pelo Estado Brasileiro. A mesma ideia foi reforçada pelo [Estatuto do Índio \(Lei 6.001, de 19 de dezembro de 1973\)](#). Segundo Arruda (2001), a finalidade desse instrumento jurídico foi “assimilar os grupos indígenas à população brasileira como cidadãos sem identidade étnica específica” (Arruda, 2001). No que diz respeito à educação, o Estatuto do Índio afirma que:

Art. 49. A alfabetização dos índios far-se-á na língua do grupo a que pertencam, e em português, salvaguardado o uso da primeira.

Art. 50. A educação do índio será orientada para a integração na comunhão nacional mediante processo de gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional, bem como do aproveitamento das suas aptidões individuais (Brasil, 1973).

Dando continuidade ao projeto de uso da educação escolar para integração dos nativos à sociedade nacional, a ditadura civil-militar firmou convênio com o Summer Institute of Linguistics (SIL) e introduziu em diversas aldeias “linguistas de outras nacionalidades, muitos deles ligados a missões religiosas, os quais passaram a atuar no sentido de criar a escrita da língua de diversos povos” (Bergamaschi; Medeiros, 2010, p. 58).

De alguma forma, a criação de línguas escritas a partir dos idiomas nativos, incentivada durante o período de ditadura, pode ser vista como o retorno de uma prática que os missionários jesuítas usaram no período colonial. Paradoxalmente, apesar do hiato de séculos entre o projeto educacional jesuítico e a ditadura da segunda metade do século XX, esse retorno não alterou o objetivo da prática, que visava a assegurar a integração dos nativos à sociedade nacional por meio da imposição do ensino da língua portuguesa.

Década de 1980

No período que marca a redemocratização do país, as relações entre o Estado e os povos originários fomentaram debates que influenciaram na **Constituição Federal de 1988** e definiram as diretrizes de um novo ciclo na história da educação indígena.

A Constituição Federal promulgada em 5 outubro de 1988 assegurou, no seu artigo 231, o reconhecimento da organização social, costumes, línguas e tradições dos indígenas. No capítulo específico da Educação, no Art. 210, parágrafo 2, também determinou que “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (Brasil, 1988).

A preocupação com o uso das línguas de cada etnia, registrada no texto constitucional, não pode ser considerada um elemento novo no ordenamento jurídico brasileiro, uma vez que já existia no Estatuto do Índio, de 1973. Contudo, a Carta Magna registra uma importante mudança de intencionalidade: no Estatuto do Índio, prevalece a ideia de educar para “integração na comunhão nacional”; enquanto que, na Constituição de 1988, o Estado assume o dever de preservar “as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras [...]” (Brasil, 1988, art. 215).

Década de 1990

A necessidade de uma educação escolar diferenciada para os povos indígenas, assegurada pela Constituição de 1988, foi reafirmada pela **Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDBEN)**, aprovada em 1996. Nela, determinou-se, no artigo 78, que os objetivos da Educação Escolar Indígena são:

[...] proporcionar aos índios, às suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; e garantir o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias (Brasil, 1996).

Avançando na definição das particularidades da Educação Escolar Indígena, a LDBEN explicitou as diferenças entre a escola indígena e as demais escolas e, ao fazer essa distinção, recomendou a criação de regulamentos específicos para as escolas indígenas, bem como a produção e uso de materiais didáticos apropriados para os interesses das comunidades nativas. Para assegurar o cumprimento da LDBEN, em 1998, o MEC providenciou a publicação do **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI)** e determinou que a Educação Escolar Indígena deve ser “comunitária, intercultural, bilíngue/multilíngue, específica e diferenciada” (Brasil, 1998, p. 24).

No ano seguinte, o Conselho Nacional de Educação emitiu o Parecer 14 da Resolução 3/99 e, por meio dele, afirmou que a educação indígena “diz respeito ao aprendizado

de processos e valores de cada grupo, bem como aos padrões de relacionamento social introjetado na vivência cotidiana dos índios com suas comunidades” (Brasil, 1999). O respectivo Parecer recomendou que a organização escolar indígena deve ser:

[...] elaborada com a participação da comunidade indígena, levando-se em consideração as estruturas sociais, práticas socioculturais e religiosas, atividades econômicas, formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino-aprendizagem, além do uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena (Brasil, 1999).

Década de 2000

A intenção do Governo Federal em efetivar a participação dos indígenas na construção de uma educação escolar comprometida com as particularidades dos povos originários foi reafirmada no Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004, por meio do qual o Estado promulgou a **Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT)** sobre Povos Indígenas e Tribais (Brasil, 2004).

No mesmo ano, foi instituída a **Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena**, originalmente composta por representantes de 15 etnias. Estes dois fatos marcaram a consolidação de um processo de resignificação da política de educação escolar indígena no Brasil, na medida em que ambos reconhecem o protagonismo dos povos originários e sinalizam uma disposição do aparelho estatal brasileiro para a construção de uma educação escolar compatível com práticas culturais, saberes e valores relevantes para os respectivos povos.



Fonte: Foto de Christiano Antonucci/Secom-MT/Arquivo via [CEDEFES](#)

Descrição da imagem: Fotografia de uma atividade educativa com crianças indígenas no Mato Grosso. No primeiro plano da imagem, três crianças indígenas sentadas com cadernos de aula sorriem para o fotógrafo, Christiano Antonucci. No segundo plano, com menor resolução da imagem, diversas outras crianças estudam. A fotografia está disponível no site do Centro de Educação Eloy Pereira da Silva.

Nesse contexto, a partir de 2004, intensificou-se o diálogo entre o poder público e os povos originários que apresentaram suas demandas para temas como:

- Currículo escolar;
- Seriação dos alunos;
- Materiais didáticos;
- Merenda escolar;
- Práticas de avaliação;
- Formação de professores indígenas;
- Ensino da Língua Portuguesa, dentre outros.

Fonte: Bergamaschi; Dias da Li (2007); Hoffmann; Loss (2021); Seki (2000)

O quadro da educação escolar indígena existente no Brasil, apesar dos avanços ocorridos, ainda precisa melhorar, sobretudo no que diz respeito à carência de docentes aptos para o ensino de línguas indígenas e à insuficiência e/ou falta de materiais didáticos adequados para as particularidades culturais dos povos originários.

Além desses fatores, a oferta de uma educação escolar adequada para estes povos é dificultada por fatores como a diversidade de línguas, a acentuada dispersão espacial das comunidades e a persistência da equivocada ideia de que o ensino de línguas nativas dificulta a inserção dos indígenas nos demais segmentos da sociedade brasileira.

Por limitações de espaço, não vamos adentrar na análise dos problemas existentes no atual quadro da Educação Escolar Indígena, no Brasil. Contudo, com base nos estudos de autores, como Ferreira (2010), Kahn (1994), Bergamaschi e Medeiros (2010), Landa e Herberta (2017), entre outros, consideramos pertinente concluir ressaltando quatro aspectos que demandam especial atenção aos interessados no tema. São eles:

- 1 Os povos originários possuem **etnosaberes** que não procedem da matriz científica europeia e não necessitam do aval da ciência para serem reconhecidos como válidos e eficientes;
- 2 Os povos originários demandam uma educação escolar compatível com práticas educacionais baseadas nas **interações sociais, nas atividades cotidianas, nas crenças e nos rituais**. Dentro dessa perspectiva, a escola não se configura como lócus privilegiado da transmissão de saberes, como habitualmente ocorre em sociedades não indígenas;
- 3 Para os povos originários, o uso da **língua materna** é essencial para prática de transmissão de etnosaberes, para construção de memórias e para afirmação iden-

titária; neste sentido, o uso da língua materna é também um meio para a resistência às violências cometidas [ou consentidas] pelo Estado Nacional;

4

Para os povos originários, o uso da linguagem escrita - ponto central no sistema escolar ocidental - não anula a importância da **linguagem oral**, uma vez que a oralidade permanece a principal forma de comunicação entre os membros de um grupo nativo.

Unidade 2

Espaços de Aprendizagem em Zonas de Contato



Fonte: [Freepik](#)

Descrição da imagem: Ilustração de uma menina com fone de ouvido em um laboratório de informática. Ao fundo, em desfoque, há outros estudantes em frente a computadores.

Nesta unidade, vamos concentrar nossa atenção nas discussões a respeito do papel da internet e das redes sociais no aprendizado e ensino de línguas.

Mas antes de adentrarmos nesse tema complexo e polêmico, importa ressaltar que a prioridade da nossa abordagem não incide na capacidade de acúmulo e de circulação de informações da internet, nem pretende contemplar o impacto da rede mundial de computadores na economia.

Nosso intuito, dentro do escopo que definimos, é provocar uma reflexão sobre como a sociedade interage com os saberes disponíveis nos ambientes virtuais da Internet, reconhecendo que estes saberes potencializam novas situações de ensino/aprendizagem e influenciam na construção de subjetividades. Nesse sentido, o conceito de cibercultura é pertinente para nossa reflexão.

A definição de **cibercultura** que adotamos é flexível e procede da obra de Francisco Rüdiger, intitulada “As teorias da cibercultura” (Rüdiger, 2013). Segundo este autor, existem divergências entre os que consideram a cibercultura uma consequência do ciberespaço e os que consideram este como produto da cibercultura.

Divergências à parte, Rüdiger apresenta uma definição introdutória do conceito que nos parece coerente e apropriada. “Cibercultura, rigorosamente falando, seria a exploração do pensamento cibernético e das suas circunstâncias, [...]” (Rüdiger, 2013, p. 10).

Saiba mais

Francisco Rüdiger é professor do Departamento de Filosofia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e pesquisador CNPQ. Se dedica aos temas: Teoria Crítica, Filosofia da Técnica, Pensamento Comunicacional, Teorias do Jornalismo, Cibercultura e outros. [Saiba mais aqui!](#)



Prosseguindo na construção de uma definição, ele acrescenta: o conceito serve para “designar um conjunto de fenômenos cotidianos agenciados ou promovidos com o progresso das telemáticas e dos seus mecanismos” (Rüdiger, 2013, p. 11).

A definição de Rüdiger oferece pistas para duas possíveis linhas de interpretação da cibercultura:

1

De um lado, a cibercultura se configura como um tipo de “pensamento cibernético” que ganha forma, conteúdo e significado a partir dos ambientes virtuais criados na internet.

2

Por outro lado, a cibercultura pode ser entendida como um conjunto de “fenômenos cotidianos” possibilitados e estimulados pelas redes telemáticas.

Em ambos os casos, a cibercultura apresenta a incrível capacidade de absorver, mesclar e ressignificar elementos culturais e linguísticos de matrizes distintas, devolvendo para a sociedade produtos cuja existência está diretamente ligada aos ambientes virtuais do ciberespaço.

Dentre os muitos produtos que a cibercultura devolve para a sociedade, os que nos interessam são aqueles que impactam o ensino e aprendizado de línguas. Lemos (2003), ao abordar o impacto da cibercultura na socialização do conhecimento, identifica três tipos de impacto. Tais impactos também afetam, segundo o autor, o sistema escolar. Entenda a seguir:

<p>Reconfiguração</p> <p>Este tipo de impacto ganha forma na adoção de um modelo de compartilhamento de informações baseado na comunicação interativa-colaborativa.</p>	<p>Liberação do polo de emissão</p> <p>Este segundo tipo de impacto se manifesta no que conhecemos popularmente como “redes sociais”, produz “novas formas de relacionamento social” e novas práticas de manifestação de opinião.</p>	<p>Conectividade</p> <p>O terceiro tipo de impacto compreende a “conectividade generalizada” entre múltiplos dispositivos de comunicação digital.</p>
<p>Impactos no sistema escolar</p>		
<p>ta o sistema escolar porque, durante séculos, a escola criou um modelo de compartilhamento de informações centrado na interação presencial entre professor-aluno.</p>	<p>emissão” das informações, sob certo aspecto, afeta a importância da escola enquanto polo emissor de um saber socialmente aceito como necessário e relevante. No mundo virtual da cibercultura, os saberes procedem de múltiplos polos; e, simultaneamente, os sujeitos usuários das redes sociais, independentemente do seu grau de escolaridade, atuam como produtores e consumidores de saberes.</p>	<p>des sociais, por meio do fenômeno da “conectividade generalizada”, socializam experiências, promovem discussões e participam da construção de novas identidades sociais.</p>

Diante do que foi exposto, um leitor precipitado poderia concluir que a cibercultura tem sido nociva para o sistema escolar. Discordamos desta hipotética conclusão, porque a cibercultura, apesar de absorver uma considerável dose de energia e tempo dos estudantes, também potencializa o desenvolvimento de **novas formas de ensino e aprendizado**.

No nosso entendimento, a cibercultura deve ser reconhecida como colaboradora para a finalidade maior do sistema escolar: a produção e transmissão de saberes necessários para compreensão e enfrentamento das desigualdades e dos problemas socioambientais.

Nesse sentido, concordamos com Teixeira (2012) quando afirma que a cibercultura, além de produzir sociabilidades virtuais, possibilita novos processos de produção e circulação

de produtos, facilita a criação e circulação de saberes por meio do hipertexto e das interações síncronas e assíncronas de comunicação e estimula a cooperação e a interatividade em tempo real (Teixeira, 2012).

É compreensível que exista uma série de preocupações de docentes - e da sociedade de forma geral - com a influência da cibercultura no processo de escolarização das crianças, adolescentes e jovens. Contudo, essas preocupações não podem ser justificativas para uma postura de depreciação ou de rejeição da cibercultura. Criticar a cibercultura nos seus pontos negativos é válido, mas não isenta o sistema escolar da responsabilidade de explorar os seus pontos positivos.

Na sequência do texto, vamos abordar dois aspectos decorrentes da formação e difusão da cibercultura. São eles:

- A existência de interfaces entre a cibercultura e as chamadas competências digitais.
- A emergência de práticas de cidadania articuladas aos ambientes virtuais.

Competências digitais e cibercultura: pontos de convergência

Na década de 1990, surgiram diversos estudos discutindo a influência da mídia na produção e na circulação de saberes que impactam o comportamento social. Naquele contexto, no âmbito da educação, o conceito de “letramento midiático” ganhou importância e fomentou discussões sobre a pertinência da escola incluir, no currículo e nas suas práticas, o ensino de habilidades necessárias para o uso das mídias (Hamilton, 2000). Na mesma época, autores como Gilder (1996), Castells (1999) e Lévy (1999), entre outros, produziram interessantes interpretações sobre as consequências da aceleração na produção e circulação de saberes no comportamento social.

Posteriormente, em 2006, a Comissão Europeia de Cultura e Educação publicou um relatório apresentando o conceito de competência digital (Digital Competence) e recomendando a sua incorporação nos sistemas de ensino da comunidade escolar. O documento definiu a Competência Digital como o uso seguro e crítico das tecnologias da informação para o trabalho, o lazer e a comunicação.

A proposta de inserção da competência digital no ensino escolar e no aprendizado para a vida, apresentada pela Comissão Europeia de Cultura e Educação, apresenta similaridade com os conceitos de *multiletramento*, *letramento digital* e *fluência tecnológica*.

Multiletramento



Rojo e Barbosa (2015, p. 135) afirmam que o *multiletramento* colocou em pauta a necessidade do ensino escolar incorporar, nas suas práticas de ensino/aprendizagem, “a multiplicidade de culturas – multiculturalismo - e a de linguagens/multis-semioses e de mídias”.

Letramento digital



Gillen e Barton (2009, p.4), por sua vez, definem o *letramento digital* como uma prática social que deve ser integrada ao contexto escolar no intuito de desenvolver habilidades específicas que possibilitem o uso crítico das tecnologias, não apenas para consumo, mas também para produção e difusão de conhecimentos.

Fluência tecnológica



A *fluência tecnológica*, segundo Mallmann et al. (2013, p. 3), implica na capacidade de um determinado sujeito: “[...] conhecer e apropriar-se das ferramentas educacionais, seus princípios e aplicabilidade em diferentes situações. Criar, corrigir, modificar interativamente diferentes ferramentas e artefatos, compartilhando novos conceitos, funções, programas e ideias. Aplicar de forma sistemática e científica os conhecimentos, adaptando-os às próprias necessidades de cada contexto.”.

Apesar de distintos, termos como *multiletramento*, *letramento digital* e *fluência tecnológica* evidenciam a complexidade da **Competência Digital** e destacam a sua relação com a crescente produção e o uso das tecnologias midiáticas. Ao mesmo tempo, sinalizam para o problema do uso destas tecnologias no sistema de ensino escolar.

O problema não é completamente novo, uma vez que a discussão sobre as relações entre tecnologia, cultura e comportamento social já estava presente na obra dos intelectuais da Escola de Frankfurt. Contudo, no começo do século XXI, as interações entre humanos e o mundo digital foram intensificadas e a Competência Digital tornou-se um conceito relevante no debate sobre os objetivos e desafios do ensino escolar. No transcurso deste debate, surgiram autores que advertiram para a existência de riscos no processo de uso das tecnologias digitais no ensino escolar e autores que enfatizaram as vantagens decorrentes do respectivo processo.

Sem desconsiderar a complexidade do debate, que envolve questões teóricas e variáveis como a formação docente, a necessidade de investimentos públicos em equipamentos, softwares e laboratórios e a definição de procedimentos didáticos adequados, acreditamos ser pertinente registrar a posição de Fantin a respeito do compromisso da escola com a mediação pedagógica entre a sociedade e as tecnologias.

Nesse sentido, concordamos com a autora quando ela afirma que a escola não deve se omitir da responsabilidade de pensar “as relações de poder envolvidas, a necessidade de transparência informativa, a representatividade social e cultural de alguns setores da sociedade e o estabelecimento de políticas culturais que possam impulsionar outros tipos de produção midiática” (Fantin, 2008, p. 71).

Saiba mais:



Descrição da imagem: Foto em preto e branco de Paulo Freire. Ele é um homem branco, calvo, com barba predominantemente branca que chega ao peito. Usa óculos redondos grandes e veste um paletó preto. Ele está olhando para frente com expressão séria.

Fonte: [Jeremy J. Shapiro](#)

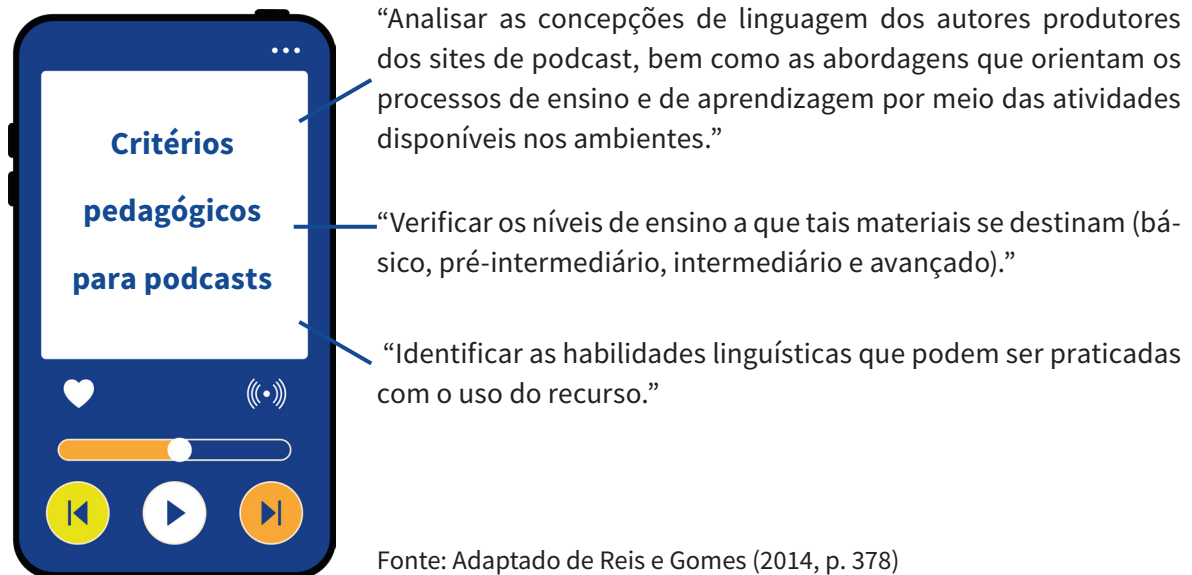
A Escola de Frankfurt foi uma vertente do pensamento em filosofia e sociologia. O objetivo comum dos integrantes desta vertente era conceber uma nova perspectiva de análise social a partir de uma releitura do marxismo. Seus membros se reuniam na Universidade de Frankfurt, Alemanha.

[Saiba mais aqui.](#)

Pensar a dinâmica das relações entre a sociedade e as tecnologias certamente é um grande desafio para os educadores. Outro desafio consiste em elaborar e difundir conhecimentos sobre como as tecnologias impactam nas práticas de ensino/aprendizagem.

A título de exemplo, citamos o estudo de Reis (2017), sobre o uso de **podcast** no ensino de Língua Inglesa (LI). Segundo o autor, por meio do contato com *podcast*, “os alunos podem aprender novos vocabulários, realizar exercícios de compreensão oral, praticar a oralidade e ter acesso a uma grande fonte de materiais autênticos que são produzidos por falantes de LI, provenientes de diferentes locais do mundo” (Reis, 2017, p. 184). De fato, a possibilidade de contato entre o estudante e nativos da Língua Inglesa é um ponto positivo no uso de podcast no ensino de LI. Contudo, o procedimento demanda do docente um trabalho de seleção e adaptação do material, e implica no uso de critérios.

Reis e Gomes (2014, p. 373) recomendam três critérios para a seleção de *podcasts*: os linguísticos, os pedagógicos e os tecnológicos. Os autores também recomendam uma atenção especial para aspectos pedagógicos, tais como:



O exemplo do uso de *podcast* para ensino de Língua Inglesa nos permite enfatizar a necessidade do docente atuar como **mediador** entre o recurso tecnológico, o idioma inglês, o conteúdo do *podcast* e o público discente. Nessas condições, a Competência Digital não se encerra no ato de saber acessar uma determinada tecnologia disponível no mundo virtual, ela exige uma postura crítica e a disposição para o diálogo entre docentes e discentes.

Cidadania digital, ciberativismo e novas formas de ensino/aprendizagem

A abertura do sistema escolar para a cibercultura se justifica por diversos motivos e um deles diz respeito à relevância da chamada cidadania digital, que ganhou forma inicial com a popularização da internet, com o surgimento das redes sociais e com a organização do ativismo político em ambientes virtuais.

Quando falamos em cidadania digital, estamos acionando um conceito que não foi criado por uma instituição política ou por um grupo de especialistas. Seria incorreto pensar que esse conceito pode ser explicado somente pelos avanços da informática e pelo surgimento da rede mundial de computadores. A ideia de cidadania digital é composta de duas palavras e a primeira nos remete a uma temporalidade histórica que possui várias camadas. Nesse sentido, acreditamos ser pertinente abordar, ainda que de forma sucinta, algumas possibilidades de interpretação da cidadania na sociedade contemporânea.

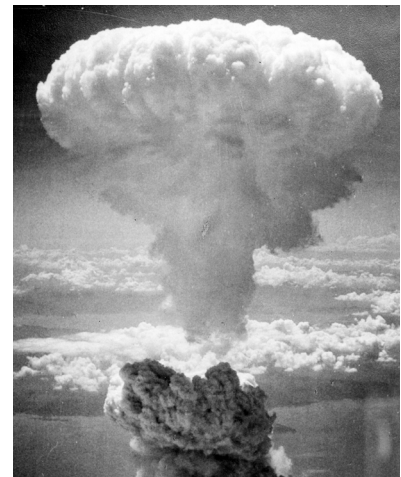


Fonte: [Freepik](#)

Descrição da imagem: Foto de um grande monumento em pedra de um homem segurando uma balança em uma mão e uma espada na outra.

A interpretação mais conhecida é a que pressupõe o envolvimento da população na organização de governos representativos e na luta por direitos. O direito à liberdade, o princípio da isonomia e o direito de escolha dos governantes são elementos centrais e coexistem com a obrigação de aceitação das regras impostas pelo ordenamento jurídico ao coletivo da sociedade. Inspirada no Direito Natural, no Iluminismo e na Revolução Francesa, esta interpretação consolidou-se no século XIX e influenciou na construção da escola moderna. Naquele contexto, a formação de cidadãos comprometidos com o Estado Nacional e aptos para o entendimento da lei e para o exercício do voto tornou-se prioridade para a educação escolar.

No decorrer do século XX, especialmente depois da Segunda Guerra Mundial, dois movimentos impactaram na ideia de cidadania: de um lado, a Organização das Nações Unidas projetou-se como um organismo supranacional e articulou a criação de uma agenda política internacional; do outro, a confiança nos sistemas democráticos foi gradualmente enfraquecida. Como consequência, as grandes ideologias políticas - e suas narrativas - perderam a capacidade de mobilização social que outrora possuíam. Estes dois movimentos, apesar de distintos, impactaram a cidadania na medida em que colocaram em pauta um conjunto de problemas globais e fomentaram dúvidas sobre a credibilidade e a competência das instituições democráticas.



Fonte: [Wikipedia](#)

Descrição da imagem: Foto do “cogumelo” formado pela explosão da bomba lançada sobre Nagasaki na Segunda Guerra Mundial.



Fonte: [Freepik](#)

Descrição da imagem: Ilustração de manifestantes erguendo as mãos e placas diante de um edifício antigo.

Nas décadas finais do século XX, no lugar das grandes ideologias surgem novas demandas sociais e parte da energia política foi direcionada para movimentos sociais como o feminismo, o pacifismo, a luta contra o racismo e o ambientalismo (Touraine, 1989; Viola, 1992; Certeau, 1995). Nessa mesma época, cresceu o envolvimento da sociedade com as Organizações não governamentais (ONGs) e a ideia de cidadania como um tipo de compromisso entre o cidadão e o Estado Nacional foi ressignificada.

A **ressignificação da cidadania** - aqui entendida como um processo contemporâneo e inacabado - também foi influenciada pela informática e pelo crescente acesso da população à Internet. Ainda nos anos 1990, quando a difusão da Internet estava na sua fase inicial, autores como George Gilder, Howard Rheingold e Theodore Roszak, dentre outros, destacaram o potencial da rede mundial de computadores para produzir e difundir informações e conectar grupos de sujeitos com interesses em comum (Rüdiger, 2013, p. 27-29).

Saiba mais:



Descrição da imagem: Foto de Howard Rheingold. Ele é um homem branco, tem bigode grisalho, veste um chapéu claro e um paletó com bordas florais coloridos.

Fonte: [Joi Ito](#)

Howard Rheingold (1947-Atual) é um professor norte-americano que pesquisa principalmente as implicações dos meios de comunicação modernos. Saiba mais em [Saiba mais aqui](#).

Estes autores compartilhavam de um otimismo em relação ao impacto da internet na sociedade e acreditavam que a rede mundial de computadores representava a possibilidade de superação do controle no acesso à informação, imposto pelas mídias convencionais.

Atualmente, as interpretações sobre o impacto da internet na sociedade oscilam entre um otimismo moderado [certamente inferior ao dos anos 1990] e uma preocupação com os efeitos colaterais decorrentes do uso da rede mundial de computadores. Na ausência de um consenso, entendemos que cabe ao sistema escolar abordar o assunto com seriedade, sem a pretensão de doutrinar o uso da Internet e com moderação na exposição dos argumentos positivos e negativos.

Agindo dessa forma, o sistema estará contribuindo para estimular nos discentes o respeito pela opinião divergente e o desenvolvimento de um senso crítico sobre o papel das tecnologias na formação das subjetividades - duas competências necessárias para a viabilidade da cidadania digital.

O conceito de cidadania digital parte do pressuposto de que o envolvimento dos adolescentes e jovens com a política tem sido cada vez mais mediado pela informática e pela Internet (Cortesi; et. al., 2020).

Isso implica em reconhecer que adolescentes e jovens estão, cada vez mais, usando a internet para formar e expressar opiniões políticas e para exercer participação em atividades cívicas realizadas em ambiente virtual e/ou em espaços públicos convencionais. Inseridos no mundo das redes virtuais, os jovens e adolescentes construíram novas formas de sociabilidade, adotaram novos tipos de linguagem e produziram o chamado ciberativismo.

Segundo Di Felice (2013, p. 54), o **ciberativismo** surgiu na década de 1990 como uma “modalidade de organização e ação política direta de base marcada pela difusão de informações na rede” e com a finalidade de boicotar o consumo de certos produtos ou realizar manifestações e protestos ligados aos direitos humanos, civis e ambientais. Nas últimas décadas, o ciberativismo tem se ocupado de diversos temas que outrora estavam restritos aos órgãos políticos convencionais e tem fomentado a produção e circulação de informações políticas na Internet. Ademais, o ciberativismo também potencializa a construção de pluralidades, reforçando o fenômeno que Hall (2011) denominou de “descentralização” do sujeito moderno.

Considerações finais

Neste módulo, nossa abordagem sobre a educação na perspectiva transcultural transitou pelas políticas de educação indígena implantadas no México e no Brasil; e posteriormente, adentraram no universo da cibercultura e das relações entre a Internet e o comportamento social. O ponto em comum entre esses dois eixos temáticos distintos incide no fato de que ambos oferecem subsídio para a reflexão sobre os fatores - de ordem política, cultural, epistêmica ou tecnológica - que influenciam nas práticas de ensino e aprendizagem de línguas.

A comparação entre as **políticas de educação indígena** no México e no Brasil merece um aprofundamento que excede os objetivos e os limites estruturais deste material. Contudo, acreditamos ser pertinente salientar que as duas políticas produziram contextos sociolinguísticos distintos.

No caso mexicano, por meio das universidades interculturais, o governo criou um ambiente favorável para formar profissionais de nível superior aptos para o ensino de línguas nativas, mas com a mesma iniciativa, estabeleceu uma divisão institucional entre universidades supostamente mais adequadas para os povos originários e as universidades tradicionais.

No caso do Brasil, apesar dos avanços ocorridos na educação indígena, a partir da promulgação da Constituição de 1988, o contexto sociolinguístico permanece marcado pela depreciação das línguas nativas e pela insuficiência das ações políticas voltadas para preservação, valorização e ensino das respectivas línguas. Cabe ressaltar que existe um consenso sobre a necessidade de mudanças na política de educação indígena brasileira e o diálogo entre o aparelho estatal e os povos originários tem sido ampliado, mas ao mesmo tempo, permanecem as dúvidas sobre como as mudanças devem ser conduzidas.

A aceitação das dúvidas e das contingências parece ser uma tendência nas discussões sobre educação contemporânea. No caso específico das discussões sobre o impacto da **cibercultura** e da **Internet** no comportamento social, as discussões, que apresentamos na segunda unidade deste módulo, oscilam entre o otimismo, a desconfiança e uma postura intermediária compartilhada pelos simpatizantes das ideias de competência digital e cidadania digital.

Consideramos compreensível a desconfiança em relação ao uso da internet no processo de ensino/aprendizagem escolar. Essa desconfiança é salutar e reforça uma postura crítica diante das informações, produtos e serviços que o mundo digital “oferece” e comercializa. Contudo, nos posicionamos entre os que interpretam o impacto da internet

e da cibercultura no comportamento social de forma positiva e compactuamos com as práticas de ensino/aprendizagem que incorporam as potencialidades de ambos, dentre as quais destacamos:

- O uso e a produção de podcasts.
- A consulta nos bancos de dados digitais.
- O envolvimento dos discentes na produção de blogs, sites e aplicativos.
- A divulgação de atividades de ensino e pesquisa nas redes sociais.
- O uso crítico do Youtube para incentivar o contato dos alunos com temas socialmente relevantes.
- A realização de reuniões em ambientes virtuais (como Google Meet ou o Zoom, dentre outros).
- O enfrentamento do problema das fake news.
- A construção de espaços virtuais interativos adaptados aos interesses temáticos e à linguagem dos alunos, dentre outras.

Acreditamos que a dimensão educativa da cibercultura ainda não foi compreendida na sua totalidade, e, talvez, ela exceda nossa capacidade interpretativa. Entretanto, as experiências de ensino/aprendizado atualmente em curso justificam uma posição otimista em relação ao futuro do ensino de línguas no ambiente virtual.

Até a próxima!

Referências

AGUIAR, A. P. S. O jogo digital como recurso para o ensino de Língua Portuguesa. **PERCURSOS Linguísticos**, v. 7, n. 17, p. 149-159, 2017. Disponível em: <https://link.ufms.br/tdHqt>. Acesso em: 14 fev. 2024.

ALIMONDA, Héctor (org.). **La naturaleza colonizada**. Ecología política y minería en América Latina. Buenos Aires: CLACSO, 2011.

ARRUDA, R. S. V.. Imagens do índio: signos da intolerância. IN: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi; VIDAL, Lux Boelitz; FISCHMANN, Roseli (org.). **Povos indígenas e tolerância: construindo práticas de respeito e solidariedade**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

BERGAMASCHI, M. A.; DIAS DA SI, R. H. Educação Escolar Indígena no Brasil: Da Escola Para Índios Às Escolas Indígenas. **Agora**, Santa Cruz do Sul, v. 13, n. 1, p. 124-150, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://link.ufms.br/jbnkm> Acesso em: 24 abr. 2024.

BERGAMASCHI, M. A.; MEDEIROS, J. S. História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang. **Revista Brasileira de História**, v. 30, n. 60, p. 55-75, 2010.

BOLÍVIA. **Constitución Política del Estado**. La Paz, 07 de febrero de 2009. Disponível em: <https://link.ufms.br/M5GsA> Acesso em: 04 fev. 2024.

BRASIL. **Lei n. 6.001**. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1973.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: 1988.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, 1998. Disponível em: <https://link.ufms.br/raTHz> Acesso em: 28 abr. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB 03/1999. **Resolução CEB 1/99**. Disponível em: <https://link.ufms.br/oVDIJ> Acesso em: 05 abr. 2024.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://link.ufms.br/bmsiy> Acesso em: 05 abr. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004**. Promulga a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. Disponível em: <https://link.ufms.br/m3ZBD> Acesso em: 05 fev. 2024.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. A era da informação: economia, sociedade e cultura. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CENTENARO, F. K.; REIS, S. C. Jogos digitais em sala de aula de língua Inglesa: Investigação de uma proposta de gestão pedagógica para o ensino. **Linguagem & Ensino**, n. 20: p. 35-60, 2017. Disponível em: <https://link.ufms.br/TLq7x> Acesso em: 05 jan. 2024.

CERTEAU, M. **A Cultura no Plural**. Campinas: Papirus, 1995.

CORTESI, S.; HASSE, A.; LOMBANA-BERMEDEZ, A.; KIM, S.; GASSER, U. Juventude e Cidadania Digital+ (Plus): Compreender as competências para um mundo digital. **Juventude e Mídia**. Centro Berkman Klein para Internet e Sociedade, 2020. Disponível em: <https://link.ufms.br/VoBWH> Acesso em: 12 mai. 2024.

DIETZL, G.; CORTÉS, L. S. M. Rumo a um Sistema de Ensino Superior para Estudantes Indígenas? Universidades interculturais no México. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 4, 46, n. 4, p. 01-26, 2021. Disponível em: <https://link.ufms.br/moxCC> Acesso em: 05 mai. 2024.

DI FELICE, M. “Ser redes: o formismo digital dos movimentos net-ativistas”. **Matrizes**, v. 7, n. 2, p. 49-71, 2013. Disponível em: <https://link.ufms.br/lrS9g> Acesso em: 05 mai. 2024.

DUSSEL, E. **El encubrimiento del otro**. Hacia el origen del mito de la modernidad. Quito: Abya Yala, 1994.

FANTIN, M. Os cenários culturais e as multiliteracies na escola. **Comunicação e Sociedade**, v. 13, p. 69-85, 2008.

FERREIRA, B. Em busca de políticas públicas para efetivação da educação escolar indígena diferenciada. **Tellus**, Campo Grande, ano 10, n. 19, p. 203-210, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://link.ufms.br/LR67I> Acesso em: 23 abr. 2024.

GILDER, G. **A vida após a televisão**. São Paulo: Ediouro, 1996.

GILLEN, J.; BARTON, D. **Digital Literacies**. A discussion document for TLRP-TEL workshop on digital literacies. Lancaster: Lancaster University, 2009.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 9. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HALE, C. “**Más que un indio**”: racial ambivalence and neoliberal multiculturalism in Guatemala. Santa Fe: SAR Press, 2006.

HERNÁNDEZ LOEZA, S. E. Limitadas por decreto: las restricciones normativas de las universidades interculturales oficiales en México. **Revista del CisenTramas/Maepova**, v. 4, n. 2, p. 95-119, 2016.

HOFFMANN, W. P.; LOSS, R. A.; GUEDES, S. F. Políticas linguísticas indígenas no Brasil: uma breve revisão. **Revista Iniciação & Formação Docente** v. 8, n. 2, p. 445-456, 2021. Disponível em: <https://link.ufms.br/P2j3q> Acesso em: 05 jan. 2024.

KAHN, M. “Educação Indígena” versus educação para índios: sim, a discussão deve con-

tinuar. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n. 63, jul./set. 1994. Disponível em: <https://link.ufms.br/S1nxX>. Acesso em: 02 abr. 2024.

LANDA, M. B.; HERBETTA, A. F. (org.). **Educação indígena e interculturalidade**: um debate epistemológico e político. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, 2017.

LEMOS, A. Cibercultura: alguns pontos para compreender a nossa época. In: LEMOS, A.; CUNHA, P. **Olhares sobre a cibercultura**. Porto Alegre: Sulina, 2003, p. 11-23.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

MALLMANN, E. M.; TEIXEIRA, T. G.; SCHNEIDER, D.; TOEBE, I. C. D.; PEREIRA, G. S. F. Fluência tecnológica na prática de tutores no Moodle. IX ANPED SUL 2012. Anais do Seminário de Pesquisa em Educação do Sul - **IX ANPED SUL, 2012**. Disponível em: <https://link.ufms.br/HcF6J>. Acesso em: 04 nov. 2023.

MARTINS, E. México faz questão de manter acesa chama indígena. **O Globo**, Rio de Janeiro, 04 fev. 2012. Disponível em: <https://link.ufms.br/u5OFa>. Acesso em: 28 ago. 2024.

MOURA, A; CARVALHO, A. A. A. Podcast: potencialidades na educação. **Revista Prisma.com**, n. 3, p. 88-110. 2006. Disponível em: <https://link.ufms.br/YvYwJ>. Acesso em: 14 fev. 2024.

OSORIO ROMERO, I. **La enseñanza del latín a los indios**. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1990.

QUIJANO, A. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Novos Rumos**, 28, ano 17, n. 37, 2002. Disponível em <https://link.ufms.br/9T6PN>. Acesso em: 22 abr. 2024.

REIS, S. C.; GOMES, A. F. Podcasts para o ensino de Língua Inglesa: análise e prática de Letramento Digital. **Calidoscópio** n. 12 p. 367-379, 2014. Disponível em: <https://link.ufms.br/9Qdmy>. Acesso em: 03 abr. 2024

REIS, S. C.; GOMES, A. F. A produção de jogos sérios interdisciplinares na universidade: novos desafios e possibilidades para o ensino da linguagem. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, n 14: p. 141-166, 2015. Disponível em: <https://link.ufms.br/Y9uUe>. Acesso em: 03 abr. 2024.

REIS, S. C. dos. Ensino de produção oral em língua inglesa por meio de podcast: relatando uma experiência com alunos do ensino fundamental. **VEREDAS** - Revista de Estudos Linguísticos, 2017/1, p. 180-201. Disponível em: <https://link.ufms.br/wl0Dm>. Acesso em: 05 abr. 2024.

ROJO, R.; BARBOSA, J. M. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

RÜCKERT, F. Q.; MOREIRA, N. C. A Educação Escolar Indígena no Brasil Republicano: entre mudanças e continuidades. In: MARTINS, B. A.; RÜCKERT, F. Q.; SANTOS, F. A. dos (org.).

Temas e práticas em educação social no estado de Mato Grosso do Sul. Curitiba: CRV, 2020, p. 249-264.

RÜDIGER, F. **As teorias da cibercultura:** perspectivas, questões e autores. 2. ed. Porto Alegre: Sulinas, 2013.

SEKI, L. Línguas indígenas do Brasil no limiar do século XXI. **Revista Impulso**, v. 27, p. 233-256, 2000.

LIMA, A. C S.. **Um grande cerco de paz:** poder tutelar e indianidade no Brasil. Tese UFRJ, Rio de Janeiro, 1992.

TOURAINÉ, A.. Os novos conflitos sociais. Para evitar mal-entendidos. **Lua Nova**, n. 17, p. 5-18, jun. 1989.

TEIXEIRA, M. **Cibercultura:** plataforma virtual universal. A arquitetura da inteligência coletiva. Munique: Grin Verlag, 2012.

VILAÇA, M. L. C.; ARAUJO, E. V. F. Linguagem na Era Digital: reflexões sobre tecnologia, linguagem e comunicação. In: VILAÇA, M. L. C.; ARAUJO, E. V. F. (org). **Tecnologia, sociedade e educação na era digital.** Duque de Caxias: Unigranrio, 2016, p. 127-157.

VIOLA, E. O movimento ambientalista no Brasil (1971-1991): da denúncia e conscientização pública para a institucionalização e o desenvolvimento sustentável. In: GOLDENBERG, M.. **Ecologia, Ciência e Política:** participação social, interesses em jogo e lutas de ideias no movimento ecológico. Rio de Janeiro: Renavan, 1992, p. 49-77.

ZOLLA, C.; ZOLLA MÁRQUEZ, E. **Los pueblos indígenas de México.** 100 Preguntas. UNAM, México. 2004.

WALSH, C. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIAÑA, J.; TAPIA, L.; WALSH, C. **Construyendo interculturalidad crítica.** La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2010, p. 75-96.



Módulo 3

Interfaces entre Cultura Escolar e Educação Linguística



Apresentação

Olá, estudante!

Este terceiro módulo concede especial atenção às interfaces entre a Cultura Escolar e a Educação Linguística. Aqui, escolas de Educação Básica ganham importância porque se configuram como instituições aptas para promover o ensino e o aprendizado de línguas.

Nos seus aspectos gerais, as escolas de Educação Básica mantidas com recursos públicos seguem o ordenamento jurídico nacional e incorporam na sua organização e funcionamento diretrizes que geralmente procedem de órgãos estaduais e/ou municipais. Os Colégios Militares, o Colégio D. Pedro II, os Colégios de Aplicação e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia são exceções dentro do sistema público de Educação Básica e se diferenciam porque são administrados diretamente pelo Governo Federal.

Sem desconsiderar a importância do ordenamento jurídico nacional e das diretrizes educacionais procedentes de governos estaduais e municipais, optei por priorizar a dimensão cultural da escola pública - opção que nos remete ao campo de estudos da **Cultura Escolar**.

No transcurso das últimas décadas, a cultura escolar se consolidou como um campo de estudo interdisciplinar que ganhou forma a partir de contribuições teóricas e metodológicas procedentes de áreas como a Antropologia, a Sociologia, a Filosofia, a Educação, a Arquitetura e a História. Como todo campo de estudos, a Cultura Escolar possui os seus autores “clássicos”, ou dito de outra forma, possui um conjunto de autores que demarcam, em linhas gerais, os temas e problemas em torno dos quais as pesquisas se desenvolveram.

Na **Unidade 1** do presente módulo, apresentamos obras e autores “clássicos” para a compreensão do campo de estudos da cultura escolar e propomos uma reflexão sobre a inserção da Educação linguística no contexto mais amplo das práticas e saberes produzidos e transmitidos no cotidiano das instituições de Educação Básica. A finalidade da reflexão consiste em destacar dois aspectos que potencializam o ensino de línguas no ambiente escolar: o primeiro já foi abordado anteriormente e diz respeito à importância das línguas para construção identitária dos grupos sociais; e o segundo é a incompletude do currículo escolar e a necessidade de constantes mudanças nas práticas de ensino e aprendizagem.

Posteriormente, na **Unidade 2**, a partir da bibliografia especializada, destacamos um conjunto de práticas de Educação Linguística que se enquadram na perspectiva da transculturalidade. Vamos lá?

Bons estudos!

Unidade 1

Educação Linguística e a produção da Cultura Escolar



Fonte: [Freepik](#)

Descrição da imagem: Ilustração de um menino negro, com mochila nas costas, sentado em sala de aula segurando um livro aberto. Ao fundo em desfoque, há outros alunos.

Dentre os autores “clássicos” da cultura escolar, selecionamos André Chervel, Jean-Claude Forquin, Dominique Julia e Antônio Vinão Frago. Este tipo de seleção implica, inevitavelmente, a ausência de outros autores importantes. Contudo, o procedimento é necessário e didático.

Cabe ressaltar que o presente texto não comporta uma abordagem aprofundada de cada um dos “clássicos” nem pretende fazer comparações. Nossa intenção é oferecer, em poucas linhas, uma ideia básica do que esses estudiosos pesquisaram. Dito isso, vamos aos sujeitos e suas obras, seguindo uma ordem cronológica que não corresponde ao “status” de cada autor, no mundo acadêmico.

André Chervel

Nas décadas de 1970 e 1980, Chervel produziu estudos sobre a história das disciplinas escolares na França dos séculos XIX e XX. Nas suas pesquisas, analisou as principais mudanças ocorridas na formação dos professores primários e identificou situações de ensino/aprendizagem que surgiram como consequência da padronização ortográfica imposta pelo governo francês. Tomando como referência a história das disciplinas escolares na França, Chervel enfatizou o potencial criativo da escola, dando projeção ao conceito de **cultura escolar**.

Nas suas diversas publicações, Chervel defendeu a proposta de pesquisar a história da educação a partir da história das disciplinas escolares. Segundo o autor:

Desde que se compreenda em toda a sua amplitude a noção de disciplina, desde que se reconheça que uma disciplina escolar comporta não somente as práticas docentes da aula, mas também as grandes finalidades que presidiram sua constituição e o fenômeno de aculturação de massas que ela determina, então a história das disciplinas escolares pode desempenhar um papel importante não somente na história da educação mas na história cultural (Chervel, 1990, p. 184).

Antes de Chervel, diversos autores pesquisaram a história da educação e ofereceram contribuições importantes para este campo de estudo. Entretanto, foi a partir da difusão de seus textos e da sua influência sobre outros pesquisadores, sobretudo franceses, que o conceito de cultura escolar recebeu uma atenção especial, fomentando novas pesquisas que compartilhavam da seguinte premissa: a escola seria uma instituição capaz de



produzir e transmitir elementos culturais específicos a partir das disciplinas e dos saberes incorporados nas suas práticas cotidianas.

Jean-Claude Forquin

Um dos pesquisadores influenciados por Chervel foi Forquin, autor de “Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais”. Neste texto, traduzido para o português em 1992, o autor relativiza a capacidade da escola de transmitir ou reproduzir uma determinada cultura. Demarcando sua oposição em relação à teoria da reprodução, proposta pela Sociologia de Bourdieu e Passeron, Forquin argumentou que a escola seleciona fragmentos da cultura e saberes científicos disponíveis num dado momento histórico. Posteriormente, reorganiza e adapta ambos de acordo com as suas necessidades, efetuando a “transposição didática”.

O fenômeno da “**transposição didática**”, usado por Forquin como argumento para contestar a teoria da reprodução, recebeu de Chevallard (1991) uma interessante interpretação. Segundo este autor, os saberes ensinados na escola recebem forma e valor a partir da interação entre elementos internos e elementos externos que influenciam no sistema didático. Durante essas relações, por meio da “transposição didática”, determinados saberes são selecionados, legitimados, reorganizados e adaptados para a finalidade do sistema didático. Na concepção de Chevallard, a “transposição didática” seria produto de negociações entre a escola e o contexto social, e, ao mesmo tempo, seria um procedimento necessário para assegurar a legitimidade do saber escolar (Chevallard, 1991, p. 164).

Forquin reconheceu a importância da “transposição didática” para a interpretação da cultura escolar. No entanto, o autor considerou o conceito insuficiente para compreensão de todas as práticas do cotidiano escolar e se questionou sobre a possibilidade da escola ser interpretada como “verdadeiramente produtora ou criadora de configurações cognitivas e de *habitus* originais que constituem de qualquer forma o elemento nuclear de uma cultura escolar *sui generis* (Forquin, 1992, p. 35).

No livro intitulado “Escola e cultura: as bases epistemológicas do conhecimento escolar”, Forquin (1993) abordou diferentes concepções de educação escolar existentes na Europa das décadas de 1960 e 1970 e analisou a existência de conflitos em torno do que deve ou não ser incluído no currículo escolar. Na opinião do autor, os conflitos envolviam divergências entre adeptos da “pedagogia sectária”, baseada em currículos distintos para classes sociais distintas, e adeptos da “pedagogia intercultural”, que defendiam um currículo universal para todas as classes sociais. A partir destes conflitos e divergências, o autor contestou a teoria da produção e enfatizou a dinâmica da Cultura Escolar (Forquin, 1993).

Dominique Julia

Julia, por sua vez, seguindo a linha interpretativa inaugurada por Chervel, defendeu a tese de que as instituições de ensino produziam saberes e práticas cotidianas que se caracterizavam como uma **cultura distinta** de outras existentes no exterior da escola (Julia, 2001).

No artigo intitulado “A cultura escolar como objeto histórico”, publicado originalmente em 1995, Julia advertiu para a necessidade de os pesquisadores refletirem sobre a historicidade das complexas relações entre textos normativos, currículos, materiais didáticos e práticas pedagógicas. A sua proposta, de pensar o cotidiano escolar para além dos textos normativos e currículos, e a sua concepção da escola como instituição produtora de uma cultura baseada nos saberes didáticos, nas práticas de ensino e nas relações entre docentes e alunos, provocou grande impacto nos estudos históricos.

Faria Filho et al. (2004) afirmam que Dominique Julia foi, provavelmente, o autor que mais influenciou no desenvolvimento dos estudos sobre a cultura escolar no Brasil.

António Viñao Frago

A projeção de Julia como uma referência no campo da cultura escolar foi simultânea à projeção dos textos de Viñao Frago, historiador que pesquisou a formação dos docentes e das práticas escolares, na Espanha. Em 1995, no artigo intitulado “Historia de la educación e historia cultural”, Viñao Frago revisou as discussões que estavam em curso sobre a cultura escolar no começo dos anos 1990.

Ele reconheceu que a cultura escolar contemplava diversos elementos presentes no interior das instituições de ensino e apontou dois que considerava relevantes: o tempo e o espaço. Segundo Viñao Frago, a cultura escolar não poderia ser compreendida sem a reflexão sobre as práticas de **controle do tempo** e sem uma discussão sobre as particularidades do **espaço escolar** - um espaço marcado pela intenção de controlar o comportamento de docentes e alunos (Viñao Frago, 1995).

Posteriormente, no livro intitulado “Tiempos escolares, tiempos sociales”, Viñao Frago (1998) defendeu a **pluralidade da cultura escolar** e sugeriu quatro eixos investigativos para a compreensão da sua complexidade. São eles:

- 1 os sujeitos (professores, gestores, alunos e familiares);
- 2 os discursos (e as suas variações na forma e conteúdo);
- 3 as práticas internas e externas (incluindo as tarefas cotidianas necessárias para o funcionamento da escola);
- 4 a instituição (composta pela articulação entre normas e pelo currículo e organização administrativa).

Segundo Viñao Frago:

Una visión más amplia de la cultura escolar distinguiría entre la subcultura académica y profesoral y otras tales como la de los alumnos – en cuanto tales alumnos con sus estrategias y ritos, y como grupo social dentro y fuera del centro docente – y la de los padres o familias con, asimismo, sus expectativas y estrategias ante y dentro del sistema escolar (Viñao Frago, 1998, p. 136).

Em geral, as proposições de Viñao Frago sinalizam a necessidade de reconhecimento da diversidade de atores e interesses envolvidos na educação escolar.

Cada um dos quatro “clássicos” que apresentamos oferece algum tipo de contribuição para a promoção da Educação Linguística, na perspectiva transcultural. Vamos conhecê-las?

Chervel, por ser um linguista de formação, tinha um especial interesse pelo processo de **padronização da gramática** do idioma francês. Suas pesquisas contêm diversos exemplos de invenções didáticas usadas pelos professores para viabilizar a vontade do Estado de padronizar a escrita.

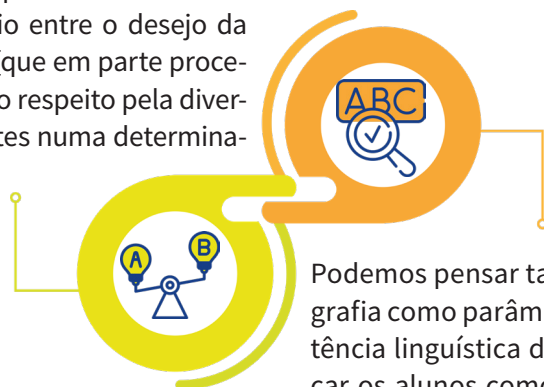
Elas também nos revelam aspectos interessantes do sistema educacional francês do século XIX. Com base nas suas obras, sabemos que a criação das escolas normais masculinas elevou o conhecimento de gramática dos docentes e possibilitou a gradual laicização do sistema escolar, ou dito de outra forma, possibilitou que o Estado substituísse a figura do padre/professor pela figura do professor normalista.

Segundo Chervel, a padronização da gramática francesa promovida pelo Estado e pelas escolas, produziu o fenômeno da “cristalização” da ortografia - fenômeno que inibiu o potencial de recriação da língua francesa. O mesmo autor argumenta que, no decorrer do oitocentos, o domínio da ortografia tornou-se um elemento de distinção entre sujeitos cultos [supostamente mais aptos para o exercício da cidadania] e sujeitos incultos.

Na concepção de cultura escolar de Forquin, particularmente na sua crítica ao conceito de “transposição didática”, podemos encontrar um estímulo para pensar o tipo de saber que estamos produzindo através das práticas pedagógicas que adotamos. No caso específico da Educação Linguística, importa também pensar nas **intencionalidades** - explícitas ou implícitas - do saber linguístico que estamos produzindo no cotidiano da sala de aula.

E o que podemos fazer com as conclusões de Chervel a respeito da história da cultura escolar na França?

Em primeiro lugar, podemos pensar que a educação linguística pode explorar em Chervel o problema do desequilíbrio entre o desejo da padronização linguística [que em parte procede do aparelho estatal] e o respeito pela diversidade de línguas existentes numa determinada sociedade.



Podemos pensar também que o uso da ortografia como parâmetro para avaliar a competência linguística dos sujeitos e para classificar os alunos como “aptos” ou “inaptos” no domínio de um determinado idioma precisa ser submetido a um constante exame crítico. Cabe ao docente, independentemente da série escolar na qual leciona, fazer este exame.

No que diz respeito à obra de Julia, acreditamos que ela deveria merecer a atenção de todos os docentes porque adverte para o risco da **supervalorização** das normas e currículos na organização e funcionamento das escolas. Julia reconhece que a cultura escolar não pode ser dissociada de interesses externos ao ambiente da escola, mas insiste que existem saberes e práticas produzidos no cotidiano escolar (Julia, 2001).

Cabe então a pergunta: enquanto docentes, estamos atuando como “reprodutores” de normativas e diretrizes curriculares ou estamos explorando o potencial criativo do ambiente escolar? Uma pergunta deste tipo poderia ser dirigida para qualquer docente. Sendo assim, vamos fazer um ajuste na questão:

Enquanto docente de línguas, eu estou explorando o potencial criativo do ambiente escolar ou estou condicionando meu trabalho às normativas e diretrizes curriculares?

Para finalizar nossa breve imersão nos “clássicos”, ressaltamos que Viñao Frago, ao centrar sua reflexão nas dimensões tempo e no espaço da cultura escolar, ofereceu pistas para novas pesquisas sobre os saberes e práticas produzidos no ambiente escolar.

Se aceitarmos a tese do autor de que a escola produz uma **ressignificação** do tempo e do espaço, a partir das práticas cotidianas e dos elementos materiais e simbólicos presentes no ambiente escolar, é válido acreditar que seria possível desenvolver pesquisas sobre como o ensino de línguas se insere nos contextos [temporais e espaciais] da cultura escolar.

Outra possibilidade de pesquisa seria explorar como docentes e discentes interpretam o peso do tempo e do espaço na organização e funcionamento das aulas de línguas. Em ambos os casos, seria preciso lembrar que Viñao Frago identificou o risco de uma leitura homogênea da cultura escolar e expressou sua preferência por uma abordagem mais pluralista, para a qual sugeriu a “culturas escolares” (Viñao Frago, 1993; 1995).

Unidade 2

Práticas Inovadoras em Educação Linguística Transcultural

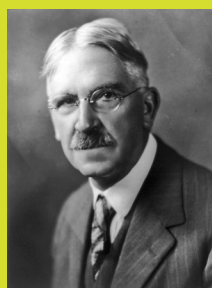
Antes de apresentar algumas práticas de inovação na educação linguística, na perspectiva da *transculturalidade*, é necessário fazer uma ponderação sobre o sentido da palavra “inovação”. Inevitavelmente, “inovação” nos remete a ideia de algo “novo” ou algo que está sendo modificado. No senso comum, a palavra tende a possuir um sentido positivo. No entanto, nem toda “inovação” é positiva e algumas, ainda que apresentem resultados satisfatórios, podem ser superadas por práticas “antigas”.

No âmbito da educação brasileira, a ideia de superioridade do “novo” e o discurso em prol da “inovação” no currículo, nos materiais didáticos e nas práticas de ensino-aprendizagem marcaram o movimento escolanovista e influenciaram nos debates e nas políticas educacionais implantadas décadas de 1920, 1930 e 1940.

Naquela conjuntura, o pensamento educacional de **John Dewey** foi amplamente difundido no Brasil (Souza; Martinelli, 2009; Beviláqua, 2014). No pensamento deste autor, estavam as bases da chamada pedagogia interacionista e a proposição de uma educação baseada no empirismo das práticas de ensino e na espontaneidade do indivíduo (Santos; Oliveira; Paiva, 2022).

Num outro momento da história brasileira, mais especificamente nas décadas de 1960 e 1970, **Paulo Freire** também se posicionou a favor da “inovação” pedagógica quando criticou o uso de métodos convencionais de alfabetização para adultos e propôs uma educação centrada na leitura do mundo e no diálogo entre docentes e discentes (Freire, 1979; 1981; 2011).

Saiba mais:

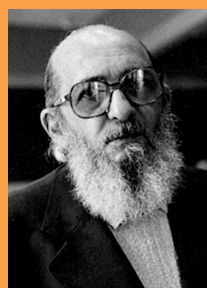


Descrição da imagem:

Foto em preto e branco de John Dewey. Ele está idoso, com cabelos brancos, curtos e repartidos ao meio, para os lados. Usa óculos redondos e bigode.

Fonte: [Underwood](#)

John Dewey (1859-1952) foi um filósofo e pedagogo norte-americano. É considerado um dos principais representantes da corrente pragmatista – corrente inaugurada por Charles Sanders Peirce, Josiah Royce e William James. Dewey se dedicou à escrita sobre a pedagogia e é considerado uma referência na área da educação. [Saiba mais.](#)



Descrição da imagem:

Foto em preto e branco de Paulo Freire. Ele está idoso, calvo e com barba predominantemente branca que chega ao peito. Usa óculos redondos grandes e veste um paletó preto.

Fonte: [Slobodan Dimitrov](#)

Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997) foi um educador e filósofo brasileiro. É um pensador notável para a história da pedagogia mundial, sobretudo por sua influência no movimento denominado “pedagogia crítica”. Destaca-se, também, por ser considerado o Patrono da Educação Brasileira. [Saiba mais.](#)



Dewey e Freire foram dois expoentes da ideia de “inovação” na educação. Mas não foram os únicos. Com base na pesquisa realizada por Tavares (2019), sabemos que Michael Huberman e Michael Fullan foram os autores mais citados num conjunto de 23 artigos sobre “inovação” na educação publicados entre 1974 e 2017 e disponíveis para consulta na *SciELO* e na *Web of Science*.

Durante a consulta da bibliografia nos bancos de dados digitais, Tavares constatou a inexistência de um consenso sobre o que foi considerado “inovação” na área da educação. Na ausência de um consenso, o autor classificou os artigos selecionados em quatro grupos caracterizados por tipologias distintas de inovação. São eles:



Fonte: Adaptado de Tavares (2019, p. 3)

Leitura

Para saber mais sobre a pesquisa em inovação na educação, leia o artigo de Tavares (2019), “O conceito de inovação em educação: uma revisão necessária”.

Leia aqui!

No contexto da educação brasileira, o discurso sobre a necessidade e as vantagens da “inovação” ainda exerce grande influência no pensamento dos legisladores e gestores públicos e impacta, de forma direta ou indireta, o trabalho dos profissionais da educação. Um exemplo incontestado desta influência foi a inserção dos Itinerários Formativos na Base Nacional Curricular Comum (BNCC) - uma inserção que foi apresentada pelo governo como uma “inovação” necessária para adaptar o currículo às necessidades da sociedade brasileira.

Em tempos de BNCC e de Itinerários Formativos, acreditamos que refletir sobre o discurso da “inovação” na educação e produzir uma crítica às suas intencionalidades e consequências é um desafio para todos os profissionais da educação. No entanto, acreditamos que esse desafio não impede a realização de experiências de inovação didática. Seguindo esta perspectiva, na sequência do texto, vamos explorar algumas práticas que são apresentadas como inovadoras, pela bibliografia acadêmica, na área da educação linguística.

Dentre os muitos casos de “inovação” disponíveis para consulta nas revistas acadêmicas, selecionamos quatro que oferecem elementos para pensar as potencialidades e os limites das práticas inovadoras. Para isso, viajaremos por quatro localidades diferentes... Vamos lá?!

CASO 1

Em artigo publicado em 2010, Ana Sílvia Moço Aparício analisou sete experiências de inovação no ensino de gramática da Língua Portuguesa, realizadas em escolas públicas da região noroeste do estado de São Paulo. Inicialmente, a autora fez contato com 37 professores de Língua Portuguesa e apresentou a proposta. Destes, apenas sete aceitaram participar da pesquisa. Para coletar os dados analisados, a pesquisadora solicitou que cada professor gravasse uma aula com uma prática didática “inovadora” para o ensino de gramática. A partir deste material, Aparício elaborou uma interpretação sobre os tipos de inovações registradas nos vídeos.

Aparício constatou que as aulas não se enquadram no modelo de gramática tradicional porque não iniciam o estudo por definições e categorias gramaticais pré-definidas. Grosso modo, as aulas apresentavam, como similaridades, a proposição de questionamentos sobre o sentido das palavras, o incentivo à reflexão crítica e a contextualização dos enunciados a partir da interação com os alunos. Apesar de similares nestes aspectos, as aulas também apresentaram diferenças. Segundo Aparício, o material permitiu a identificação de três modos distintos de inovação. São eles:

- 1** Inclusão do nível semântico-pragmático na análise de categorias da gramática tradicional.
- 2** Questionamento do modo de categorização da gramática tradicional a partir de procedimentos de descrição/análise disseminados pela Linguística.

3 Contextualização do estudo de categorias da gramática tradicional a partir da explicitação dos procedimentos de descrição / análise dessas unidades.

Fonte: Adaptado de Tavares (2019, p. 3)

Um aspecto interessante da pesquisa de Aparício, que pode ser relacionado com a Cultura Escolar, é a sua interpretação sobre a diversidade de práticas de ensino de gramática que a pesquisa identificou. Para explicar essa diversidade, a autora recorreu à distinção entre “trabalho prescrito” e “trabalho realizado”, formulada por Amigues (2002; 2004):

As prescrições, de acordo com Amigues (2004), não servem apenas como desencadeadoras da ação do professor, são também constitutivas de sua atividade. Desse modo, as ações efetivamente realizadas pelo professor (trabalho realizado) não consistem apenas em seguir prescrições, mas também em colocá-las à prova e redefini-las em função dos alunos, de imperativos ligados ao tempo, de reflexões realizadas durante a própria ação, dos instrumentos mobilizados, etc. (Aparício, 2010, p. 887).

CASO 2

O segundo caso inovador envolve situações de ensino-aprendizagem de línguas no Ensino Superior desenvolvidas pelo projeto PERL (*Pôle d'Élaboration de Ressources Linguistiques*), na Universidade Sorbonne Nouvelle. Este programa foi implantado para otimizar o ensino de línguas estrangeiras e para testar a eficiência da modalidade híbrida, no ensino da segunda língua (L2). Na etapa inicial do projeto, os professores criadores do material didático usado no ambiente virtual foram os mesmos que realizaram as aulas presenciais. Posteriormente, a preparação do material foi executada por técnicos de informática designados para o respectivo projeto.

Um dos objetivos do PERL foi identificar fragilidades e potencialidades da modalidade híbrida no ensino da L2. Nesse sentido, ele foi uma espécie de “projeto piloto”. Laura Corona Martinez e Carmen Ballester de Celis analisaram os resultados do PERL a partir de uma “encuesta de satisfacción” respondida por estudantes de L2 em Espanhol, atendidos no período entre 2015 e 2019 (Martinez; Celi, 2020). A partir das respostas, as autoras constatarem uma avaliação positiva quanto ao material didático oferecido e quanto ao impacto do modelo híbrido na “autonomia” dos estudantes, mas, no sentido inverso, constatarem um decréscimo na aprovação do “modelo híbrido” e uma preferência pelo modelo presencial de ensino de línguas.

O decréscimo na aprovação foi mais acentuado no biênio 2018/2019, quando os professores criadores do material não estavam mais participando do projeto e as interações (presenciais e virtuais) foram realizadas por tutores. Segundo Martinez e Celi:

Todo apunta a pensar que el hecho de que estos tutores no participaran en la elaboración de los cursos explique la dificultad que encontraron para integrar los contenidos concebidos a distancia en el curso presencial y explique también el relativo desinterés por el trabajo efectuado por los estudiantes en línea. (Martinez; Celi, 2020, p. 39)

A pesquisa realizada por Martinez e Celi, no contexto do PERL e com estudantes de L2 em Espanhol, apesar de restrita a um público seletivo (estudantes do Ensino Superior francês), é interessante porque evidencia a importância da aplicação de instrumentos de avaliação da satisfação dos alunos e porque sinaliza um problema operacional nos cursos de língua, na modalidade híbrida. O problema pode ser expresso como uma pergunta, nos seguintes termos: O material didático de um curso híbrido preparado por um conjunto de docentes, com o habitual auxílio dos técnicos da informática, pode ser operado com a mesma eficiência por tutores que não participaram da elaboração?

Não temos, por ora, a resposta para a pergunta formulada, mas entendemos que ela é pertinente, sobretudo porque as mudanças nas equipes profissionais que operam cursos na modalidade híbrida é recorrente e pode impactar de forma negativa nos resultados previstos.

CASO 3

O terceiro caso selecionado pode não parecer inovador, porque existem diversas experiências de ensino de línguas que mesclam interações presenciais com vídeos e interações no Whatsapp. No entanto, por se tratar de uma experiência de ensino de Libras, o caso apresenta algumas particularidades que merecem nossa atenção.

A primeira particularidade é que a experiência de ensino/aprendizado foi realizada sem materiais impressos e sem imagens estáticas. Em 2017, os proponentes do curso “Faça Fácil Libras”, vinculados ao Instituto Federal Fluminense - Campus Centro, optaram por ensinar Libras a partir de interações presenciais, complementadas com vídeos do Youtube e com materiais disponibilizados para os alunos no Whatsapp.

A opção metodológica foi justificada pela necessidade de atender os cinco parâmetros da Libras. Conforme Freitas e Carvalho (2020), são eles:

- Configuração da mão.
- Orientação da mão.
- Ponto de articulação.
- Movimento.
- Expressão facial e/ou corporal.

Na opinião dos docentes responsáveis pelo curso de “Faça Fácil Libras”, o material impresso e as imagens estáticas não contemplam, de forma satisfatória, os parâmetros “movimento” e “expressão facial e/ou corporal”. No sentido inverso, vídeos que registram situações de comunicação em Libras são mais adequados para o ensino e o apren-

dizado de variações nos respectivos parâmetros. Segundo Sá, Viturino e Castro (2023), para o ensino de Libras, os vídeos também apresentam a possibilidade de observação de variações no ritmo dos movimentos e na intensidade das expressões faciais - dois aspectos que impactam na eficiência da comunicação em Libras.

No que diz respeito ao Youtube e ao Whatsapp, ambos foram usados para complementar o estudo presencial de Libras. Para reforçar o ensino iniciado presencialmente, os docentes indicaram, para cada semana de aula, um dos vídeos do “Quarentena da Libras”, um Playlist disponível no canal Estêvam Farias. O uso do material do Youtube, além de estimular a memorização dos sinais da Libras, colocou o grupo de alunos em contato com diferentes ritmos de comunicação em Libras. Quanto ao Whatsapp, ele foi usado como canal de comunicação entre docentes e discentes e também foi usado como meio para socialização de vídeos em Libras, gravados pelos alunos.

O envolvimento dos alunos na produção e na socialização de vídeos com situações de comunicação em Libras foi um aspecto interessante do curso “Faça Fácil Libras”. Através desse envolvimento, os alunos exercitaram a memorização dos sinais de Libras e produziram situações de comunicação com os respectivos sinais.

O uso de vídeos para o ensino de Libras é um procedimento interessante, sobretudo porque a educação de surdos é baseada na chamada pedagogia visual. Nesse sentido, concordamos com Campello (2008, p. 10), quando ela afirma que a pedagogia visual “pressiona a educação formal a modificar ou criar propostas pedagógicas pautadas na visualidade a fim de reorientar os processos de ensinar e aprender como um todo [...]”.

CASO 4

O uso de jogos como recurso didático para o ensino de línguas não se configura como uma “inovação” no sentido literal do termo. Contudo, num contexto de crescente incorporação da informática e da internet nas práticas de ensino/aprendizagem, este uso tem sido ressignificado.

No que diz respeito ao material didático aplicado, o ensino de Línguas Estrangeiras por meio de jogos em ambientes virtuais pode ser conduzido de diversas formas. Algumas práticas de ensino/aprendizagem usam jogos disponíveis para livre acesso ou adquiridos mediante pagamento. Outras práticas implicam no envolvimento de discentes e docentes na produção de um determinado jogo virtual - processo conhecido como gamificação.

Um interessante exemplo de gamificação voltada para o Ensino de Línguas procede da Universidad Pontificia Comillas e se chama *Living Madrid Comillas*. Trata-se de um projeto educacional voltado para estudantes estrangeiros que realizavam cursos de espanhol para acelerar sua integração linguística e cultural. O curso foi adaptado aos padrões exi-

gidos para discentes de nível B1, no sistema de validação de idiomas existente na comunidade europeia.

A proposta do Living Madrid Comillas consistia em envolver os discentes na criação de um guia de adaptação composto por cinco itinerários que deveriam ser elaborados a partir das suas experiências enquanto estrangeiros e de informações procedentes de redes sociais e da plataforma da universidade. A criação dos itinerários, por ser uma atividade coletiva, demandaria um esforço de imersão dos discentes na língua espanhola, tanto na sua forma escrita, quanto na forma oral.

No intuito de estimular o envolvimento dos discentes - aspecto central nas práticas de gamificação do ensino - adotou-se o procedimento de recompensá-los com uma medalha para cada itinerário concluído. Segundo Foncubierta e Santos (2023) o projeto “Living Madrid Comillas” buscou:

[...] crear una experiencia gamificada en la que el empleo de la narración, el reto y las insignias tenían como objetivo disfrazar de juego esas actividades basadas en acciones cotidianas. Esta conexión entre sensación de juego y experiencia fue la clave para la implicación y satisfacción de los estudiantes que participaron. (Foncubierta; Santos, 2023, p. 70)

Nos seus aspectos metodológicos, o Living Madrid Comillas se caracteriza como uma proposta de ensino de Língua Espanhola para estrangeiros relativamente simples. Mas a simplicidade metodológica não diminui a sua criatividade enquanto experiência de gamificação adaptada para o ensino de línguas. Nesta experiência, podemos observar, além da proposta de interação dos discentes com a Internet e os ambientes virtuais, a preocupação com o pragmatismo do ensino (elemento presente no pensamento educacional de John Dewey) e a valorização dos conhecimentos prévios dos discentes (elemento presente no pensamento educacional de Paulo Freire).

Os exemplos apresentados mostram diferentes formas de inovação no ensino de línguas, ressaltando a importância de adaptar metodologias e ferramentas às realidades específicas dos alunos e dos conteúdos. Seja ao reimaginar o ensino de gramática com uma abordagem crítica e reflexiva, ao explorar o potencial das modalidades híbridas para o ensino de segunda língua, ou ao utilizar vídeos e ferramentas digitais no ensino de Libras, essas práticas evidenciam que inovar no ensino de línguas é um processo que vai além da simples adoção de novas tecnologias. Inovar também envolve o repensar constante das formas de interação, do papel do estudante no processo de aprendizagem e das maneiras pelas quais os conteúdos são apresentados e praticados.

Esses exemplos sugerem que a inovação está intrinsecamente ligada à busca por uma educação mais significativa, que valoriza o contexto dos alunos e promove o engajamento ativo. E então, o que podemos aprender com essas práticas? Como podemos adaptar

essas experiências para as nossas realidades educativas? O que elas nos dizem sobre os desafios e as oportunidades de inovar no ensino de línguas no cenário atual? Fica o convite para refletir sobre como esses casos podem inspirar novas abordagens e transformações no campo educacional.

A análise aprofundada de cada um dos casos apresentados poderá ampliar suas reflexões sobre o ensino de línguas em uma perspectiva inovadora. Para ler os casos completos, acesse:

Caso 1

[Modos individuais e coletivos de produzir a inovação no ensino de gramática em sala de aula.](#)

Caso 2

[Recursos Lingüísticos del PERL para el español: una mirada desde la experimentación en la Sorbonne Nouvelle.](#)

Caso 3

[Inovações em materiais didáticos para o Ensino da Libras.](#)

Caso 4

[Enseñanza basada en el juego y la gamificación en ELE: casos y proyectos.](#)

Considerações finais

Neste módulo, transitamos pelos “clássicos” da Cultura Escolar; abordamos as relações entre currículo, disciplinas, cotidiano escolar e práticas de ensino/aprendizagem; tangenciamos o tema da transposição didática e tecemos breves considerações [e provocações] sobre a ideia de “inovação” na educação. Posteriormente, apresentamos, de forma sucinta, quatro práticas didáticas “inovadoras” no Ensino de Línguas.

O caminho percorrido nos aproxima do término deste material. Provavelmente, estamos com mais dúvidas agora do que no momento inicial. Parte destas dúvidas decorre da complexidade que o Ensino de Línguas ganha quando pensado - e praticado - na perspectiva da transculturalidade. Outra parte é consequência da diversidade de práticas de ensino/aprendizagem produzidas na Educação Básica, em ambientes informais de Educação e no Ensino Superior.

Por limitações de espaço e tempo, temas relevantes para o escopo do texto não foram contemplados. Como exemplos de temas não contemplados, citamos: (i) as discussões sobre a presença [ou ausência] da transculturalidade nos livros didáticos direcionados; (ii) as relações de poder que influenciam na produção e circulação dos gêneros textuais; (iii) o papel da literatura na construção e na desconstrução das identidades; (iv) os conceitos de literatura marginal e literatura periférica; (v) o impacto da hipermídia na produção de novos hábitos de leitura e (vi) a tendência de uso de livros didáticos digitais interativos.

Cientes da impossibilidade de abordar todas as variáveis do tema e tendo em vista a bibliografia consultada no decorrer do material, consideramos importante registrar **seis justificativas** para a prática do Ensino de Línguas, na perspectiva da transculturalidade. São elas:

- 1** A necessidade do Ensino de Línguas potencializar a criatividade e a sensibilidade dos sujeitos envolvidos no processo de ensino/aprendizado.
- 2** O reconhecimento da existência de relações entre a língua e as construções identitárias e a pertinência de abertura do sistema de ensino escolar para discussão sobre a dinâmica destas relações.
- 3** O potencial do Ensino de Línguas para produzir críticas às hierarquias linguísticas e fomentar a valorização e o uso das “línguas minoritárias”.
- 4** A constante diversificação dos instrumentos e materiais didáticos que podem ser aplicados no Ensino de Línguas.

5 A possibilidade do Ensino de Línguas promover mudanças positivas na Cultura Escolar; respondendo, de forma criativa, as demandas sociais e ambientais do século XXI.

6 A necessidade de formação de docentes interessados na dimensão cultural dos fenômenos linguísticos e capacitados para produção e uso de novos saberes.

Certamente outras justificativas poderiam ser citadas. Entende-se, contudo, que estas oferecem uma base sólida, a partir da qual cada docente poderá reavaliar suas ideias e práticas de ensino, sobretudo no que diz respeito ao papel da cultura no seu fazer pedagógico.

Obrigado!

Referências

- APARÍCIO, A. S. M. Modos individuais e coletivos de produzir a inovação no ensino de gramática em sala de aula. **RBLA**, v. 10, n. 4, p. 883-907, 2010. Disponível em: <https://link.ufms.br/rKLIV> Acesso em: 07 abr. 2024.
- BEVILÁQUA, A. P. John Dewey e a Escola Nova no Brasil. **Ciência & Luta de Classes**, v. 1, n. 1, p. 3-18, jul. 2014. Disponível em: <https://link.ufms.br/bDjoq> Acesso em: 21 abr. 2024.
- BRANCO, M. L. F. R. A educação progressiva na atualidade: o legado de John Dewey. **Educação e Pesquisa**, USP, São Paulo: v. 40, n. 3, p.783-798, jul./set. 2014. Disponível em: <https://link.ufms.br/DatEv> Acesso em: 21 fev. 2024.
- CAMPELLO, A. R. S. **Pedagogia visual na educação dos surdos-mudos**. Tese Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em: <https://link.ufms.br/Ow9ES>. Acesso em: 17 fev. 2024.
- CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica**: del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique, 1991.
- CHERVEL, A. História das disciplinas escolares. Reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, vol. 2, p. 177-229, 1990. Disponível em: <https://link.ufms.br/r2kPV> Acesso em 05 abr. 2024.
- FARIA FILHO, L. M.; GONÇALVES, I. A.; VIDAL, D. G.; PAULILO, A. L. A Cultura Escolar como categoria de análise e campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, v.30, n.1, p. 139-159, jan./abr. 2004. Disponível em: <https://link.ufms.br/zCAHx> Acesso em: 07 abr. 2024.
- FONCUBIERTA, J. M.; SANTOS, J. M. R. Enseñanza basada en el juego y la gamificación en ELE: casos y proyectos. **Revista Letras Raras**. Campina Grande, v. 12, n. 2, p. 62-73, ago. 2023. Disponível em: <https://link.ufms.br/tcJj1> Acesso em: 05 abr. 2024.
- FREIRE, P. **Conscientização – teoria e prática da libertação**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.
- FREIRE, P. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, G. G.; CARVALHO, A. G. A criação de jogos para o ensino de Libras e da escrita de sinais (ELIS): verificação e prática. **Revista Sinalizar**, v. 5, 2020. Disponível em: <https://link.ufms.br/mgEyT>. Acesso em: 17 abr. 2024

FORQUIN, J.C. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria & Educação*, n. 5, p. 28-49, 1992. disponível em: <https://link.ufms.br/8LyAE> Acesso em: 22 de fev. 2024.

FORQUIN, J.C. **Escola e Cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**, n.1, jan./jun. 2001, p. 9-43. Disponível em: <https://link.ufms.br/1eeon>. Acesso em 05 de mar. 2024.

MARTINEZ, L. C.; CELIS, C. B. Recursos Lingüísticos del PERL para el espanhol: una mirada desde la experimentación en la Sorbonne Nouvelle. In: MARTINS, M., et. al. (org) **Inovação e Tecnologia no Ensino de Línguas**: reflexões e perspectivas em contextos educacionais diversos. Universidade Aberta do Brasil. Coleção Ciência e Cultura, n. 8, p. 31-40, 2020. Disponível em: <https://link.ufms.br/nhCEw> Acesso em: 05 abr. 2024.

SÁ, E. F.; VITURINO, L. S.; CASTRO, F. G. A. S. Inovações em materiais didáticos para o Ensino da Libras. **Revista Educar Mais**, vol. 7, p. 858-879, 2023. Disponível em: <https://link.ufms.br/olAm8> Acesso em: 15 abr. 2024.

SANTOS, J. A.; OLIVEIRA, G.; PAIVA, A. B.. O pensamento educacional de John Dewey. **Cadernos da Fucamp**, v. 21, n.52, p. 76-91, 2022. Disponível em: <https://link.ufms.br/WEMAF>. Acesso em: 27 abr. 2024.

SOUZA, R. A.; MARTINELI, T. A. P. Considerações históricas sobre a influência de John Dewey no pensamento pedagógico brasileiro. **Revista HISTEDBR**, v. 1, n. 35, p. 160-172, 2009. Disponível em: <https://link.ufms.br/LLUuz> Acesso em: 15 abr. 2024.

TAVARES, F. G. O. O conceito de inovação em educação: uma revisão necessária. **Revista Educação**, n. 44, p. 1-17, 2019. Disponível em: <https://link.ufms.br/aubpQ> Acesso em: 27 abr. 2024.

VIÑAO FRAGO, A. Historia de la educación y historia cultural. Posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**. 1995, p. 63-82. Disponível em: <https://link.ufms.br/XQ1BE>. Acesso em: 02 abr. 2024.

VIÑAO FRAGO, A. **A alfabetização na sociedade e na história**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.



AGEAD

Agência de Educação
Digital e a Distância