



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

SUEDER SANTOS DE SOUZA

ABORDAGENS PLURILÍNGUES NA FORMAÇÃO PERMANENTE (CONTINUADA)
DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS DA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA NO
BRASIL: UMA PROPOSTA DE PESQUISA-AÇÃO-FORMAÇÃO

CURITIBA
2024

SUEDER SANTOS DE SOUZA

ABORDAGENS PLURILÍNGUES NA FORMAÇÃO PERMANENTE (CONTINUADA)
DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS DA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA NO
BRASIL: UMA PROPOSTA DE PESQUISA-AÇÃO-FORMAÇÃO

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Letras, Área: Estudos Linguísticos, Linha de Pesquisa: Linguagens, Culturas e Identidades: ensino e aprendizagem, do Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial para a obtenção do Título de Doutor em Letras/Estudos Linguísticos.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Calvo del Olmo (UFPR/Brasil – Uni-Muenchen/Alemanha).

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Helena Almeida Beirão de Araújo e Sá (UA/Portugal).

CURITIBA
2024

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS

Souza, Sueder Santos de

Abordagens plurilíngues na formação permanente (continuada) de professores de português da educação básica pública no Brasil : uma proposta de pesquisa-ação-formação. / Sueder Santos de Souza. – Curitiba, 2024.

1 recurso on-line : PDF.

Doutorado (Tese) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Calvo del Olmo.

Coorientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Helena Almeida Beirão de Araújo e Sá

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino - Brasil. 2. Professores - Formação. 3. Multilinguismo - Didática. 4. Linguística. I. Olmo, Francisco Javier Calvo del, 1986-. II. Sá, Maria Helena Almeida Beirão de Araújo e. III. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Letras. IV. Título.

Bibliotecária : Fernanda Emanóelia Nogueira Dias CRB-9/1607

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação LETRAS da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **SUEDER SANTOS DE SOUZA** intitulada: **ABORDAGENS PLURILÍNGUES NA FORMAÇÃO PERMANENTE (CONTINUADA) DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS DA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA NO BRASIL: UMA PROPOSTA DE PESQUISA-AÇÃO-FORMAÇÃO**, sob orientação do Prof. Dr. FRANCISCO JAVIER CALVO DEL OLMO, que após terem inquirido o aluno e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de doutor está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 20 de Fevereiro de 2024.

Assinatura Eletrônica

22/02/2024 21:11:21.0

FRANCISCO JAVIER CALVO DEL OLMO
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

20/02/2024 17:43:27.0

JOÃO WANDERLEY GERALDI
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS)

Assinatura Eletrônica

26/02/2024 10:59:02.0

ROBERVAL TEIXEIRA E SILVA
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE DE MACAU)

Assinatura Eletrônica

20/02/2024 19:05:00.0

SILVIA MARIA MARTINS MELO PFEIFER
Avaliador Externo (UNIVERSITY OF HAMBURG)

Assinatura Eletrônica

20/02/2024 13:39:29.0

SIMONE GONÇALVES DA SILVA
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS)

Assinatura Eletrônica

26/02/2024 12:21:17.0

ANA ISABEL DE OLIVEIRA ANDRADE
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE DE AVEIRO)

AGRADECIMENTOS

A toda espiritualidade que sempre esteve presente nos caminhos traçados. Aos meus amores paterno, materno e fraterno (Sílvio Louzada de Souza, Tailaine Souza e Tatiana Souza), pela oportunidade e dedicação, pelo amor. À Dinda Leda (em memória), pelo eterno amor e carinho. À Tia Mia (Jurema Amaral Martins), pela sabedoria.

A Andressa Parra, Danúbia Bueno Espíndola, Isabel Amaral Martins, Nalinle Sieczka, Simone Gonçalves da Silva e Stella Martins, pelos conselhos, inspiração e amizade.

Aos mestres que me guiaram ontem e hoje, e serão sempre lembrados, pois um pouco deles está, também, em mim: Adail Sobral, Andréia Rutiquewiski, Carlos Alberto Faraco, Gesualda de Lourdes Dos Santos Rasia, Marcos Bagno, Miriam Sester Retorta, Teresa Wachowicz, Xoán Lagares, entre outros.

Ao Francisco Calvo del Olmo, pela paciência e dedicação, pelos conselhos, pelo trato parceiro, sendo, antes de tudo, um colega-guia na caminhada acadêmica. À Maria Helena, pelos esclarecimentos, pelas conversas e ideias plurilíngues, pela atenção, disponibilidade e confiança.

Aos que, de alguma forma, não menos importante, igualmente contribuíram com este trabalho: Celso Ishida, Denise Kluge, Dermeval da Hora, Edleise Mendes, Fernanda Veloso, João Veloso, Juliana Martinez, Karine Marielly Rocha da Cunha, Maria Josele Bucco Coelho, Sílvia Melo-Pfeifer e Wanderlei Geraldi.

Aos professores e às professoras da rede pública brasileira de ensino, que colaboraram com esta Tese, pela oportunidade colaborativa em relação a este trabalho e por levarem um pouco dos conhecimentos da Universidade para a Escola e vice-versa, contribuindo, também, para minha formação profissional e pessoal.

À Universidade Federal do Paraná, ao Programa de Pós-Graduação em Letras — professores e técnicos —, ao Setor de Educação, à Coordenadoria de Integração e Políticas de Educação a Distância e à Pró-Reitoria de Cultura e Extensão.

Ao Grupo de Pesquisa em Intercompreensão, Didática do Plurilinguismo e Políticas de Línguas (FLORES/CNPq), ao Centro de Investigação em Didática e

Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF/UA) e ao Laboratório de Educação em Línguas (LabELing/UA), pelas formações e pelos debates produtivos em Grupo.

Também ao Sistema de Ensino Aprende Brasil, do Grupo Positivo, e à UniFAEL, pela oportunidade de vivência prática em relação à Formação Inicial e Permanente (Continuada) de Professores e a oportunidade de conhecer outras realidades da Educação Básica pública ao nível nacional. À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão da bolsa ao longo do Doutorado.

“(...) estou vivendo como um mero mortal profissional.
Percebendo que às vezes não dá pra ser didático.
Tendo que quebrar o tabu e os costumes frágeis das crenças limitantes.
Mesmo pisando firme em chão de giz.
De dentro pra fora da escola, é fácil aderir a uma ética e uma ótica.
Presas em uma enciclopédia de ilusões bem selecionadas.
E contadas só por quem vence,
Pois acredito que até o próprio Cristo era um pouco mais crítico em relação a tudo isso.
E o que as crianças estão pensando?
Quais são os recados que as baleias têm para dar a nós
Seres humanos, antes que o mar vire uma gosma?
Cuide bem do seu Tcheru.
Na aula de hoje veremos Exu.
Voando em Tsuru.
Entre a boca de quem assopra e o nariz de quem recebe o Tsunu.
As escolas se transformaram em centros ecumênicos.
Exu te ama e ele também está com fome.
Porque as merendas foram desviadas novamente.
Num país laico,
Temos a imagem de César na cédula e um "Deus seja Louvado".
As bancadas e os lacaios do Estado.
Se Jesus Cristo tivesse morrido nos dias de hoje com ética.
Em toda casa, ao invés de uma cruz, teria uma cadeira elétrica.
Exú nas Escolas (...)”
(SOARES; DINUCCI; EDGAR, 2018, s/p.).

RESUMO

Neste trabalho expõem-se os resultados e as reflexões geradas com base numa proposta de uma (trans)Formação Permanente (Continuada) para Professores de Língua Portuguesa da Educação Básica pública brasileira, cujo objetivo foi evidenciar como a Didática do Plurilinguismo, ligada a uma vertente para o ensino-aprendizagem de línguas com uma visão pluricêntrica (CANDELIER; CASTELLOTTI, 2005; ANDRADE; ARAÚJO E SÁ, 2012, entre outros), pode contribuir para melhores práticas pedagógicas, numa perspectiva de Educação para a democracia linguística (FREIRE, [1968] 2019; DE MAURO, 2018). Em um contexto plurilíngue que cada vez mais cerca a sociedade, os conhecimentos linguísticos, socioculturais, pragmáticos, discursivos e políticos (FARACO, 2008, 2016, 2020, 2022, 2023; BAGNO, 2005, 2019, 2020, 2023; ANTUNES 2014, 2017, 2019; GERALDI 1984, 2020, entre outros) são necessários e acendem o debate acadêmico-científico em torno deles, sobretudo com base nas experiências dos professores que estão em (trans)Formação Permanente (Continuada). A Formação contou com a participação efetiva de 10 professores e permitiu angariar material para analisar a apropriação de uma perspectiva plural por parte dos professores participantes e (re)pensar as práticas de ensino-aprendizagem. A Formação foi organizada com base em uma abordagem Freireana e em uma metodologia de pesquisa-ação-formação (BEAUMONT; MOORE, 2020; LAFORTUNE, 2006; PRUD'HOMME; GUAY, 2011; THIOLENT, 2004; CHARLIER; DAELE; DESCHRYVER, 2002; PAILLÉ, 1994, entre outros), na qual o conhecimento foi construído de forma colaborativa e com ênfase para a formação de todos os atores envolvidos na pesquisa. A formação foi organizada em cinco blocos teórico-práticos, respeitando os pressupostos da pesquisa-ação-formação. Ao longo da formação foram utilizados instrumentos para a geração dos dados que compuseram a Biografia Linguística dos participantes. Essas Biografias foram analisadas, resultando no desenvolvimento de competências plurilíngues e interculturais dos participantes. Espera-se, então, que, com base nas análises e debates dos resultados apresentados, este trabalho possa contribuir para o desenvolvimento de competências pedagógico-didáticas plurilíngues e investigativas que permitam ao professor atuar, numa lógica transformativa e emancipadora, nos seus contextos de trabalho, promovendo, assim, uma Educação Linguística.

Palavras-Chave: Didática do Plurilinguismo. Formação de Professores. Ensino de Língua Portuguesa. Educação Linguística.

ABSTRACT

This work presents the results and reflections generated based on a proposal for a Permanent (Continued) Training for Portuguese Language Teachers in Brazilian public Basic Education, whose objective was to highlight how the Didactics of Plurilingualism, linked to a strand for language teaching-learning with a pluricentric vision (CANDELIER; CASTELLOTTI, 2005; ANDRADE; ARAÚJO E SÁ, 2012, among others), it can contribute to better pedagogical practices, from a perspective of Education for linguistic democracy (FREIRE, [1968] 2019; DE MAURO, 2018). In a plurilingual context that increasingly surrounds society, linguistic, sociocultural, pragmatic, discursive and political knowledge (FARACO, 2008, 2016, 2020, 2022, 2023; BAGNO, 2005, 2019, 2020, 2023; ANTUNES 2014, 2017 , 2019; GERALDI 1984, 2020, among others) are necessary and spark the academic-scientific debate around them, especially based on the experiences of teachers who are in Permanent (Continued) Training. The training had the effective participation of 10 teachers and allowed collecting material to analyze the appropriation of a plural perspective by the participating teachers and (re)think teaching-learning practices. The Training was organized based on a Freirean approach and a research-action-training methodology (BEAUMONT; MOORE, 2020; LAFORTUNE, 2006; PRUD'HOMME; GUAY, 2011; THIOLENT, 2004; CHARLIER; DAELE; DESCHRYVER, 2002 ; PAILLÉ, 1994, among others), in which knowledge was constructed collaboratively and with an emphasis on the training of all actors involved in the research. The training was organized into five theoretical-practical blocks, respecting the assumptions of research-action-training. Throughout the training, instruments were used to generate the data that made up the Linguistic Biography of the participants. These Biographies were analyzed, resulting in the development of participants' plurilingual and intercultural skills. It is expected, then, that, based on the analyzes and debates of the results presented, this work can contribute to the development of plurilingual and investigative pedagogical-didactic skills that allow the teacher to act, in a transformative and emancipatory logic, in their work contexts, thus promoting Linguistic Education.

Keywords: Didactics of Plurilingualism. Teacher Education. Portuguese Language Teaching. Language Education.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – DIMENSÕES DA CP	91
FIGURA 2 – CINCO SAVOIRS	95
FIGURA 3 – DIDÁTICA INTEGRADA.....	97
FIGURA 4 – INTERCOMPREENSÃO	100
FIGURA 5 – DESPERTAR PARA AS LÍNGUAS.....	102
FIGURA 6 – INTEGRAÇÃO DAS ABORDAGENS PLURAIS	103
FIGURA 7 – INTEGRAÇÃO DA PESQUISA-AÇÃO-FORMAÇÃO	107
FIGURA 8 – Q0: QUANTIDADE DE PARTICIPANTES	126
FIGURA 9 – Q0: QUANTIDADE DE PARTICIPANTES EFETIVOS	126
FIGURA 10 – Q0: SOBRE A FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES.....	127
FIGURA 11 – Q0: SOBRE A FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES DE LP	130
FIGURA 12 – TOTAL DE INSCRIÇÕES POR REGIÃO	132
FIGURA 13 – TOTAL DE INSCRIÇÕES POR REDE DE ENSINO	133
FIGURA 14 – TOTAL DE INSCRIÇÕES POR SEGMENTO DE ENSINO.....	133
FIGURA 15 – SEGMENTO DE ATUAÇÃO	135
FIGURA 16 – ANO DE FORMAÇÃO	135
FIGURA 17 – MODALIDADE DE FORMAÇÃO.....	136
FIGURA 18 – PAISAGEM LINGUÍSTICA (NE1)	150
FIGURA 19 – DESENHO LINGUÍSTICO (NE1)	154
FIGURA 20 – PAISAGEM LINGUÍSTICA (S1)	157
FIGURA 21 – DESENHO LINGUÍSTICO (S1).....	161
FIGURA 22 – PAISAGEM LINGUÍSTICA (SE1).....	163
FIGURA 23 – DESENHO LINGUÍSTICO (SE1)	168
FIGURA 24 – PAISAGEM LINGUÍSTICA (CO1)	171
FIGURA 25 – DESENHO LINGUÍSTICO (CO1).....	176
FIGURA 26 – PAISAGEM LINGUÍSTICA (N1)	177
FIGURA 27 – DESENHO LINGUÍSTICO (N1)	181
FIGURA 28 – FEEDBACK DA AT2 E AT6	216

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – CONCEPÇÕES DE LÍNGUA/LINGUAGEM NOS DOCUMENTOS OFICIAIS.....	46
QUADRO 2 – COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LP PARA O EF NA BNCC	47
QUADRO 3 – COMPETÊNCIAS BNC-FORMAÇÃO CONTINUADA.....	69
QUADRO 4 – SÍNTESE DAS COMPETÊNCIAS BNC-FORMAÇÃO CONTINUADA.....	71
QUADRO 5 – SÍNTESE DAS COMPETÊNCIAS BNC-FORMAÇÃO CONTINUADA.....	72
QUADRO 6 – SÍNTESE DAS DIMENSÕES DA CP.....	92
QUADRO 7 – SÍNTESE DOS OBJETIVOS DA PESQUISA	111
QUADRO 8 – SÍNTESE DOS INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS	112
QUADRO 9 – QUESTÕES DO Q0	114
QUADRO 10 – QUESTÕES DO Q1 E DO Q2	115
QUADRO 11 – QUESTÕES DO Q3.....	117
QUADRO 12 – Q0: SOBRE A FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES.....	127
QUADRO 13 – SÍNTESE DA CARACTERÍSTICA DO GRUPO DE PROFESSORES.....	136
QUADRO 14 – DIVISÃO DOS GRUPOS DE TRABALHO POR REGIÃO	137
QUADRO 15 – PARTE I – INÍCIO: PESQUISA.....	138
QUADRO 16 – PARTE II – ÍNDOLE TEÓRICA: AÇÃO-FORMAÇÃO	139
QUADRO 17 – PARTE III – SISTEMATIZAÇÃO: PESQUISA-AÇÃO-FORMAÇÃO	140
QUADRO 18 – PARTE IV – ÍNDOLE PRÁTICA: AÇÃO	141
QUADRO 19 – PARTE V – SÍNTESE E FINALIZAÇÃO: PESQUISA-AÇÃO-FORMAÇÃO.....	141
QUADRO 20 – FUNÇÃO DAS QUESTÕES REALIZADAS	143
QUADRO 21 – SÍNTESE DAS ATIVIDADES	144
QUADRO 22 – CARACTERÍSTICA DO GRUPO DE PROFESSORES	147
QUADRO 23 – RESPOSTAS DO Q1 E Q2 DE NE1.....	152
QUADRO 24 – BL de S1.....	159
QUADRO 25 – BL de SE1	165
QUADRO 26 – BL de CO1.....	174
QUADRO 27 – BL de N1	179
QUADRO 28 – TEMA, OBJETIVO E ATIVIDADES DOS PAS.....	199
QUADRO 29 – A IMPORTÂNCIA DA DP NO ENSINO DA LP.....	204
QUADRO 30 – <i>FEEDBACK</i> SOBRE O Q1 E Q2	217
QUADRO 31 – <i>FEEDBACK</i> SOBRE A FORMAÇÃO.....	220

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

APs	Abordagen(s) Plurai(s)
AT(s)1-10	Atividade(s) 1-10
BL(s)	Biografia(s) Linguística(s)
BNC	Base Nacional Comum – Formação Continuada
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CARAP	Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures
CP(P)	Competência Plural/Plurilíngua
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DI	Didática Integrada
DL(s)	Desenho(s) Linguístico(s)
DP	Didática do Plurilinguismo
EB	Educação Básica
EF-AF	Ensino Fundamental Anos Finais
EF-AI	Ensino Fundamental Anos Iniciais
EL	Educação Linguística
EM	Ensino Médio
FC(P)	Formação Continuada/Permanente (de Professores)
FI	Formação Inicial
GT1-4	Grupo de Trabalho 1-4
IC	Intercompreensão
IL(s)	Ideologia(s) Linguística(s)
L1	Primeira Língua
L2	Segunda Língua
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LM	Língua Materna
LP	Língua Portuguesa
LO	Língua Oficial
NEM	Novo Ensino Médio
PA(s)	Plano(s) de Aula(s)
PAF	Pesquisa-Ação-Formação
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PL(s)	Paisagem(ns) Linguística(s)
Q1-3	Questionário 1-3

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
2 CONTEXTOS E ESTATUTOS DA LÍNGUA PORTUGUESA E DO SEU ENSINO	27
2.1 ESTADO, NAÇÃO E A CRIAÇÃO DA LÍNGUA NACIONAL	27
2.1.1 A Constituição da Língua Portuguesa	30
2.1.2 Os Desdobramentos da Língua Portuguesa no Imaginário Social	35
2.2 RUMO AO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL.....	38
2.2.1 O ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa no Brasil.....	41
2.2.2 Os Documentos Norteadores para o Ensino de Língua Portuguesa	45
2.2.3 Os Reflexos da Base Nacional Comum Curricular	47
2.3 AS RELAÇÕES DIALÓGICAS.....	54
2.3.1 A Heterodiscursividade da Língua(gem)	57
3 A FORMAÇÃO PERMANENTE (CONTINUADA) DE PROFESSORES NO BRASIL E A ARTICULAÇÃO COM A DIDÁTICA DO PLURILINGUISMO	62
3.1 A FORMAÇÃO PERMANENTE (CONTINUADA) DE PROFESSORES.....	62
3.1.1 Leis e Diretrizes para a Formação (Continuada) de Professores no Brasil	65
3.1.2 A BNC-FORMAÇÃO (CONTINUADA).....	67
3.1.3 Os Reflexos da BNC-Formação (Continuada) na Prática Docente	74
3.2 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA DIDÁTICA DO PLURILINGUISMO.....	81
3.2.1 Pensando a Educação Plurilíngue na Escola	85
3.2.2 A Competência Plurilíngue e Pluricultural	89
3.2.3 As Abordagens Plurais.....	93
4 CAMINHOS METODOLÓGICOS	105
4.1 A PESQUISA-AÇÃO-FORMAÇÃO.....	105
4.1.1 Os Objetivos.....	109
4.2 AS FERRAMENTAS DE GERAÇÃO DE DADOS	111
4.2.1 A Biografia Linguística	112
4.2.1.1 Os Questionários	113
4.2.1.2 As Paisagens Linguísticas	119
4.2.1.3 Os Desenhos Linguísticos	120
4.2.2 Planos de Aula	122
4.2.3 O Diário do Pesquisador.....	123
4.3 O DIÁLOGO INICIAL COM O PÚBLICO-ALVO	124
4.3.1 Reflexão sobre Atualização do Conhecimento vs (re)Construção de Práticas.....	127
4.4 OS PARTICIPANTES E O PERCURSO METODOLÓGICO DA FORMAÇÃO	131
4.4.1 Caracterização do Público	134
4.4.2 Parte I: Início - Pesquisa.....	137
4.4.3 Parte II – Índole Teórica: Ação-Formação.....	138
4.4.4 Parte III – Sistematização do Conhecimento: Pesquisa-Ação-Formação.....	139

4.4.5 Parte IV – Índole Prática: Ação	140
4.4.6 Parte V – Síntese e Finalização: Pesquisa-Ação-Formação.....	141
4.5 O RECORTE PARA A ANÁLISE	142
4.5.1 Características da Análise	145
5 REFLEXOS FORMATIVOS: ANÁLISE DA COMPETÊNCIA PLURILÍNGUE.....	148
5.1 AS BIOGRAFIAS LINGUÍSTICAS DOS PARTICIPANTES	148
5.1.1 Biografia Linguística de NE1	149
5.1.2 Biografia Linguística de S1	156
5.1.3 Biografia Linguística de SE1	162
5.1.4 Biografia Linguística de CO1	171
5.1.5 Biografia Linguística de N1	177
5.1.6 Síntese da Análise das Biografias Linguísticas	182
5.2 POSSÍVEIS INTEGRAÇÕES NA PRÁTICA DOCENTE: O PAPEL DOS PLANOS DE AULA NUMA PERSPECTIVA PLURILÍNGUE.....	198
5.2.1 Síntese da Análise dos Planos de Aula	203
5.3 OS REFLEXOS DA PROPOSTA DE PESQUISA-AÇÃO-FORMAÇÃO	207
5.3.1 Síntese e <i>Feedback</i> dos Participantes sobre a Formação.....	216
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	222
REFERÊNCIAS.....	228
ANEXO 1 – ATA DE APROVAÇÃO NO COLEGIADO DO PPG-LETRAS/UFPR	239
ANEXO 2 – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA	240
ANEXO 3 – ATA DE APROVAÇÃO NO COLEGIADO DO SETOR DE EDUCAÇÃO.....	244
ANEXO 4 – TERMO DE COMPROMISSO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE	245
ANEXO 5 – CARTAZ DE DIVULGAÇÃO DA FORMAÇÃO	248
ANEXO 6 – FORMULÁRIO DE INSCRIÇÃO.....	249
ANEXO 7 – FORMULÁRIO DE FREQUÊNCIA DOS ENCONTROS.....	250
ANEXO 8 – FORMULÁRIO E RESULTADO DA MUDANÇA DE DIA E HORÁRIO.....	251
ANEXO 9 – CRONOGRAMA DA FORMAÇÃO.....	252
ANEXO 10 – ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE VIRTUAL DA FORMAÇÃO	253
ANEXO 11 – DECLARAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO NOS SEMINÁRIOS	256
ANEXO 12 – CARTAZ DO EVENTO	257
ANEXO 13 – QUESTIONÁRIO 1 (Q1)	258
ANEXO 14 – DESENHOS LINGUÍSTICOS DOS PARTICIPANTES	263
ANEXO 15 – PAISAGENS LINGUÍSTICAS DOS PARTICIPANTES	267
ANEXO 16 – ENVIO DO PLANO DE AULA	271
ANEXO 17 – QUESTIONÁRIO 2 (Q2)	272
ANEXO 18 – QUESTIONÁRIO 3 (Q3)	274
ANEXO 19 – RESPOSTAS DO Q3 – FEEDBACK.....	275
ANEXO 20 – PLANOS DE AULA	276

INTRODUÇÃO

Presente em quatro continentes, o português é Língua Oficial (LO) de nove países: Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe, Timor-Leste e, desde 2010, Guiné Equatorial. Surgido na Alta Idade Média como continuador do latim falado na província da *Gallaecia*, essa língua difundiu-se por terras geograficamente distantes, como consequência dos movimentos de expansão de Portugal, ocorridos a partir do século XV.

Na atualidade, as comunidades falantes de português reúnem, aproximadamente, 260 milhões de pessoas. Segundo matéria da Comunidade de Países de Língua Portuguesa, (CPLP), a Língua Portuguesa é, atualmente, a quinta língua mais falada no mundo, a primeira no Hemisfério Sul e uma das línguas mais usadas na internet e nas redes sociais. Conforme as projeções demográficas das Nações Unidas, a Língua Portuguesa (LP) poderá quase duplicar o total de seus falantes – considerando os aproximados 260 milhões mencionados acima – até ao final do século (CPLP, 2022).

Além disso, temos a difusão do português em potenciais países/regiões com uma relação geoestratégica, como Argentina, Canadá, Estados Unidos da América, França, Índia (Goa), China (Macau), México, Uruguai. No caso de Portugal, essa política de promoção internacional da LP ocorre por meio do Camões – Instituto da Cooperação e da Língua e, no caso do Brasil, por meio dos Centros Culturais brasileiros e os leitorados no exterior, por meio do Programa de Leitorado Guimarães Rosa, fomentados pelo Ministério das Relações Exteriores (MRE) juntamente à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

A LP também é idioma de comunicação oficial de organizações intergovernamentais, tais como a União das Nações Sul-Americanas (UNASUL), a União Africana (UA), a União Europeia (UE), a Organização de Estados Ibero-Americanos (OEI), além, da própria CPLP.

Assim como o movimento do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990 constitui um tratado internacional firmado para criar uma ortografia unificada para o português, a ser usada por todos os países com o português como LO, em 1996, foi criada a CPLP. Entre os objetivos da CPLP, está a promoção e a difusão do português, procurando impulsionar a LP como “(...) meio privilegiado de difusão da

criação cultural entre os povos que a falam e de projeção internacional dos valores culturais, numa perspectiva aberta e universalista” (CPLP, 2022, s/p).

Nessa linha, a CPLP reafirma que a promoção ocorre, indubitavelmente, por meio do ensino do português como Língua Nacional (LN) e, em segundo lugar, como Língua Estrangeira (LE). O interesse não está voltado ao fato de se ensinar ou não gramática, mas sim ao conceito e à abordagem adequada às práticas sociais que envolvem questões de língua(gem)¹. Igualmente, os aspectos sociais, econômicos, culturais e políticos imbricados em tais práticas, que se particularizam em cada país, são relevantes para uma Educação Linguística (EL), no que diz respeito ao desenvolvimento das competências dos falantes.

Outro ator importante, por promover ações relativas à LP, no quadro que apresentamos neste trabalho, é o Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP), fundado em 1989, por iniciativa do então Presidente da República Federativa do Brasil, José Sarney. Contudo, o IILP somente se tornou realidade em 1999. Ele tem a sede na Cidade da Praia, capital da República de Cabo Verde, e concentra seus objetivos na “(...) promoção, a defesa, o enriquecimento e a difusão da língua portuguesa como veículo de cultura, educação, informação e acesso ao conhecimento científico, tecnológico e de utilização oficial em fóruns internacionais” (IILP, 2022, s/p).

Junto a esses órgãos que estabelecem uma relação política, econômica e social, nessa miscelânea de países que passam, em algum nível, pela LP, também devemos considerar as questões de ensino que esses acordos refletem. Entendo que pensar Educação, ensino-aprendizagem, implica, também, uma postura política, social, econômica e que exige uma posição de quem com ela trabalha.

A relação de países com o português como LO remonta ao século XV, mas se trata, neste trabalho, de questões oficiais que se estabeleceram para a promoção e difusão da LP (FARACO, 2008, 2016, 2017, 2019; BAGNO, 2005, 2011, 2017, 2019; VENÂNCIO, 2019). No Brasil colônia, inseriu-se tardiamente a disciplina intitulada *Português* ao ensino brasileiro. Antes do século XIX, o currículo da educação brasileira incluía, apenas, a disciplina Língua Portuguesa para a Alfabetização (SOARES, 1996).

¹ O intuito de utilizarmos o termo Língua(gem) se justifica consoante a perspectiva dialógica/heterodiscursiva que será exposta posteriormente, ou seja, temos, para língua, o sistema e, para linguagem, as diversas formas de significação. Nesse sentido, Língua(gem) compreende todo esse arcabouço de recursos, incluindo o sistema.

Segundo Malfacini (2015), há três razões para a LP não compor o currículo brasileiro até a primeira metade do século XVIII. A primeira refere-se ao perfil dos estudantes; quem era escolarizado, à época, pertencia a classes privilegiadas e seguia o modelo educacional daquela época. O latim constituía a língua de maior prestígio e atenção, ligada aos aprendizados clássicos.

A segunda razão refere-se ao fato de a LP, à época, não fazer parte do uso social, ou seja, ainda não era uma Língua Nacional (LN); o papel de idioma veicular era ocupado naquela altura pela Língua Geral, falada no território brasileiro entre o final do século XVII e o início do século XX, formada a partir da evolução histórica do tupi antigo. De fato, no século XVIII, o Marques de Pombal tornou obrigatório o uso da LP no Brasil, "(...) justificando que era prática de uma nação dominante incutir no povo dominado também o domínio linguístico" (MALFACINI, 2015, p. 47).

A terceira razão decorre das duas primeiras, pois o português não tinha base para se constituir como uma área de conhecimento na escola, pois "(...) foi a Reforma Pombalina que mudou esse ponto de vista, baseando-se na proposta de Antônio Verney, autor de 'O Verdadeiro Método de Estudar', em 1746" (MALFACINI, 2015, p. 47). Aferindo a uma possível metodologia de ensino baseada na Intercompreensão no ensino da LN – que será melhor debatido no Capítulo 3 –, o autor propõe que o estudo da gramática da língua portuguesa deveria preceder o estudo/ensino da gramática latina, "(...) devendo esta ser ensinada em comparação e contraste com a primeira. Só assim o português passou a componente curricular, passando a ser visto como instrumentalização para o ensino do Latim" (MALFACINI, 2015, p. 47).

Diante desse cenário, a colonização portuguesa – principalmente na construção da identidade brasileira após a independência – teve como resultado ações constitucionais, jurídicas, políticas e sociais em torno da LP enquanto LN, LO de Estado e Língua Materna (LM) do País, mas não para toda a sua população. Nesse sentido, as escolas brasileiras aceitaram, exclusivamente, a língua padrão e, segundo Faraco (2009), iniciaram a cultura do "erro", que entrou para o debate público em posicionamentos sobre as relações sociais e o ensino do português.

As questões culturais, em relação ao colonizador, também trouxeram a aproximação dos intelectuais e das elites do português lusitano do Romantismo no pós-independência do Brasil em relação ao português brasileiro. Alguns entendiam que, em Portugal, residiam os "verdadeiros" proprietários da língua, os fundadores de uma língua dita pura, revelando, assim, "(...) um entendimento claro do processo

padronizador, que se realiza exatamente selecionando e privilegiando e, ao mesmo tempo, excluindo formas” (FARACO, 2008, p. 115).

A respeito da relação estabelecida neste trabalho, de acordo com esse breve histórico introdutório, entendemos que as atividades de ensino-aprendizagem, a respeito das questões que envolvem pressupostos de língua(gem), não abarcam, apenas, aspectos formais. Englobam, também, aspectos semânticos, lexicais e relações complexas de textualidade, enquanto competência inerente ao sujeito em suas relações sociais, além das questões históricas, culturais, identitárias e econômicas.

Conforme Bagno (2005, p. 77), “(...) a crença na unidade linguística do Brasil permanece viva em nossa cultura, embora o Brasil seja classificado pela UNESCO como um país multilíngue”, onde, além do português brasileiro, são faladas “(...) cerca de 200 línguas diferentes, das quais umas 170 autóctones (indígenas) e as demais, alóctones (trazidas pelos imigrantes europeus e asiáticos)”.

Na Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, assinada em 1996 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), reconhecem-se diversos direitos linguísticos de todos os cidadãos, não somente em relação à necessidade de políticas “(...) como também a necessidade de criar, na sociedade mais ampla, uma consciência dessa realidade multilíngue, que deve ser considerada como uma riqueza cultural da nação, e não como um perigo à sua unidade” (BAGNO, 2015, p 77).

E é na escola que estão — ou deveriam estar — todos esses protagonistas, ou seja, os sujeitos dessas diversas comunidades linguísticas que temos no país. Assim, uma das tarefas da EL estabelece relação direta com a formação cultural para a promoção do respeito às diferenças e às pluralidades, não “(...) apenas os falantes brasileiros de outras línguas, mas também os falantes de variedades do português brasileiro, tradicionalmente estigmatizados, devido às características de seu modo de falar” (BAGNO, 2015, p 77). O preconceito lançado nessas variedades “(...) é, essencialmente, a transferência, para o plano linguístico, de preconceitos que são, no fundo, sociais” (BAGNO, 2015, p 77).

Levantar toda esta complexidade política, social, cultural e histórica é necessário para trilharmos o caminho que queremos. Essa complexidade está presente nos debates sobre a LP, refletida no cenário da Educação e empreendida nas discussões sobre a língua(gem) e no processo de ensino-aprendizagem. Assim,

partimos do entendimento de que um dos motivos da dificuldade com o trabalho contextualizado no ensino de LP pode estar relacionado ao fato de que a escola permaneceu alheia a um papel inovador e desenvolveu, por muito tempo, um ensino diretamente associado ao trabalho com a gramática tradicional, metalinguística e conceitual da norma-padrão, conforme apontam Antunes (2003, 2007, 2009, 2014), Mendonça (2006), Gomes e Souza (2015, 2017, 2020, 2022), entre outros.

Nesse processo de ensino-aprendizagem da LP, temos outro ponto de atenção: a importância do trabalho com a Formação de Professores. E é por esse caminho que trilharemos este trabalho, sobretudo em relação à construção de uma Formação calcada numa metodologia baseada na Didática do Plurilinguismo (DP), na tentativa de contribuir para a melhoria dos moldes até então trabalhados no ensino-aprendizagem de LP.

No cenário nacional, desde 1985, educadores e pesquisadores apontam a premência da realização de mudanças significativas no processo de ensino-aprendizagem de LM na Educação Básica (EB). A partir de então, diversas propostas curriculares começaram a ecoar por meio de diretrizes estaduais. Em 1997, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs) – considerados um marco para o sistema educacional – incorporaram alguns desses planos estaduais e apresentaram um redimensionamento dos fundamentos teórico-metodológicos vigentes naquela altura. Esses documentos recomendaram a necessidade de se subsidiar as aulas em uma concepção interacionista da linguagem (VOLÓCHINOV, 2006 [1979]). Assim, ao ensino-aprendizagem, passam a interessar os usos linguísticos, ou seja, a língua viva, autêntica e dinâmica.

Nessa concepção, o trabalho escolar somente faz sentido se articulado aos usos sociais linguísticos, portanto, deve priorizar práticas de leitura, escrita e oralidade, permeadas por reflexões sobre a língua. Passadas mais de duas décadas da primeira publicação, muitas questões dos PCNs foram aprofundadas, elucidadas e debatidas, fazendo surgir novas vozes e necessidades, chegando, inclusive, à Base Nacional Comum Curricular (2017/18) – como veremos no Capítulo 2 e, no Capítulo 3, a implicação da BNCC nas diretrizes para a FP, por meio da BNC-Formação.

Enquanto se levantam discussões para pensar no que seria adequado ensinar, qual o melhor viés metodológico que deveria ser abordado para o trabalho com o conteúdo/língua, precisamos (re)pensar a Formação de Professores (FP). (Re)Pensar, compreendendo que, em todo esse processo, é necessário entender que

ensinar exige respeito aos saberes dos sujeitos, assim, ensinar exige rigorosidade, pesquisa, criticidade, estética e ética. Exige saber escutar e ter disponibilidade para o diálogo. Ensinar não é transferir, é vínculo e construção do conhecimento, buscando compreender o mundo, a sociedade e a si próprio para, então, ter uma possibilidade de/para agir no mundo/na sociedade, conforme Freire ([1968] 2019) – veremos algumas concepções que fazem parte da atual Formação Inicial e da Formação dita “Continuada” no Capítulo 3.

Considerando a epistemologia de Freire, entendemos que ele não inventou uma receita, não apenas pensou em métodos, mas suscitou uma epistemologia ao construir uma teoria de conhecimento a partir de uma filosofia que constrói a educação na relação com a vida. Essa epistemologia nos permite interpretar a realidade social e, a partir dessa interpretação, podemos pensar em estratégias, em conhecimentos que cultivam o pensamento crítico. Ela também contribui para buscar e problematizar as próprias práticas pedagógicas e qualificar as formas de pensar e agir junto aos sujeitos.

Assim, qual é a educação (e formação) que precisamos pensar para a realidade que temos? Nessa relação da educação com a vida, em que se assenta o paradigma da educação popular de Freire ([1968] 2019), é que se faz necessário pensar na (trans)Formação de Professores para que o sujeito seja levado a compreender, entender, interagir, se posicionar e (re)significar, frente a esse mundo cada vez mais globalizado e pluricultural, que não funciona de maneira segmentada, língua por língua, mas, sim, de forma transversal e interrelacionada.

É nesse sentido que defendemos uma EL crítica que possa ser, de fato, emancipadora e democrática (FREIRE [1968] 2019; DE MAURO, 2018; BAGNO 2005, 2019). Nessa perspectiva, é importante que o professor tenha uma sólida formação que lhe possibilite escolher e decidir sobre diferentes alternativas políticas e pedagógicas aplicadas ao cotidiano escolar. Esse processo de formação constitui um processo de conscientização e não somente intelectual, é de práxis, da práxis para a teoria e vice-versa. É no cotidiano escolar que o professor descobre se a sua formação está adequada, e quais possibilidades este tem para poder se posicionar.

Considerando esse contexto de diversidade linguística, histórica, social e formativa da LP, este trabalho assenta-se, principalmente, nos estudos de Faraco (2008, 2016, 2017, 2019, 2020) e de Bagno (2005, 2011, 2014, 2017, 2019, 2020). No que diz respeito ao ensino-aprendizagem, especificamente de LP, nos baseamos

também em Antunes (2003, 2007, 2014) e Geraldi (1984, 2015, 2020), entre outros; sobre a EL e a FPI, abordaremos os preceitos de Freire (2019 [1968]), De Mauro (2018), além dos documentos oficiais brasileiros. Sobre o viés dialógico da língua(gem), Volóchinov (2006 [1979]).

Na abordagem teórico-metodológica da DP, que está ligada a uma vertente didática para o ensino-aprendizagem de línguas com uma visão pluricêntrica, serão abordadas as contribuições de Andrade, Araújo e Sá *et al.* (2003, 2007), Melo-Pfeifer (2018, 2019), Escudé e Olmo (2019), Miccoli (2014), entre outros. Dessa forma, a DP se apresenta como um caminho a ser trilhado; uma via, senão nova, mas, por certo, oportuna para desenvolver uma Competência Plural/Plurilíngua (CP) nos sujeitos.

Ao constatarmos que o Brasil é um país historicamente pluricultural e plurilíngua, a perspectiva monolíngua não se encaixa nesse cenário, sobretudo em um contexto de cosmopolitismo e globalização que cada vez mais cerca a sociedade, em que os conhecimentos linguísticos, socioculturais, pragmáticos, discursivos, políticos são necessários e tematizam muitas dessas questões, acendendo o debate acadêmico-científico a respeito delas, com base nas experiências dos professores de LP em (trans)formação inicial e/ou contínua.

Neste trabalho, expõem-se os resultados de uma pesquisa realizada em um processo de Formação Permanente de Professores de Língua Portuguesa orientada para uma EL baseada nos pressupostos e princípios de uma DP. Essa formação contou com professores das cinco regiões do país – Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul –, atuantes nos Anos Finais do Ensino Fundamental (AF-EF) e no Ensino Médio (EM) da Educação Básica (EB) pública brasileira. Além de criar um espaço para o diálogo com os professores, na tentativa de levar o conhecimento produzido na Universidade Pública para o espaço escolar e vice-versa, pretendia-se, nesta formação, proporcionar um ambiente colaborativo, de trocas, de (re)construção de conhecimentos e de práticas didáticas significativas e reflexivas com os participantes.

Lançou-se, nesse sentido, a seguinte questão de investigação: qual a contribuição de uma formação construída no âmbito de uma perspectiva da DP para a (trans)formação de professores de Língua Portuguesa? Diante dessa questão, consideramos o pressuposto – emergido da referida questão de investigação e baseado no levantamento teórico realizado – de que o contato com perspectivas e abordagens plurais, em um contexto de formação permanente, que seja baseado no

conceito didático do plurilinguismo, pode auxiliar a ressignificação de estratégias e modelos inovadores de ensino. Isso visando acolher e expandir a diversidade linguística e cultural dos sujeitos, partindo do entendimento de que não somos monolíngues e que interagimos com outras línguas e com outras variedades dentro da própria LP.

A pesquisa se assentou em uma metodologia de pesquisa-ação-formação, baseada em Beaumont e Moore (2020), Prud'homme e Guay, (2011), Thiollent (1994), Paillé (1994), entre outros. O objeto do estudo refere-se aos processos didáticos plurilíngues implicados na (trans)formação dos professores, induzidos pela pesquisa-ação-formação, na tentativa de contextualizar o ensino de LP em um cenário plurilíngue.

Para empreender a geração dos dados, utilizaram-se, primeiramente, os questionários. Os questionários serviram para o levantamento das necessidades da formação, para angariar componentes da Biografia Linguística (BL) dos participantes e para ter um *feedback* ao final de cada etapa da formação. Em segundo lugar, recorremos a BLs, que serviram como ferramenta de coleta de representações escritas acerca do repertório linguístico e plural dos professores (THAMIN; SIMON, 2009). Na sequência, o Desenho Linguístico (DL) foi outro instrumento de geração de dados e que auxiliou na construção da BL e no entendimento da representação social que os participantes têm das línguas ou de suas línguas, por meio do aparato subjetivo que a expressão através do desenho nos permite inferir (MELO-PFEIFER; SCHMIDT, 2014). Ainda, usamos neste estudo, as Paisagens Linguísticas (PLs), como instrumento gerador de dados, almejando compreender o universo docente e como os professores enxergam as línguas em seus diversos contextos (SHOHAMY; GORTER, 2009) – igualmente como parte integrante para a composição da BL. Ao longo de todo o processo, fomos construindo o Diário do Pesquisador (DPQ), que nos permitiu guardar rastros do registro de aspectos e etapas da pesquisa, bem como acompanhar e explicar as escolhas e interpretações que a formação balizou. Inclusive, a própria escrita deste trabalho se caracterizou como DPQ (BARIBEAU, 2005; OLIVIER DE SARDAN, 1995).

Por fim, os Planos de Aula (PAs) que os professores desenvolveram serviram para fundamentar a representação e expressão no nível didático-pedagógico, considerando as etapas da formação e o seu repertório linguístico e profissional. Por meio dos PAs, foi possível compreender como os professores pensaram em práticas

de ensino da/na LP de maneira plural. Ademais, além de um produto e de geração de dados para a pesquisa, esses PAs tiveram como objetivo a autorreflexão sobre as suas atuais práticas em um cenário de EL – cenário este que contemplasse outros olhares, explorando as demais potencialidades da LP envolvidas no processo de ensino-aprendizagem.

Esses instrumentos de geração de dados contribuíram para termos uma percepção geral do repertório linguístico dos participantes, de como eles enxergam as questões de língua(gem) e como mobilizam suas práticas didáticas no ensino da LP, ao longo da formação. Também foi possível mapear, por meio dos Questionários, do DPQ, da BL, as atuais práticas desses professores e propor, de forma colaborativa, o diálogo para se pensar em propostas práticas, efetivas e dialógicas no ensino da LP.

Para contextualizar todo esse cenário da pesquisa, no Capítulo 2, debatemos os pressupostos da LP e a concepção de língua(gem), baseada no Círculo de Bakhtin. Para dar sequência, partiremos do entendimento de que a questão da homogeneização do que é heterogêneo ocorre há, pelo menos, 250 anos, como já aponta Faraco (2019). Veremos que esse entendimento culmina, também, na implantação já tardia do ensino de LP na escola, articulando até o momento, trazendo a BNCC para o debate. A BNCC direcionará nosso caminho sobre mudanças significativas para a EB, os redimensionamentos de diretrizes e práticas pedagógicas, até a recomendação do desenvolvimento de um ensino voltado ao propósito realista de qualquer língua: a interação.

No Capítulo 3, veremos as reflexões sobre a Formação Permanente, sobretudo o que a BNC-Formação Inicial e Continuada nos traz para refletirmos sobre o processo de formação, chamado de continuado. Nesse ponto, abordaremos o conceito de Formação Permanente (FP) de Professores, entendido por Freire (2019 [1968]) como um processo inconcluso, que necessita de constante capacitação, sobretudo em relação às particularidades que encontramos nas salas de aulas após a Formação Inicial (FI). Também veremos os pressupostos da Didática do Plurilinguismo (DP) articulados às Abordagens Plurais (AP), para relacionar com a LP, uma vez que o professor deve ter a oportunidade de desenvolver e/ou planejar novas estratégias, encontrando novas respostas aos desafios e oportunidades de suas práticas cotidianas. Estamos cientes de que esse processo de implantação na EB é complexo, pois é necessário muito empreendimento político, pedagógico, (trans)formativo que vai da FI à FP.

No Capítulo 4, traçaremos os caminhos metodológicos deste trabalho. Inicialmente, iremos expor o levantamento realizado, por meio de um Questionário, circulado antes da formação, que visou entender e mapear as necessidades de uma proposta de Formação para professores de LP em uma perspectiva plurilíngue. Abordaremos os pressupostos da pesquisa-ação-formação e, por fim, iremos expor os instrumentos utilizados para a geração de dados.

No Capítulo 5, entenderemos a proposta construída para a formação, seus pressupostos e suas etapas. Logo, debateremos o desenvolvimento dessa FP e os resultados obtidos por meio da análise dos dados recolhidos. Além do debate sobre o *feedback* dado por parte dos participantes, teceremos algumas considerações acerca da percepção do pesquisador, considerando que, em relação à perspectiva da pesquisa-ação-formação, o pesquisador também exerce um papel de ator e de formador, ou seja, o pesquisador está em constante formação, juntamente aos colaboradores.

Nas Considerações Finais deste estudo, veremos em que medida respondemos aos objetivos propostos, segundo as análises realizadas. Ainda, atendendo a questão central de investigação – qual a contribuição de uma formação construída no âmbito de uma perspectiva da DP para a (trans)formação de professores de Língua Portuguesa? –, concluiremos que a formação proporcionou um cenário que propiciou o desenvolvimento de competências interculturais, pois a DP encoraja a compreensão e o respeito pelas diferenças culturais e os professores formados sob essa ótica estão mais aptos a ensinar português de uma forma que integra e valoriza as diversas culturas e línguas dos estudantes.

Entendemos que a abordagem plurilíngue pode preparar os professores para trabalhar em ambientes educacionais diversos e dinâmicos, se tornando mais aptos a adaptar métodos de ensino para atender às necessidades de alunos com diferentes históricos linguísticos e competências, além de promover a inclusão e a valorização das diversas línguas e identidades culturais presentes na sala de aula.

Nesse sentido, o que esperamos dentro do percurso deste trabalho é a promoção de um espaço para o enriquecimento da competência comunicativa, pois entendemos que os professores que compreendem a DP são capazes de desenvolver melhor a competência comunicativa dos alunos, não apenas em português, mas também em suas outras línguas maternas ou adicionais. Sob esta perspectiva, os professores podem desenvolver uma maior consciência metalinguística, ou seja, uma

compreensão mais profunda sobre como as línguas funcionam. Isso pode permitir que eles ensinem um português que seja voltado ao uso real, fazendo conexões com outras línguas e estruturas linguísticas.

Em suma, a perspectiva de uma formação baseada na DP oferece uma abordagem crítica e complexa para o ensino de línguas, beneficiando não só os professores em sua prática pedagógica, mas também os alunos em seu processo de aprendizagem linguística e cultural. Portanto, este trabalho, de cunho teórico-prático-reflexivo, pôde gerar material significativo para a área de Formação de Professores, somando aos Planos de Aula de Língua Portuguesa, que serão formalmente publicados e estarão disponíveis abertamente².

Mesmo com um número reduzido de participantes – questão que será explicada no Capítulo 4 –, foi possível contribuir, com este estudo para uma EL – a ser debatida no Capítulo 3 – no ensino-aprendizagem de LP, ao menos para as realidades dos participantes que fizeram parte da formação, pois nos encontros ecoaram suas vozes, suas práticas, suas necessidades, suas transformações. Esse espaço constituiu um momento de geração de mudanças das realidades didático-pedagógicas desses participantes e do pesquisador. Também foi um espaço de reflexão, de conhecimento e de autoconhecimento. Entendemos que a formação centrou-se na incompletude (FREIRE, 2019 [1968]), ou seja, na compreensão de que, após terminarmos a nossa Formação Inicial e começarmos a exercer a docência, essa prática exige de nós uma permanente e constante formação e não, apenas, capacitações técnicas.

Esse exercício profissional, situado em um tempo histórico, em um contexto geográfico, cultural e social, regado de particularidades, solicita uma permanente busca pelo conhecimento. Estamos em uma formação permanente, permeada pela ideia de incompletude do ser humano, somos seres inconclusos, somos uma inconclusão, sobretudo o professor-pesquisador (FREIRE, 2019 [1968]; BORTONI-RICARDO, 2004, 2008).

² Esses Planos se encontram nos anexos deste trabalho e serão publicados, juntamente à ideia da formação proposta, nos Cadernos do Laboratório de Educação em Línguas (LabELing), da Universidade de Aveiro e estará disponível como um Recurso Aberto para o público. Aqui, manteremos o anonimato da autoria dos Planos de Aula, justamente para preservarmos a identidade dos participantes, mas quando forem publicados, a devida autoria lhes será atribuída.

2 CONTEXTOS E ESTATUTOS DA LÍNGUA PORTUGUESA E DO SEU ENSINO

2.1 ESTADO, NAÇÃO E A CRIAÇÃO DA LÍNGUA NACIONAL

Primeiramente, conceituamos, nesta seção, estado-nação com base em Faraco (2008, 2016, 2019, 2020). Segundo o autor, o estado-nação constitui o conjunto de instituições por meio das quais se exerce o poder político em nome do povo (nação) sobre determinado território e sobre a formação social que ocupa esse território.

Esse molde, cunhado na Europa ocidental, em substituição ao Estado dinástico e absolutista, se disseminou, exponencialmente, pelo mundo, tornando-se “(...) mais que um modelo de ordem política, mas também como principal referência para organizar os estudos das sociedades, das culturas e das próprias línguas” (FARACO, 2019, p. 16-17).

O formato dinástico e absolutista havia predominado na Europa entre os séculos XV e XVIII. Por volta do século XVIII, surgiu a ideia de nação, processo histórico impulsionado pela Revolução Gloriosa (Inglaterra, 1698), Revolução Americana (Independência dos Estados Unidos, em 1776) e teve o seu ponto crucial na Revolução Francesa (1789).

Assim, a concepção de que o poder político procede do povo e não de concessão divina começa a se estender, juntamente à instauração do constitucionalismo³ e à compreensão da sociedade como composta por cidadãos portadores de direitos civis e políticos. Em relação à língua, como aponta Monteagudo (2002), a burocracia do estado dinástico utilizou uma língua, mas não precisou que ela fosse a LM de todos os cidadãos.

Na realidade, a invenção do monolingüismo é inseparável da invenção do estado-nação. Para condensar uma realidade histórica particularmente intrincada, o estado-nação europeu emblemático, ou o seu arquétipo original, foi moldado à semelhança do modelo de Napoleão. Sua emergência está ligada à transformação de diversos conceitos fundamentais relacionados ao poder político e sua validação: durante o Antigo Regime, o monarca encarnava o estado e sua autoridade emanava

³ Definimos, neste trabalho, constitucionalismo como “(...) a teoria (ou ideologia) que ergue o princípio do governo limitado indispensável à garantia dos direitos em dimensão estruturante da organização político-social de uma comunidade. Nesse sentido, o constitucionalismo moderno representará uma técnica específica de limitação do poder com fins garantísticos. O conceito de constitucionalismo transporta, assim, um claro juízo de valor. É, no fundo, uma teoria da política, tal como a teoria da democracia ou a teoria do liberalismo” (CANOTILHO, 2001, p. 51).

diretamente de Deus (ou, de forma indireta, via povo). O estado desse período era visto como um patrimônio da família real governante. As revoluções que se desenrolaram ao longo dos séculos XVIII e XIX introduziram e popularizaram conceitos como 'soberania nacional', 'governo pelo povo' e 'igualdade entre os cidadãos', fomentando o surgimento de identidades nacionais.

Por outro lado, a presença de múltiplas línguas era frequentemente ignorada ou negada, em parte para esconder os esforços para erradicá-las. Assim, rejeita-se de antemão a possibilidade de uma coexistência pluralista: a imposição de uma língua comum está inextricavelmente ligada à eliminação das demais, sem considerar a viabilidade de harmonizar a diversidade linguística dos distintos grupos com a adoção de uma língua comum para comunicação (MONTEAGUDO, 2002).

E é nesse contexto que surgiu a ideologia de um modelo de estado-nação monolíngue e a construção de uma LN. A diversidade linguística se tornou "(...) uma realidade anômala e disfuncional, tanto na ideologia, quanto na prática" (MONTEAGUDO, 2002, p. 48). O estado começou a difundir a língua e a cultura nacional, na tentativa de homogeneização. Em um estado dinástico, não fazia sentido falar em Língua Nacional (LN) ou LO, mas, com o surgimento de um estado-nação, "(...) a unidade linguística foi posta como uma unidade fundamental e de identificação nacional (lembrando: um povo, um estado, uma língua, como foi o *slogan* bem repercussivo no século XVII e se tornou política de Estado na França, na Revolução de 1789" (FARACO, 2019, p. 18).

No caso do Brasil, conforme o artigo 13.º da Constituição Federal de 1988, "(...) a língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil". Nesse caso, a respeito da expansão do português, as histórias são carregadas de anacronismos e de triunfalismos (FARACO, 2016), pois muitos historiadores afirmam que D. Dinis transformou, em 1296, a língua "portuguesa" em língua "oficial" do reino (FARACO, 2016, p. 23). Mas "(...) o que aconteceu no reinado de D. Dinis foi que o uso da língua românica vernácula na documentação produzida pela Chancelaria Real se tornou sistemático e suplantou o uso do latim" (FARACO, 2016, p. 23). A ideia da oficialização da língua, referente a D. Dinis, é equivocada, pois não se pode confundir a confecção de documentos reais com a oficialização da língua, uma vez que, no seu sentido moderno, língua oficial quer dizer "(...) língua de uso obrigatório em todas as instâncias públicas" (FARACO, 2016, p. 24).

Nesse tempo, o ensino "(...) continuou a ser feito primordialmente em latim até o século XVII (...)" e os médicos prosseguiram receitando em latim, pelo menos, até o século XVIII (FARACO, 2016, p. 24). A respeito desse período, também não se pode falar em LN, e o processo de construção nacional, no sentido moderno, ocorreu no século XVIII.

Retomando os conceitos sobre LO e LN, antes de voltarmos às questões mais históricas, eles podem ser compreendidos como duas categorias com significados que podem coincidir ou podem ser intencionalmente separados. Algumas línguas podem ser reconhecidas popularmente como LNs, enquanto outras podem desfrutar de um elevado grau de reconhecimento oficial.

A LN é a língua do grupo social dominante, é produto da hegemonia que ele exerce em todo o território do Estado e, simultaneamente, é um elemento fundamental para a manutenção do seu poder social. O que define LN é a sua hegemonia, isto é, quando passa a ser dominante em determinado território. Hegemônica refere-se ao momento em que se naturaliza, quando da sua presença social há uma expansão de outras funções sociais dessa língua, passando a incluir todas as funções sociais para a existência da Nação. Nesse sentido, a LN é uma língua que sofre intervenções, é uma língua na qual se intervém do ponto de vista da gramática, é uma língua gramaticalizada, para funcionar, de fato, como uma Língua da Nação. Ao invés, a LO é aquela considerada própria de um país, por exemplo, a Língua Portuguesa é a Língua Oficial do Brasil, assim como o Italiano é a LO da Itália. Todos os países têm sua LO ou suas LOs, mas sempre em número restrito. Essa(s) LO(s) rege(m) a Administração Pública, as Escolas, os Documentos Oficiais e as demais instâncias da sociedade.

Como aponta Lagares (2018), "(...) a invenção de uma língua nacional significa também a invenção do monolinguismo" (p. 53). Assim, "(...) quando o processo de invenção da língua nacional alcança sucesso, todas as realidades linguísticas que não se identificam com ela, como efeito colateral, passam a ser consideradas dialetos" (p. 57) e passam a ser alvo de preconceito e/ou perseguição.

Do mesmo modo, segundo Lagares (2018), o Estado age de forma intervencionista, impondo essa LO. Sendo assim, a LN é a língua do grupo social dominante, produto de uma hegemonia exercida em todo o território do Estado (LAGARES, 2018).

Retomando o percurso histórico, a despeito do conceito de LN e de LO, foi assim que se passou a entender que um estado unificado deveria ter, também, uma língua

unificada e a centralização política fez com que se estabelecessem vínculos entre língua e poder. Uma manifestação primeira parece ter sido com António Nebrija, autor da primeira gramática do castelhano, datada de 1492, dedicada à rainha Isabel I de Castela, sob a epígrafe: “a língua é companheira do império”, ou seja, língua e poder caminham juntos.

Mesmo assim, o estado europeu moderno somente desenvolveu, mais sistematicamente, políticas de línguas depois da Revolução Francesa de 1789. Uma dessas políticas foi a substituição do latim em documentos jurídico-administrativos pela língua vernácula em diversos pontos da Europa no século XII. O uso da língua falada na escrita começou a ganhar prestígio com as traduções do francês para língua falada em Portugal no século XII (FARACO, 2019), juntamente à invenção da prensa, com tipos móveis de Gutenberg, na metade do século XV. Esse foi um dos eventos com maiores consequências para todo esse processo, pois ampliou a circulação de informações e de conhecimento em grande escala. Com isso, a expansão da economia do livro ampliou o cenário das línguas vernáculas (FARACO, 2019).

A Reforma Protestante, no século XVI, foi outro evento que influenciou a circulação da língua vernácula, pois os fiéis tinham de ter acesso ao que dizia na Bíblia e, assim, em língua vernácula, poderia haver maior alcance desta. Igualmente, a tradução da Bíblia por Lutero, do Novo Testamento, publicada em 1522, e a da Bíblia completa em 1534, pela qualidade, se tornou uma referência da norma moderna para o alemão. Algo semelhante ocorreu com a Versão Autorizada do Rei James I, publicada em 1611, um dos textos mais importantes para o desenvolvimento da cultura e da norma de referência do inglês moderno. E isso ocorreu com diversas outras línguas (FARACO, 2019)⁴ – como a tradução da Bíblia em finlandês para o agrícola.

2.1.1 A Constituição da Língua Portuguesa

A partir das questões levantadas sobre a constituição da LP, após cem anos da publicação de Comenius, se iniciou, em Portugal, a defesa do ensino de língua

⁴ Os países onde prevaleceu o catolicismo romano demoraram a ter traduções autorizadas pela Igreja nas suas línguas vernáculas, como o caso do Novo Testamento para o Português, feito por João Ferreira de Almeida e publicado, em Amsterdã, em 1681. Foi também o movimento da Reforma protestante do século XVI que alavancou a instauração para o ensino das línguas vernáculas.

vernácula como prioridade. O primeiro a levantar essa defesa a respeito do ensino da língua vernácula foi Luís António Verney, por meio da obra “Verdadeiro Método de Estudar”, publicada em 1746. Essa iniciativa do ensino da língua vernácula, com base na publicação da referida obra de Verney, também foi adotada pelo Marquês de Pombal, ministro do Rei D. José I, nas suas reformas educacionais, mas somente se concretizou no século XIX (FARACO, 2019).

De maneira geral, algumas línguas vernáculas da Europa ascenderam entre meados do século XII a XVIII e ocuparam as camadas sociais e culturais, substituindo o latim. E, assim, juntamente à unificação e à centralização do Estado, se investiu, também, na construção de uma língua para o Estado (MONTEAGUDO, 2012). A partir da Revolução Francesa de 1789, se estabeleceu uma ligação entre língua e Estado, com a difusão do conceito de LN e depois LO, cujos conceitos já foram mencionados anteriormente.

Saussure (2006 [1916], p. 15) escreveu que “(...) o ponto de vista cria o objeto (...)” e, dessa forma, trazemos isso para a língua, pois seja o que ela for “(...) não se deixa apreender por inteiro — é preciso escolher um ponto desde o qual a gente a observe para daí tirar algumas conclusões, todas sempre instáveis, proteiformes” (BAGNO, 2019, p. 191). Conforme Bagno (2011, 2019), quando uma língua passa por um processo de padronização ou de normatização, ela se transforma numa *hipóstase*.

Esse processo de hipóstase tira da língua sua “(...) vida privada, íntima, comunitária e a transforma numa instituição, num monumento cultural, em veículo de uma política nacional e que, ao longo da história, torna-se uma política imperial” (BAGNO, 2011, p. 359). Assim, conforme Bagno (2011, p. 357), “(...) é possível, no discurso geral sobre a língua, falar dela como sujeito, como se fosse uma entidade dotada de vontade e poder de ação, por exemplo, quando se diz: o português possui mais tempos verbais do que as outras línguas românicas”. Há, nesse trecho, uma alusão à língua num sentido filosófico, referente à origem, a língua constituída, ou seja, a língua-sujeito, com vontades, decisões.

(...) aquilo que na filosofia se chama de *hipóstase*. A palavra grega *hypóstasis* foi traduzida em latim por *substantia*. A teologia cristã se apoderou deste termo para com ele definir a dupla natureza de Cristo, sua dupla substância: humana e divina ao mesmo tempo. Mas na reflexão filosófica moderna e contemporânea, segundo o dicionário *Houaiss*, uma hipóstase é um “equivoco cognitivo que se caracteriza pela atribuição de existência concreta e objetiva (existência substancial) a uma realidade fictícia, abstrata ou meramente restrita ao caráter incorpóreo do pensamento humano” (BAGNO, 2011, p. 358, grifos do autor).

O processo de hipóstase ocorre quando a língua começa a ser encaixada, e, sobretudo, identificada, em modelos de regras e normas, deixando de ser um artifício sociocultural, para se tornar “a Língua” (BAGNO, 2019, p. 193), definida, imposta e institucionalizada⁵. Portanto, nesse processo de hipóstase, a língua começa a ser identificada com esse modelo, com essa norma padrão, como já aponta Faraco (2008). Assim, a língua normatizada “(...) deixa de ser uma língua materna e, apoiada na lei e servindo de código para escrever a lei, se converte numa língua *paterna*, num *padrão* linguístico, na língua da *pátria*, na língua do *patrão* (do colonizador, por exemplo)” (BAGNO, 2011, p. 259, grifos do autor).

Com seus limites bem fixados e sua essência transposta às gramáticas, dicionários, manuais de estilo e demais elementos normativos, na tentativa de descrevê-la para melhor prescrevê-la, essa língua da pátria terá, na escola, seu principal meio de propagação, veículo e transmissão (BAGNO, 2019). Essa padronização, gramaticalização, ortografiação da língua, ampliada pelo poder da escola, provoca um processo de seleção e, conseqüentemente, um processo de exclusão e inclusão.

Nesse sentido, “(...) é evidente que esse construto político-ideológico, essa hipóstase monumental, guarda relações com a vida íntima da linguagem humana, essa nossa poderosa faculdade sociocognitiva de interação com o mundo e com os outros seres humanos”. (BAGNO, 2019, p. 217). Contudo, essa representação não encapsula a língua em sua totalidade: ela é apenas uma fração menor, mas

⁵Orlandi e Souza (1998) utilizam os conceitos de Língua Fluída e Língua Imaginária, que se assemelham com essa questão. Para a primeira, ela não pode ser contida num arcabouço de sistema e de fórmulas, ou seja, não se pode normatizar. Seria, então, a língua do uso, do coloquial, ou seja, “(...) a língua fluída é observável e reconhecida quando focalizamos os processos discursivos, através da história da constituição de formas e sentidos, tomando os textos como unidade (significativas) de produção” (ORLANDI; SOUZA, 1988, p. 34). Ao passo que a Língua Imaginária seria essa língua normatizada, fixada, sistematizada, a língua da norma, do padrão e do correto, ou seja, as Línguas Imaginárias “(...) são as línguas-sistemas, normas, coerções, as línguas-instituições, a-históricas. É a sistematização que faz com que elas percam a fluidez e se fixem em línguas imaginárias” (ORLANDI; SOUZA, 1988, p. 28).

extremamente significativa sob as perspectivas histórica e cultural, de algo tão vasto e complexo que sua definição completa escapa ao nosso entendimento.

A língua ou “(...) a variedade eleita para ser a oficial será objeto de um trabalho de codificação, de padronização (...)” (BAGNO, 2019, p. 197), permitindo que ela possa ser instrumento da alta literatura, da ciência, da religião e do direito. Assim, leis e constituições foram criadas em vários países e o constitucionalismo do século XIX foi contemplando questões linguísticas em seus textos constitucionais, como algumas das grandes questões das Políticas Linguísticas (PLs) sobre o multilinguismo ser ou não reconhecido, definir ou não uma única língua como oficial.

A ideia de um estado-nação monolíngue, ainda muito presente no contexto do Brasil, vem sendo alvo de críticas depois da *Convenção Cultural Europeia*, assinada em 1954, em que o Conselho da Europa estimula o estudo de várias línguas europeias em todos os seus estados-membro⁶. O Conselho promove o multilinguismo e a diversidade linguística. A *Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia* (CE, 2000), proclamada em 2000, declara o respeito pela “diversidade cultural, religiosa e linguística” (Art. 22) e proíbe qualquer discriminação, inclusive a linguística (Art. 21).

Em relação à questão educacional, a União Europeia, desde 2002, recomenda a adoção de políticas que garantam a todos os alunos aprenderem, pelo menos, duas línguas estrangeiras, ou seja, a materna e mais duas outras. Fica claro que, no contexto europeu, apenas o conhecimento de uma língua adicional à materna deixou de ser suficiente.

Ainda a respeito da promoção do multilinguismo e da diversidade linguística, o Conselho da Europa (CE, 1992) aprovou, em 1992, a *Carta Europeia das Línguas Minoritárias e Regionais* (depois incorporada, em 2000, pela União Europeia), definindo diretrizes e preservação das aproximadas 60 línguas regionais ou minoritárias do continente europeu. Todavia, como aponta Faraco (2019), as línguas dos migrantes estão ausentes apesar da chegada da população maciça a partir da segunda metade do século XX.

Em 1996, a *Declaração dos Direitos Linguísticos*, patrocinada pela UNESCO, reconheceu a igualdade de todas as línguas e intensificou o papel destas para a identidade individual e coletiva das comunidades. Conforme o Artigo 2.º da *Declaração*

⁶ O Conselho da Europa é uma organização intergovernamental dedicada à promoção dos valores democráticos e dos direitos humanos e à estabilidade político-social na Europa. Todos os Estados-Membros assinaram a Convenção Europeia dos Direitos do Homem (COE, s/p.). Assim, o Conselho Europeu define as orientações e prioridades políticas gerais da UE.

Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), ninguém pode ser discriminado pela língua que fala (entre outros). Os Direitos Linguísticos, integrando os Direitos Humanos, nos dizem que a diversidade linguística e o seu estímulo são de grande importância, cabendo aos estados-nação fazer esse gerenciamento.

Os Estados Nacionais, reconhecidos, atualmente, pela Organização das Nações Unidas (ONU), somam 193 (ONU, 2022). Entretanto, o número aproximado de línguas da humanidade é de 7.000 no conjunto do planeta, segundo o *Ethnologue* (2022). Como acomodamos 6.000 línguas em 193 Estados Nacionais? Existem, então, problemas das mais diversas ordens, soluções das mais diversas ordens e situações sem solução aparente. Portanto, “(...) uma vez que o problema político muitas vezes não é reconhecido, a questão linguística não é reconhecida nos Estados Nacionais como problema político, gerando, então, diversos conflitos” (FARACO, 2019, p. 33).

Em síntese, a construção de um Estado Nacional traz consequências de ordem glotopolítica, pois as Nações que são constituídas minimizam as diferenças internas, objetivando criar uma identidade o mais uniforme possível. Um Estado Nacional não precisa declarar oficial uma língua nos textos legais que o constituem para que, de fato, essa língua entre todas as faladas em seu território funcione como tal – os Estados Unidos, por exemplo, não tem uma LO em sua Constituição.

Todavia, os Estados Nacionais são, de maneira geral, intervencionistas, e em sua grande maioria, assumem uma lógica monolíngue, uma vez que o liberalismo linguístico, somente, existe como ideologia, feita para justificar a hegemonia de uma língua sobre as outras (LAGARES, 2018) – a existência das línguas são aceitas, mas não as consideramos com *status* nacional, parte da Constituição do país.

Assim, todo estado-nação é intrinsecamente multilíngue e heterogêneo – embora a concepção de estado-nação seja criada dentro de determinados padrões, com o apagamento das diversidades que existem no interior delas –, no nosso caso, plurilíngue, o que é um traço comum em todos os cidadãos. O fato de um estado-nação ter uma língua hegemônica não deve limitar a nova visão para o multilinguismo existente. A questão é que muitos estados tentam apagar a sua heterogeneidade linguística e criam políticas monolíngues que geram muitos conflitos (FARACO, 2019).

2.1.2 Os Desdobramentos da Língua Portuguesa no Imaginário Social

A discussão proposta nesta pesquisa também dialoga, diretamente, com as preocupações de Moita Lopes (2006, s/p), enfatizadas por Rojo (2015), que concebe as relações entre as línguas como além de um mecanismo de submissão ao império, tal como "(...) uma possibilidade de ter acesso a outros discursos sobre o mundo e sobre quem somos ou podemos ser, sendo, portanto, um veículo para construir outra globalização com base nos interesses de seus falantes". Ou seja, como "um possível lugar de heterogeneidade discursiva (...) e de construir diálogo com a vida local". Para isto, é preciso, segundo Moita Lopes (2006, s/p), reconstruir uma ideologia linguística, assentada em nossa própria identidade. E isto é que se aventa fazer neste trabalho, que visa à (trans)formação de professores de LP.

Essas questões repercutem no ensino da LP. A primeira questão que deve ficar clara refere-se ao fato de que nenhum dos países com LP como oficial é monolíngue. Se pensarmos na LP, podemos dizer que a língua falada em Portugal e no Brasil é a mesma? Entendendo que língua, cultura e sociedade estão intrinsecamente ligadas, temos a mesma cultura por falarmos a mesma língua? Isso refere-se ao conceito de lusofonia, que defende a unidade de língua e de cultura.

Conforme aponta Bagno (2020, p.190), ao final do século XX, começou a circular o termo "lusofonia", no entanto, o termo em questão já não é mais usado com seu significado original, que o dicionário Houaiss documenta como sendo dos anos 1950, referindo-se ao "agrupamento de nações onde o português é a língua oficial ou predominante". Atualmente, ele evoluiu para denotar uma iniciativa política, econômica e teoricamente cultural, com o idioma português servindo como elemento central. O ano de 1989 pode ser considerado um marco para essa evolução conceitual, marcado pela criação do Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP). Como é comum na história de Portugal e, conseqüentemente, de suas ex-colônias, a implementação desta estratégia de política linguística ocorre com uma notável demora, especialmente quando comparada às iniciativas semelhantes para a promoção do francês, espanhol e inglês.

Há, nesse discurso, "(...) uma ênfase no papel que a língua exerce, em tese, com o elemento aglutinador dos povos que a falam e daquilo que haveria de comum, dado pelo colonizador português, em suas respectivas culturas" (FARACO, 2019, p. 54-55). Nesse sentido, não é possível entender o termo "lusofonia" como um

apagamento do todo multilíngue e da multiculturalidade existente nos países, como se a LP fosse a LM da sociedade e a língua de uma identidade nacional. Esse efeito pode ser glotofágico se não for acompanhado por políticas. Ou seja, deve-se pensar em políticas com a oferta de uma educação que respeitem e promovem a diversidade linguística e cultural dos países. Estamos sempre em constante mudança e a norma popular e a culta ainda continuam (e vão continuar) desenhando a paisagem sociolinguística do Brasil.

E, nesse processo de conhecer a realidade sociolinguística da língua, os apagamentos multiculturais e pluri/multilíngues continuam a ocorrer, o que nos dificulta a percepção heterogênea da LP. No Brasil, há diversas variedades regionais, que se destacam por questões de pronúncia, prosódia, morfosintaxe e de lexico. Há o português brasileiro culto (ou *standard*), falado por populações urbanas e letradas, e há as variantes do português brasileiro popular, de origem rural, mas que, contemporaneamente, estão presentes no meio urbano, desde o êxodo rural na segunda metade do século XX (FARACO, 2019).

A distinção entre o português culto e o popular no Brasil, e demais variedades, não é muito bem explorada nas escolas, na mídia, nas interações cotidianas e, ainda, por parte dos professores. O panorama linguístico se mantém vivo, embora quase imperceptível na consciência coletiva, com aproximadamente duzentas línguas nativas sobreviventes - um resquício diminuto após um histórico de genocídio e destruição linguística durante a colonização, a maioria das quais está em perigo de extinção. Adicionalmente, cerca de vinte línguas de imigrantes enriquecem a diversidade cultural, variando desde aquelas introduzidas há mais tempo por imigrantes alemães, eslavos, italianos, árabes e japoneses, até as trazidas mais recentemente por neerlandeses, coreanos, sul-americanos e haitianos. Também há vestígios de línguas africanas utilizadas em rituais de religiões afro-brasileiras, além da língua brasileira de sinais (Libras). Na complexa teia das relações linguísticas, emerge um quase bilinguismo nas áreas de fronteira, principalmente com o espanhol, mas igualmente com outras línguas, como o guarani, o francês e a língua crioula da Guiana Francesa, assim como o inglês e as línguas crioulas da República da Guiana.

Essa questão de homogeneização do que é heterogêneo ocorre há 250 anos, começando pelo *Diretório dos Índios*, em 1757, que estabeleceu um interdito sobre a língua geral amazônica e as línguas indígenas no ambiente público. Mesmo não tendo muito efeito prático, a burocracia colonial contribuiu para o mito de um país

monolíngue por meio de políticas linguísticas excludentes e homogêneas, silenciando as línguas indígenas – apenas como parte de toda a diversidade linguística existente.

Na continuidade desse silenciamento, a elite imperial estabeleceu, sobre as variedades do português falado popular, um estigma de desprestígio, não em forma de lei ou política, mas de forma simbólica, no século XIX. Na mesma direção do *Diretório dos Índios* e da frente simbólica de homogeneidade da língua, há um desprezo sobre o conjunto das línguas do Brasil, criando um imaginário uniforme, monolíngue, o que nos leva, ainda, atualmente, a discursos como: “o brasileiro não sabe falar a sua própria língua”, “eu não sei falar o português”, entre outros.

Entre os conflitos sobre a norma culta e o português falado, ainda há outro embate: norma gramatical e norma culta. Em 1930, no Estado Novo, negou-se a heterogeneidade do Brasil, por meio da chamada *Campanha de Nacionalização*, sendo o alvo as línguas de imigração, pois se via uma ameaça à unidade territorial e nacional do país (FARACO, 2019). O golpe do Estado Novo se deu em 1937 e, durante 1938, decretos e leis obrigavam que o ensino primário nas escolas rurais fosse, apenas, em português, proibindo, sem a autorização do *Conselho de Imigração e Colonização*, a circulação de jornais, revistas em qualquer outro idioma – o alemão, o espanhol, o italiano – a não ser o português do Brasil.

Na sequência, em 1939, foi promulgado um decreto-lei que visava a assimilação cultural dos brasileiros com ascendência estrangeira, instruindo que todas as entidades governamentais deveriam atuar ativamente na integração desses brasileiros ao contexto nacional de língua portuguesa. Este decreto também proibiu o uso de idiomas estrangeiros dentro de órgãos públicos (Decreto nº 1.545, de 25 de agosto de 1939). Apesar destas medidas unilíngues, os imigrantes introduziram uma rica variedade de línguas e culturas no Brasil, desafiando as restrições impostas. A influência sociocultural e linguística que os imigrantes exerceram sobre o país é um fenômeno que ainda carece de maior investigação acadêmica.

Apenas nas últimas décadas, o país começou a se reconhecer como país multilíngue. O Artigo 231 da Constituição de 1988 reconhece a organização social, os costumes, línguas, crenças e tradições, bem como os direitos sobre terras dos povos indígenas. Esse movimento estimula a cooficialização de línguas indígenas e de herança ao nível Municipal, e em 2010 surgiu o *Inventário Nacional da Diversidade Linguística* para registrar como patrimônio imaterial as línguas indígenas e de herança.

No âmbito da difusão da língua, o Brasil tem seus problemas em relação à educação. O sistema educacional brasileiro vem se ampliando desde 1990, mas o acesso ao Ensino Fundamental, a evasão e o baixo rendimento escolar constituem fatores importantes a se considerar – esses fatores não serão abordados neste trabalho.

Uma língua, qual seja, é uma construção imaginária em que se mesclam fatores linguísticos com diversos outros fatores: históricos, sociais, culturais, econômicos. Conforme veremos, esses fatores fizeram parte dos momentos formativos empreendidos neste trabalho, objetivando proporcionar um cenário plurilíngue aos professores ao participarem de práticas plurilíngues, ao refletirem sobre o seu repertório linguístico, ao expor o cenário histórico da LP⁷, ao identificarem o plurilinguismo que os circunda e, sobretudo, ao articular o que estava sendo feito na formação com as suas práticas em sala de aula. Assim, sobre essa herança elitista que se desdobra na escola, considerando o cenário do Brasil, passamos ao debate acerca do ensino-aprendizagem da LP.

2.2 RUMO AO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL

Conforme o cenário de intercâmbio cultural, histórico, político e linguístico que constitui a LP, é interessante levantarmos algumas constatações e questionamentos. Essas constatações e questionamentos são necessários para pensarmos a relação estabelecida entre o aspecto do plurilinguismo e o ensino de línguas em geral, sobretudo o ensino de português no Brasil. Também é preciso entender em que base teórico-metodológica está assentado o ensino-aprendizagem de LP no Brasil, segundo os documentos norteadores de ensino que serão vistos mais adiante, a fim de refletirmos sobre a implicação das atuais propostas na prática docente e suscitar possíveis mudanças que visem a uma proposta efetiva de EL.

Para começarmos, é preciso entender a relevância de se trabalhar de forma plural no ensino da LP – como veremos no Capítulo 3 –, pois este trabalho exerce um

⁷ Além disso, é essencial uma mudança profunda na política educacional que, por sua vez, ratifica não apenas a importância do plurilinguismo no ensino de línguas, mas também sua legitimidade. Esse cruzamento de elementos – econômicos, políticos, sociais, plurilíngues – que faz com que os falantes identifiquem as suas variedades linguísticas como parte de uma determinada língua – especialmente pela composição dos grupos, formados por professores das cinco regiões do país – por mais que haja pouca semelhança léxico-gramatical entre as variedades e, ainda, “(...) em certas situações, não haja sequer mútua inteligibilidade, como os falantes de mandarim e de cantonês, que se consideram todos falantes de chinês; ou dos falantes do iraquiano e do marroquino, que se consideram todos falantes de árabe (FARACO, 2019, p. 35)”.

papel importantíssimo para: a manutenção da coesão nacional e manutenção da paz internacional (FINARDI; CSILLAGH, 2016); o acesso à informação (FINARDI; PREBIANCA; MOMM, 2013); a inclusão social da diversidade (FINARDI; CSILLAGH, 2016; FINARDI; ARCHANJO, 2015); o acesso ao exercício da cidadania, trabalho, estudo e relações sociais do/no Brasil e ao redor do mundo, como a internacionalização (FARACO, 2008); o combate à comodificação da educação – no sentido de que políticas educacionais necessitam estar sempre em constante mudança (FINARDI; ARCHANJO, 2015).

Diante dessas constatações e de forma a equacionar o que pode ser ensinar a LP em contexto global e numa perspectiva plurilíngue, lançamos os seguintes questionamentos: como país colonizado que assume como língua pátria a língua do colonizador e a hibridiza, o Brasil compartilha representações sobre os colonizadores e sua língua com outros povos colonizados por Portugal, em outros países e regiões? Ainda, poderemos, nós, brasileiros, aceitar uma nova onda globalizante de colonização linguística da parte do inglês como língua da globalização? (MONTE-MÓR, 2015). Ele perdurará como tal? Até quando? Quais são os possíveis efeitos dessa globalização no Brasil? E por quê? (RAJAGOLAN, 2005). Continuando, consoante a demanda da globalização, como fica o trabalho com o ensino de português para os professores? Como podemos pensar a(s) nossa(s) própria(s) língua(s), em contexto de internacionalização, com o pensamento apenas na língua do Outro?

Esses questionamentos foram levantados, justamente, para pensarmos se a prática plurilíngue no ensino pode ser um caminho — dentre diversos outros — menos colonizador e mais democrático, ou seja, com um discurso de descolonizar o currículo de LP. Como devem orientar-se em relação a isso as políticas públicas (NICOLAIDES; SILVA; ROCHA; TÍLIO, 2013) em face de reformas previstas no sistema educacional?

Justamente, ao falarmos em EL e não simplesmente em Ensino de Línguas, trazemos uma compreensão que vai além do ensino técnico e instrumental da língua; uma tarefa que prioriza as pessoas, os contextos, as histórias, que pensa a função social da escola e da educação em língua. E essa perspectiva somente faz sentido se pensarmos a FP como algo permanente, que exige um exercício rigoroso e constante de pensar, refletir, estudar, para podermos conseguir transformar a compreensão da realidade. Em nosso caso, esse exercício envolve pensar em práticas para termos um ensino socialmente significativo – como veremos mais adiante.

Para pensarmos nesse ensino de LP mais significativo, o que observamos, atualmente, é que o ensino prescritivo da LP não proporciona ao sujeito competência em sua língua (ANTUNES, 2019, GOMES; SOUZA, 2018, 2020). Como vimos anteriormente, as questões sócio-históricas do processo de formação da LP constituem um caminho para compreendermos o que vivenciamos atualmente nas aulas de LP na escola. Privilegiar e impor a norma-padrão, com a ideia estabelecida do que é certo ou errado, parece não permitir a reflexão acerca do funcionamento da língua pelo próprio sujeito.

Faraco (2017) aponta haver uma identificação entre escola e gramática (bem como entre LP e gramática) e localiza essa identificação na Antiguidade Clássica. A origem da relação estreita entre escola e gramática pode ser traçada até os gramáticos de Alexandria no século II a.C. Estes pioneiros estabeleceram a gramática como um campo de estudo independente, ao mesmo tempo em que desenvolviam a filologia, concentrando-se na edição crítica de obras de autores da Grécia clássica. Assim, a gramática evoluiu a partir da filologia e incorporou elementos da filosofia, como as categorias de substantivos e verbos e os conceitos de sujeito e predicado. Posteriormente, ela se enriqueceu com contribuições da retórica, incluindo as figuras de linguagem. Este arcabouço deu forma ao que conhecemos como gramática tradicional, um modelo que se perpetuou ao longo dos séculos e ainda hoje predomina nos estudos gramaticais.

No entanto, não foi essa perspectiva que perdurou no ensino de uma LM. A concepção do que é ensinar uma língua foi se transformando e se consolidando até chegarmos ao Brasil do século XIX, em que as gramáticas da época passaram a ser obras de referência do ensino de LP até parte do século XX. E, ainda hoje, autores de gramáticas escolares e de livros didáticos repetem os mesmos modelos. O que encontramos nessas gramáticas, de maneira geral, são itens que abordam desde os conceitos de gramática às figuras de linguagem, passando pela fonologia, ortografia, classes de palavras, formação do léxico e sintaxe. Esses itens que permeiam os manuais, desde o século XIX, tiveram início pela reformulação do ensino secundário, em 1887.

No entanto, Faraco (2017) lembra a dificuldade de superação da gramática tradicional e a posterior adoção de práticas mais afeitas à análise e à reflexão, o que, talvez, se deva ao ainda incompleto trabalho desenvolvido por parte das Universidades e institutos de formação: "(...) as lacunas na sistematização têm, claro,

seus efeitos: de um lado, dificultam a formação dos professores e, de outro, inviabilizam uma interação produtiva com os professores já em exercício” (FARACO, 2017, p. 11).

Mesmo reconhecendo a ineficácia de um ensino tradicional, há certa insegurança por parte dos professores, pois foi muitas vezes aquele que experienciaram na escola. Ao mesmo tempo, temos o livro didático que auxilia a reprodução dessa tradição. A partir dessa reflexão sobre a herança da gramática tradicional na escola, sobretudo no ensino da LP, considerando o cenário do Brasil, passamos ao debate acerca do ensino-aprendizagem da LP.

2.2.1 O ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa no Brasil

Iniciando os debates sobre o ensino-aprendizagem de LP, devemos compreender, primeiramente, o que é a LP e uma LM. A perspectiva de uma Língua Materna (MEGALE, 2005) é aquela que temos como primeiro contato, a falada pelos nossos pais. Esse conceito tem origem numa ideologia de que as mães eram as únicas que educavam seus filhos na primeira infância, fazendo com que a língua da mãe fosse a primeira a ser assimilada pela criança. Essa definição básica de LM apresenta dois fatores: uma certa justaposição com o conceito de Primeira Língua (L1) e fatores identitários, pois o sujeito, de alguma forma, se identifica com aquela LM. Assim, a LM ou Língua 1 (L1) consiste no primeiro contato do indivíduo com a sua Educação Linguística, sem certa normatividade formal — na realidade, toda relação linguística se baseia em normas de uso, isto é, em normalização de práticas —, pois, nesse contexto ele continua testando as suas hipóteses sobre a língua, adquirindo valores morais, pessoais, com base no seu ambiente.

Nesse sentido, a criança está em contato com outras pessoas, além da mãe, desde os primeiros momentos de vida: pai, irmãos, tias, avós, primos, membros da comunidade, enfim, não se encontra ligada, apenas, à figura materna. Sendo assim, uma criança pode adquirir uma língua que não é falada (ou que é falada, apenas, por alguns membros da família) em casa e ambas, nesse contexto, equivalem à LM/L1 (MEGALE, 2005).

Se, por exemplo, uma criança nasce no Brasil, a mãe é francesa e o pai espanhol, se com cada um ela interage por meio de suas respectivas línguas e em contexto como na escola, no bairro, com os amigos, o português é a língua diária,

esse sujeito tem três línguas: francesa, espanhola e portuguesa – sem significar que a competência seja igual nas três línguas.

No ensino, sobretudo, costuma-se falar em “ensino de Língua Materna”, como se, de fato, o que é ensinado na escola fosse a língua “de casa” do sujeito, o que, às vezes, pode redundar até mesmo em “ensino de uma Língua Estrangeira”, pois a Língua Oficial da escola é o Português. Assim, muitas vezes, o ensino da Língua Materna também se confunde com o ensino de Língua Portuguesa⁸, ou seja, de uma Língua Nacional e Oficial de Estado e como uma hipótese.

Até o século XVIII, momento em que ocorreu a Reforma Pombalina, os jesuítas dominavam o ensino no Brasil, com sua metodologia em que não havia espaço para a LP. Do processo de alfabetização já se passava direto pelo Latim, em um programa de estudos proposto pela Companhia de Jesus, que era o chamado *Rario Studiorum*, publicado em 1599. Esse programa era estruturado em dois ciclos, como aponta Malfacini (2015, p. 46): “(...) o primeiro, correspondente ao secundário, dividia-se em cinco classes, três de Gramática, uma de Humanidades e uma de Retórica e se estendia por seis ou sete anos. O segundo, correspondendo ao nível superior, compreendia três anos de Filosofia e quatro de Teologia”.

Já no início do que podemos chamar de escola e de educação nacional, o ensino de línguas estrangeiras no país era centrado nas línguas clássicas, como o grego e o latim, pois eram veículo para a aprendizagem do vernáculo da época, para a geografia e para demais disciplinas. Também, como aponta Ferreira (2018, p. 20-21), não apenas a área linguística, mas o currículo educacional no Brasil começou a ser moldado com a vinda da Família Real em 1808. Emergiu, assim, uma necessidade específica: instruir a nobreza e as camadas superiores ligadas à monarquia. Salino (2012, p. 46) destaca que, desde o período colonial, a educação foi planejada para a elite, uma direção que ganhou impulso sob os reinados de D. João VI e D. Pedro I. É notório que o legado deste viés elitista ainda influencia o ensino de línguas estrangeiras atualmente. O ensino de línguas era uma prerrogativa da nobreza e das famílias abastadas, e essa concepção se mantém, em certa medida, na visão contemporânea, inclusive entre os administradores educacionais. Tradicionalmente, a

⁸ Neste trabalho, consideramos o distanciamento entre o Português Brasileiro em relação ao Português Europeu, não somente em termos de estrutura morfossintática, fonética e lexical, mas, sim, envolvem aspectos socioculturais, históricos, ideológicos, políticos distintos. Sendo, então, duas línguas diversas utilizadas por comunidades linguísticas diferentes, separadas geograficamente (FARACO, 2008, 2016).

educação era um privilégio de poucos, principalmente dos filhos homens das famílias nobres e ricas, que precisavam dominar o latim e o grego para iniciar sua educação e, mais tarde, o francês ou o alemão para prosseguir seus estudos na Europa (DAY; SAVEDRA, 2015)

Podem, então, ser deduzidas três razões – dentre diversas outras – para a LP não fazer parte do Currículo até a primeira metade do Século XVIII. A primeira refere-se ao fato de que quem era escolarizado fazia parte de classes privilegiadas e, assim, seguia o modelo educacional daquela época, tendo o Latim como um *status* de superioridade. Assim, “(...) havia a pressuposição de que o grupo social mais abastado, que continuaria seus estudos, estaria habituado a práticas frequentes de leitura e escrita fora da escola” (MALFACINI, 2015, p. 46-47).

Ainda, para os alunos oriundos da classe social dominante, “(...) o (re)conhecimento da variedade de prestígio da língua nada mais seria do que a sistematização escolar de uma língua já falada em casa” (MALFACINI, 2015, p. 46-47). Nesse sentido, o ensino de LP era oferecido como um estudo de segunda língua, com continuidade de um modelo já conhecido pelo estudo da gramática latina.

A segunda razão seria o fato de a LP ainda não fazer parte do uso social, ou seja, ainda não era uma Língua Nacional, mas sim, uma Língua Geral, permeada de outras, como as indígenas. De fato, no Século XVIII, o Marques de Pombal tornou obrigatório o uso da LP no Brasil, (...) justificando que era prática de uma nação dominante inculcar no povo dominado também o domínio linguístico (MALFACINI, 2015, p. 47).

A terceira razão decorre das duas primeiras e chega até o século XX, pois o português não tinha base para se constituir como uma área de conhecimento possível de ser levada para a escola, pois “(...) foi a Reforma Pombalina que mudou esse ponto de vista, baseando-se na proposta de Antônio Verney, autor de ‘O Verdadeiro Método de Estudar’, em 1746” (MALFACINI, 2015, p. 47). Só assim o português passou a componente curricular, passando a ser visto como instrumentalização para o ensino do Latim.

Assim, a década de 1950 marcou uma era significativa para a padronização do ensino da língua portuguesa com a implementação da Portaria nº 36, de 28 de janeiro de 1959, mais conhecida como Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB). Com o objetivo de simplificar e padronizar os conteúdos e terminologias gramaticais em todo o país, a NGB propôs um currículo e atividades relacionadas para serem

adotados em todas as escolas brasileiras a partir do ano letivo de 1959. No entanto, apesar dessa iniciativa, as gramáticas, livros didáticos e currículos escolares continuam a fragmentar o ensino da língua portuguesa em categorias isoladas — Fonética, Morfologia e Sintaxe —, geralmente seguidas por seções suplementares que incluem figuras de sintaxe, gramática histórica, ortografia, pontuação, semântica e vícios de linguagem.

A colonização portuguesa teve como resultado, em relação à língua, ações constitucionais, jurídicas, políticas e sociais, enquanto LN, LO, de Estado e LM do País – como vimos no início deste Capítulo. Além disso, as escolas brasileiras aceitavam, exclusivamente, a língua padrão, e os representantes letrados da sociedade brasileira viveram, desde o século XIX, uma situação de "esquizofrenia linguística" que, segundo Faraco (2009, p. 107), foi quando a cultura do "erro" entrou para o debate público em posicionamentos sobre as relações sociais e o ensino do português. Para alguns, em Portugal, residiam os "verdadeiros" proprietários da língua, os fundadores de uma língua pura, revelando, assim, "(...) um entendimento claro do processo padronizador, que se realiza exatamente selecionando e privilegiando e, ao mesmo tempo, excluindo formas (FARACO, 2008, p. 115)".

Assim, questões como o conceito de língua(gem) devem ser analisadas, pois, a língua(gem) pode ser vista como funcionamento atrelado à interação social. Conforme a proposta de Galdi (1984), e conforme as bases teórico-metodológicas pautadas numa perspectiva interacionista, sabemos que não se pode tratar a língua(gem) como um fenômeno homogêneo e imutável, uma vez que a língua é viva. Uma visão tradicional do ensino de gramática, por exemplo, moldou uma metodologia rígida e, como sabemos hoje, um tanto retrógrada, implicando uma perspectiva de língua(gem) restrita, homogênea e instrumental/fragmentada.

Entende-se, assim, que as atividades de ensino-aprendizagem, a respeito das questões que envolvem pressupostos de língua(gem), não abarcam, apenas, aspectos semânticos e formais, mas englobam as relações complexas, enquanto competência inerente ao sujeito em suas relações sociais. Para tanto, veremos, a seguir, o que trazem os documentos norteadores de ensino no país para entendermos que esse processo deve ser inter-relacionado com o conceito de língua(gem) subjacente ao processo de ensino-aprendizagem no contexto de sala de aula de LP, possibilitando reflexões que ampliem a visão textual-discursiva dos sujeitos.

2.2.2 Os Documentos Norteadores para o Ensino de Língua Portuguesa

Um dos motivos da dificuldade com o trabalho contextualizado pode estar relacionado ao fato de que a escola permaneceu alheia a um papel inovador no que concerne à gramática. Por muito tempo, o ensino de LP no Brasil esteve diretamente associado ao trabalho com a gramática tradicional, metalinguística e conceitual da norma padrão, conforme apontam Antunes (2003, 2007, 2014), Mendonça (2006), Gomes e Souza (2015), entre outros.

Contudo, esse cenário escolar começou a mudar, nacionalmente, a partir de 1997 com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), cujos objetivos propõem um redimensionamento dos fundamentos teórico-metodológicos para o ensino de LP. Estes enfatizam a necessidade de se subsidiarem as aulas numa concepção interacionista da linguagem: “(...) assim, ao ensino-aprendizagem, passam a interessar os usos linguísticos, ou seja, a língua viva, autêntica e dinâmica” (GOMES; SOUZA, 2015, p. 90-91).

Como aponta Geraldi (2020, p. 225-26), “(...) antes de tudo é preciso sublinhar: os documentos norteadores do fazer pedagógico nas escolas são oficiais, e por isso mesmo estão no campo da esfera política e não na esfera acadêmica, ainda que com esta dialoguem”. Diante disso, os estudos sobre os PCNs esqueceram este fato fundamental para uma compreensão de um documento oficial: que ele é produto de negociações e não produto de uma pesquisa ou um relatório de pesquisa.

Ainda, com esse discurso, sendo da esfera política, os documentos que remetem ao currículo escolar passam por outro olhar e, “(...) assim, aos trambolhões e sempre aprofundando e melhorando as avaliações para aferir méritos, chegamos ao terceiro momento: o da elaboração da BNCC” (GERALDI, 2020, p. 225-26).

A ideologia que subjaz à toda e qualquer Base é a distribuição igual dos conhecimentos para todos os estudantes e isso já vem desde o século XVII na ideologia burguesa: “(...) distribui-se de forma igual entre desiguais. Como se correspondendo *ipsis litteris* o que se ensina numa escola como o Pedro II no Rio com o que se ensina numa escola à beira do rio Madeira, na Amazônia, estariam sendo oferecidas as mesmas oportunidades aos sujeitos que as frequentam” (GERALDI, 2020, p. 225-26).

Isso tudo gera uma ideia enganosa, pois, em relação a essa ideologia de que todos aprendem o mesmo, “(...) abre-se a porta para ‘adaptações’ regionais. Mas não

adaptações nas aferições de ‘mérito’ nas provas a serem aplicadas! Ora, sendo as provas não flexíveis e a mesma para todos, não há ‘adaptações regionais’ possíveis. Cumpra-se a BNCC” (GERALDI, 2020, p. 225-26, grifos do autor).

No QUADRO 1, sintetizam-se conceitos de língua(gem) nos principais documentos de ensino brasileiro, que, naturalmente, orientam a prática docente em relação ao ensino de LP.

QUADRO 1 – CONCEPÇÕES DE LÍNGUA/LINGUAGEM NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

CONCEPÇÕES DE LÍNGUA/LINGUAGEM NOS DOCUMENTOS OFICIAIS	
PCN/1998	
INTERACIONISTA	LINGUAGEM AQUI SE ENTENDE, NO FUNDAMENTAL, COMO AÇÃO INTERINDIVIDUAL ORIENTADA POR UMA FINALIDADE ESPECÍFICA, UM PROCESSO DE INTERLOCUÇÃO QUE SE REALIZA NAS PRÁTICAS SOCIAIS EXISTENTES NOS DIFERENTES GRUPOS DE UMA SOCIEDADE, NOS DISTINTOS MOMENTOS DE SUA HISTÓRIA. (...) NESSA PERSPECTIVA, LÍNGUA É UM SISTEMA DE SIGNOS ESPECÍFICO, HISTÓRICO E SOCIAL, QUE POSSIBILITA A HOMENS E MULHERES SIGNIFICAR O MUNDO E A SOCIEDADE. APRENDÊ-LA É APRENDER NÃO SOMENTE PALAVRAS E SABER COMBINÁ-LAS EM EXPRESSÕES COMPLEXAS, MAS APRENDER PRAGMATICAMENTE SEUS SIGNIFICADOS CULTURAIS E, COM ELAS, OS MODOS PELOS QUAIS AS PESSOAS ENTENDEM E INTERPRETAM A REALIDADE E A SI MESMAS (BRASIL, 1998, p. 20).
PCNS/2000	
SÓCIO-INTERACIONISTA	O CARÁTER SÓCIO-INTERACIONISTA DA LINGUAGEM VERBAL APONTA PARA UMA OPÇÃO METODOLÓGICA DE VERIFICAÇÃO DO SABER LINGÜÍSTICO DO ALUNO, COMO PONTO DE PARTIDA PARA A DECISÃO DAQUILO QUE SERÁ DESENVOLVIDO, TENDO COMO REFERÊNCIA O VALOR DA LINGUAGEM NAS DIFERENTES ESFERAS SOCIAIS. A UNIDADE BÁSICA DA LINGUAGEM VERBAL É O TEXTO, COMPREENDIDO COMO A FALA E O DISCURSO QUE SE PRODUZ, E A FUNÇÃO COMUNICATIVA, O PRINCIPAL EIXO DE SUA ATUALIZAÇÃO E A RAZÃO DO ATO LINGÜÍSTICO (BRASIL, 2000, p. 18).
PCNS+/2002	
SÓCIO-INTERACIONISTA	A LINGUAGEM NÃO SE REDUZ A SIMPLES VEÍCULO DE TRANSMISSÃO DE INFORMAÇÕES E MENSAGENS DE UM EMISSOR A UM RECEPTOR, NEM É UMA ESTRUTURA EXTERNA A SEUS USUÁRIOS: FIRMA-SE COMO ESPAÇO DE INTERLOCUÇÃO E DEVE SER ENTENDIDA COMO ATIVIDADE SOCIOINTERACIONAL. ESSE CONCEITO, ORIUNDO DA LINGÜÍSTICA, PODE SER ESTENDIDO, GROSSO MODO, ÀS DEMAIS LINGUAGENS, ESPECIALMENTE QUANDO TRATAMOS DA PRODUÇÃO DE SENTIDO. CADA TEXTO, POR SUA VEZ, DIALOGA COM OUTROS (...) (BRASIL, 2002, p. 46).
OCNS/2006	
INTERACIONISTA	UMA ABORDAGEM A SER RESSALTADA É AQUELA PROPOSTA PELO INTERACIONISMO. A DESPITO DAS ESPECIFICIDADES ENVOLVIDAS NA PRODUÇÃO, NA RECEPÇÃO E NA CIRCULAÇÃO DE DIFERENTES TEXTOS, BEM COMO DOS EVENTUAIS CONFLITOS E MAL-ENTENDIDOS ENTRE OS INTERLOCUTORES, TAIS ESTUDOS DEFENDEM QUE TODO E QUALQUER TEXTO SE CONSTRÓI NA INTERAÇÃO. ISSO PORQUE ASSUMEM ALGUNS PRINCÍPIOS COMUNS NO QUE TOCA AO MODO DE CONCEBER A RELAÇÃO ENTRE HOMEM E LINGUAGEM, HOMEM E HOMEM, HOMEM E MUNDO – ESTÁ-SE REFERINDO AQUI TANTO À CONTRIBUIÇÃO DE ESTUDOS DESENVOLVIDOS POR ESSA VERTENTE NO ESCOPO DA LINGÜÍSTICA, OS QUAIS ENVOLVEM ESTUDIOSOS COMO HYMES, E NA FILOSOFIA DA LINGUAGEM, COMO BAKHTIN, NA ETNOMETODOLOGIA E SOCIOLOGIA, COMO GOFFMAN, NA PSICOLOGIA, COMO BRONCKART E NA EDUCAÇÃO, COMO SCHNEUWLY, QUANTO AOS QUE SE ENCONTRAM NO ÂMBITO DA PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO, COMO NO CASO DE VYGOTSKY E SEUS SEGUIDORES (BRASIL, 2006, p. 23).
BNCC/2017/18	
ENUNCIATIVO-DISCURSIVA	TAL PROPOSTA ASSUME A CENTRALIDADE DO TEXTO COMO UNIDADE DE TRABALHO E AS PERSPECTIVAS ENUNCIATIVO DISCURSIVAS NA ABORDAGEM, PARA SEMPRE RELACIONAR OS TEXTOS A SEUS CONTEXTOS DE PRODUÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES AO USO SIGNIFICATIVO DA LINGUAGEM EM ATIVIDADES DE LEITURA, ESCUTA E PRODUÇÃO DE TEXTOS EM VÁRIAS MÍDIAS E SEMIOSES (BRASIL, 2017/18, p. 78).

Fonte: elaboração própria (2022).

Como mencionado, tais pressupostos trouxeram mudanças significativas para a EB, redimensionando diretrizes e práticas pedagógicas nas diversas áreas. No caso

do português, os fundamentos oficiais recomendam o desenvolvimento de um ensino voltado ao propósito realista de qualquer língua: a interação (VOLÓCHINOV, 2006 [1979]).

2.2.3 Os Reflexos da Base Nacional Comum Curricular

Conforme o exposto na seção anterior, cada escola, por conta própria, pode elaborar uma proposta de trabalho a partir da abordagem por competências e habilidades, selecionando conteúdos, estabelecendo uma progressão e afinando procedimentos comuns aos professores das várias séries do ciclo (BRASIL, 2017/18).

Entretanto, as *Bases Legais* sugerem uma organização dos conteúdos de português em relação aos seguintes temas estruturadores: usos da língua; diálogo entre textos: um exercício de leitura; ensino de gramática; algumas reflexões; o texto como representação do imaginário e a construção do patrimônio cultural.

No componente de LP da BNCC, é feita a menção aos documentos anteriores de ensino, na tentativa de “(...) atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, devidas, na maioria, ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação” (BRASIL, 2017/18, p. 20). O documento lança mão de dez competências a serem desenvolvidas, conforme o QUADRO 2.

QUADRO 2 – COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LP PARA O EF NA BNCC

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LP PARA O EF NA BNCC	
1	COMPREENDER A LÍNGUA COMO FENÔMENO CULTURAL, HISTÓRICO, SOCIAL, VARIÁVEL, HETEROGÊNEO E SENSÍVEL AOS CONTEXTOS DE USO, RECONHECENDO-A COMO MEIO DE CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES DE SEUS USUÁRIOS E DA COMUNIDADE A QUE PERTENCEM.
2	APROPRIAR-SE DA LINGUAGEM ESCRITA, RECONHECENDO-A COMO FORMA DE INTERAÇÃO NOS DIFERENTES CAMPOS DE ATUAÇÃO DA VIDA SOCIAL E UTILIZANDO-A PARA AMPLIAR SUAS POSSIBILIDADES DE PARTICIPAR DA CULTURA LETRADA, DE CONSTRUIR CONHECIMENTOS (INCLUSIVE ESCOLARES) E DE SE ENVOLVER COM MAIOR AUTONOMIA E PROTAGONISMO NA VIDA SOCIAL.
3	LER, ESCUTAR E PRODUIR TEXTOS ORAIS, ESCRITOS E MULTISSEMIÓTICOS QUE CIRCULAM EM DIFERENTES CAMPOS DE ATUAÇÃO E MÍDIAS, COM COMPREENSÃO, AUTONOMIA, FLUÊNCIA E CRITICIDADE, DE MODO A SE EXPRESSAR E PARTILHAR INFORMAÇÕES, EXPERIÊNCIAS, IDEIAS E SENTIMENTOS, E CONTINUAR APRENDENDO.
4	COMPREENDER O FENÔMENO DA VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA, DEMONSTRANDO ATITUDE RESPEITOSA DIANTE DE VARIEDADES LINGÜÍSTICAS E REJEITANDO PRECONCEITOS LINGÜÍSTICOS.
5	EMPREGAR, NAS INTERAÇÕES SOCIAIS, A VARIEDADE E O ESTILO DE LINGUAGEM ADEQUADOS À SITUAÇÃO COMUNICATIVA, AO(S) INTERLOCUTOR(ES) E AO GÊNERO DO DISCURSO/GÊNERO TEXTUAL.
6	ANALISAR INFORMAÇÕES, ARGUMENTOS E OPINIÕES MANIFESTADOS EM INTERAÇÕES SOCIAIS E NOS MEIOS DE COMUNICAÇÃO, POSICIONANDO-SE ÉTICA E CRITICAMENTE EM RELAÇÃO A CONTEÚDOS DISCRIMINATÓRIOS QUE FEREM DIREITOS HUMANOS E AMBIENTAIS.
7	RECONHECER O TEXTO COMO LUGAR DE MANIFESTAÇÃO E NEGOCIAÇÃO DE SENTIDOS, VALORES E IDEOLOGIAS.
8	SELECIONAR TEXTOS E LIVROS PARA LEITURA INTEGRAL, DE ACORDO COM OBJETIVOS, INTERESSES E PROJETOS PESSOAIS (ESTUDO, FORMAÇÃO PESSOAL, ENTRETENIMENTO, PESQUISA, TRABALHO ETC.).

- 9 ENVOLVER-SE EM PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA QUE POSSIBILITEM O DESENVOLVIMENTO DO SENSO ESTÉTICO PARA FRUIÇÃO, VALORIZANDO A LITERATURA E OUTRAS MANIFESTAÇÕES ARTÍSTICO-CULTURAIS COMO FORMAS DE ACESSO ÀS DIMENSÕES LÚDICAS, DE IMAGINÁRIO E ENCANTAMENTO, RECONHECENDO O POTENCIAL TRANSFORMADOR E HUMANIZADOR DA EXPERIÊNCIA COM A LITERATURA.
- 10 MOBILIZAR PRÁTICAS DA CULTURA DIGITAL, DIFERENTES LINGUAGENS, MÍDIAS E FERRAMENTAS DIGITAIS PARA EXPANDIR AS FORMAS DE PRODUIR SENTIDOS (NOS PROCESSOS DE COMPREENSÃO E PRODUÇÃO), APRENDER E REFLETIR SOBRE O MUNDO E REALIZAR DIFERENTES PROJETOS AUTORAIS.

FONTE: elaboração própria (2022), baseado em Brasil (2017-18, p. 50).

Segundo o documento, os conhecimentos sobre a língua, as demais semioses e a norma-padrão não devem ser tomados como uma lista de conteúdos dissociados das práticas de linguagem, mas como propiciadores de reflexão a respeito do funcionamento da língua no contexto dessas práticas. A seleção de habilidades na BNCC está relacionada “(...) com aqueles conhecimentos fundamentais para que o estudante possa apropriar-se do sistema linguístico que organiza o português brasileiro. Alguns desses objetivos, sobretudo aqueles que dizem respeito à norma, são transversais a toda a base de Língua Portuguesa” (BRASIL, 2017/18, p. 136).

O conhecimento da ortografia, da pontuação, da acentuação, por exemplo, deve estar presente ao longo de toda escolaridade, abordados conforme o ano da escolaridade, assim, “(...) assume-se, na BNCC de Língua Portuguesa, uma perspectiva de progressão de conhecimentos que vai das regularidades às irregularidades e dos usos mais frequentes e simples aos menos habituais e mais complexos” (BRASIL, 2017/18, p. 136) – ou seja, o currículo em espiral.

No EM, “(...) aprofundam-se também a análise e a reflexão sobre a língua, no que diz respeito à contraposição entre uma perspectiva prescritiva única, que segue os moldes da abordagem tradicional da gramática, e a perspectiva de descrição de vários usos da língua” (BRASIL, 2017/18, p. 504).

Por mais que continue em jogo a aprendizagem da norma-padrão, em função de situações e gêneros que a requeiram, outras variedades devem ter espaço e devem ser legitimadas. A perspectiva “(...) de abordagem do português brasileiro também deve estar presente, assim como a reflexão sobre as razões de sua ainda pouca presença nos materiais didáticos e nas escolas brasileiras” (BRASIL, 2017/18, p. 504).

Assim, a concepção enunciativa discursiva da BNCC não dialoga com os conteúdos segmentados, não condizentes com a proposta assumida, fragmentados, instrumentalizados, sempre com um fim em alguma competência e/ou habilidade. Encontramos, assim, um retrocesso: retorna como obrigatório o ensino de uma gramática e de sua nomenclatura quando tanto ao tempo das propostas quanto ao

tempo dos PCNs não eram os conhecimentos gramaticais explícitos com sua terminologia que importavam, mas o manuseio dos recursos expressivos na produção de textos e na leitura de textos.

Como aponta Geraldi (2020, p. 227-28), certamente, com a BNCC,

“(...) voltaremos a exercícios burros como o sublinhar substantivos de um texto, dizer as funções da palavra “que” ou “se” num texto dado... É lamentável este retrocesso quando operar com textos – na produção e na leitura compreensiva – é o que se exige do sujeito contemporâneo quando a linguagem encontrou formas de circulação quase infinitas, com a internet. Havendo um mundo de textos que exige dos leitores escolhas, opções, capacidade de discernimento, exclusão de *fake news*, atenção às fontes emissoras etc., para estes sujeitos sociais ensinaremos ver se o substantivo é concreto, abstrato e outros quejandos quaisquer. Quem sabe a conjugação ‘completa’ do verbo defectivo “soer”! Que além de seu infinitivo, existe somente na 3.^a pessoa do singular do presente do indicativo, e na expressão “sói acontecer”!!! Ou seja, conhecimentos de especialistas passarão a ser “o conhecimento” desejável... Uma calamidade. Mas secundada por muitos acadêmicos que vinham dizendo que ensinar pouca gramática era ensinar gramática alguma!!! Como se todos devessem conhecer a gramática tradicional por ser herança cultural. Ora, quanta herança cultural é excluída por estes mesmos defensores deste ensino?”

E, além disso, “(...) a pergunta é: como isto foi possível? Que diferentes condições levaram à elaboração desta BNCC? Nestes termos? Claro que permaneceram de forma explícita tudo o que havia avançado no currículo oficial com os PCNs” (GERALDI, 2020, p. 227-28). Outro dado básico: se as práticas promovidas na década de 1980 foram efetivas no uso da linguagem escrita no meio social, e se o conhecimento do discurso ajuda a produzir livros didáticos na escola, agora tudo se traduz como “habilidade” para “capacitância” (GERALDI, 2020). Uma das grandes lições de um aluno que começa a escrever e reescrever seus textos é que existem muitas formas diferentes, que sempre é possível escrever de outra forma, dizer de outra forma.

Ainda, essa questão das Pedagogias das Competências⁹, preditas pela BNCC, atua com uma visão contrária à de Freire (2019 [1968]). O Artigo 206 da Constituição

⁹ O Parecer 15/1998 do CNE mostra, pela primeira vez, que o governo fez o programa de habilidades e competências no Brasil, voltado para o EM. Atualmente, a mesma proposta, que não deu certo na época, retorna e parece estar ganhando espaço, justamente pela participação do privado, ou seja, pela participação mercantil de empresas que assessoram o governo municipal e estadual, impondo e negociando, como sendo essa a única e a melhor forma de aprendizagem. O governo criou, assim, um indicador, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Posteriormente, montou-se uma proposta que indica o que se quer atingir em determinada instância. A partir daí, elaboraram-se exames nacionais nos quais as crianças, muito provavelmente, não vão conseguir ser bem-sucedidas nas respostas. Com isso, chama-se a iniciativa privada para atestar que as Escolas Públicas são inconsistentes, incompetentes, para mostrar ser a iniciativa privada que sabe como fazer. Nós não somos um país pobre, somos um país desigual! As escolas privadas assessoram as Secretarias⁹. Assim, a promoção de uma

Brasileira, que garante a liberdade de cátedra do professor e de pluralidade pedagógica, nos dá o direito legítimo de sermos contra a BNCC, ou seja, não somos, por esse fato, obrigados a segui-la¹⁰.

A preparação para uma EL advém de práticas desconstruídas dos saberes. Embora segmentar seja necessário, os saberes não podem ser enquadrados em uma segmentação, ano a ano. Nesse sentido, a LP fica restrita a uma fragmentação, reforçando, apenas, o seu sistema (não somente linguístico, mas político) e a influência glotopolítica que ela exerce sobre o ensino. A Língua de Estado, hipostasiada, em forma de Língua Portuguesa, se sobrepõe ao discurso enunciativo-discursivo pressuposto pelo documento.

No EM, a LP faz parte do chamado núcleo de *formação geral básica*, como aponta o documento, o componente de LP “(...) deve ser oferecido nos três anos do Ensino Médio (Lei n.º 13.415/2017). Assim, as habilidades desse componente são apresentadas adiante, organizadas por campos de atuação social, como no Ensino Fundamental, mas sem indicação de seriação. Essa decisão permite orientar possíveis progressões na definição anual dos currículos e das propostas pedagógicas de cada escola (BRASIL, 2017/18, p. 485)”.

Assim, para o EM, a Base considera a *semiose*, em relação ao escopo da LP, como um sistema de signos em sua organização própria. Nesse sentido, *semiose* é vista como um

(...) sistema de signos em sua organização própria, é importante que os jovens, ao explorarem as possibilidades expressivas das diversas linguagens, possam realizar reflexões que envolvam o exercício de **análise de elementos discursivos, composicionais e formais de enunciados nas diferentes semioses** – visuais (imagens estáticas e em movimento), sonoras (música, ruídos, sonoridades), verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) e corporais (gestuais, cênicas, dança). Afinal, muito por efeito das novas tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC), os textos e discursos atuais organizam-se de maneira híbrida e multissemiótica, incorporando diferentes sistemas de signos em sua constituição (BRASIL, 2017/18, p. 486, grifos do documento).

EL não se dá somente em teoria. O documento afirma alguns dos conteúdos necessários para o sujeito poder atuar no mundo, de maneira segmentada. Naturalmente, é apenas uma sugestão que o documento apresenta, ou seja, não constitui um currículo.

¹⁰ O controle ideológico é, atualmente, uma prioridade do governo, seja em relação às Universidades, mas ainda, para além delas, para a Escola. A discussão sobre quais conteúdos que devem ser ensinados do Norte ao Sul retoma os anos 1990, em relação ao governo de Fernando Henrique Cardoso.

Ainda segundo os conteúdos voltados ao EF-AF, a BNCC subentende que os sujeitos chegarão ao EM dominando o conteúdo, de forma uniforme e, assim, estando aptos ao “Novo Modelo de Ensino Médio”, como mencionado, pois ao

(...) chegar ao Ensino Médio, os estudantes já têm condições de participar de forma significativa de diversas práticas sociais que envolvem a linguagem, pois, além de dominarem certos gêneros textuais/discursivos que circulam nos diferentes campos de atuação social considerados no Ensino Fundamental, eles desenvolveram várias habilidades relativas aos usos das linguagens. Cabe ao Ensino Médio **aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos**, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos, e **alargar as referências estéticas, éticas e políticas** que cercam a produção e recepção de discursos, ampliando as possibilidades de fruição, de construção e produção de conhecimentos, de compreensão crítica e intervenção na realidade e de participação social dos jovens, nos âmbitos da cidadania, do trabalho e dos estudos (BRASIL, 2017/18, p. 498, grifos do documento).

Com o conteúdo estruturado da maneira como aparece ao longo de todo o documento, segmentado, as chances de o sujeito chegar altamente escolarizado no EM são poucas (SOUZA, 2020). Minimamente instrumentalizado, é possível, sim, que esse sujeito chegue à esfera do EM e que possa trabalhar, de forma significativa, na sociedade, votar, ser sujeito dos seus direitos e deveres, cumprindo o seu papel de cidadão, mas isso não quer dizer que ele seja um crítico.

No EM os eixos de integração são os mesmos do EF-AF: as práticas de linguagem — leitura, produção de textos, oralidade (escuta e produção oral) e análise linguística/semiótica. No EM não há indicação de anos na apresentação das habilidades que, segundo a BNCC (2017/18), não apenas em função da natureza mais flexível do currículo para esse nível de ensino, mas também, como do maior grau de autonomia dos estudantes, que se supõe alcançado. Essa proposta não mais impõe restrições e necessidades de estabelecimento de sequências¹¹ (que já são flexíveis no EF), “(...) podendo cada rede de ensino e escola definir localmente as sequências e simultaneidades, considerados os critérios gerais de organização apresentados em cada campo de atuação” (BRASIL, 2017/18, p. 501).

¹¹ Outro ponto refere-se à questão do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) que influencia os currículos brasileiros por meio das competências que são cobradas, exigindo que o ensino seja conduzido com base em posturas críticas e mobilizando o conteúdo aprendido na escola, relativo à realidade na qual os sujeitos estão inseridos. Isso acarreta mudanças nos currículos escolares. O ENEM é um exame criado em 1998, visando avaliar o desempenho dos estudantes ao concluir o EM, levantando dados para melhorar a qualidade do EB e, desde 2009, o exame também passou a ser instrumento de acesso ao Ensino Superior, com o intuito de democratizar o acesso no Brasil.

Podemos relacionar o que prediz a BNCC com o aspecto de uma educação bancária que consiste, segundo Freire (FREIRE, 2019 [1968]), em “(...) um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante” (FREIRE, 2019 [1968], p. 80). Ainda, “(...) é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos” (FREIRE, 2019 [1968], p. 82).

O aluno é um cofre vazio e o professor acrescenta as letras, as fórmulas matemáticas, o conhecimento científico, a cultura, enfim, até que esse aluno seja enriquecido. Decorrente de todo esse enriquecimento, o sujeito que sai da escola torna-se um replicador desse e daquele conhecimento adquirido. No Brasil, há, como política, um ensino tradicional, com uma visão bancária, que doa o conhecimento, doa saber, para os que não sabem.

Paulo Freire defendia, bem como defendemos neste trabalho, a educação problematizadora, ou libertadora, como alternativa à educação bancária, e essa problematização exige uma troca mútua de conhecimento, ou seja, “(...) o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa” (FREIRE, 2019 [1968], p. 96). Essa perspectiva estimula o sujeito a participar, ativamente, do seu próprio processo de ensino-aprendizagem, questionar a realidade, entender a sua realidade, e refletir sobre ela.

Coadunando com essa prática libertadora, retomamos a Constituição, o Artigo 206, que nos diz que temos, enquanto professores, a liberdade didática de escolher o método que queremos utilizar. Mas se, de um lado, temos essa liberdade de escolha para ensinar, do outro, temos os sujeitos com o direito de aprender.

Se algo não está dando certo para que esses direitos – liberdade didática, práticas libertadoras – sejam efetivos, precisamos procurar alternativas para que, de fato, a aprendizagem possa se concretizar. Sendo assim, se temos uma perspectiva fragmentada de conhecimentos e conteúdos na educação, segundo expõe a BNCC, de uma maneira geral, não teríamos um reflexo disso também no ensino da língua – uma vez que também é ditado os conteúdos a serem ensinados em LP, dentro de cada ano no EF? Entendendo que uma EL é caracterizada por um conjunto de fatores sociais e culturais que permeia toda a nossa existência. Esses fatores sociais e culturais nos possibilitam desenvolver, adquirir, contestar e ampliar os conhecimentos sobre a LM e sobre outras línguas e outros conhecimentos.

Conforme Bagno e Rangel (2005), as crenças, as superstições, as representações, os mitos e os preconceitos que circulam na sociedade em relação à língua(gem) também fazem parte desses saberes e que “(...) compõem o que se poderia chamar de imaginário linguístico ou, sob outra ótica, de ideologia linguística (BAGNO; RANGEL, 2005, p. 63)”. Igualmente, quando tratamos de EL, “(...) o aprendizado das normas de comportamento linguístico que regem a vida dos diversos grupos sociais, cada vez mais amplos e variados, em que o indivíduo vai ser chamado a se inserir” (BAGNO; RANGEL, 2005, p. 63).

O diálogo sobre o processo de ensino em sua prática real que se busca trazer neste trabalho, requer uma tomada de consciência muito mais ampla do que apenas o debate do aspecto formal da língua, mas compreender que os sujeitos são todos responsáveis, críticos e problematizadores, ativos em relação à promoção do acontecimento verbal, do diálogo entre pessoas em permanente formação, portanto, os sujeitos são seres sociais, culturais, políticos, bem como é necessária toda essa dialogicidade incorporada ao ser do ser humano e de se humanizar permanentemente.

Este processo de escolha, de querer ser professor, que implica posições políticas. Falar que educação é um direito de todos pode ser fácil, mas, na prática, não é, pois, para realmente reconhecer a educação como direito de todos, nós, professores, temos de estar em um estágio de conscientização em que, realmente, se enxergue, sem dúvidas, que se pode ensinar diferente e, além disso, que todos têm o direito de aprender. Por isso, é importante ler o mundo para depois ler as palavras – naturalmente que o inverso também é uma possibilidade.

Daqui se infere que não há receita, cada turma é uma turma, é necessário, em muitos momentos, se debruçar sobre aquela realidade da sala de aula para tentar fazer um trabalho que seja coerente com ela. Nesse sentido, não há dúvidas que temos de ser pesquisadores, sempre em formação. Do ponto de vista concreto, deve-se considerar que o conhecimento é interdisciplinar. O trabalho com projetos, por exemplo, significa nos aproximarmos de uma forma mais objetiva de uma realidade, de um conhecimento integrado. A nossa formação universitária é feita por disciplinas, por recortes do conhecimento, mas a escola tem a oportunidade de agrupar diferentes profissionais do saber – claramente que a Universidade também poderia ser mais interdisciplinar.

Como já dizia Freire (2019 [1968]), essa conscientização “(...) nos convida a assumir uma posição utópica frente ao mundo, posição que converte o conscientizado em “fator utópico”. E, ainda: “(...) o utópico não é o irrealizável. A utopia não é o idealismo (não se trata de sonhar despertos), é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar: o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante”. Nesse sentido, a utopia abarca um compromisso histórico, e a conscientização “(...) está evidentemente ligada à utopia, implica a utopia”.

O que trouxemos da BNCC e dos documentos de ensino de LP neste Capítulo — e uma breve reflexão acerca do ENEM — se faz necessário para debatermos a FP de LP no Brasil, uma vez que os documentos orientadores da prática docente se voltam à efetivação do conteúdo dito pela BNCC, justamente como aponta a BNC-Formação, que veremos adiante.

2.3 AS RELAÇÕES DIALÓGICAS

Ao pensarmos em língua como heterodiscurso, interativa, enquanto recurso e dialógica, segundo apontam os pressupostos de Volóchinov (2006 [1979]), podemos articular ensino-aprendizagem de línguas a uma visão mais pedagógica do ensino, como uma EL, por exemplo.

As acepções levantadas em torno de uma EL, a respeito do trabalho de ensino-aprendizagem com a LP, carecem de diálogo, entendido como um momento de espaço de embates e de lutas, de reflexão dos próprios aspectos da interação social (VOLÓCHINOV, 2006 [1979], p. 88). O diálogo não é um momento, apenas, de negociação e de mediação dos conflitos, mas, sim, se caracteriza como um espaço em que esses embates poderiam ser acolhidos e repensados, de modo a contribuir com a compreensão de uma realidade maior, ou seja, para a compreensão da realidade social (VOLÓCHINOV, 2006 [1979]).

Freire (2019 [1968]) considera o diálogo como um fenômeno tipicamente humano e constituído pela palavra, e exerce duas funções: ação e reflexão. Não existe a palavra verdadeira que não seja *práxis* (ação reflexiva), elevando a palavra à possibilidade de transformar o mundo. Por isso, Freire (2019 [1968]) não considera ação e reflexão de modo estanque, esse diálogo somente se dá quando ação e reflexão agem juntas, como menciona, em seus escritos: ação-reflexão. Ainda, na sua

concepção de dialética, esse diálogo se configura como um caminho para se significar.

O diálogo é, primeiramente, elemento humanizador e transformador da realidade. Quando ele acontece, refletir e agir se entrelaçam na busca conjunta dos participantes pelo aprimoramento e humanização do mundo, o que não pode ser reduzido a uma mera transferência de pensamentos de uma pessoa para outra, ou a um intercâmbio superficial de ideias para consumo dos envolvidos. O diálogo transcende, sendo uma verdadeira forma de criação. Por isso, ele não deve ser manipulado como uma ferramenta astuta para a dominação de uma pessoa sobre a outra. No diálogo verdadeiro, a conquista é coletiva — uma conquista do mundo pelos indivíduos em comunicação, e não de um indivíduo sobre o outro (FREIRE, 2019 [1968], p. 91).

Esse diálogo de Freire é marcado socialmente, pois ele serve para a transformação dos sujeitos e para sua libertação e não apenas como um instrumento. O diálogo aproxima diferentes discursos, diferentes realidades e promove aos sujeitos o seu próprio reconhecimento nos outros tantos sujeitos, é cooperativo.

Somando ao que Freire (2019 [1968]) nos traz a respeito do diálogo, segundo Volóchinov (2006 [1979]), o conceito de dialogismo, de maneira ampla, refere-se ao Princípio Constitutivo da Linguagem e atua como condição para que se produza sentido no discurso/enunciado. Entende-se, assim, que é um princípio inerente à linguagem humana. Assim, ao se falar em diálogo e em dialogismo, é importante refletir sobre língua(gem).

Nesse sentido, ao tentarmos identificar a língua exclusivamente por meio das formas padronizadas, refletimos um modelo ideológico que tenta apagar ou “(...) desqualificar a heterogeneidade linguística e os processos de mudança” (FARACO, 2019, p. 44). Assim, a variação e a mudança, inerentes a qualquer realidade linguística, “(...) passam a ser consideradas como deterioração, corrupção, depreciação da ‘verdadeira’ língua e, por isso, são alvo de rejeição, desprestígio ou estigma social” (FARACO, 2019, p. 44).

Ainda, a evolução da linguagem é um processo constante e inevitável, refletindo as contínuas transformações da sociedade. Essas alterações ocorrem de maneira lenta e pontual, não acontecendo de maneira abrupta ou de forma abrangente e rápida. Elas se manifestam de forma gradual, impactando diferentes aspectos da língua, mas nunca alterando-a por completo. Podemos observar períodos em que uma

forma linguística substitui outra, períodos de coexistência entre formas variadas e, finalmente, uma fase de competição entre elas, que culmina com o declínio de uma e a predominância da outra.

Consoante a perspectiva glotopolítica (LAGARES, 2019) e do entendimento de que todo ato de língua(gem) é um ato (também) político, a base teórico-filosófico-metodológica das teorias de Volóchinov¹² direciona a discussão para o preceito de dialogismo. Conceito que permeia a produção teórica desse *Círculo* e fornece arcabouço para a compreensão dos fenômenos enunciativo-discursivos¹³.

O *Círculo de Bakhtin* concebe a linguagem como dialógica, com base em sua natureza sócio-histórica, ou seja, “(...) o dialogismo é, naturalmente, um fenômeno próprio a todo discurso. Trata-se da orientação natural a qualquer discurso vivo” (VOLÓCHINOV, 2006 [1979], p. 88).

Nesse sentido, ignorar a natureza dialógica da linguagem é apagar as relações existentes entre a linguagem e a vida. Portanto, as relações dialógicas são possíveis não apenas entre enunciações integrais (relativamente), mas o enfoque dialógico “(...) é possível a qualquer parte significativa do enunciado (...), se ouvimos nela a voz do outro. Por isso, as relações dialógicas podem penetrar no âmago do enunciado (...), por outro lado, as relações dialógicas são possíveis entre os estilos de linguagem (...). Por último, as relações dialógicas são possíveis, também, com a própria enunciação na totalidade (...)” (VOLÓCHINOV, 2006 [1979], p. 210-211).

As relações dialógicas são possíveis em toda atividade de interação socioverbal, desde uma simples palavra até um objeto artístico. Ainda, são percebidas em diferentes dimensões: entre interlocutores situados numa relação sócio-histórica, como no diálogo do sujeito consigo mesmo e nos discursos respondidos reciprocamente, ora em concordância, ora em divergência; ou seja, sempre em tensão.

Ao se referir ao dialogismo existente entre/nos textos, Volóchinov (2006 [1979], p. 2011) afirma ser uma “rede” ininterrupta na qual se entrelaçam uma série de outros discursos e textos; as diversas vozes da diversidade social que se integram, resultando uma atividade humana reunida de diversos tecidos sociais e linguísticos.

¹² Bakhtin, Voloshinov e Medviedev, entre outros, integram o chamado *Círculo de Bakhtin*, no entanto, as referências serão atribuídas diretamente à Volóchinov ou ao *Círculo*.

¹³ Embora a perspectiva enunciativo-discursiva seja, desde os PCNs, revestida por dialogismo, seus fundamentos estão no interacionismo sociodiscursivo, de base estruturalista (BRONCKART, 1999).

2.3.1 A Heterodiscursividade da Língua(gem)

Nessa direção, outro conceito importante é o de heterodiscurso, entendendo que um discurso não se constrói sobre si, mas pressupõe sempre outro(s) discurso(s), sendo “o discurso do outro na linguagem do outro” (VOLÓCHINOV, 2006 [1979], p. 103). Assim, não pode haver enunciado isolado, pois esse enunciado sempre pressupõe enunciados que o antecedem e o sucedem, ou seja, (...) nenhum enunciado pode ser o primeiro ou o último. Ele é apenas o elo na cadeia e fora dessa cadeia não pode ser estudado. Entre os enunciados existem relações que não podem ser definidas em categorias nem mecânicas, nem linguísticas (VOLÓCHINOV, 2006 [1979], p. 371).

Um dos pontos centrais para o conceito de heterodiscurso é a negociação nas interações. Uma negociação social, central para o heterodiscurso, pois o tempo todo se está negociando um lugar de dizer e, ainda, uma posição na interação pela/na própria língua(gem).

A compreensão de que se está negociando *tensão* é, na realidade, uma negociação de relações de poder. Esses espaços de agências individuais não anulam as relações de poder. Isso quer dizer que, por mais que se esteja em negociação, negociação não implica harmonia; não implica que todos saiam ganhando o mesmo; não implica, de modo algum, um consenso; embora se entenda que seja melhor balizar uma negociação do que cercear por meio de uma imposição.

Nesse sentido, não é possível olhar, simplesmente, para os espaços de interação como espaços de reprodução, mas, sim, como espaços de agentividade do sujeito. Isso quer dizer que as relações de poder determinarão as posições sociais dos sujeitos.

Como aponta Volóchinov (2006 [1979], p. 327, grifos do autor),

(...) quando se analisa uma oração isolada, tirada de seu contexto, encobrem-se os indícios que revelariam seu caráter de dirigir-se a alguém, a influência da resposta pressuposta, a ressonância dialógica que remete aos enunciados anteriores do outro, as marcas atenuadas da alternância dos sujeitos falantes que sulcaram o enunciado por dentro. Tudo isso, sendo alheio à natureza da oração como unidade da língua, perde-se e apaga-se. Esses fenômenos se relacionam com o todo do enunciado e deixam de existir desde que esse *todo* é perdido de vista. E isso que explica a perspectiva estreita da estilística tradicional que assinalamos. Uma análise estilística que queira englobar todos os aspectos do estilo deve analisar obrigatoriamente o *todo* do enunciado e, obrigatoriamente, analisá-lo dentro da cadeia da comunicação verbal de que o enunciado é apenas um *elo* inalienável.

A ideia de que se transita entre as línguas já está imbricada na acepção do conceito de heterodiscurso. Nesse sentido, quando nos conectamos às concepções do *Círculo*, notamos que tais discussões já são, há muito tempo, debatidas.

Assim, a questão do heterodiscurso se justifica, pois língua(gem) é um conjunto de recursos disponíveis para os falantes, construídos e carregados ideologicamente. Ou seja, há um conjunto de recursos, por exemplo, que tem relação com o italiano, ou que se nomeia como italiano. Nesse sentido, há diversos recursos à disposição, como: gestos, entonações, palavras, e todos esses recursos são carregados de valor. Além disso, é possível, ideologicamente, mobilizá-los na interação.

Por isso, não é possível colocar as línguas em “caixas”, justamente em virtude de haver a concepção de que, como falante, há disponibilidade de utilizarem-se os diversos recursos. E, dependendo com quem se interage, determinados recursos serão mobilizados. Fica difícil pensar nos idiomas: italiano, espanhol, português, francês, por exemplo, se há todo um repertório à disposição, deixando, também, de ser somente linguístico, passando a ser semiótico, no sentido mais amplo do termo.

Assim, a palavra é carregada ideologicamente, tendo à disposição não somente a palavra, mas, sim, vários outros recursos de língua(gem) e, na interação, “abre-se o cesto” e se dispõe daquilo que está acessível para (des)construir sentido¹⁴. E isso se refere tanto a um gesto, como a expressão facial, ao uso da língua, por isso, há recursos semióticos, de modo amplo, que compõem o repertório culturalmente marcado do sujeito.

A EL não está baseada, apenas, em pontos estruturantes da língua, do sistema, mas, sim, ligada a um ideal maior de ensino, que nos permite pensar para além das categorias existentes, de um ensino segmentado, língua por língua, em “caixas”, como mencionado anteriormente, a EL tem a ver com dialogicidade. Pensar numa EL, como aponta De Mauro (2018), é pensar em superar a pedagogia linguística tradicional e adentrar as necessidades da sociedade, as quais são cada vez mais amplas e dinâmicas, e a vida produtiva, social e cultural, é muito mais complexa. Assim, uma EL completa se constrói com o amadurecimento progressivo de uma atitude crítica

¹⁴ O acesso a esses recursos perpassa pelo processo sócio-histórico dos sujeitos, a depender do contexto, da situação financeira, ou seja, nem todos partilham do mesmo repertório que outros tantos, mas podem possuir o que tantos alguns sequer o conheçam.

consciente em relação ao sistema de informação, por exemplo, pensando o ensino de línguas para a cidadania (DE MAURO, 2018).

De Mauro (2018) aponta que uma EL que rejeita, com igual firmeza, a opressão de um idioma, de uma forma estilística ou de um tipo de semiose sobre os outros é um espontaneísmo equívoco “(...) que deixa intactos os guetos que o evento histórico-social pode ter criado; uma educação, portanto, que, apesar de respeitar todos os tipos de variedades expressivas e criatividade, abra o acesso a essa variedade para todos; digamos melhor, incentive todos a acessar essa variedade criativa” (p. 79, tradução nossa)¹⁵.

Ainda, esse processo de EL necessita ser democrático. E por que "democrático"? De Mauro (2018) aborda a questão em várias partes, indicando os sentidos imediatos desse adjetivo: aquele que pode ser resumido com referência ao Art. 3, segundo parágrafo da Constituição Italiana — contexto geopolítico de suas publicações; ou aquele para o qual um ensino de línguas, não apenas eficiente, mas democrático, visa à inclusão; ou aquele para o qual o ensino de línguas é uma condição necessária — embora não suficiente — para a vida democrática, porque “(...) educação democrática significa educação para respeitar a diversidade linguística para o uso de todos os tipos de criatividade linguística” (p. 79, tradução nossa)¹⁶.

Nos Anos Iniciais, é improvável que as crianças, embora consigam usar elementos gramaticais complexos para a execução linguística espontânea, consigam explicar as regras, muitas vezes arbitrárias, que as governam em seu comportamento linguístico. Em suma, há uma descontinuidade entre sua gramática vivida ou implícita e uma gramática refletida ou explícita, cuja explicitação é, além disso, uma operação complexa, não óbvia. A EL é, portanto, um componente crucial para o ensino democrático da língua(gem).

"O que significa", "como se diz" são exemplos de como um sujeito usa a linguagem para explorar, falar e refletir sobre a linguagem. A experiência, o uso repetido gradualmente levam à tomada de consciência não apenas do valor semântico, mas também das regras de ocorrência dos elementos linguísticos

¹⁵ No Original: (...) una "educazione linguistica che rifiuti con pari fermezza sia l'oppressione di un idioma o di una forma stilistica o di un tipo di semiosi sugli altri sia un equivoco spontaneismo che lasci intatti i ghetti che la vicenda storico-sociale possa avere creato; un'educazione, dunque, che, nel rispetto d'ogni sorta di varietà e creatività espressiva, apra a tutti l'accesso a tale varietà, anzi, diciamo meglio, spinga tutti ad accedere a tale varietà creativa" (DE MAURO, 2018, p. 79).

¹⁶ No Original: (...) educazione democratica significa educazione al rispetto della diversità linguistica per l'uso di ogni tipo di creatività linguistica" (DE MAURO, 2018, p. 79).

utilizados: refletir sobre a linguagem, para explorar como ela funciona é, portanto, um recurso fundamental para o aprendizado da língua. Em contextos teóricos um pouco distintos, as perguntas usadas como exemplo e a reflexão que fazemos sobre os recursos linguísticos são atividades epilinguísticas, mais do que metalinguísticas. Afinal, a metalinguagem é uma construção própria e interna a uma teoria¹⁷.

De Mauro (2018, p. 228, tradução nossa) aponta o significado primário da função metalinguística:

(...) ao mesmo tempo, a função metalinguística impede que a conversa se transforme em caos, em que todos entendem o significado das palavras à sua maneira e usam todas as suas palavras. Utilizando perguntas e respostas de caráter metalinguístico, por gerações, grupos sociais, ofícios, ciências, seres humanos trocam informações sobre as palavras que usam e, com isso, as experiências que vivem.

É nesse caminho que o trabalho escolar faz sentido: se articulado aos usos sociais linguísticos, priorizando práticas de leitura, escrita e oralidade, permeadas por reflexões sobre a língua. Passadas duas décadas da primeira publicação de um documento-marco, muitas questões dos PCNs foram aprofundadas, elucidadas e questionadas, fazendo surgir novas vozes e necessidades até a chegada da BNCC.

Assim, um primeiro ponto, para uma escola popular e democrática (FREIRE, 2019 [1968], p. 227), refere-se a uma participação que seja extensiva aos diferentes setores que participam da escola, ou seja, a comunidade escolar deve estar em prol da educação e não apenas os professores e pedagogos, mas a comunidade, o entorno.

Um segundo ponto realça o papel da autonomia da escola e do grupo para definir aquilo que acha importante ensinar. Como sabemos, temos possibilidades legais de montarmos e definirmos o currículo escolar e de definir a melhor abordagem que achamos, enquanto professores, melhor para se trabalhar determinado conteúdo. Ainda, podemos mesclar as abordagens em prol de uma educação democrática, que faça sentido e seja reflexiva para os sujeitos. Nitidamente, com as condições de trabalho, com a saúde, com a formação permanente atual, não temos como chegar até essa possibilidade e, um livro didático, uma cartilha são mais fáceis

¹⁷ No ensino da Gramática e de toda sua metalinguagem, o que se ensina é a reflexão do gramático ao estudante, e não que ele reflita sobre a língua para extrair da reflexão regras e classificações (aliás, a gramática tradicional não é normativa, mas, sobretudo, classificatória. Suas únicas regras são as da sintaxe de concordância, de regência, de colocação e pontuação. Ortografia e acentuação gráfica resultam de uma intervenção normativa do poder estatal e não de regras gramaticais).

e úteis como fonte do conhecimento, apagando, assim, as potencialidades da prática docente — essa questão será melhor debatida na próxima seção.

Finalmente, importa evidenciar a dialogicidade, como um critério e proposta democrática do processo de ensino-aprendizagem. O diálogo é o centro dos debates entre comunidade, escola, universidade e sociedade. Esse diálogo precisa ser (re)estabelecido para que se possa pensar em práticas reais – com conteúdos reais, vividos diariamente, que fazem parte da realidade do sujeito – de ensino-aprendizagem. Tudo se baseia no diálogo.

Considerando esse arcabouço teórico, acerca da constituição e dos desdobramentos da LP, passaremos para a FP, fazendo o levantamento da área no país para entendermos as suas principais políticas e para justificarmos parte deste trabalho, embasado no diálogo com as Diretrizes nacionais.

3 A FORMAÇÃO PERMANENTE (CONTINUADA) DE PROFESSORES NO BRASIL E A ARTICULAÇÃO COM A DIDÁTICA DO PLURILINGUISMO

3.1 A FORMAÇÃO PERMANENTE (CONTINUADA) DE PROFESSORES

Enquanto professores e educadores, é interessante dialogar com a realidade social, com a realidade que permeia as salas de aula, a realidade do contexto escolar, na tentativa de pensar em um mundo possível para essa realidade. Para isso, ao fazer essa leitura de mundo, ao compreender esse contexto em que estamos e vivemos, precisamos nos posicionar e (re)pensar as nossas práticas continuamente. Nós, enquanto seres condicionados, não somos determinados e podemos mudar a realidade em que vivemos.

É importante sinalizar algumas questões que partem de uma condição que foi historicamente colocada para a maioria dos brasileiros, sendo a condição de analfabetos, com os sujeitos não inseridos no cenário Educacional Institucional e ainda, especificamente, a inserção tardia da LP no contexto de ensino escolar, como já debatido. Nesse sentido, a partir da década de 80, início dos anos 90, é levantada uma questão importante no campo de FP: a Formação Permanente de Professores que até então não aparecia na literatura. Naquele período, levantou-se a ideia de que os professores deveriam fazer treinamentos. A educação não comporta esse tipo de nomenclatura e é justamente por isso que este trabalho mobiliza a ideia de Formação Permanente de Professores.

A educação representa a formação no seu sentido mais amplo e não numa perspectiva técnica, de treinamento. Educação, nesse sentido, está além da ideia de treinamento. Essa ideia de treinamento é transplantada para o Brasil, oriunda de uma concepção norte-americana, recorrente nesse mesmo período – anos 80 e 90 – nos EUA, mas é refutada por Freire (2019 [1993]), p. 227):

Como educador, eu sei o que significa a formação. É por isso que eu brigo bastante com os americanos, pois resisto a aceitar que training equivale à formação. Formação é muito mais que training. Então, a formação dos educadores e a análise sobre ela tem muita importância.

Ou seja, educação não é treinamento, mas, naquele momento, estava sendo disseminada para naturalizar que se precisava de treinamento e não de formação no seu sentido amplo e estrito do termo.

Ao pensarmos em formação continuada, existem momentos estanques, ou seja, como se tivéssemos dois tempos distintos no processo de formação: um tempo anterior, que seria a FI, e um tempo posterior, sendo a *continuada* (MILITÃO, 2012).

O interessante é trabalhar com a ideia de um *continuum*, sem interrupções. Nesse sentido, apresenta-se outro conceito, o desenvolvimento profissional, defendido Diniz-Pereira (2021), agregado de outro elemento, indissociável da FI em relação à FC, que constitui o contexto do trabalho, também indissociável da ideia de FI e trabalho docente.

Há diversos outros termos para se falar em FI, sobretudo no tocante à FC: formação contínua, formação em serviço, formação *in-service*, formação centrada na escola, entre outras, conforme Freire (2019 [1968]), Diniz-Pereira (2021), Imberón (2010), Franco (2012), entre outros. Há uma profusão de terminologias, numa perspectiva mais técnica, para situar esse período da formação que ocorre após a FI.

Nessa lógica de capacitação, de treinamento, se instaurou o contexto histórico dos anos 80-90 no Brasil, período em que houve uma tentativa de inserção de pacotes de formação prontos, sem a intervenção, sem um processo de escuta daqueles que exerciam a docência. Nesse espaço, Freire (2019 [1993]) começou a formular outra proposta, em outra concepção: a concepção de Formação Permanente (FP)¹⁸.

Usar essa terminologia de FP é se assentar em uma perspectiva teórica e epistemológica que traz a ideia de inconclusão dos seres humanos, de incompletude. Quando se compreende que, após o término do período de FI e o início do exercício da docência, esse exercício profissional é situado em um tempo histórico, em um contexto geográfico, cultural, social, dotado de particularidades, compreende-se igualmente que isso exige de nós uma permanente formação. Essa continuidade na

¹⁸ Nesse tempo, houve sim “venda de pacotes” e treinamentos (como há até hoje compra e entrega de livros-didáticos, que não passam de pacotes encadernados), mas também houve cursos como este – e que responde a uma ausência, da consciência do plurilinguismo que nos envolve. Vivemos nos anos 1980 e 1990 o retorno à democracia. Buscaram-se nos escaninhos das Universidades soluções para os impasses que somente com a redemocratização permitiu que fossem ditos em voz alta. Havia muitas propostas geradas nas Universidades, particularmente na área da macro economia e a propósito do sistema educacional, mas poucas propostas didáticas para o que, junto com os portugueses, podemos chamar de chão da escola, o interior das quatro paredes das salas de aula. Nem tudo foi organizado como um pacote pronto, mas como um conjunto de ideias lastreado em diferentes concepções de educação e das áreas que compõem o currículo escolar. As discussões destas ideias não poderiam ser “empacotadas”, porque eram propostas em aberto para algumas práticas distintas daquelas mais comuns na escola. E elas não foram e nem poderiam ser objetos de capacitação e treinamento. Muitas foram apresentadas, discutidas e as práticas dos professores acompanhadas por anos, numa formação continuada. Obviamente, sempre haverá aqueles que considerarão uma proposta como um pacote.

busca de uma formação permanente é explicada por essa ideia de incompletude do ser e, enquanto seres inconclusos, estamos em processo permanente de formação e, essa busca pela formação e pelo conhecimento não se encerra na FI. Assim, ao falarmos nessa perspectiva de FP, temos de compreender que essa formação passa a trazer outra lógica, diferentemente daquela que percorreu a produção do campo enquanto uma atividade técnica, de capacitação.

Quando se tinha a disseminação da formação continuada, embasada em uma concepção que colocava a necessidade de atualização e aprofundamento, havia uma concepção de formação continuada embasada na expansão de cursos de formação, contemplando, justamente, essa lógica da atualização e do aprofundamento. Essa lógica de formação continuada assenta na ideia de formação compensatória, em que a nossa formação carece de algo e, a cada momento, parece que precisamos fazer um curso específico. Essa é uma concepção que acompanha esse processo de formação continuada, de somente buscar uma formação para suprir alguma ausência. Outra questão é o caráter individualizado, pois, quando se pensa em ações formativas, a maioria dos sujeitos busca, individualmente, os seus processos formativos. E outro elemento é que a maioria dos programas de FC ofertados, geralmente, são feitos na lógica daqueles que os propõem, e a maioria desconsidera as necessidades de formação. Assim, não há um processo de consulta e de escuta desses sujeitos — numa outra perspectiva, veremos o exemplo do Questionário 0, no próximo Capítulo, em que se levantam as necessidades dos professores para que se possa pensar na formação proposta.

Outro elemento a considerar para pensar a formação é que há uma certa gama de processos formativos ligados à continuidade da formação que engloba: especializações, cursos livres, capacitações, aperfeiçoamento, eventos, semanas acadêmicas, reuniões pedagógicas, os horários de trabalho pedagógico, ou a pós-graduação. Ou seja, existe uma série alargada de ações formativas que, naturalmente, envolvem custos e que deveriam ter um papel importante para o desenvolvimento e a promoção dessas ações, materializadas pelo Estado. E esse é outro ponto: as Políticas Públicas. Saviani (1985, 2007) aponta a descontinuidade das Políticas Públicas como uma marca e como um problema das Políticas Educacionais brasileiras, uma vez que, ao se alterar o governo, altera-se o que está sendo colocado em termos de processos formativos.

A título de exemplo, a mudança da Resolução 02/2015, até 2019 em vigor, colocou, de forma indissociável, a FI da FC e suscitou o papel das Universidades com as Escolas de EB de forma relevante. Mais recentemente, em 2019, com a mudança do Governo Federal que, assumidamente, tem se colocado como promotor de fortes retrocessos nas Políticas Educacionais, notadamente para as Políticas de Formações de Professores, surge, de forma fragmentada, uma Resolução para a FI (Resolução 02/2019/CNE) e outra, separada, para FC (Resolução CNE/CP n.º 1, de 27 de outubro de 2020), rompendo, mais uma vez, a ideia de uma continuidade, voltando a ter os processos formativos como momentos estanques.

E, neste trabalho, é justamente o movimento ao contrário que buscamos empreender, por meio de uma formação permanente, voltada ao ensino-aprendizagem de LP em uma perspectiva plurilíngue.

3.1.1 Leis e Diretrizes para a Formação (Continuada) de Professores no Brasil

A FC é considerada pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) um direito dos profissionais que trabalham com o ensino, uma vez que não somente ela possibilita a progressão funcional baseada na titulação, na qualificação e na competência dos profissionais, mas também propicia o desenvolvimento dos professores articulados com esses estabelecimentos e seus projetos.

Vamos começar com um pouco da história do Curso de Letras no Brasil, como aponta Geraldi (2015). A formação de professores universitários começa tardiamente no país. As Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras foram fundadas em 1939. Assim, começaram a formar professores em todas as áreas do conhecimento, incluindo Matemática, Física, Química e Biologia. A lei determinava o currículo para cada curso.

O curso de Letras abrangia três disciplinas principais - Língua, Literatura e Humanidades (incluindo Filosofia, Sociologia e Didática). Até hoje¹⁹, na maioria dos

¹⁹ Apenas enfatizando nas palavras de Geraldi (2015, p. 381-82): "(...) e já lá se foram mais de 50 anos!!! Minha opinião, após ter trabalhado a vida toda na formação de professores de língua portuguesa, é de que o curso de Letras não forma o professor! Nem arremedo de professor para a realidade escolar brasileira! Dadas as condições reais do exercício da profissão, um professor não pode desconhecer elementos básicos de sociologia, de filosofia, de teorias da educação para construir com maior independência seu trabalho. Ele sai do curso preparado para ser crítico literário ou pesquisador em Linguística, mas jamais preparado para dar aulas. E não é culpa das poucas cadeiras da área da educação (normalmente, Didática e Práticas de Ensino – os estágios – e alguma outra disciplina ou de Psicologia Educacional, ou de Teorias da Educação). As áreas específicas (Língua e Literatura) não só desvalorizam os conhecimentos das Ciências da Educação, como ignoram completamente que

cursos de Letras encontramos esse currículo tripartite, mas os estudos filosóficos e sociológicos desapareceram. Assim, nos estudos da língua, “(...) apareceu uma novidade – a Linguística, a partir dos anos 1960 (mas não esqueçamos, a Linguística surgiu no país, na sua maior universidade, a USP, no Departamento de Estudos Orientais, porque não foi aceita no mundo dos ‘letrados’... afinal, aceitava a oralidade como campo de estudos!)” (GERALDI, 2015, p. 381-82).

Nesse sentido, parece que é feito o que Paulo Freire chamou de “educação bancária” – ver acima –: depositam informações para um grupo de adolescentes e jovens que vivem num outro mundo. E não houve, na formação profissional, qualquer tentativa de encarar, de compreender esse outro mundo. Conclusão: o professor não é bem formado sequer nos “conteúdos”. Retomando o que nos traz Geraldi (2015, p. 381-82, grifos do autor):

(...) tudo o que “cheira” à literatura popular (ditos, quadrinhas...) enoja nossos literatos, com raríssimas exceções. Na área da Linguística é capaz de descrever um sistema fonológico, mas é incapaz de ler um texto de aluno e perceber nele caminhos para seu ensino: reproduz o mesmo preconceito linguístico: tudo é erro, incluindo variedades dialetais. Sabe apontar os “erros”, mas não sabe se guiar no ensino e não sabe o que fazer com eles, a não ser “corrigir”! Uma calamidade!!! Para que tanto Saussure, tanto Chomsky, tanta fonologia, tanta sintaxe gerativa, tanta semântica? Para constituir um cabedal de conhecimentos necessários a quê?

Formalmente, no Brasil, há um marco normativo específico para a formação prática de alunos e futuros professores desde 1977. Várias leis relembram a organização de estágios em instituições superiores e no sistema educacional brasileiro. A Lei Federal n.º 6.494 de 1977, seguida de uma nova regulamentação, denominada Lei Federal n.º 8.859, desde 1994, organiza o sistema de estágio nos cursos de formação docente.

Ao final do século XX, a Lei Federal n.º 9.394/96 destacou o estágio como prática docente, exigindo um mínimo de 300 horas. No início do século XXI, uma resolução do Conselho Nacional de Educação, de 2002, redefiniu esse número de horas,

estão formando professores! Pensam-se como “cientistas” ou “críticos literários” embora estejam eles próprios dando aulas!!! E a ideologia que conduz seu comportamento é de que se alguém tem domínio do chamado “conteúdo” é capaz de ensinar. Ponto! Esta é uma das maiores baboseiras que circulam nos Institutos e Faculdades da área de formação específica! Aliás, porque pensam assim, em geral, eles mesmos não são bons professores! São sabedores que ditam saberes, nada mais! Não formam, informam. Ora, o egresso do curso de Letras sai com esta ideologia que viveu no currículo oculto, o currículo vivido no seu curso de formação. Saem, portanto, ideologizados de que sabem (têm informações) e que ensinar é falar, falar, transmitir informações, nada mais!!!”

aumentando para um total de 400 horas de prática, com base na segunda metade do curso superior.

Almeida e Pimenta (2014) apontam que a formação prática no Brasil deve privilegiar espaços públicos de ensino, pois atuam nas funções pedagógicas do sistema de educação mais de dois milhões de professores no Brasil, dos quais apenas 500.000 em estabelecimentos privados. A propósito dessa formação, Borges (2013) afirma que o estágio constitui um momento privilegiado de contato com a realidade com base no processo de educação formal, uma vez que a prática, por si só, não alcançaria esse objetivo²⁰. Continuando a discussão na esteira dessas leis e diretrizes para formação prática, assim como a BNCC, lançada em 2017/18, em outubro de 2019, – como vimos anteriormente – o Conselho Nacional de Educação (CNE) lançou o Parecer 22/2019 (BRASIL, 2019) sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Nesse sentido, vejamos na seção seguinte os pressupostos da BNC-Formação (Continuada) e quais os seus impactos na formação do professor de LP.

3.1.2 A BNC-FORMAÇÃO (CONTINUADA)

Segundo informações do próprio Parecer²¹ (BRASIL, 2019, p. 1), a BNC-Formação teve como objetivo central a revisão e atualização da Resolução CNE/CP n.º 2, de 1º de julho de 2015,

²⁰ Mais recentemente, em 2007, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) foi criado pelo Ministério da Educação (MEC) no Brasil²⁰ – sob representação do então Ministro Fernando Haddad. O comissionamento desse Programa foi feito por duas Instituições Federais no Brasil, vinculadas ao MEC, fato que facilitou o vínculo com Universidades e Instituições que ofertem cursos de licenciaturas. Professores e alunos foram selecionados para seguirem uma prática de ensino diferenciada e remunerada. O programa PIBID oferece apoio financeiro para elevar a qualidade das ações acadêmicas como parte da FI. Ressalta-se que o PIBID não foi denominado como estágio, pois o estágio é obrigatório.

²¹ Em agosto de 2022, lançou-se o Parecer CNE/CP n.º 22/2022, objetivando a expansão, em 2 (dois) anos, do prazo final para implantação da Resolução CNE/CP n.º 2/2019, considerando-se os "prejuízos institucionais inerentes às medidas necessárias de afastamento compulsoriamente determinado pela Pandemia da COVID-19, no início do ano de 2020 e que, em diversas medidas e variadas formas, ainda perdura".

(...) essa resolução define as DCNs para FI ao nível superior e para a FC, fundamentada no Parecer CNE/CP n.º 2/2015 e na Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006, que institui as DCNs para o Curso de Graduação em Pedagogia. Essas DCNs têm base nos Pareceres CNE/CP n.º 5/2005 e n.º 3/2006, considerando a legislação vigente, em especial as Resoluções CNE/CP n.º 2, de 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a implantação da BNCC, a ser respeitada, obrigatoriamente, ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da EB, e CNE/CP n.º 4, de 17 de dezembro de 2018, que institui a BNCC-EM, como etapa final da EB, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da EI e do EF, definidos com fundamento, respectivamente, nos Pareceres CNE/CP n.º 15/2017 e CNE/CP n.º 15/2018.

Na esteira desse Parecer, em dezembro do mesmo ano, lançou-se a Resolução n.º 2 do CNE (BRASIL, 2019), que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Em julho de 2020, por meio do Parecer n.º 14/2020 (BRASIL, 2020), aprovado em 10 de julho de 2020, elencaram-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). E, em outubro do mesmo ano, lançou-se a Resolução CNE/CP n.º 1, de 27 de outubro de 2020 (BRASIL, 2020), dispendo sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Esta institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

A BNC-Formação (BRASIL, 2020) elenca dez competências gerais — conforme o QUADRO 3 — e orienta que a formação — inicial e continuada — deve ser permeada em três dimensões: conhecimento, prática e engajamento. Salienta, ainda, que a dimensão do conhecimento está relacionada ao domínio dos conteúdos. A prática refere-se a saber criar e gerir ambientes de aprendizagem. A terceira dimensão, engajamento, diz respeito ao comprometimento do professor com a aprendizagem e com a interação com os colegas de trabalho, as famílias e a comunidade escolar. Para cada dimensão, estão previstas quatro competências específicas.

Em notícia no site do MEC, o documento aponta que, no Brasil, a didática e as metodologias adequadas para o ensino dos conteúdos são pouco valorizadas. Os cursos destinados à formação inicial detêm-se, excessivamente, nos conhecimentos

que fundamentam a educação, dando pouca atenção ao como o professor deverá ensinar. Em outros casos, o foco constitui os conhecimentos disciplinares dissociados de sua didática e metodologias específicas (BRASIL, 2018).

As deficiências no sistema de ensino e aprendizado têm uma parcela de responsabilidade nos desempenhos insatisfatórios revelados pelos dados do Sistema Nacional de Avaliação Básica (Saeb), especialmente críticos no ensino médio. Conforme os dados de 2017, somente 1,62% dos estudantes de ensino médio atingiram um patamar considerado adequado em língua portuguesa e 4,52% em matemática. Existem no Brasil 7.245 cursos de licenciatura, de acordo com o Censo da Educação Superior de 2017, sendo que 3.765 (aproximadamente 52%) são oferecidos por instituições públicas. Contudo, a maioria das matrículas encontra-se no setor privado: das 1.589.440 matrículas, 987.601 (62,14%) são em universidades privadas. O curso de pedagogia, que prepara professores para a educação infantil e as séries iniciais do ensino fundamental, lidera o número de matrículas, com 710.855 alunos, o que representa 44,7% do total. A graduação em educação física segue com 185.792 matrículas, ou 11,7% do total, e o curso de matemática com 95.004 matrículas, equivalendo a 6% do total de alunos na área de licenciatura (BRASIL, 2018).

Assim, apresentam-se, no QUADRO 3, conforme BNC-Formação, as seguintes competências.

QUADRO 3 – COMPETÊNCIAS BNC-FORMAÇÃO CONTINUADA

COMPETÊNCIAS BNC-FORMAÇÃO CONTINUADA	
1	COMPREENDER E UTILIZAR OS CONHECIMENTOS HISTORICAMENTE CONSTRUÍDOS PARA PODER ENSNAR A REALIDADE COM ENGAJAMENTO NA APRENDIZAGEM DO ESTUDANTE E NA SUA PRÓPRIA APRENDIZAGEM, COLABORANDO PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA SOCIEDADE LIVRE, JUSTA, DEMOCRÁTICA E INCLUSIVA.
2	PESQUISAR, INVESTIGAR, REFLETIR, REALIZAR ANÁLISE CRÍTICA, USAR A CRIATIVIDADE E BUSCAR SOLUÇÕES TECNOLÓGICAS PARA SELECIONAR, ORGANIZAR E PLANEJAR PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESAFIADORAS, COERENTES E SIGNIFICATIVAS. LETRADA, DE CONSTRUIR CONHECIMENTOS (INCLUSIVE ESCOLARES) E DE SE ENVOLVER COM MAIOR AUTONOMIA E PROTAGONISMO NA VIDA SOCIAL.
3	VALORIZAR E INCENTIVAR AS DIVERSAS MANIFESTAÇÕES ARTÍSTICAS E CULTURAIS, TANTO LOCAIS QUANTO MUNDIAIS, E A PARTICIPAÇÃO EM PRÁTICAS DIVERSIFICADAS DA PRODUÇÃO ARTÍSTICO-CULTURAL PARA QUE O ESTUDANTE POSSA AMPLIAR SEU REPERTÓRIO CULTURAL.
4	UTILIZAR DIFERENTES LINGUAGENS - VERBAL, CORPORAL, VISUAL, SONORA E DIGITAL - PARA SE EXPRESSAR E FAZER COM QUE O ESTUDANTE AMPLIE SEU MODELO DE EXPRESSÃO AO PARTILHAR INFORMAÇÕES, EXPERIÊNCIAS, IDEIAS E SENTIMENTOS EM DIFERENTES CONTEXTOS, PRODUZINDO SENTIDOS QUE LEVEM AO ENTENDIMENTO MÚTUO.
5	COMPREENDER, UTILIZAR E CRIAR TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO DE FORMA CRÍTICA, SIGNIFICATIVA, REFLEXIVA E ÉTICA NAS DIVERSAS PRÁTICAS DOCENTES, COMO RECURSO PEDAGÓGICO E COMO FERRAMENTA DE FORMAÇÃO, PARA COMUNICAR, ACESSAR E DISSEMINAR INFORMAÇÕES, PRODUZIR CONHECIMENTOS, RESOLVER PROBLEMAS E POTENCIALIZAR AS APRENDIZAGENS.
6	VALORIZAR A FORMAÇÃO PERMANENTE PARA O EXERCÍCIO PROFISSIONAL, BUSCAR ATUALIZAÇÃO NA SUA ÁREA E AFINS, APROPRIAR-SE DE NOVOS CONHECIMENTOS E EXPERIÊNCIAS QUE LHE POSSIBILITEM APERFEIÇOAMENTO PROFISSIONAL E EFICÁCIA E FAZER ESCOLHAS ALINHADAS AO EXERCÍCIO DA CIDADANIA, AO SEU PROJETO DE VIDA, COM LIBERDADE, AUTONOMIA, CONSCIÊNCIA CRÍTICA E RESPONSABILIDADE.

7	DESENVOLVER ARGUMENTOS COM BASE EM FATOS, DADOS E INFORMAÇÕES CIENTÍFICAS PARA FORMULAR, NEGOCIAR E DEFENDER IDEIAS, PONTOS DE VISTA E DECISÕES COMUNS, QUE RESPEITEM E PROMOVAM OS DIREITOS HUMANOS, A CONSCIÊNCIA SOCIOAMBIENTAL, O CONSUMO RESPONSÁVEL EM ÂMBITO LOCAL, REGIONAL E GLOBAL, COM POSICIONAMENTO ÉTICO EM RELAÇÃO AO CUIDADO DE SI MESMO, DOS OUTROS E DO PLANETA.
8	CONHECER-SE, APRECIAR-SE E CUIDAR DE SUA SAÚDE FÍSICA E EMOCIONAL, COMPREENDENDO-SE NA DIVERSIDADE HUMANA, RECONHECENDO SUAS EMOÇÕES E AS DOS OUTROS, COM AUTOCRÍTICA E CAPACIDADE PARA LIDAR COM ESTAS, DESENVOLVER O AUTOCONHECIMENTO E O AUTOCUIDADO NOS ESTUDANTES.
9	EXERCITAR A EMPATIA, O DIÁLOGO, A RESOLUÇÃO DE CONFLITOS E A COOPERAÇÃO, FAZENDO-SE RESPEITAR E PROMOVEDO O RESPEITO AO OUTRO E AOS DIREITOS HUMANOS, COM ACOLHIMENTO E VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE DE INDIVÍDUOS E DE GRUPOS SOCIAIS, SEUS SABERES, IDENTIDADES, CULTURAS E POTENCIALIDADES, SEM PRECONCEITOS DE QUALQUER NATUREZA, PARA PROMOVER AMBIENTE COLABORATIVO NOS LOCAIS DE APRENDIZAGEM.
10	AGIR E INCENTIVAR, PESSOAL E COLETIVAMENTE, COM AUTONOMIA, RESPONSABILIDADE, FLEXIBILIDADE, RESILIÊNCIA, A ABERTURA A DIFERENTES OPINIÕES E CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS, TOMANDO DECISÕES COM BASE EM PRINCÍPIOS ÉTICOS, DEMOCRÁTICOS, INCLUSIVOS, SUSTENTÁVEIS E SOLIDÁRIOS, PARA QUE O AMBIENTE DE APRENDIZAGEM POSSA REFLETIR ESSES VALORES.

FONTE: elaboração própria (2022), baseado em Brasil (2020, p. 27).

Na BNC-Formação Continuada, considera-se que o professor deva ter um conhecimento sólido a respeito: dos saberes constituídos; das metodologias de ensino; dos processos de aprendizagem; da produção local e global. Tais conhecimentos pretendem o pleno desenvolvimento dos educandos e consideram como essencial três dimensões fundamentais e, de modo interdependente, se integram e se complementam na ação docente em relação à Educação Básica, ou seja, constituem as mesmas três dimensões para a Formação Inicial: (i) conhecimento profissional; (ii) prática profissional; (iii) engajamento profissional. Na sequência, as competências específicas da dimensão do conhecimento profissional são: (i) dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los; (ii) demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem; (iii) reconhecer os contextos de vida dos estudantes; (iv) conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais.

Já as competências específicas da dimensão da prática profissional são compostas pelas seguintes ações: (i) planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens; (ii) criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem; (iii) avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino; (iv) conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades. As competências específicas da dimensão do engajamento profissional revelam-se da seguinte forma: (i) comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional; (ii) comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos conseguem aprender; (iii) participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos; (iv) engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar.

QUADRO 4 – SÍNTESE DAS COMPETÊNCIAS BNC-FORMAÇÃO CONTINUADA

COMPETÊNCIAS BNC-FORMAÇÃO				
DIMENSÕES	CONHECIMENTO PROFISSIONAL	PRÁTICA PROFISSIONAL - PEDAGÓGICA	PRÁTICA PROFISSIONAL - INSTITUCIONAL	ENGAJAMENTO PROFISSIONAL
SÍNTESE	AQUISIÇÃO DE CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS DE SUA ÁREA, DO AMBIENTE INSTITUCIONAL E SOCIOCULTURAL E DE AUTOCONHECIMENTO	PRÁTICA PROFISSIONAL REFERENTE AOS ASPECTOS DIDÁTICOS E PEDAGÓGICOS	PRÁTICA PROFISSIONAL REFERENTE A CULTURA ORGANIZACIONAL DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO E DO CONTEXTO SÓCIO CULTURAL EM QUE ESTÁ INSERIDO	COMPROMETIMENTO COM A PROFISSÃO DOCENTE, ASSUMINDO O PLENO EXERCÍCIO DE SUAS ATRIBUIÇÕES E RESPONSABILIDADES
ÁREA DO CONHECIMENTO E DE CONTEÚDO CURRICULAR				
COMPETÊNCIAS 1	1.1 DOMINAR OS CONTEÚDOS DAS DISCIPLINAS OU ÁREAS DE CONHECIMENTO EM QUE ATUA E CONHECER SOBRE A SUA LÓGICA CURRICULAR	2A.1 PLANEJAR E DESENVOLVER SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS, RECURSOS E AMBIENTES PEDAGÓGICOS, DE FORMA A GARANTIR APRENDIZAGEM EFETIVA DE TODOS OS ALUNOS	2B.1 PLANEJAR E OTIMIZAR A INFRAESTRUTURA INSTITUCIONAL, O CURRÍCULO E OS RECURSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DISPONÍVEIS	3.1 FORTALECER E COMPROMETER-SE COM UMA CULTURA DE ALTAS EXPECTATIVAS ACADÊMICAS, DE SUCESSO E DE EFICÁCIA ESCOLAR PARA TODOS OS ALUNOS
ÁREA DIDÁTICA-PEDAGÓGICA				
COMPETÊNCIAS 2	1.2 CONHECER COMO PLANEJAR O ENSINO, SABENDO COMO SELECIONAR ESTRATÉGIAS, DEFINIR OBJETIVOS E APLICAR AVALIAÇÕES	2A.2 PLANEJAR O ENSINO, ELABORANDO ESTRATÉGIAS, OBJETIVOS E AVALIAÇÕES, DE FORMA A GARANTIR A APRENDIZAGEM EFETIVA DOS ALUNOS	2B.2 INCENTIVAR A COLABORAÇÃO PROFISSIONAL E INTERPESSOAL COM O OBJETIVO DE MATERIALIZAR OBJETIVAMENTE O DIREITO À EDUCAÇÃO DE TODOS OS ALUNOS	3.2 DEMONSTRAR ALTAS EXPECTATIVAS SOBRE AS POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DE TODOS OS ALUNOS PROCURANDO SEMPRE SE APRIMORAR POR MEIO DA INVESTIGAÇÃO E DO COMPARTILHAMENTO
ÁREA DE ENSINO E APRENDIZAGEM PARA TODOS OS ALUNOS				
COMPETÊNCIAS 3	1.3 CONHECER SOBRE OS ALUNOS, SUAS CARACTERÍSTICAS E COMO ELAS AFETAM O APRENDIZADO, VALENDO-SE DE EVIDÊNCIAS CIENTÍFICAS	2A.3 VIABILIZAR ESTRATÉGIAS DE ENSINO QUE CONSIDEREM AS CARACTERÍSTICAS DO DESENVOLVIMENTO E DA IDADE DOS ALUNOS E ASSIM, CONTRIBUAM PARA UMA APRENDIZAGEM EFICAZ	2B.3 APOIAR A AVALIAÇÃO E A ALOCAÇÃO DE ALUNOS EM INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS, TURMAS E EQUIPES, DIMENSIONANDO AS NECESSIDADES E INTERAGINDO COM AS REDES LOCAIS DE PROTEÇÃO SOCIAL	3.3 INTERAGIR COM ALUNOS, SUAS FAMÍLIAS E COMUNIDADES, COMO BASE PARA CONSTRUIR LAÇOS DE PERTENCIMENTO, ENGAJAMENTO ACADÊMICO E COLABORAÇÃO MÚTUA
ÁREA SOBRE O AMBIENTE INSTITUCIONAL E O CONTEXTO SOCIOCULTURAL				
COMPETÊNCIAS 4	1.4 CONHECER O AMBIENTE INSTITUCIONAL E SOCIOCULTURAL DO CONTEXTO DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL	2A.4 UTILIZAR FERRAMENTAS PEDAGÓGICAS QUE FACILITEM UMA ADEQUADA MEDIAÇÃO ENTRE OS CONTEÚDOS, OS ALUNOS E AS PARTICULARIDADES CULTURAIS E SOCIAIS DOS RESPECTIVOS CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM	2B.4 CONTRIBUIR PARA O DESENVOLVIMENTO DA ADMINISTRAÇÃO GERAL DO ENSINO, TENDO COMO BASE AS NECESSIDADES DOS ALUNOS E DO CONTEXTO INSTITUCIONAL, E CONSIDERANDO A LEGISLAÇÃO E A POLÍTICA REGIONAL	3.4 ATUAR PROFISSIONALMENTE NO SEU AMBIENTE INSTITUCIONAL, OBSERVANDO E RESPEITANDO NORMAS E COSTUMES VIGENTES EM CADA CONTEXTO E COMPROMETENDO-SE COM AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS
ÁREA SOBRE O DESENVOLVIMENTO E RESPONSABILIDADES PROFISSIONAIS				
COMPETÊNCIAS 5	1.5 AUTOCONHECER-SE PARA ESTRUTURAR O DESENVOLVIMENTO PESSOAL E PROFISSIONAL	2A.5 INSTITUIR PRÁTICA DE AUTOAVALIAÇÃO, À LUZ DA APRENDIZAGEM DE SEUS ALUNOS, A FIM DE CONSCIENTIZAR-SE DE SUAS PRÓPRIAS NECESSIDADES DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	2B.5 PLANEJAR SEU DESENVOLVIMENTO PESSOAL E SUA FORMAÇÃO CONTINUADA, SERVINDO-SE DOS SISTEMAS DE APOIO AO TRABALHO DOCENTE	3.5 INVESTIR NO APRENDIZADO CONSTANTE, ATENTO À SUA SAÚDE FÍSICA E MENTAL, E DISPOSTO A AMPLIAR SUA CULTURA GERAL E SEUS CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS

FONTE: elaboração própria (2022), baseada em Brasil (2020, p. 8-10).

Por meio dessas competências da dimensão do engajamento profissional, são trabalhados os objetos, a política da formação continuada de professores, os cursos e programas para a formação continuada de professores e a formação ao longo da vida. Essas competências profissionais pressupõem, por parte dos professores, o desenvolvimento das Competências Gerais, conforme QUADRO 3 e 4. Isso, entendendo que essas Competências são essenciais para a promoção de situações favoráveis para a aprendizagem significativa dos estudantes e para o desenvolvimento de competências complexas, "(...) para a ressignificação de valores fundamentais à formação de profissionais autônomos, éticos e competentes" (BRASIL, 2020, p. 2).

Na Resolução CNE/CP n.º 1, de 27 de outubro de 2020, Art. 7º (2020, p. 5), considera-se que a Formação Continuada, para ter impacto positivo na melhoria da prática docente, deve atender às características de: foco no conhecimento pedagógico

do conteúdo, uso de metodologias ativas de aprendizagem, trabalho colaborativo entre pares; duração prolongada e coerência sistêmica.

É extremamente importante destacar que o Documento tem a seguinte Base, pois todas as indicações para a Formação Continuada seguem o que é exposto e trabalhado na BNCC, buscando uma atualização para os docentes de Formação Continuada. O Art. 2º As presentes Diretrizes Curriculares Nacionais, articuladamente com a BNC-Formação Continuada, têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP n.º 2, de 22 de dezembro de 2017 e a Resolução CNE/CP n.º 4, de 17 de dezembro de 2018, e da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), instituída pela Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019).

Como dito anteriormente, os princípios norteadores da Formação Continuada de Professores para a Educação Básica se concentram segundo os pontos apresentados no QUADRO 5.

QUADRO 5 – SÍNTESE DAS COMPETÊNCIAS BNC-FORMAÇÃO CONTINUADA

SÍNTESE DAS COMPETÊNCIAS BNC-FORMAÇÃO CONTINUADA

I - FOCO NO CONHECIMENTO PEDAGÓGICO DO CONTEÚDO

PRESSUPÕE O DESENVOLVIMENTO DE CONHECIMENTOS DE COMO OS ESTUDANTES APRENDEM, NO USO DE ESTRATÉGIAS DIFERENTES PARA GARANTIR O APRENDIZADO DE TODOS E NA AMPLIAÇÃO DO REPERTÓRIO DO PROFESSOR QUE LHE PERMITA COMPREENDER O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DOS CONTEÚDOS PELOS ESTUDANTES

II – USO DE METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM

AS FORMAÇÕES EFETIVAS CONSIDERAM O FORMADOR COMO FACILITADOR DO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE APRENDIZADOS QUE OCORRE ENTRE E/OU COM OS PRÓPRIOS PARTICIPANTES, SENDO QUE ENTRE AS DIFERENTES ATIVIDADES DE USO DE METODOLOGIAS ATIVAS ESTÃO: A PESQUISA-AÇÃO, O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE MATERIAIS PARA AS AULAS, O USO DE ARTEFATOS DOS PRÓPRIOS DISCENTES PARA REFLEXÃO DOCENTE, O APRENDIZADO EM CIMA DO PLANEJAMENTO DE AULAS DOS PROFESSORES

III – TRABALHO COLABORATIVO ENTRE PARES

A FORMAÇÃO É EFETIVA QUANDO PROFISSIONAIS DA MESMA ÁREA DE CONHECIMENTO, OU QUE ATUEM COM AS MESMAS TURMAS, DIALOGUEM E REFLITAM SOBRE ASPECTOS DA PRÓPRIA PRÁTICA, MEDIADOS POR UM COM MAIOR SENIORIDADE, SENDO QUE COMUNIDADES DE PRÁTICA COM TUTORIA OU FACILITAÇÃO APROPRIADA PODEM SER BONS ESPAÇOS PARA TRABALHO COLABORATIVO, PRINCIPALMENTE PARA PROFESSORES DE ESCOLAS MENORES, QUE NÃO POSSUEM COLEGAS DA MESMA ÁREA DE ATUAÇÃO PARA DIÁLOGO

IV – DURAÇÃO PROLONGADA DA FORMAÇÃO

ADULTOS APRENDEM MELHOR QUANDO TÊM A OPORTUNIDADE DE PRATICAR, REFLETIR E DIALOGAR SOBRE A PRÁTICA, RAZÃO PELA QUAL FORMAÇÕES CURTAS NÃO SÃO EFICAZES, PRECISANDO SER CONTÍNUA A INTERAÇÃO ENTRE OS PROFESSORES E OS FORMADORES, SENDO, ASSIM, A FORMAÇÃO EM SERVIÇO NA ESCOLA A MAIS EFETIVA PARA MELHORIA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA, POR PROPORCIONAR O ACOMPANHAMENTO E A CONTINUIDADE NECESSÁRIOS PARA MUDANÇAS RESILIENTES NA ATUAÇÃO DO PROFESSOR

V – COERÊNCIA SISTÊMICA

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES É MAIS EFETIVA QUANDO ARTICULADA E COERENTE COM AS DEMAIS POLÍTICAS DAS REDES ESCOLARES E COM AS DEMANDAS FORMATIVAS DOS PROFESSORES, OS PROJETOS PEDAGÓGICOS, OS CURRÍCULOS, OS MATERIAIS DE SUPORTE PEDAGÓGICO, O SISTEMA DE AVALIAÇÃO, O PLANO DE CARREIRA E A PROGRESSÃO SALARIAL, SENDO IMPORTANTE CONSIDERAR SEMPRE AS EVIDÊNCIAS E PESQUISAS MAIS RECENTES RELACIONADAS COM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES, BEM COMO AS ORIENTAÇÕES DO GOVERNO FEDERAL, DE ASSOCIAÇÕES ESPECIALIZADAS E AS INOVAÇÕES DO MEIO EDUCACIONAL, VALENDO ATENTAR QUE, QUANDO SE TRATA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES, A COERÊNCIA SISTÊMICA ALCANÇA TAMBÉM A PREPARAÇÃO DOS FORMADORES OU DOS DOCENTES DAS LICENCIATURAS, CUJA TITULAÇÃO SE SITUA AO NÍVEL DE PÓS-GRADUAÇÃO POR EXIGÊNCIA LEGAL, UMA VEZ QUE A DOCÊNCIA NESSE NÍVEL, PAUTADA NOS PRESENTES CRITÉRIOS, PODE PROPICIAR, AOS FUTUROS PROFESSORES, EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM ANÁLOGAS ÀQUELA QUE SE ESPERA QUE O PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA PROPICIE A SEUS ALUNOS

FONTE: elaboração própria, baseada em Brasil (2020, p. 5) (2022).

Os pontos apresentados no QUADRO 5 visam à melhoria da Prática Docente. Os Cursos e Programas para a Formação Continuada de Professores não são de responsabilidade única das Instituições de Ensino Superior. As atividades podem ser realizadas por organizações especializadas ou por órgãos formativos em relação à gestão das redes de ensino. Para tanto, algumas exigências devem ser cumpridas, sendo elas (BRASIL, 2020, p.6):

I – Cursos de Atualização, com carga horária mínima de 40 (quarenta) horas; II – Cursos e programas de Extensão, com carga horária variável, conforme respectivos projetos; III – Cursos de Aperfeiçoamento, com carga horária mínima de 180 (cento e oitenta) horas; IV - Cursos de pós-graduação lato sensu de especialização, com carga horária mínima de 360 (trezentas e sessenta) horas, conforme as normas do CNE; V - Cursos ou programas de Mestrado Acadêmico, ou Profissional, e de Doutorado, respeitadas as normas do CNE, bem como da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Indica-se, também, que a IES tem, em seu quadro de docentes, além daqueles que compõem a instituição formadora, professores experientes das redes escolares de ensino, criando, assim, uma ponte orgânica e contextualizada entre a Educação Superior e a Educação Básica. Nesse caminho, segundo o Art. 11, "(...) as políticas para a Formação ao Longo da Vida, em Serviço, implementadas pelas escolas, redes escolares ou sistemas de ensino, por si ou em parcerias com outras instituições, devem ser desenvolvidas em alinhamento com as reais necessidades dos contextos e ambientes de atuação dos professores" (BRASIL, 2020, p.6).

Como exposto, a Formação Continuada, ao Longo da Vida, deve considerar os contextos reais do professor que a realiza, o que faz com que o professor esteja apto a realizar atividades, bem como ensinar e aprender com seus colegas, por meio de (i)

Formação Continuada ao Longo da Vida; (ii) vivências; (iii) aprendizagens Significativas; (iv) práticas Docentes Efetivamente Desenvolvidas.

A Formação Continuada deve permitir o aperfeiçoamento e atualização, além de desenvolvimento profissional do profissional da educação. Nesse sentido, a formação proposta, aproveitando as frestas que esse sistema permite, se encaixa como um dos pontos apresentados na BNC-Formação (2020, p. 6): “I – Cursos de Atualização, com carga horária mínima de 40 (quarenta) horas (...)”, ou seja, sempre é possível, nessa determinada estrutura de política educacional, encontrar uma fresta (LAURINDO, 2016). Sendo assim, do ponto de vista burocrático e legal – como veremos no quinto Capítulo –, a formação proposta no âmbito deste estudo cumpre os requisitos estabelecidos pelas diretrizes vigentes, pois entendemos que os professores disponibilizariam um tempo caro e, como forma de auxiliar, o certificado dessa formação levou em conta o que prediz a BNC-Formação para que os professores, futuramente, pudessem utilizá-lo como comprovação formativa para as suas progressões funcionais na carreira do magistério.

3.1.3 Os Reflexos da BNC-Formação (Continuada) na Prática Docente

Segundo Geraldi (2015, p. 385-86), quem examinar o currículo do curso de mestrado profissional (o PROFLETRAS) verificará que a mesma ideologia de quem “sabe o conteúdo sabe ensinar” está lá. Se o curso de graduação tem formado professores bípedes (língua e literatura), o mestrado profissional

“(...) formará sacis-pererês (uma perna só, da Linguística). Mas a realidade escolar está exigindo professores-centopeias, capazes de lidar com jovens perdidos num mundo conturbado, capazes de criar suas aulas, capazes de discutir filmes, capazes de transitar pelos temas trazidos pelos próprios textos lidos em sala de aula! Haja Google... É esta falta de abertura que o curso de Letras não tem!!! E não se trata de agora incluir todos os gêneros listados na BNCC dentro das disciplinas do curso de graduação, porque se manteria o mesmo princípio que norteia a formação atual! (GERALDI, 2015, p. 385-86).

É preciso se convencer que a vida, que o mundo ensina. Nem tudo deve estar na FI; nem tudo deve estar na escola. Parece que não se quer aprender isso: muito antes dos computadores entrarem na escola, nossos alunos já os dominavam. Não foi ensinado na escola e eles sabem. Para que ensinar tantos gêneros? E mais, para que fazer escreverem em tantos gêneros?

Essa constatação de Geraldi (2015)²² recai nitidamente sobre a BNC-Formação, especialmente se salientarmos e reiteramos o que o “Manifesto Contra a Desqualificação da Formação dos Professores da Educação Básica” (ANFOPE, 2020) nos coloca. Em maio deste ano, em relação à aprovação pelo Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação do referido Parecer e o envio ao MEC da proposta de minuta de Resolução, a ANFOPE já havia manifestado seu posicionamento contrário, elencando uma série de argumentos que demonstravam que a normativa, se homologada, acentuaria os processos de desvalorização e precarização da formação dos profissionais do magistério da educação básica, e que ademais fora elaborada sem estabelecer diálogo com as instituições universitárias, as associações científicas do campo educacional e as entidades representativas dos professores, em uma prática impositiva e autoritária, cada vez mais comum, nos últimos quatro anos.

Antes de tecermos comentários sobre o teor do Parecer e da Resolução, consideramos relevante destacar como o cenário político em que vivíamos na época, de crise sanitária e econômica. Crise vivida enquanto este trabalho estava sendo construído e posto em prática, com a negação do conhecimento científico do campo da educação e da legislação, e o caráter autoritário que impõem sem diálogo com as entidades acadêmicas uma normativa anacrônica.

Assim,

²² Ressaltando as palavras de Geraldi sobre a relação docente: “(...) todos os professores – inclusive os universitários – leram inúmeros romances. Escreveram romances??? E não os escrever torna-os menos “sábios”??? Pior ainda: referenciados em Bakhtin (coitado!), num Bakhtin mal lido, sabem que os gêneros circulam em esferas da comunicação. Se estou na esfera, aprendo-os!!! De fora da esfera, posso no máximo saber de sua existência. Mas que valor tem este saber? Por exemplo, na esfera jurídica, todo processo pede uma “petição inicial”. Todos os alfabetizados, escolarizados, sabem escrever uma petição inicial? Precisam saber??? Se isto for ensinado, o que se faz é um arremedo artificial da “esfera de comunicação” onde o gênero circula, traz para dentro da sala de aula e imediatamente já não é mais o gênero que se está tentando ensinar, porque virou um objeto didático!!! E nenhuma petição inicial no mundo jurídico é um objeto didático... aliás, nenhum gênero em sua respectiva esfera de comunicação. Trata-se de uma fraude!!!! Por fim, se a escola brasileira vai mal, grande culpa é da universidade, incapaz de refletir sobre si mesma e sobre a formação que dá!!! Já imaginou se engenheiros fossem tão mal-formados como são os professores??? É que fora das licenciaturas, os cursos pensam o que estão fazendo... nas licenciaturas, repete-se, repete-se sem dó nem piedade (GERALDI, 2015, p. 385-86)”.

(...) destacamos a impropriedade dessa aprovação/homologação diante do atual cenário nacional, marcado pela pandemia da Covid 19, sem precedentes na história recente do país, que já computa mais de 160 mil mortos, agravado por crise econômica em que cerca da metade da população se encontra em situação de vulnerabilidade social, desempregada ou subempregada, o que deveria demandar do Poder público a implementação de ações urgentes e necessárias para reduzir a miséria e salvar vidas, ampliando o acesso à saúde e a condições sanitárias adequadas. Da mesma forma, o MEC se omite em relação à educação durante a pandemia, sem dotar as escolas e as comunidades escolares, professores e estudantes, das condições materiais para ministrarem e acessarem o ensino remoto emergencial, colaborando com o acirramento das desigualdades educacionais e com a intensificação e precarização do trabalho docente. Assim, considera-se inaceitável que, neste contexto, sejam aprovadas normativas que negam o conhecimento científico no campo da educação, dada a ausência de debate e consultas públicas às entidades acadêmico-científicas, desconsiderando as produções no campo da formação, da política educacional e do currículo. Persistem atitudes que contrariam a legislação, pois estão desconectadas do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Lei n.º 13.005/2014), que deveria ser considerado pelos CNE/MEC, buscando a articulação, especificamente, entre formação inicial e continuada e entre esta e as demandas da escola e seus profissionais (ANFOPE, 2020, p. 1-2).

A despeito da desvinculação da FI e da FC, e da imposição das vinculações dos outros Cursos de Licenciaturas, a BNC-Formação suscita a falta de diálogo entre CNE e o MEC. Ainda, levanta questões como:

a) Indica que a formação de professores “tem como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC-Educação Básica), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 02/2017 e CNE/CP nº 04/2018”, **b)** Apresenta, de forma fragmentada, a formação inicial e continuada, tomando-a, de forma equivocada como complementaridade e correção da formação inicial; **c)** Não leva em consideração as necessidades formativas dos sujeitos, as fases/ciclos profissionais, e os contextos de exercício profissional; **d)** Coloca o foco “nos princípios de competências gerais da BNCC”, direcionando a formação a um modelo de formação e profissionalização que tende a secundarizar o conhecimento teórico e sua mediação pedagógica na unidade teoria e prática (ANFOPE, 2020, p. 3).

As diretrizes da BNC-Formação para a FI e a FC ficam a cargo do que a BNCC levanta. Ao explorar os motivos levantados pela ANFOPE (2020), sobre as diretrizes da BNC-Formação, percebemos que as propostas a) desconsideram as críticas fundamentadas à imposição de uma centralização curricular. Essa centralização curricular é desnecessária, pois é pautada em um modelo centrado em competências. Essa é uma concepção redutora e esvaziada de currículo que sonega a pluralidade e desrespeita a diversidade cultural, de público e instituições, ferindo o Princípio da Gestão Democrática e da liberdade de ensinar e aprender. Como vimos

anteriormente, a fragmentação de conteúdos que devem ser ensinados não nos permite uma formação plural, intercultural e centrada em uma EL democrática.

Igualmente, o b) ferimento da organicidade já prevista na Resolução CNE/CP n.º 2/2015 e, c) ao não se considerar as necessidades formativas dos sujeitos, as fases/ciclos profissionais e os contextos de exercício profissional, nos levam para um recorte em que as formações devem ser vistas como um processo articulado entre a FI e a FC.

Além disso, é fundamental mencionar a valorização do profissional, seja por meio de planos de carreira, jornada, condições de trabalho ou sob outras formas de garantir direitos e benefícios. Se pensarmos nos princípios das competências gerais da BNCC, que também já vimos anteriormente, referentes ao fato de que se d) fundamentar em uma pedagogia das competências, o conhecimento sobre a prática assume o papel de maior relevância, “(...) em detrimento de uma sólida formação teórica e interdisciplinar, intelectual e política dos professores, empobrecendo a formação e, conseqüentemente, a autonomia e o exercício do profissional” (ANFOPE, 2020, p. 3).

Dando continuidade aos tópicos mencionados pela ANFOPE:

e) Impõem uma abordagem de viés tecnicista; **f)** Relativiza a ideia da formação continuada como direito a ser garantido pelas políticas públicas, e reforça uma perspectiva meritocrática e empreendedora de formação; **g)** Reduz a compreensão de formação continuada, configurando-a como mero processo de “melhoria do exercício docente” negando seu papel formativo de processo de produção de conhecimento; **h)** Apresenta cinco características comuns a formação continuada, sendo: “foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; uso de metodologias de aprendizagem; trabalho colaborativo entre os pares; duração prolongada da formação e coerência sistêmica”; **i)** Relaciona a formação continuada *stricto sensu* a uma vertente pragmática, com foco nos estudos das práticas pedagógicas, consoantes com os currículos das redes e que priorizem a estruturação dos programas nas atividades investigativas da prática; **j)** Reduz o direito à educação ao direito à aprendizagem centrando-se, portanto, em resultados em detrimento de uma perspectiva processual e formativa (ANFOPE, 2020, p. 3).

A questão do viés prático se confunde e) com uma visão de aplicação da teoria e da prática, caracterizando estudos já ultrapassados, novamente, a despeito de incorporar a BNCC na FI e na FC, e ao reforçar f) uma perspectiva meritocrática e empreendedora de formação, responsabiliza individualmente o trabalho do professor, que se resume em sucesso ou fracasso, negando o restante: contexto, condições de trabalho. Ainda, g) isola a FC e a restringe a cursos e programas, não considerando

que grupos de pesquisa, extensão, eventos, palestras também são cenários de FC e de pluralidade de ideias. Além disso, propôs-se no FPPLP que o princípio não constitui o vínculo em um curso — naturalmente que questões burocráticas foram pensadas, para que os professores pudessem validar o Curso, como a CH —, mas sim como ele é dividido e caracterizado, por debates, leituras, produções, palestras.

Ao apresentar as cinco características comuns para a FC, como vimos anteriormente, o documento h) enfatiza o caráter padronizador e o controle da FC, enfocando o conhecimento do conteúdo, tal como aparece na BNCC, para se alcançarem as competências, barrando, assim, uma formação ampla e crítica.

Ao relacionar a FC a uma vertente pragmática, i) não reconhece que o trabalho docente não está atrelado, apenas, à prática, mas tem de ser entendido que o estudo/pesquisa e a prática são necessários. Quando a BNC-Formação lança as competências profissionais, articuladas aos objetivos de aprendizagens contidos na BNCC e aos resultados das avaliações, se nega o caráter j) processual e formativo, interessando, apenas, as avaliações em larga escala, como já temos na EB.

Ainda:

k) Prioriza a escola como espaço de formação em serviço sem indicar claramente qual o papel dos sistemas de ensino nesse processo; **l)** Esvazia a relação universidade-escola nas proposições de ações formativas; **m)** Não dialoga com as pesquisas sobre formação de professores produzidas no Brasil nas últimas décadas, em especial, aquelas que têm como objeto de investigação a formação continuada e desenvolvimento profissional docente. **n)** Apresenta alinhamento com uma agenda global de políticas educacionais neoliberais, defendendo a consolidação de reformas e programas escolares calcados na relação de baixo custo e performatividade; **o)** Secundariza o esforço de instituição do sistema nacional de educação, e no seu bojo, de garantia de efetiva formação inicial articulada à formação continuada pelos entes federados e seus sistemas, naturalizando que políticas e ações se efetivem por meio de parceiras que podem apropriar recursos do fundo público em detrimento da escola pública, de seus projetos pedagógicos e formativos.

Mais uma vez, se k) incorre em responsabilizar, individualmente, a escola e os profissionais da educação, desconsiderando o todo, “(...) referendando numa lógica de gestão por eficácia, secundarizando o princípio da efetividade social e inclusão” (ANFOPE, 2020, p. 3) e ainda, l) dificulta a relação universidade-escola e m) anula as ações anteriormente feitas para a FC, como as ações da Rede Nacional de Formação Continuada – RENAFOR.

Ao se n) calcar em uma relação de baixo custo e na performatividade, pode fortalecer a privatização da FC. Por fim, o) a ideia de que a FC é, apenas, mais uma das etapas da formação de professores como se fosse um complemento e não como direito, necessidade e parte do trabalho de todo o professor, entendendo que o trabalho docente não começa e não encerra após a FI, tampouco ao término de uma aula.

A FP está intrinsecamente ligada a outro conceito maior: a valorização dos profissionais de educação. Como aponta Freire (2019 [1968]), a formação não está dissociada das condições de trabalho. Esse conceito de valorização agrega elementos que devem ser tratados de forma conjunta: FI e FC; carreira, salários, condições de trabalho e saúde do profissional docente.

Tratarmos, assim, a FI e a FC, separadamente, cada uma na sua respectiva perspectiva, e acreditarmos que elas conduzirão à melhoria da educação, é errôneo. Essa melhoria se dá sob certas condições e os professores precisam das garantias dessas condições. E, nesse sentido, voltamos, ao que parecia tão distante da época dos anos 80-90, aos pacotes de formação que ressurgem, novamente, decorrente da BNCC, “(...) o máximo que faz a liderança autoritária é o arremedo de democracia com que às vezes procura ouvir a opinião dos professores em torno do programa que já se acha, porém, elaborado” (FREIRE, 2001 [1993], p. 37).

Em vez de apostar na formação dos educadores, o autoritarismo governamental aposta nas suas “propostas” e na avaliação posterior para ver se o “pacote” foi realmente assumido e seguido. Do ponto de vista coerentemente progressista, portanto democrático, as coisas são diferentes. A melhora da qualidade da educação implica a formação permanente dos educadores e

(...) a formação permanente se funda na prática de analisar a prática. É pensando sua prática, naturalmente com a presença de pessoal altamente qualificado, que é possível perceber embutida na prática uma teoria não percebida ainda, pouco percebida ou já percebida, mas pouco assumida. Entre “pacotes” e formação permanente, o educador progressista coerente não vacila: se entrega ao trabalho de formação. É que ele ou ela sabe muito bem, entre outras coisas, que é pouco provável conseguir a criticidade dos educandos através da domesticação dos educadores. Como pode a educadora provocar no educando a curiosidade crítica necessária ao ato de conhecer, seu gosto do risco, da aventura criadora, se ela mesma não confia em si, não se arrisca, se ela mesma se encontra amarrada ao “guia” com que deve transferir aos educandos os conteúdos tidos como “salvadores”? FREIRE, 2001 [1993], p. 37).

Essa forma autoritária de apostar nos pacotes e não na formação científica, pedagógica, política do educador “(...) revela como o autoritário teme a liberdade, a inquietação, a incerteza, a dúvida, o sonho e anseia pelo imobilismo. Há muito de necrofílico no autoritário assim como há muito biofílico no progressista coerentemente democrático” (FREIRE, 2001 [1993], p. 37).

Essa forma de controle do trabalho docente, que parte da chegada da BNCC e se desenrola nessas Resoluções de formação, retira o protagonismo dos professores enquanto sujeitos intelectuais. A melhora na qualidade da educação somente se dá com a formação permanente dos educadores e não em pacotes localizados.

A FP se baseia na prática de analisar a prática, empreendendo, também, os diálogos dessas práticas com a teoria e vice-versa. E é pensando essa prática, juntamente a outros profissionais, que podemos nos dar conta da teoria que aquela prática comporta. Considerando-se essa linha de raciocínio, devemos considerar que estabelecer esse diálogo faz da Universidade um ator importante para o processo escolar. Em contrapartida, é igualmente necessário entender a importância da Escola no ambiente Universitário.

Nesse sentido, Freire (FREIRE, 2001 [1993], p. 37) também utiliza o termo Política Docente, que merece ser debatido nos empreendimentos de Políticas Educacionais do Brasil. A proposta de Freire se baseava nessa Política Docente para superar o que acontecia já nos anos 80-90, cursos de férias — cursos em que se trabalhava a teoria desvinculada da prática. Quem exercia a docência, professores de escolas públicas municipais e estaduais, frequentava esses cursos de férias nesse período, justamente por não ter, ainda, um aparato legal que colocava um espaço de formação e de aprendizagem dentro da jornada de trabalho — o que, posteriormente, é formalizado com a Lei Nacional do Piso Salarial.

É justamente o que vemos atualmente com os cursos de formação sobre a BNCC. É necessário se imbuir de toda a teoria que permeia a BNCC, de todo o conteúdo que nela está predito, para, então, colocá-lo em prática em sala de aula. E aí se retoma a importância da articulação com a Universidade para conhecer as condições reais de exercício profissional.

Será privilegiada a formação que se faz no âmbito da própria escola, com pequenos grupos de educadores ou com grupos ampliados, resultantes do agrupamento das escolas próximas. Este trabalho consiste no acompanhamento da ação-reflexão-ação dos educadores que atuam nas escolas; envolve a explicação e análise da prática pedagógica, levantamento de temas de análise da prática pedagógica que requerem considerando a reflexão sobre a prática e a reflexão teórica (FREIRE, [1991] 2006, p. 81).

Essa ação-reflexão-ação é semelhante ao que abordamos em relação à metodologia que utilizamos neste trabalho. Entendemos que, na pesquisa-ação-formação, os participantes — incluindo o pesquisador — estão em constante pesquisa, em constante ação e em constante formação. Todo esse processo sempre com um olhar para (re)pensar as práticas de EL. É nesse mesmo sentido que entendemos a DL e as AP como um caminho para se trilhar até conseguirmos chegar a uma EL que seja consciente e democrática no ensino da LP.

A formação que foi proposta procurou ser um processo dinâmico para acompanhar a prática docente, para refletir sobre ela e voltar para a ação docente dos professores. Apesar dessas diretrizes que deveremos seguir, a formação implementada no âmbito deste trabalho foi pensada considerando-se uma proposta que também pudesse dar conta da burocracia legal, mas sem ignorar a realidade da sala de aula dos participantes.

Ademais, não teríamos como ter realizado um curso, com a proposta que parte da necessidade dos professores, se muito do que foi pensado e desenvolvido em relação a essa formação não tivesse acoplado, nesse entendimento, a realidade em que vivemos, principalmente com os entraves que os professores tiveram em relação a deixar a formação por falta de tempo, pois teriam de voltar às aulas presenciais, como veremos mais adiante.

3.2 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA DIDÁTICA DO PLURILINGUISMO

Quando se pensa na FP, devemos considerar a inserção de práticas que sejam plurais – como as que veremos mais adiante –, uma vez que o professor deve ter a oportunidade de desenvolver e/ou planejar novas estratégias, encontrando novas respostas aos desafios e oportunidades de suas práticas cotidianas.

Dessa forma, a Didática do Plurilinguismo (DP) se apresenta como um caminho a ser trilhado; uma via, senão nova, mas, por certo, oportuna para desenvolver uma Competência Plural/Plurilíngue (CP) nos sujeitos, professores e alunos.

Antes dessa discussão, os esclarecimentos sobre os termos que circulam merecem uma explicação: *bilinguismo*, *multilinguismo* e *plurilinguismo*. Os três termos são frequentemente usados e a principal diferença pode residir não tanto em sua definição precisa, mas nas associações feitas em contextos acadêmicos em que circulam. Literalmente, o *bilinguismo* se refere ao conhecimento de duas línguas, mas muitas vezes é usado para englobar, também, três, quatro ou mais, em oposição ao conhecimento de, apenas, uma língua, referido como *monolíngue* — como já falamos no início.

Como tal, o termo *bilinguismo* tem sido usado em muitas das pesquisas recentes que examinam aspectos linguísticos, culturais e cognitivos do uso de mais de uma língua (FONTÃO, 2012). Bagno (2017) aponta que o termo é aplicado aos sujeitos que nascem em contextos em que duas línguas são faladas e se aprende as duas simultaneamente, em contextos interativos, e não por meio da aprendizagem de forma sistemática.

Igualmente, podemos entender por *bilíngue* os grupos sociais, ou seja, comunidades de fala em que o uso de duas línguas é comum aos integrantes desses grupos. O *bilinguismo*, assim, representa um caso de *multilinguismo*, que acabou sendo apagado pela ideologia do *monolingüismo*. Esse apagamento, como vimos, entrou para a cultura linguística do país, gerando o apagamento de línguas, de comunidades *multilíngues* e, em certa medida, o distanciamento do contato com as demais línguas no país.

Um dos problemas centrais do termo "*bilíngue*" refere-se ao fato de que, para muitas pessoas, está associado à ideia de que ambas as línguas foram aprendidas desde o nascimento. Além disso, frequentemente, o seu uso aponta para uma proficiência "perfeita" nas duas línguas em causa. Embora tais situações certamente existam, elas não refletem o ambiente mais comum em que as línguas são adquiridas e usadas. Na prática, as línguas podem ser aprendidas em diferentes idades e usadas em diferentes contextos. O uso que aqui faremos do termo refere-se a estas perspectivas mais amplas.

As pessoas *bilíngues* usam mais de uma língua em seu dia a dia, e têm práticas em dois ou mais idiomas. Esta pode ser uma definição muito abrangente, embora

possa evitar, também, a complexidade, pois, assim, abarca as línguas de herança, as menos faladas, dentre outras. Essa dinâmica do bilinguismo aproxima-o ao termo “multilinguismo”, que parece mais adequado às complexas realidades da vida moderna e da globalização.

Segundo Bagno (2017, p. 297, grifos do autor),

(...) o termo multilinguismo caracteriza a existência, no interior de um mesmo território - dotado ou não de soberania política -, de diferentes **comunidades linguísticas**. Trata-se, de fato, da situação mais comum em todas as sociedades humanas. Apesar do reduzido número de línguas oficiais (cerca de 150 no mundo todo), são raríssimos os exemplos de situações de absoluto monolingüismo: por exemplo, pode se citar o caso da Islândia, país insular isolado no Atlântico Norte e com uma população de pouco mais de 330.000 habitantes, todos praticamente monolíngues em islandês como **língua materna**. Ainda assim, as estatísticas de 2014 registram, por exemplo, 3,3% de imigrantes poloneses, o que decerto representa uma **minoría linguística** e um contexto de multilinguismo e de **contato** entre línguas.

De um modo mais preciso, o multilinguismo, mesmo que predominante no mundo, é recorrentemente visto como um problema, para quem tem a ideologia do monolingüismo como um ideal para unificação de uma nação, “(...) sintetizado no lema: uma nação, um povo, uma língua, sustentado desde o surgimento do estado-nação, ao final do século XVIII” (BAGNO, 2017, p. 298).

Assim, o *multilinguismo* refere-se a uma situação de interação em que os falantes usam suas respectivas L1 e compreendem — pelo menos em algum grau — a linguagem do outro. Muitas vezes, o conceito refere-se a variedades relacionadas. O diálogo multilíngue constitui, então, um sistema de interação no qual duas ou mais línguas, ou variedades relativamente distantes, são usadas (REHBEIN *et al.*, 2012). Assim, o multilinguismo inclui o bilinguismo como um caso, mas está aberto a qualquer número de línguas.

Mas o que é, então, *plurilinguismo*? A principal e mais canônica e simplista distinção entre multilinguismo e plurilinguismo é que uma abordagem multilíngue consiste em ter diferentes línguas coexistindo lado a lado, mas separadamente, em relação aos sujeitos ou às sociedades, com o objetivo final de alcançar a competência idealizada do falante nativo em cada uma delas (GONÇALVES; ANDRADE, 2007).

Uma abordagem plurilíngue concentra-se no desenvolvimento de estratégias que ampliem as capacidades dos próprios sujeitos para melhor reconhecer e usar suas habilidades linguísticas existentes. Em um cenário educacional cada vez mais diversificado linguisticamente, tal abordagem permite uma mudança para identificar e

mobilizar produtivamente toda a gama de recursos linguísticos e repertórios comunicativos que os alunos trazem para o aprendizado.

Diante da diversidade dos alunos e de seus repertórios e da multiplicidade de abordagens disponíveis para o ensino plurilíngue, a escola deve fazer escolhas. De um lado observamos a necessidade de uma política linguística que permeie o currículo da escola, para garantir uma educação de qualidade a todos os alunos. Por outro lado, temos a prática docente, em que o professor, independentemente da questão do currículo escolar, pode optar em mobilizar práticas plurilíngues nas suas aulas. Naturalmente que isso demanda uma FP.

Nesse sentido, surge outra questão, nas situações de multilinguismo, que (...) é a **atitude** ou posição que cada Estado adota diante da diversidade linguística, ou seja, como a articula e administra, qual a **política linguística** que adota, qual a sua legislação sobre as línguas, quando existe (BAGNO, 2017, p. 298, grifos do autor). No contexto do Brasil, existe o suposto apagamento das realidades multilíngues que temos. Mas esse contexto multilíngue que vivemos no país parece ter se generalizado no imaginário da sociedade, fazendo com que os sujeitos se caracterizem como monolíngues.

Essa generalização é resultado das políticas de branqueamento e repressão linguística que imperaram no Brasil durante o governo de Getúlio Vargas (1930-1945). O Brasil sempre foi um país que conviveu com diversas línguas, algumas já extintas, mas diversas ainda existentes e praticadas. Esse imaginário provoca dois problemas: o apagamento da constituição heterogênea do Brasil e das vozes dos imigrantes (KRAUSE-LEMKE, 2016).

Em 9 de julho de 2020, o MEC emitiu o Parecer n.º 2 de 2020, do CNE, que inicia os debates sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue e define a Escola Bilíngue como aquela que promove currículo único, integrado e ministrado em duas línguas de instrução, com foco no desenvolvimento de competências e habilidades linguísticas, e acadêmicas nessas línguas a serem ensinadas. Ainda, no Capítulo III do Parecer, estabelece a formação necessária aos professores que irão atuar nessa perspectiva. Apesar do Parecer n.º 2 de 2020, do CNE, até o momento não houve mais debates a respeito, portanto, não iremos entrar nessa questão.

Lembramos que o Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística (IPOL) realiza atividades nas áreas de línguas indígenas, línguas de

imigração, línguas de fronteira, entre outras, em parceria com diversas instituições nos âmbitos nacional, estadual e municipal, de norte a sul do Brasil, além de parcerias com países da América do Sul. Mais especificamente, embora instituições como o IPOL desenvolvam pesquisas e empreende trabalhos que promovem o plurilinguismo, mas ainda não se tem, oficialmente, ao nível nacional, uma política clara sobre uma educação plurilíngue, tal como comentamos acima, sobre o único parecer que temos, o Parecer n.º 2 de 2020, que mesmo assim trata de educação bilíngue e não desenvolve, efetivamente, uma promoção ao plurilinguismo na escola. Se espera que esse Parecer seja levado para debate, pensando na sua melhoria, mas, enquanto não temos uma política nacional para a promoção de uma educação plurilíngue, trabalhamos ao nível municipal e estadual, de forma esparsa, além de mobilizar os documentos nacionais²³.

No caso deste trabalho, a questão se direciona para a FP. Nesse contexto da FP, também cabe investigar as atitudes e **comportamentos** linguísticos das pessoas que vivem em sociedades multilíngues (BAGNO, 2017). Esses comportamentos e atitudes podem ser vistos neste trabalho, por meio das BLs dos professores.

3.2.1 Pensando a Educação Plurilíngue na Escola

A noção de educação plurilíngue e intercultural pode ser uma perspectiva para uma resposta didática, entre outras possíveis, às necessidades da escola e de seus principais atores, os alunos e os professores. Essa noção é resultado de uma mudança de paradigma que ocorreu ao longo do tempo no ensino de línguas, por meio de uma série de mudanças que alteraram profundamente e contribuíram para a evolução da concepção tradicional monolíngue, como vimos no segundo capítulo, de aprendizagem de línguas para uma concepção que abordamos neste trabalho, uma concepção plurilíngue.

A DL foi se enriquecendo ao longo do tempo com novas abordagens, como as AP que veremos mais adiante. Mas alguns deslocamentos precisam ocorrer para que essa perspectiva plural chegue no contexto escolar. É necessário sair de uma

²³ Embora o Brasil seja formado por diversas culturas, religiões, etnias, e línguas, estas aparecem apagadas nas políticas educacionais brasileiras – também temos o exemplo das propostas educativas para os povos indígenas, que remontam aos anos 1990. Apesar das propostas educativas baseadas numa educação multicultural serem recentes, a própria BNCC e, conseqüentemente, a BNC-Formação, pouco desenvolvem temas como estes.

concepção fechada do ensino de LP na escola para uma concepção ecológica mais ampla que leve em consideração as línguas dos repertórios dos alunos, as línguas do ambiente próximo e as próprias línguas ensinadas na escola.

Uma didática monocentrada que separa as línguas em domínios claramente diferenciados, não relacionados entre si e caracterizados por didáticas diferentes (didática de LE e de línguas: regionais/minoritárias/escolarização/clássicas/prestigiadas), deve ser mudada para uma concepção descompartmentada e holística das línguas que, sem negar as diferenças em seu *status* normativo, cognitivo e suas implicações didáticas, lhe conceda um espaço de igual prestígio em sala de aula.

Em outras palavras, é preciso olhar para as línguas dos repertórios dos alunos (falantes de línguas regionais/minoritárias, de migração, de variedades não padronizadas/não legítimas na escola - da língua de escolarização) mesmo quando não sejam objeto de ensino²⁴.

Assim, uma visão funcional e utilitária do ensino – essencialmente orientada para o domínio linguístico e comunicativo – deve ser elevada para uma concepção formativa mais ampla das línguas, como um processo para a cidadania democrática, inclusão social, respeito à diversidade e pluralidade de línguas e culturas, que conduza a formação do sujeito e do futuro cidadão (DE MAURO, 2018), educação linguística global, educação plurilíngue e intercultural (CE, 2009), educação para a pluralidade de línguas e culturas, entendidas como vetores/meios de construção de conhecimento para além do nível linguístico.

Precisamos transcender a visão relativa à aquisição de competências e habilidades em todas as atividades linguísticas (oralidade, escrita, leitura), para desenvolvermos uma consciência do fenômeno verbal que se dá em várias línguas, situadas ao lado da educação tradicional. Devemos pensar de uma forma global a educação linguística no ensino-aprendizagem de maneira plurilíngue e intercultural, com valorização dos repertórios linguísticos e culturais dos sujeitos.

É necessário parar de pensar, também, no falante nativo como modelo, para adotar uma visão mais realista do repertório plurilíngue como uma construção

²⁴ As línguas de escolarização tem uma dupla dimensão: a língua ensinada como disciplina (disciplina de LP, Inglês, Espanhol, Alemão) e a língua utilizada nas outras disciplinas (Matemática, Ciências, História). As línguas ensinadas pela escola: estrangeira, clássica, línguas regionais ou minoritárias ou de migração (quando são ensinadas nas escolas). Nesse sentido, é necessário racionalizar, coordenar e apoiar a aprendizagem linguística e cultural, estabelecendo pontes, passarelas entre línguas e seus usos, ou seja, desenvolver "meta" capacidades em relação às línguas e sua aprendizagem.

progressiva em que o erro não desempenhe um papel revelador e de coerção linguística. A língua é instável, relativa e dinâmica, ao passo que as competências devem ser adquiridas nos vários sistemas linguísticos (escolar/regional/padrão/formal), em função da frequência da sua utilização, dos campos de utilização.

É interessante superarmos uma visão de funcionamento discursivo na aula em modo monolíngue, de uma visão da escola como dona da norma-padrão, para uma visão da escola como um lugar onde a variabilidade interna de qualquer língua (incluindo a língua escolar) é objeto de estudo. As metodologias não precisam ter uma visão compartimentada e competitiva entre as várias abordagens didáticas que temos para ensinar a LP, mas antes refletir uma integração dessas abordagens e sua utilização flexível para atender às necessidades diferenciadas de ensino-aprendizagem conforme os contextos.

Não devemos entender a DL de forma uniforme e padronizadora, mas, sim, considerar a especificidade de cada contexto e a consciência da necessidade de uma contextualização de abordagens e práticas. Essas e muitas outras mudanças que, em conjunto, contribuem para a mudança de paradigma e caracterizam o que chamamos de DP, são acompanhadas por outras orientações educacionais igualmente fundamentais, como: o desenvolvimento da autonomia do aluno e consideração também de instituições educacionais ou ambientes diferentes da escola; o uso ativo e crítico das novas tecnologias em sala de aula; a preparação escolar para a aprendizagem ao longo da vida, entre outras.

Como aponta Cavalli (2014), é importante ressaltar que não se trata, estas abordagens, de delegação ou negação de funções escolares. Muito pelo contrário, valorizamos um novo dever para a escola: o de preparar todos os alunos para continuar e aprofundar a sua aprendizagem ao longo da vida, desenvolvendo o seu pensamento crítico. De maneira geral, todas essas mudanças não visam reduzir a apropriação linguística, mas diversificar e enriquecer as formas como ela é realizada.

Para lidar com essas mudanças e para considerar a configuração particular que elas assumem em cada contexto específico, é importante pensar em política linguística, em currículo, em (re)estruturação na escola. Não como única consideração do ensino de línguas, mas como as línguas representam uma dimensão constitutiva e transversal a todas as áreas da educação e da escola.

E, nesse caso, todos os atores escolares estão envolvidos: os professores, os alunos, as famílias, os pedagogos, o diretor. Esse currículo plurilíngue deve estar atento às oportunidades ao nível nacional, deve ser capaz de se adaptar às características e responder às necessidades específicas do meio sociocultural e sociolinguístico em que a escola atua diretamente.

Essa política linguística que deve se materializar no currículo escolar não deve constituir mais um documento cujos efeitos terminariam com a sua redação: deveria ser fonte de inspiração contínua para todos os seus agentes. Contribuiria para caracterizar a identidade específica de cada escola. Porque assumir línguas transversalmente significa tocar em todos os aspectos da educação: pluralidade, diversidade e alteridade em todas as suas formas (social, étnica, gênero, religião).

Em contraste, uma abordagem plurilíngue enfatiza o desenvolvimento de habilidades de comunicação eficazes que se baseiam em nossas experiências linguísticas e culturais de forma interativa. O plurilinguismo é uma atividade ao longo da vida, um processo de aprendizagem das línguas de casa, da sociedade, da escola e de outros povos; reconhece a natureza parcial do conhecimento que qualquer pessoa pode ter de uma língua, seja sua língua materna ou não.

Portanto, o plurilinguismo remove o ideal do falante nativo como a conquista final e o substitui visando a um comunicador pluralista eficaz que se vale de seu repertório variado de conhecimento linguístico e cultural de uma forma flexível, criativa e individual (CE, 2007). Como tal, o conceito de plurilinguismo oferece um verdadeiro salto qualitativo em termos da compreensão da língua(gem), refletido em uma EL de exposição e uso da linguagem.

Nesse sentido, ainda que os termos bilinguismo e multilinguismo estejam calcados na literatura e com ampla disseminação, optamos pelo uso do plurilinguismo. Assim, entendemos que trabalhar com diversas línguas exige flexibilidade por parte do professor, pois, muitas vezes, esse mesmo professor não “domina” outra língua. Por essa razão, quanto mais contato o professor estabelecer com outras línguas, maior, também, será oportunidade para fazer novas descobertas e construir novos aprendizados juntamente aos seus aprendizes.

A DP pode ser entendida como uma intenção de EL (DE MAURO, 2018), pois não implica a triangulação de duas, três ou quatro línguas, com uma visão hegemônica de que se aprende uma língua estrangeira, separada da língua materna, posteriormente se aprende outra e assim por diante. Seria, então, (re)pensar, em

conjunto, as categorias de LM, L2, LE com base na integração e no trânsito entre as diferentes variedades, que passam por diferentes dialetos, variedades e/ou línguas padrão, como as diferenças entre o português brasileiro e o português europeu, as diferenças entre as demais normas de outros países lusófonos, as diferenças regionais e sociais ao interior de cada uma dessas sociedades, as diferenças de registros que permeiam a questão da norma culta e do preconceito linguístico.

3.2.2 A Competência Plurilíngue e Pluricultural

Em relação a uma DL, é importante entendermos a noção de Competência Plurilíngue e Pluricultural (CPP ou CP) que, de acordo com Coste, Moore e Zarate (2009, p. 11), pode ser definida da seguinte maneira:

(...) a Competência Plurilíngue e Pluricultural refere-se à capacidade de utilizar línguas para efeitos de comunicação e de participação na interação intercultural, onde uma pessoa, vista como um ator social, tem proficiência, em graus variados, em várias línguas e experiência em várias culturas. Isso não é visto como a sobreposição ou justaposição de competências distintas, mas sim como a existência de uma competência complexa ou mesmo composta da qual o ator social pode se basear.

Conforme a noção de CPP, os indivíduos têm recursos que podem ser utilizados para lidar com a diversidade linguística e cultural, bem como com a alteridade quando desejam interagir em contextos exolíngues, para se adaptar a uma comunidade multicultural. Isso permite não somente que um sujeito se comunique e se relacione com os outros, mas também que o indivíduo se torne mais consciente das diferenças linguísticas e culturais entre ele e os outros. Ou seja, para que se promova uma CPP, não basta, apenas, a diversificação na oferta de línguas para além do inglês, enquanto língua dominante internacional, mas importa ainda proporcionar experiências socioculturais diversas, dinâmicas e reais.

Nos processos de comunicação oral ou escrita, os sujeitos passam de uma língua para a outra em um processo de compreensão mútua, recorrendo, para isso, ao conhecimento de certo número de idiomas e variedades, o que deveria implicar uma diversidade na oferta de línguas — em uma instituição ou sistema de ensino — para que os estudantes possam desenvolver suas competências plurilíngues.

A CPP, enquanto uma abordagem ou metodologia, coadunando com Dabène (1994), entre outros, favorece um quadro interessante para o ensino de línguas e de

experiências interculturais, podendo tornar o trabalho mais favorável para professores que definem objetivos e níveis de proficiência linguística sem a finalidade do alcance do falante nativo ideal em um segundo idioma, mas, para a descrição de níveis de êxito de acordo com necessidades, características e objetivos específicos de certo grupo de alunos.

Tratar da promoção do plurilinguismo, remetendo, então, a uma dimensão prática por meio de intervenções pedagógicas conscientes, possibilita que os sujeitos desenvolvam suas competências plurilíngues. Assim, estimular a compreensão da alteridade entre as línguas deve levar os sujeitos a construir a sua língua(gem) em um contexto paradigmático crítico e reflexivo.

Segundo Gonçalves e Andrade (2007), a CP não se limita apenas ao conhecimento linguístico, mas também inclui habilidades sociais, culturais, pragmáticas e estratégicas, ou seja, "(...) esta competência é relativamente autônoma face aos conteúdos e materiais escolares, já que se estrutura e evolui para além da escola, noutros contextos que são os contextos de vida e de formação dos próprios sujeitos, afirmando-se como uma competência plural, evolutiva e flexível, necessariamente desequilibrada e aberta ao enriquecimento de novas competências em função de novas experiências verbais (GONÇALVES; ANDRADE, 2007, p. 66)".

Essa CP é composta por quatro dimensões: socioafetiva; gestão dos repertórios linguístico-comunicativos; gestão dos repertórios de aprendizagem; e a gestão de interação. Essas dimensões podem ser desenvolvidas com base na construção de uma identidade cultural e linguística na construção da experiência diversificada do outro e desenvolver a sua capacidade para aprender, por meio de uma mesma experiência diversificada de relação com várias línguas e culturas (GONÇALVES; ANDRADE, 2007; ANDRADE; ARAÚJO E SÁ, 2001).

Nesse caso de promoção de uma CP, o professor não só ensina uma língua particular, mas possibilita a construção e o desenvolvimento da CP, respeitando, valorizando e incluindo outras línguas na sua prática.

FIGURA 1 – DIMENSÕES DA CP



FONTE: elaboração própria, com base em Gonçalves; Andrade (2007) e Andrade; Araújo E Sá (2001) (2023).

A Dimensão Sócio-Afetiva aborda os aspectos sociais e emocionais envolvidos no aprendizado e uso de várias línguas. Inclui a capacidade de compreender e respeitar a diversidade cultural e linguística, bem como a habilidade de estabelecer relações interpessoais eficazes em diferentes contextos linguísticos. Além disso, envolve a gestão de sentimentos como ansiedade, motivação e confiança ao aprender e usar línguas estrangeiras. Já a Dimensão dos Repertórios Linguístico-Comunicativos foca no conhecimento e habilidade prática das línguas que uma pessoa possui. Envolve não apenas a competência gramatical e lexical, mas também a competência comunicativa, que inclui saber quando e como usar diferentes registros e estilos de linguagem. O sujeito plurilíngue é capaz de alternar entre línguas e adaptar a comunicação segundo o contexto e o interlocutor.

Ainda, a Dimensão Gestão dos Repertórios de Aprendizagem está relacionada com a capacidade de gerir eficientemente o próprio processo de aprendizagem de línguas. Inclui a definição de objetivos de aprendizagem, a escolha de estratégias de aprendizagem adequadas, a autoavaliação do progresso e a adaptação das abordagens de aprendizagem com base na experiência. Também abrange a habilidade de transferir conhecimento e habilidades de uma língua para outra. E, por fim, a Dimensão Gestão da Interação envolve a habilidade de gerir interações em múltiplas línguas de forma eficaz. Inclui estratégias para superar barreiras de

comunicação, como pedir esclarecimentos, usar linguagem simplificada ou recorrer a outras línguas, ou formas de comunicação não verbal. O sujeito plurilíngue sabe como adaptar a comunicação para facilitar a compreensão mútua e manter o fluxo da conversa em situações multilíngues.

QUADRO 6 – SÍNTESE DAS DIMENSÕES DA CP

DIMENSÕES DA CP	
DIMENSÃO SÓCIO-AFETIVA	CAPACIDADE DE COMPREENDER E RESPEITAR A DIVERSIDADE CULTURAL E LINGUÍSTICA, BEM COMO A HABILIDADE DE ESTABELECEER RELAÇÕES INTERPESSOAIS EFICAZES EM DIFERENTES CONTEXTOS LINGUÍSTICOS
DIMENSÃO DOS REPERTÓRIOS LINGUÍSTICO-COMUNICATIVOS	CONHECIMENTO E HABILIDADE PRÁTICA DAS LÍNGUAS QUE UMA PESSOA POSSUI. ENVOLVE NÃO APENAS A COMPETÊNCIA GRAMATICAL E LEXICAL, MAS TAMBÉM A COMPETÊNCIA COMUNICATIVA, QUE INCLUI SABER QUANDO E COMO USAR DIFERENTES REGISTROS E ESTILOS DE LINGUAGEM
DIMENSÃO GESTÃO DOS REPERTÓRIOS DE APRENDIZAGEM	CAPACIDADE DE GERIR EFICIENTEMENTE O PRÓPRIO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS. INCLUI A DEFINIÇÃO DE OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM, A ESCOLHA DE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM ADEQUADAS, A AUTOAVALIAÇÃO DO PROGRESSO E A ADAPTAÇÃO DAS ABORDAGENS DE APRENDIZAGEM COM BASE NA EXPERIÊNCIA
DIMENSÃO GESTÃO DA INTERAÇÃO	HABILIDADE DE GERIR INTERAÇÕES EM MÚLTIPLAS LÍNGUAS DE FORMA EFICAZ. INCLUI ESTRATÉGIAS PARA SUPERAR BARREIRAS DE COMUNICAÇÃO, COMO PEDIR ESCLARECIMENTOS, USAR LINGUAGEM SIMPLIFICADA OU RECORRER A OUTRAS LÍNGUAS, OU FORMAS DE COMUNICAÇÃO NÃO VERBAL

FONTE: elaboração própria (2022).

O desenvolvimento da CP vai além do domínio de várias línguas; é um processo dinâmico que envolve habilidades interculturais, emocionais, cognitivas e interativas. Essas dimensões trabalham juntas para permitir que indivíduos naveguem com sucesso em um mundo cada vez mais globalizado e linguisticamente diversificado. Em síntese, a CP em uma perspectiva da DP amplia os questionamentos sobre o compromisso entre educação, sujeito e sociedade, como um processo em curso, nunca finito e completo, mas dinâmico pelo seu movimento de avanço e recuo, produzindo uma relação de natureza dialógica e polifônica entre as línguas e aqueles que as falam, uma verdadeira construção a múltiplas vozes (VOLOCHINÓV, 2016 [1979]).

É interessante atentar para o que, de fato, acontece na vida, nas interações cotidianas, e que dá subsídios para se pensar como transpor as questões de ensino, propondo práticas significativas em sala de aula. Se posicionarmos as perspectivas teóricas supracitadas no campo da DL, a grande questão que se coloca é saber como pensar num ensino permeado por uma concepção de língua(gem) mais holística e

plural, interligando diferentes espaços de uso das línguas, como o contexto de sala de aula, na rua, no mercado.

Veremos, no ponto seguinte, as referidas Abordagens Plurais atualmente propostas (CANDELIER *et al.*, 2012), para entrelaçar com os aspectos abordados em relação a DP e para pensar em propostas metodológicas plurais e descentralizadas de uma possível prática monolíngue no ensino da LP.

3.2.3 As Abordagens Plurais

Considera-se, nesta tese, a *abordagem plural* como qualquer abordagem que implemente atividades envolvendo variedades linguísticas e culturais. Assim, uma abordagem plural difere de uma *abordagem singular*, em que o único objeto de atenção é uma determinada língua ou cultura, considerada isoladamente.

Dessa forma, e dando segmento na seção anterior, a Competência Plurilíngue é caracterizada pelo fato de não consistir em "(...) uma coleção de habilidades de comunicação distintas e separadas conforme as línguas" (CANDELIER *et al.*, 2012), mas, sim, em uma "(...) competência plurilíngue e pluricultural que abrange todo o repertório linguístico disponível" (CANDELIER *et al.*, 2012, p. 129).

Assim, o Conselho da Europa tem buscado configurar os contornos de uma abordagem plurilíngue e intercultural do ensino-aprendizagem das línguas, tentando minimizar as distâncias entre povos de países diferentes. Exemplo disso é o Quadro de Referência para Abordagens Plurais de Línguas e Culturas – CARAP (CANDELIER *et al.*, 2012).

Segundo o CARAP,

(...) chamamos de Abordagens Pluralísticas de Línguas e Culturas abordagens didáticas que implementam atividades de ensino-aprendizagem que envolvem (mais de uma) variedades linguísticas e culturais. Nós os contrastamos com abordagens que poderiam ser chamadas de "singulares", nas quais o único objeto de atenção levado em consideração no processo didático é uma determinada língua ou cultura, considerada isoladamente. Essas abordagens únicas foram particularmente valorizadas quando os métodos estruturais e comunicativos se desenvolveram e, em qualquer tradução, qualquer uso da primeira língua foi banido do ensino (CANDELIER *et al.*, 2012, p. 6, grifos dos autores).

O termo "Abordagens Plurais" (APs) refere-se, então, às abordagens didáticas utilizadas nas atividades de ensino e aprendizagem que envolvem variedades de

idiomas e de culturas. O mesmo documento declina esse conceito sob a forma de quatro abordagens plurais: a abordagem intercultural, a didática integrada a diferentes línguas, a intercompreensão entre línguas aparentadas e o despertar para as línguas.

Essas APs, então, oferecerão ao aluno atividades relacionadas, simultaneamente, com várias línguas, culturas e contextos. Trata-se, portanto, de conceber e perceber a valorização da concepção de uma CPP de maneira global. Candelier *et al.* (2015) constrói uma definição flexível de AP por meio de uma tentativa de definir a emergência de uma perspectiva didática que, atualmente, constitui a noção de DP.

Essa tentativa de definição começa a se estabilizar, mas se apresenta como um belo exemplo de um conceito didático emergente e inovador. Embora essa perspectiva seja amplamente implementada em determinados contextos educacionais europeus, isso não significa que não possa ser transposta para outras realidades de outros países, uma vez que a cultura ou o aparato pluricultural permeia o mundo todo.

À medida que o conceito se desenvolve ao longo do tempo, podemos, no entanto, fazer um balanço das habilidades comuns para todas as AP. Entendendo que elas não funcionam de maneira hierárquica, estando as quatro no mesmo nível, mas para fins de organização, iremos começar pela *Abordagem Intercultural*. Essa abordagem se baseia em princípios didáticos que apoiam os fenômenos relacionados a uma ou mais áreas culturais para entender as diferentes culturas. Também busca implementar estratégias destinadas a incentivar a reflexão sobre os métodos de contato entre sujeitos com diferentes origens culturais.

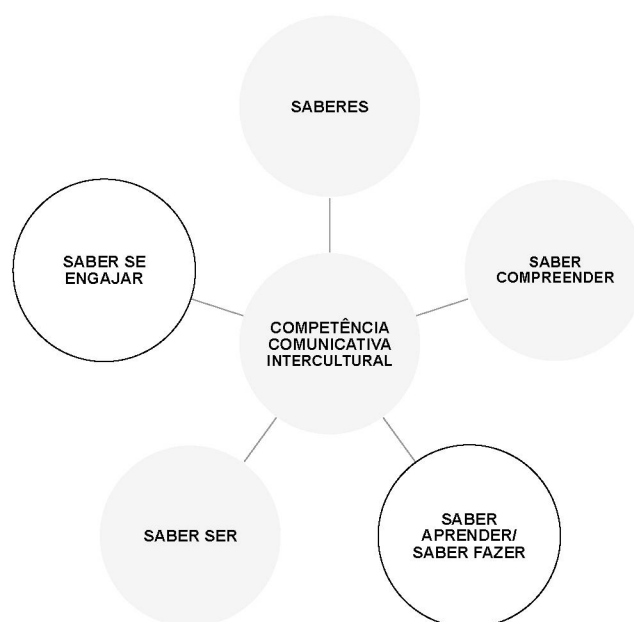
Ao final da década de 1970, ao inaugurar a abordagem baseada na competência comunicativa, a DL tomou consciência de que nenhuma interação é possível fora de um contexto cultural (MOORE, 2001; ZARATE, 2001). Tal conceito, relativamente recente nas ciências humanas, emprega uma noção que permite, considerando-se a interação entre falantes oriundos de contextos socioculturais diferentes, a possibilidade de um se abrir para o outro, mantendo sua identidade original (SALOMÃO, 2012).

Por exemplo, o multiculturalismo (cultural, religioso, étnico, político, de identidade de gênero) é um conceito que promove o reconhecimento da diferença entre culturas, cada indivíduo sendo considerado um membro de seu grupo. Ele implica, primeiramente, portanto, o reconhecimento de uma identidade individual. Enquanto *multi-* assume uma aglomeração de elementos (nesse caso de indivíduos

e/ou culturas) diversos, com ênfase na diferença e delimitação. Por sua vez, *inter-* refere-se à troca, a uma interação dinâmica, ao desejo de se encontrar, de se conhecer, reciprocamente, e interagir sem renunciar à própria identidade (SALOMÃO, 2012).

Byram (2008) operacionaliza um modelo de Competência Intercultural (CI) e Competência Comunicativa Intercultural (CCI), para que se marque o lugar dessa competência no interior da abordagem comunicativa. Nesse sentido, para um falante ser competente interculturalmente, deverá desenvolver cinco saberes, conforme FIGURA 2, baseada em Byram (2008).

FIGURA 2 – CINCO SAVOIRS



Fonte: elaboração própria (2022).

O primeiro deles, *Savoir-Être* (saber ser), corresponde a atitudes referentes à curiosidade, disposição e prontidão para a reconstrução das crenças e descrenças sobre outras culturas e sobre si; *Savoirs-Savoirs* (saberes) diz respeito ao conhecimento sobre grupos sociais, seus produtos e práticas, tanto do país do interlocutor quanto do seu próprio grupo, e sobre os processos interacionais gerais de uma sociedade e um indivíduo; *Savoir Comprendre* (saber compreender) envolve a habilidade de interpretação — saber interpretar um documento ou qualquer evento da cultura-alvo e o de estabelecer relações entre os eventos e documentos da cultura-alvo e da própria; *Savoir Apprendre/Faire* (saber aprender/saber fazer) relacionam-se com as habilidades de descoberta e interação: refere-se à capacidade de adquirir

novo conhecimento de uma cultura ou práticas culturais e à habilidade de operar conhecimento, atitude (e crenças) e as próprias habilidades com base nas dificuldades e nos mal-entendidos nas interações em tempo-real; *Savoir S'engager* (saber se engajar) trata sobre ter consciência crítica, cultural e política, para avaliar, criticamente, e com base em perspectiva de critérios explícitos, as práticas e produtos de outras culturas e outros países e do seu próprio e sua própria cultura.

Os trabalhos de Byram (2008) contribuem para os estudos sobre a Interculturalidade, sobre a CCI e CI. Esse conhecimento, seguindo essas cinco sugestões mencionadas, nos dá oportunidade para pensar o ensino-aprendizagem de uma maneira mais intercultural.

O saber-ser nos dá a postura ou a atitude de nos abirmos e refletirmos sobre duas ou mais culturas; saber-conhecer refere-se ao conhecimento sobre grupos sociais, seus produtos e práticas; saber compreender e saber-aprender nos ajudam a mobilizar competências para compreender os acontecimentos de outras culturas, para a aquisição de novos conhecimentos sobre elas e para interagirmos em determinados contextos; saber-engajar-se exige habilidades de consciência cultural crítica de uma ou mais culturas e o compromisso de negociar compromissos para nós e para com os outros.

Assim, a cultura alvo já não se apresenta como um ideal a ser alcançado, mas o objetivo é desenvolver um conjunto de conhecimentos, habilidades e saberes com características próprias de cada indivíduo, baseadas em cada cultura, além de buscar um equilíbrio entre dois ou mais padrões, ou seja, "interculturais", permitindo ao sujeito compreender e atuar nos dois espaços de comunicação.

Para isso, é necessário, primeiramente, levar o falante nativo à reflexão sobre sua própria cultura, apresentar sua interpretação ao interlocutor da outra cultura, para, então, negociar uma interpretação possível para as diferentes partes por meio de uma interação em que cada um traga seu conhecimento e questões.

Dessa forma, o sujeito passa a ser um locutor *intercultural* (BYRAM, 2008) e, com base nessa interculturalidade, se desenvolve um sistema entre duas ou mais culturas, com um percurso de aprendizagem, mas o fim desse percurso não é a cultura "alvo".

A diversidade cultural continua sendo uma realidade da qual não podemos escapar. O contexto escolar está, sim, no centro das questões culturais, cujos professores necessitam formar os sujeitos para a sociedade contemporânea e

futura. E esses sujeitos devem refletir a imagem da sociedade para desenvolver a capacidade de conviver, integrando as diferenças linguísticas, sociais, culturais, éticas etc. Nesse sentido, a reflexão sobre a noção de interculturalidade e de CCI/CI é extremamente necessária para uma EL crítica e democrática em que o sujeito saiba e consiga enxergar o outro, não de forma excludente, mas de forma integrada.

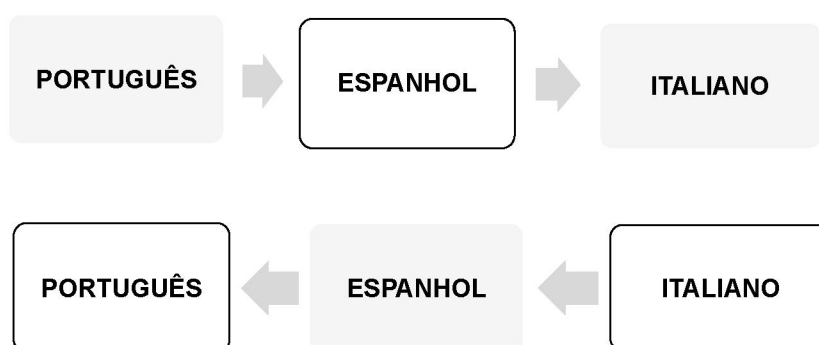
Como aponta o CARAP, a *Didática Integrada* (DI) visa:

(...) ajudar o aluno a estabelecer ligações entre um número limitado de línguas, aquelas que se pretende aprender no currículo escolar (quer se pretenda de forma “clássica” as mesmas competências para todas as línguas ensinadas ou quais ' prevê poderes parciais para alguns deles) (CANDELIER *et al.*, 2015, p. 6).

O objetivo consiste, então, em considerar a primeira língua (ou a língua da escola) para facilitar o acesso a uma primeira língua estrangeira. Posteriormente, nessas duas línguas, para facilitar o acesso a uma segunda língua estrangeira — o movimento contrário também pode ser feito. Ao mesmo tempo, o trabalho com a DI pode fomentar o trabalho interdisciplinar entre as línguas, permitindo sua articulação em busca da construção de novos saberes linguísticos.

Na FIGURA 3, apresenta-se um esquema representativo:

FIGURA 3 – DIDÁTICA INTEGRADA



Fonte: elaboração própria (2022).

De acordo com esse esquema, a DI procura desenvolver a primeira língua do sujeito, no caso da FIGURA 3, o português, para facilitar o acesso a uma primeira língua estrangeira, nesse caso, o espanhol e, nesses dois idiomas, facilitar o acesso a uma segunda língua estrangeira, o Italiano.

Do mesmo modo, o movimento pode se dar ao contrário, é possível partir da língua estrangeira, no caso o Italiano, estabelecendo a relação com o espanhol para, então, se chegar ao português. Portanto, é um processo que se retroalimenta.

Já a *Intercompreensão* visa ao trabalho com as línguas de mesma família, integrando três dimensões: a dimensão linguística — com componentes verbais, no nível mais formal de morfologia, fonologia, sintaxe, semântica, léxico; a dimensão textual — os conhecimentos textuais, orais, escritos e visuais; a dimensão situacional — que se refere às diversas práticas e interações sociais, bem como aos eventos letrados que circundam os sujeitos, diariamente (ESCODÉ; CALVO DEL OLMO, 2019).

É interessante pensar no terceiro componente, o situacional, pois inclui mais três subcomponentes interligados: o componente sociocultural, relativo ao conhecimento de usos enraizados na relação entre sociedade, cultura e discurso; o componente interacional, que inclui as regras estruturantes que se relacionam às interações e à co-construção do discurso em uma situação dialógica; o componente pragmático, que diz respeito ao que pode ser incluído no domínio de ação da língua(gem).

As tentativas de definir a Intercompreensão (IC) têm mais de três décadas. Ao final da década de 1990, essa abordagem apareceu no campo da DL — e depois no campo das culturas (DABÈNE; DEGACHE, 1996). Trabalhos recentes constituem uma tentativa de didatizar os contatos entre línguas e culturas, enquanto a escola tende a normalizá-los, padronizá-los e predefini-los, após negá-los e refutá-los (BAGNO, 2019).

Como foi dito no segundo capítulo, a escola foi construída com base no princípio do monolingüismo em relação a uma única língua de instrução e nosso ensino de línguas deve muito a esse monolingüismo essencialmente nacionalista. Mas como definir a IC? É um conceito que se baseia, ao invés, no princípio de que nenhum indivíduo e nenhuma comunidade são estritamente monolíngues, qualquer espaço *é/esteve* e *está/esteve* sendo atravessado por línguas plurais (e variedades). Jules Ronjat foi o primeiro autor que utilizou o termo IC, em 1913, como apontam Escudé e Del Olmo (2019, p. 10), “(...) a palavra ‘intercompreensão’ foi cunhada em 1913 pelo linguista francês Jules Ronjat, mas ainda hoje não é suficientemente divulgada em âmbito acadêmico”. No entanto, parece simples explicar o que esse termo significa: dois interlocutores se encontram, cada um falando – ou escrevendo –

sua própria língua e se esforçando para entender a língua do outro. De fato, a intercompreensão dá conta de uma forma de comunicação que todos nós já experimentamos alguma vez em nossas vidas: ao viajar a um país hispano-falante ou ao ler um breve texto escrito em italiano, por exemplo, conseguimos nos aproximar dessa língua *estrangeira* – em teoria desconhecida –, compreender as informações principais – mesmo com dificuldades – e, inclusive, interagir usando nossa língua materna.

Além de

(...) ser um recurso imediato, essa modalidade de comunicação constitui uma prática ancestral e apresenta algumas vantagens importantes tanto em termos de eficiência, pois cada interlocutor usa uma língua que conhece bem, quanto em termos de igualdade, já que ninguém impõe sua língua ao outro nem se vê constrangido a arranhar uma língua com insegurança. Enquanto prática comunicativa, ela pode ser bem sucedida desde que os interlocutores adotem algumas estratégias e desenvolvam certas competências, como explicaremos mais adiante (ESCUDE; DEL OLMO, 2019, p, 10).

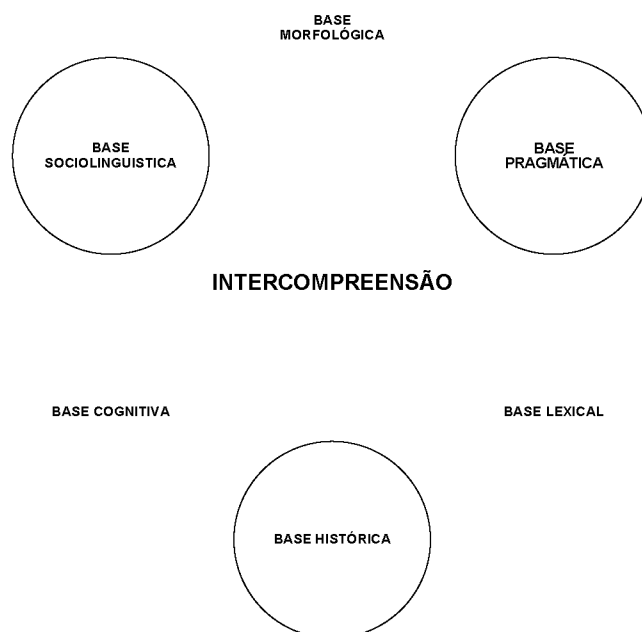
Ainda segundo Escudé e Del Olmo (2019, p. 19), as diferenças fonéticas, morfológicas, sintáticas e de vocabulário não são tamanhas que impeçam uma pessoa proficiente num dos nossos dialetos de conversar nesse dialeto com outra pessoa falante de outro dialeto diferente "(...) nas feiras e nos botecos dos vilarejos, sempre vi pessoas de distintas regiões mantendo, sem dificuldades, conversas familiares e discussões de negócios".

Existe o sentimento muito claro de uma linguagem comum, pronunciada de forma um pouco diferente; o contexto faz com que se compreendam os sons, as formas, as colocações e os vocábulos, os quais, isolados, atrapalhariam a comunicação; no máximo, às vezes, é necessário repetir ou explicar uma palavra, ou mudar a estrutura de uma frase a fim de que seja melhor compreendida.

Considera-se, portanto, a IC como um espaço aberto e amplo, oferecendo uma variedade de possibilidades em construção e mutação contínua por variantes constitutivas específicas e uma "padronização necessária" (ESCUDE, 2015), mas maleável e adaptável a vários contextos sociolinguísticos.

Na FIGURA 4, apresenta-se um esquema da IC.

FIGURA 4 – INTERCOMPREENSÃO



FONTE: elaboração própria (2022).

Pensando na representação da FIGURA 4, então, como funciona a abordagem de IC? É essencial considerar a IC como uma prática sociolinguística da realidade das práticas de linguagem que resultam em fatos nos quais podemos intervir todos os dias: comunicar e interagir com falantes que não têm a mesma LM.

A IC, então, lida com esse *continuum*, e é em si notável que ela somente funcione plenamente considerando-se as contribuições linguísticas de outras línguas, ou seja,

(...) a intercompreensão toma as famílias de línguas como ponto de partida de sua reflexão sobre a aprendizagem e fundamenta sua didática sob o continuum que elas constituem. A partir de sua língua, o aprendiz vai em direção à compreensão das línguas que lhes são aparentadas. Utiliza-se para isso as transparências lexicais e sintáticas, bem como uma série de traços comuns à família, já que a diversidade de cada uma nada mais é do que a declinação singular de traços comuns (ESCUDE; JANIN, 2010, p. 18-19).

Como temos cinco a enfatizar, a diversidade linguística e cultural constitui a principal característica de nossas sociedades, que não podem ser excluídas das escolas. Além disso, o entendimento mútuo envolve um conjunto de atitudes e

recursos que, necessariamente, incluem respeito e curiosidade para outras línguas e culturas.

Nesse sentido, é importante confrontar o sujeito com a realidade e desconstruir representações estruturadas e, às vezes, ancoradas como modelo de referência do monolinguismo, que recusa as variedades linguísticas, estabelece hierarquia entre línguas, o domínio de uma língua sobre a outra, o “certo” e o “errado” em contexto de uso.

A última das AP, o *Despertar para as Línguas* (DPL), atua como uma maneira de apresentar aos sujeitos, principalmente em idade escolar, a sua própria diversidade e as outras diversidades linguísticas circundantes. Assim, “(...) conforme a definição dada de um despertar para as línguas no quadro de projectos europeus que permitiram um maior desenvolvimento, existe um despertar para as línguas. Idiomas quando parte das atividades está relacionada a idiomas que a escola não pretende ensinar” (CANDELIER *et al.*, 2012, p. 7).

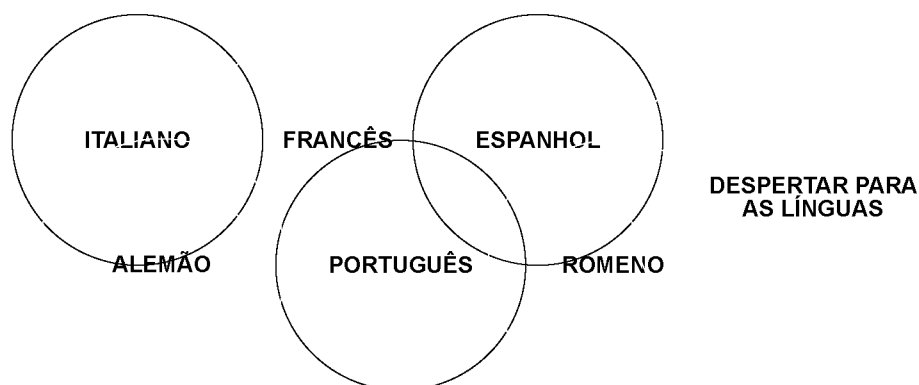
Isso não significa que a abordagem se refira, apenas, a essas linguagens. Inclui também a língua da escola e qualquer outra que esteja sendo aprendida, mas não se limita a essas línguas “aprendidas”. Ou seja, integra todos os tipos de outras variedades linguísticas, da família, do meio ambiente e do mundo, sem excluir nenhuma.

Pelo grande número de línguas em que os alunos são obrigados a trabalhar – várias dezenas, na maioria das vezes – o despertar para as línguas pode aparecer como uma abordagem plural “extrema”,

(...) concebido, principalmente, como um acolhimento aos alunos na diversidade das línguas (e das suas línguas!), desde o início da escolaridade, como um vector para um melhor reconhecimento no contexto escolar das línguas “trazidas” pelos alunos alófonos, como um tipo de propedêutica desenvolvida no ensino fundamental, também pode ser promovida como suporte para a aprendizagem de línguas ao longo da escolaridade (CANDELIER *et al.*, 2012, p. 7).

Há uma integração entre todas essas AP, pois, quando se trabalha com uma delas, costuma-se integrar esta a outras. Para tanto, é necessário entender qual conceito de língua(gem) pode dar conta dessas AP, para terem, de fato, efeitos plurilíngues no ensino e aprendizagem das línguas.

FIGURA 5 – DESPERTAR PARA AS LÍNGUAS



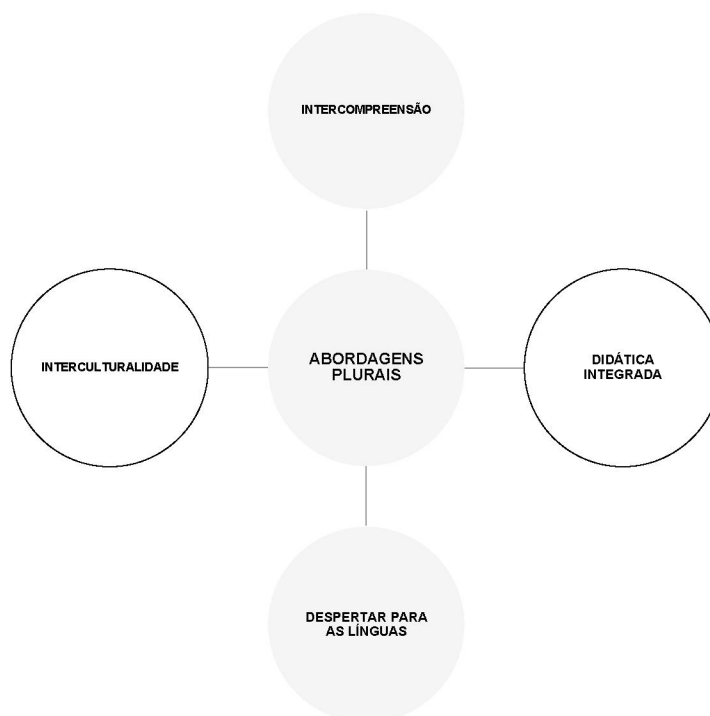
Fonte: elaboração própria (2022).

O DPL nasceu nos anos de 1980 com base nos estudos de Hawkins (1984), que criou, na Grã-Bretanha, um movimento educacional chamado *Awareness of Language*. O DPL procurou, inicialmente, como prioridade, desenvolver competências metalinguísticas que favorecessem o início da escrita, passando da língua materna para a(s) língua(s) estrangeira(s), e com o intuito de reconhecer as línguas dos alunos pertencentes a minorias linguísticas.

Assim, ter bons conhecimentos de primeira língua tem um impacto positivo para a aprendizagem de outras línguas e isso também tem relação com a prática docente, o quão o professor aproxima os alunos da língua(gem) — não estamos falando de aspectos gramaticais —, como esse professor trata a língua e como ele ensina na escola. No Brasil há certa orientação prescritiva para o ensino da LP, mas essa orientação não aproxima, de fato, o aluno à língua.

Nesse sentido, o DPL, assim como a Interculturalidade, a IC e a DI estão integradas. Na FIGURA 6, podemos observar a representação visual dessas quatro abordagens.

FIGURA 6 – INTEGRAÇÃO DAS ABORDAGENS PLURAIS



Fonte: elaboração própria (2022).

Conforme a FIGURA 6, considerando-se a justificativa do uso das AP neste trabalho, essa transversalidade sobre as AP se dá de forma intrínseca, uma vez que o ensino de línguas, de maneira geral, abarca estas e outras questões. Promover, então, o contato com as línguas em relação ao ensino da própria LM é uma forma de se pensar nas AP de forma prática e não apenas no ensino de uma LE.

O trabalho com as AP pode auxiliar a didática de ensino no contexto da LM, pois pode promover o trabalho pluridisciplinar da língua, ou seja, é uma maneira de tratar a LM como uma língua pluricultural também e não apenas como algo interno e monolíngue — especialmente se pensarmos e considerarmos a história/constituição da língua que se está ensinando ou de qualquer outra língua.

Em suma, as AP têm um papel significativo no ensino da LP e no currículo escolar. Elas promovem uma EL que valoriza o plurilinguismo e a diversidade cultural. Estas abordagens veem o aprendizado de línguas não como a aquisição isolada de uma língua, mas como o desenvolvimento de competências que permitem ao aprendiz estabelecer conexões entre diferentes línguas e culturas, enriquecendo assim o repertório linguístico e promovendo uma atitude de abertura e curiosidade linguística.

Além disso, essas abordagens buscam integrar o conhecimento de várias línguas, contribuindo para uma competência comunicativa mais abrangente, e encorajam a manutenção da diversidade linguística e cultural. O conceito de plurilinguismo subjacente a essas abordagens promove a habilidade de usar mais de uma língua em contextos sociais, independentemente do nível de domínio.

A DI promove a integração de diferentes línguas no processo de ensino-aprendizagem, ajudando os alunos a compreenderem melhor a língua portuguesa por meio de comparações e conexões com outras línguas. Isso não só enriquece o aprendizado do português, mas também desenvolve habilidades linguísticas mais amplas, fomentando o plurilinguismo. Já a IC foca na habilidade de entender línguas relacionadas sem necessariamente ser fluente nelas. No contexto do ensino de português, isso pode envolver o reconhecimento de semelhanças e diferenças entre o português e outras línguas românicas, como o espanhol, o francês ou o italiano. Isso encoraja os alunos a verem as línguas não como sistemas isolados, mas como parte de uma família linguística mais ampla.

O DPL objetiva aumentar a consciência linguística e cultural dos alunos, introduzindo-os a uma variedade de línguas e culturas. No ensino do português, isso pode significar explorar as variantes do português no mundo, suas diferenças e semelhanças, e como elas se relacionam com a cultura e identidade dos falantes. Por fim, a Interculturalidade enfatiza a compreensão e o respeito pelas diferenças culturais e linguísticas. No contexto do ensino de português, isso pode se traduzir em explorar as diversas culturas dos países lusófonos, ajudando os alunos a desenvolver uma compreensão mais profunda e uma apreciação pelo idioma e suas variedades culturais.

Juntas, estas abordagens contribuem para um currículo escolar que valoriza a diversidade linguística e cultural, preparando os alunos para um mundo cada vez mais globalizado e interconectado. Ao enfatizar o plurilinguismo e a interculturalidade, a EL torna-se mais inclusiva e democrática, permitindo que os alunos reconheçam e valorizem não apenas o português, mas também a riqueza das línguas e culturas ao redor do mundo.

Diante deste cenário, no capítulo a seguir, apresentam-se os caminhos metodológicos que embasaram este trabalho e como conseguimos articular a teoria e as reflexões propostas para pensarmos na proposta de formação e no auxílio que essas bases nos deram para o tratamento dos dados gerados.

4 CAMINHOS METODOLÓGICOS

4.1 A PESQUISA-AÇÃO-FORMAÇÃO

A pesquisa-ação-formação faz parte da esteira da pesquisa-ação, reconhecida no processo de geração de conhecimento (PRUD'HOMME; GUAY, 2011). Entre outros procedimentos, a pesquisa-ação visa avançar nos conhecimentos sobre uma situação pedagógica, por meio de encontros e de reuniões entre pesquisadores-participantes que lhes permitam compartilhar seus pontos de vista. Considera-se a ideia de que a pesquisa tem uma vantagem em focar a ação, em ser ancorada na experiência e fazer parte de uma perspectiva participativa em que profissionais e pesquisadores colaboram para a solução de problemas ligados ao desenvolvimento da prática.

Se, por meio da pesquisa-ação, objetiva-se, grosso modo, responder a um problema conceitual, por meio da pesquisa-ação-formação, dá-se mais ênfase à *formação* de todos os atores envolvidos, incluindo o pesquisador. Usemos como exemplo os conteúdos de LP a serem ensinados na escola. Se não temos formação sobre determinado conteúdo, nós acabamos por discursar sobre esse conteúdo, sobre o perfil desse conteúdo e exigimos que os sujeitos memorizem esse mesmo perfil de conteúdos do qual discursamos. Por isso, o professor necessita estar sempre em constante formação, para mobilizar, da maneira mais pertinente e real, os conteúdos a serem abordados nas aulas.

No nosso entendimento, o que testemunha sobre nós, professores, é o que fazemos, na prática, e não o que dizemos. Entendendo, aqui, que o importante não é o discurso que se faz de determinado conteúdo, mas é o que se faz com esse conteúdo, por meio da ação docente, da prática. Assim, a escolha da pesquisa-ação-formação (PAF) implica uma postura formativa, reflexiva e prática, uma forma de autoconfronto.

A PAF constitui uma modalidade de pesquisa específica e suas principais características consistem em construir o conhecimento com base em

(...) uma teoria da prática de formação e ação; o foco no estudo de processos ao invés de resultado; a construção do conhecimento em intersubjetividade; a posição do pesquisador como analista de uma prática em que ele está envolvido; a construção interativa de facetas diferentes: pesquisa, ação, formação (CHARLIER, 1998, p. 63).

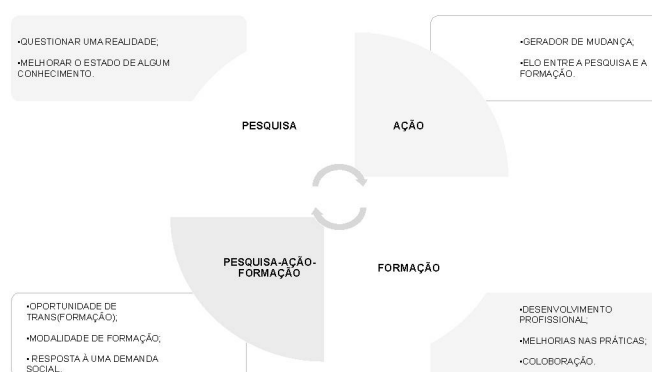
As questões de pesquisa emanam de preocupações dos profissionais e os resultados são usados na prática. Eles, também, são usados para fornecer as práticas reflexivas do pesquisador, que aplica os resultados ao contexto para estudo e transformação deste. Nesse sentido, a PAF é, essencialmente, uma oportunidade de transformação, é uma modalidade de formação de professores que pode permitir modificações profundas de certas representações sociolinguísticas. Essas modificações podem constituir em minimizar a resistência ideológica, portanto, obstáculos, para o desenvolvimento de uma EL.

Esse trabalho pedagógico no Brasil parece ser pautado em uma tarefa de convencimento, a título da herança autoritária, catequética e elitista dos Jesuítas. Parece que, ainda, padecemos dessa restrição e dessa catequese jesuítica, dessa linha pedagógica que passou pelo Brasil (FREIRE [1968] 2019; MILITÃO, 2012). A pesquisa-ação-formação propõe uma metodologia rigorosa e flexível simultaneamente, pois preconiza uma abordagem interativa e dialógica que favorece a troca contínua de conhecimento a respeito de seus três componentes, ou seja, entre a pesquisa, a ação e a formação, como veremos adiante.

Por sua vez, o componente *pesquisa* visa melhorar o estado de conhecimento sobre a situação educacional — nos enfoques da área que aqui nos encontramos —, questionando uma realidade. A *ação* é o elemento central, porque consiste no elo entre a *pesquisa* e a *formação*. A *ação* provoca uma mudança nos componentes da situação pedagógica e testemunha uma abordagem conjunta entre o pesquisador e os participantes.

O componente *formação* nos permite o desenvolvimento profissional de pessoas que vivenciam a situação pedagógica. A *formação*, no nosso caso, a FP, constitui o lugar para flexibilizar e (re)pensar a prática docente, naquilo que seria o “problema”, pois, por meio da *formação*, os participantes refletem sobre suas práticas, assimilam e experimentam novos conceitos para, finalmente, trazer possíveis mudanças que possam ser duradouras e significativas. Na FIGURA 7, podemos ver a relação entre esses componentes.

FIGURA 7 – INTEGRAÇÃO DA PESQUISA-AÇÃO-FORMAÇÃO



Fonte: elaboração própria (2022).

Além disso, esse tipo de pesquisa é uma resposta a uma demanda social relativa ao meio ambiente (PRUD'HOMME; GUAY, 2011). Ela envolve reflexões e interações que confrontam práticas, crenças (concepções e convicções) e dão origem a conflitos socioculturais que desenvolvem nos sujeitos participantes a consciência de suas inconsistências, verbalizando, compartilhando, discutindo (PRUD'HOMME; GUAY, 2011).

Essa linha também se assemelha ao que Freire (2006 [1991]) nos traz, sobre o processo de ação-reflexão-ação dos professores. Essa premissa, baseada na ação e na reflexão, entende que é um processo dinâmico para acompanhar a prática docente, para refletir sobre ela e voltar para a ação docente.

Assim, a *pesquisa* e a *formação* estariam inter-relacionadas, cada uma mantendo sua especificidade, mas, em simultâneo, uma enriquecendo a outra. A *formação* deve ser longa o suficiente para permitir que os participantes desenvolvam habilidades profissionais essenciais. E, ao desenvolver essas habilidades, pode levar a mudanças em suas práticas e a terem benefícios concretos, por exemplo, a criação de material didático, posicionamento sobre o assunto e sobre as práticas de ensino, planejamento das aulas, entre outros.

Os relatórios de pesquisa-ação-formação também se constituem como uma prática. Documentá-los requer, necessariamente, que o pesquisador prepare um projeto metodológico flexível, mas rigoroso, para poder guardar todos os vestígios das referidas alterações, menções e interações, por exemplo, os registros textuais, de campo, artigos de pesquisa, entrevistas semiestruturadas, entrevistas em grupo e questionários de pesquisa.

No caso desta pesquisa, conforme veremos à frente, utilizaremos os questionários eletrônicos, o diário do pesquisador, as biografias linguísticas dos professores e o plano de aula por eles desenvolvido, a fim de fazer com que essas vozes ecoem e não apenas tratar os dados como meros geradores de análises e provas do que foi proposto. A pesquisa-ação-formação não pode ser, apenas, um “(...) levantamento de dados ou de relatórios a serem arquivados. Com a pesquisa-ação os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos a serem observados” (THIOLLENT, 2004, p. 16).

Nesse sentido, para que isso ocorra, é necessário analisar a evolução do processo de formação. Por isso, optamos pela pesquisa-ação-formação, pois ela pode aproximar esses três polos, por meio de um projeto de (trans)formação permanente de professores:

(...) este tipo de pesquisa caracterizada por um projeto de ação em grupo, onde no encaminhamento de pesquisa são associados professores em formação e seus formadores. A originalidade desta modalidade está na complementaridade dos encaminhamentos postos em prática simultaneamente. A pesquisa ajuda a regular a formação e ela mesma a suporta (CHARLIER, 1998, p. 350).

Assim, inicialmente, foi levantada a necessidade de mapear, por meio de um questionário de oferta-procura, o interesse, neste projeto, dos professores da rede pública de ensino do território brasileiro. Esse Q0, como intitulamos aqui, se deu por meio do *Google Forms*. Esse questionário teve como objetivo, também, entender a demanda da formação de professores, com foco no ensino-aprendizagem de LP nos AF do EF e do EM. O mapeamento inicial se deu a fim de propor o curso de (trans)Formação Permanente de Professores, para melhor atender às necessidades nas suas práticas em sala de aula, objetivando que esses professores colocassem em prática métodos e planos de ensino eficazes, pautados em um ensino plural da LP.

Além disso, salientamos à conscientização, no ambiente escolar, de algumas recomendações da BNCC, relativas ao ensino da LP contextualizado no mundo globalizado, com suas semioses, suas tecnologias, entre diversos outros aspectos. A BNCC foi lançada no ano de 2017/18, como mencionado anteriormente, e na sequência surgiu a BNC-Formação, que, ainda, está em processo, sendo provável que eventuais mudanças demorem alguns anos para acontecer. Já em relação à

Formação Inicial de Professores (FIP), o processo pode ser alcançado mais rapidamente.

Importa fazer notar que, a PAF, ainda, não tem uma vasta bibliografia, ainda não constitui um campo bem documentado metodologicamente, mas é uma pesquisa resultante de um paradigma qualitativo. Por isso, o componente de ação se refere, especificamente, ao design da proposta de ação, ou seja, ao CFP proposto nesta pesquisa, bem como a sua experimentação em aula, que levou os professores a refletirem sobre suas práticas, conforme descreveremos adiante – especificamente no item 4.4 deste Capítulo e no Capítulo 5.

4.1.1 Os Objetivos

Assentado na perspectiva dialógica da língua(gem), no mito do monolinguismo e nas abordagens plurais (ver acima), com o intuito de contribuir para a discussão sobre a FP nessa área, intentamos, por meio deste trabalho, propor um momento (trans)formativo e construir conhecimento sobre ele. Esse momento foi construído numa perspectiva de investigação-ação-formação, conforme acima explicitado, visando à reflexão sobre as possibilidades e potencialidades de integração da DP nos programas de (trans)formação contínua de professores.

Esperou-se contribuir para o desenvolvimento de competências pedagógico-didáticas – que serão vistas no quinto capítulo –, e investigativas que permitam ao professor atuar, numa lógica transformativa e emancipadora, nos seus contextos de trabalho, promovendo, assim, a sua Educação Linguística. Definimos, então, uma questão central: (i) qual a contribuição de uma formação, construída no âmbito de uma perspectiva da DP, para a (trans)formação do professor de LP?

O objeto de estudo desta investigação são os processos didáticos plurilíngues implicados na (trans)formação dos professores, induzidos pela pesquisa-ação-formação no âmbito de uma DP. Entende-se que a DP intenta promover a sensibilidade pedagógico-comunicativa e criativa mediante a reflexão consciente, por parte do professor, sobre a língua e os seus processos de ensino-aprendizagem e de uso. Entende-se, ainda, que o conhecimento de várias línguas/variedades ou a articulação com mais de uma, bem como a compreensão de diferentes culturas, contribuem para este fim.

Procura evidenciar-se, por meio desta pesquisa, qual a contribuição de uma formação construída em relação a uma perspectiva da DP para a (trans)formação do professor de Língua Portuguesa, como melhor veremos na análise dos dados gerados – no Capítulo 5. As propostas plurilíngues, desenvolvidas ao longo da formação, conforme veremos, impactaram as práticas que eram realizadas – até o momento da formação – pelos professores. Quanto à prática efetiva, na sala de aula desses professores, nós não conseguimos avaliar, já que não se realizou observação direta nesta investigação, como refletiremos no item 5.5 do Capítulo 5.

Apesar de a DP despertar muitos pontos positivos, tais como alocar o plurilinguismo ao sistema educacional, trata-se de uma abordagem didática que não é fácil. De acordo com Moore (2018), a abordagem plurilíngue não pode ser aplicada, efetivamente, no sistema educacional, exceto se mudanças sejam trazidas para a formação de professores. Essa formação deve ser guiada por meio de programas de conscientização, oficinas de treinamento e programas internos de capacitação para melhor educar os professores sobre a importância e as formas da implicação do plurilinguismo no currículo de ensino e aprendizagem. Foi o que procuramos realizar neste trabalho. Além disso, é essencial uma mudança profunda na política educacional que, por sua vez, ratifica não apenas a importância do plurilinguismo no ensino de línguas, mas também sua legitimidade (CANAGARAJAH, 2011).

Buscamos, neste trabalho, descrever os pressupostos da Didática do Plurilinguismo, com a pesquisa bibliográfica. Igualmente, visamos descrever a Consciência/Competência Plurilíngue, antes e depois da formação, dos Professores, em relação a uma Didática Plurilíngue no ensino da Língua Portuguesa. Essa descrição será possível por conta dos dados gerados através dos Questionários e das Biografias. Também descrevemos e analisamos os efeitos das práticas desenvolvidas, por meio da pesquisa-ação-formação, na Formação de Professores de Português.

De um modo mais sistemático, no QUADRO 7, podemos visualizar a síntese dos objetivos propostos no empreendimento deste trabalho, definidos com base na sua questão de partida.

QUADRO 7 – SÍNTESE DOS OBJETIVOS DA PESQUISA

OBJETIVOS DA PESQUISA	
OBJETIVOS	
1	QUAL A CONTRIBUIÇÃO DE UMA FORMAÇÃO, CONSTRUÍDA NO ÂMBITO DE UMA PERSPECTIVA DA DIDÁTICA DO PLURILINGUISMO, PARA A (TRANS)FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA?
1.1	DESCREVER OS PRESSUPOSTOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DA DIDÁTICA DO PLURILINGUISMO
1.2	CONSTRUIR UMA FORMAÇÃO, BASEADA NUMA PERSPECTIVA PLURILÍNGUE, PAR AO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA
1.3	ANALISAR A BIOGRAFIA LINGUÍSTICAS DOS PROFESSORES PARTICIPANTES
1.4	ANALISAR A COMPETÊNCIA PLURILÍNGUE, ANTES E DEPOIS DA FORMAÇÃO, DOS PROFESSORES PARTICIPANTES, EM RELAÇÃO A UMA DIDÁTICA PLURILÍNGUE NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA
1.5	ANALISAR DE QUE FORMA ESTA FORMAÇÃO ORIENTADA PARA A DIDÁTICA DO PLURILINGUISMO IMPACTA AS PRÁTICAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA PARTICIPANTES
1.6	PROPOR MATERIAL SIGNIFICATIVO PARA A ÁREA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

FONTE: elaboração própria (2022).

Como já foi indicado no início deste trabalho, nosso intuito foi contribuir para uma Educação Linguística Democrática no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e propor material significativo para a área de Formação Permanente de Professores. Para isso, a seguir, detalharemos os pressupostos dos instrumentos utilizados para a geração dos dados. Na sequência, iremos expor o recorte que será feito para iniciar a descrição e análise da formação. No próximo capítulo, será realizada a análise e as interpretações desses dados.

4.2 AS FERRAMENTAS DE GERAÇÃO DE DADOS

As ferramentas de coleta de dados referem-se aos instrumentos usados para gerar dados, como um questionário, listas de verificação, entrevistas, observação, entre outras. Por isso, é importante decidir as ferramentas para a geração de dados, pois as pesquisas são realizadas de maneiras diferentes e com finalidades diferentes, cada uma com suas particularidades.

No QUADRO 8 apresentamos a síntese dos instrumentos utilizados.

QUADRO 8 – SÍNTESE DOS INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

INSTRUMENTOS	
INSTRUMENTO	DADOS GERADOS E SEUS OBJETIVOS
BIOGRAFIA LINGÜÍSTICA	GERAÇÃO DE DADOS SOBRE A REPRESENTAÇÃO DA PRÓPRIA LÍNGUA AUTORREFLEXÃO INDIVIDUAL REFLEXÃO EM GRUPO EXPRESSÃO E REFLEXÃO POR MEIO DA ESCRITA
	QUESTIONÁRIOS GERAÇÃO DE DADOS QUALITATIVOS GERAÇÃO DE DADOS QUANTITATIVOS IDENTIFICAR O PERFIL DOS PARTICIPANTES COMPOR PARTE DA BIOGRAFIA LINGÜÍSTICA DOS PARTICIPANTES IDENTIFICAR A COMPETÊNCIA PLURAL DOS PARTICIPANTES
	PAISAGEM LINGÜÍSTICA PERCEBER AS LÍNGUAS QUE OS RODEIAM REFLEXÃO SOBRE AS LÍNGUAS QUE OS RODEIAM EXPRESSÃO E REFLEXÃO POR MEIO DA VISÃO
	DESENHO LINGÜÍSTICO REPRESENTAÇÃO QUE O PARTICIPANTE TEM DA SUA LÍNGUA ESTABELECEER RELAÇÕES DA SUA LÍNGUA COM OUTRAS LÍNGUAS EXPRESSÃO E REFLEXÃO POR MEIO DA REPRESENTAÇÃO
PLANOS DE AULA	REPRESENTAÇÃO E EXPRESSÃO NO NÍVEL DIDÁTICO-PEDAGÓGICO
DIÁRIO DO PESQUISADOR	DOCUMENTAR A PESQUISA INSTRUMENTO PARA ESCRITA DA TESE

FONTE: elaboração própria (2022).

A geração desses dados consiste em capturar evidências, que permitam que a análise leve à formulação de respostas bem estruturadas em relação aos objetivos definidos. Nas subseções seguintes, serão abordados, separadamente, cada um desses instrumentos utilizados para a pesquisa, para caracterizá-los e, na seção seguinte, realizaremos análise com os dados gerados com o auxílio desses instrumentos.

4.2.1 A Biografia Linguística

Conforme se compreende do QUADRO 9, a BL foi composta a partir de um conjunto de dados obtidos através de três instrumentos diferenciados: os Questionários, as PL e os DL, que serão apresentados nesta seção. Adotamos a BL como ferramenta de coleta de representações por inúmeras disciplinas das Ciências Humanas – tais como: Antropologia, Educação, Ciências Sociais, dentre outras. Datada de 1977, em um estudo de Richerich e Chancerel, a proposta dessa ferramenta é entendida como auxiliar, cada vez mais, à documentação das interações linguísticas e à consciência do próprio falante sobre as línguas.

Segundo Thamin e Simon (2009), o trabalho biográfico auxilia o desenvolvimento, em relação aos estudantes de línguas, da consciência de que o aprendizado destas se beneficia em uma relação mútua e estimula a valorização, pelo

próprio aprendiz, do seu repertório linguístico a respeito dos contextos pluri e multilíngue em que esse repertório se construiu e evolui, assim como a valorização da aprendizagem (linguística e cultural) realizada no contato com os outros. A noção de BL “(...) hoje abarca várias abordagens que visam fazer com que o próprio aprendiz da língua valorize o seu repertório linguístico nos contextos plurilíngues e multiculturais em que este repertório se constrói e evolui” (MOLINIÉ, 2006, p. 7, tradução nossa).

As BLs dão sentido aos contatos linguísticos para a valorização da identidade plural, abertura para a alteridade e desenvolvimento do repertório plurilíngue e cultural do sujeito. A BL, então, oportuniza os participantes a refletirem e apresentarem sua língua e sua formação cultural, por exemplo: a(s) língua(s) da família, do bairro etc. Segundo Eaken (1985), a BL é uma narrativa em que a linguagem é uma característica central. Nas três subseções abaixo, veremos os instrumentos que compuseram as BLs.

4.2.1.1 Os Questionários

O questionário é um instrumento popular de coleta de dados empregado em pesquisas empíricas e é usado para reunir algumas informações como: fatos sobre os participantes, seu comportamento, crenças pessoais, atitudes, valores, entre outros aspectos (DEWAELE, 2018). Em suma, um questionário é essencialmente uma técnica estruturada para geração de dados primários, no caso de perguntas fechadas, e atua como um método indutivo. Já as perguntas abertas são usadas para explorar uma área substantiva.

Neste estudo, as perguntas fechadas serviram para estruturar as respostas, permitindo, apenas, as que se encaixem em categorias pré-determinadas.

As categorias pré-determinadas foram pensadas para analisar o perfil dos professores participantes em termos do contexto da sua formação, em que modalidade de licenciatura eles se formaram, o ano da sua formação, os conhecimentos sobre línguas estrangeiras, entre outros aspectos. As questões fechadas tinham como opções: “sim”, “não” e “talvez”, como forma de obtermos resultados mais abrangentes.

As perguntas abertas permitiram que os participantes expressassem o que pensam, com suas próprias palavras, e fornecessem respostas com o máximo de

detalhes. Essas perguntas abertas serviram para entender o que os professores sabiam e entendiam sobre o Plurilinguismo, sobre as APs, sobre o que é uma língua, entre outros aspectos. Ainda, conforme referimos acima, algumas perguntas – que se encontram na sequência – que compuseram os questionários serviram para construir parte das BLs dos professores, juntamente aos demais instrumentos que veremos a seguir.

Ao todo, circularam quatro questionários, Q0, Q1, Q2 e Q3, via *Google Forms*. O Q0 intentou, em especial, levantar as necessidades dos professores sobre uma proposta de Formação em LP em uma perspectiva Plurilíngue. Esse Q0 também nos permitiu refletir sobre o que os professores pensam a respeito da formação permanente enquanto Atualização do Conhecimento ou (re)Construção de Práticas – a ser analisado no item 4.3 e 4.3.1. Esse Q0 nos permitiu, mesmo que de forma um pouco tímida, mas sem a ideia de fragmentar conceitos, um olhar para a necessidade real sobre o tema em relação à classe que com o tema trabalha, os professores atuantes na docência de LP na EB pública. No QUADRO 9, abaixo, veremos as perguntas que compuseram o Q0.

QUADRO 9 – QUESTÕES DO Q0

QUESTÕES (Q0)	TIPO	OBJETIVO
CONFIRMA SER PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA DA REDE PÚBLICA DE ENSINO EM SEU PAÍS?	OBJETIVA	ASSEGURAR QUE O RESPONDENTE PERTENCE AO GRUPO ALVO DO QUESTIONÁRIO, QUE SÃO PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DA REDE PÚBLICA
QUAL O PAÍS EM QUE VIVE?	OBJETIVA	DETERMINAR O CONTEXTO GEOGRÁFICO DOS PARTICIPANTES, O QUE PODE SER RELEVANTE PARA ANÁLISES COMPARATIVAS OU CONTEXTUALIZAÇÃO DOS DADOS
VOCÊ ACHA QUE A FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES É IMPORTANTE?	OBJETIVA	COMPREENDER A PERCEPÇÃO DO RESPONDENTE SOBRE A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTÍNUA PARA PROFESSORES
“SE VOCÊ MARCOU ‘SIM’ NA PERGUNTA ANTERIOR, ME DIGA O MOTIVO”	DISCURSIVA	COMPREENDER A PERCEPÇÃO DO RESPONDENTE SOBRE A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTÍNUA PARA PROFESSORES
VOCÊ FARIA UM CURSO DE FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA, NA MODALIDADE A DISTÂNCIA (COM AULAS SÍNCRONAS), PARA (RE)PENSAR, DE FORMA COLABORATIVA, EM PERSPECTIVAS MAIS HOLÍSTICAS E PLURAIS PARA O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA?	OBJETIVA	AVERIGUAR A DISPOSIÇÃO DO RESPONDENTE EM PARTICIPAR DE UM CURSO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL COM CARACTERÍSTICAS ESPECÍFICAS

FONTE: elaboração própria (2022).

A primeira pergunta "Confirma Ser Professor De Língua Portuguesa Da Rede Pública De Ensino Em Seu País?" serviu para estabelecer a elegibilidade do respondente, para confirmar se o respondente faz parte do grupo alvo da pesquisa – professores de LP da rede Pública. Ao perguntar "Qual O País Em Que Vive?" a questão buscou contextualizar as respostas dentro de uma localização geográfica específica, o que pôde ser relevante, pois a pesquisa abordou aspectos culturais, políticos ou educacionais específicos de diferentes países lusófonos.

A pergunta "Você Acha Que A Formação Permanente De Professores É Importante?" visou entender a percepção dos professores sobre a importância do desenvolvimento profissional contínuo. A instrução "Se Você Marcou 'Sim' Na Pergunta Anterior, Me Diga O Motivo" procurou aprofundar a compreensão sobre por que os professores consideram a formação contínua importante, buscando justificativas que podem informar sobre motivações e barreiras.

A última pergunta verificou o interesse dos professores em participar de um de uma formação específica e, além disso, a questão destaca o objetivo de promover uma reflexão colaborativa e abordagens mais holísticas e plurais para o ensino e aprendizagem da língua portuguesa.

Essas perguntas, em conjunto, visam coletar dados quantitativos e qualitativos sobre a disposição dos professores para a formação contínua e suas percepções sobre a importância dessa formação.

O Q1, serviu para mapear o conhecimento prévio dos participantes e o Q2, para consolidar o que foi visto ao longo da formação – o Q1 e o Q2 foram analisados no Capítulo 5, como parte da BL dos participantes. No QUADRO 10, abaixo, trazemos as perguntas que compuseram o Q1 e o Q2.

QUADRO 10 – QUESTÕES DO Q1 E DO Q2

QUESTÕES	TIPO	OBJETIVO
CARACTERIZAÇÃO		
PARTICIPANTE	OBJETIVA	IDENTIFICAR O PARTICIPANTE, RESPEITANDO O CODINOME ATRELADO PARA CADA UM
ACEITA RESPONDER AS QUESTÕES DA FORMA MAIS ESPONTÂNEA E FIDELÍGNA POSSÍVEL?	OBJETIVA	ESTABELECEER A ELEGIBILIDADE DO RESPONDENTE
CONFIRMO QUE, CONFORME ORIENTAÇÕES, JÁ ENCAMINHEI O TCLE PREENCHIDO E ASSINADO, ESTANDO APTO PARA PARTICIPAR DA PESQUISA (APENAS NO Q1)	OBJETIVA	ESTABELECEER A ELEGIBILIDADE DO RESPONDENTE

SOBRE A SUA FORMAÇÃO (APENAS NO Q1)

ANO DE FORMAÇÃO	OBJETIVA	DETERMINAR O TEMPO DE EXPERIÊNCIA DESDE A CONCLUSÃO DA FORMAÇÃO FORMAL DOS PROFESSORES
TIPO DE INSTITUIÇÃO DE FORMAÇÃO	OBJETIVA	IDENTIFICAR O TIPO DE INSTITUIÇÃO ONDE OS PROFESSORES SE FORMARAM (PÚBLICA, PRIVADA, EAD, ETC.)
QUAL(IS) MODALIDADE(S) DE FORMAÇÃO	OBJETIVA	CONHECER AS DIFERENTES MODALIDADES DE FORMAÇÃO QUE O PROFESSOR POSSUI (PRESENCIAL, A DISTÂNCIA, CONTÍNUA)
EM QUAL SEGMENTO LECIONA ATUALMENTE?	OBJETIVA	IDENTIFICAR O SEGMENTO DE ENSINO (FUNDAMENTAL, MÉDIO, SUPERIOR, TÉCNICO, ETC.) EM QUE O PROFESSOR ESTÁ ATUANDO
PARA QUAL MODALIDADE DO ENSINO BÁSICO LECIONA ATUALMENTE?	OBJETIVA	VERIFICAR EM QUAL MODALIDADE DO ENSINO BÁSICO (REGULAR, EJA, ESPECIAL, PROFISSIONALIZANTE) O PROFESSOR EXERCE SUA PRÁTICA DOCENTE
CONHECIMENTOS EM LÍNGUA(S) ESTRANGEIRA(S)	OBJETIVA	AVALIAR O CONHECIMENTO EM LÍNGUAS ESTRANGEIRAS, O QUE PODE INFLUENCIAR A PERSPECTIVA DO PROFESSOR SOBRE A APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA E A INCORPORAÇÃO DE MÉTODOS DE ENSINO DE LÍNGUAS
JÁ FEZ ALGUM CURSO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA?	OBJETIVA	IDENTIFICAR SE O PROFESSOR JÁ REALIZOU FORMAÇÃO EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

CONSCIÊNCIA/COMPETÊNCIA PLURILÍNGUE

JÁ TEVE CONTATO COM LÍNGUA ESTRANGEIRA?	OBJETIVA	AVALIAR A EXPOSIÇÃO DO RESPONDENTE A LÍNGUAS ALÉM DE SUA LÍNGUA MATERNA, O QUE PODE INFLUENCIAR SUA PERCEPÇÃO SOBRE A APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS E A RELAÇÃO ENTRE ELAS
VOCÊ ACHA QUE EXISTE UMA RELAÇÃO ENTRE: O FRANCÊS, O ESPANHOL E O ITALIANO?	OBJETIVA	ENTENDER SE OS RESPONDENTES ESTÃO CIENTES DAS SEMELHANÇAS LINGÜÍSTICAS E HISTÓRICAS ENTRE AS LÍNGUAS ROMÂNICAS
VOCÊ ACHA QUE EXISTE UMA RELAÇÃO ENTRE: O GALEGO E O PORTUGUÊS?	OBJETIVA	INVESTIGAR O CONHECIMENTO DOS RESPONDENTES SOBRE A RELAÇÃO PRÓXIMA ENTRE O GALEGO E O PORTUGUÊS, QUE COMPARTILHAM UMA ORIGEM COMUM
VOCÊ ACHA QUE EXISTE UMA RELAÇÃO ENTRE: O GALEGO, O PORTUGUÊS, O FRANCÊS, O ITALIANO E O ROMENO?	OBJETIVA	AVALIAR A PERCEPÇÃO DOS RESPONDENTES SOBRE A CLASSIFICAÇÃO DAS LÍNGUAS ROMÂNICAS E SUAS INTER-RELAÇÕES
A LÍNGUA PORTUGUESA É DERIVADA DE QUAL OUTRA LÍNGUA?	OBJETIVA	VERIFICAR O CONHECIMENTO DOS RESPONDENTES SOBRE A ORIGEM HISTÓRICA DA LÍNGUA PORTUGUESA
LEVANDO EM CONTA A SUA OPINIÃO, "O QUE É LÍNGUA"?	DISSERTATIVA	COLETAR DEFINIÇÕES PESSOAIS E REFLEXÕES SOBRE O CONCEITO DE LÍNGUA, O QUE PODE REVELAR CRENÇAS E ATITUDES SOBRE LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO

SOBRE A LP E A EDUCAÇÃO

AS VARIEDADES DA LÍNGUA PORTUGUESA SÃO TÃO IMPORTANTES QUANTO APRENDER/ENSINAR A NORMA PADRÃO DA LÍNGUA?	OBJETIVA	AVALIAR AS CRENÇAS DOS RESPONDENTES SOBRE A IMPORTÂNCIA RELATIVA DA NORMA PADRÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA EM COMPARAÇÃO COM SUAS VARIEDADES. ISSO PODE REFLETIR E INFLUENCIAR PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS
VOCÊ ACHA QUE O PORTUGUÊS ENSINADO NA ESCOLA E A LÍNGUA MATERNA DOS ALUNOS SÃO A MESMA?	OBJETIVA	INVESTIGAR A PERCEPÇÃO DOS RESPONDENTES SOBRE A CORRISPONDÊNCIA OU DIVERGÊNCIA ENTRE A VARIEDADE DA LÍNGUA PORTUGUESA ENSINADA NA ESCOLA E A VARIEDADE FALADA PELOS ALUNOS EM CASA OU NA COMUNIDADE
JÁ USOU OU USARIA OUTRA LÍNGUA PARA ENSINAR A NORMA PADRÃO E AS VARIEDADES DO PORTUGUÊS NA ESCOLA?	OBJETIVA	ENTENDER SE OS PROFESSORES ESTÃO ABERTOS OU JÁ TÊM EXPERIÊNCIA EM USAR ABORDAGENS MULTILÍNGUES PARA ENSINAR A LÍNGUA PORTUGUESA, O QUE PODE SER PARTE DE UMA DIDÁTICA DE PLURILINGUISMO
O QUE PODE SER / É A DIDÁTICA DO PLURILINGUISMO?	DISSERTATIVA	SOLICITAR AOS RESPONDENTES QUE DEFINAM OU DESCREVAM SUAS COMPREENSÕES DA DIDÁTICA DO PLURILINGUISMO, POSSIVELMENTE PARA IDENTIFICAR CONCEPÇÕES E PRÁTICAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO DE ENSINO DE LÍNGUAS

O QUE PODEM SER / SÃO AS ABORDAGENS PLURAIS?	DISSERTATIVA	OBTER A VISÃO DOS RESPONDENTES SOBRE O QUE CONSTITUI ABORDAGENS PLURAIS NO ENSINO DE LÍNGUAS, QUE PODEM INCLUIR MÉTODOS QUE VALORIZAM A DIVERSIDADE LINGUÍSTICA E CULTURAL
O QUE VOCÊ ACHOU DESTE QUESTIONÁRIO?	DISSERTATIVA	FORNECER FEEDBACK SOBRE O QUESTIONÁRIO

FONTE: elaboração própria (2022).

O Q1 contou com quatro seções, a saber: Caracterização, Sobre a Formação, Consciência/Competência Plurilíngua, Sobre a LP e a Educação. O Q2, Consciência/Competência Plurilíngua, Sobre a LP e a Educação. As questões foram direcionadas a avaliar a opiniões sobre relações linguísticas e a competência plurilíngua dos participantes. Essas questões foram direcionadas a reunir informações sobre o conhecimento linguístico dos respondentes, suas experiências com o aprendizado de línguas e suas crenças subjacentes sobre a natureza da linguagem. A combinação de perguntas fechadas e abertas permitiu uma análise mista das respostas, combinando dados quantitativos com insights qualitativos.

Estas questões foram projetadas para obter informações específicas que pudessem ajudar a entender melhor o perfil dos professores de LP, suas experiências formativas, sua atuação profissional e como esses fatores podem influenciar suas práticas de ensino.

O Q3, que será analisado do item 5.2.2, permitiu obter um *feedback* sobre a formação como um todo, onde os professores responderam a questões específicas, todas elas objetivas, sobre as etapas. O Qo foi elaborado conforme a Escala Likert – nível de satisfação de 1 a 5, onde 1 representa menor e 5 maior satisfação. No QUADRO 11, abaixo, apresentamos a estrutura e detalhes sobre o Q0.

QUADRO 11 – QUESTÕES DO Q3

QUESTÃO	TIPO	OBJETIVO
VOCÊ GOSTOU DO CURSO?	OBJETIVA	AVALIAR A REAÇÃO GERAL DO RESPONDENTE AO CURSO
VOCÊ RECOMENDARIA O CURSO PARA OS SEUS COLEGAS?	OBJETIVA	MEDIR A PROBABILIDADE DE OS RESPONDENTES PROMOVEREM O CURSO A PARTIR DE SUAS EXPERIÊNCIAS PESSOAIS
QUAL O SEU NÍVEL DE SATISFAÇÃO EM RELAÇÃO À ORGANIZAÇÃO DO PROGRAMA DO CURSO?	OBJETIVA	AVALIAR A OPINIÃO DO RESPONDENTE SOBRE A ESTRUTURA E A ORGANIZAÇÃO DO CURSO
QUAL O SEU NÍVEL DE SATISFAÇÃO EM RELAÇÃO AO CONHECIMENTO DO ASSUNTO POR PARTE DO MINISTRANTE?	OBJETIVA	JULGAR A PERCEPÇÃO DO RESPONDENTE SOBRE A COMPETÊNCIA E CONHECIMENTO DO INSTRUTOR DO CURSO

QUAL O SEU NÍVEL DE SATISFAÇÃO EM RELAÇÃO AOS MATERIAIS UTILIZADOS NO CURSO?	OBJETIVA	AVALIAR A QUALIDADE E ADEQUAÇÃO DOS MATERIAIS DE CURSO FORNECIDOS AOS PARTICIPANTES
QUAL O SEU NÍVEL DE SATISFAÇÃO EM RELAÇÃO AOS SEMINÁRIOS QUE OCORRERAM NO CURSO?	OBJETIVA	VALIAR COMO OS SEMINÁRIOS FORAM RECEBIDOS PELOS PARTICIPANTES EM TERMOS DE CONTEÚDO E EXECUÇÃO
QUAL O SEU NÍVEL DE SATISFAÇÃO EM RELAÇÃO ÀS ATIVIDADES PROPOSTAS NO CURSO?	OBJETIVA	MEDIR A SATISFAÇÃO COM AS ATIVIDADES DIDÁTICAS PROPOSTAS DURANTE O CURSO
QUAL O SEU NÍVEL DE SATISFAÇÃO APÓS CONCLUIR O CURSO?	OBJETIVA	AVALIAR A SATISFAÇÃO GERAL DO PARTICIPANTE APÓS A CONCLUSÃO DO CURSO
QUAL O SEU NÍVEL DE SATISFAÇÃO DA PLATAFORMA ASSÍNCRONA UTILIZADA NO CURSO (UFPR ABERTA)?	OBJETIVA	AVALIAR A USABILIDADE E A ADEQUAÇÃO DA PLATAFORMA DE APRENDIZADO ASSÍNCRONA USADA NO CURSO
QUAL O SEU NÍVEL DE SATISFAÇÃO DE APROVEITAMENTO DO CURSO?	OBJETIVA	DETERMINAR A PERCEPÇÃO DO RESPONDENTE SOBRE O QUANTO ELES SENTEM QUE APROVEITARAM O CURSO
QUAL O SEU NÍVEL DE SATISFAÇÃO EM RELAÇÃO AO TEMPO DO CURSO?	OBJETIVA	AVALIAR SE OS PARTICIPANTES CONSIDERARAM O TEMPO DO CURSO ADEQUADO PARA COBRIR O CONTEÚDO
VOCÊ ACREDITA QUE O CURSO FEZ ALGUMA DIFERENÇA NA SUA PRÁTICA DOCENTE?	OBJETIVA	MEDIR O IMPACTO PERCEBIDO DO CURSO NA PRÁTICA DE ENSINO DOS PARTICIPANTES
COMO VOCÊ FICOU SABENDO DO CURSO?	OBJETIVA	ENTENDER COMO OS PARTICIPANTES FORAM INFORMADOS SOBRE O CURSO, O QUE PODE AJUDAR NA ANÁLISE DA EFICÁCIA DAS ESTRATÉGIAS DE DIVULGAÇÃO
SUGESTÕES E/OU CONSIDERAÇÕES	OBJETIVA	COLETAR FEEDBACK ABERTO DOS PARTICIPANTES PARA MELHORIAS FUTURAS DO CURSO

FONTE: elaboração própria (2022).

A validação do conteúdo dos questionários envolveu sua avaliação por parte dos orientadores deste trabalho. Estes revisaram as perguntas para garantir que elas fossem relevantes e abrangentes em relação ao tópico de estudo. Também foi realizado um teste piloto com um pequeno grupo de colegas que são semelhantes aos participantes deste estudo. Isso ajudou a identificar questões confusas e ambíguas, problemas de formato e outras questões técnicas que foram posteriormente resolvidas na versão final. De referir ainda que todos os questionários tiveram uma resposta aberta ao final onde, após completarem o questionário, os participantes forneceram um *Feedback* sobre a clareza das perguntas e a facilidade de resposta.

A análise dos itens, conforme veremos, envolveu uma análise estatística das respostas para cada item do questionário; foi ainda usada uma análise fatorial para verificar se as perguntas se agrupavam de maneira que refletem os conceitos teóricos subjacentes.

4.2.1.2 As Paisagens Linguísticas

O estudo das PLs é uma área relativamente nova, que se baseia em várias disciplinas acadêmicas, como linguística aplicada, sociolinguística, antropologia, sociologia, psicologia e geografia cultural (BEN-RAFAEL, SHOHAMY E BARNI, 2010). O termo Paisagem Linguística foi usado, pela primeira vez, por Landry e Bourhis em um artigo publicado em 1997, em que eles o definiram como “(...) a linguagem dos sinais de trânsito público, outdoors publicitários, nomes de ruas, nomes de lugares, sinais de lojas comerciais e sinais públicos em prédios do governo combinam-se para formar a paisagem linguística de um determinado território, região ou aglomeração urbana” (LANDRY; BOURHIS, 1997, p. 55).

Shohamy e Gorter (2008, p. 289), desde então, ampliaram o escopo da definição para incluir: “(...) a linguagem no ambiente, as palavras e as imagens apresentadas e expostas nos espaços públicos, o centro das atenções nesta área em rápido crescimento denominada Paisagem Linguística”.

Em outro estudo, Dagenais, Moore, Sabatier, Lamarre e Armand (2008) introduziram a ideia da Paisagem Linguística como “impressão ambiental”, ou seja, cidades como “textos”. Grande parte dos estudos da PL são de natureza socioeconômica, ou seja, procuram encontrar correlações entre o uso de certas línguas (como o inglês) em partes de uma cidade e compará-las ao padrão de vida geral dessas áreas. Há um consenso de que o uso da linguagem na paisagem linguística se enquadra em uma de duas categorias, *top-down*, de cima para baixo (sinais públicos, criados pelos órgãos do governo estadual e local), e *bottom-up*, uso da linguagem de baixo para cima (criados por proprietários de lojas, empresas privadas, cidadãos).

Os dados de PLs, em princípio, podem ser encontrados em todos os lugares em que as pessoas deixam sinais visíveis. No ambiente *offline*, isso inclui quadros de avisos, sinais de trânsito, outdoors, vitrines, pôsteres, bandeiras, banners, grafite, menus, camisetas, tatuagens. Neste trabalho, consideramos que também se pode considerar o mundo *online* acessível ao público como parte da PL. Isso significa que, também, *Facebook*, *Twitter*, *Instagram*, Blogs, Websites, entre outros, podem ser locais em que dados de PLs podem ser encontrados.

A unidade de análise em PLs é o signo, ou seja, uma linguagem visível que se encontra em um espaço público *online* ou *offline*. Uma imagem pode conter vários sinais e um sinal pode ser capturado em várias imagens simultaneamente.

Blommaert (2013) afirma que a análise linguística da paisagem oferece um primeiro diagnóstico da situação linguística de uma determinada área (rua, vila, edifício, país, ambiente *online*). Isso pode incluir questões de multilinguismo, plurilinguismo, domínio de línguas, políticas linguísticas.

Assim, em uma análise linguística da paisagem, o foco pode ser em questões como: quantas e quais linguagens ocorrem em placas, em um espaço público específico? Os signos são monolíngues, bilíngues, multilíngues e de que forma, ou seja, quais combinações de línguas ocorrem? De que forma os sinais ocorrem (quadros de avisos, sinais de trânsito, outdoors, vitrines, pôsteres, bandeiras, banners, grafite, menus, camisetas, *Facebook*, *Twitter*, *Instagram*, Blogs, Sites)? Quanto à linguagem, em termos de normatividade: ortografia, convenções de escrita, léxico, sintaxe, nível de alfabetização. Responder a essas perguntas leva a uma descrição sociolinguística geral e inicial das PLs.

Outra etapa inclui uma análise mais aprofundada e a interpretação dos sinais. Uma noção central, a respeito desse processo, refere-se à noção de indexicalidade. Isso significa olhar para camadas mais profundas de significado conectadas aos signos que podem explicar a que eles se referem, além de seu significado referencial. A geração de dados, por meio de PLs, neste trabalho, almeja entender o mundo da linguagem que rodeia os professores e como eles compreendem as línguas a sua volta. De notar que, em virtude do contexto da SARS-CoV2, a COVID-19, as PLs pedidas aos professores participantes desta formação foram restritamente as de suas casas, ou seja, de um espaço privado – essas PLs se encontram no ANEXO 15 e serão articuladas no capítulo cinco.

4.2.1.3 Os Desenhos Linguísticos

As BLs escritas são, frequentemente, utilizadas nos estudos em Linguística Aplicada e na DL (MOLINIÉ, 2006). Ultimamente, observamos uma recorrência no uso de BLs visuais, os Desenhos Linguísticos (DLs), como aqui lhes chamamos. Esses DLs têm um caráter multimodal e auxiliam na geração de dados e na análise da

relação dos sujeitos com suas línguas. Por isso, os DLs, podem ser vistos como uma metodologia que nos auxilia na compreensão da CPP.

Sobre o uso dessas BLs escritas, Melo-Pfeifer e Del Olmo (2021, p. 361) apontam que “(...) os autores-narradores recorrem à produção textual para narrarem suas trajetórias linguísticas, sendo que a reconstrução e interpretação da história passam pelo uso (geralmente exclusivo) da linguagem e, na maior parte dos casos, de uma só língua”. Ao passo que, nos DLs, a narrativa é co-construída por meio de recursos semióticos diversificados, como símbolos, traços, expressões, entre outros recursos que podem surgir na tentativa de representarem das línguas, nas BLs textuais, “(...) os sujeitos selecionam os atores, tempos e espaços, processos e línguas que pretendem representar e destacar, processo seletivo que tem por base a autoreflexividade do sujeito” (MELO-PFEIFER; DEL OLMO, 2021, p. 362).

Nesse sentido, o uso dos DLs se deu para tentar entender a representação social que os participantes têm das línguas ou de suas línguas. Por meio dos DLs, como uma metodologia de geração de dados, identificamos parte do repertório linguístico dos professores, juntamente ao questionário respondido de suas BLs. A utilização de múltiplos instrumentos metodológicos de expressão “(...) possibilita a focalização na construção de espaços simbólicos e metafóricos da narração (uma narração que não precisa de ser linguística), estratégias diferentes de ressignificar experiências linguísticas” (MELO-PFEIFER; DEL OLMO, 2021, p. 362). Essa experiência linguística é construída mediante um espaço dialógico, que não passa apenas pela mediação da linguagem verbal. Assim, considerando-se que, neste estudo, as BLs foram semiestruturadas, ou seja, realizadas também a partir de questionário, podendo, assim, ser mais bem quantificadas, os DLs puderam dar um tom de maior subjetividade à análise, relativa aos processos de construção do repertório dos formandos, bem como às características e à CP.

De notar, ainda, que esses instrumentos de recolha de dados nos permitem aceder às imagens das línguas dos participantes. Em contextos de aprendizagem linguística formal, essas imagens ajudam a prever e a explicar a corrida a umas línguas em detrimento de outras, o sucesso ou o insucesso na sua aprendizagem, as diferentes estratégias empregues em sala de aula ou as autorrepresentações de aprendentes (MOORE, 2006; SCHMIDT, 2011; SIMÕES, 2006; ZARATE, 1993; ARAÚJO E SÁ *et al*, 2019).

Enquanto geração de dados, as imagens foram recolhidas no âmbito da seguinte instrução: “que desenho representa a minha interação com a(s) língua(s)?” Esses DLs se encontram no ANEXO 14, bem como serão mobilizados no próximo capítulo. Conforme veremos, através deles, foi possível identificar as representações sociais das línguas e das culturas e a estruturação dos repertórios dos participantes (MOLINIÉ, 2009; MOORE & CASTELLOTTI, 2011; PERREGOUX, 2011).

4.2.2 Planos de Aula

Os Planos de Aula (PAs) serviram para entendermos a representação e expressão no nível didático-pedagógico, e após a formação, de como os professores pensam em práticas de ensino da/na LP de maneira plural. Ademais, esses PAs também foram resultados da formação. Por isso, igualmente se configuram como instrumento de geração de dados, pois, nesses PAs, será possível observar a concretização, em prática, do resultado da PAF. É nesse PA que se concretizará o que foi posto na formação, de maneira significativa – como será visto na seção 5.1.6.

Conforme os instrumentos expostos, o nosso objetivo maior consistiu em mapear em qual medida uma (trans)formação permanente de professores de LP pôde contribuir para pensar práticas plurilíngues e para promover a competência pluricultural nos docentes, considerando a EL. Assim, os PAs foram essenciais para transformar um pouco do que foi visto na formação, somados com as experiências dos professores, em uma possível prática em sala de aula. Os professores adaptaram o conteúdo e as metodologias que já utilizavam às aprendidas e às necessidades específicas, pensando no desenvolvimento pluricultural dos alunos. No ensino da LP, é importante abordar a língua de maneira plural, reconhecendo e valorizando as diversas variantes linguísticas e culturais.

Por meio dos PAs, foi possível refletir essa pluralidade e promover a inclusão e auxiliar os professores a desenvolverem suas habilidades pedagógicas, como planejamento, organização, avaliação e a capacidade de criar atividades didáticas inovadoras e envolventes. O processo de planejamento dos PAs incentivou a reflexão constante sobre as práticas de ensino de LP. Isso permitiu que os professores avaliassem a eficácia de suas abordagens e fizessem ajustes contínuos para melhorar a qualidade do ensino.

Entendemos que PAs bem estruturados ajudam no monitoramento e avaliação do progresso dos alunos. Isso é vital para garantir que os objetivos de aprendizagem sejam atingidos e que as dificuldades dos alunos sejam identificadas e abordadas. O campo da educação está em constante evolução, o que permite que os professores incorporem novas técnicas, tecnologias e abordagens educacionais, mantendo-se atualizados e relevantes. Na seguinte seção veremos mais um instrumento: o Diário do Pesquisador.

4.2.3 O Diário do Pesquisador

O Diário do Pesquisador (DPQ) é considerado uma das ferramentas do método etnográfico que, geralmente, distingue o diário de campo (notas de observação) e o diário de bordo (ou diário de pesquisa) que permite guardar rastros de todos os aspectos e etapas da pesquisa (metodológicas, notas teóricas etc.). O objetivo do Diário é acompanhar e explicar as escolhas que balizam a pesquisa (BARIBEAU, 2005; OLIVIER DE SARDAN, 1995).

Concretamente, o DPQ pode assumir a forma de um ou mais arquivos eletrônicos, cadernos ou, simplesmente, folhas livres. Também podem ser feitas anotações em pequenos papéis afixados em textos e artigos, em trechos de análises.

Benelli (2011) apresenta alguns exemplos de notas que podem ser colocadas no Diário que se inicia desde o primeiro dia da pesquisa; trata-se de anotar tudo o que se faz, se observa, se lê e se escreve em relação à pesquisa, inclusive o que não parece, necessariamente, relevante no momento: os passos dados para se aproximar das pessoas e o acesso ao campo, as dificuldades encontradas, os acertos, as dúvidas, os erros, as etapas de coleta de dados, as referências de artigos de jornal. Isso também inclui anotar os nomes das pessoas, seus vínculos institucionais, sua função, o motivo pelo qual são contatados (BENELLI, 2011).

O DPQ também é um registro reflexivo pessoal onde o pesquisador documenta suas experiências, pensamentos, dúvidas e reflexões ao longo do processo de pesquisa. Ajuda o pesquisador a entender melhor seu próprio processo de aprendizagem e pensamento, sobretudo ao lidarmos com a metodologia de PAF – como visto anteriormente na seção 4.1. Esse DPQ serviu como um registro cronológico das atividades e do desenvolvimento da pesquisa, permitindo o acompanhamento do progresso e das mudanças na direção do estudo, sobretudo a

cada etapa e a cada atividade que ocorreu durante a Formação. Seguindo as propostas de Benelli (2011), este diário foi composto por um arquivo eletrônico, em Word, em que as notas foram tomadas ao longo de cada encontro e de cada atividade realizada, ou seja, cada percepção proferida oralmente pelos professores participantes, foram, aqui, documentadas. Este próprio arquivo da Tese foi o local das anotações do DPQ. Aqui foram anotadas constatações, reflexões, as explicações dos professores em algumas das atividades realizadas, sobretudo na apresentação da PL, do DL, dos seminários e na apresentação final dos PAs.

O DPQ foi um instrumento muito útil e necessário, pois apenas após a Formação é que este trabalho começou a tomar forma – no momento da Formação, a parte teórica estava sendo escrita em conjunto – e as análises dos dados começaram a ser realizadas um bom tempo depois do término dos encontros. Nesse sentido, as notas que foram tomadas ao longo dos encontros e das atividades – e que serão expressadas e referidas propriamente no capítulo cinco – auxiliaram muito no decorrer das análises realizadas, sendo possível retomar os discursos dos participantes ao explanarem suas ideias.

O método de organização desse Diário constituiu por conseguinte a ordem cronológica da Formação – como podemos ver no item 4.4.2 ao 4.4.6 – e permitiu, por um tempo, uma escrita não linear da Tese. Pois ao mesmo tempo em que estávamos escrevendo os capítulos teóricos, como mencionado acima, também estava sendo realizadas as disciplinas do doutoramento e, este Diário já estava sendo alimentado, pois ele seria parte da análise dos dados gerados. Na sequência, apresentaremos resultados do Q0 para contextualizar o cenário formativo.

4.3 O DIÁLOGO INICIAL COM O PÚBLICO-ALVO

No início de 2021, o mundo estava em plena pandemia e essa formação estava sendo idealizada, já desde o início de 2020, para se dar de forma presencial ao longo do segundo semestre de 2021, nos âmbitos da UFPR, justamente como um Curso de Extensão. Perante as novas circunstâncias, um novo olhar foi lançado. Esse olhar partiu, além da necessidade de dar continuidade ao projeto deste trabalho, de leituras, de estudos, de pesquisas, de formações, pois, com o cenário pandêmico instaurado, nos vimos mais conectados, ouvindo outras vozes, longínquas ou próximas.

A troca de experiência – online, em eventos, aulas, áudios e grupos de *WhatsApp*, reuniões de grupos de estudo/pesquisa, entre outros – se deu quase que diariamente, sobretudo ao ouvirmos colegas – professores e alunos – com suas dificuldades tecnológicas para conseguir desenvolver seu papel docente e discente. Diversas estratégias alternativas estavam sendo mobilizadas nesse contexto. Em um tom particular, esse contexto parece ter permitido uma formação contínua, permanente, entre os professores de todo o canto e entre colegas próximos e distintos – colegas que sequer sabíamos da sua existência, o quê e como faziam seu trabalho docente. Mas, naquele contexto, estávamos todos em uma grande rede de compartilhamento do conhecimento e de práticas pedagógicas em sala de aula virtual/remota. Essas práticas que iam surgindo e se remodelando estavam ora dando certo, ora dando errado. Entretanto, estávamos, sempre, na tentativa, no erro e no acerto, mas em constante movimento, troca, formação.

Esse momento permitiu que essas vozes fossem ecoadas e participassem da idealização dessa formação e, nesse contexto, surgiu a ideia de elaborar o Q0: por que não ouvir também, e incluir, nessa polifonia, os professores de LP da EB do globo?

Assim, anterior ao desenvolvimento dessa proposta de formação tal como a temos aqui, foi lançado, publicamente, um Questionário — intitulado aqui como Q0 — que buscou mapear as necessidades dos professores. Esse Q0 foi divulgado nas Páginas do *Facebook*, *Instagram*, *WhatsApp*, *Plataforma 9*, *blog do CIDTFF*, bem como por *e-mail*, enviado para alguns Programas de Pós-Graduação em Letras e em Educação e para a rede de contatos mais próxima, ainda em meados de novembro de 2020.

Esse Q0²⁵ intentou, em especial, entender e levantar as necessidades dos professores sobre uma proposta de Formação em LP em uma perspectiva Plurilíngue. Apenas poderia responder quem, efetivamente, fosse professor de LP da EB pública, brasileira ou estrangeira, justamente por se tratar de um dos objetivos deste trabalho: mobilizar a formação para professores de LP da EB pública.

A ideia inicial era abarcar professores de LP de outros países com o português como LO. Naturalmente, uma ideia que demandaria um empreendimento que não cabia naquela altura, mas que, com orientação, estudo, pesquisa e formação, foi se

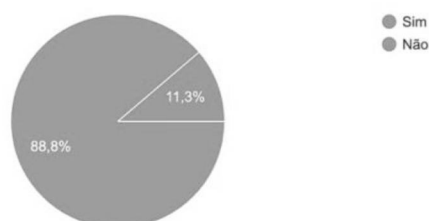
²⁵ O Q0 se encontra no ANEXO 5.

(re)construindo até chegarmos ao que propomos neste trabalho: uma Formação Permanente para Professores de LP da EB brasileira.

Na FIGURA 8, podemos ver o número total de participantes do Q0.

FIGURA 8 – Q0: QUANTIDADE DE PARTICIPANTES

Confirma ser Professor de Língua Portuguesa da rede Pública de ensino do seu País?
80 respostas



Fonte: extraída do Formulário de Respostas do Google (2020).

Esse Q0, conforme a FIGURA 8, recebeu um total de 80 respostas. Dessas 80, apenas 9 não declararam ser professores de LP da rede Pública do seu país, finalizando a consulta, apenas, com 71 participantes, conforme pode ser visto na FIGURA 9.

FIGURA 9 – Q0: QUANTIDADE DE PARTICIPANTES EFETIVOS

Qual o País em que vive?
71 respostas



Fonte: extraída do Formulário de Respostas do Google (2020).

A maioria das respostas se deu no âmbito do próprio Brasil. Ainda, essa ideia foi levantada justamente para tentar aproveitar o momento — pois já fazia quase um ano que estávamos num contexto pandêmico — para analisar a necessidade de uma formação plural no ensino-aprendizagem de LP por parte dos docentes. Abaixo, vejamos a FIGURA 10, sobre a FPP.

FIGURA 10 – Q0: SOBRE A FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES



Fonte: extraída do Formulário de Respostas do Google (2020).

Com a abertura do diálogo em outros contextos, foi possível trazer para a discussão a LP como língua pluricêntrica, “ouvindo” outros diálogos, coadunando com as ideias de uma formação permanente de professores (FREIRE, 1968 [2019]). Outro ponto interessante é a ideia que os professores demonstraram ter a respeito da FP, conforme veremos na sequência.

4.3.1 Reflexão sobre Atualização do Conhecimento vs (re)Construção de Práticas

Na sequência, para complementar os dados da FIGURA 11, a seguinte questão foi realizada: “se você marcou ‘sim’ na pergunta anterior, me diga o motivo”. No QUADRO 12, veremos as 71 respostas dos professores, organizadas nas duas grandes categorias consideradas: atualização do conhecimento e (re)construção de práticas.

QUADRO 12 – Q0: SOBRE A FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES

SOBRE A FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES	
ATUALIZAÇÃO DO CONHECIMENTO	(RE)CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS
PERSPECTIVAS DE CRESCIMENTO PROFISSIONAL E PESSOAL	ORIENTAÇÃO QUALIFICADA DE ENSINO, PARTILHA DE EXPERIÊNCIA ENTRE COLEGAS
ATUALIZAÇÃO E TROCA DE CONHECIMENTOS	APRIMORAR O CONHECIMENTO
PORQUE CONTRIBUI PARA O APERFEIÇOAMENTO DO TRABALHO	PARA APRIMORAR OS CONHECIMENTOS
PORQUE O EDUCADOR DEVE ESTAR SEMPRE SE ATUALIZANDO E ATUALIZANDO OS ALUNOS COM OS NOVOS CONHECIMENTOS QUE SURTEM, A ATUALIZAÇÃO É SEMPRE NECESSÁRIA	O PROFESSOR PRECISA ESTAR EM FORMAÇÃO, LENDO, CONHECENDO DISCUSSÕES MAIS RECENTES DE SUA ÁREA, PESQUISAS ACADÊMICAS REALIZADAS NA SUA ÁREA, TENDO CONTATO COM OUTRAS LINHAS PEDAGÓGICAS
PORQUE PRECISAMOS ATUALIZAR O CONTEÚDO A SE TRABALHADO EM SALA DE AULA	A FORMAÇÃO CONTINUADA É IMPORTANTE PARA PODERMOS ACOMPANHAR AS NOVAS DESCOBERTAS E AVANÇOS CIENTÍFICOS.
APERFEIÇOAMENTO E ATUALIZAÇÃO DA MINHA PRÁTICA PEDAGÓGICA, POIS SEM ESSA ATUALIZAÇÃO OS ALUNOS FICAM PARA TRÁS, PRINCIPALMENTE COM A TECNOLOGIA	TUDO MUDA: A SOCIEDADE, A CIÊNCIA. NOVAS IDEIAS SURTEM OUTRAS SÃO REFUTADAS. O PROFESSOR PRECISA ACOMPANHAR O QUE HÁ DE NOVO NA SUA ÁREA, PRECISA SE ATUALIZAR BUSCANDO NOVOS CONHECIMENTOS PARA PENSAR SUA PRÁTICA
APERFEIÇOAMENTO E ATUALIZAÇÃO PROFISSIONAL	ACOMPANHAR AS MUDANÇAS NA EDUCAÇÃO E NAS EXIGÊNCIAS DOS ALUNOS
CAPACITAÇÃO DO PROFESSOR - REFLEXÃO	APRENDER É UMA ATO CONTÍNUO E DEVE FAZER PARTE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA
PARA CONTINUARMOS ATUALIZADOS	PORQUE SOMOS SERES EM CONSTANTE FORMAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO
PARA ATUALIZAÇÃO	FAZ PARTE DO OFÍCIO DO PROFESSOR CONTINUAR REFLETINDO SOBRE A SUA PRÁTICA

DEVEMOS NOS MANTER ATUALIZADOS PARA DARMOS CONTAS DA INOVAÇÕES QUE VÊM SURTINDO DENTRO DO ENSINO	PORQUE SEMPRE TEMOS O QUE APRENDER, RENOVAR E REAVALIAR NOSSOS PENSAMENTOS
A FORMAÇÃO CONTINUADA DEVERIA SUPRIR LACUNAS PRÁTICAS E EXPERIÊNCIAS QUE A FORMAÇÃO INICIAL, POR SUA NATUREZA ESSENCIALMENTE TEÓRICA, POSSA TER DEIXADO	É IMPORTANTE PARA ENGRANDECER E ENRIQUECER A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MODO A ATUALIZÁ-LO E PERMITIR O COMPARTILHAMENTO ENTRE PROFESSORES E PESQUISADORES
ATUALIZAÇÃO	É IMPORTANTE QUE ESTEJAMOS DENTRO DAS DINÂMICAS CIENTÍFICO-PEDAGÓGICAS
PARA ATUALIZAÇÃO DO PROFISSIONAL, FAZENDO COM QUE SE TORNE MAIS PREPARADO PARA EXERCER SUA FUNÇÃO E COM ISSO GARANTIR UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE	O PROFESSOR TEM QUE SER UM ETERNO ALUNO, ESTAR ABERTO PARA O NOVO, ACOMPANHAR AS MUDANÇAS SE APRIMORAR NA DISCIPLINA BEM COMO EM CULTURA, ARTES E CONHECIMENTO GERAIS
O CONHECIMENTO É A MATÉRIA-PRIMA DO NOSSO TRABALHO, PORTANTO, O APERFEIÇOAMENTO É FUNDAMENTAL	A GRADUAÇÃO É ESPAÇO INSUFICIENTE PARA DAR CONTA DE TEORIAS, PRÁTICAS E REFLEXÕES
O PROFESSOR PRECISA ESTAR ATUALIZADO PARA PODER TRANSMITIR UM ENSINO DE QUALIDADE	TUDO PROFESSOR PRECISA CONTINUAR ESTUDANDO, A FIM DE REFLETIR SOBRE A PRÓPRIA PRÁTICA E CONTINUAR APRIMORANDO A ATUAÇÃO DOCENTE
ATUALIZAÇÃO DE CONHECIMENTOS E METODOLOGIAS	A DOCÊNCIA PRECISA DE SER CONSTANTEMENTE ENRIQUECIDA PELA FORMAÇÃO
É FUNDAMENTAL A AQUISIÇÃO DE NOVOS SABERES E PARA APERFEIÇOAR A PRÁTICA	O PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA É TAMBÉM UM PESQUISADOR. É IMPORTANTE QUE ELE ESTEJA SEMPRE INOVANDO O SEU MODO DE LECIONAR E APRIMORAR A PRÁTICA DOCENTE
ORIENTAÇÃO QUALIFICADA, APERFEIÇOAMENTO DE TÉCNICA DE ENSINO, PARTILHA DE EXPERIÊNCIA ENTRE COLEGAS	QUANTO MAIS INFORMAÇÃO OU FORMAÇÃO TIVER O PROFESSOR, MAIS CAPACITADO ESTÁ NA TRANSMISSÃO DE CONHECIMENTO E NO PROCESSO DO ENSINO E APRENDIZAGEM
ATUALIZAR O MEU CONHECIMENTO	REFLETIR SOBRE A MINHA PRÁTICA E PENSAR, EM NOVAS FORMAS DE ENSINAR
ATUALIZAÇÃO PROFISSIONAL	O PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA É TAMBÉM UM PESQUISADOR. É IMPORTANTE QUE ELE ESTEJA SEMPRE INOVANDO O SEU MODO DE LECIONAR E APRIMORAR A PRÁTICA DOCENTE
É IMPORTANTE QUE O PROFESSOR-PESQUISADOR, TAMBÉM ATUANDO NA EDUCAÇÃO BÁSICA, DE ACORDO COM MARCOS BAGNO, BUSQUE APERFEIÇOAMENTO PROFISSIONAL E, COM ISSO, RENOVAR A SUA PRÁTICA DE ENSINO VOLTADO PARA A QUALIDADE DAS AULAS.	A DOCÊNCIA PRECISA DE SER CONSTANTEMENTE ENRIQUECIDA PELA FORMAÇÃO.
QUANTO MAIS INFORMAÇÃO OU FORMAÇÃO TIVER O PROFESSOR, MAIS CAPACITADO ESTÁ NA TRANSMISSÃO DE CONHECIMENTO E NO PROCESSO DO ENSINO E APRENDIZAGEM	A FORMAÇÃO CONTINUADA POSSIBILITA REFLETIRMOS SOBRE A NOSSA PRÁTICA DOCENTE E ESTIMULA A BUSCAR POR NOVAS ALTERNATIVAS METODOLÓGICAS DE ENSINO, ALÉM DISSO, EXPANDE NOSSOS HORIZONTES AO DIALOGAR COM A VIVÊNCIA DE OUTREM NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM, SEJA PELO VIÉS TEÓRICO, SEJA PELO VIÉS DO RELATO DE EXPERIÊNCIA
AS PRÁTICAS SOCIAIS DA LINGUAGEM MUDAM, POR ISSO, O ENSINO RELACIONADO A TAIS PRÁTICAS TAMBÉM MUDA. ASSIM, É NECESSÁRIO, CONTINUADAMENTE, FAZER FORMAÇÃO EM SERVIÇO PARA ATUALIZAÇÃO PERMANENTE	A GRADUAÇÃO É ESPAÇO INSUFICIENTE PARA DAR CONTA DE TEORIAS, PRÁTICAS E REFLEXÕES
PENSO QUE É DE SUMA IMPORTÂNCIA, PRINCIPALMENTE AOS PROFESSORES DE LÍNGUA, A PARTICIPAÇÃO EM CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA SE ATUALIZAREM	A FORMAÇÃO CONTINUADA PROMOVE A OBTENÇÃO DE NOVOS CONCEITOS, MAIS INFORMAÇÕES, TROCA DE EXPERIÊNCIAS, RESPONDE A PERGUNTAS QUE UM PROFESSOR SÓ SE FAZ QUANDO JÁ ESTÁ TRABALHANDO E ANTES NÃO TERIA COMO FORMULAR, POR FALTA DE EXPERIÊNCIA. ALÉM DISSO, PARTILHAR - COMO ACONTECE NO MAIOR NÚMERO DE CURSOS E FORMAÇÕES- DÁ UMA DIMENSÃO DO TODO, TORNA MAIS HUMANO O TRABALHO DO EDUCADOR, QUE É SEMPRE MUITO SOLITÁRIO, AJUDA A PERCEBER QUE OUTROS PASSAM PELAS MESMAS SITUAÇÕES, DESCOBREM MUITAS VEZES FORMAS DE RESOLVER DILEMAS EM SALA, TIRA O "PESO" E A "CULPA" QUE ALGUNS PROFESSORES SENTEM DIANTE DE LIMITES QUE NÃO LHES PERTENCE
PARA A ATUALIZAÇÃO E PRINCIPALMENTE PARA SE ATUALIZAR SOBRE NOVAS PRÁTICAS DE ENSINO	
ORIENTAÇÃO QUALIFICADA, APERFEIÇOAMENTO DE TÉCNICA DE ENSINO, PARTILHA DE EXPERIÊNCIA ENTRE COLEGAS...	
ATUALIZAÇÃO DE CONHECIMENTOS E METODOLOGIAS	
A NECESSIDADE DE SE APERFEIÇOAR INCENTIVA A PRÁTICA DOCENTE A SER MAIS AUTOCRÍTICA	
O IDEAL É SEMPRE ESTARMOS ATUALIZADOS COMO PROFESSORES	
O PROFESSOR PRECISA ESTAR ATUALIZADO PARA PODER TRANSMITIR UM ENSINO DE QUALIDADE	
É IMPORTANTE PARA ENGRANDECER E ENRIQUECER A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MODO A ATUALIZÁ-LO E PERMITIR O COMPARTILHAMENTO ENTRE PROFESSORES E PESQUISADORES	
SIM, POIS PRECISAMOS ESTAR SEMPRE ATUALIZADOS	
QUALQUER PROFISSIONAL PRECISA TER ATUALIZAÇÃO E FORMAÇÃO CONTINUADA,	
ESTAR SEMPRE ATUALIZADO PARA PODER INOVAR	
NO MUNDO DE HOJE, A ATUALIZAÇÃO CONSTANTE SE FAZ EXTREMAMENTE NECESSÁRIA	
EU PRECISO SEMPRE ESTAR ATUALIZADA PARA DAR CONTA DAS DEMANDAS ESCOLARES	
É NECESSÁRIO FAZER CURSOS DE ATUALIZAÇÃO PARA QUE O CONHECIMENTO NÃO FIQUE PARA TRÁS	
ASSIM COMO A CIÊNCIA, É NECESSÁRIO DE ATUALIZAÇÃO SEMPRE	
A VIDA ESTÁ EM CONTANTE MUDANÇA, POR ISSO AS PRÁTICAS DE ENSINO DEVEM ESTAR SEMPRE ATUALIZADAS	
A INOVAÇÃO TEM DE ESTAR SEMPRE NA ESCOLA, DESSA FORMA, A ATUALIZAÇÃO É NECESSÁRIA PERIODICAMENTE	
O CONHECIMENTO SÓ FAZ SENTIDO SE ATUALIZADO	
É PRECISO SEMPRE ESTAR ATUALIZADO	
A PRÁTICA EM SALA DE AULA MUDA DIARIAMENTE, POR ISSO É NECESSÁRIO A CONSTANTE ATUALIZAÇÃO	
PORQUE PRECISAMOS NOS ATUALIZAR	
É NECESSÁRIO PARA ATUALIZAÇÃO	

Fonte: elaboração própria (2022).

Das 71 respostas obtidas para a referida questão 25 respondentes entendem a formação como um momento para (re)pensar as práticas, ao passo que mais da metade, ou seja, 46 respondentes relacionam um momento formativo com essa ideia de Formação Continuada, num sentido estanque, de buscar atualização de práticas.

Seria como se tivéssemos dois tempos distintos no processo de formação: um tempo anterior, a FI; e um tempo posterior.

Nesse sentido, fica evidente o foco e a preocupação no conteúdo, na atualização, no aperfeiçoamento desse conteúdo a ser trabalhado. Esse conteúdo deve ter como objetivo a transformação de uma realidade para se tornar uma educação libertadora, pois a ideia não é a adaptação dos sujeitos ao contexto em que se vive, mas, sim, a transformação da realidade opressiva.

O conteúdo, para atuar como meio de uma educação libertadora, como aponta Freire (2019 [1987]), deve se organizar com base na situação presente e concreta dos sujeitos, refletindo o conjunto das suas aspirações. Por isso o conteúdo reflete um contexto específico, cabendo ao professor auxiliar o sujeito a problematizar essas questões e a desenvolver um pensar mais crítico sobre elas, propondo uma reflexão das contradições das relações concretas. É provocar respostas aos desafios, buscando uma ideia crítica, seja ao nível intelectual como prático, a ação. Temos que dialogar sobre e com essa realidade e pensar qual a melhor forma com que esse conteúdo pode ou não mobilizar e transformar determinado contexto (FREIRE, 2019 [1987]).

Ao mesmo tempo em que vemos nas respostas a ideia de uma FP que nos mobiliza a trabalhar com uma ideia de *continuum*, sem interrupções, temos, como contraponto, justamente a lógica de capacitação, de treinamento, que se instaura no contexto histórico dos anos 80-90 no Brasil, no sentido de sempre suprir a ausência, desconsiderando o que se chama de necessidades formativas, como visto anteriormente

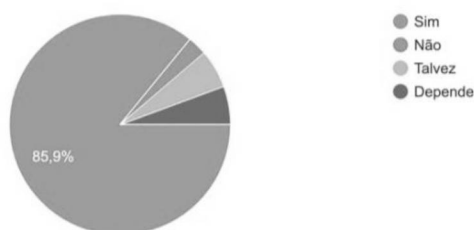
Na FIGURA 11²⁶, podemos ver, especificamente, o que os 71 professores que responderam o Q0 disseram sobre uma FP de professores de LP, na modalidade a distância.

²⁶ A questão extraída do *Google Forms* ficou incompleta por conta da extensão do enunciado, portanto, segue a questão completa: “Você faria um curso de Formação Permanente de Professores de Língua Portuguesa, na modalidade a Distância (com aulas síncronas), para (re)pensar, de forma colaborativa, em perspectivas mais holísticas e plurais para o processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa?”

FIGURA 11 – Q0: SOBRE A FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES DE LP

Você faria um curso de Formação Permanente de Professores de Língua Portuguesa, na modalidade a Distância (com aulas síncronas), p...so de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa?

71 respostas



Fonte: extraída do Formulário de Respostas do Google (2020).

Dos 71 que responderam, 85,9%, sendo a maioria, disseram que realizariam uma formação a distância para (re)pensar, de forma colaborativa, em perspectivas mais holísticas para o processo de ensino-aprendizagem da LP.

Retomando Freire (2019 [1968]), a dialogicidade tem no diálogo a sua essência e o diálogo, por sua vez, tem a sua essência na palavra e a importância que assume a palavra é constituída de duas dimensões que estão em interação, como já falamos anteriormente, baseadas na ação e na reflexão. E foi esse pequeno diálogo que buscamos emergir nesse Q0, esse encontro com outro que, de alguma forma, se deu, além de o encontro não se esgotar na relação “eu” e o “outro”, não é um ato de depositar a ideia de um sujeito para o outro ou na imposição de uma simples troca de ideias, mas na relação que ele pode — e pôde — estabelecer entra a minha realidade, a realidade do outro e a do mundo.

Por meio desse diálogo assíncrono com esses professores que responderam, o Q0 auxiliou o direcionamento para pensarmos uma formação, pois, diante das respostas geradas, conforme apresentadas na FIGURA 13, vemos que os professores tinham interesse em uma FP. Do mesmo modo, no QUADRO 8, eles justificam a importância de uma FP de professores e, ainda, na FIGURA 14, eles respondem, especificamente, que fariam uma FP para (re)pensar a LP de maneira mais holística e plural. Essa motivação positiva – pois a maioria respondeu de forma positiva às questões – nos ancorou a continuidade do esboço de uma formação plural para os professores de LP, que será apresentada nas próximas seções.

Nem todos, ou talvez nenhum desses, que tenham participado dessa consulta tenham efetivamente participado da formação, mas, em algum nível, contribuíram para essa proposta. Na seção seguinte apresentaremos os dados gerais da formação, caracterização do público e, na sequência, o recorte realizado para realizarmos a análise.

4.4 OS PARTICIPANTES E O PERCURSO METODOLÓGICO DA FORMAÇÃO

A Formação, intitulada de “Curso” — em alguns momentos foi essa a denominação dada em alguns processos, devido à burocracia, mas o que de fato ocorreu foi uma formação — recebeu o seguinte título: “(Trans)²⁷Formação Permanente de Professores de Língua Portuguesa numa Perspectiva Plural: práticas plurilíngues para uma Educação Linguística democrática”, e teve como público-alvo os Professores de Língua Portuguesa do Ensino Público – Municipal, Estadual e/ou Federal. Inicialmente, ofertaram-se 25 vagas; 5 vagas para cada região do país com base no critério de ordem de inscrição. No ato da Inscrição, os participantes tiveram de encaminhar um comprovante de que realmente são professores ativos na rede pública de ensino²⁸.

A chamada para a formação ocorreu por meio do site oficial e das Redes Sociais da Universidade Federal do Paraná (UFPR), do Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP), da Coordenadoria de Integração de Políticas de educação a Distância (CIPEAD), nas Páginas do *Facebook*, *Instagram*, *Plataforma 9*, *blog do CIDTFF*, bem como por *e-mail* enviado aos Programas de Pós-Graduação em Letras e em Educação (Acadêmico e Profissional) das principais IES das cinco regiões²⁹.

As inscrições ficaram abertas, via *Google Forms*³⁰, do dia 26 ao dia 30 de julho de 2021. O início do curso ocorreu em 2 de agosto de 2021 e a finalização em 5 de outubro em 2021, com um total de 47 inscritos — considerando-se a possível desistência de alguns, decidimos aceitar todos os inscritos. Dividimos a carga horária

²⁷ O prefixo trans foi utilizado para ressaltar a questão de que uma formação está para além de construir saberes formativos no sentido de conteúdos e instrução, mas promover certa transformação nas atuais práticas, na maneira de pensar, nas atitudes, sobretudo no campo da prática docente em que aprendemos e ensinamos diariamente.

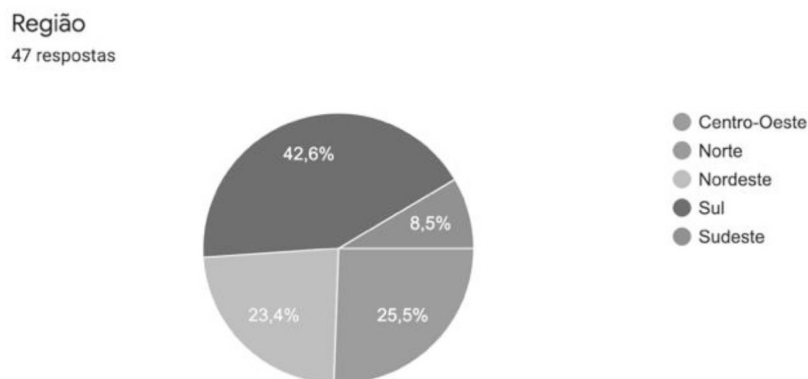
²⁸ O Projeto desta tese foi encaminhado e aprovado pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Letras, Ata 02/2020, do Comitê de Ética, pelo Parecer 4.266.525, CAAE: 34382620.9.0000.0102, e no Comitê Setorial de Extensão do Setor de Educação, Ata 80/2021, da Universidade Federal do Paraná, cumprindo todas as exigências legais e éticas. Ainda, todos os participantes desta pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). As Atas, o Parecer e Modelo do TCLE estão disponíveis no ANEXO 1, 2, 3 e 4, respectivamente.

²⁹ No Anexo 5, apresentamos o Cartaz de divulgação.

³⁰ No Anexo 6, apresentamos o Formulário de Inscrições.

total de 60 horas em 24 horas de atividades assíncronas — distribuídas entre 2 e 4 horas, ao longo da semana, a depender da carga de leituras e atividades — e 36 horas de atividades síncronas – com encontros semanais de 4 horas.

FIGURA 12 – TOTAL DE INSCRIÇÕES POR REGIÃO



Fonte: extraída do Formulário de Respostas do Google (2021).

Conforme a FIGURA 12, a grande maioria dos inscritos foram da região Sul, talvez pela circulação nos âmbitos das instâncias da UFPR e da rede de contatos mais significativa estar na referida região. Nesse sentido, identificamos alguns dos possíveis pontos fracos da divulgação do curso: poderia ser melhor e mais amplamente divulgado, bem como a divulgação poderia ter sido feita ao longo do próprio mês de início, ou precedente ao da formação, e as inscrições poderiam ter permanecido abertas por mais tempo.

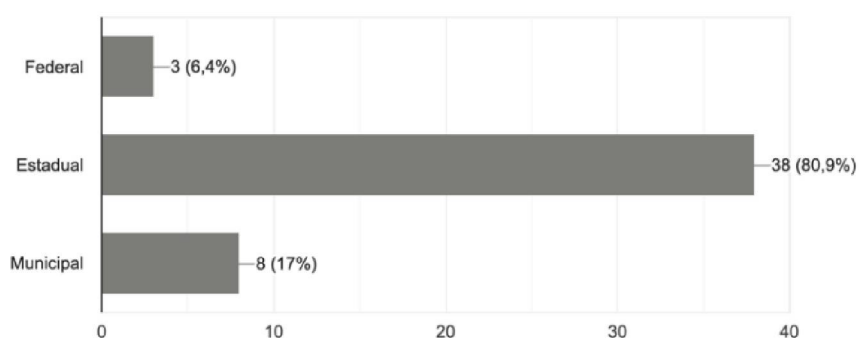
Além disso, em virtude da pandemia, referente à COVID-19, enfrentava-se o dilema a respeito do retorno (ou não) às aulas. Na semana de início do curso, alguns professores encaminharam *e-mail* dizendo que tinham sido convocados a retornarem para sala de aula já na semana seguinte, mencionando seus novos horários e avisando que não poderiam mais participar do curso. Isso se deu por conta da Portaria Interministerial n.º 5, de agosto de 2021 (BRASIL, 2021), do Ministério da Educação, que reconhece a importância nacional do retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem, bem como da Resolução CNE/CP n.º 2, de 5 de agosto de 2021 (BRASIL, 2021), que institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar.

Nesse sentido, cada Estado e Município agilizou, de forma particular, a retomada da presencialidade e/ou no modelo híbrido, o que ocasionou a mudança de horário letivo de alguns professores, que relataram o fato por *e-mail* ao pesquisador. Na FIGURA 13, reúne-se o total de inscrições por rede de ensino – Federal, Estadual e/ou Municipal.

FIGURA 13 – TOTAL DE INSCRIÇÕES POR REDE DE ENSINO

Sou Professor de Língua Portuguesa da Rede Pública de Ensino Básico:

47 respostas



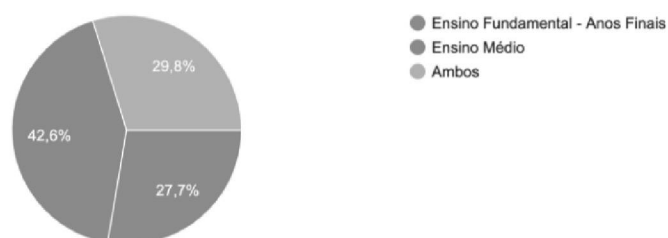
Fonte: extraída do Formulário de Respostas do Google (2021).

De qualquer modo, a maioria dos inscritos atua na Rede Estadual de Educação, no segmento do EM, conforme a FIGURA 14.

FIGURA 14 – TOTAL DE INSCRIÇÕES POR SEGMENTO DE ENSINO

Em qual Segmento?

47 respostas



Fonte: extraída do Formulário de Respostas do Google (2021).

Os encontros ocorreram via Zoom³¹ e os materiais e demais interações foram realizadas via UFPR Aberta³². A frequência foi contabilizada via Formulário do *Google Forms*³³ e somente receberam certificados os 10 professores que, de fato, participaram e atingiram 75% de frequência. A respeito do total de 47 inscritos e aceitos³⁴, 10 permaneceram – veremos, adiante, quantos de cada região do país – efetivamente, até o final, considerando a desistência por conta do retorno à presencialidade e a falta de tempo. De qualquer modo, esse momento permitiu esse processo formativo mais localizado – embora estivéssemos com professores de todas as regiões –, dialogando, produzindo, debatendo, criando e recriando e refletindo, todos juntos.

O primeiro³⁵ encontro ocorreu em uma segunda-feira, das 8h às 12h, mas, por conta da retomada presencial e/ou híbrida das aulas em alguns Estados, foi decidido pela alteração da data e do horário. Durante a semana de início do curso, foi enviado um *Google Forms* – conforme o ANEXO 8 –, para consulta, o que ocasionou, pela escolha da maioria, a mudança dos encontros síncronos para as terças-feiras, das 17h às 21h e o último encontro síncrono no dia 28/09/2021, com o encerramento, efetivamente, no dia 05/10/2021, contabilizando a última atividade assíncrona. Veremos o cronograma, tal como foi dividido na formação, a partir do item 4.4.2 desta seção – o cronograma integral também se encontra no ANEXO 9.

4.4.1 Caracterização do Público

A formação contou com um professor da rede Municipal, oito professores da rede Estadual e um professor da rede Federal. Ao total, foram dez professores participantes. Dentre esses participantes: um do Norte (N), três do Nordeste (NE), um do Centro-Oeste (CO), um do Sudeste (SE) e quatro do Sul (S), dos quais, dois

³¹ Após a tentativa de encontro síncrono pelo *Jitsi Meet*, tentamos utilizar o *Google Meet* — para caso entrasse mais do que 20 pessoas —, o que ocasionou certo problema, pois o *Google Meet* permite, apenas, encontros síncronos de 50min. Nesse caso, foram gerados 4 *links* para mantermos a reunião. Após o encontro, foi decidido pagar e aderir ao Zoom.

³² A UFPR Aberta é um portal criado para difundir e promover a Educação Aberta. Trata-se de um movimento educacional que visa permitir o livre acesso a oportunidades de aprendizagem por meio dos recursos da EaD e do *e-learning*. Utilizando sempre REAs — Recursos Educacionais Abertos —essa plataforma permite que toda a comunidade externa possa ter acesso a diferentes cursos ofertados pela UFPR.

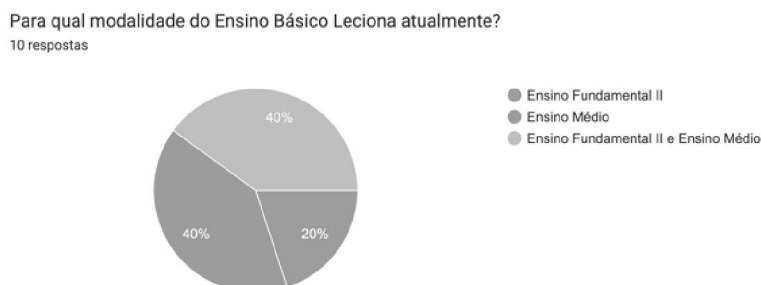
³³ O Formulário pode ser visto no ANEXO 7.

³⁴ Embora o número total de vagas fosse de 25, decidiu-se aceitar todas as inscrições, justamente pelo número de inscrições não ser tão exorbitante e pela margem de desistência.

³⁵ No Anexo 9 e 10 apresentam-se o cronograma e as imagens do Ambiente Virtual (UFPR Aberta).

professores atuam no Ensino Fundamental — AF, quatro no Ensino Médio e quatro em ambos, conforme FIGURA 15.

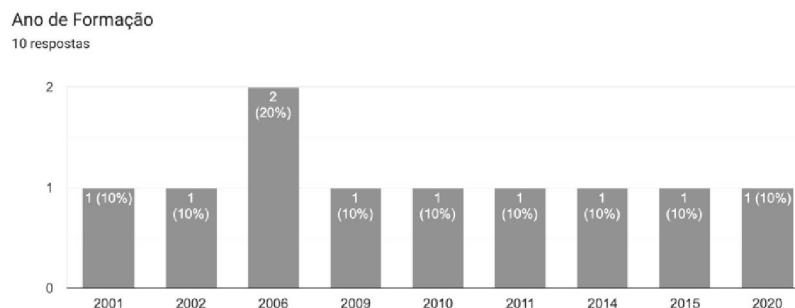
FIGURA 15 – SEGMENTO DE ATUAÇÃO



Fonte: extraída do Formulário de Respostas do Google (2021).

Estes professores, segundo o Q1, se formaram entre 2001 e 2020, conforme FIGURA 16.

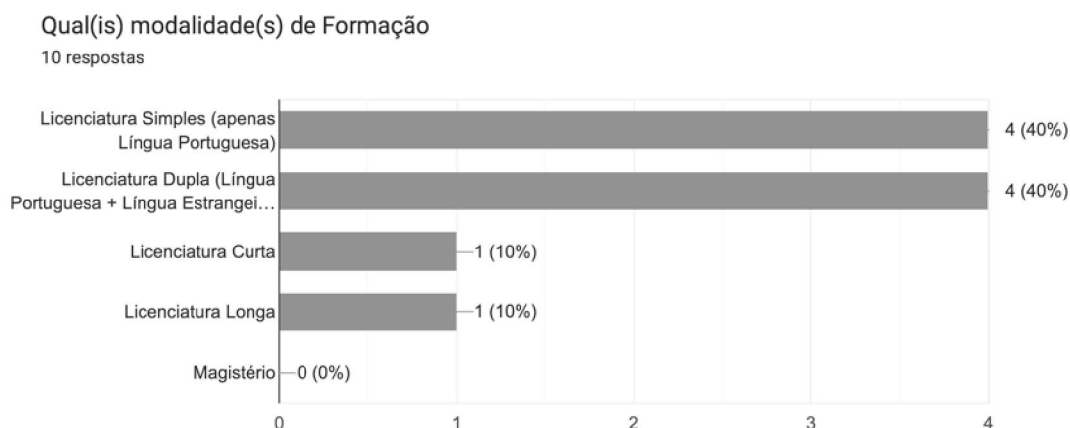
FIGURA 16 – ANO DE FORMAÇÃO



Fonte: extraída do Formulário de Respostas do Google (2021).

Destes, quatro são formados em Letras – Português, quatro formados em Letras Português/Língua Estrangeira, um em Licenciatura Curta e outro em Licenciatura Longa, conforme FIGURA 17.

FIGURA 17 – MODALIDADE DE FORMAÇÃO



Fonte: extraída do Formulário de Respostas do Google (2021).

Os professores desistentes não chegaram a participar do primeiro encontro, pois já tinham sinalizado, por e-mail, que não iriam mais fazer a formação, por conta da referida Resolução CNE/CP n.º 2, de 5 de agosto de 2021. Portanto, só consideremos neste trabalho, os 10 professores que efetivamente participaram da formação e fizeram parte da pesquisa – no próximo capítulo trabalharemos apenas com a análise dos dados de cinco destes, como já detalhado na seção anterior.

QUADRO 13 – SÍNTESE DA CARACTERÍSTICA DO GRUPO DE PROFESSORES

CARACTERÍSTICA DO GRUPO DE PROFESSORES				
Região	Codínome	Formação	Ano de Formação	Atuação
Nordeste	NE1	Licenciatura em Língua Portuguesa	2020	Ensino Fundamental – Anos Finais
Sul	S1	Licenciatura em Língua Portuguesa e Estrangeira	2006	Ensino Fundamental – Anos Finais
Nordeste	NE2	Licenciatura Curta	2001	Ensino Fundamental – Anos Finais
Sudeste	SE1	Licenciatura em Língua Portuguesa	2006	Enino Médio
Sul	S2	Licenciatura em Língua Portuguesa	2009	Enino Médio
Nordeste	NE3	Licenciatura em Língua Portuguesa	2010	Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio
Sul	S3	Licenciatura Longa	2002	Ensino Fundamental – Anos Finais
Centro-Oeste	CO1	Licenciatura em Língua Portuguesa e Estrangeira	2011	Enino Médio
Norte	N1	Licenciatura em Língua Portuguesa e Estrangeira	2015	Enino Médio
Sul	S6	Licenciatura em Língua Portuguesa e Estrangeira	2014	Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio

Fonte: elaboração própria (2021).

Nos primeiros encontros, foram formadas 4 equipes de trabalhos com os dez professores participantes, seguindo a ordem de divisão por Região, conforme QUADRO 14.

QUADRO 14 – DIVISÃO DOS GRUPOS DE TRABALHO POR REGIÃO

DIVISÃO DOS GRUPOS DE TRABALHO		
Região	Codinome	Grupo de Trabalho (GT)
Nordeste	NE1	GT1
Sul	S1	GT1
Nordeste	NE2	GT2
Sudeste	SE1	GT2
Sul	S2	GT2
Nordeste	NE3	GT3
Sul	S3	GT3
Centro-Oeste	CO1	GT4
Norte	N1	GT4
Sul	S6	GT4

Fonte: elaboração própria (2021).

O critério de divisão se deu pela riqueza linguística que o trabalho com outras perspectivas geolinguísticas pode nos permitir, pois incentivaram o intercâmbio diretamente com suas equipes de trabalho, o que ajudou a esclarecer questões teóricas e criar um conflito sociocognitivo necessário para mudar as práticas (LAFORTUNE, 2006) – segundo os relatos dos professores ao longo dos encontros. De acordo com Prud'homme *et al.* (2011, p. 183), em um estágio de pesquisa-ação-formação, os participantes precisam muito desse apoio individual do pesquisador ou de sua equipe para “(...) aumentar a atividade reflexiva, o que permite compreender o sentido da experiência de formação que vivem”.

Nas próximas cinco subseções, descreveremos como se deu a divisão das etapas da formação que consistiu em: Parte I: Início – pesquisa, com carga horária de 10h e compreendeu de 02/08/2021 a 10/08/2021; Parte II – Índole Teórica: ação-formação, com carga horária total de 24h, de 10/08/2021 a 31/08/2021; Parte III – Sistematização do Conhecimento: pesquisa-ação-formação, totalizando 6h, de 01/09/2021 a 09/09/2021; Parte IV – Índole Prática: ação, totalizando 14h, de 10/08/2021 a 05/09/2021; por fim, a Parte V – Síntese e Finalização: pesquisa-ação-formação, totalizando 6h, de 28/09/2021 a 05/10/2021.

4.4.2 Parte I: Início - Pesquisa

A Parte I da formação foi intitulada de Início: Pesquisa. Com carga horária de 10 horas, entre atividades assíncronas e síncronas, nesta etapa foi proposto, genericamente, um debate inicial, a apresentação e o desenvolvimento da formação, e realizadas as primeiras observações acerca dos participantes da pesquisa, tomadas

por meio de notas no DPQ. Também foi possível propor uma interação em relação à dinâmica de apresentações.

No QUADRO 15, expõe-se organização dessa primeira etapa:

QUADRO 15 – PARTE I – INÍCIO: PESQUISA

PARTE I – Início: Pesquisa			
DATA	MODALIDADE	ATIVIDADES	CH
02/08/2021	Síncrona	Apresentação do Curso e da Pesquisa Apresentação dos Participantes e do Ministrante Divisão dos Grupos de Trabalhos Orientações para as Primeiras Atividades	4
03/08/2021 - 09/08/2021	Assíncrona	Assinatura do Termo de Compromisso - TCLE Atividade 1 - Questionário 1	2
10/08/2021	Síncrona	Atividade 2 – Apresentação das Paisagens Linguísticas	4
CH ASSÍNCRONA			2
CH SÍNCRONA			8
CH TOTAL			10

Fonte: elaboração própria (2021).

Nessa primeira parte, entre os dois primeiros encontros síncronos, foi possível combinar o andamento da pesquisa e do curso, com consentimento dos participantes, a divisão dos Grupos de Trabalho (GTs), bem como se constituiu o momento em que circulou o primeiro Questionário (Q1).

Esse Q1, conforme vimos, serviu como caracterização e mapeamento do perfil dos professores, bem como se caracterizou como instrumento de escrita da BL, pois algumas das questões respondidas auxiliaram na construção do repertório dos participantes, para, posteriormente, se poder analisar o que foi respondido no início e ao final da formação. Essa etapa contou ainda com 2 Atividades (AT1, Q1, e AT2, PLs).

4.4.3 Parte II – Índole Teórica: Ação-Formação

A Parte II da formação foi intitulada de Índole Teórica: Formação-Ação, pois, nesse espaço, o curso teve seu início formativo. Debateram-se textos de referência na área da DP, AB, FP e o ensino-aprendizagem de LP, para tecer reflexões sobre as práticas docentes.

No QUADRO 16, apresenta-se a sistematização da Parte II.

QUADRO 16 – PARTE II – ÍNDOLE TEÓRICA: AÇÃO-FORMAÇÃO

PARTE II – Índole Teórica: Ação-Formação			
DATA	MODALIDADE	ATIVIDADES	CH
11/08/2021 - 16/08/2021	Assíncrona	Atividade 3 - Leitura: MALFACINI, A (2015) - "Breve Histórico do ensino de Língua Portuguesa no Brasil: da Reforma Pombalina ao uso de Materiais" Atividade 3 - Leitura: ANDRADE, A; LOURENÇO, M; SÁ, S. (2010) - "Abordagens Plurais nos Primeiros anos de Escolaridade" Atividade 3 - Leitura: CUNHA, J. (2018) - "A Didática do Plurilinguismo e o Repertório Linguístico discente no ensino-aprendizagem do PLE" Seminário: "Do Galego ao Português: variação e individualização linguística" - Prof. Dr. Xoán Lagares (UFF-Brasil)	4
17/08/2021	Síncrona	Tema de Discussão: A Formação Continuada de Professores de Língua Portuguesa Tema de Discussão: A Didática do Plurilinguismo / As Abordagens Plurais Tema de Discussão: O Ensino da Língua Portuguesa no Brasil Atividade 4 - Leitura: "CARAP" (p. 6-9)	4
18/08/2021 - 23/08/2021	Assíncrona	Atividade 4 – Leitura: SILVA, P. (2016) - "Cultura e Interculturalidade no ensino de Línguas: descobrindo caminhos possíveis" Atividade 4 – Leitura: Assistir ao Minicurso de Intercaptação (Aula 1-5) Seminário: "O apagamento das Línguas Minoritárias nos Documentos para o Ensino de Línguas no Brasil" - Prof.ª Dr.ª Fernanda Veloso (UFPR-Brasil)	4
24/08/2021	Síncrona	Tema de Discussão: Interculturalidade Tema de Discussão: Intercaptação Tema de Discussão: Didática Integrada Tema de Discussão: Despertar para as Línguas	4
25/08/2021 - 30/08/2021	Assíncrona	Atividade 5 - Leitura: MENDES, E. (2019) - "A Promoção do Português como Língua Global no Século XXI" Atividade 5 - Leitura: MENDES, E. (2018) - "Formação Continuada de Professores de Português como Língua Materna na Bahia" Atividade 5 - Leitura: MENDES, E. (2012) - "O Conceito de Língua em Perspectiva Histórica: reflexos no Ensino e na Formação de Professores de LP" Tema de Discussão: Formação do Professor em Língua Portuguesa	4
31/08/2021	Síncrona	Finalização da Parte III e Orientações para Parte IV Tema de Discussão: Práticas Plurais no Ensino da Língua Portuguesa Distribuição dos Temas por Grupos de Trabalho Orientações para o Seminário	4
CH ASSÍNCRONA			12
CH SÍNCRONA			12
CH TOTAL			24

FONTE: elaboração própria (2021).

Essa parte serviu para desenvolvimento teórico-metodológico dos PAs, considerando-se que todo o processo desta pesquisa se baseia em uma metodologia de pesquisa-ação-formação, ou seja, os participantes e o pesquisador estão em constante pesquisa, em constante ação e em constante formação.

Outro ponto dessa etapa teórica refere-se aos Seminários com professores convidados, considerando-se que eventos e seminários, também, constituem formação continuada. Esses Seminários, também, serviram para dinamizar a parte teórica do curso e trazer para os professores participantes outras visões, de quem trabalha com a área, e como essas falas estão articuladas com a FCP.

4.4.4 Parte III – Sistematização do Conhecimento: Pesquisa-Ação-Formação

Por sua vez, a Parte III da formação foi intitulada Sistematização do Conhecimento: Pesquisa-Ação-Formação, com carga horária de 6h e contou com uma atividade, a AT6. Por meio da AT6, foi possível entender um pouco, por parte dos participantes, o que eles assimilaram da parte teórica. A AT6 foi composta pelos Seminários apresentados em que cada GT escolheu um dos temas lançados. Os temas eram justamente as quatro AP e cada GT ficou com uma delas. A apresentação

versou sobre o entendimento da AP escolhida pelo GT e fez a relação de essa AP estava ou não presente na sua prática docente e/ou em seu contexto de sala de aula.

No QUADRO 17, apresenta-se a sistematização da Parte III da formação.

QUADRO 17 – PARTE III – SISTEMATIZAÇÃO: PESQUISA-AÇÃO-FORMAÇÃO

PARTE III – Sistematização do Conhecimento: Pesquisa-Ação-Fomação			
DATA	MODALIDADE	ATIVIDADES	CH
01/09/2021 - 07/09/2021	Assíncrona	Preparação para o Seminário Atividade 6 - Seminários dos GTs Síntese e Finalização da Parte III	2
08/09/2021	Síncrona	Orientação para o Plano de Aula dos GTs Seminário: "Práticas Interculturais na aula de LP: Formação Docente para a Justiça Social" - Prof.ª Dr.ª Edleise Mendes (UFBA-Brasil)	4
08/09/2021 - 09/09/2021	Evento	Seminário – "Diálogos Internacionais sobre a FI e FC de Línguas"	
CH ASSÍNCRONA			2
CH SÍNCRONA			4
CH TOTAL			6

FONTE: elaboração própria (2021).

O momento de sistematização se referiu à composição dos seminários que os professores apresentaram, embasando teoria e prática docente. O componente permitiu a reflexão sobre o desenvolvimento profissional dos professores que vivenciam a situação pedagógica. A *formação*, no nosso caso a FP, foi o lugar para flexibilizar e para o (re)pensar a prática docente, o que seria o "problema", pois, por meio da *formação*, os participantes refletem sobre suas práticas, assimilam e experimentam novos conceitos em suas aulas para, finalmente, trazer mudanças duradouras e significativas.

4.4.5 Parte IV – Índole Prática: Ação

A Parte IV, intitulada Índole Prática: Ação, serviu para a construção dos PAs dos professores, refletindo o que foi posto em prática desde o início do Curso, ou seja, constituiu o momento de ação e de reflexão. O componente *ação* é o elemento central, porque consiste no elo entre a *pesquisa* e a *formação*. A *ação* provoca uma mudança nos componentes da situação pedagógica e testemunha uma abordagem conjunta entre o pesquisador e o ator; nesse caso os professores.

No QUADRO 18 apresenta-se a Índole Prática da formação.

QUADRO 18 – PARTE IV – ÍNDOLE PRÁTICA: AÇÃO

PARTE IV – Índole Prática: Ação			
DATA	MODALIDADE	ATIVIDADES	CH
10/09/2021 - 13/09/2021	Assíncrona	Confecção da Primeira Versão do Plano de Aula pelos Grupos	2
14/09/2021	Síncrona	Apresentação da Primeira Versão do Plano de Aula Debate sobre os Planos de Aulas Orientações para a Última Versão dos Planos	4
15/09/2021 - 23/09/2021	Assíncrona	Confecção da Segunda Versão do Plano de Aula pelos Grupos	2
24/09/2021	Síncrona	Atividade 7 - Dinâmica com os Desenhos Linguísticos Apresentação e Debate sobre os Planos de Aulas Orientações para Finalização dos Planos	4
25/09/2021 - 05/09/2021	Assíncrona	Término dos Planos de Aula	2
CH ASSÍNCRONA			6
CH SÍNCRONA			8
CH TOTAL			14

FONTE: elaboração própria (2021).

Esse momento proporcionou o debate acerca da primeira versão dos PAs realizada pelo GTs. Ademais, tiraram-se dúvidas para a construção dos PAs finais, juntamente à participação da coorientadora deste trabalho. Esta seção teve duração de 14 horas e compôs-se de uma AT (AT7).

4.4.6 Parte V – Síntese e Finalização: Pesquisa-Ação-Formação

Na sequência, no QUADRO 19, apresenta-se a Parte V, destinada à síntese e finalização da formação.

QUADRO 19 – PARTE V – SÍNTESE E FINALIZAÇÃO: PESQUISA-AÇÃO-FORMAÇÃO

PARTE V – Síntese e Finalização: Pesquisa-Ação-Formação			
DATA	MODALIDADE	ATIVIDADES	CH
28/09/2021	Síncrona	Discussão sobre os Planos de Aula Síntese do Curso e Debates Orientações para os Questionários Finais Feedback do Curso Finalização	4
29/09/2021 - 05/10/2021	Assíncrona	Atividade 8 - Postagem dos Planos de Aula Atividade 9 - Questionário 2 Atividade 10 - Questionário 3	2
CH ASSÍNCRONA			2
CH SÍNCRONA			4
CH TOTAL			6

FONTE: elaboração própria (2021).

Por fim, a quinta e última Parte, com total de 6 horas, destinou-se à síntese dos conhecimentos abordados ao longo dessa formação e a geração dos dados finais. Este foi ainda o momento da AT8, postagem dos PAs. Os professores responderam os últimos Questionários (Q2 e Q3 – o Q2 se encontra no ANEXO 17 e será analisado no capítulo seguinte e o Q3 pode ser visto no ANEXO 18 e será igualmente exposto no próximo capítulo) que compôs a AT9 e AT10, respectivamente, que embasam a análise e dão andamento a este trabalho.

Na sequência, seguiremos para o recorte realizado para empreender a análise dos dados que serão vistos no quinto capítulo.

4.5 O RECORTE PARA A ANÁLISE

Conforme o contexto da formação e do seu público, como vimos acima, selecionamos as respostas de, apenas, cinco dos dez participantes para trabalharmos com as análises e as reflexões. Ressaltamos que a formação contou com um total de 47 inscritos, mas apenas 10 participantes efetivamente realizaram a formação.

Dentre os 10 participantes, tivemos professores das cinco regiões do país: Norte (N), Nordeste (NE), Centro-Oeste (CO), Sudeste (SE) e Sul (S). Nomeamos, respectivamente, os participantes pelos codinomes: NE1, S1, NE2, SE1, S2, NE3, S3, CO1, N1, S6, considerando a abreviatura das suas regiões.

Para o material de análise, consideramos os cinco professores, como mencionado, estabelecendo o critério de trabalhar, ao menos, com um de cada região, sendo os selecionados: NE1, S1, SE1, CO1 e N1. Os 10 professores foram considerados na próxima seção, em que caracterizamos a descrição e análise da formação de maneira geral, mas, no quinto capítulo, consideramos, apenas, os cinco aqui mencionados.

No próximo capítulo, em relação aos dados, analisaremos 12 respostas do Questionário 1 (Q1) e do Questionário 2 (Q2) (referente às Atividades 1 e 9 (AT1 e AT9) – que igualmente serão descritas na seção subsequente e analisadas no quinto capítulo. Abaixo, no QUADRO 18, veremos as questões selecionadas para análise. A confecção das questões foi feita em função do modelo de CP proposta por Goçaves e Andrade (2007) e revista por Araújo e Sá e Melo-Pfeifer (2022) de forma a considerar todas as dimensões, tal como relacionado no QUADRO 20 e fundamentado no item 3.3.2 deste trabalho.

QUADRO 20 – FUNÇÃO DAS QUESTÕES REALIZADAS

QUESTÕES SELECIONADAS			
QUESTÕES (Q1-Q2)	TIPO	FUNÇÃO/DIMENSÃO DA CP	
1	LEVANDO EM CONTA A SUA OPINIÃO, "O QUE É LÍNGUA"?	DISSERTATIVA	DIMENSÃO SÓCIO-AFETIVA
2	O QUE VOCÊ ACHA (O QUE É) QUE É A DIDÁTICA DO PLURILINGUÍSMO?	DISSERTATIVA	DIMENSÃO DA GESTÃO DOS REPERTÓRIOS LINGUÍSTICO-COMUNICATIVOS
3	O QUE VOCÊ ACHA (O QUE SÃO) QUE SÃO AS ABORDAGENS PLURIAIS?	DISSERTATIVA	DIMENSÃO DA GESTÃO DOS REPERTÓRIOS LINGUÍSTICO-COMUNICATIVOS
4	JÁ FEZ ALGUM CURSO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA?	OBJETIVA	DIMENSÃO DA GESTÃO DOS REPERTÓRIOS DE APRENDIZAGEM
5	JÁ TEVE CONTATO COM LÍNGUA ESTRANGEIRA?	OBJETIVA	DIMENSÃO DA GESTÃO DOS REPERTÓRIOS DE APRENDIZAGEM
6	VOCÊ ACHA QUE EXISTE UMA RELAÇÃO ENTRE: O FRANCÊS, O ESPANHOL E O ITALIANO?	OBJETIVA	DIMENSÃO DA GESTÃO DA INTERAÇÃO
7	VOCÊ ACHA QUE EXISTE UMA RELAÇÃO ENTRE: O GALEGO E O PORTUGUÊS?	OBJETIVA	DIMENSÃO DA GESTÃO DA INTERAÇÃO
8	VOCÊ ACHA QUE EXISTE UMA RELAÇÃO ENTRE: O GALEGO, O PORTUGUÊS, O FRANCÊS, O ITALIANO E O ROMENO?	OBJETIVA	DIMENSÃO DA GESTÃO DA INTERAÇÃO
9	A LÍNGUA PORTUGUESA É DERIVADA DE QUAL OUTRA LÍNGUA?	OBJETIVA	DIMENSÃO DA GESTÃO DOS REPERTÓRIOS LINGUÍSTICO-COMUNICATIVOS
10	AS VARIEDADES DA LÍNGUA PORTUGUESA SÃO TÃO IMPORTANTES QUANTO APRENDER/ENSINAR A NORMA PADRÃO DA LÍNGUA?	OBJETIVA	DIMENSÃO SÓCIO-AFETIVA
11	VOCÊ ACHA QUE O PORTUGUÊS ENSINADO NA ESCOLA E A LÍNGUA MATERNA DOS ALUNOS SÃO A MESMA?	OBJETIVA	DIMENSÃO DA GESTÃO DOS REPERTÓRIOS DE APRENDIZAGEM
12	JÁ USOU OU USARIA OUTRA LÍNGUA PARA ENSINAR A NORMA PADRÃO E AS VARIEDADES DO PORTUGUÊS NA ESCOLA?	OBJETIVA	DIMENSÃO DA GESTÃO DOS REPERTÓRIOS DE APRENDIZAGEM

FONTE: elaboração própria (2021).

Esta categorização reflete as questões no contexto das CPs considerando a dimensão sócio-afetiva como aquelas que abordam sentimentos e opiniões sobre a língua; a dimensão da gestão dos repertórios linguístico-comunicativos como aquelas relacionadas à estrutura e funcionamento das línguas; a dimensão da gestão dos repertórios de aprendizagem como aquelas relacionadas à experiência direta de aprendizado e ensino; e a dimensão da gestão da interação como aquelas que consideram as relações entre diferentes línguas.

As Atividades 3, 4 e 5 (AT3, AT4 e AT5, respectivamente) foram as Leituras realizadas e não foram geradoras de dados, pois elas fizeram parte do componente de *formação* da pesquisa. Na Atividade 6 (AT6), foram realizados os Seminários que também fizeram parte do componente de formação, bem como de ação, pois os participantes escolheram os tópicos que gostariam de debater e expor no encontro síncrono destinado à apresentação.

Na sequência, realizou-se a Atividade 2 e 7 (AT2 e AT7), as PLs e os DLs, que integraram as BLs desses participantes. A Atividade 8 (AT8) refere-se aos Planos de Aula (PLs) que os grupos realizaram e apresentaram. A Atividade 10 (AT10), composta pelo Questionário 3 (Q3), foi considerada, pois se configurou como um *Feedback* – que será visto no capítulo cinco –, apresentado ao final da análise, juntamente ao panorama da formação e à comparação dos dados. Abaixo, no QUADRO 21, podemos ver a síntese das Atividades realizadas.

QUADRO 21 – SÍNTESE DAS ATIVIDADES

SÍNTESE DAS ATIVIDADES			
ATIVIDADES	TIPO	COMPETÊNCIA PLURILÍNGUE	SABERES
ATIVIDADE 1	QUESTIONÁRIO 1	DIMENSÃO SÓCIO-AFETIVA	SABER COMPREENDER
ATIVIDADE 2	PAISAGENS LINGÜÍSTICAS	DIMENSÃO DA GESTÃO DOS REPERTÓRIOS LINGÜÍSTICO-COMUNICATIVOS	SABERES/SABER COMPREENDER
ATIVIDADE 3	LEITURAS	DIMENSÃO DA GESTÃO DOS REPERTÓRIOS DE APRENDIZAGEM / DIMENSÃO DA GESTÃO DOS REPERTÓRIOS LINGÜÍSTICO-COMUNICATIVOS	SABER SER/SABER COMPREENDER
ATIVIDADE 4	LEITURAS	DIMENSÃO DA GESTÃO DOS REPERTÓRIOS DE APRENDIZAGEM / DIMENSÃO DA GESTÃO DOS REPERTÓRIOS LINGÜÍSTICO-COMUNICATIVOS	SABER SER/SABER COMPREENDER
ATIVIDADE 5	LEITURAS	DIMENSÃO DA GESTÃO DOS REPERTÓRIOS DE APRENDIZAGEM / DIMENSÃO DA GESTÃO DOS REPERTÓRIOS LINGÜÍSTICO-COMUNICATIVOS	SABER SER/SABER COMPREENDER
ATIVIDADE 6	SEMINÁRIOS	DIMENSÃO DA GESTÃO DA INTERAÇÃO / DIMENSÃO SÓCIO-AFETIVA / DIMENSÃO DA GESTÃO DOS REPERTÓRIOS LINGÜÍSTICO-COMUNICATIVOS	SABER FAZER/APRENDER
ATIVIDADE 7	DESENHOS LINGÜÍSTICOS	DIMENSÃO SÓCIO-AFETIVA	SABERES/SABER-COMPREENDER/SABER FAZER
ATIVIDADE 8	PLANOS DE AULA	DIMENSÃO DA GESTÃO DOS REPERTÓRIOS DE APRENDIZAGEM	SABERES/SABER-COMPREENDER
ATIVIDADE 9	QUESTIONÁRIO 2	DIMENSÃO SÓCIO-AFETIVA	SABER COMPREENDER
ATIVIDADE 10	QUESTIONÁRIO 3	FEEDBACK	SABERES

FONTE: elaboração própria (2021).

A atividade dos DLs (AT7) está categorizada na dimensão sócio-afetiva da CP. Essa atividade busca entender e representar as experiências pessoais, sentimentos, identidades e relações do indivíduo com as línguas que ele conhece ou está em contato. Dessa forma, ela se encaixa na dimensão que aborda a relação emocional e identitária do indivíduo com a língua. A atividade das PLs (AT2) está categorizada na dimensão da gestão dos repertórios linguístico-comunicativos da competência plurilíngue. Esta atividade foca na observação e análise das variedades linguísticas presentes em um determinado espaço ou comunidade, refletindo sobre a diversidade e interação de línguas em contextos específicos. Assim, ela se encaixa na dimensão que considera o conjunto de recursos linguísticos e comunicativos que os indivíduos mobilizam em diferentes situações comunicativas.

A atividade de leituras de diferentes textos está categorizada na dimensão da gestão dos repertórios de aprendizagem da competência plurilíngue. Esta atividade envolve a aquisição, compreensão e análise de conteúdos através da leitura, e se encaixa na dimensão que foca nos processos e estratégias que o aprendiz utiliza para adquirir e desenvolver suas habilidades linguísticas em diferentes línguas – embora entendamos que esse tipo de atividade não gere dados palpáveis para essa pesquisa, no sentido de quantitativos, mas no nível subjetivo, entendendo que os professores se muniram de conhecimentos para colocar em prática os seminários apresentados, os PAs realizados, para empreender as discussões nos encontros.

Além disso, pode também tocar na dimensão da gestão dos repertórios linguístico-comunicativos quando consideramos a análise linguística e interpretativa dos textos. A atividade de apresentação de seminários está categorizada na dimensão

da gestão da interação da competência plurilíngue. Esta atividade envolve a comunicação e interação com uma audiência, requerendo habilidades para gerir e adaptar a comunicação conforme a situação e o público. Além disso, pode também tocar na dimensão sócio-afetiva, considerando o envolvimento emocional e social durante a apresentação, e na dimensão da gestão dos repertórios linguístico-comunicativos ao se considerar a seleção e uso adequado da linguagem durante o seminário.

A atividade de responder questionários como parte da construção de uma BL está categorizada na dimensão sócio-afetiva da CP. Esta atividade envolve a reflexão e expressão sobre experiências pessoais, sentimentos e conexões emocionais com diferentes línguas e culturas, colocando em destaque as vivências individuais no contexto linguístico.

A atividade de fazer os PAs de LP em uma perspectiva da DP está categorizada na dimensão da gestão dos repertórios linguístico-comunicativos e dimensão da gestão dos repertórios de aprendizagem da CP. Esta atividade se concentra em abordar, planejar e integrar múltiplas línguas e variedades linguísticas no processo de ensino-aprendizagem, promovendo uma abordagem comunicativa e intercultural.

4.5.1 Características da Análise

Os dados analisados fornecem evidências que apontam para o crescimento da CP dos professores participantes, abrangendo as diferentes dimensões: ao nível socioafetivo, através da reformulação de percepções sobre as línguas e culturas; na ampliação de conhecimentos acerca do universo linguístico; e no incremento da curiosidade e interesse no aprendizado de novas línguas.

No que se refere à administração do repertório linguístico e comunicativo dos docentes, destaca-se a conscientização sobre a relevância de suas trajetórias linguísticas e comunicativas. Quanto à gestão dos repertórios de aprendizado, nota-se um avanço no reconhecimento da própria habilidade dos professores em manejar diferentes línguas, incluindo o plurilinguismo dentro da própria LP. No tocante à gestão da interação, salienta-se a habilidade de implementar várias estratégias comunicativas na interação dos debates sobre a LP.

Os resultados deste estudo sublinham que a formação ofertada criou um ambiente favorável ao plurilinguismo, fomentando a cultura linguística dos professores

e melhorando sua capacidade de engajamento com línguas distintas da sua e com a sua própria LM. A formação também propiciou a oportunidade de explorarem diferentes línguas – sobretudo ao reconhecerem a LP como parte de uma família de línguas românicas –, bem como de refletirem criticamente sobre seus papéis, *status* e metodologias em sala de aula. O que também ficou evidente é a reflexão sobre como nos relacionamos com as línguas, como ensinamos, como nos identificamos com elas.

O objetivo central de todo o trabalho com esses diferentes instrumentos foi construir uma possível BL. Esses diferentes instrumentos, utilizados para construir essa BL, ao ser desenvolvida num contexto de formação de professores, tiveram um papel importante para levantar discussões positivas a respeito do ensino da LP. Ao relacionar seus repertórios linguísticos com as próprias histórias de vida, com as experiências profissionais, com o contexto que está a sua volta – no caso das PLs –, foi possível compreender as estratégias que levaram as práticas e recursos do português ao *status* de língua hegemônica, de uma nação monolíngue, em detrimento dos recursos e práticas comunicativas de outras línguas.

E, nesse desenvolvimento de competências plurais entre os professores, foi possível ainda refletir e explorar as suas práticas atuais e pensar nas futuras. Os Saberes (*Savoirs-Savoirs*) ocorreram nessa relação interativa com outros conhecimentos. A socialização desses DLs permitiu discussões sobre as diversas e heterogêneas formas em que os repertórios linguísticos vão se constituindo nos diferentes domínios de interação. E o contexto da formação e/ou da escola são apenas alguns desses contextos interativos permeados por relações de poder que, em muitos casos, são reflexos de um longo processo histórico.

Do mesmo modo, o Saber-Compreender esteve presente na habilidade de interpretação, seja dos DLs, seja nas PLs, visto que se configurou com um novo saber para eles e construído com eles mesmos. Souberam interpretar esses eventos das diversidades dentro da LP e de outras línguas, e souberam estabelecer relações entre os eventos e documentos – como veremos na seção sobre os PAs – da cultura do outro e da sua própria.

Como mencionado no capítulo anterior, selecionamos cinco dos dez professores participantes para analisar as suas BLs ao longo da Formação. Essas BLs construídas, conforme explicamos no capítulo anterior, consideraram os dados recolhidos por três tipos de instrumento: os questionários, as PLs e os DLs, irão nos

ajudar a empreender a análise do desenvolvimento da CP desse grupo de professores, coadunando, assim, com os objetivos deste trabalho.

No QUADRO 22, abaixo, apresentamos a síntese das características desses cinco professores que selecionamos para a análise.

QUADRO 22 – CARACTERÍSTICA DO GRUPO DE PROFESSORES

CARACTERÍSTICAS DO GRUPO				
Região	Codínome	Formação	Ano de Formação	Atuação
Nordeste	NE1	Licenciatura em Língua Portuguesa	2020	Ensino Fundamental – Anos Finais
Sul	S1	Licenciatura em Língua Portuguesa e Estrangeira	2006	Ensino Fundamental – Anos Finais
Sudeste	SE1	Licenciatura em Língua Portuguesa	2006	Enino Médio
Centro-Oeste	CO1	Licenciatura em Língua Portuguesa e Estrangeira	2011	Enino Médio
Norte	N1	Licenciatura em Língua Portuguesa e Estrangeira	2015	Enino Médio

Fonte: elaboração própria (2021).

No capítulo 5, apresentamos a análise dos dados empreendidos da (trans)Formação Permanente de Professores de Língua Portuguesa numa Perspectiva Plural: práticas plurilíngues para uma Educação Linguística democrática, ou seja, analisaremos as BLs de cada um dos cinco professores, respeitando a ordem das atividades da Formação, ou seja, partiremos da análise da PL, analisaremos as respostas do Q1 e do Q2 e, por fim o DL, triangulando os dados com os pressupostos teórico que abordamos neste trabalho.

5 REFLEXOS FORMATIVOS: ANÁLISE DA COMPETÊNCIA PLURILÍNGUE

5.1 AS BIOGRAFIAS LINGUÍSTICAS DOS PARTICIPANTES

Começaremos, na seção seguinte, pela análise das PLs, que se referem, conforme mencionado no item 3.3.3 e 4.5.1, ao uso visível de línguas em ambientes públicos e privados, e se manifestam em placas, sinalizações, anúncios, grafites e outros textos em diversos espaços. Ela revela a diversidade linguística de uma área, as dinâmicas de poder entre diferentes grupos linguísticos, as políticas linguísticas, assim como as identidades culturais e sociais de uma comunidade. Como vimos no Capítulo 4, sob a ótica de Ben-Rafael, Shohamy e Barni (2010), Dagenais, Moore, Sabatier, Lamarre e Armand (2008), Landry e Bourhis, (1997), entre outros, a dinâmica linguística no uso das PLs também permite observar a interação das línguas em uso. A coexistência ou a sobreposição de várias línguas em um único espaço podem indicar fenômenos de bilinguismo, ou multilinguismo, assim como processos de empréstimos linguísticos e hibridizações.

Sobre o uso desse recurso na Educação, através da exploração e análise da PLs e dos DLs, os sujeitos em formação podem aprender sobre a variedade e o uso de línguas em contextos reais, enriquecendo seu entendimento sobre a linguagem e suas aplicações sociais. Ainda, estas atividades em ambiente de formação, podem proporcionar aos sujeitos a oportunidade de observar e refletir sobre a diversidade linguística e cultural de suas próprias comunidades ou de outras regiões, promovendo o respeito e a compreensão intercultural.

Ao analisar as línguas presentes (e ausentes) em espaços públicos e privados, no caso das PLs, os sujeitos desenvolvem habilidades de pensamento crítico, discutindo questões de identidade, poder e política linguística. Portanto, o uso desses instrumentos na educação não serve apenas como recurso para ensinar línguas, mas também se mostra uma poderosa ferramenta para educar os alunos sobre diversidade, sociedade e cultura, estimulando a compreensão e o respeito pelas diferentes identidades linguísticas e culturais.

É nesse sentido que fizemos uso desses instrumentos nessa pesquisa e esse uso se deu para que os professores participantes pudessem entender, refletir e perceber essa relação com as línguas, como um fenômeno histórico condicionado por mudanças sociais na estrutura e hierarquia de comunidades. Em relação à

diversidade linguística, podemos observar quais línguas estão presentes e como são representadas, revelando a diversidade linguística e cultural de uma área. A presença ou ausência de determinadas línguas pode refletir políticas linguísticas oficiais, ou atitudes sociais em relação a diferentes grupos linguísticos e culturais.

Contudo, igualmente como já mencionado no Capítulo 4, devido ao contexto da pandemia, nesta Formação, as paisagens se concentraram seguindo a orientação do que se tinha em casa, enquanto lugar privado e pessoal. Não era adequado, com efeito, solicitar que os professores saíssem de suas casas para irem até a sua rua, ao seu bairro, ou qualquer outro local que os colocasse em risco em relação ao vírus. Muito embora estivéssemos no impasse, em agosto de 2021, em voltar ao presencial ou não. Fato que realmente ocorreu, pois muitos dos professores tiveram que retornar às salas por meio de Decretos e depois voltar ao remoto, como bem sabemos.

Dessa forma, o lar foi o cenário que os professores utilizaram para gerarem suas PLs, com exceção de SE1, como veremos na sequência. Foi solicitado que os professores utilizassem de sua casa para que pudessem visualizar o que eles tinham ao seu redor que não fosse apenas restrito à LP, mas sim, o que tivesse de línguas a sua volta, quais línguas os rodeavam e como elas fazem parte da sua rotina diária, muitas vezes sem perceber.

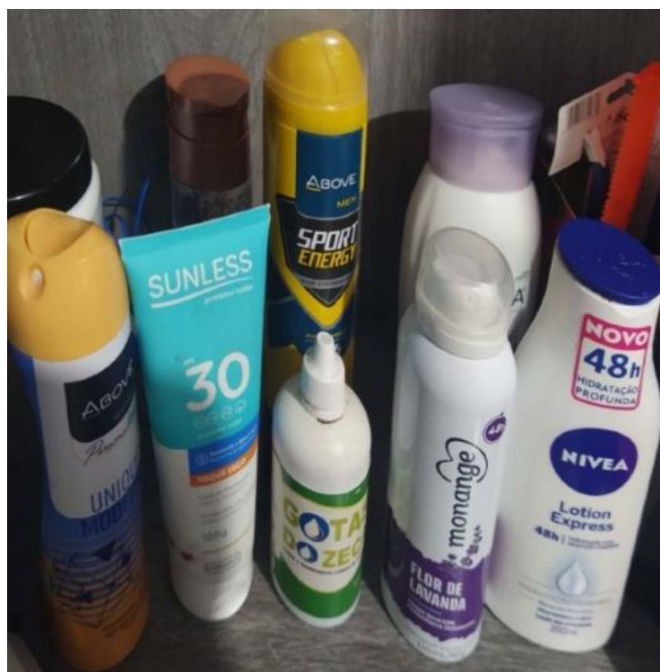
5.1.1 Biografia Linguística de NE1

Na FIGURA 18, NE1 retratou a diversidade de produtos de beleza que tinha em sua casa. Os produtos retratados nessa PL apresentaram, apenas, um nível lexical³⁶, como em: “Sport Energy”, “Sunless”, “Lotion Express”. Em inglês, nenhuma destas palavras/expressões pode ser classificada como sendo do nível sintático³⁷, composta por verbo. “Sunless” é um termo em inglês que pode ser traduzido como “sem sol”. A marca “Above”, em inglês, significa “acima”. “Sport Energy” pode ser traduzido como “energia esportiva”. Em “Lotion Express”, Lotion” é uma palavra em inglês para “loção”, e “express” pode se referir a uma ação rápida ou imediata.

³⁶ Entende-se por nível lexical o conjunto de palavras de uma língua, ou seja, o que nos leva à interpretação da relação entre mais de uma língua presente na PL é por meio das palavras em línguas diferentes.

³⁷ Entendemos por nível sintático a disposição das frases no discurso, ou seja, não encontramos nessa PL uma estrutura sintática em si, apenas palavras que fazem referência à determinada língua.

FIGURA 18 – PAISAGEM LINGUÍSTICA (NE1)



Fonte: NE1 (2021).

Considerando essas inscrições, parece que os produtos apresentam uma mistura de línguas, predominantemente português e inglês. Esta combinação não é incomum, sobretudo em produtos cosméticos, pois muitas marcas usam termos em inglês para dar um toque internacional ou para descrever certos benefícios do produto. A presença de línguas em produtos, especialmente em contextos de consumo, pode gerar várias implicações e reflexões relacionadas ao plurilinguismo, como a valorização do inglês: o inglês, muitas vezes, é utilizado em produtos por ser considerado uma "língua global". Sua presença pode ser vista como um indicador de modernidade, internacionalidade ou qualidade, mesmo em contextos onde o inglês não é a língua predominante.

Em relação à construção de identidade: a inclusão de palavras em inglês com a língua local pode ser uma forma de construir uma identidade de marca que é simultaneamente global e local. Isso pode ressoar com consumidores que se veem como cidadãos do mundo, mas ainda valorizam suas raízes locais. O acesso a informações nos rótulos pode facilitar o entendimento por uma variedade de falantes. Por exemplo, turistas ou residentes que falam outra língua podem se beneficiar de rótulos bilíngues ou multilíngues. A exposição regular a palavras ou frases em uma

LE, mesmo em contextos cotidianos como fazer compras, pode aumentar a familiaridade com essa língua. Com o tempo, isso pode melhorar a compreensão e até mesmo incentivar o aprendizado formal da língua.

A presença de múltiplas línguas em produtos pode refletir a história, a migração e os valores culturais de uma região. Por exemplo, uma área com uma longa história de comércio internacional pode ser mais propensa a aceitar e valorizar o plurilinguismo. Mas, ao mesmo tempo, podemos ter desafios de compreensão, pois embora o plurilinguismo possa ser celebrado como uma forma de inclusão e diversidade, também pode levar a confusões ou mal-entendidos se os consumidores não estiverem familiarizados com uma das línguas no rótulo. Em todo caso, a promoção do plurilinguismo por meio da visibilidade de várias línguas em produtos do dia-a-dia pode promover uma atitude positiva em relação ao plurilinguismo e encorajar as pessoas a valorizarem, reconhecerem e preservarem a diversidade linguística.

Em resumo, esse contexto apresentado reflete e influencia as atitudes sociolinguísticas de uma comunidade. Isso pode ter implicações tanto no nível individual, na forma como as pessoas percebem e interagem com línguas diferentes, quanto no nível societal, em termos de políticas linguísticas e educação.

Ainda, com a reflexão – oralizada na apresentação da PL, ao longo da formação, e extraída do DPQ – de NE1, pudemos compreender a relação estabelecida no caso de “Lotion Express” em inglês, em relação ao “Novo – 48h” em português, e, em “Sunless”, em relação ao “Toque Seco”, como ambas as línguas compõem parte do mesmo significado para o produto, entendendo que essa convivência multi/plurilíngue, em que as línguas interagem, auxilia a criação de ambiente glocal³⁸. É possível, ainda, observar na PL a interação entre as duas línguas, sem que uma tome lugar da outra.

Agora vejamos a análise das respostas do Q1 e Q2 de NE1.

³⁸ O termo “glocal” sinaliza uma aproximação entre os saberes globais e locais, que acontecem em contextos socioculturais que envolvam situações de ensino-aprendizagem e de uso da língua (CANAGARAJAH, 2005).

QUADRO 23 – RESPOSTAS DO Q1 E Q2 DE NE1

Licenciatura em Língua Portuguesa (2020) – Ensino Fundamental – Anos Finais

QUESTÕES	Q1-NE1	Q2-NE1
LEVANDO EM CONTA A SUA OPINIÃO, "O QUE É LÍNGUA"?	NACIONALIDADE	É UM SISTEMA QUE IDENTIFICA DETERMINADO POVO, SUAS AÇÕES E O QUE MAIS ELE QUEIRA PROPORCIONAR
O QUE VOCÊ ACHA (O QUE É) QUE É A DIDÁTICA DO PLURLINGUISMO?	É A FORMA DE CONCEBER A LÍNGUA POR MEIO DAS INFLUÊNCIAS DE VÁRIAS OUTRAS	UMA QUESTÃO A SER ESTUDADA, POIS ME INTERESSEI MUITO COM A TEMÁTICA
O QUE VOCÊ ACHA (OQUE SÃO) QUE SÃO AS ABORDAGENS PLURAIS?	AINDA NÃO POSSUO UM CONCEITO CONSTRUÍDO	UM CONCEITO NOVO QUE TRAZ A TONA VÁRIAS QUESTÕES INERENTES AO PLURLINGUISMO
JÁ FEZ ALGUM CURSO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA?	SIM	-
JÁ TEVE CONTATO COM LÍNGUA ESTRANGEIRA?	SIM	SIM
VOCÊ ACHA QUE EXISTE UMA RELAÇÃO ENTRE: O FRANCÊS, O ESPANHOL E O ITALIANO?	SIM	SIM
VOCÊ ACHA QUE EXISTE UMA RELAÇÃO ENTRE: O GALEGO E O PORTUGUÊS?	SIM	SIM
VOCÊ ACHA QUE EXISTE UMA RELAÇÃO ENTRE: O GALEGO, O PORTUGUÊS, O FRANCÊS, O ITALIANO E O ROMENO?	SIM	SIM
A LÍNGUA PORTUGUESA É DERIVADA DE QUAL OUTRA LÍNGUA?	LATIM VULGAR	GALEGO-PORTUGUÊS
AS VARIEDADES DA LÍNGUA PORTUGUESA SÃO TÃO IMPORTANTES QUANTO APRENDER/ENSINAR A NORMA PADRÃO DA LÍNGUA?	TALVEZ	SIM
VOCÊ ACHA QUE O PORTUGUÊS ENSINADO NA ESCOLA E A LÍNGUA MATERNA DOS ALUNOS SÃO A MESMA?	SIM	SIM
JÁ USOU OU USARIA OUTRA LÍNGUA PARA ENSINAR A NORMA PADRÃO E AS VARIEDADES DO PORTUGUÊS NA ESCOLA?	NÃO	SIM

Fonte: elaboração própria (2023).

Levando em consideração todo o repertório linguístico levantado para construir a BL dos participantes e entender melhor a sua CP, podemos inferir que para NE1 a língua não é apenas um sistema isolado de comunicação – segundo a fala de NE1 e extraída do DPQ, mas sim uma complexa interação de diferentes sistemas linguísticos que uma pessoa pode possuir. Partindo da PL de NE1, ela começa a reconhecer as línguas a sua volta e a coexistência entre elas - justamente essa foi a primeira atividade, cujo intuito era levar a enxergar melhor as línguas que nos rodeiam.

Em relação à primeira questão: "o que é Língua?" é uma pergunta profunda que pode ter várias respostas dependendo do contexto e da perspectiva da pessoa que responde. NE1, como vimos na Seção anterior, nos remete, num primeiro momento, à Nacionalidade. Esta resposta associa a língua diretamente com a nacionalidade. Em muitos casos, uma língua é associada a uma nação específica (por exemplo, o português com Portugal ou Brasil). No entanto, esta definição é limitada, pois muitas nações têm múltiplas línguas e muitas línguas são faladas em várias nações.

Mas no Q2, após a formação, temos outra resposta: "é um sistema que identifica determinado povo, suas ações e o que mais ele queira proporcionar". Esta definição é mais abrangente e reconhece a língua como um sistema de comunicação que reflete a cultura, história e identidade de um povo. NE1 sugere que a língua é

mais do que apenas palavras; é uma expressão das experiências, valores e visões de mundo de uma comunidade. Ambas as respostas têm mérito e capturam diferentes aspectos da complexidade do que é uma "língua". A primeira é mais restritiva, enquanto a segunda é mais inclusiva e culturalmente rica.

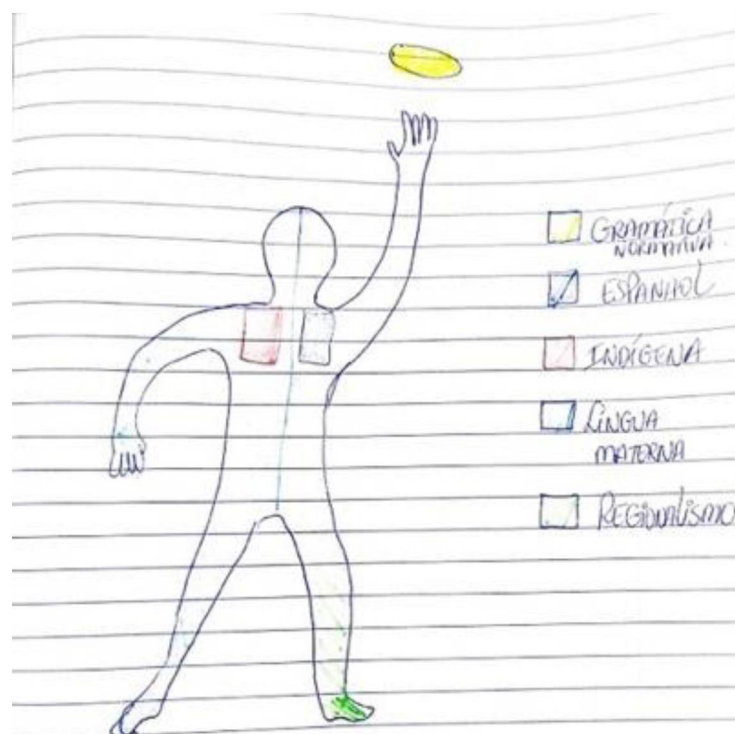
Avançando, ao analisar as respostas fornecidas para a pergunta "o que você acha (o que é) que é a Didática do Plurilinguismo?", no Q1 temos: "é a forma de conceber a língua por meio das influências de várias outras". Esta resposta apresenta uma definição mais técnica e objetiva da DP. Ela sugere que o plurilinguismo é uma abordagem que considera a interação e a influência recíproca entre diferentes línguas, dando importância à forma como elas coexistem e se influenciam mutuamente. No Q2, NE1 escreve: "uma questão a ser estudada, pois me interessei muito com a temática". Esta resposta é mais pessoal e reflexiva. Ela não fornece uma definição direta, mas indica um interesse genuíno no tópico e a necessidade de aprofundamento e estudo. Ambas as respostas são válidas, mas abordam a questão de perspectivas diferentes: a primeira oferece uma definição mais direta e específica, enquanto a segunda expressa uma opinião e um desejo de aprender mais sobre o assunto, reconhecendo a complexidade do tópico e a ausência de respostas imediatas, diretas, unívocas.

Já a última pergunta dissertativa "o que você acha (o que são) que são as Abordagens Plurais?", temos como resposta, em Q1: "ainda não possuo um conceito construído". Esta resposta é sincera e indica que o respondente ainda não tem uma compreensão ou opinião formada sobre o conceito de abordagens plurais. É uma declaração que reconhece a falta de conhecimento ou entendimento sobre o tópico. E no Q2: "um conceito novo que traz à tona várias questões inerentes ao plurilinguismo". Esta resposta fornece uma visão geral do que podem ser as abordagens plurais, associando-as ao plurilinguismo e enfatizando que é um conceito emergente que levanta diversas questões relacionadas ao tema. Enquanto a primeira resposta reflete uma posição de incerteza ou falta de familiaridade com o assunto, a segunda oferece uma breve definição que relaciona as abordagens plurais ao plurilinguismo e destaca sua relevância no campo linguístico, revelando, assim, um desenvolvimento teórico de NE1.

Já o DL de NE1 sugere, conforme FIGURA 19, abaixo, um falante com múltiplas influências linguísticas, desde a gramática formal até línguas regionais e indígenas. A

variedade de elementos presentes destaca a complexidade e riqueza da experiência linguística do indivíduo retratado.

FIGURA 19 – DESENHO LINGUÍSTICO (NE1)



Fonte: NE1 (2021).

Cada parte do corpo representa diferentes aspectos da linguagem e da identidade linguística. A figura humana, na totalidade, simboliza a totalidade da competência linguística de um indivíduo, mostrando que NE1 não é definida por uma única língua ou dialeto, mas por uma combinação de várias influências linguísticas.

Nesse contexto, a CP envolve a capacidade de usar e interagir com várias línguas, seja em diferentes graus de proficiência ou em diferentes contextos sociais e culturais. A imagem sugere que uma pessoa pode carregar múltiplas identidades linguísticas e que essas identidades podem coexistir e interagir dentro do indivíduo, refletindo a natureza dinâmica e interconectada da linguagem.

O apresentado na imagem sugere várias dimensões e níveis de CP. A imagem não fornece uma escala quantitativa clara para determinar os níveis de competência em cada dimensão, como vimos no Capítulo 3. No entanto, a representação da figura humana com diferentes áreas coloridas pode sugerir que cada área do corpo tem um nível diferente de proficiência ou importância para NE1.

Por exemplo, a área do coração pode indicar uma conexão emocional ou uma proficiência mais profunda em relação a LM.

A CP não se refere apenas ao conhecimento de várias línguas, mas à capacidade de interagir e transitar entre elas, utilizando recursos de uma língua quando necessário em outra. Esta imagem sugere uma interconexão entre diferentes sistemas linguísticos, refletindo uma CP. Em resumo, o DL de NE1 expressa uma CP rica e interconectada, onde diferentes línguas e dimensões linguísticas coexistem e interagem dentro do indivíduo.

Ainda, a representação do sujeito está constituída de diversas línguas: “Gramática Normativa”, “Espanhol”, “Indígena”, “Língua Materna” e “Regionalismo”. Em NE1, o aspecto gramatical aparece como algo inalcançável ou, ainda, como algo a se alcançar. A cor amarela, acima da mão, está ligada à “Gramática Normativa” que NE1 relata ao lado. É interessante que NE1 não nomeia “Língua Portuguesa”, mas se refere à LP por meio de “Gramática Normativa”, “Língua Materna” e “Regionalismo”. Podemos entender esses três termos como sinônimo de LP, mas que exercem funções diferentes na vida do sujeito.

O espanhol e o indígena aparecem na sequência, ou seja, o nível de hierarquia estabelecido por NE1 fica claro. Embora NE1 não tenha definido especificamente a qual língua indígena estava se referindo, na apresentação do seu DL, ressaltou que apenas utiliza o termo “Indígena”, para fazer referência à influência de línguas indígenas na LP.

Essa questão de NE1 elucida o que aponta Faraco (2017), na distinção entre a “norma normal” e a “norma normativa”. A “norma normal” seria *o que se diz da língua*, entendendo que essa norma equivale à variedade linguística, qual seja ela. Esse tipo de norma se refere a como determinadas comunidades de fala interagem com a língua em determinados contextos, ou seja, a realidade linguística, em sua fluidez e em sua dinâmica.

E é justamente isso que parece representar o desenho de NE1, pois encontramos os termos “LM” e “Regionalismo”, entendendo-os como constituintes da LP., ou seja, seriam as variações da própria LP. Ao passo que a “norma normativa”, se refere ao *como se deve dizer*.

Nesse sentido específico de “norma”, entra em jogo todo um conjunto de preceitos que define o que já vimos anteriormente, o “bom uso”, o uso socialmente prestigiado. Essa “norma” se calca na tentativa de padronizar a língua, o

comportamento linguístico, homogeneizando o que é heterogêneo. A representação de NE1 deixa transparecer a tentativa em alcançar esse tipo de norma. Ao passo que as demais línguas, por não estarem representadas da forma como a “Gramática Normativa”, a ser alcançada pelo boneco, não recebem esse mesmo *status* normativo.

Podemos dizer, então que NE1 desenvolveu sua CP ao nível da dimensão sócio-afetiva, pois verificamos que valoriza o contato com LEs em outros contextos, sobretudo no seu DL; ao nível da gestão dos repertórios linguístico-comunicativos, pois ao lidar com a sua história linguístico-comunicativa, compreende os papéis que os contatos com diferentes línguas e culturas desempenharam na construção da sua personalidade e na forma como interage com o Outro; ao nível da gestão dos repertórios de aprendizagem, pois NE1 entendeu as estratégias utilizadas para compreender e se apropriar de diferentes visões do código linguístico, no caso da LP; e ao nível da gestão da interação, pois NE1 se desenvolveu em situações reais de interação verbal, dentro do seu GT, com outros falantes de LP, tendo contato com diferentes ideias e, sobretudo, com diferentes regionalidades, como mencionou em seu DL – segundo notas do DPQ. Na sequência, veremos a BL de S1 e a relação com o desenvolvimento da sua CP.

5.1.2 Biografia Linguística de S1

Já S1, conforme a FIGURA 20, reconheceu que a questão da fronteira está além da geografia e é, também, linguística. Na sua PL, expôs reflexões acerca do contexto de vida e escolar na cidade em questão e de como as línguas estão relacionadas, muitas vezes, sem perceber – segundo notas do DQP.

FIGURA 20 – PAISAGEM LINGUÍSTICA (S1)



Fonte: S1 (2021).

Começando pelo nome da localidade: o arco tem a inscrição "SANTO ANTONIO DO SUDOESTE", que é o nome de um município. O uso do português sugere que essa imagem é de uma localidade em um país de LP, no caso, o Brasil. A frase "CAPITAL DA FRONTEIRA" sugere que este local tem uma significativa posição geográfica, possivelmente estando perto de uma fronteira internacional, o que pode implicar em interações culturais e linguísticas com países vizinhos.

Ao levantar uma entidade privada que faz parte da PL, como no Rotary International, que é uma organização internacional de prestação de serviços, indica uma presença global e uma conexão com comunidades ao redor do mundo. Seu uso nesta paisagem sugere que a localidade tem envolvimento com serviços comunitários e atividades internacionais. A frase "REUNIÕES TERÇAS-FEIRAS AS 20:00HS" informa sobre encontros regulares, possivelmente relacionados ao Rotary. O formato da hora é típico de muitos países lusófonos.

Há outras inscrições e logos na imagem, mas sua resolução e ângulo tornam difícil a identificação precisa. No entanto, o conjunto de cores vibrantes, *design* e outras características visuais podem indicar influências culturais locais e possivelmente de outras regiões ou países próximos.

Outra reflexão refere-se ao fato de que o arco, apesar de ser uma cidade de fronteira, está escrito apenas em PB. S1 não se atentou com este fato e ainda mencionou que mesmo que o arco estivesse contemplando a língua espanhola, por ser uma fronteira, na vida diária, uma não tomava o lugar da outra, mas conviviam, justamente, como uma característica genuína do local (conforme notas do DPQ). S1

comentou que a cidade, no Sudoeste do Paraná, faz fronteira com a cidade de San Antonio, na Argentina e que ela mesma conversa em “Portunhol”, sem se dar conta, apenas quando ela vai para outras localidades que não são de fronteira é que percebe que “enrola” – como mesmo proferiu S1 (nota extraída do DPQ). Por se tratar de um contexto heterogêneo de determinado local, a PL inclui signos de diferentes níveis sociais e de diferentes linguagens. Esses diferentes níveis ocupam lugares particulares na hierarquia do território e se inter-relacionam. Esses significados se completam e se diferenciam no aspecto de planejamento (oficial) ou de aleatoriedade, como o caso da inscrição na parede do arco de entrada da cidade, apresentado na FIGURA 20.

Entendendo que cidades de fronteira desempenham um papel fundamental no desenvolvimento do plurilinguismo, S1 comenta, ainda, sobre a interação diária e por ser comum que os habitantes cruzem a fronteira por razões de trabalho, estudo, comércio ou lazer, essa interação frequente com outra língua e cultura promove naturalmente o bilinguismo ou mesmo o multilinguismo (BEN-RAFAEL *et al*, 2010). E comenta ainda sobre essa convivência entre as duas culturas levam a uma rica troca cultural, pois compartilham festivais, música, gastronomia e outras expressões que também incorporam elementos de ambas as culturas, e a língua é uma parte fundamental dessa mistura (conforme notas do DPQ).

No QUADRO 24, abaixo, veremos outro nível de composição da sua BL, por meio das respostas do Q1 e do Q2.

QUADRO 24 – BL de S1

Licenciatura em Língua Portuguesa e Estrangeira (2006) – Ensino Fundamental – Anos Finais

QUESTÕES	Q1-S1	Q2-S1
LEVANDO EM CONTA A SUA OPINIÃO, "O QUE É LÍNGUA"?	REPRESENTATIVIDADE DA COMUNICAÇÃO E IDENTIDADE CULTURAL	IDENTIDADE DE UM POVO, NAÇÃO, CULTURA E UMA MISTURA DE VÁRIAS FORMAS DE SE COMUNICAR
O QUE VOCÊ ACHA (O QUE É) QUE É A DIDÁTICA DO PLURLINGUISMO?	DESCONHEÇO	USAR AS INÚMERAS LÍNGUAS EXISTENTE ENCONTRANDO RELAÇÃO ENTRE ELAS
O QUE VOCÊ ACHA (O QUE SÃO) QUE SÃO AS ABORDAGENS PLURAIS?	ACHO QUE É UMA DIDÁTICA DINÂMICA PARA O ENSINO DE LÍNGUAS	É UMA FORMA DE SE TRABALHAR ALGO NOTANDO A DIVERSIDADE E A HETEROGENEIDADE DA LÍNGUA. SERIA REFLETIR SOBRE ESSA LÍNGUA NOTANDO PRESENÇA DE OUTRAS E DE VARIAÇÕES PRESENTE NA PRÓPRIA LÍNGUA E PERCEBER ISSO COMO ALGO INERENTE AO SISTEMA LINGUISTICO
JÁ FEZ ALGUM CURSO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA?	NÃO	-
JÁ TEVE CONTATO COM LÍNGUA ESTRANGEIRA?	SIM	SIM
VOCÊ ACHA QUE EXISTE UMA RELAÇÃO ENTRE: O FRANCÊS, O ESPANHOL E O ITALIANO?	SIM	SIM
VOCÊ ACHA QUE EXISTE UMA RELAÇÃO ENTRE: O GALEGO E O PORTUGUÊS?	SIM	SIM
VOCÊ ACHA QUE EXISTE UMA RELAÇÃO ENTRE: O GALEGO, O PORTUGUÊS, O FRANCÊS, O ITALIANO E O ROMENO?	SIM	SIM
A LÍNGUA PORTUGUESA É DERIVADA DE QUAL OUTRA LÍNGUA?	GALEGO-PORTUGUÊS	GALEGO-PORTUGUÊS
AS VARIEDADES DA LÍNGUA PORTUGUESA SÃO TÃO IMPORTANTES QUANTO APRENDER/ENSINAR A NORMA PADRÃO DA LÍNGUA?	SIM	SIM
VOCÊ ACHA QUE O PORTUGUÊS ENSINADO NA ESCOLA E A LÍNGUA MATERNA DOS ALUNOS SÃO A MESMA?	SIM	SIM
JÁ USOU OU USARIA OUTRA LÍNGUA PARA ENSINAR A NORMA PADRÃO E AS VARIEDADES DO PORTUGUÊS NA ESCOLA?	SIM	SIM

Fonte: elaboração própria (2023).

Em relação às repostas de S1, a começar pela primeira, ambas as respostas à pergunta "o que é língua?" enfatizam a importância da língua como uma forma de comunicação e como uma representação de identidade cultural e nacional. No Q1: "representatividade da comunicação e identidade cultural", a resposta sugere que a língua é vista principalmente como um meio de comunicação, mas, também a representação de uma cultura e serve como uma identidade para um grupo particular de pessoas. Através da língua, os indivíduos se expressam e se conectam uns com outros, e também compartilham e perpetuam sua cultura e tradições.

Na resposta ao Q2, quando escreve que língua é "identidade de um povo, nação, cultura e uma mistura de várias formas de se comunicar", S1 também vê a língua como uma identidade, mas vai além ao mencionar a nação e a cultura. Além disso, destaca a diversidade inerente à língua, sugerindo que ela é uma combinação de várias formas de comunicação. Isso pode incluir diferentes dialetos, jargões, gírias e outras nuances que tornam cada língua única.

Em resumo, ambas as respostas reconhecem a língua como um pilar fundamental da comunicação e identidade cultural. Enquanto a primeira resposta foca na representatividade da comunicação e identidade cultural, a segunda enfatiza a

diversidade e a multiplicidade de formas de se comunicar que estão contidas em uma língua.

Em resposta à pergunta "o que você acha (o que é) que é a didática do plurilinguismo?", ambas as respostas refletem diferentes níveis de familiaridade e compreensão sobre o tema: "desconheço" indica que o respondente não está familiarizado com o conceito de DL ou não tem uma compreensão clara do que isso implica, ao passo que no Q2: "usar as inúmeras línguas existente encontrando relação entre elas" sugere uma compreensão mais aprofundada do tema. O respondente vê a DL como uma abordagem que aproveita a rica diversidade de línguas existentes, buscando encontrar relações e conexões entre elas. Isso pode envolver o ensino de várias línguas de uma forma integrada, usando uma língua como ponte para aprender outra, ou explorando semelhanças e diferenças entre línguas para aprimorar o aprendizado.

Em síntese, enquanto a primeira resposta indica falta de conhecimento sobre o tema, a segunda mostra uma percepção de que a DP envolve uma abordagem interconectada e integrada ao ensino de múltiplas línguas.

Já em "o que você acha (o que são) que são as abordagens plurais?" S1 indica perspectivas sobre o conceito de AP no contexto do ensino de línguas: "acho que é uma didática dinâmica para o ensino de línguas", a resposta sugere que as AP são percebidas como uma metodologia de ensino que é dinâmica e adaptável. Embora não entre em detalhes específicos, S1 parece associar "plurais" com flexibilidade e adaptabilidade no ensino de línguas. No Q2, ao escrever: "é uma forma de se trabalhar algo notando a diversidade e a heterogeneidade da língua, seria refletir sobre essa língua notando presença de outras e de variações presente na própria língua e perceber isso como algo inerente ao sistema linguístico" S1 oferece uma explicação mais detalhada e aprofundada sobre o que são as AP. Mais especificamente, S1 vê as AP como uma maneira de reconhecer e valorizar a diversidade e heterogeneidade em uma língua e entre línguas. S1 ainda destaca a importância de notar a influência de outras línguas e as variações internas em uma língua, e vê isso como uma característica intrínseca dos sistemas linguísticos, segundo oralizado por S1 e extraído do DPQ.

Em resumo, enquanto a primeira resposta vê as AP de uma maneira mais generalizada como uma didática dinâmica, a segunda resposta oferece uma

compreensão que enfatiza a valorização da diversidade linguística e reconhecendo a complexidade e riqueza dos sistemas linguísticos.

Pensando na PL de S1, a imagem acima mostra uma entrada de uma cidade chamada "Santo Antonio do Sudoeste" e se autodenomina "Capital da Fronteira". Esta cidade está localizada na fronteira entre Brasil e Argentina. O termo "fronteira" não apenas sugere uma proximidade geográfica, mas também pode indicar um cruzamento cultural e linguístico.

Tal qual S1 retrata em seu DL, na FIGURA 21, abaixo: há duas cores legendadas: "Espanhol" e "Português", simbolizando a coexistência de dois idiomas em uma pessoa, possivelmente indicando bilinguismo ou até mesmo a transição entre uma língua e outra. A combinação dessas imagens sugere a ideia de um sujeito influenciado por duas culturas e línguas diferentes: o português e o espanhol. Em regiões de fronteira, como aquela em que vive este professor, é comum que as pessoas sejam bilíngues ou até mesmo plurilíngues, adaptando-se às necessidades de comunicação com pessoas de ambos os lados da fronteira.

Esta capacidade de transitar entre línguas e culturas é uma CP. No caso de S1, além de apenas conhecer duas línguas, a CP envolve a habilidade de interagir efetivamente em ambas as línguas, muitas vezes alternando entre elas conforme a situação requer, e até mesmo misturando-as.

FIGURA 21 – DESENHO LINGUÍSTICO (S1)



Fonte: S1 (2021).

É interessante pensar no ponto vermelho associado ao "Espanhol", que está localizado na região da cabeça e no braço da figura. Podemos pensar em uma primazia cognitiva, indicando que o espanhol ocupa um espaço significativo na mente ou no pensamento de S1. Talvez S1 pense frequentemente em espanhol ou utilize essa língua em contextos acadêmicos, ou profissionais. De qualquer forma, S1 reporta que o ponto vermelho ligado ao espanhol retrata (conforme a apresentação realizada pelo participante e as notas tomadas no DPQ) a sua identidade e seu sentimento, sugerindo que a língua espanhola é central para a sua identidade e está ligada com sentimentos e emoções associados ao espanhol, uma vez que sua família materna é argentina.

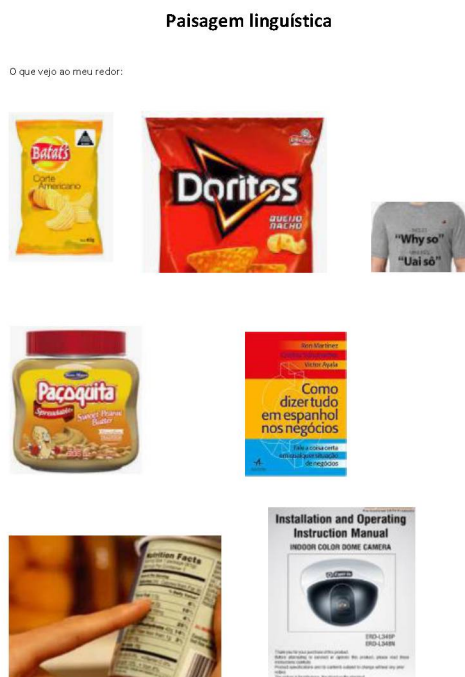
Em sua apresentação, S1 diz que esse ponto vermelho simboliza suas habilidades linguísticas, como falar, ouvir ou pensar em espanhol, além de ter tido contato com o espanhol desde criança, por meio de sua mãe e seus avós maternos, além de viver em uma cidade que faz fronteira com a Argentina, utilizando do espanhol diariamente. Tal como remetido na PL de S1 mais acima. S1 pode ser bilíngue, mas não se enxerga como tal, pois diz que é "tão natural, falar, pensar e escrever em espanhol ou em 'Portunhol', que não consegue fazer essa distinção". Ressalta que a atividade despertou o interesse nessa reflexão do que é o espanhol na sua vida, como ele está ligado diretamente à afetividade e também à sua formação – visto que S1 é formada em Letras – Português e Espanhol.

A cor marrom permeia quase todo o corpo do desenho e está atrelada à LP, pois S1 considera a LP como sua LM, apesar de, desde muito cedo, estar em contato diretamente com o espanhol. Sua rotina diária envolve o universo da LP numa relação plurilíngue com o espanhol. Utiliza muito mais da LP na sua prática profissional, com seus colegas, em casa, mas reforça que pensa em espanhol e que se sente muito mais confortável em utilizar o seu espanhol, de casa, carregado de sentimentos e emoções.

5.1.3 Biografia Linguística de SE1

Com exceção de S1, os demais professores não saíram de suas casas para gerarem suas PLs, conforme podemos visualizar na PL de SE1, na FIGURA 22 que segue.

FIGURA 22 – PAISAGEM LINGUÍSTICA (SE1)



Fonte: SE1 (2021).

SE1 fez um levantamento sobre o que a rodeava, não compondo, propriamente, uma PL retirada do seu local físico, mas identificando em produtos e línguas que julga ter em sua volta. Na imagem que SE1 desenvolveu para servir de PL, vemos línguas como o inglês, o espanhol e o português se relacionando para representar a PL que SE1 quis apresentar.

Na imagem da camiseta, por exemplo, há o dialeto mineiro em simetria com a língua inglesa. O professor reconhece os produtos importados em inglês, entende que os salgadinhos que estão presentes desde muito tempo no Brasil têm uma origem que não é nacional e, ao mesmo tempo, nos traz um produto à base de amendoim que é característico do país. É possível estabelecer uma relação entre as três línguas levantadas na PL, sem que elas entrem em conflito. Essas três línguas parecem atuar de forma integrada, como parte constitutiva de um repertório linguístico, particular do participante. Essa escolha das línguas que temos na imagem representa, pelo próprio ato de escolha, consciente ou não, o diálogo entre elas que, juntas, compõem o repertório linguístico de SE1.

A PL apresentada através das imagens reflete uma combinação de influências culturais e linguísticas, principalmente do espanhol, do português e do inglês. As batatas (corte americano): A embalagem das batatas mostra a palavra "batatas" em LP, mas o termo "Corte Americano" pode indicar que é um estilo popularizado ou originado nos Estados Unidos, inferindo uma influência cultural. Doritos (Queijo Nacho): "Doritos" é uma marca conhecida internacionalmente. Embora o nome da marca seja o mesmo em muitos países, a descrição do sabor, "Queijo Nacho", é adaptada para a língua local.

Ainda na questão da camiseta: "Why so" "Uai só", aparece um jogo de palavras interessante que combina o inglês e o português, mas não é apenas o português enquanto LN, mas, sim, com a sua variante mineira. "Why so" é uma expressão em inglês que poderia ser traduzida como "Por que tão...". Ao passo que "Uai só" é uma brincadeira com a expressão mineira "Uai", típica do estado de Minas Gerais, no Brasil, usada como uma interjeição de surpresa ou confusão. A Paçoquita é um doce brasileiro feito de amendoim. O nome e a embalagem são claramente em português, refletindo sua origem cultural, mas o sufixo "ita", de Paçoquita e o sufixo "ito", de Doritos, são utilizados tanto em espanhol, assim como em português, são para indicar diminutivo, ou seja, para dar uma ideia de algo pequeno ou para expressar carinho. Embora esses sufixos sejam mais reconhecidos na língua espanhola, eles também são usados em algumas palavras em português, especialmente emprestadas ou adaptadas da cultura e da língua espanholas. No caso de "Doritos" e "Paçoquita", temos interessantes exemplos de como esses sufixos são empregados. "Doritos" é uma marca de salgadinhos de tortilha que utiliza o sufixo "itos" para indicar uma versão pequena ou uma forma afetuosa de "dorar", que em espanhol significa "dourar", referindo-se à cor dourada dos chips. É um exemplo de marketing que aproveita a familiaridade do sufixo diminutivo para criar um nome atrativo e memorável para o produto. "Paçoquita", por outro lado, é uma marca brasileira de doce feito à base de amendoim. O uso do sufixo "ita" nesse contexto parece seguir uma lógica semelhante, conferindo ao produto um aspecto mais atraente e querido, embora "paçoquita" não derive diretamente de uma palavra que use o sufixo como diminutivo em sua forma original. O nome "Paçoquita" deriva de "paçoca", um doce tradicional brasileiro, com o sufixo "ita" adicionado para criar uma marca distintiva e carinhosa.

O livro "como dizer tudo em espanhol nos negócios", que está em português, indica que é um guia para falantes de português que desejam aprender espanhol para

negócios. Isso destaca a relação comercial entre os países de língua portuguesa e espanhola. O português parece ser a língua dominante, mas há uma forte presença do inglês e até mesmo referências ao espanhol. Isso indica um ambiente multilíngue e multicultural, onde as línguas interagem e coexistem em diversos contextos.

Abaixo vemos as respostas do Q1 e do Q2 de SE1.

QUADRO 25 – BL de SE1

Licenciatura em Língua Portuguesa (2006) – Ensino Médio

QUESTÕES	Q1-SE1	Q2-SE1
1 LEVANDO EM CONTA A SUA OPINIÃO, "O QUE É LÍNGUA"?	O QUE POSSIBILITA A COMUNICAÇÃO ENTRE DETERMINADOS GRUPOS	É UM SISTEMA QUE IDENTIFICA DETERMINADO POVO
2 O QUE VOCÊ ACHA (O QUE É) QUE É A DIDÁTICA DO PLURILINGUISMO?	COMO O PRÓPRIO TERMO JÁ DESCREVE É PLURALIDADE DAS LÍNGUAS E SUAS OBSERVAÇÕES CONTEMPORÂNEAS	É UMA VISÃO DE LÍNGUA BASEADA NO RECONHECIMENTO E VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE E HETEROGENEIDADE LINGÜÍSTICA
3 O QUE VOCÊ ACHA (OQUE SÃO) QUE SÃO AS ABORDAGENS PLURAIS?	PROVAVELMENTE É UMA ABORDAGEM DE ENSINO DE MÚLTIPLAS LÍNGUAS	SIGNIFICATIVA E NECESSÁRIA, POIS VALORIZAR O CONHECIMENTO PRÉVIO E ACRESCENTAR, TORNA O ENSINO-APRENDIZAGEM EFICAZ
4 JÁ FEZ ALGUM CURSO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA?	SIM	-
5 JÁ TEVE CONTATO COM LÍNGUA ESTRANGEIRA?	SIM	SIM
6 VOCÊ ACHA QUE EXISTE UMA RELAÇÃO ENTRE: O FRANCÊS, O ESPANHOL E O ITALIANO?	SIM	SIM
7 VOCÊ ACHA QUE EXISTE UMA RELAÇÃO ENTRE: O GALEGO E O PORTUGUÊS?	SIM	SIM
8 VOCÊ ACHA QUE EXISTE UMA RELAÇÃO ENTRE: O GALEGO, O PORTUGUÊS, O FRANCÊS, O ITALIANO E O ROMENO?	SIM	SIM
9 A LÍNGUA PORTUGUESA É DERIVADA DE QUAL OUTRA LÍNGUA?	LATIM VULGAR	GALEGO-PORTUGUÊS
10 AS VARIEDADES DA LÍNGUA PORTUGUESA SÃO TÃO IMPORTANTES QUANTO APRENDER/ENSINAR A NORMA PADRÃO DA LÍNGUA?	TALVEZ	SIM
11 VOCÊ ACHA QUE O PORTUGUÊS ENSINADO NA ESCOLA E A LÍNGUA MATERNA DOS ALUNOS SÃO A MESMA?	NÃO	NÃO
12 JÁ USOU OU USARIA OUTRA LÍNGUA PARA ENSINAR A NORMA PADRÃO E AS VARIEDADES DO PORTUGUÊS NA ESCOLA?	SIM	SIM

Fonte: elaboração própria (2023).

As respostas de SE1 refletem diferentes perspectivas ou entendimentos sobre as questões, particularmente no contexto do plurilinguismo. Por um lado, a resposta do Q1 destaca a função comunicativa da língua e sua natureza de permitir a interação entre membros de um grupo específico. Na resposta do Q2 a língua é vista como uma variação específica, sugerindo que há diversas "variações" ou dialetos em uma comunidade mais ampla. Isto está alinhado com a ideia do plurilinguismo, onde várias línguas ou variações coexistem.

Na resposta: “uma possibilidade da comunicação entre determinados grupos”, SE1 foca na função comunicativa da língua. Sugere que uma língua serve como uma ferramenta ou mecanismo que permite a comunicação dentro de grupos específicos. Aqui, a língua é vista como uma manifestação social, moldada e utilizada por comunidades para se comunicarem entre si, ao passo que “um sistema de um específico determinado povo”, por outro lado, dá ênfase à ideia de que uma língua é um sistema estruturado, possivelmente com regras gramaticais, fonéticas e semânticas definidas, que é particular a um povo ou nação específica. Essa definição é um pouco mais restritiva do que a anterior, pois sugere que cada povo tem seu próprio sistema linguístico.

Ambas as respostas têm mérito e refletem diferentes perspectivas sobre a natureza da língua. A primeira resposta é mais aberta e foca na funcionalidade e adaptabilidade da língua, enquanto a segunda é mais estruturada e foca na identidade e particularidade de um sistema linguístico.

Em: “como o próprio termo já descreve é pluralidade das línguas e suas observações contemporâneas”, esta resposta destaca a origem etimológica do termo "plurilinguismo", sugerindo que se refere à pluralidade de línguas. Além disso, a menção de "observações contemporâneas" sugere que o plurilinguismo é um conceito dinâmico, possivelmente adaptando-se ou evoluindo conforme as mudanças sociais e culturais ao longo do tempo. A sugere que o plurilinguismo não é apenas o reconhecimento de várias línguas, mas também leva em consideração as perspectivas e observações atuais sobre essas línguas e como elas são usadas ou percebidas no contexto contemporâneo.

Já em: “é uma visão de língua baseada no reconhecimento e valorização da diversidade e heterogeneidade linguística”, SE1 destaca o aspecto valorativo do plurilinguismo. Em vez de apenas reconhecer a existência de várias línguas, enfatiza a importância de valorizar essa diversidade. A menção de "heterogeneidade

linguística" sugere que o plurilinguismo também reconhece as nuances e variações em uma única língua ou entre línguas. Aqui, o plurilinguismo é visto como uma abordagem ou perspectiva que promove a valorização da diversidade linguística, incentivando o reconhecimento e a apreciação das diferenças e variações linguísticas.

Ambas as respostas apresentam uma visão positiva do plurilinguismo, mas com ênfases diferentes. A primeira dá destaque à pluralidade e à evolução contemporânea das línguas, enquanto a segunda ressalta a valorização e reconhecimento da diversidade linguística. Juntas, as respostas fornecem uma visão abrangente do que pode ser o plurilinguismo.

Vamos analisar as duas respostas em relação à pergunta sobre "o que são Abordagens Plurais? No Q1, quando escreve: "provavelmente é uma abordagem de ensino de múltiplas línguas", a resposta se concentra na ideia de que as abordagens plurais estão relacionadas ao ensino de várias línguas. Sugere que uma abordagem plural envolve a integração de diferentes línguas no processo de ensino. A resposta indica uma percepção de que o conceito central de "abordagens plurais" está relacionado ao ensino multilíngue. No entanto, o uso da palavra "provavelmente" indica incerteza ou falta de familiaridade com o conceito.

Em: "significativa e necessária, pois valorizar o conhecimento prévio e acrescentar, torna o ensino-aprendizagem eficaz", SE1 destaca o valor e a necessidade das abordagens plurais no contexto educacional. Em vez de focar apenas no aspecto multilíngue, essa resposta sugere que uma abordagem plural valoriza o conhecimento prévio do aluno e busca construir sobre ele. A resposta sugere que, para o respondente, as abordagens plurais são uma estratégia pedagógica eficaz que reconhece e incorpora o conhecimento e as experiências prévias dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. Enquanto a primeira resposta enfoca o aspecto multilíngue das abordagens plurais, a segunda resposta destaca sua importância e eficácia pedagógica, reconhecendo o valor do conhecimento prévio dos alunos. Ambas as respostas oferecem perspectivas diferentes sobre o conceito de abordagens plurais, refletindo diferentes interpretações ou experiências com o termo.

Sobre a origem da LP, no Q1 vemos o Latim Vulgar como a origem histórica do português e de outras línguas românicas, mas esse conhecimento parece ser ampliado no Q2, ao remeter ao Galego-Português, como língua ancestral direta do

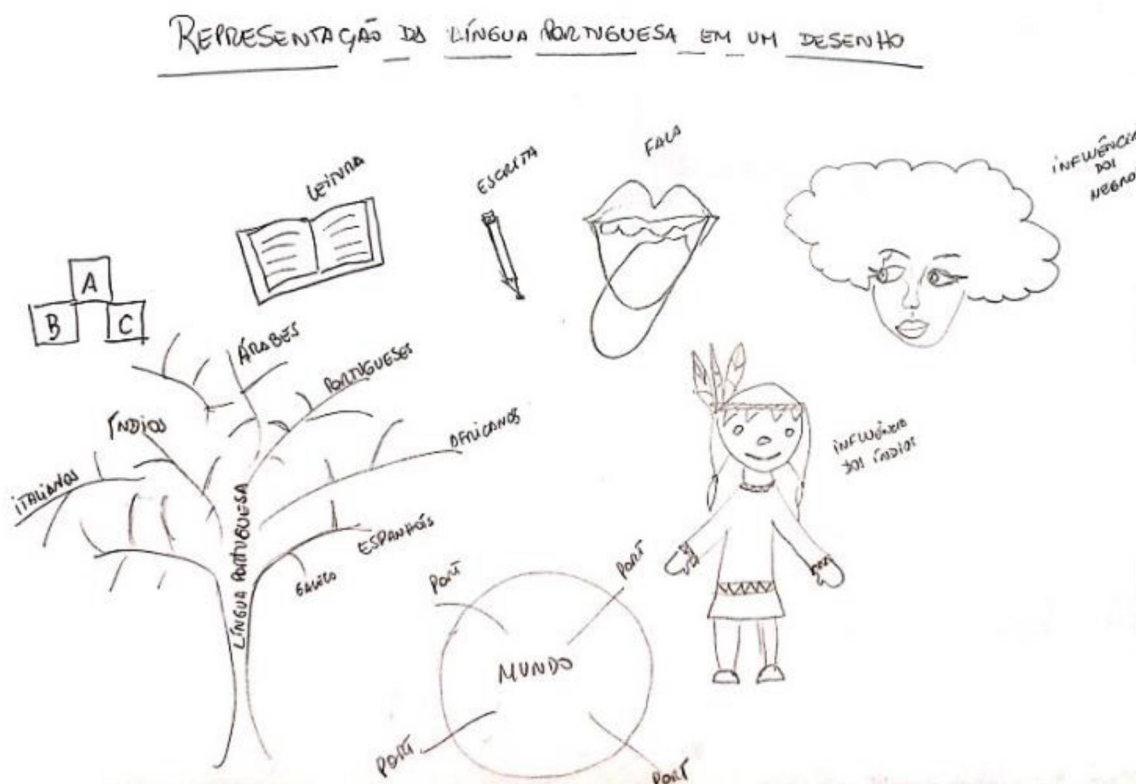
português moderno, que evoluiu do Latim Vulgar na região da Galícia e norte de Portugal.

Em resumo, ambas as respostas mostram uma compreensão positiva e valorizada do plurilinguismo e da diversidade linguística, embora haja algumas diferenças nas perspectivas e na profundidade de compreensão entre as duas. A segunda resposta tende a mostrar uma compreensão mais profunda e valorizada da diversidade e heterogeneidade linguística.

A PL de SE1 mostra diferentes produtos e textos. Vemos marcas e produtos reconhecidos internacionalmente, como Doritos e Lays, e outros produtos que parecem ser de origem específica brasileira, como Paçoquita. Há também um manual de instruções, indicando a necessidade de leitura e compreensão em diferentes idiomas para utilização de produtos globais.

O DL de SE1 retrata uma representação da LP. Há menções a diversas influências culturais e linguísticas na formação da língua portuguesa, como a influência indígena, africana, espanhola e dos árabes. O desenho também apresenta elementos da leitura, escrita e fala, indicando as várias formas de expressão da língua. Na FIGURA 23, abaixo, SE1 amplia esse escopo de representação, ao relacionar suas línguas com a infância – por meio do seu DL – pelos blocos ABCs desenhados. Podemos remeter esse desenho do ABC a uma LM, a primeira língua que acompanha SE1 desde a infância. No seu desenho também aparece a relação com a leitura, escrita e fala, bem como abre o escopo das suas línguas para a influência dos negros e dos índios, como vemos no próprio desenho.

FIGURA 23 – DESENHO LINGUÍSTICO (SE1)



Fonte: SE1 (2021).

SE1 reconhece essa multiculturalidade que temos e que atinge o nível da língua. Igualmente, eleva a LP ao nível mundial, entendendo que a LP também está ao redor do globo e não centralizada, apenas, no Brasil e em Portugal. A relação entre as línguas fica aparente na árvore desenhada que engloba a mistura de línguas e de nacionalidades: Árabes, Portugueses, Indígenas, Africanos, Italianos, Espanhóis e Galegos. E, no tronco da árvore, encontramos a Língua Portuguesa, ou seja, SE1 reconhece o contato linguístico, a IC, a relação intercultural entre essas línguas e as que menciona nos galhos/folhas dessa árvore de línguas.

Ainda, SE1 retrata, realmente, que o bloco ABC e o livro representam a leitura e a escrita, fundamentais na propagação e na formalização da língua. A presença de um livro sugere a ideia de literatura, educação e conhecimento. A árvore com raízes simboliza a evolução e o crescimento da língua portuguesa. As raízes indicam as origens e influências da língua, enquanto os ramos podem representar a expansão e a diversificação do português. Nos termos "Índio" e "Língua Indígena" representa a influência das línguas indígenas na formação do PB, mencionando as várias palavras e expressões existentes. Menciona também a influência do espanhol no português, especialmente nas regiões de fronteira do Brasil com países de língua espanhola e

em contextos de plurilinguismo na Península Ibérica. A Boca, "Fala", SE1 menciona a oralidade, uma das formas mais vivas e dinâmicas de uma língua. Através da fala, a língua está em constante evolução e adaptação.

Sobre a "Influência Negra", SE1 indica a significativa contribuição da cultura africana para o português, especialmente no Brasil. A presença africana influenciou não só o vocabulário, mas também a sonoridade e a gramática do português brasileiro. E ainda atrela a LP ao mundo, pois por meio do globo terrestre representa e reconhece a presença global da LP, falada em vários continentes como Europa, América do Sul, África e Ásia.

O desenho na totalidade destaca a natureza híbrida e diversificada da LP e o reconhecimento de tudo isso por SE1, que foi influenciada por várias culturas e línguas ao longo de sua história. A interação entre diferentes línguas é um aspecto central do plurilinguismo, que valoriza a coexistência harmoniosa de múltiplas línguas e culturas em um indivíduo ou comunidade.

As duas imagens enfatizam a interação de diferentes culturas e línguas. A primeira imagem mostra a evolução e as influências culturais na língua portuguesa, destacando sua riqueza e diversidade. A segunda imagem, através dos produtos e textos, ressalta a globalização e a necessidade de compreensão intercultural e plurilíngue para navegar no mundo moderno. Em um contexto de CP, ambas as imagens reforçam a ideia de que as línguas não existem isoladamente, mas interagem e evoluem influenciadas por diversas culturas. A CP envolve não apenas o conhecimento de várias línguas, mas também a habilidade de transitar entre elas e de reconhecer as intersecções culturais que as influenciam. Além disso, a presença de produtos globais e manuais de instruções na segunda imagem destaca a importância prática da competência plurilíngue no mundo globalizado, onde os sujeitos frequentemente se deparam com produtos, informações e contextos de diferentes partes do mundo. Assim, ao desenvolver uma CP, é crucial reconhecer e valorizar a rica tapeçaria de influências e interações culturais e linguísticas que moldam o mundo ao nosso redor.

Sintetizando, relacionando as respostas com a dimensão sócio-afetiva, elas indicam uma compreensão da língua como um meio de comunicação, embora haja uma nuance na segunda resposta que enfatiza a identidade cultural. Isso sugere uma visão mais profunda e emocional da língua. Em "as variedades da língua portuguesa são tão importantes quanto aprender/ensinar a norma padrão da língua?" a diferença

entre "Talvez" e "Sim" sugere uma valorização mais emocional e positiva da diversidade linguística na segunda resposta. Na dimensão da gestão dos repertórios linguístico-comunicativos: "o que você acha (o que é) que é a didática do plurilinguismo?", ambas as respostas reconhecem a importância da diversidade linguística, mas a segunda resposta vai além, reconhecendo a heterogeneidade linguística como valor. E "o que você acha (o que são) que são as AP?" Ambas as respostas mostram a compreensão da pluralidade na aprendizagem de línguas, mas a segunda enfatiza a importância do conhecimento prévio e da adição a ele.

Na dimensão da gestão dos repertórios de aprendizagem – "a LP é derivada de qual outra língua?" – a diferença nas respostas indica diferentes entendimentos históricos e acadêmicos sobre a origem da língua portuguesa. Já na questão "você acha que o português ensinado na escola e a língua materna dos alunos são a mesma?", ambas as respostas reconhecem a diferença entre a língua padrão ensinada e a língua falada em casa. E na dimensão da gestão da interação: "você acha que existe uma relação entre as línguas listadas?", em todas as questões relacionadas, ambas as respostas concordam que há uma relação, indicando uma compreensão da interconexão entre as línguas românicas. Se SE1 já usou ou usaria outra língua para ensinar a norma padrão e as variedades do português na escola, ambas as respostas são afirmativas, indicando uma abertura para usar a intercompreensão como ferramenta de ensino.

5.1.4 Biografia Linguística de CO1

Passamos agora para a FIGURA 24, a PL de CO1:

FIGURA 24 – PAISAGEM LINGUÍSTICA (CO1)



Fonte: CO1 (2021).

A imagem apresentada exhibe vários produtos e livros com textos em diferentes idiomas, o que nos dá um panorama da diversidade linguística e cultural presente na PL gerada por CO1. Os produtos de cuidado pessoal retratam uma globalização, pois “Nivea” e “Dove” são produtos internacionais e os encontramos em diversos países. Já a palavra “Sunmax” com indicação do termo “Fator 50” é claramente em português, indicando proteção solar e compõe sentido junto à marca, que é em língua inglesa e significa “máximo sol”.

CO1 fez o mesmo movimento que N1 – que veremos adiante –, ao retratar as obras relativas às línguas que circulam no interior de sua casa. O Dicionário Oxford Escolar refere-se a um dicionário para estudantes e, pelo nome, podemos inferir que é um dicionário de inglês. “Escolar” é uma palavra em português, indicando que o dicionário provavelmente traduz palavras do inglês para o português e vice-versa. O Dicionário do Latim, por mais que o título esteja em português, indica que é um dicionário da língua latina e o Aurélio é uma referência ao “Dicionário Aurélio”, um dos dicionários mais conhecidos da língua portuguesa no Brasil.

Desta análise, podemos inferir que o ambiente é plurilíngue, com presença predominante do português, mas também com influências do inglês e latim. Esta combinação sugere um contexto em que a cultura local interage com elementos globais, seja na área de cuidados pessoais, seja na educação. A presença da bolacha ou biscoito na PL pode não ter uma relação direta com a LP em termos de inscrições linguísticas visíveis.

No entanto, o uso das palavras "bolacha" e "biscoito" tem uma curiosidade linguística relacionada ao português: no Brasil, há um debate bem-humorado e recorrente sobre o vocábulo adequado para referir esse tipo de alimento: enquanto em algumas regiões do país, principalmente no sul e sudeste, é comum chamar de "bolacha", em outras regiões, como no nordeste e norte, é mais comum ouvir "biscoito". Esse tipo de variação linguística é comum em línguas faladas em vastos territórios e demonstra a rica diversidade do português falado no Brasil. Portanto, embora a bolacha ou biscoito na foto possa não ter uma relação direta com a LP pela imagem em si, a menção dessas palavras evoca discussões linguísticas e culturais interessantes dentro do universo lusófono.

Vemos também um desenho que parece representar uma figura feminina em um estilo que pode ser associado ao da arte antiga grega, especialmente as figuras encontradas em vasos e cerâmicas da Grécia Antiga, conforme bem menciona CO1 (DPQ). O estilo grego, seus temas e representações, influenciaram não apenas a arte romana, mas também o Renascimento europeu, a arte neoclássica e até mesmo a arte contemporânea. Em termos linguísticos e culturais, o grego antigo é a língua da Grécia Clássica e uma das línguas mais antigas e influentes do mundo. Foi a língua de Sócrates, Platão, Aristóteles, Homero, entre outros. A língua grega teve um impacto significativo nas línguas românicas (como o português), principalmente através do latim, que incorporou muitos empréstimos do grego.

Na apresentação (DPQ) CO1 ainda relaciona o desenho com a LP, fazendo referência de que muitas palavras em português têm raízes no grego antigo, especialmente termos técnicos e acadêmicos em campos como medicina, filosofia, matemática, entre outros e na cultura e filosofia, com as ideias dos filósofos gregos antigos que continuam sendo estudadas nas instituições educacionais e influenciaram o pensamento ocidental, mesmo que a língua grega e a cultura não sejam diretamente lusófonas, a influência do mundo grego é sentida na LP, na arte, na filosofia e em muitos outros aspectos da cultura lusófona.

A respeito da construção escrita de sua BL, vejamos o QUADRO 26, abaixo.

QUADRO 26 – BL de CO1

Licenciatura em Língua Portuguesa e Estrangeira (2011) – Ensino Médio

QUESTÕES	Q1-CO1	Q2-CO1
LEVANDO EM CONTA A SUA OPINIÃO, "O QUE É LÍNGUA"?	INSTRUMENTO DE INTERAÇÃO SOCIAL	LÍNGUA É INSTRUMENTO DE INTERAÇÃO SOCIAL, PELA QUAL CONSTRUÍMOS E MANIFESTAMOS NOSSA CULTURA, NOSSA IDENTIDADE
O QUE VOCÊ ACHA (O QUE É) QUE É A DIDÁTICA DO PLURILINGUÍSMO?	ENSINAR UMA DETERMINADA LÍNGUA UTILIZANDO CONHECIMENTO DE OUTRAS LÍNGUAS	ENSINAR LÍNGUAS CONSIDERANDO A PLURALIDADE DE LÍNGUAS E LINGUAGENS QUE A FORMAM
O QUE VOCÊ ACHA (OQUE SÃO) QUE SÃO AS ABORDAGENS PLURAIS?	SE REFERE AO ENSINO COM DIDÁTICAS METODOLÓGICAS UTILIZADAS PARA ATIVIDADES, NAS QUAIS ESTÁ INSERIDA VÁRIAS LÍNGUAS NO AMBIENTE ESCOLAR	ENSINAR LÍNGUAS POR MEIO DE ABORDAGENS QUE CONSIDERAM A MULTIPLICIDADE DE LÍNGUAS E LINGUAGENS DENTRO DE UMA MESMA LÍNGUA
JÁ FEZ ALGUM CURSO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA?	NÃO	-
JÁ TEVE CONTATO COM LÍNGUA ESTRANGEIRA?	NÃO	SIM
VOCÊ ACHA QUE EXISTE UMA RELAÇÃO ENTRE: O FRANCÊS, O ESPANHOL E O ITALIANO?	TALVEZ	SIM
VOCÊ ACHA QUE EXISTE UMA RELAÇÃO ENTRE: O GALEGO E O PORTUGUÊS?	NÃO	SIM
VOCÊ ACHA QUE EXISTE UMA RELAÇÃO ENTRE: O GALEGO, O PORTUGUÊS, O FRANCÊS, O ITALIANO E O ROMENO?	NÃO	SIM
A LÍNGUA PORTUGUESA É DERIVADA DE QUAL OUTRA LÍNGUA?	GALEGO	GALEGO-PORTUGUÊS
AS VARIEDADES DA LÍNGUA PORTUGUESA SÃO TÃO IMPORTANTES QUANTO APRENDER/ENSINAR A NORMA PADRÃO DA LÍNGUA?	SIM	SIM
VOCÊ ACHA QUE O PORTUGUÊS ENSINADO NA ESCOLA E A LÍNGUA MATERNA DOS ALUNOS SÃO A MESMA?	NÃO	NÃO
JÁ USOU OU USARIA OUTRA LÍNGUA PARA ENSINAR A NORMA PADRÃO E AS VARIEDADES DO PORTUGUÊS NA ESCOLA?	NÃO	SIM

Fonte: elaboração própria (2023).

Ambas as respostas à pergunta "levando em conta a sua opinião, 'o que é Língua?'" destacam a função da língua como um instrumento de interação social, porém variam em profundidade e detalhamento. Essa resposta: "instrumento de interação social" é concisa e direta, enfatizando que a língua serve como um meio através do qual as pessoas interagem umas com as outras na sociedade. Ela destaca a função primária da língua como ferramenta de comunicação. Já "língua é instrumento de interação social, pela qual construímos e manifestamos nossa cultura, nossa identidade", é uma resposta que expande a ideia anterior, não apenas reconhecendo a língua como um meio de interação social, mas também destacando seu papel na construção e manifestação da cultura e identidade de um indivíduo ou comunidade. Ela sugere que a língua não é apenas uma ferramenta para a comunicação, mas também um veículo para expressar e refletir valores culturais, tradições e a identidade individual e coletiva. Em resumo, enquanto ambas as respostas reconhecem a língua como um instrumento de interação social, a segunda

resposta adiciona uma camada de complexidade ao enfatizar o papel vital da língua na construção e manifestação da cultura e identidade.

As duas respostas à pergunta "o que você acha (o que é) que é a didática do plurilinguismo?", apresentam visões semelhantes e complementares sobre o conceito de DP. A resposta: "ensinar uma determinada língua utilizando conhecimento de outras línguas": sugere que a didática do plurilinguismo envolve usar o conhecimento que um aprendiz já tem de outras línguas ao ensinar uma nova língua. Isso pode referir-se à transferência de habilidades linguísticas, estratégias de aprendizagem ou conhecimento gramatical de uma língua para outra. No Q2, quando o professor responde que a DP é: "ensinar línguas considerando a pluralidade de línguas e linguagens que a formam", oferece uma compreensão mais abrangente do plurilinguismo. A resposta indica que o ensino deve considerar a riqueza e diversidade das línguas e linguagens (variações, dialetos) que compõem uma determinada língua. Isso implica uma abordagem holística que reconhece a interconexão das línguas e celebra a diversidade linguística.

Enquanto a primeira resposta destaca a importância de aproveitar o conhecimento prévio do aprendiz de outras línguas no processo de ensino, a segunda resposta enfatiza uma abordagem mais inclusiva e integradora, que considera a riqueza e a complexidade das línguas e linguagens em seu contexto. Ambas as perspectivas são valiosas e oferecem *insights* sobre diferentes aspectos da didática do plurilinguismo.

As duas respostas à pergunta "o que você acha (o que são) que são as AP?" fornecem perspectivas sobre o conceito de abordagens plurais no contexto do ensino de línguas. Quando escreve: "se refere ao ensino com didáticas metodológicas utilizadas para atividades, nas quais está inserida várias línguas no ambiente escolar", CO1 enfoca a implementação prática das abordagens plurais, destacando que envolvem didáticas específicas voltadas para atividades em que várias línguas são incluídas no ambiente educacional. A ênfase aqui parece ser na variedade de línguas presentes e nas estratégias metodológicas usadas para integrá-las no ensino.

Em "ensinar línguas por meio de abordagens que consideram a multiplicidade de línguas e linguagens em uma mesma língua", CO1 vai além do ensino de múltiplas línguas e destaca a multiplicidade em uma única língua. Refere-se a reconhecer e ensinar as diversas formas, variações e modalidades (linguagens) que uma única

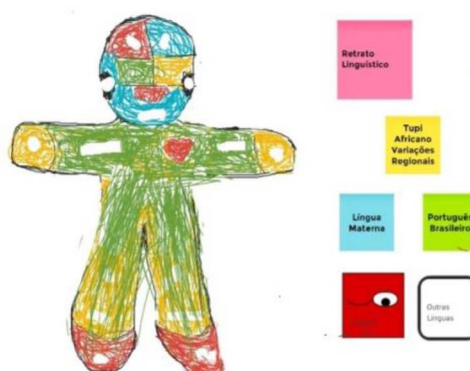
língua pode apresentar. Isso pode incluir dialetos, jargões, linguagem coloquial, entre outros.

Em resumo, enquanto a primeira resposta se concentra na inclusão e ensino de várias línguas distintas usando métodos específicos, a segunda resposta destaca a diversidade interna de uma única língua e a necessidade de abordar essa diversidade no ensino. Ambas as perspectivas são relevantes e oferecem uma compreensão complementar das abordagens plurais no contexto do ensino de línguas.

No DL, na FIGURA 25, abaixo, de CO1, aparecem as seguintes línguas: Tupi, Africano, Variações Regionais, Língua Materna, Português Brasileiro e Outras Línguas. Também existe LM, Variação Regional em contraponto com a LP e dessa vez encontramos uma característica específica, o Português Brasileiro, com o qual CO1 se identifica. A hierarquia é estabelecida entre Tupi, Africano e o Regionalismo. Podemos notar que todas essas línguas que aparecem no DL estão misturadas por meio das cores. O desenho inteiro apresenta mistura de cores, correspondentes às línguas levantadas por CO1.

CO1 parece atribuir o mesmo *status* ao escrever LM, PB e Variações Regionais, ao passo que essas seriam variações da própria LP, entendendo que o PB seria considerado a "norma normativa", com seus ideais de padronização, ao passo que LM e Variações Regionais seriam as variedades dentro do padrão, recebendo uma configuração de "norma normal" (FARACO, 2017).

FIGURA 25 – DESENHO LINGUÍSTICO (CO1)



Fonte: CO1 (2021).

Ainda, a influência do Tupi, Africano e as Variações Regionais, no conceito de LM e a relação com o PB demonstra uma rica diversidade linguística e cultural no repertório de CO1. O Tupi reflete a contribuição das línguas indígenas, enquanto a influência Africana é resultado da história da escravidão no país. As Variações Regionais destacam os dialetos e peculiaridades linguísticas das diferentes regiões do Brasil. A LM representa o idioma primário de CO1. O PB, por sua vez, é tido como *status* de LO e serve como elo comum entre os sujeitos, segundo aponta CO1 (DPQ), embora tenha suas próprias nuances e características distintas do PE. Juntos, esses elementos formam a identidade linguística multifacetada de CO1.

5.1.5 Biografia Linguística de N1

Agora, passaremos para a última PL a ser analisada, a PL de N1, conforme FIGURA 26, abaixo.

FIGURA 26 – PAISAGEM LINGUÍSTICA (N1)



Fonte: N1 (2021).

A PL apresentada por N1 é uma prateleira de livros com títulos em português. A coleção é diversa, com livros que abordam poesia, história, biografias, entre outros. Vários autores renomados brasileiros e estrangeiros estão representados, o que indica um gosto literário amplo e variado. Quanto ao plurilinguismo, é possível observar que a maioria dos livros está em português, o que sugere a forte afinidade com a LP.

No entanto, a presença de livros como "Clockers" sugere que pode haver exemplares em outras línguas, possivelmente em inglês, indicando uma capacidade multilíngue ou pelo menos interesse em línguas estrangeiras. Além disso, os títulos abordam diferentes culturas, períodos históricos e estilos literários, o que sugere um interesse em diversidade cultural e uma abordagem plurilíngue e pluricultural à leitura.

A PL apresentada reflete uma rica tapeçaria de interesses literários e uma possível habilidade ou interesse em línguas, que não só o português, além de que N1 trouxe seus livros para o debate, entendendo que estes estão em relação com tantos outros e em tantas outras línguas. N1 poderia ter dito, ao apresentar oralmente a sua PL, que é rodeada, apenas, pela LP, compreendida pela norma-padrão, mas reconhece a heterogeneidade dentro de sua LM (notas do DPQ) ao referenciar diferenças entre as linguagens adotadas nos livros que apontados na imagem.

No QUADRO 27 vejamos as respostas de N1, a respeito do Q1 e do Q2.

QUADRO 27 – BL de N1

Licenciatura em Língua Portuguesa e Estrangeira (2015) – Eniso Médio

QUESTÕES	Q1-N1	Q2-N1
LEVANDO EM CONTA A SUA OPINIÃO, "O QUE É LÍNGUA"?	AS VÁRIAS FORMAS QUE USAMOS PARA NOS COMUNICAR	É UM SISTEMA DE COMUNICAÇÃO QUE POSSUI INFLUÊNCIAS DE VÁRIOS ÂNGULOS, SOCIAL, CULTURAL E DE OUTROS SISTEMAS LINGÜÍSTICOS
O QUE VOCÊ ACHA (O QUE É) QUE É A DIDÁTICA DO PLURILINGUISMO?	ACHO QUE É UMA DIDÁTICA DINÂMICA PARA O ENSINO DE LÍNGUAS	O TRABALHO QUE SE FAZ SOBRE O USO DE UMA LÍNGUA EM RELAÇÃO A OUTRAS
O QUE VOCÊ ACHA (OQUE SÃO) QUE SÃO AS ABORDAGENS PLURAIS?	UM REPERTÓRIO LINGÜÍSTICO	VOLTADO PARA A DIDÁTICA INTEGRADA
JÁ FEZ ALGUM CURSO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA?	SIM	–
JÁ TEVE CONTATO COM LÍNGUA ESTRANGEIRA?	NÃO	SIM
VOCÊ ACHA QUE EXISTE UMA RELAÇÃO ENTRE: O FRANCÊS, O ESPANHOL E O ITALIANO?	SIM	SIM
VOCÊ ACHA QUE EXISTE UMA RELAÇÃO ENTRE: O GALEGO E O PORTUGUÊS?	SIM	SIM
VOCÊ ACHA QUE EXISTE UMA RELAÇÃO ENTRE: O GALEGO, O PORTUGUÊS, O FRANCÊS, O ITALIANO E O ROMENO?	NÃO	SIM
A LÍNGUA PORTUGUESA É DERIVADA DE QUAL OUTRA LÍNGUA?	LATIM VULGAR	GALEGO-PORTUGUÊS
AS VARIEDADES DA LÍNGUA PORTUGUESA SÃO TÃO IMPORTANTES QUANTO APRENDER/ENSINAR A NORMA PADRÃO DA LÍNGUA?	TALVEZ	SIM
VOCÊ ACHA QUE O PORTUGUÊS ENSINADO NA ESCOLA E A LÍNGUA MATERNA DOS ALUNOS SÃO A MESMA?	NÃO	NÃO
JÁ USOU OU USARIA OUTRA LÍNGUA PARA ENSINAR A NORMA PADRÃO E AS VARIEDADES DO PORTUGUÊS NA ESCOLA?	NÃO	SIM

Fonte: elaboração própria (2023).

Ambas as respostas à pergunta "levando em conta a sua opinião, 'o que é Língua'?" oferecem perspectivas complementares, sobre o conceito de língua: "as várias formas que usamos para nos comunicar", no Q1, oferece uma visão ampla e genérica do que é língua. Esta frase enfoca a ideia de que a língua envolve diferentes modos ou formas que as pessoas utilizam para se comunicar entre si. Esta definição pode abranger tanto a linguagem falada quanto a escrita, bem como outros sistemas de comunicação. Em: "é um sistema de comunicação que possui influências de vários ângulos, social, cultural e de outros sistemas linguísticos", no Q2, o professor oferece uma definição mais detalhada e complexa de língua. Ela destaca a língua como um sistema de comunicação, mas também enfatiza as diversas influências que moldam e definem esse sistema. Ao mencionar ângulos sociais, culturais e influências de outros sistemas linguísticos, esta definição reconhece a natureza multifacetada da língua e a interconexão entre a língua e outros aspectos da sociedade e da cultura.

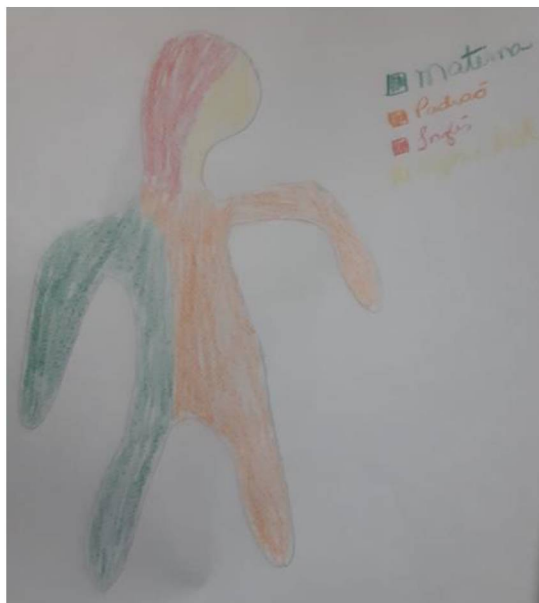
A primeira resposta oferece uma definição mais simples e abrangente, focando na função comunicativa da língua, enquanto a segunda resposta aprofunda-se mais nas nuances e complexidades que definem, influenciam e contextualizam a língua as atividades de linguagem. Ambas as definições são válidas, mas abordam o conceito de língua de maneiras distintas.

Na pergunta "o que você acha (o que é) que é a DP?", as respostas de N1 também oferecem perspectivas complementares sobre o conceito de didática do plurilinguismo. Em "acho que é uma didática dinâmica para o ensino de línguas", N1 sugere que a didática do plurilinguismo é uma abordagem flexível e adaptável ao ensino de línguas. A ênfase está na característica "dinâmica", o que pode indicar que se trata de uma abordagem que se adapta às necessidades dos alunos, às mudanças na sociedade ou aos avanços na pesquisa linguística. E no Q2, ao escrever: "o trabalho que se faz sobre o uso de uma língua em relação a outras", N1 destaca o aspecto relacional do plurilinguismo, focando na interação entre diferentes línguas. Ela sugere que a didática do plurilinguismo envolve a compreensão de como uma língua se relaciona com outras e de como isso pode ser explorado no ensino. Assim, a resposta do Q1 foca na natureza dinâmica e adaptável da didática do plurilinguismo, enquanto a do Q2 destaca o aspecto relacional e interativo entre diferentes línguas dentro dessa didática. Ambas as perspectivas são importantes para entender a complexidade e a abrangência da didática do plurilinguismo.

Em "o que você acha (o que são) que são as AP?", as respostas trazem visões sobre o que são abordagens plurais no contexto linguístico. No Q1, ao responder: "repertório linguístico", o professor sugere que as abordagens plurais são vistas como um conjunto ou coleção de recursos linguísticos. A palavra "repertório" indica uma variedade de ferramentas ou habilidades linguísticas que uma pessoa pode ter e usar em diferentes contextos. Já ao final, "voltado para a didática integrada", N1 destaca o aspecto pedagógico das abordagens plurais. A "didática integrada" sugere uma abordagem educacional que combina ou integra diferentes línguas, ou aspectos linguísticos em um único método ou currículo. Isso pode indicar a coexistência e interação de várias línguas no processo de ensino-aprendizagem. A resposta do Q1 de N1 vê as abordagens plurais principalmente como um conjunto de recursos linguísticos, a segunda foca na integração e combinação de diferentes línguas ou aspectos linguísticos em uma abordagem educacional unificada. Ambas as respostas trazem perspectivas valiosas sobre o que podem ser abordagens plurais no ensino de línguas.

Vejamos o DL de N1, na FIGURA 27, abaixo.

FIGURA 27 – DESENHO LINGÜÍSTICO (N1)



Fonte: N1 (2021).

A LM e a língua padrão estão ambas representadas ao longo do corpo e na cabeça do desenho aparecem o inglês e o espanhol. Notemos, aqui, o mesmo caso de NE1, em que o *status* de LM, representado por N1, parece receber uma conotação de “norma normal”, fluída e natural, ao passo que o “Padrão” nos leva ao entendimento da “norma normativa”, que justamente busca uma padronização das línguas entre os seus usos e os seus falantes.

Pelo fato de N1 representar as diversas línguas que fazem parte do seu repertório, ao nível da dimensão sócio-afetiva, o DL indicanda uma abertura e uma aceitação positiva das diferenças linguísticas – entre o português, inglês e espanhol – e culturais. Ao nível da gestão dos repertórios linguístico-comunicativos: à direita da imagem, vemos nomes de línguas e dialetos. Isso sugere que o N1 está ciente de diferentes repertórios linguísticos. Ao nível da gestão da interação: a figura parece estar em movimento, o que pode indicar que o autor sente que está constantemente navegando e adaptando-se em ambientes multilíngues e interculturais. De forma geral, o DL sugere uma atitude positiva em relação à diversidade linguística e cultural, com uma abordagem integrada e dinâmica à aprendizagem e interação em diferentes línguas.

Conforme vimos nesta seção, a análise das BLs nos revela uma compreensão multifacetada e dinâmica das práticas linguísticas individuais e da CPP dos professores participantes. Os participantes, identificados como NE1, S1, SE1, CO1 e N1, trazem perspectivas que refletem a complexidade das interações linguísticas em contextos multilíngues e multiculturais presente nas respostas dos questionários, nas PLs e nos DLs. Dando segmento, veremos, na sequência, um panorama da análise dessas BLs e como elas nos auxiliaram a responder aos objetivos e a atender a proposta que elencamos neste trabalho.

5.1.6 Síntese da Análise das Biografias Linguísticas

Partindo das PL analisadas acima – juntamente dos DLs e dos questionários, que fizeram parte da composição da BL dos participantes, conforme explicitado acima –, elas propuseram a visibilidade e a presença da linguagem em espaços públicos e privados e tiveram como foco a análise de como diferentes línguas e dialetos são representados em um espaço físico preciso e o que isso revela sobre a dinâmica sociocultural, política e econômica da área – tal como vimos na seção 4.2.1. Elas permitem, assim, entender as relações de poder entre línguas, a identidade cultural das comunidades e a dinâmica de mudança linguística, e ainda, sobretudo, aceder ao que os professores enxergam à sua volta no que tange a diversidade linguística, a fim de construir a sua BL.

Enquanto as PLs oferecem um quadro macro da presença e visibilidade das línguas em uma área, os DLs, por sua vez e de modo complementar, fornecem um olhar micro, detalhando as experiências individuais dentro desse contexto. É por isso que escolhemos essas duas dinâmicas para comporem, também, as BLs dos professores, justamente por terem uma interconexão, pois as línguas e dialetos presentes em uma PL podem influenciar diretamente as experiências, escolhas e identidades linguísticas dos indivíduos que compõem essa paisagem. Por exemplo, a predominância de uma língua em placas e sinalizações pode afetar a percepção de *status* dessa língua entre os falantes – não que tivéssemos tido uma PL com alguma placa de trânsito.

Por outras palavras, entendemos que tanto a PL quando os DLs são reflexos de processos sociais, culturais e políticos mais amplos, captados por um olhar particular, aqui, os sujeitos de estudo. Por exemplo, mudanças na paisagem

linguística, como o aumento da visibilidade de uma língua minoritária, podem refletir mudanças – e, ao mesmo tempo, desencadeá-las – nas atitudes sociais que também serão capturadas nos retratos linguísticos dos indivíduos. Juntos, esses instrumentos oferecem ferramentas poderosas para pesquisadores entenderem como a linguagem funciona na sociedade, revelando tanto a estrutura macro-social quanto as experiências pessoais e comunitárias.

Assim, a análise das BLs nos ofereceu uma visão consolidada e expandida dos resultados obtidos através dos questionários, das PLs e dos DLs, explorando a complexidade das experiências linguísticas dos professores participantes e a interação entre língua, cultura e identidade. A análise destacou como as PLs e os DLs se interconectam, mostrando como a presença linguística em um ambiente pode influenciar diretamente as experiências e identidades linguísticas dos sujeitos.

O estudo também incorporou os questionários, sob a ótica da metodologia de pesquisa-ação-formação, integrando teoria e prática e enfatizando o desenvolvimento profissional e humano dos professores. Esta abordagem metodológica combinando diferentes instrumentos permitiu uma exploração mais profunda das trajetórias linguísticas dos sujeitos, considerando as dimensões da CP convocadas nesta pesquisa, a saber, socioafetivas, repertórios linguístico-comunicativos e a gestão dos repertórios de aprendizagem.

Relativamente aos questionários, as respostas dos participantes, nos Q1 e Q2, às questões sobre "o que é língua", mostraram uma evolução de uma visão instrumental da língua para uma concepção mais enraizada na cultura e identidade, refletindo a influência da formação levada a cabo no entendimento dos professores. A ideia de língua como parte integrante da identidade e cultura de um povo foi fortalecida após a formação – entendemos, aqui, claramente, que a ideia do que concebemos por língua permeia a nossa prática docente.

S1, por exemplo, em resposta ao Q2, mantém igualmente a linha cultural já destacada em Q1, mas relaciona língua à identidade de povo, de uma nação e com a diversidade de comunicação. SE1 relaciona a língua com a ideia de sistema no Q1, mas, igualmente, levanta a ideia de povo no Q2. CO1, que no Q1 apenas mencionou a relação entre língua e interação social, no Q2 também menciona a função da língua como manifestação da cultura, da identidade, algo mais subjetivo sobre o que se entende por língua e menos sistemático, como apenas um instrumento *para*. No Q1,

N1 trouxe a ideia de língua como mais um meio para nos comunicarmos e em resposta ao Q2, levantou o aspecto cultural da língua.

A língua não é a única maneira de se expressar a identidade, mas é um veículo caro para a manifestação cultural de determinada sociedade. Entendemos que a língua constitui e é constituída por várias identidades. E essas identidades são construídas tanto pelos sujeitos, enquanto indivíduos no mundo, como por uma sociedade, um povo, de maneira coletiva. Nesse ponto, a língua perpassa e é perpassada tanto pela cultura quanto pela identidade e entender que língua tem a ver com cultura, com identidade, com sociedade, está além de entendê-la, apenas, como um instrumento de comunicação ou um sistema de regras gramaticais com fins de comunicação.

Essa renovada percepção acerca da *Língua* tem relação com os pressupostos de uma DP para o ensino de línguas, apresentados no item 3.2. O trabalho com a DP, foco da formação e tema deste trabalho, embora já exista há um bom tempo e seja comum em alguns contextos, suscita uma real necessidade de formação de professores com essa competência/habilidade e disposição para o plurilinguismo. Há, como vimos no Capítulo 3, alguns pressupostos para podermos dar conta dessa abordagem, seja em contexto de ensino e aprendizagem de LM como de LE.

Voltando à síntese, de um modo mais detalhado, sobre a BL de NE1, conforme as figuras e respostas fornecidas, se destaca a complexa interação de influências linguísticas na vida do indivíduo, refletindo a realidade de um contexto multilíngue e multicultural. NE1 identifica a presença de múltiplas línguas em produtos de consumo diário, com uma predominância do inglês e do português, uma combinação comum em cosméticos que ressalta a valorização do inglês como língua global e indica modernidade e internacionalidade. A identidade de NE1, construída através da interação entre línguas diferentes, é informada tanto por fatores locais quanto globais, permitindo que NE1 se veja como um cidadão do mundo mantendo suas raízes locais. Esta convivência plurilíngue cria um ambiente glocal, onde as línguas interagem sem substituir uma à outra.

NE1 também reflete sobre a natureza da língua, inicialmente associando-a com a nacionalidade (Q1) e depois reconhecendo-a como um sistema de comunicação que identifica um povo e suas ações, além de refletir sua cultura e identidade (Q2). Esta evolução na compreensão de NE1 sobre a língua mostra um desenvolvimento teórico e pessoal, influenciado pela formação acadêmica e

experiências pessoais. A DP é percebida como uma forma de conceber e trabalhar a língua através das influências de outras línguas e uma temática que desperta grande interesse e necessidade de estudo em NE1. As AP, ainda não totalmente conceituadas por NE1 inicialmente, são posteriormente entendidas como integrando um conjunto de novos conceitos didáticos que revisitam questões relacionadas ao plurilinguismo.

O DL de NE1 simboliza a competência linguística por diferentes áreas do corpo humano, representando as diversas línguas e influências acadêmicas e culturais, desde uma perspectiva de gramática normativa até à inclusão das línguas regionais e indígenas. NE1 aspira a alcançar a gramática normativa, entendida como a norma padrão, enquanto reconhece a coexistência de sua língua materna e regionalismos, aspectos da "norma normal" que refletem a variedade e a dinâmica linguística. Em suma, a BL de NE1 retrata:

- a valorização da diversidade linguística e cultural e que desenvolveu uma CP através de interações sociais e acadêmicas, compreendendo a importância de cada língua e dialeto na construção de sua identidade pessoal e acadêmica;
- a evolução da percepção de "língua", de "nacionalidade", para "um sistema que identifica determinado povo", mostrando um aprofundamento na compreensão da língua como um fenômeno complexo que transcende fronteiras geográficas, englobando aspectos culturais e sociais.
- que a DP passa de uma "forma de conceber a língua" para uma "questão a ser estudada", refletindo um interesse crescente e um reconhecimento da necessidade de uma abordagem educacional mais inclusiva e abrangente.
- a mudança de "ainda não possui um conceito construído" para "um conceito novo que traz à tona várias questões inerentes ao plurilinguismo", o que indica uma evolução na compreensão das abordagens plurais, sugerindo um engajamento ativo com a ideia de diversidade linguística como parte integral da educação.

Já a BL de S1, evidenciada pela PL e pelo DL, demonstra a complexidade e a riqueza de experiências linguísticas em um contexto de fronteira, onde a língua não é apenas um meio de comunicação, mas também um elemento central na construção de identidades culturais e pessoais. Através da PL, S1 reconhece a intersecção de aspectos geográficos e linguísticos em Santo Antônio do Sudoeste. O arco com inscrições em português, a menção ao Rotary International e as reuniões semanais refletem uma comunidade que, apesar de sua localização de fronteira, mantém uma identidade local forte, ao mesmo tempo que está aberta à influência e interação internacionais. Isso sugere que S1 vive em um ambiente onde o português brasileiro prevalece, mas a proximidade com a Argentina traz a presença constante do espanhol, resultando em um bilinguismo natural, muitas vezes expresso na forma de "portunhol".

Nas respostas ao questionário (Q1 e Q2), S1 transita de um reconhecimento inicial limitado da didática do plurilinguismo para uma compreensão mais profunda que valoriza a diversidade linguística. A evolução nas respostas reflete um desenvolvimento pessoal e profissional na compreensão e valorização das múltiplas línguas e variações numa mesma língua. Isso indica um engajamento reflexivo com o tema, que passa de uma postura de desconhecimento para uma apreciação da heterogeneidade linguística e suas implicações pedagógicas.

O DL de S1 ilustra a coexistência do espanhol e do português, com o vermelho representando a influência emocional e identitária do espanhol, e o marrom abrangendo quase todo o corpo, simbolizando a língua portuguesa como língua materna. O DL revela que, para S1, o espanhol e o português não são entidades separadas, mas partes integradas de sua identidade linguística, com o espanhol tendo um lugar especial ligado à família e afeto. S1 é um exemplo de como a vida em uma cidade de fronteira pode promover uma competência plurilíngue natural, onde as línguas e culturas se misturam e influenciam mutuamente em um processo contínuo de interação e aprendizagem. S1 valoriza tanto a língua materna quanto as variações regionais e expressa a disposição para usar outras línguas no ensino, o que reflete uma atitude inclusiva e adaptativa em relação ao plurilinguismo.

De forma geral, S1 representa um indivíduo profundamente enraizado em seu contexto local, mas com uma visão aberta para o mundo além das fronteiras, demonstrando a importância de contextos geográficos e sociais na formação de repertórios linguísticos complexos e dinâmicos. Assim:

- a análise destaca inicialmente a complexidade das experiências linguísticas em áreas de fronteira, onde a língua serve não só como meio de comunicação, mas também como um elemento-chave na construção de identidades culturais e pessoais;
- a proximidade com a Argentina traz a presença constante do espanhol, levando a um bilinguismo natural, muitas vezes expresso como "portunhol";
- S1 demonstra uma evolução de um reconhecimento limitado da didática do plurilinguismo para uma compreensão mais profunda e valorização da diversidade linguística, refletindo um desenvolvimento tanto pessoal quanto profissional;
- a análise mostra que para S1, o espanhol e o português são partes integradas de sua identidade linguística, com o espanhol associado à família e afeto e o português como língua materna;
- S1 valoriza tanto a língua materna quanto as variações regionais e mostra disposição para usar outras línguas no ensino, refletindo uma atitude inclusiva e adaptativa em relação ao plurilinguismo;
- A análise permite concluir que S1 possui uma visão aberta para o mundo além das fronteiras, ressaltando a importância dos contextos geográficos e sociais na formação de repertórios linguísticos complexos e dinâmicos.

A BL de SE1 reflete uma paisagem linguística diversificada e integrada, com a presença de inglês, espanhol e português em seu cotidiano. A seleção de produtos e línguas, consciente ou não, demonstra um diálogo entre essas línguas que formam o repertório linguístico de SE1. Essa integração é evidenciada pelo uso criativo do inglês e português na camiseta com a expressão "Uai só", que brinca com o dialeto mineiro e a língua inglesa, e pela presença de produtos tanto globais quanto locais, como Doritos e Paçoquita. SE1 identifica as línguas ao seu redor e a influência que exercem sobre ela, mostrando um ambiente onde o inglês é reconhecido por sua origem não nacional e o espanhol está presente em guias práticos, indicando

interações culturais e comerciais. O português, embora dominante, convive com essas outras línguas, refletindo uma sociedade multilíngue e multicultural.

As respostas de SE1 aos questionários refletem uma compreensão e valorização do plurilinguismo e da diversidade linguística. SE1 vê a língua como um sistema de comunicação intrinsecamente ligado a um povo específico e como um meio que permite a comunicação entre grupos. O plurilinguismo é reconhecido como uma pluralidade de línguas e suas interações contemporâneas, e as abordagens plurais são vistas como necessárias para um ensino-aprendizagem eficaz, que valoriza o conhecimento prévio.

No DL de SE1, a língua portuguesa é apresentada com suas influências e origens variadas, incluindo a contribuição de povos indígenas, africanos e espanhóis, entre outros. A árvore desenhada simboliza a riqueza e complexidade da língua portuguesa, com a LP no tronco e as outras influências linguísticas e culturais nas ramificações, destacando a interação entre essas diferentes línguas e culturas. Portanto:

- SE1 passa a compreender a importância da DP e reconhece o uso de "inúmeras línguas existentes encontrando relação entre elas", o que demonstra um reconhecimento da intercompreensão que pode existir nas línguas e a importância de abordagens que integram múltiplas línguas no ensino;
- evolui de uma percepção de uma "didática dinâmica", a respeito do conceito de DP, para uma que é "uma forma de trabalhar algo notando a diversidade e a heterogeneidade da língua", o que reflete uma apreciação mais profunda da complexidade linguística;
- em termos de CP, SE1 demonstra uma consciência da multiplicidade de línguas e culturas que interagem e moldam o mundo ao redor, uma habilidade essencial no contexto globalizado atual. As imagens e respostas apresentadas por SE1 ilustram a importância de reconhecer e valorizar as diversas influências culturais e linguísticas que caracterizam a língua portuguesa e o indivíduo plurilíngue.

Já a BL de CO1 revela uma interação intensa e multifacetada com diferentes línguas e culturas, refletida tanto no seu ambiente pessoal quanto em suas perspectivas sobre a língua e o plurilinguismo. A PL de CO1 é composta por produtos e livros que exibem textos em diferentes idiomas, ilustrando a presença de uma diversidade linguística e cultural significativa em sua vida cotidiana. Essa mistura de produtos de cuidados pessoais internacionais com livros em latim e português sugere uma convivência harmoniosa entre o local e o global, onde a cultura local interage com elementos internacionais. A presença de diferentes línguas, como o inglês e o latim, nos produtos e livros, sugere um contexto educacional e cultural rico e variado. A bolacha ou biscoito, embora não apresentem inscrições linguísticas visíveis na imagem, remetem a uma curiosidade linguística brasileira sobre a variação regional no uso dos termos "bolacha" e "biscoito".

O desenho, que evoca a arte antiga grega, conecta a influência grega na cultura e língua lusófonas, remetendo às raízes de muitas palavras técnicas e acadêmicas, bem como aos conceitos filosóficos ainda estudados e valorizados atualmente. As respostas de CO1 às perguntas sobre língua e plurilinguismo no QUADRO 26 enfatizam a língua como um instrumento de interação social e destacam a importância de reconhecer a pluralidade de línguas e linguagens na educação. CO1 vê a língua como um meio de comunicação essencial e como uma expressão da cultura e identidade de um povo. A valorização da diversidade linguística é evidente na sua abordagem à didática do plurilinguismo e às abordagens plurais no ensino de línguas, onde ele destaca a necessidade de ensinar línguas considerando a multiplicidade de línguas e linguagens. O DL de CO1 no FIGURA 25 apresenta uma visão colorida e integrada das línguas que formam seu repertório linguístico. A inclusão de Tupi e influências africanas, juntamente com variações regionais, mostra uma profunda apreciação pela história e diversidade cultural do Brasil. A língua materna é vista como um fundamento sobre o qual se apoiam outras línguas, incluindo o português brasileiro, distinguido como um idioma de prestígio e uma norma linguística, mas ao mesmo tempo, reconhecendo a "norma normal" das variações regionais. A BL de CO1 reflete, então:

- uma interação profunda com uma série de línguas e culturas, manifestando-se em uma abordagem consciente e valorativa do plurilinguismo, bem como em

uma compreensão abrangente da interconectividade das línguas e da importância da diversidade linguística em sua prática pedagógica;

- uma visão consistente da língua como um instrumento de interação social, mas adiciona a construção e manifestação de cultura e identidade na sua segunda resposta, indicando um entendimento mais holístico da linguagem;
- uma percepção da DP que evolui de um foco no ensino de uma língua com base em outras para uma visão mais integrativa que considera a pluralidade das línguas;
- um entendimento inicial das AP como metodologias e práticas, mas depois são entendidas como essenciais para o ensino de línguas, considerando a multiplicidade de línguas e linguagens.

A análise da BL de N1, refletida tanto na sua PL quanto no seu DL, revela uma rica e diversificada experiência linguística e cultural. A PL de N1 mostra uma coleção de livros em português, indicando um forte vínculo com a LP, mas também sugere um interesse por outras línguas e culturas, como evidenciado pela presença do livro "Clockers", que pode estar em inglês. As respostas de N1 aos questionários destacam a língua como um meio de comunicação que reflete influências sociais, culturais e de outros sistemas linguísticos, evidenciando uma compreensão da língua como um sistema complexo e dinâmico. N1 percebe a DP como uma abordagem dinâmica e integrada que utiliza o conhecimento de múltiplas línguas para facilitar o ensino e o aprendizado. Além disso, N1 valoriza as AP como essenciais para um ensino que considera a multiplicidade de línguas e linguagens numa mesma língua.

O DL de N1 ilustra a interação de diversas línguas e variações regionais, incluindo o inglês e o espanhol, junto à língua materna e à língua padrão, demonstrando uma competência plurilíngue e uma atitude positiva em relação à diversidade linguística. Em resumo, a BL de N1 reflete uma identidade linguística que valoriza a pluralidade linguística e cultural e está aberta à interação e ao aprendizado contínuos em diferentes línguas e dialetos. N1, então:

- reconhece a importância da norma padrão e das variedades linguísticas, bem como a relevância do contato com outras línguas para a construção de uma competência plurilíngue eficaz e dinâmica;
- evolui de uma visão da língua como "nacionalidade" para um "sistema que identifica determinado povo, suas ações e o que mais ele queira proporcionar", indicando uma compreensão mais complexa e funcional da língua;
- a DL passa a ser vista não apenas como uma forma de conceber a língua por meio de influências variadas, mas também como um tema de interesse e estudo, indicando um envolvimento mais profundo com a temática;
- as AP, inicialmente sem um conceito construído, tornam-se um novo conceito que traz à tona várias questões inerentes ao plurilinguismo, refletindo um aumento na conscientização e valorização da diversidade linguística.

De maneira geral, podemos perceber que, segundo a análise da informação recolhida de NE1, este apresenta uma consciência crescente sobre a presença e interação das línguas em seu contexto, especialmente através de produtos de consumo. Seu DL reflete uma interconexão de diversas influências linguísticas, indicando uma CP dinâmica e multifacetada. Particularmente, S1 demonstra uma vivência em um contexto de fronteira, com uma forte interação entre português e espanhol. Sua PL e DL destacam o bilinguismo e a transição cultural entre as línguas, refletindo uma CP bem adaptada ao seu ambiente. Já SE1 revela um ambiente plurilíngue por meio de produtos e textos, com influências do inglês, espanhol e português. SE1 também demonstra uma compreensão profunda da diversidade linguística, com um foco na interação entre diferentes línguas e culturas. As respostas de SE1 ao questionário evidenciam a compreensão da natureza dinâmica e relacional das línguas, bem como a necessidade de abordagens pedagógicas que reconheçam e valorizem a diversidade e heterogeneidade linguísticas. CO1 oferece uma perspectiva interessante, mesclando elementos globais e locais, com ênfase na interação entre língua, cultura e história. CO1 reconhece a importância da diversidade linguística e cultural, e seu DL reflete uma rica tapeçaria de influências linguísticas.

N1 apresenta uma PL focada em literatura e um DL que indica a presença de diversas línguas em seu repertório, com uma percepção clara das variações linguísticas e da importância de uma abordagem plurilíngue e pluricultural. As respostas do questionário e o DL de N1 revelam uma atitude positiva em relação à diversidade linguística e cultural e uma abordagem integrada à aprendizagem linguística.

Nas questões sobre LE, verificamos que S1 não fez nenhum curso de LE, mas, ao mesmo tempo, considera que já teve contato com alguma LE, ao passo que N1 fez algum curso de LE, mas atesta não ter tido contato com alguma LE. CO1 não fez e nem teve contato com alguma LE. Essa questão do não reconhecimento sobre o que é uma LE pode ser uma das razões que leve N1 e CO1 a julgar não ter tido contato com uma LE. No Q2, os professores declararam já ter tido o contato com alguma LE.

Sobre a relação entre as línguas, aparentemente, todos os professores concordaram ou quase concordaram sobre haver uma relação entre o francês, o espanhol e o italiano. Já na segunda questão – sobre a existência da relação entre o galego e o português –, CO1 e N1 acreditam que não há uma relação entre o galego e o português. De lembrar que essa relação das línguas foi abordada na componente de índole teórica da formação, juntamente ao tema da IC e DI, em que recorreremos aos aspectos históricos das línguas.

O bloco de questões para pensar a relação entre as línguas de mesma família – tal como explorado no item 4.2.1.1 – foi pensado para identificarmos se os professores reconheceram a relação da LP com outras línguas, bem como para nos auxiliar no entendimento da CPP dos participantes. Ademais, essa questão serviu para entender o que a formação pôde mudar nesse quesito. Por isso, as mesmas questões foram realizadas ao início (Q1) e ao final (Q2) da formação e foi possível identificar uma sensibilização ao plurilinguismo por meio das análises das BLs. Nesse contexto, os sujeitos continuam testando as suas hipóteses sobre a língua, adquirindo valores, com base no seu ambiente, mas no início, pouco disso parece ter sido considerado, como aponta o Q1:

As atividades de reflexão – as leituras, os Seminários e as discussões –, juntamente às PLs e aos DLs³⁹, implicaram um “(...) processo de ajuda para apoiar os

³⁹ O modelo do DL utilizado foi extraído do site Heteroglossia.net (2018), disponível em: <https://www.heteroglossia.net/Sprachportraet.123.0.html>. Acesso em: 2 mar. de 2020.

indivíduos na produção de uma perspectiva interpretativa, questionadora e analítica” (BRETEGNIER, 2009, p. 8, tradução livre). Podemos perceber que o plurilinguismo muitas vezes resulta em uma identidade linguística híbrida, onde os sujeitos podem alternar ou misturar línguas dependendo do contexto, ou da situação. Essa capacidade é uma característica valiosa do repertório linguístico plurilíngue. O interessante é perceber o nível de consciência desse plurilinguismo que faz parte dos sujeitos e que, na materialidade das PLs e dos DLs, todo esse repertório se manifesta.

Assim, conforme a análise global das BLs, é possível:

- identificar a relevância do plurilinguismo e da interação cultural na construção da identidade linguística dos professores;
- verificar que as BLs refletem não apenas as preferências e experiências linguísticas pessoais dos participantes, mas também as dinâmicas socioculturais e educacionais mais amplas em que estão inseridos;
- observar como o contexto multilíngue e multicultural influencia a CP dos professores, reforçando a importância de uma abordagem educacional que valorize a diversidade linguística e cultural;
- perceber que todas as BLs reconhecem a coexistência e a valorização de múltiplas línguas e dialetos, um princípio fundamental da didática do plurilinguismo;
- verificar que a consciência da interação entre línguas e culturas diferentes é essencial para desenvolver a competência intercultural, uma habilidade chave na educação plurilíngue;
- concluir que as biografias incentivam a reflexão sobre a identidade linguística individual e coletiva, promovendo a conscientização e o respeito pela própria linguagem e pelas linguagens dos outros;

- verificar que os professores demonstram uma compreensão da DP como um processo dinâmico e adaptável, que responde às necessidades linguísticas e culturais dos alunos.

Estes resultados sugerem a importância de abordagens pedagógicas integradas que reconhecem a interconexão das línguas e a riqueza interna de cada língua, abordando tanto a norma padrão quanto as variações regionais e sociais.

Em relação à questão sobre “o que é Língua”, presente no Q1 e no Q2, importa compreender, com base em sua natureza sócio-histórica, que ignorar a natureza dialógica da linguagem é apagar as relações existentes entre a linguagem e a vida – por isso, ressaltamos que, a depender do conceito que professor tem de língua, isso implicará na sua didática, evidenciando assim o valor desta análise, no âmbito da nossa pesquisa. Explicitando esta perspectiva teórica,

(...) as relações dialógicas são possíveis não apenas entre enunciações integrais (relativamente), mas o enfoque dialógico é possível a qualquer parte significativa do enunciado (...), se ouvimos nela a voz do outro. Por isso, as relações dialógicas podem penetrar no âmago do enunciado (...), por outro lado, as relações dialógicas são possíveis entre os estilos de linguagem (...). Por último, as relações dialógicas são possíveis também com a própria enunciação na totalidade (...) (VOLÓCHINOV, 2006 [1979], p. 210-211).

As relações dialógicas são possíveis em toda atividade de comunicação, desde uma simples palavra até um objeto artístico, numa multiplicidade de manifestações que a foi possível captar neste estudo através da diversidade de instrumentos de recolha de dados a que recorreremos. Ainda, estas relações são percebidas em diferentes dimensões: entre interlocutores situados numa relação sócio-histórica, como no diálogo do sujeito consigo mesmo e nos discursos respondidos reciprocamente, ora em concordância, ora em divergência, e não apenas como instrumento de comunicação, como apontaram também S1, SE1, CO1 e N1.

Em resumo, os Q, as PLs e os DLs estão intrinsecamente ligados, cada um fornecendo insights valiosos para a pesquisa. A análise combinada da informação fornecida por esses instrumentos pode oferecer uma compreensão mais rica e multifacetada das complexidades da linguagem, e do modo como são apreendidas pelos sujeitos, em contextos sociais e individuais. Por isso, somamos a atividade das PLs aos DLs para compor um diagnóstico do estado das estruturas sociais, culturais,

políticas e econômicas ao entorno dos participantes e, em última análise, desenharmos a BL deles.

A síntese destas análises e a sua discussão apontam para a necessidade de uma EL que esteja fundamentada na realidade linguística diversa dos alunos; que promova estratégias didáticas que integrem conhecimentos de diferentes línguas; que encoraje o desenvolvimento de uma CP que vai além da fluência em várias línguas, abrangendo habilidades comunicativas, reflexão crítica e sensibilidade intercultural; e que reconheça e utilize as experiências linguísticas dos alunos como recursos pedagógicos.

Por sua vez, a pesquisa-ação-formação, como já vimos ao longo deste trabalho, é uma metodologia que busca unir teoria e prática através da reflexão contínua, envolvendo tanto os pesquisadores quanto os participantes e promovendo o desenvolvimento profissional e humano de todos eles. Neste contexto, visamos uma compreensão mais aprofundada da trajetória linguística dos sujeitos envolvidos e das complexidades inerentes à sua aprendizagem linguística, refletindo ainda esta compreensão na sala de aula (nos sujeitos sociais), uma vez que todos os participantes são professores da EB pública brasileira. Essas reflexões, análises e sínteses apresentadas ao longo do capítulo cinco, suas seções e subseções, também nos permite refletir sobre a prática pedagógica em sala de aula de LP, nos seguintes pontos:

- **Valorização da Identidade Linguística:** a consciência crescente sobre a interação das línguas em diversos contextos, como demonstrado pelos professores, sugere uma abordagem pedagógica que valorize as identidades linguísticas dos alunos. Na sala de aula, isso pode se traduzir em atividades que incentivem os estudantes a explorar e compartilhar suas experiências linguísticas e culturais.
- **Abordagem Intercultural e Plurilíngue:** os professores demonstram uma compreensão da diversidade linguística e intercultural. Isso implica na implementação de estratégias didáticas que integrem conhecimentos de diferentes línguas e promovam habilidades comunicativas interculturais. Por exemplo, comparar gramáticas, vocabulários ou explorar literaturas de diferentes línguas para enriquecer a compreensão dos alunos.

- **Consciência da Dinâmica Linguística:** a percepção das variações linguísticas e da importância de uma abordagem plurilíngue e pluricultural reflete a necessidade de abordar tanto a norma padrão quanto as variações regionais e sociais nas aulas de português.
- **Desenvolvimento da Competência Intercultural:** as análises mostram que é essencial desenvolver a competência intercultural nos alunos. Isto pode ser alcançado através de discussões, atividades de reflexão e análise crítica que envolvam diferentes contextos linguísticos e culturais.
- **Uso das Experiências Linguísticas dos Alunos:** os professores reconhecem a coexistência de múltiplas línguas e dialetos. Na sala de aula, isso pode ser aplicado ao utilizar as experiências linguísticas dos alunos como recursos pedagógicos, encorajando-os a usar suas línguas maternas ou outras línguas que conheçam como parte do processo de aprendizagem.
- **Relações Dialógicas na Linguagem:** a compreensão das relações dialógicas na linguagem sugere uma abordagem mais interativa e discursiva no ensino de línguas, onde os alunos são encorajados a participar de diálogos e debates, reconhecendo a natureza dinâmica e relacional das línguas.
- **Pesquisa-Ação-Formação:** a metodologia de pesquisa-ação-formação enfatiza a união entre teoria e prática e a reflexão contínua. Na sala de aula, isso se traduz em uma abordagem reflexiva e adaptativa, onde professores e alunos colaboram no processo de aprendizagem.

Em suma, estas análises indicam a importância de uma EL que seja fundamentada na realidade linguística diversa dos alunos, promova estratégias didáticas integradoras, e encoraje o desenvolvimento de competências comunicativas, críticas e interculturais. Isso implica em uma sala de aula dinâmica, interativa e sensível às diversas realidades linguísticas e culturais dos alunos.

Tudo isso, ao combinar as dimensões das competências plurais com os instrumentos propostos e com uma abordagem de pesquisa-ação-formação, buscamos proporcionar uma visão holística no processo da prática pedagógica dos professores, que impacta diretamente no processo de aprendizagem linguística dos alunos. Esta abordagem holística, que se refere à uma abordagem plural, plurilíngue, não só captura a complexidade inerente ao processo de aprender uma língua, mas também enfatiza a importância de considerar o aprendiz como um ser socioafetivo e ativo em sua trajetória linguística. A combinação dessas ferramentas e dimensões ajudou a construir e analisar uma BL rica e detalhada, promovendo uma compreensão mais aprofundada das experiências e desafios enfrentados pelos professores.

Nesse sentido, e retomando as dimensões consideradas da CP:

- a dimensão sócio-afetiva da CP – como vimos na seção 3.2.2 –, enquanto categoria analítica, auxiliou na análise referente aos aspectos emocionais, sociais e culturais que influenciam o ensino e a aprendizagem de línguas. Por meio das PLs e dos DLs, podemos abranger sentimentos, atitudes, motivações e crenças dos participantes em relação à língua e às culturas presentes, como uma ferramenta visual que pôde ajudar a representar sentimentos e atitudes em relação à língua. E os questionários, pois foi nos auxiliaram a explorar as atitudes, crenças e experiências prévias dos aprendizes em relação à aprendizagem linguística;
- a dimensão dos repertórios linguístico-comunicativos contribuiu para a análise da habilidade dos participantes em perceber a utilização de diferentes recursos linguísticos para se comunicar efetivamente em variados contextos. Os instrumentos associados para compreender e promover essa dimensão da CP foram as PLs, pois estas capturam a diversidade linguística de um ambiente e ajuda a entender como diferentes línguas são utilizadas e valorizadas;
- a dimensão da gestão dos repertórios de aprendizagem, como vimos, referem-se à capacidade dos participantes de gerir seus próprios processos de aprendizagem, identificando estratégias, recursos e oportunidades. O DPQ também auxiliou nesse processo analítico, pois capturou reflexões contínuas sobre o processo de ensino

e aprendizagem dos professores e ajudou a identificar estratégias e desafios enfrentados por eles;

- a dimensão da gestão da interação, junto ao DPQ, concentrou-se em auxiliar na análise da habilidade dos aprendizes de gerenciar interações em situações comunicativas, sobretudo ao expor suas ideias e práticas pedagógicas nos Seminários e nos PAs que foram apresentados e discutidos pelos participantes.

Assim, após esta síntese da análise das BLs, passaremos para outro tópico de atividade: os PAs, que tiveram importância na materialidade do que podemos observar segundo as BLs dos participantes, após a formação, no sentido de observar de que modo pensam a prática em sala de aula. De lembrar que a atividade desses PAs se deu após a geração dos dados da BL, justamente para materializar a formação. Os PAs foram construídos em conjunto, de acordo com a distribuição dos GTs designados no início da formação – conforme QUADRO 12, no item 4.4.1. Os professores estavam em troca o tempo todo, seja em relação à preparação desses PAs, sejam em relação à apresentação e à reformulação. No ponto seguinte desenvolveremos este tópico.

5.2 POSSÍVEIS INTEGRAÇÕES NA PRÁTICA DOCENTE: O PAPEL DOS PLANOS DE AULA NUMA PERSPECTIVA PLURILÍNGUE

A construção desses PAs numa perspectiva plurilíngue visou a contribuição significativa para a CP dos participantes e a promoção da sua capacidade de trabalhar enquanto professores de línguas, uma vez que esses planos podem ser utilizados em sala de aula de LP. Como justamente orientado aos professores, a pesquisa não mapeou como se deram as atividades práticas dos PAs nas salas dos participantes, porque, devido à Pandemia, a formação abrangeu as cinco regiões do país e, logisticamente, não foi possível fazer esse mapeamento – que na proposta presencial iria ocorrer.

Os PAs foram construídos conforme os GTs atribuídos ao início da formação. Ao todo, foram realizados 6 PAs – que constam no ANEXO 20 –, mas aqui, para mantermos o recorte de análise, traremos dos cinco PAs em que cada um dos participantes elencados para a análise participou, a saber: NE1, S1, SE1, CO1 e N1.

No QUADRO 28, abaixo, apresentamos os temas, os objetivos e as atividades propostas nos PAs dos participantes.

QUADRO 28 – TEMA, OBJETIVO E ATIVIDADES DOS PAs

TEMAS, OBJETIVOS E ATIVIDADES DOS PLANOS DE AULA		
TEMA	OBJETIVO	ATIVIDADES
NE1 VARIACÃO LINGUÍSTICA: INFLUÊNCIA DO TUPI NA LÍNGUA PORTUGUESA	IDENTIFICAR ASPECTOS DE VARIAÇÃO LINGUÍSTICA DA LÍNGUA PORTUGUESA, AMPLIANDO A CONSCIENTIZAÇÃO SOBRE O PLURILINGUISMO, ESPECIFICAMENTE NO QUE DIZ RESPEITO À INFLUÊNCIA DA LÍNGUA TUPI.	<ul style="list-style-type: none"> • LEITURA • QUIZZ • REFLEXÃO • INTERPRETAÇÃO • CONSCIÊNCIA • PESQUISA
S1 PLURILINGUISMO - A PRESENÇA AFRICANA NO PORTUGUÊS DO BRASIL	TRABALHAR O LÉXICO DE ORIGEM AFRICANA PRESENTE NO PORTUGUÊS DO BRASIL, INCLUSIVE AQUELAS PALAVRAS CONSIDERADAS DE CUNHO PEJORATIVO.	<ul style="list-style-type: none"> • DISCUSSÃO • ANÁLISE • CONSCIÊNCIA • PRODUÇÃO ESCRITA
SE1 OS PROCESSOS IMIGRATÓRIOS NA LÍNGUA PORTUGUESA E O PLURILINGUISMO	RECONHECER-SE E RECONHECER NO OUTRO AS CARACTERÍSTICAS E OS TRAÇOS CULTURAIS E LINGUÍSTICOS PROVENIENTES DE MIGRANTES DE OUTRAS REGIÕES E QUE TORNAM SUA REGIÃO TÃO RICA E DIVERSA.	<ul style="list-style-type: none"> • LEITURA • INTERPRETAÇÃO • DEBATE • AUTOAVALIAÇÃO ESCRITA
CO1 INTERAÇÃO CULTURAL	REFLETIR SOBRE PLURILINGUISMO NA LÍNGUA PORTUGUESA, NOTANDO A REPERCUSSÃO DELES NA CULTURA BRASILEIRA.	<ul style="list-style-type: none"> • PESQUISA • DISCUSSÃO • INTERPRETAÇÃO • REFLEXÃO • DEBATE
N1 HETEROGENEIDADE E PLURILINGUISMO NA LÍNGUA PORTUGUESA	RECONHECER AS PALAVRAS DE OUTRAS LÍNGUAS E VARIAÇÕES DA/NA LÍNGUA PORTUGUESA COMO EXEMPLOS DE PLURILINGUISMO E DESENHAR UMA IDEIA DE LÍNGUA PORTUGUESA PAUTADA NA HETEROGENEIDADE LINGUÍSTICA E CULTURAL.	<ul style="list-style-type: none"> • REFLEXÃO • INTERPRETAÇÃO • CONSCIÊNCIA • QUIZZ

Fonte: elaboração própria (2022).

Vejamos agora a relação dos PAs com a CP – tal como abordamos no item 3.2.2 – triangulando o tema, o objetivo e as atividades elencadas em cada PA. O PA de NE1, com o tema da “Variação Linguística: Influência do Tupi na Língua Portuguesa”, ao explorar a influência do Tupi na Língua Portuguesa, introduz os alunos na ideia de que a língua que falam é resultado de um processo de miscigenação linguística. As atividades propostas, como reflexão – sobre a influência do Tupi na LP – e pesquisa – ao incentivar os alunos a pesquisarem, na prática, as influências concretas do Tupi na LP –, promovem uma maior consciência sobre as raízes indígenas no idioma, o que pode ampliar o respeito e o entendimento sobre a cultura indígena.

Em relação ao desenvolvimento da gestão dos repertórios linguístico-comunicativos, ao promover a identificação das variações linguísticas, nas atividades propostas – conforme pode ser visto no ANEXO 20 –, os alunos ampliam seus repertórios linguísticos, reconhecendo e valorizando influências indígenas. No que toca a dimensão sócio-afetiva, a reflexão e consciência sobre a influência indígena no

português presente nas atividades planejadas promove uma valorização da cultura indígena e um sentido de pertencimento. Sobre os repertórios de aprendizagem, a pesquisa sugerida no PA instiga o aluno a buscar e aprender de forma autônoma; por sua vez, no que diz respeito à dimensão da gestão da interação, a interpretação dos textos pesquisados, no sentido amplo do termo, envolve a capacidade de compreensão e interação com diferentes contextos culturais e linguísticos, neste caso, especificamente em relação ao Tupi e a LP.

“Plurilinguismo - A Presença Africana no Português do Brasil”, é o tema do PA de S1. Este tópico pretende evidenciar, junto dos alunos, a influência africana no léxico brasileiro, o que contribui para o reconhecimento e valorização da herança cultural africana na formação linguística e cultural do Brasil. Ao ter como objetivo o trabalho com palavras de cunho pejorativo de origem africana – palavras a serem pesquisadas pelos próprios alunos, conforme consta na proposta do PA de S1 –, promove-se a conscientização sobre preconceitos linguísticos e a reavaliação desses termos no cotidiano.

No tocante à gestão dos repertórios linguístico-comunicativos, a proposta do PA visa trabalhar com léxico de origem africana, o que expande o repertório linguístico dos alunos. Na dimensão sócio-afetiva, ao trabalhar com a consciência sobre termos pejorativos, é possível promover a empatia e o respeito. Sobre os repertórios de aprendizagem, a proposta de atividade de uma produção escrita pode permitir que os alunos expressem e consolidem seus aprendizados. E na gestão da interação, o ato de discussão sobre a origem lexical das palavras que serão selecionadas pode auxiliar na promoção de debates ricos em sala de aula.

O PA com o tema “Os Processos Migratórios na Língua Portuguesa e o Plurilinguismo”, foca nas diversas ondas migratórias que influenciaram e enriqueceram a língua e cultura brasileira. Através da leitura, interpretação e debates – sobre a importância da história da imigração para os dias atuais e suas concepções sobre a LP e suas variantes –, os alunos podem refletir sobre como a imigração moldou a língua e a cultura da região, promovendo empatia e respeito por diferentes culturas. Sobre a gestão dos repertórios linguístico-comunicativos, o reconhecimento das influências linguísticas de diferentes migrações enriquece o repertório linguístico dos alunos. Por sua vez, na dimensão sócio-afetiva, ao propor reconhecer-se e reconhecer o outro, o PA promove a empatia e a valorização da diversidade. Os repertórios de aprendizagem, com a leitura e interpretação – dos textos elencados

para a leitura dos alunos – ajudam na assimilação do conteúdo. Finalmente, no que diz respeito à gestão da interação, os debates sugeridos fomentam a troca de ideias e a construção coletiva do conhecimento, pois a orientação do PA é que os alunos deverão realizar uma pesquisa na Regional de Urbanismo, nos museus, nas casas de cultura da região em que residem e identificar quais as diferenças de sotaques e suas influências e características linguísticas pertinentes da localidade. Desse modo, são levados a abordar questões tais como: quais os tipos de migrantes que estiveram presentes na região e como isso afetou os costumes e modos de fala atualmente de cada morador da região; se existem novos migrantes e imigrantes que estão chegando na região e quais são seus sotaques ou quais as línguas que falam.

No PA cujo tema é “Interação Cultural”, podemos perceber o intuito em refletir sobre o plurilinguismo na língua portuguesa, o que permite aos alunos entenderem como diferentes línguas e culturas interagem e coexistem. Pesquisas e discussões – conforme o PA, que sugere solicitar a busca, pelos alunos, de palavras não pertencentes originalmente a LP, partilhar os significados de algumas palavras estrangeiras já conhecidas pela turma, seguido de pesquisa do significado de cada palavras – sobre a repercussão dessas línguas na cultura brasileira ampliam a visão de mundo do aluno, mostrando a riqueza da diversidade cultural.

No aspecto da gestão dos repertórios linguístico-comunicativos é instruída a reflexão sobre plurilinguismo, o que pode ajudar a entender as diversas influências linguísticas no português e a compreender o plurilinguismo dentro da própria língua. Na dimensão sócio-afetiva, a discussão sobre a interação cultural promove respeito e valorização das diversas culturas. E os repertórios de aprendizagem, desenvolvido por meio de estratégias como a pesquisa e reflexão incentivam a aprendizagem autônoma. Na gestão da interação, consideramos que a interpretação e discussão promovem interações significativas entre os alunos, pois o objetivo é que eles reflitam sobre a influência do plurilinguismo tanto na LP quanto na cultura brasileira identificando comportamentos e hábitos sociais. Desse modo, os alunos acedem uma possível definição de visão de LP homogênea *versus* heterogênea.

Por fim, o PA de N1, cujo tema versa sobre a “Heterogeneidade e Plurilinguismo na Língua Portuguesa”, destaca a diversidade linguística presente no português, mostrando que a língua é dinâmica e em constante transformação. Ao reconhecer palavras de outras línguas e variações dentro do próprio português – por meio da música “Samba do Approach” de Zeca Baleiro – os alunos são incentivados

a valorizar a diversidade linguística e cultural, entendendo que isso é um reflexo da riqueza e complexidade da sociedade em que vivem.

Sobre o aspecto da gestão dos repertórios linguístico-comunicativos, a proposta visa reconhecer palavras de outras línguas, o que pode expandir o repertório linguístico dos alunos. Na dimensão sócio-afetiva, a consciência sobre a diversidade linguística promove o respeito e valorização das diferentes línguas e culturas. Nos repertórios de aprendizagem, a reflexão e interpretação ajudam os alunos a consolidar o que aprenderam. E a gestão da interação, por meio da discussão sobre heterogeneidade linguística, pode levar a interações ricas e construtivas em sala de aula, tal como proposto no PA de N1.

Assim, ao adotar uma perspectiva plurilíngue, os PAs reconhecem, valorizam e promovem a diversidade linguística e cultural dos alunos e o reconhecimento dessa mesma diversidade nos seus entornos quotidianos, locais, regionais e nacionais. Em vez de isolar línguas em compartimentos estanques, reconhece-se, através destas atividades planificadas, a interconexão e a interação entre elas, incluindo atividades que incentivam os alunos a usar suas habilidades linguísticas em várias línguas para resolver problemas, compreender textos ou comunicar ideias. Isso ajuda os alunos a desenvolver estratégias de aprendizagem, cruciais para a competência plurilíngue. Por outro lado, ao valorizar as línguas e culturas que os alunos trazem para a sala de aula, pode-se aumentar a sua motivação e confiança. Eles começam a ver suas línguas maternas e culturas como recursos valiosos, e não como barreiras ao aprendizado. Por meio das aulas planificadas, também se desenvolvem as habilidades metalinguísticas dos alunos, pois é-lhes proposto comparar diferentes estruturas linguísticas, vocabulários e usos de diferentes línguas que conhecem ou às quais podem aceder, através das atividades indicadas. Ainda, ao expor os alunos a várias línguas e culturas, promove-se uma maior empatia e abertura intercultural. Os alunos tornam-se mais receptivos e abertos a diferentes perspectivas culturais.

Ao construir esses PAs com uma perspectiva plurilíngue, os professores não só enriquecem o ambiente de aprendizado, mas também preparam os alunos – e eles mesmos – para um mundo onde a habilidade de navegar entre diferentes línguas e culturas e a capacidade de as “ver” no seu quotidiano é uma competência crucial. Esta abordagem manifesta e promove uma predisposição para a competência plurilíngue.

Nesse momento de elaboração dos PAs, percebemos o quarto Saber, o Saber-Aprender/Fazer – como debatido na Seção 3.2.3. Esse Saber-Aprender/Fazer

se relacionou com as habilidades de descoberta e de interação que ocorreram na formação. Ou seja, esse Saber suscita a capacidade de adquirir novo conhecimento de uma cultura ou de práticas culturais e, sobretudo esse Saber, a habilidade de operar, em contexto profissional, esses novos conhecimentos, atitudes e crenças, com base nas dificuldades e oportunidades que ocorrem nas interações da prática docente.

Além disso, o Saber-Engajar-se se mostrou presente na formação, pois apelou à consciência crítica, cultural e política dos professores, para avaliar as próprias atividades individuais desenvolvidas, para avaliar as atividades que os colegas desenvolveram e para avaliarem as suas atividades em grupo, nos GTs, planejando novas propostas com base nessa avaliação. Em suma, esses PAs podem contribuir para o desenvolvimento de uma competência plurilíngue intercultural, ao sensibilizar os alunos para a riqueza e diversidade da língua portuguesa e de suas influências, de modo contextualizado no Brasil, promovendo respeito, empatia e valorização das diferentes culturas que moldam a língua e a identidade brasileira e conhecimento consciente do modo como elas estão presentes nas práticas cotidianas.

5.2.1 Síntese da Análise dos Planos de Aula

Esses saberes sobre a língua – que não só gramaticais – precisam ser trabalhados numa perspectiva analítico-reflexiva, numa lógica de EL, direcionados para a compreensão dos sentidos e para o funcionamento da língua, e é justamente o que também buscamos com as atividades dos PAs.

Conforme visto na seção acima, é possível notar que, em todas as propostas de temas, está presente o componente cultural. Exemplificando, mesmo que apenas CO1 tenha definido seu tema propriamente como “Interação Cultural”, vemos, por meio dos temas, dos objetivos e das atividades – e também da proposta de desenvolvimento dos PAs, no ANEXO 20 – a relação da LP com outras culturas, línguas e suas variações. Ilustrando, NE1 buscou a temática do Tupi, S1 a presença africana no português do Brasil, SE1 levantou a questão da migração e a relação com o plurilinguismo na LP. Por sua vez, N1 abordou a heterogeneidade dentro da própria LP.

Também é fácil de se observar que o ensino tradicional não dá conta de todas essas formas de se trabalhar a língua, portanto, que nestas propostas foram

ampliadas as metodologias para estarem articuladas aos conteúdos que se quer trabalhar e às abordagens adotadas. Como trouxemos aqui, muito se tem falado das práticas de ALS nas aulas de LP, que a BNCC nos traz como ALS. Essa concepção tem origem nos estudos de João W. Geraldi, em especial na obra clássica “O Texto na Sala de Aula (2002 [1984])”. Nesse trabalho, o autor propõe as bases para a AL, sugerindo reflexões linguísticas (não somente prescritivas) a partir dos textos produzidos pelos próprios discentes.

Após a finalização desses PAs, cada GT trouxe para o debate, em encontro específico para tal, as propostas. Nesse debate, os professores expuseram as suas ideias, pensando em seus contextos de ensino, justificaram o motivo do tema, dos objetivos e relataram as propostas de atividades. Na sequência, eles ministraram, de modo simulado, uma aula para os participantes desse encontro, tal como fariam em sala de aula. Ao final, cada participante, inclusive o pesquisador, proferiu ideias sobre possíveis ajustes. Cada contraponto lançado pelos participantes foi debatido no interior de cada GT. Após esse encontro de debate sobre cada PA, os GTs se reuniram, em momento oportuno, e fizeram os ajustes que acharam necessários – os PAs que seguem no ANEXO 20 representam a versão final.

Antes de realizarem a postagem, em formulário específico para tal, dos PAs finais⁴⁰, foi lançada uma questão para que cada participante respondesse: qual a Importância de uma Didática do Plurilinguismo para o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa? A resposta dessa questão se deu de forma individual, ou seja, embora os PAs tenham sido desenvolvidos de forma colaborativa, pelos membros dos GTs, cada integrante respondeu individualmente.

No QUADRO 29, apresentam-se as respostas a esta questão.

QUADRO 29 – A IMPORTÂNCIA DA DP NO ENSINO DA LP

IMPORTÂNCIA DA DP NO ENSINO DA LP

⁴⁰ Esses PAs serão publicados posteriormente e contará com um guia para que outros professores e pesquisadores possam pensar, reformular e aplicar uma formação orientada para a DP em outros contextos. A publicação, ainda, servirá para socializar o trabalho desenvolvido em relação à formação proposta, até mesmo para motivar os professores que produziram esses PAs. Buscou-se repensar não apenas conteúdos, mas a abordagem que será adotada em sala de aula.

QUAL A IMPORTÂNCIA DE UMA DIDÁTICA DO PLURILINGUISMO NO ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA?

NE1	A LÍNGUA PORTUGUESA SE TORNA AINDA MAIS INTERESSANTE QUANDO ESTÁ ALINHADA A UMA DIDÁTICA EM QUE SE PODE APROFUNDAR, DETALHAR, CONHECER, ENSINAR E REPASSAR SUAS RICAS ESTRUTURAS E SEMELHANÇAS, SUAS LIGAÇÕES COM OUTRAS LÍNGUAS QUE NOS LEVARÁ A UMA MELHOR INTERAÇÃO E LEITURA DO MUNDO EM SUAS MAIS DIVERSAS FORMAS DE LINGUAGENS. A DIDÁTICA DO PLURILINGUISMO NOS PERMITE TUDO ISSO E MUITO MAIS, POR ISSO, É TÃO IMPORTANTE A SUA APLICAÇÃO, VISANDO UM MELHOR DESEMPENHO NO ENSINO-APRENDIZAGEM. ESSA DIDÁTICA TAMBÉM PERMITE UMA MAIOR FACILIDADE DE ACESSO A DIFERENTES GRUPOS, POVOS, CULTURAS E LÍNGUAS, AMPLIANDO DE FORMA PRÁTICA E DINÂMICA, O CONHECIMENTO SOBRE A LÍNGUA MATERNA E OUTRAS LÍNGUAS RELACIONADAS.
S1	É IMPORTANTE, POIS, ABORDA A LÍNGUA DE UMA FORMA MAIS AMPLA E PROFUNDA, SEM PRECONCEITOS E AMARRAS TRADICIONAIS QUE TORNAM A LÍNGUA INACESSÍVEL E DISTANTE DOS ESTUDANTES.
SE1	A DIDÁTICA DO PLURILINGUISMO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA (E DE OUTRAS LÍNGUAS) É DE EXTREMA IMPORTÂNCIA NO SENTIDO DE QUE NOS COMUNICAMOS MELHOR EM NOSSA LÍNGUA MATERNA SE RECONHECEMOS TANTO A INFLUÊNCIA E PRESENÇA DE OUTRAS LÍNGUAS, (LÍNGUAS QUE CONTRIBUÍRAM PARA SUA FORMAÇÃO), COMO TAMBÉM DAS VARIEDADES NELA CONTIDAS. ABORDAR O PLURILINGUISMO NA AULA DE LÍNGUAS É TAMBÉM CONTRIBUIR PARA QUE NÃO EXISTA PRECONCEITO LINGUÍSTICO, SEJA PELA ESCOLHA DE DETERMINADOS VOCÁBULOS, OU DETERMINADOS SONS QUE A LÍNGUA PRODUZ (AQUI NOS REFERIMOS A ASPECTOS FONÉTICOS, COMO O SOTAQUE). É IMPORTANTE TAMBÉM RECONHECER AS LÍNGUAS E LINGUAGENS QUE OS ALUNOS TRAZEM PARA A ESCOLA E, ABRIGANDO ESSAS DIFERENTES LÍNGUAS E LINGUAGENS, ALIMENTÁ-LOS COM OUTROS MODOS DE COMUNICAR, EXPRESSAR-SE E SER NO MUNDO. ABORDAR O PLURILINGUISMO É EXPANDIR OS HORIZONTES TANTO DOS ALUNOS COMO TAMBÉM DOS PROFESSORES DE LÍNGUAS.
CO1	A DIDÁTICA DO PLURILINGUISMO É UMA FERRAMENTA PODEROSA NO ENSINO APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA, POIS NOS FAZ OBSERVAR E BUSCAR ENTENDER MELHOR A CONVIVÊNCIA DE LÍNGUAS DIFERENTES QUE ESTÃO EM CONTATO ENTRE SI, PORÉM NÃO SE ANULAM, NEM SE HIERARQUIZAM, MAS CONVIVEM EM HARMONIA. ESSA DIDÁTICA AUXILIA NA COMPREENSÃO E NA DESCONSTRUÇÃO DO FENÔMENO DO PRECONCEITO LINGUÍSTICO E DA BUSCA ERRÔNEA POR UMA LÍNGUA SUPERIOR A OUTRA. O CONHECIMENTO SOBRE OUTRAS LÍNGUAS E A POSSIBILIDADE DE PERCEBÊ-LAS AO NOSSO REDOR É UMA EXPERIÊNCIA ENRIQUECEDORA.
N1	A DIDÁTICA DO PLURILINGUISMO PERMITE RESPEITAR AS DIFERENÇAS ENCONTRADAS NA LÍNGUA PORTUGUESA, PODENDO, TAMBÉM, TER CONSEQUÊNCIAS DESSE TRATAMENTO (IGUALITÁRIO) EM OUTROS CAMPOS COMO NA DIVERSIDADE CULTURAL, DIVERSIDADE CULTURAL, DIVERSIDADE DE ETNIAS ETC. PORTANTO, AS REFLEXÕES POTENCIALIZADAS NESSE TIPO DE DIDÁTICA REPERCUTEM EM OUTROS MOMENTOS DA VIDA DO INDIVÍDUO. O PLURILINGUISMO ALÉM DE VALORIZAR A DIVERSIDADE (O PLURAL), UNE AS DIFERENÇAS PRESENTES NA LÍNGUA E RECONHECE AS VÁRIAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS PRESENTES NA ESCOLA, PORTANTO, O PLURILINGUISMO TEM UM ESPÍRITO DE INCLUSÃO, INTERAÇÃO DIALÓGICA E VALORIZAÇÃO DO TODO (LÍNGUA) E DE SUAS PARTES (VARIAÇÕES DA LÍNGUA E RELAÇÃO ENTRE AS LÍNGUAS).

FONTE: elaboração própria (2022).

A DP no ensino-aprendizagem da LP é apresentada pelos professores como uma ferramenta poderosa e essencial para uma EL mais abrangente, inclusiva e reflexiva. NE1 comenta sobre o “Enriquecimento do Aprendizado Linguístico” ao abordar a língua portuguesa em sua riqueza e diversidade, considerando suas relações com outras línguas, o que proporciona um aprendizado mais aprofundado e dinâmico. Isso facilita o acesso a diferentes culturas e línguas, ampliando o horizonte de conhecimento dos alunos sobre sua língua materna e línguas relacionadas.

S1 menciona a “desmistificação e aproximação” ao abordar a língua de forma mais ampla e sem preconceitos tradicionais, tornando-se possível romper barreiras que a tornam inacessível e distante para os estudantes. Sobre o “Reconhecimento e

Valorização da Diversidade”, mencionado por SE1, a didática do plurilinguismo permite, na sua perspectiva, o reconhecimento da influência de outras línguas no português e de suas variedades internas. Isso combate o preconceito linguístico e valoriza as diferentes línguas e linguagens que os alunos trazem para a escola.

A “promoção da harmonia linguística”, salientada por CO1, destaca a convivência harmônica entre línguas diferentes, combatendo a ideia de hierarquização ou superioridade de uma língua sobre outra. E a “valorização da diversidade e inclusão” que comenta N1, traduz que a DP não só respeita e valoriza as diferenças na língua portuguesa, mas também repercute em outras áreas, promovendo a diversidade cultural e étnica, entre outras. Trata-se de uma abordagem que, sem dúvida, para este professor, adota um espírito inclusivo, promovendo a interação dialógica e valorizando a língua em sua totalidade e em suas variedades.

Em resumo, a DP no ensino-aprendizagem da LP, na perspectiva desses formandos, é essencial para uma EL mais rica, inclusiva, reflexiva e respeitosa, que valoriza a diversidade e combate preconceitos. Ela oferece aos alunos e professores uma visão ampliada e enriquecida da língua, promovendo uma aprendizagem mais profunda e significativa. O interesse pelos saberes da língua parece estar mais expandido e desenvolvido nessa questão dissertativa. Percebemos um maior interesse pela LP quando está alinhada a uma didática em que se pode aprofundar, detalhar, conhecer, ensinar e repassar suas estruturas e semelhanças, suas ligações com outras línguas, o que nos levará a uma melhor interação e leitura do mundo em suas mais diversas formas de linguagens. Também permite uma maior facilidade de acesso a diferentes grupos, povos, culturas e línguas, ampliando de forma prática e dinâmica, o conhecimento sobre a língua materna e outras línguas relacionadas. Vemos também a importância da DL no ensino-aprendizagem como importante nos processos de comunicação na LM, justamente ao reconhecermos a influência e presença de outras línguas (línguas que contribuíram para sua formação), como também das variedades nela contidas.

Abordar o plurilinguismo na aula de línguas é, também, contribuir, segundo estes professores, para combater o preconceito linguístico, seja pela escolha de determinados vocábulos, ou determinados sons que a língua produz. Em última análise, bem como podemos inferir com as respostas dos professores, abordar o plurilinguismo é expandir os horizontes tanto dos alunos como também dos professores de línguas.

Na próxima seção, tratemos a síntese da pesquisa-ação-formação, na tentativa de evidenciar qual a contribuição de uma formação como a que levamos a cabo em relação a uma perspectiva da DP para o professor de Língua Portuguesa. Dito de outro modo, procuramos verificar de que modo a formação angariou material para a apropriação da perspectiva plural a respeito da consciência dos professores e em relação ao ensino da LP no contexto do ensino público brasileiro.

5.3 OS REFLEXOS DA PROPOSTA DE PESQUISA-AÇÃO-FORMAÇÃO

Retomamos aqui os instrumentos metodológicos utilizados na dinâmica da BL, que promoveram a reflexividade do professor no seu percurso linguístico, em relação às línguas e culturas com que está em contato, bem como às abordagens didáticas que trabalha. Essas interações metodológicas estimularam a diversidade dos professores com suas próprias reflexões, mas também com as de seus colegas. Essas interações e discussões são passíveis de mobilizar a construção de conhecimentos, habilidades e atitudes, como vimos nos Itens 3.2.1 e 3.2.2.

Nessa seção serão expostos os reflexos da proposta formativa, sobretudo retomando o que abordamos na seção 4.1, que compôs o arcabouço teórico-metodológico da pesquisa-ação-formação. Também levaremos em conta os objetivos e as ferramentas de geração de dados que foram utilizadas – trabalhadas nas seções 4.1.1 e 4.2. Entendemos que, na verdade, as representações que os professores têm de línguas e culturas têm um impacto para a implementação de abordagens didáticas adequadas (CASTELLOTTI; COSTE; MOORE, 2001), conforme vimos na seção 3.2.3. A BL se apresentou como uma alternativa para revelar a história e um percurso de vida e de representações sobre as línguas, suas funções e estatutos na vida dos professores. Nesse sentido, eles, enquanto protagonistas, foram levados a se conscientizar das relações que estabeleceram ao construir suas BLs e das relações que desenvolvem com as línguas, culturas e situações de comunicação ao nível das atitudes e estratégias de uso da linguagem verbal; refletiram, ainda, sobre os seus comportamentos linguístico-comunicativos e das suas práticas em sala de aula.

Em termos formativos, esse trabalho com a BLs visou à conscientização, ao nível individual e coletivo, para o plurilinguismo e para a diversidade linguística e cultural do mundo, sobretudo de LP. Essa conscientização pode contribuir para a preservação e valorização do repertório linguístico-comunicativo deles, isto é, para

preservar e valorizar as formas de expressão próprias, que são plurilíngues, mas que muitas vezes podem ser encaradas como socialmente estigmatizadas, sem prestígio. Ainda, este processo permite consciencializar a variedade e complexidade das situações linguísticas; valorizar a riqueza dos contatos com outras línguas e variedades, povos e culturas, motivando a reflexão para o ensino de LP e contribuindo para a formação pessoal e social enquanto sujeito no mundo.

A hipótese foi de que esse trabalho biográfico possibilitaria o desenvolvimento da consciência de aprendizagem linguística dos professores, entendendo que eles se beneficiariam ao se relacionar entre si – justamente pelo critério de separação dos GTs em que eles estavam interagindo que considerou a diversidade das regiões – e por possibilitar pensar a LP, e as línguas em geral, como elementos interligados na história, no repertório cultural, social, político, econômico.

Retomamos, agora, os objetivos da pesquisa, na reflexão de responder o que foi proposto. A nossa pergunta central, correspondente ao item 1 dos objetivos deste trabalho: qual a contribuição de uma formação, construída no âmbito de uma perspectiva da DP, para a (trans)formação do professor de LP?

Tal como fomos evidenciando ao longo da análise, a contribuição da formação proposta, construída no âmbito da DP, para a (trans)Formação de professores de LP, foi multidimensional. Multidimensional, pois além do debate sobre o ensino de várias línguas, os professores foram envolvidos numa abordagem integrada da aprendizagem linguística que reconhece e valoriza a diversidade linguística e cultural, bem como o contexto social de aprendizagem. Mobilizamos as quatro CP – presente no item 3.2.2 e reforçadas ao longo deste trabalho – a fim de reconhecermos de que modo essas CPs foram estando presentes nas atividades que propusemos na formação e nos seus resultados, em termos de desenvolvimento profissional dos formandos.

Sobre o que nos propusemos realizar, segundo os subitens dos objetivos elencados no item 4.1.1, partindo sempre da questão central que foi referida acima, temos as conclusões que apresentamos de seguida.

O subitem 1.1, de acordo com os objetivos elencados neste trabalho se centrou em descrever os pressupostos da formação de professores e da didática do plurilinguismo. A descrição dos pressupostos da LP, da formação de professores e da DP foi consolidada em nosso arcabouço teórico, especialmente nos Capítulos 2 e 3. Reconhecemos que, como educadores, é valioso nos conectarmos com o contexto

social e escolar das salas de aula, buscando vislumbrar um futuro promissor para essa realidade. É nesse contexto que a atividade educacional ganha propósito: quando está alinhada aos usos linguísticos sociais, enfatizando leitura, escrita e expressão oral, e acompanhada de ponderações sobre a língua.

Embora a aprendizagem da norma-padrão seja relevante, especialmente em contextos específicos que a demandem, outras variações linguísticas também merecem reconhecimento e espaço. Parte do desafio de implementar uma abordagem contextualizada pode ser atribuída à resistência da escola em adotar uma perspectiva renovada em relação à gramática. Durante anos, o ensino de LP no Brasil esteve atrelado à abordagem da gramática tradicional, focada na norma padrão, conforme destacamos.

O subitem 1.2 visou construir uma formação, baseada numa perspectiva plurilíngue, par ao ensino-aprendizagem de LP no Brasil. A proposta de construção de uma formação, baseada numa perspectiva plurilíngue para o ensino-aprendizagem de LP foi concretizada e pensada no primeiro ano deste trabalho e podemos vê-la presente no Capítulo 4, sob a designação de: “(trans)Formação Permanente de Professores de Língua Portuguesa numa Perspectiva Plural: práticas plurilíngues para uma Educação Linguística democrática”.

Já o subitem 1.3 objetivou analisar a BL dos professores participantes e o 1.4 analisar a CP, antes e depois da formação, deste mesmo público, em relação a uma didática plurilíngue no ensino da LP. Assim, a construção, a análise e a descrição das BLs dos participantes se coaduna com a análise e a descrição da CP, antes e depois da formação, em relação a uma DP no ensino da LP, tópico presente neste capítulo, em que debatemos e triangulamos os resultados obtidos com as dimensões: sócio-afetiva, dos repertórios linguístico-comunicativos, da gestão dos repertórios de aprendizagem e da gestão da interação.

Também objetivamos analisar de que forma esta formação orientada para a didática do plurilinguismo impacta as práticas didático-pedagógica dos professores de LP participantes (subitem 1.5 dos objetivos). A reflexão sobre de que forma a DP impacta nas práticas didático-pedagógica de professores de LP foi atendida parcialmente, pois não tivemos como mapear a aplicação dos PAs, realizados pelos professores, na sala de aula. Ou seja, apenas foram construídos os PAs, para sua posterior aplicação pelos professores, em suas turmas. Naturalmente que esse entrave se deu pela distância entre nós, visto que por conta da pandemia a formação,

que seria presencial e abrangeria apenas a região de Curitiba, no Estado do Paraná, tomou uma exponencia maior – e mais rica, justamente pelo contato estabelecido com as cinco regiões do país.

Por fim, o subitem 1.6 visou propor material significativo para a área de formação de professores, contribuindo para uma EL democrática no ensino-aprendizagem de LP, seja:

- (i) com este trabalho, de cunho teórico-prático-reflexivo;
- (ii) seja ao propor material significativo para a área de formação de professores de LP, uma vez que os PAs que vimos aqui, serão publicados, como Recurso Aberto, para poderem ser utilizados, melhorados, alterados por professores que sintam necessidade e vontade de trabalhar com as abordagens que vimos por aqui.

De qualquer forma, ao nível de concretização dos PAs, conseguimos perceber as implicações significativas da DP e da formação proposta nas práticas didático-pedagógicas dos professores, pois:

- (iii) os professores foram encorajados a reconhecer e valorizar a diversidade linguística e cultural a transpor este reconhecimento e valorização para o PA, percebendo e fazendo perceber, pelos seus alunos, os diferentes repertórios linguísticos como ativos valiosos para a aprendizagem;
- (iv) houve a integração entre as línguas em vez de ensinar o português isoladamente. Os professores optaram por integrar elementos de outras línguas em seus PAs, reconhecendo as conexões e interações entre elas, facilitando assim a compreensão e aprendizagem dos alunos numa perspectiva plural;
- (v) ocorreu a promoção de uma abordagem holística, onde o ensino de línguas não é apenas sobre gramática e vocabulário, mas também sobre cultura, identidade e interação social, vistas nos PAs;

- (vi) em vez de se concentrar exclusivamente na precisão linguística, os professores incentivaram, nas suas propostas educativas, o desenvolvimento de competências comunicativas, permitindo que os alunos usem a língua de maneira eficaz em diferentes contextos, com sentido real;
- (vii) o estímulo à reflexão crítica, pois encorajou os professores a orientar as aulas, conforme se verifica nos seus PAS, à reflexão dos alunos e de suas práticas e crenças pedagógicas, levando a uma maior consciência e adaptação às necessidades dos alunos;
- (viii) por meio dos PAs, os professores promoveram a aprendizagem com os alunos sendo estes co-participantes ativos, usando seus repertórios linguísticos para construir conhecimento e fazer conexões;
- (ix) o uso de materiais autênticos como textos, músicas e vídeos de diferentes línguas e culturas, proporcionando aos alunos exposição a diferentes formas de expressão;
- (x) foi possível observar também certa flexibilidade didática, pois os professores se adaptaram, utilizando seu conhecimento prévio, ajustando sua pedagogia às diferentes necessidades e repertórios linguísticos dos alunos, tornando o ensino mais relevante e eficaz;
- (xi) a interdisciplinaridade também foi observada, pois com base em uma DP, pode-se integrar o ensino de línguas com outras disciplinas, como história, geografia e ciências sociais, como vimos nos PAs.

De maneira geral, as principais contribuições que podemos inferir deste estudo, partindo da sua questão central, dos subitens dos objetivos definidos – cujos resultados foram retomados acima –, e conforme os resultados obtidos com base nos dados gerados, parecem ser, além dos mencionados acima:

- (xii) a promoção de atitudes positivas em relação às línguas, pois ao reconhecer e valorizar todas as línguas e suas variedades e variantes, os professores auxiliam na promoção de atitudes mais positivas em relação ao

aprendizado de línguas e à diversidade linguística. Ao reconhecer a valorização de todas as línguas e culturas presentes na vida, na rua, na sala de aula, a mediação por meio da DP promoveu atitudes mais inclusivas e empáticas;

- (xiii) a ampliação de uma perspectiva de língua como recursos que podem ser mobilizados para facilitar a aprendizagem do português e que não se entendem como sistemas isolados, mas interconectados. Isso pôde levar a estratégias pedagógicas que integram diferentes línguas e culturas, promovendo uma aprendizagem mais rica e contextualizada, tal como manifestado nos PAs;
- (xiv) a preparação para a realidade globalizada, uma vez que vivemos em um mundo cada vez mais interconectado, onde o plurilinguismo é uma habilidade essencial. Preparar professores nessa perspectiva significa equipá-los para educar alunos que serão cidadãos globais;
- (xv) a promoção da autonomia do aluno, pois a DP incentiva os alunos a assumirem a responsabilidade por sua própria aprendizagem, usando seus conhecimentos e experiências linguísticas como recursos.

Já os instrumentos de geração de dados utilizados na pesquisa forneceram uma gama diversificada de informações que permitiram responder à pergunta central sobre a contribuição da formação no âmbito da DP para a (trans)formação do professor de LP, a referir:

- (i) A Biografia Linguística: nos permitiu gerar dados sobre como os professores percebem e representam suas próprias línguas e histórias linguísticas. A autorreflexão individual e em grupo, bem como a expressão e reflexão por meio da escrita, forneceram *insights* sobre as atitudes dos professores em relação ao plurilinguismo e como isso afeta sua identidade profissional e prática pedagógica;

- (ii) Os Questionários: utilizados para gerar dados qualitativos e quantitativos, como uma das bases da construção da BL, auxiliam na identificação do perfil dos participantes e na composição de suas biografias linguísticas. Além disso, ajudaram a identificar a competência plurilíngue dos professores, permitindo comparar as competências antes e após a formação;
- (iii) As Paisagens Linguísticas: ao perceber as línguas que os rodeiam os e ao refletir sobre elas, este instrumento propiciou aos professores uma conscientização sobre o ambiente linguístico em que vivem e trabalham, e foi um outro instrumento que compôs a BL;
- (iv) Os Desenhos Linguísticos: último instrumento que fez parte da construção da BL de cada participante, os DLs forneceram uma representação visual das percepções dos professores sobre suas próprias línguas e de como elas se relacionam com outras línguas. Essa expressão e reflexão, por meio da representação visual, permitiram aos professores externalizar e analisar suas concepções sobre línguas de maneira criativa e introspectiva;
- (v) Os Planos de Aula: representaram a aplicação prática do conhecimento adquirido durante a formação. Os PAs evidenciaram como os professores passaram a incorporar princípios do plurilinguismo em suas práticas didático-pedagógicas, refletindo a integração da teoria na prática;
- (vi) O Diário do Pesquisador: serviu como um meio de documentar o progresso da pesquisa e como um instrumento reflexivo para o pesquisador. Este instrumento foi essencial para capturar os processos de pensamento e as decisões tomadas durante a pesquisa, além de ser um recurso valioso na escrita da tese.

Em conjunto, esses instrumentos permitiram uma análise holística da formação dos professores. Eles demonstraram que a formação orientada pela DP tem um impacto significativo na (trans)formação dos professores de LP, influenciando suas

percepções, atitudes e práticas pedagógicas em direção a uma abordagem mais inclusiva, reflexiva e adaptada à diversidade linguística e cultural dos ambientes de aprendizagem contemporâneos.

O programa de formação auxiliou os professores a expandirem seus repertórios de ensino, fornecendo-lhes uma base para desenvolverem materiais e estratégias que atendam às necessidades de um ambiente de aprendizagem plurilíngue. Em relação ao perfil do professor de LP subjacente a este estudo, os professores participantes parecem ter se alinhado mais com um perfil que valoriza a diversidade linguística, que está aberto à interculturalidade, e que é capaz de adaptar o ensino para refletir essas realidades.

A formação, portanto, cumpriu seu objetivo de (trans)formar o professor de LP para uma prática que reconhece e incorpora o plurilinguismo em suas múltiplas dimensões. Através de diferentes instrumentos e atividades, que objetivavam desenvolver competências plurilíngues nos participantes, podemos nos referir às seguintes transformações, indexadas às dimensões da CP consideradas:

- (i) Dimensão Sócio-Afetiva: a formação provavelmente aumentou a sensibilidade dos professores em relação às suas próprias identidades linguísticas e às de seus alunos, promovendo uma valorização das diferentes línguas e culturas. Instrumentos como a Biografia Linguística e a Paisagem Linguística permitiram que os professores refletissem sobre a presença e o impacto das várias línguas em suas vidas e práticas pedagógicas. Este processo de reflexão apoia a construção de uma identidade profissional que valoriza a diversidade e promove a empatia e o respeito pelas diferentes trajetórias linguísticas dos alunos;
- (ii) Dimensão dos Repertórios Linguístico-Comunicativos: os instrumentos de geração de dados, especialmente os Desenhos Linguísticos e os questionários, ajudaram os professores a mapear e analisar seu uso de línguas e a forma como esses repertórios se interconectam. Através da formação, os professores foram capazes de expandir e refinar seu uso de estratégias comunicativas em diferentes línguas, o que é fundamental para o ensino de LP em contextos plurilíngues;

- (iii) Dimensão Gestão dos Repertórios de Aprendizagem: a formação incentivou os professores a refletirem sobre como eles aprendem e ensinam línguas, considerando os conhecimentos prévios e as experiências de aprendizagem de seus alunos. A atividade de criação dos Planos de Aula, por exemplo, pode ter ajudado os professores a conceber práticas pedagógicas que integrassem os conhecimentos e as habilidades linguísticas dos alunos, promovendo uma aprendizagem mais significativa e contextualizada;
- (iv) Dimensão Gestão da Interação: os Seminários e Debates proporcionados durante o programa de formação permitiram que os professores discutissem e trocassem experiências sobre a interação em ambientes plurilíngues. Isso não só reforçou a capacidade deles de gerir interações em suas salas de aula que incluem múltiplas línguas, mas também os preparou para lidar com as complexidades sociolinguísticas de tais ambientes.

Em resumo, a formação e os instrumentos de geração de dados parecem ter respondido à pergunta central de pesquisa: ao desenvolver a autoconsciência e a valorização da pluralidade linguística e cultural (sócio-afetiva); ao expandir o entendimento e o uso estratégico de múltiplas línguas em contextos educacionais (repertórios linguístico-comunicativos); ao fomentar estratégias de ensino que reconhecem e integram a diversidade de experiências de aprendizagem dos alunos (gestão dos repertórios de aprendizagem); e ao aprimorar habilidades para gerenciar a interação em ambientes plurilíngues e interculturais (gestão da interação).

Dessa forma, a formação almejou equipar os professores de LP com as competências necessárias para navegar e atuar efetivamente em contextos educacionais cada vez mais diversificados. Em resumo, a formação construída no âmbito da DP ofereceu aos professores de LP ferramentas, perspectivas e abordagens que podem enriquecer o ensino e a aprendizagem, tornando o processo mais inclusivo, reflexivo e adaptado às realidades multilíngues e interculturais do século XXI. A DP traz uma mudança paradigmática nas práticas didático-pedagógicas de professores de língua portuguesa, tornando-as mais inclusivas, reflexivas e adaptadas às realidades multilíngues e interculturais dos alunos.

5.3.1 Síntese e *Feedback* dos Participantes sobre a Formação

Trabalhamos com o *feedback* justamente para termos uma ideia do que os professores acharam sobre a formação, as atividades e as discussões promovidas e para, deste forma, entendermos melhor onde a formação pode ser melhorada e repensada. Independentemente do caráter positivo ou negativo do *feedback*, este fornece sempre informações valiosas que também ajudaram na escrita deste trabalho. Este *feedback*, que se intitula Q3, está disponível no ANEXO 19. Os dez professores participaram voluntariamente desta etapa.

No tocante a AT2 e AT6 – PLs e DLs –, o *feedback*, via Mentimeter, se deu por meio da seguinte solicitação: “descreva (em até três palavras) o que você achou da Atividade dos Desenhos Linguísticos e das Paisagens Linguísticas”. Apresenta-se, na FIGURA 28, a nuvem de palavras dessas respostas.

FIGURA 28 – *FEEDBACK* DA AT2 E AT6



Fonte: extraído do Mentimeter (2021).

Conforme os levantamentos da nuvem de palavras, as atividades das PLs e dos DLs tiveram uma recepção positiva por parte dos professores, que destacaram o seu componente reflexivo no âmbito de um pensamento didático. Eles acharam curiosa a solicitação dessas “fotos” e desses desenhos, mas, quando foram realizadas as dinâmicas para entender o que eles produziram, para que falassem sobre essas PLs e sobre esses DLs, foram se conscientizando sobre o motivo dessas dinâmicas. De fato, conforme foram dialogando e os colegas fazendo as suas interpretações em relação à produção do outro, os professores foram construindo o próprio sentido da dinâmica das atividades.

O mesmo ocorreu em relação ao Q1 e ao Q2, com base na questão: “o que você achou sobre este Questionário?”. O QUADRO 30 sistematiza as respostas.

SOBRE OS QUESTIONÁRIOS

Q1	Q2
UM QUESTIONÁRIO EXCEPCIONAL PARA (RE)PENSAR AS LÍNGUAS	LONGO, MAS ACREDITO QUE A DEPENDER DO PROPÓSITO DELE É NECESSÁRIO SER ASSIM. EU UTILIZARIA ALGUMAS QUESTÕES PARA PESQUISAR O CONHECIMENTO QUE MEUS ALUNOS TEM DE OUTRAS LÍNGUAS ALÉM DAS LÍNGUAS ESTUDADAS NA ESCOLA
ACHEI INTERESSANTE! QUESTIONAMENTOS QUE NOS LEVAM A REPENSAR NOSSA VISÃO DE LÍNGUA E LINGUAGEM	DIFERENTE DE TODOS QUE JÁ RESPONDI
ACHEI UM POUCO LONGO	RELEVANTE
ACHEI LONGO, PORÉM INTERESSANTE. USARIA EM PESQUISAS DE ESTUDO	ESCLARECEDOR
BEM ELABORADO. MUITO BOM	ÓTIMO. BEM PROVOCATIVO
CURIOSO	ACREDITO QUE O QUESTIONÁRIO FOI PERTINENTE AO PLURILINGUISMO E SUAS CONCEPÇÕES
INSTIGANTE	DINÂMICO
UM TANTO LONGO	ACHEI UM POUQUINHO LONGO, PORÉM USARIA EM PESQUISAS E ESTUDOS
IMPORTANTE	EXCELENTE, RÁPIDO E PRÁTICO
UM POUCO LONGO	BOM

Fonte: elaboração própria – extraída do *Google Forms* (2021).

De maneira geral, o grupo dos dez professores que responderam essa questão teve uma recepção positiva, apesar de destacar certa extensão do questionário. Contudo, foi interessante perceber que alguns relataram que utilizaram esses questionários em seus contextos de ensino-aprendizagem. Também podemos perceber uma certa mudança de pensamento que transparecem nas respostas. Mudança que vai desde “curioso”, “instigante”, “longo” (Q1) até uma ideia de construção de sentido, ao observarmos as respostas sobre o Q2. Isso nos leva a pensar que as questões podem ter sido realmente bem construídas e pensadas, tentando atender, também, aos objetivos que queríamos que fossem ressaltados nas respostas. Por outro lado, notamos que foi importante a abertura para as questões discursivas.

Este *feedback*, também teve o intuito de receber a devolutiva sobre a formação na totalidade, nas categorias a saber:

- (i) Satisfação: a maioria dos respondentes deu notas altas para todas as perguntas, indicando um alto nível de satisfação com o curso;
- (ii) Recomendação: os participantes indicaram que recomendariam o curso a colegas, com a maioria das notas sendo 5 ou 4;

- (iii) Organização do Programa: a organização do programa do curso recebeu boas avaliações, com a maioria das notas sendo 5 e algumas 4;
- (iv) Conhecimento do Ministrante: o conhecimento do assunto por parte do ministrante foi bem avaliado, embora duas respostas indicaram um nível de satisfação 4;
- (v) Materiais do Curso: os materiais utilizados foram bem recebidos, com todos avaliados em 5;
- (vi) Seminários e Atividades: os seminários e as atividades propostas também foram bem avaliados, mostrando eficácia e relevância;
- (vii) Plataforma Assíncrona (UFPR Aberta): a plataforma utilizada foi bem avaliada, indicadas pelas notas 4;
- (viii) Aproveitamento do Curso: o aproveitamento do curso foi alto, com a maioria dos participantes expressando um alto nível de satisfação;
- (ix) Duração do Curso: a duração do curso foi bem recebida, mas algumas respostas indicam que poderia haver ajustes para acomodar melhor os participantes;
- (x) Impacto na Prática Docente: todos os participantes que responderam acreditam que o curso fez diferença na sua prática docente, o que é um resultado extremamente positivo;
- (xi) Canais de Divulgação: os participantes ficaram sabendo do curso principalmente através do WhatsApp, e-mails e colegas, indicando que esses canais são eficazes para a divulgação.

Além das dos tópicos acima – cuja informação foi obtida através de uma Escala Likert–, trouxemos a última questão, de livre resposta: “deixe aqui suas Sugestões e/ou Considerações”, para vermos o que os professores tinham de sugestões e/ou considerações a fazer. As respostas estão sistematizadas conforme QUADRO 31.

QUADRO 31 – FEEDBACK SOBRE A FORMAÇÃO

SUGESTÕES E/OU CONSIDERAÇÕES

AGRADEÇO AO PROFESSOR SWEDER E A UFPR, PELA REALIZAÇÃO DESSA FORMAÇÃO, POIS O CURSO ABORDOU ASSUNTOS QUE EU DESCONHECIA EM RELAÇÃO À LÍNGUA E SUAS CONCEPÇÕES DIDÁTICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

GOSTARIA DE TERMOS CONVERSADO MAIS SOBRE OS TEXTOS, GOSTEI MUITO DO MATERIAL DISPONÍVEL. MAS ENTENDI QUE O TEMPO DISPONÍVEL NÃO POSSIBILITAVA DISCUTIR SOBRE TODO O MATERIAL DISPONÍVEL, POIS ENTENDI QUE A IDEIA GERAL ERA COMPARTILHARMOS NOSSAS EXPERIÊNCIAS E TERMOS UMA IDEIA DE COMO SERIA A VISÃO PLURILÍNGUE EM SALA DE AULA E A IMPORTÂNCIA DELA

O CURSO FOI ÓTIMO

CONTINUAR COM A SEGUNDA PARTE DO CURSO

SUGIRO QUE EM OUTRAS VERSÕES DO CURSO, SE HOUEVER, NÃO HAJA NEGOCIAÇÃO EM RELAÇÃO AO HORÁRIO PROPOSTO. A ALTERAÇÃO DO HORÁRIO ATRAPALHOU O ANDAMENTO NO CURSO NA MINHA OPINIÃO. TAMBÉM RECOMENDO MAIOR COMPARTILHAMENTO SOBRE O CONTEÚDO TEÓRICO POR PARTE DO DOCENTE MINISTRANTE, EM MOMENTOS DE AULA EXPOSITIVA, QUE SÃO TAMBÉM NECESSÁRIOS. SUGIRO, AINDA, QUE EM AULAS ONLINE OS ALUNOS SEJAM OBRIGADOS A MANTER AS CÂMERAS ABERTAS, PARA FACILITAR AULAS MAIS INTERATIVAS E PARTICIPATIVAS

BOM E GOSTARIA DE OUTRA EDIÇÃO

EXCELENTE, SÓ QUERIA TER TIDO MAIS TEMPO PARA ME DEDICAR

O CURSO DEVE TER MAIS TEMPO COM AULAS AOS SÁBADOS PARA QUE TODOS TENHAS MAIS DISPONIBILIDADE DE CHEGAR NO HORÁRIO, INTERAGIR DO COMEÇO AO FIM E LER O MATERIAL ANTECIPADAMENTE

AGRADECER POR TER FEITO PARTE DO CURSO

AMEI O CURSO. ME FEZ REPENSAR MINHA PRÁTICA ENQUANTO PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA. PARABÉNS PELA PESQUISA E PELO TRABALHO DE NOS APRESENTAR ESSA ABORDAGEM DIDÁTICA

Fonte: elaboração própria – extraída do *Google Forms* (2021).

A análise quantitativa mostra uma resposta muito positiva para a Formação, enquanto as sugestões qualitativas oferecem *insights* sobre como melhorar a experiência, como ajustar a agenda e as estratégias de interação. É importante notar que todas as sugestões são construtivas e focadas em otimizar a experiência de aprendizado, o que é um sinal de engajamento e valorização da Formação pelos participantes. Assim, a satisfação geral foi alta, com a maioria das respostas dando a nota máxima em quase todas as categorias.

Essas sugestões e considerações referem-se aos agradecimentos, a fim de darem continuidade na formação. Os professores, ainda, relataram a questão do tempo para as leituras e do dia do curso. Salientaram que gostariam de ter conversado mais sobre os textos, mas o tempo disponível não possibilitou discutir sobre todo o material disponível. Os professores conseguiram perceber e entender que a ideia geral da formação era compartilhar as experiências e propor novos olhares, com uma visão plurilíngue, em sala de aula.

Podemos observar a relação entre a teoria e a prática nas aulas de LP, como mencionado em um dos comentários, e a importância de uma educação plurilíngue no ensino de LP. Essa reflexão final pode ser devida aos assuntos abordados durante a formação que, aos olhos dos professores, eram desconhecidos ou, ainda, não trabalhados. O tempo constituiu um entrave, justamente pela necessidade de mudança logo no início da formação e pela questão da retomada das atividades nas escolas – como explicado na seção 4.5.

A seguir, passaremos para as Considerações Finais deste trabalho, levando em conta o conjunto do que foi abordado nesta pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme vimos nos pressupostos da pesquisa-ação-formação, o pesquisador tem, neste trabalho, uma tripla função: pesquisador, ator e formador. Nesse sentido, o pesquisador está em constante formação, juntamente aos participantes. Essa investigação intentou construir conhecimento baseado em uma teoria da prática de formação e ação, com o foco em “(...) processos ao invés de resultado; a construção do conhecimento em intersubjetividade; a posição do pesquisador como analista de uma prática em que ele está envolvido; a construção interativa de facetas diferentes: pesquisa, ação, formação” (CHARLIER, 1998, p. 63).

A ideia dessa formação foi pensada desde o início da pesquisa, logo no final de 2019. A ideia era, como já foi mencionado, fazer uma formação presencial, com professores da EB pública de LP de Curitiba/PR e região. Em 2020 fomos acometidos pela pandemia e as atividades, no contexto da UFPR, ficaram paralisadas, até algumas atividades irem se restabelecendo, de maneira remota.

Nesse período, as disciplinas do Doutorado foram sendo cursadas e a formação repensada para o modelo remoto. Lançamos, assim, o Q0, para mapear as necessidades de uma formação de professores – como vimos na seção 4.4. A partir daí, essa formação foi mobilizada. Entendemos que, quando a formação ocorreu, estávamos todos em meio à pandemia, naturalmente, com muitos problemas surgindo ou se manifestando. Alguns professores tinham de dar aulas via *WhatsApp*, *Google Meet*, *Zoom*, escrever material para deixar na escola, instruir os pais, se debater com novos sistemas, com novas tecnologias, se desdobrando entre família e trabalho, em um mesmo espaço. Em especial, cabe notar que, por mais que a formação tenha sido pensada da forma mais coerente e completa possível, tenha ocorrido e tenha sido relativamente bem aproveitada pelos professores, questões como uso e manuseio de recursos tecnológicos, o cansaço, o esgotamento físico e mental, as novas circunstâncias e situações, também afetaram os participantes e demandaram tempo adicional e adaptações constantes.

Na atividade das PLs, por exemplo, os professores não saíram de suas casas para tirar as fotografias solicitadas, pois, devido à pandemia, essa orientação não foi dada, mas, de toda forma, foi interessante perceber o que se obteve com as condições que se tinha naquele momento. Por outro lado, era nossa intenção que os Planos de Aula fossem usados na prática dos professores. Ora, não foi possível saber se estes

fizeram ou não uso desses PAs, mas apenas que eles foram idealizados e construídos.

A pesquisa-ação-formação se constituiu como uma abordagem metodológica que combina pesquisa, ação e formação em um processo contínuo e integrado, visando o desenvolvimento profissional e a melhoria de práticas pedagógicas no ensino de LP, como vimos. Ora, a integração teoria e prática permitiu com que os participantes aplicassem conhecimentos teóricos em situações práticas, ao redigir os seus PAs, ao mesmo tempo em que refletiram sobre essas experiências para gerar novos conhecimentos. Assim, a abordagem formativa contribuiu significativamente para o desenvolvimento profissional dos envolvidos, pois foi possível oferecer oportunidades para aprender fazendo, refletir sobre a prática e desenvolver habilidades relevantes no contexto de trabalho. Promoveu, ainda, a colaboração entre diferentes atores e o empoderamento dos participantes, permitindo que eles se tornem agentes ativos na transformação de suas práticas e contextos. Envolveu os participantes no processo da pesquisa, tornando-os co-pesquisadores, deste modo, aumentando o engajamento e a relevância da pesquisa para os envolvidos.

Por fim, se tratou de uma modalidade de formação de professores que pode permitir modificações de certas representações sociolinguísticas que podem minimizar a resistência ideológica, portanto, reduzir obstáculos, para o desenvolvimento de uma EL, tal como a definimos na seção 3.2.1.

A formação foi construída para gerar reflexão sobre as possibilidades e potencialidades de integração da DP na FP. Conforme os dados gerados, analisados e refletidos, conseguimos atingir o nosso objetivo inicial, pois conseguimos observar as competências pedagógico-didáticas em desenvolvimento, possibilitando ao professor atuar numa lógica transformativa e emancipadora, em seus contextos de trabalho, promovendo, assim, a sua EL.

Podemos dizer ainda que o sistema educacional exerce apenas um pequeno papel quando se pensa no desenvolvimento da competência linguística. De maneira geral, ainda encontramos nas escolas, nas universidades, em cursos de línguas, apenas um trabalho com a língua enquanto sistema e pouco da sua relação cultural e identitária. Assim, sabem que a realidade do plurilinguismo abordada nesta formação não faz parte do discurso oficial brasileiro e ainda, que a escola não é aberta a todas as culturas. É, também, um espaço, habitualmente, que nega a realidade social, linguística e cultural diversa do mundo. Portanto, se formos pensar nas políticas

existentes no Brasil hoje, como já vimos historicamente, estas não comportam esse país pluricultural e sobretudo não dão margem para o desenvolvimento dessa competência pluricultural dos sujeitos. Ainda, essa base pluricultural também não costuma ser desencadeada pela escola, como vimos nas análises dos documentos e currículos escolares que temos atualmente no Brasil, no processo de ensino-aprendizagem. Mas sabemos que, a partir da escola, muito se pode fazer. Esta formação contribuiu como uma proposta efetiva para pensar este movimento de transformação que se exige. Pensando mais estritamente, a perspectiva plurilíngue é essencial para desenvolver todo o repertório dos sujeitos, pois, além de tratar a língua enquanto sistema, esse trato deve envolver a compreensão e conscientização do todo da língua e entender que ela exerce grande poder. Atualmente, cada vez mais, recebemos, nas escolas, alunos de diversos países, devido aos fluxos migratórios constantes. E onde estão esses sujeitos, ao se estabelecerem no país? Ao lado dos outros sujeitos, na mesma escola, partilhando da mesma cultura e como se partilhassem também da mesma língua. Ora o sujeito é convidado a se sentar ao lado do colega com a LP como LM e ele tampouco entende o que é LP, mas são colocados como se estivessem no mesmo nível quando certamente isso não é assim.

Todas essas questões colocadas levantam um chamado à FP, seja ela Inicial ou Permanente/Continuada. É necessária uma política educacional ampla, para facilitar o processo de incorporação de abordagens pedagógicas plurais.

Este trabalho assentou-se na perspectiva dialógica da língua(gem), relacionada aos pressupostos do plurilinguismo no ensino-aprendizagem de línguas. Aqui, entendemos *língua* como um recurso que os falantes disponibilizam para significarem no mundo e o mundo. A ideia foi pautada com base nos pressupostos que levantamos neste trabalho – sobretudo discutidos nos Capítulos 2 e 3 –, e, ainda, pautada nas Diretrizes estabelecidas pela BNC-Formação Continuada, como vimos. Por mais que essas diretrizes levantadas pela BNC-Formação não sejam reconhecidas pela academia e apresentem muitos problemas, em certa medida também não promovem uma Formação Permanente, como buscamos desenvolver neste trabalho. No entanto, esse documento regulador foi analisado de forma crítica para refletirmos sobre a FP.

Naturalmente, conseguimos entender a visão inicial dos professores e uma mudança significativa nos seus olhares para a língua ao longo da formação, na tentativa de contribuir para práticas didático-pedagógicas e na promoção de uma CPP.

Correspondendo aos objetivos da formação, e apesar de diversos entraves, as análises das informações recolhidas revelaram que esse percurso formativo proporcionou, por meio da pesquisa-ação-formação, aos professores pensarem em práticas pedagógicas plurilíngue no ensino de LP.

Nesse sentido, foi possível contribuir para uma Educação Linguística Democrática no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, além de se ter gerado material significativo para a área de Formação de Professores, seja com os Planos de Aula de LP, que serão publicados e estarão disponíveis em acesso aberto, seja com este trabalho de cunho teórico-prático-reflexivo, seja com a ideia dessa formação que pode ser repensada, melhorada e trabalhada em diversos outros contextos.

Como apresentado no quarto capítulo, utilizamos os seguintes instrumentos de geração de dados: os questionários, que nos ajudaram a gerar dados quali-quantitativos, identificar o perfil dos participantes, compor parte da Biografia Linguística deles e identificar a Competência Plural; a Biografia Linguística, composta pelo Questionário, pelas PLs e pelos DLs, auxiliou a geração de dados sobre a representação da própria língua, a autorreflexão individual e em grupo, a expressão e reflexão por meio da escrita –. As PLs permitiram, por parte dos professores, a percepção e reflexão das línguas que os rodeavam e a expressão e reflexão por meio da visão. Os Desenhos Linguísticos auxiliaram o mapeamento da Representação que o participante tem da sua língua, ajudou a estabelecer relações da língua deste com outras línguas e a expressão e reflexão por meio da representação. Do mesmo modo, o Diário do Pesquisador ajudou a documentar esta pesquisa e serviu como instrumento para a escrita deste trabalho.

Esperamos que os empreendimentos levantados neste trabalho possam servir para que outros professores e pesquisadores possam dar continuidade em uma perspectiva de formação permanente, conforme suscitamos. Em especial, esperamos que esses PAs que aqui se encontram e que em breve estarão publicados, como um recurso educacional aberto, possam ser repensados, melhorados e materializados em aulas de LP. Esperamos, ainda, que uma formação como a que foi proposta neste estudo possa ser reconfigurada e ofertada periodicamente para os professores da EB, seja de forma remota ou presencial, e que também possa se pensar em materiais pedagógicos que auxiliem a promoção do plurilinguismo no ensino-aprendizagem de LP.

Como vimos, as diretrizes que temos atualmente precisam ser repensadas, pois embora sejam orientações, temos a liberdade de implementar formações mais coerentes com a realidade da EB brasileira, que visem uma EL crítica e democrática. O professor também necessita ter um contato com esta EL para entender as potencialidades da língua. Entendemos que o professor está em constante formação, assim como a língua, viva e dinâmica.

Nesse sentido, é interessante analisar as necessidades linguísticas do contexto escolar – do tecido social como um todo, dos trabalhadores, das comunidades presentes – e individual dos alunos. Essa análise pode ajudar a renovar os dados adquiridos no contexto da escola gradualmente, de ano para ano, para possibilitar a criação de uma possível política linguística que faça parte da concepção do currículo da escola, para que se adapte, dentro do possível, às mudanças que ocorrem gradualmente na sociedade.

Igualmente, é importante que saibamos, enquanto professores e pedagogos, analisar adequadamente esses dados e levá-los em consideração para estabelecer as ações adequadas para atender às diversas necessidades identificadas, com metodologias plurais, pautadas em uma DP. Ao identificarmos os recursos disponíveis, sejam normativos, internos à instituição, ou externos, é necessário que se estabeleça objetivos realistas, mas progressivos para o currículo da escola, demonstrando, ao mesmo tempo, convicção e criatividade. Podemos considerar as medidas a serem implementadas que envolvam diretamente todo o pessoal escolar (espaços de comunicação e intercâmbio, espaços de colaboração, projetos, workshops, cursos de línguas, intercâmbios com outras escolas, no estrangeiro).

Importa, também, planejar os mecanismos de avaliação dos objetivos do currículo, definidos de forma com que se promova um real aprendizado linguístico, que seja crítico e democrático na vida social dos sujeitos. As orientações dessa possível política linguística que podemos criar no espaço escolar são bastante gerais. Para sermos atuantes, devemos materializá-las no currículo, entendido aqui como o caminho de aprendizagem que a escola oferece ao educando. O desenvolvimento de um currículo de educação plurilíngue e intercultural pode ser baseado em alguns dos poucos programas nacionais que temos. Esse currículo deveria detalhar os objetivos em termos de habilidades a serem alcançadas, mas não meramente como habilidades e competências para a reprodução de conteúdos, mas para uma EL crítica.

Isso pode ser feito de forma vertical, por níveis, nas várias línguas que temos no Brasil e nas disciplinas. De forma horizontal, poderia ser por ano letivo, focando no português da escola, na língua regional ou minoritária, ou de migração, nos casos em que são ensinadas, na língua materna e na língua estrangeira.

Para o português da escola, em termos de linguagem, é possível falar em habilidades e competências no currículo? Quando se sabe fazer algo, se tem competência para fazer algo, chega-se a um ponto final. Em matemática eu posso saber somar, multiplicar, dividir, diminuir. Mas isto não é saber “matemática”. Em linguagem somente se pode falar em habilidade ou competência quando se trata de identificar (por exemplo, uma classe gramatical). Mas isto é dominar a língua(gem)? Ora, em linguagem nunca há um ponto final, como não há um ponto final na capacidade crítica que uma Educação Linguística busca. Sempre podemos avançar, aprender, reolhar e muitas vezes “transver” o que antes nos escapou. É o que se busca numa Educação Crítica.

Como a aprendizagem se dá efetivamente pela possibilidade oferecida ao aluno de ter experiências significativas e diversas, o currículo se beneficiaria de ser pensado também em termos de experiências de aprendizagem relevantes em relação à educação plurilíngue e intercultural. Entre essas experiências, por exemplo, deve haver um lugar para promover e levar em consideração as linguagens dos repertórios dos aprendizes, mas também trocas virtuais ou reais com alunos de outras turmas, estrangeiros ou não.

Devemos ter sempre em mente que a consideração das dificuldades de determinados alunos induz formas de ensino que beneficiam todos os alunos. A primeira lição é justamente a de acolher e valorizar a todos por parte do professor, inclusive no que diz respeito aos recursos linguísticos e culturais de que dispõe.

REFERÊNCIAS

- ANFOPE. **Manifesto Contra a Desqualificação da Formação dos Professores da Educação Básica**. Disponível em: <https://anped.org.br/news/manifesto-contra-desqualificacao-da-formacao-dos-professores-da-educacao-basica>. Acesso em: 1 jan. de 2022.
- ALARCÃO, I; ARAÚJO E SÁ, M, H; PINTO, S. **Isabel Alarcão: itinerários a partir dos “ditos” e, PowerPoint**. Aveiro: UA Editora, 2023.
- ALMEIDA, M.; PIMENTA, S. **Estágios Supervisionados na Formação Docente**. São Paulo: Cortez, 2014.
- ANDRADE, A. I.; ARAÚJO E SÁ, M. H.; MOREIRA, G.; SÁ, C. **Intercompreensão e Formação de Professores: percursos de desenvolvimento do projecto ILTE**. 2007. Disponível em: <http://www.dialintercom.eu/Post/Painel1/2.pdf>. Acesso em: 20 Out. 2012.
- ANDRADE, A. I.; ARAÚJO e SÁ, M. H. *et al.* Análise e construção da Competência Plurilingue - alguns percursos didáticos. In: NETO, A. *et al.* (Org.), **Didáctica e metodologias de educação, percursos e desafios**. Évora: Universidade de Évora, 2003. p. 489-506.
- ANTUNES, I. **Gramática Contextualizada: limpando “o pó das ideias simples”**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- ANTUNES, I. **Língua, Texto e Ensino: outra escola possível**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ANTUNES, I. **Muito Além da Gramática: por ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.
- ARAÚJO E SÁ, M. H. A Intercompreensão em Didática de Línguas: modulações em torno de uma abordagem interacional. In: **L I N G V A R V M A R E N A - VOL. 4 - ANO 2013 - 79 – 106**.
- ARAÚJO E SÁ *et al.* **Imagens das Línguas em Contextos de Educação e Formação: itinerários da investigação**. Aveiro: Carnos do LALE, 2019.
- ARAÚJO E SÁ, M. H.; MELO-PFEIFER, S. Online Plurilingual Interaction: Identity Construction and Development of Plurilingual Competence in Students and Teachers: A Focus on Intercomprehension. In E. PICCARDO; A. GERMAIN-RUTHERFORD; G. LAWRENCE. **The Routledge Handbook of Plurilingual Language Education** (pp. 279-296). Londres: Routledge.
- BAGNO, M; CARVALHO, O. **Gramática para Aprendizizes de Português Brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2023.

BAGNO, M. **Uma História da Linguística**: do século 19 ao limiar do século 20 – Tomo II. São Paulo: Parábola, 2023.

BAGNO, M. **Uma História da Linguística**: da Antiguidade ao Iluminismo – Tomo I. São Paulo: Parábola, 2023.

BAGNO, M. **Objeto Língua**. São Paulo: Parábola, 2019.

BAGNO, M. **Dicionário Crítico de Sociolinguística**. São Paulo: Parábola, 2017.

BAGNO, M. O que é uma Língua? imaginário, ciência & hipóstase. In: LAGARES, X; BAGNO, M. (Orgs.). **Políticas da Norma e Conflitos Linguísticos**. São Paulo: Parábola, pp. 355-387, 2011.

BAGNO, M.; RANGEL, E. Tarefas da Educação Linguística no Brasil. In: **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 5, n. 1, pp. 63-81, 2005.

BAKHTIN, M. **Questões de Estilística no Ensino da Língua**. Trad. de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2013.

BARIBEAU, C. **L'instrumentation dans la Collecte de Données**. Recherches Qualitatives. Hors-série, n. 2, p. 98-114, 2005.

BEAUMONT, S.; MOORE, D. Plurilinguisme et formation des enseignants de l'éducation nationale en Amérique du Nord. Une recherche-action-formation pour le développement d'outils et pratiques innovantes. **Recherches et Application**, França, n. 67, p. 30-40, 2020.

BEN-RAFAEL, E. A Sociological Approach to the Study of Linguistic Landscapes. In: E. SHOHAMY AND D. GORTER (Eds.), **Linguistic Landscape**: Expanding the Scenery (pp. 40–54). London: Routledge, 2009.

BLACKLEDGE, A.; CREESE, A. Heteroglossia as Practice and Pedagogy. In: A. Blackledge, A. Creese (eds.), **Heteroglossia as Practice and Pedagogy**, New York; London: Springer Science, 2014.

BLOMMAERT, J. **Ethnography, Superdiversity and Linguistic Landscapes**: Chronicles of Complexity. Bristol, UK: Multilingual Matters, 2013.

BLOMMAERT, J. **The Sociolinguistics of Globalization**. Cambridge, Cambridge University Press, 2010.

BORGES, M. C. **Formação de Professores** – desafios históricos, políticos e práticos. São Paulo: Paulus, 2013.

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

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna**: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola, 2004.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2017/18.

BRASIL. **Complemento aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2002.

BRASIL. **Constituição Brasileira**. Brasília, 1988.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 1996.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: quinto e sexto ciclos do Ensino Fundamental (Língua Portuguesa)**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental (Língua Portuguesa)**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 1997.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2000.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação – LEI N.º 13.005/2014**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 1 de 27 de outubro de 2020**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: <https://in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724>.

BRASIL. **Resolução no 3, de 21 de novembro de 2018**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/dcnem.pdf>.

BRETEGNIER, A. Histoires de Langues en Formation. Construire une Démarche de recherche-intervention alter-réflexive. In : M. MOLINIE, M. ; HUVER, E. **Praticiens – chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue. Réflexivité et Interaction Biographique en Sociolinguistique et en Didactique**, CAS n.º 4, LESCLaP : Université Picardie Jules Verne.

BYRAM, M. **Langues et Identités**. Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2006.

CALVO DEL OLMO, FRANCISCO JAVIER (Org.) ; SOUZA, S. (Org.). **Português Língua Não Materna**: Contextos, Estatutos e Práticas de Ensino numa Visão Crítica. 1. ed. Porto/Portugal: UPorto Press, 2022. v. 1. 484p .

CANAGARAJAH, S. **Translignal Practice**: global Englishes and cosmopolitan relations. New York: Routledge, 2013.

CANDELIER, M. Approches plurielles, didactique du plurilinguisme. In: **Les Cahiers de l'Acedle**, v.5, n.1, 2008.

CANDELIER, M. *et al.* Conscience du Plurilinguisme. In: **Pratiques, Représentations et Interventions**. Rennes: Presses universitaires de Rennes, 2008.

CANDELIER, M. **L'éveil aux Langues à l'école Primaire** – evlang: bilan d'une innovation européenne. De Boeck Supérieur, 2003.

CANDELIER, M.; CASTELLOTTI, V. **Didactique(s) du (des) Plurilinguisme(s)**. CARAP, Paris, 2007.

CASTELLOTTI V.; MOORE D. Alternance des Langues et Apprentissages. In: **Études de Linguistique Appliquée**, n. 108, 1997.

CASTELLOTTI V.; COSTE, D. ; MOORE D. **Le proche et le Lointain dans les Représentations des Langues et de leur Apprentissage**. Didie, 2001.

CASTELLOTTI, V.; MOORE, D. **Social representations of Languages and Teaching**. DGIV, Council of Europe, Strasbourg, 2002.

CANOTILHO, J. **Constituição dirigente e vinculação do legislador**. 2. ed. Coimbra: Coimbra Editora, 2001.

CAVALI, M. Accueillir la Diversité des Apprenants. Agencer la pluralité des modes d'enseignement. In : **Tréma**, 42, 2014. Disponível em: <https://journals.openedition.org/trema/3264>. Acesso em: 1 nov. de 2022.

COSTE, D.; MOORE, D.; ZARATE, G. **Compétence Plurilingue et Pluriculturelle**. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 1997, 2009.

COMISSÃO EUROPEIA. **A Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia**. EU: 2000. Disponível em: <https://op.europa.eu/webpub/com/carta-dos-direitos-fundamentais/pt/#:~:text=O%20que%20%C3%A9%20para,leis%20nacionais%20e%20conven%C3%A7%C3%B5es%20internacionais>. Acesso em: 2 de out. de 2022.

COMISSÃO EUROPEIA. **Carta Europeia das Línguas Minoritárias e Regionais**. EU: 1992. Disponível em: <https://rm.coe.int/16806d3606>. Acesso em: 2 de out. de 2022.

CPLP. **Língua Portuguesa.** Disponível em: <https://www.cplp.org/Default.aspx?ID=2604>. Acesso em: 10 de out. de 2022. Portugal: Lisboa, 2022.

BEACCO, J. C. **Langue et Répertoire des Langues:** le plurilinguisme comme manière d'être en Europe. Strasbourg, Fr : Conseil de l'Europe, DG IV, 2005.

CHARLIER, É. ; CHARLIER, B. **La formation au coeur de la pratique:** Analyse d'une formation continue d'enseignants. Bruxelles: De Boeck, 1998

DABÈNE, L. ; DEGACHE, C. Comprendre les Langues Voisines. In : **Études de Linguistique Appliquée**, n. 104, 1996.

DABÈNE, L. **Repères Sociolinguistiques pour l'Enseignement des Langues.** Paris, Hachette, 1994.

DABÈNE, L.; MOORE, D. Bilingual speech of Migrant people. In: **One speaker, two Languages:** Cross-disciplinary perspectives on code-switching. Cambridge, UK and New York: Cambridge University Press, 1995.

DAGENAIS, D., D. MOORE, C. SABATIER, P. LAMARRE AND F. ARMAND. Linguistic Landscape and Language Awareness. In: E. Shohamy and D. Gorter (Eds.) **Linguistic Landscape: Expanding the Scenery.** London: Routledge, 2008.

DE MAURO, T. **l'Educazione Linguistica Democratica.** Roma: Editori Laterza, 2018.

DEWAELE, J. M. **Multilingualism and Emotions.** The Encyclopedia of Applied Linguistics, 2012.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Nova tentativa de padronização dos currículos dos cursos de licenciatura no Brasil: a BNC-formação . **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 17, n. 46, p. 53-71, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i46.8916.

DOVCHIN, S; PENNYCOOK, A.; SULTANA, S. Transglossia: From Translanguaging to Transglossia. In: **Popular Culture, Voice and Linguistic Diversity:** Language and Globalization. Palgrave Macmillan: Cham, 2018.

EAKEN, P. J. **Fictions in autobiography:** Studies in the act of self-invention. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1985.

ESCODÉ, P.; CALVO DEL OLMO, F. **Intercompreensão:** a chave para as línguas. São Paulo, Parábola, 2019.

ESCODÉ, P.; JANIN, P. **Le point sur l'Intercompréhension, clé du Plurilinguisme.** Paris: Clé International, 2000.

ETHNOLOGUE. **Lista de Línguas.** ETHNOLOGUE: 2022. Disponível em: https://www.ethnologue.com/?_cf_chl_tk=meeJd1i6fPpOZ.e1kkrGjqsICE.qJ_YHCmZIQOb87p0-1667492207-0-gaNyCgZNB2U. Acesso em: 3 set. 2022.

FARACO, C. A; VIEIRA, F. E. **Gramática do Português Brasileiro Escrito**. São Paulo: Parábola Editorial, 2023.

FARACO, C. A. **História do Português**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

FARACO, C. A. **História Sociopolítica da Língua Portuguesa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FARACO, C. A; ZILLES, A. M. **Para conhecer Norma Linguística**. Contexto: São Paulo, 2017.

FARACO, C. A. **Norma Culta Brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola 2008.

FARACO, C. A. Norma-Padrão Brasileira: desembaraçando alguns nós. In: BAGNO, M. (Org.). **Linguística da Norma**. São Paulo: Loyola, 2004.

FERREIRA, L. A historiografia da oferta de línguas estrangeiras no Brasil e a Intercompreensão como ferramenta de valorização do Plurilinguismo. **Dissertação (Mestrado em Estudos Linguístico)** – UFPR. Curitiba, p. 85. 2018.

FINARDI, K.; CSILLAGH, V. Globalization and linguistic diversity in Switzerland: insights from the roles of national languages and English as a foreign language. In: S. Gruzca; M. Olpińska; P. Romanowski. (Org.). **Advances in Understanding Multilingualism**. 1ed. Warsaw: Peter Lang GmbH, International Academic Publishers, Frankfurt am Main, 2016, v. 24, p. 41-56.

FINARDI, K., PREBIANCA, G., & MOMM, C. Tecnologia na Educação: o caso da Internet e do Inglês como Linguagens de Inclusão. **Revista Cadernos do IL**, 2013, 46, 193-208.

FINARDI, K., & ARCHANJO, R. Reflections of Internationalization of Education in Brazil. In 2015 International Business and Education Conference, 2015, New York. **2015 International Business and Education Conference Proceedings** (Volume 1, pp. 504-510). New York: Clute Institute, 2015.

FONTÃO, M. Multiculturalismo e Plurilinguismo. In: **Quiosque das Letras**, 2011.

FRANCO, M. A. **Pedagogia e Prática Docente**. 1.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. (Manuscritos). São Paulo: **Instituto Paulo Freire**, 2019 [1968].

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática docente. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

FREIRE, P. Educação e Atualidade Brasileira. 1959. **Tese de Concurso para a Cadeira de História e Educação** - Escola de Belas Artes de Pernambuco, Recife. 1959.

GALINDO, Caetano, W. **Latim em Pó**: um passeio pela formação do nosso Português. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

GATTI, Bernadete A. **Formação de Professores no Brasil**: características e problemas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n.º 113, p. 1.355-1.379, out./dez. 2010.

GERALDI, J. W. Entrevista com João Wanderlei Geraldi. In: Sweder Souza; Andréia Rutikewiski. (Org.). **Ensino de Língua Portuguesa e Base Nacional Comum Curricular: propostas e desafios** (BNCC - Ensino Fundamental II). 1ed.Campinas: Mercado de Letras, 2020, v. 1, p. 205-206.

GERALDI, J. W. **Tranças e Danças**: linguagem, ciência, poder e ensino. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

GERALDI, J. W. O ensino da Língua Portuguesa e a BNCC. In: **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015.

GERALDI, J. W. (Org.). **O Texto na Sala de Aula**. São Paulo: Ática, 2002.

GERALDI, J. W. Concepções de Linguagem e Ensino de Português. In: **O Texto na Sala de Aula**. Cascavel: Assoeste, 1984.

GOMES, A; SOUZA, S. *et al.* Análise Linguística/Semiótica para o Ensino Médio: a proposta da BNCC. **LÍNGUAS & LETRAS** (ONLINE), v. 23, p. 76-95, 2022.

GOMES, A. ; SOUZA, S. Base Nacional Comum Curricular: retornos, estagnações ou progressos? Entrevista com Egon de Oliveira Rangel e João Wanderlei Geraldi. In: Sweder Souza; Andréia Rutikewiski. (Org.). **Ensino de Língua Portuguesa e Base Nacional Comum Curricular: propostas e desafios** (BNCC - Ensino Fundamental II). 1ed.Campinas: Mercado de Letras, 2020, v. 1, p. 205-206.

GOMES, A.; SOUZA, S. O Ensino de Gramática e as Articulações teórico-metodológicas da Prática de Análise Linguística. **Work. Pap. Linguíst.**, v. 18, n. 2, p. 50-68, Florianópolis, ago./dez., 2017.

GOMES, A.; SOUZA, S. Os Módulos da Sequência Didática e a prática de Análise Linguística: relações facilitadoras. **Con(Textos) Linguísticos**, Vitória, v.9, n.14, p. 8-22, 2015.

GONÇALVES, M.; ANDRADE, A. Disponibilidades e Auto-Implicação: desenvolvimento profissional e Plurilinguismo. In: **Educação**, Porto Alegre/RS, ano XXX, n.3, v. 63, p. 457-477, set/dez, 2007.

GUMPERZ, J. **Sociolinguistique Interactionnelle**. Une Approche Interprétative. La Réunion : L'Harmattan, 1989.

HAWKINS, Eric. **Awareness of Language: An Introduction**. New York: Cambridge University Press, 2a ed., 1984/1985

IMBERÓN, F. **Formação Continuada de Professores**. Tradução Juliana dos Santos Padilha Porto Alegre: Artmed, 2010.

KRAUSE-LEMKE, C. Diversidade Linguística e Multilinguismo em Documentos Norteadores de Políticas Para o Ensino de Línguas no Brasil. In: **Interfaces Científicas - Educação** • Aracaju • V.4 • N.2 • p. 43 - 58 • Fev. 2016.

LAURINDO, T. R. **O Ensino Apostilado e suas Frestas**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016.

LAGARES, X. C. **Qual Política Linguística?** desafios glotopolíticos contemporâneos. São Paulo: Parábola, 2018.

LANDRY, R.; BOURHIS, R. Linguistic Landscape and Ethnolinguistic Vitality: An Empirical Study. In: **Journal of Language and Social Psychology** v. 16, n.1, p. 23–49, 1997.

MALFACINI, A. C. S. Breve Histórico do Ensino de Língua Portuguesa no Brasil: da Reforma Pombalina ao uso de Materiais Didáticos apostilados. **IDIOMA**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 45-59, 1o. Sem., 2015.

MARTINFS, F. **Biografia Linguística E Sensibilização À Diversidade Linguística Nos Primeiros Anos De Escolaridade**. Disponível em: https://jaling.ecml.at/pdfdocs/jaling_presentation/portuguais.pdf. Acesso em: 5 de ago. de 2021.

MEGALE, A. H. Bilingüismo e Educação Bilíngüe – discutindo conceitos. Revista Virtual de **Estudos da Linguagem – ReVEL**. v. 3, n. 5, agosto de 2005. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br].

MELO-PFEIFER, S. Business as Usual? (Re)conceptualizations and the Multilingual Turn in Education. The Case of Mother Tongue. In: E. VETTER; U. JESSNER (Eds.), **International research on Multilingualism: breaking with the monolingual perspective, multilingual education**, p. 27-41, 2019.

MELO-PFEIFER, S. The Multilingual turn in Foreign Language Education. Facts and Falacies. In: A. BONNET; P. SIEMUND (Eds.), **Foreign Language Education in Multilingual classrooms**. p. 192-211, 2018.

MELO-PFEIFER, S.; SCHMIDT, A. Desenha-te a falar as Línguas que Conheces: imagens de crianças luso(fono)descendentes na Alemanha acerca da sua Competência Plurilingue. **Comunicação Oral no 4º Congresso Internacional EDILIC**, 10-18 de julho. Aveiro: Universidade de Aveiro (Portugal), 2014.

MENDONÇA, M. Análise Linguística no Ensino Médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org.). **Português no Ensino Médio e Formação do Professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 199-226.

MICCOLI, L. **Aproximando teoria e prática para professores de línguas estrangeiras**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014.

MILITÃO, A. Contribuições De Paulo Freire Para O Debate Sobre A Formação Continuada De Professores. **Encontro de Ensino, Pesquisa e Extensão**, Presidente Prudente, 22 a 25 de outubro, 2012.

MOITA LOPES, L. P. Introdução – Uma Linguística Aplicada Mestiça e Ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 13-65.

MOLINIÉ, M. **Le dessin Réflexif**. Élément pour une Herméneutique du Sujet Plurilingue. CRTF Encrages, Paris: Belles Lettres, 2009.

MOLINIÉ, M. **Biographie Langagière et Apprentissage Plurilingue**. Le Français dans le Monde: recherches et applications, n. 39, 2006. Disponível em: <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01224908/>. Acesso em: 5 de ago. 2021.

MONTEAGUDO, H. A invenção do Monolinguismo e da Língua Nacional. In: **Gragoatá**, v. 17 n. 32, 2012.

MONTE MÓR, W. Crítica e Letramentos Críticos: Reflexões Preliminares. In: Rocha, C e Maciel, R (Orgs) **Língua Estrangeira e Formação Cidadã: Por entre Discursos e Práticas**. Campinas: Ed Pontes, p 31-50, 2ª Edição, Edição Expandida, pp 31-50.

MOORE & CASTELLOTTI, V. Comment le Plurilinguisme vient aux Enfants. In: CASTELLOTTI, V. **D'une Langue à d'Autres: pratiques et représentations** (p.151-190)., Rouen: Dyalang, 2001.

MOORE, D. Multilingual Literacies and third script Acquisition: young Chinese children in French immersion. In: **International Journal of Multilingualism**, v.7, n,4, p. 322-342, Vancouver: Canadá, 2010.

MOORE, D. **Plurilinguismes et École**. Collection LAL. Paris: Didier, 2006.

NETO, J. B. **História da Gramática**. Curitiba: Editora UFPR, 2023.

NICOLAIDES, Christine; SILVA, Kleber Aparecida; TÍLIO, Rogério; ROCHA, Claudia Hilsdorf (Orgs.). **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

OLIVIER DE SARDAN, J-P. **Anthropologie et Développement: essai en socio-anthropologie du changement social**. Paris : APAD/Karthala, 1995.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. ONU: 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 6 out. de 2022.

ONU. **Etados Nacionais**. ONU: 2020. Disponível em: <https://unicrio.org.br/conheca/paises-membros/>. Acesso em 6 out. de 2022.

ORLANDI, E. P.; SOUZA, T. C. C. A língua imaginária e a língua fluida: dois métodos de trabalho com a linguagem. In: ORLANDI E. P. **Política lingüística na América Latina**. Campinas: Pontes, 1988.

PAILLÉ, P. Pour une méthodologie de la complexité en éducation: le cas d'une recherche-action-formation. **Revue Canadienne De L'éducation**. 19, 3. 1994. p. 215 - 230.

PERREGAUX, C. 'Avec les Approches d'éveil au Langage, l'Interculturel est au centre de l'Apprentissage Scolaire', In : **bulletin suisse de linguistique appliquée** n. 67, p. 101–110, 1998.

PRUD'HOMME, L. ; GUAY, M.-H. **Le sens construit autour de la différenciation**. **Éducation et Francophonie**, 39(2), 165-188. 2011.

RAJAGOPALAN, K. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil: por uma política prudente e propositiva. In: LACOSTE, Y. & RAJAGOPALAN, K. (orgs). **A Geopolítica do Inglês**. Parábola, 2005, p. 135-159.

REHBEIN, J., TEN THIJE J. D., VERSCHIK, A. Lingua receptiva (LaRa) – remarks on the quintessence of receptive multilingualism. **International Journal of Bilingualism**, 16(3), 2012.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. Trad. A. Chelini. J. P. Paes e I. Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2006[1916].

SALOMÃO, A. C. A cultura e o ensino de língua estrangeira: Perspectivas para a formação continuada no projeto teletandem. 2012. 270f. **Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos)**. Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2012.

SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas SP: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 8ª ed. Campinas SP: Autores Associados, 1985.

SHOHAMY, E.; GORTER. **Linguistic Landscape: Expanding the Scenery**. New York: Routledge, 2009.

SHOHAMY, E. Linguistic Landscapes and Multilingualism. In: M. MARTIN-JONES, A. BLACKLEDGE, AND A. CREESE (EDS.), **The Routledge Handbook of Multilingualism** (pp. 538– 551). London: Routledge, 2012.

SHOHAMY, E. LL Research as Expanding Language and Language Policy. In: **Linguistic Landscape: An International Journal** v.1, n.1–2, p.152–171, 2015.

SHOHAMY, E.; BEN-RAFAEL, A.; BARNI, M. **Linguistic Landscape in the City**. Bristol, UK: Multilingual Matters, 2010.

SOARES, M. Português na Escola: história de uma disciplina curricular. *Materiais Escolares: história e sentidos*. **Revista de Educação**. Brasília, v. 25, n. 101, out/dez., 1996.

SOUZA, S.; CALVO DEL OLMO, FRANCISCO JAVIER (Org.) . Línguas em Português. **A Lusofonia numa Visão Crítica**. 1. ed. Porto: U.Porto Press, 2020. v. 1. 340p .

SOUZA, S.; ARAÚJO E SÁ, M. H. A. B. A. E. Reflexões acerca da Promoção de uma Didática do Plurilinguismo no ensino-aprendizagem de Línguas. **REVISTA LETRAS**, v. 1, p. 45-65, 2022.

SOUZA, S. A Língua Portuguesa nos Documentos de Ensino Brasileiro: um olhar sobre a Base Nacional Comum Curricular. **HUMANIDADES & INOVAÇÃO**, v. 7, p. 282-298, 2020.

THAMIN, N.; SIMON, D-L. Réflexion épistémologique sur la notion de biographies langagières. **Revue Carnets d'Atelier de Sociolinguistique**, 2009.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1994.

TURNER, M.; LIN, A. Translanguaging and Named Languages: productive tension and desire. In: **International Journal of Bilingual Education and Bilingualism**, DOI: [10.1080/13670050.2017.1360243](https://doi.org/10.1080/13670050.2017.1360243), 2017.

UNESCO. **Declaração dos Direitos Linguísticos**. UNESCO: 1996. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos.pdf . Acesso em: 6 out. de 2022.

VENÂNCIO, F. **Assim Nasceu uma Língua**: sobre as origens do Português. Lisboa: Editora Guerra & Paz, 2019.

VOLÓCHINOV, V. (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Trad. de Michel Lahud e Yara Vieira. São Paulo: Hucitec, 2006 [1979].

ANEXO 1 – ATA DE APROVAÇÃO NO COLEGIADO DO PPG-LETRAS/UFPR



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS
COORDENAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
Tel.: (41) 3360-5102

| Ata 02/2020

No primeiro dia do mês de maio de dois mil e vinte, às 14:00, sob a presidência do Vice-Coordenador, professor Caetano Waldrigues Galindo, devido à excepcionalidade causada pela pandemia do SARS-CoV-2, CoViD-19, reuniu-se de maneira remota o Colegiado da Pós-Graduação em Letras. Estavam presentes os seguintes professores: Francisco Calvo del Olmo, Gesualda de Lourdes dos Santos Rasia, Lígia Negri, Patricia Cardoso, Patricia Rodrigues, Pedro Ipiranga, Ruth Bohunovski e Thiago Vitti Mariano além dos representantes discentes Fernanda Lopes, Janina Rodas, Simone Colman Martins e Sueder Santos de Souza. Passou-se então à pauta: [...] 5. **Diversos: 5.1 Pareceres para Comitê de Ética: 1.** Projeto: *A didática do plurilinguismo na (trans)formação de professores de língua portuguesa em tempos de internacionalização*, do discente Sueder Santos de Souza, sob orientação do professor doutor Francisco Javier Calvo del Olmo. O parecer da professora Clarissa Menezes Jordão é pela aprovação e encaminhamento ao Comitê. **Aprovado.**[...] Não havendo outros pontos a se discutir, eu, Caetano Waldrigues Galindo, lavrei esta ata, que depois de lida será assinada por todos.

Caetano Waldrigues Galindo
Vice-Coordenador do PPGLETRAS

ANEXO 2 – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A DIDÁTICA DO PLURILINGUISMO NA (TRANS)FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA EM TEMPOS DE INTERNACIONALIZAÇÃO

Pesquisador: Francisco Javier Calvo del Olmo

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 34382620.9.0000.0102

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Letras

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.266.525

Apresentação do Projeto:

A presente pesquisa faz parte de um estudo de Doutorado, cujo objetivo principal é investigar qual é a contribuição da Didática do Plurilinguismo na (trans)formação de professores de Língua Portuguesa, por meio de um curso de formação. Tem como pesquisador principal o professor Francisco Javier Calvo, doutor em Estudos da Tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil (2014). Atualmente é professor Adjunto I da Universidade Federal do Paraná. Conta com a colaboração do doutorando Sueder Santos de Souza.

Objetivo da Pesquisa:

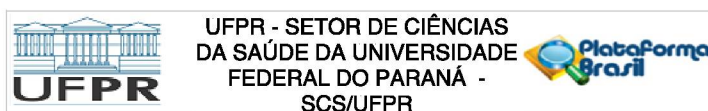
Objetivo principal é investigar qual é a contribuição da Didática do Plurilinguismo na (trans)formação de professores de Língua Portuguesa, por meio de um curso de formação.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Benefícios

Em relação aos benefícios da pesquisa, estes se referem a um melhor entendimento sobre as políticas linguísticas vigentes no que diz respeito à Prática Docente, num mundo cada vez mais globalizado, o que acaba por ter uma grande importância quando se considera a relevância nos processos complexos de ensino/aprendizagem e as configurações sociais na modernidade. Dessa forma, esta pesquisa pode auxiliar

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar
Bairro: Alto da Glória **CEP:** 80.060-240
UF: PR **Município:** CURITIBA
Telefone: (41)3360-7259 **E-mail:** cometica.saude@ufpr.br



Continuação do Parecer: 4.266.525

os participantes envolvidos a (re)pensar sobre a importância e influência das práticas de ensino e aprendizagem durante as atividades que serão propostas no curso.

Riscos

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa que conta com questionários individuais e encontros de grupo tipo focal, os riscos de pesquisa podem ser de natureza psicológica, apenas no sentido de que os participantes podem não se sentir confortáveis no momento de responder ao questionário devido à presença do pesquisador. Contudo, caso o pesquisador perceba algum incômodo dessa natureza, este interromperá as atividades, deixando claro para os participantes que eles podem expor qualquer desconforto que possa surgir no desenvolvimento da pesquisa. Nesse caso, se os participantes sentirem necessidade, nós os encaminharemos ao atendimento do Centro de Psicologia Aplicada, o CPA, d UFPR, é um serviço-escola do curso de Psicologia, vinculado ao Setor de Ciências Humanas, das 8h30 às 14h30, com Edvaldo da Silva Amaral, e das 14h30 às 20h30, com Wagner da Cruz, na Praça Santos Andrade, 50 (Prédio Histórico) – 1º andar da Psicologia, sala 112 - Telefone: (41) 3310-2614 – E mail: centrodepsicologia@ufpr.br. Além desse, nenhum outro risco é previsto para o desenvolvimento da presente pesquisa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa de grande relevância para área investigada.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos e as orientações foram ajustadas e/ou explicadas.

Recomendações:

Não há

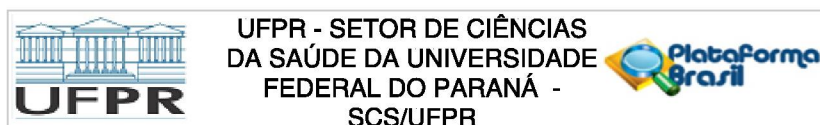
Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Favor inserir em seu TCLE e TALE o número do CAAE e o número do Parecer de aprovação, para que possa aplicar aos participantes de sua pesquisa, conforme decisão da Coordenação do CEP/SD de 13 de julho de 2020.

Após o isolamento, retornaremos à obrigatoriedade do carimbo e assinatura nos termos.

Qualquer dúvida, retomar e-mail ou pelo WhatsApp 41-3360-7259.

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar	CEP: 80.060-240
Bairro: Alto da Glória	
UF: PR Município: CURITIBA	
Telefone: (41)3360-7259	E-mail: cometica.saude@ufpr.br



Continuação do Parecer: 4.266.525

Considerações Finais a critério do CEP:

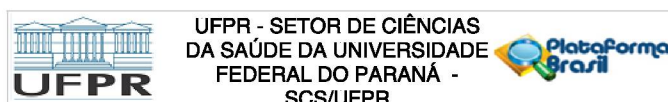
Solicitamos que sejam apresentados a este CEP, relatórios semestrais e final, sobre o andamento da pesquisa, bem como informações relativas às modificações do protocolo, cancelamento, encerramento e destino dos conhecimentos obtidos, através da Plataforma Brasil - no modo: NOTIFICAÇÃO. Demais alterações e prorrogação de prazo devem ser enviadas no modo EMENDA. Lembrando que o cronograma de execução da pesquisa deve ser atualizado no sistema Plataforma Brasil antes de enviar solicitação de prorrogação de prazo.

Emenda – ver modelo de carta em nossa página: www.cometica.ufpr.br (obrigatório envio)

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1569392.pdf	18/08/2020 16:27:09		Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1569392.pdf	18/08/2020 16:19:05		Aceito
Parecer Anterior	PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_4208705.pdf	18/08/2020 16:18:40	Francisco Javier Calvo del Olmo	Aceito
Outros	cartarespostra_COMETICA_I.docx	18/08/2020 16:17:07	Francisco Javier Calvo del Olmo	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	concordancia_CPA_NOVO.pdf	18/08/2020 16:16:30	Francisco Javier Calvo del Olmo	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_consentimento_livre_e_esclarecidoTCLE_CORRIGIDO.docx	18/08/2020 16:16:11	Francisco Javier Calvo del Olmo	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Detalhado_CORRIGIDO.docx	18/08/2020 16:15:15	Francisco Javier Calvo del Olmo	Aceito
Declaração de Pesquisadores	AnalisedeMeritoFrco.pdf	02/07/2020 10:50:50	Gilse Elisangela da Silva de Souza	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado.docx	01/07/2020 10:00:15	Francisco Javier Calvo del Olmo	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Concordancia_Instituicao_Participante.pdf	01/07/2020 09:50:36	Francisco Javier Calvo del Olmo	Aceito

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar
 Bairro: Alto da Glória CEP: 80.060-240
 UF: PR Município: CURITIBA
 Telefone: (41)3360-7259 E-mail: cometica.saude@ufpr.br



UFPR - SETOR DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PARANÁ -
SCS/UFPR

Continuação do Parecer: 4.268.525

Outros	Check.pdf	01/07/2020 09:48:28	Francisco Javier Calvo del Olmo	Aceito
Outros	DECLARACAOEQUIPEPESQUISA.pdf	01/07/2020 09:46:59	Francisco Javier Calvo del Olmo	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_consentimento_livre_e_esclarecidoTCLE.docx	30/06/2020 18:04:07	Francisco Javier Calvo del Olmo	Aceito
Outros	Carta_de_Encaminhamento.pdf	30/06/2020 18:03:16	Francisco Javier Calvo del Olmo	Aceito
Outros	Ata.pdf	30/06/2020 18:02:10	Francisco Javier Calvo del Olmo	Aceito
Folha de Rosto	Folha_Rosto_PB_Assinada_SOUZA.pdf	30/06/2020 12:31:45	Francisco Javier Calvo del Olmo	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CURITIBA, 09 de Setembro de 2020

Assinado por:
IDA CRISTINA GUBERT
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar
Bairro: Alto da Glória CEP: 80.060-240
UF: PR Município: CURITIBA
Telefone: (41)3360-7259 E-mail: cometica.saude@ufpr.br

ANEXO 3 – ATA DE APROVAÇÃO NO COLEGIADO DO SETOR DE EDUCAÇÃO

18/08/2021

SEI/UFPR - 3880525 - Ad Referendum



Curitiba, 27 de julho de 2021.

Ad Referendum nº 80/2021/UFPR/R/ED/DTPEN

Processo nº 23075.151629/2017-03

Interessado: Departamento de Teoria e Prática de Ensino

Aprovo, *ad referendum* da plenária departamental, o Curso de Extensão "Curso de (trans)Formação Conduzida de Professores de Língua Portuguesa - Práticas Plurilingües para uma Educação Linguística Democrática", a ser realizado entre 02 de agosto de 2021 e 04 de outubro de 2021, com carga horária de 180 horas, sob a responsabilidade da Professora Fernanda Silva Veloso.

Atenciosamente,



Documento assinado eletronicamente por **RAFAEL GINANE BEZERRA, CHEF DEPTO TEORIA E PRÁTICA ENSINO**, em 27/07/2021, às 19:40, conforme art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



A autenticidade do documento pode ser conferida [aqui](#) informando o código verificador **3680525** e o código CRC **41AAE4F6**.

ANEXO 4 – TERMO DE COMPROMISSO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO | TCLE

Nós, Prof. Dr. Francisco Javier Calvo del Olmo e doutorando Sueder Santos de Souza – do Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná, no Programa de Pós-Graduação em Letras, estamos convidando você, participante do minicurso, a participar de um estudo intitulado: “A DIDÁTICA DO PLURILINGUÍSMO NA (TRANS)FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA EM TEMPOS DE INTERNACIONALIZAÇÃO”, aprovado pelo Parecer 4.266.525, CAAE: 34382620.9.0000.0102. Destacamos a importância da pesquisa, pois possibilita o diálogo e o crescimento conjunto, entre Universidade e Professores, tendo em vista a importância de se (re)pensar o processo da prática docente, não de forma isolada dos fatores sociopolíticos e culturais vigentes, mas sim como um processo extremamente complexo, abrangente e contínuo.

- a) O estudo em questão tem como objetivo geral: Investigar e analisar as contribuições de uma Didática Plurilíngue na promoção de uma consciência/competência plurilíngue nos professores. O estudo será desenvolvido em 15 encontros (um por semana) e um questionário inicial e um final serão aplicados.
- b) Caso você aceite participar, será necessário seu comparecimento nos 15 encontros (um por semana) e responder a um questionário inicial e um final. Você realizará algumas leituras, contribuirá com as discussões realizadas durante os encontros. Os encontros terão duração de duas horas e o questionário durará cerca de 15min cada.
- c) Para tanto, você deverá comparecer na Universidade Federal do Paraná, Departamento de Letras Estrangeiras Modernas, na Rua General Carneiro, 480, Alto da XV. Edifício D. Pedro I, 9º andar, sala 915A. Rua General Carneiro, 480 Alto da XV. CEP 81500-000 - Curitiba, PR – Brasil, para realizar o curso de (trans)Formação de Professores de Língua Portuguesa, o que levará aproximadamente 2h30min. por semana.
- d) Por se tratar de uma pesquisa qualitativa que conta com questionários individuais e encontros de grupo tipo focal, os riscos de pesquisa podem ser de natureza psicológica, apenas no sentido de que os participantes podem não se sentir confortáveis no momento de responder ao questionário devido à presença do pesquisador.
- e) Contudo, caso a pesquisador perceba algum incômodo dessa natureza, este interromperá as atividades, deixando claro para os participantes que eles podem expor qualquer desconforto que possa surgir no desenvolvimento da pesquisa. Nesse caso, se os participantes sentirem necessidade, nós os encaminharemos ao atendimento do Centro de Psicologia Aplicada, o CPA, d UFPR, é um serviço-escola do curso de Psicologia, vinculado ao Setor de Ciências Humanas, das 8h30 às 14h30 e das 14h30 às 20h30, na Praça Santos Andrade, 50 (Prédio Histórico) – 1o andar da Psicologia, sala 112 - Telefone: (41) 3310- 2614 – E mail: centrodepsicologia@ufpr.br. Além desse, nenhum outro risco é previsto para o desenvolvimento da presente pesquisa.

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde da UFPR | CEP/SD Rua Padre Camargo, 265 | térreo |
Alto da Glória | Curitiba/PR | CEP 80060-240 | cometica.saude@ufpr.br – telefone (041) 3360-7259

- f) Os benefícios da pesquisa se referem a um melhor entendimento sobre as políticas linguísticas vigentes no que diz respeito à Prática Docente, num mundo cada vez mais globalizado, o que acaba por ter uma grande importância quando se considera a relevância nos processos complexos de ensino/aprendizagem e as configurações sociais na modernidade. Dessa forma, esta pesquisa pode auxiliar os participantes envolvidos a (re)pensar sobre a importância e influência das práticas de ensino e aprendizagem durante as atividades que serão propostas no curso.
- g) Os pesquisadores Francisco Javier Calvo del Olmo e Sueder Santos de Souza, responsáveis por este estudo poderão ser localizados na Universidade Federal do Paraná, Departamento de Letras Estrangeiras Modernas, na Rua General Carneiro, 480, Alto da XV. Edifício D. Pedro I, 9º andar, sala 915A. Rua General Carneiro, 480 Alto da XV. CEP 81500-000 - Curitiba, PR – Brasil, pelo telefone:(41) 33605244 e nos e-mails franciscocti.ctl@gmail.com ou swedersouza@gmail.com, no horário das 9h às 17h para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

A sua participação neste estudo é voluntária e se você não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.

Participante da Pesquisa [rubrica]
Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE [rubrica]
Orientador [rubrica]

As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas. O pesquisador responsável e a autora da pesquisa. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a sua identidade seja preservada e mantida sua confidencialidade.

O material obtido – questionário inicial e final – será utilizado unicamente para essa pesquisa e será deletado ao término do estudo, dentro de quatro anos. Portanto, o material dos questionários ficará com os pesquisadores por um prazo máximo de 4 (cinco anos), depois serão descartados (rasgados e colocados para reciclagem).

As despesas necessárias para a realização da pesquisa serão referentes ao material impresso e alimentação não são de sua responsabilidade e você não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação.

Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código.

Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone 3360-7259. O Comitê de Ética em Pesquisa é um órgão colegiado multi e transdisciplinar, independente, que existe nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil e foi criado com o objetivo de

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde da UFPR | CEP/SD Rua Padre Camargo, 285 | térreo |
Alto da Glória | Curitiba/PR | CEP 80060-240 | cometica.saude@ufpr.br – telefone (041) 3360-7259

3

proteger os participantes de pesquisa, em sua integridade e dignidade, e assegurar que as pesquisas sejam desenvolvidas dentro de padrões éticos (Resolução nº 466/12 Conselho Nacional de Saúde).

Autorizo (), não autorizo (), o uso de minhas opiniões e experiências relatadas e gravadas em áudio para fins da pesquisa, sendo seu uso restrito a análise dos relatos sobre as avaliações de produções textuais que realizo no contexto acadêmico.

Eu, _____, li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Curitiba, ____ de _____ de _____

Assinatura do Participante de Pesquisa ou Responsável Legal

Assinatura do Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE

ANEXO 5 – CARTAZ DE DIVULGAÇÃO DA FORMAÇÃO



PÚBLICO-ALVO

PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO BÁSICO PÚBLICO BRASILEIRO (MUNICIPAL, ESTADUAL E/OU FEDERAL) – 25 VAGAS (SEND0 5 PARA CADA REGIÃO DO PAÍS) – ORDEM DE INSCRIÇÃO

LOCAL

UFPRABERTA – MODALIDADE REMOTA, COM ENCONTROS/ATIVIDADES SÍNCRONAS E ASSÍNCRONAS

SOBRE O CURSO

ESTE CURSO FAZ PARTE DA PESQUISA DE DOUTORADO INTITULADA: "A DIDÁTICA DO PLURILINGUISMO NA (TRANS)FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO PÚBLICO BRASILEIRO: UMA PROPOSTA DE PESQUISA-AÇÃO-FORMAÇÃO", DESENVOLVIDA NO ÂMBITO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E APOIADA PELO SETOR DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. A PESQUISA É DESENVOLVIDA PELO DOUTORANDO SWEDER SOUZA (PROponente DESTE CURSO), COORDENADA PELA PROF.ª FERNANDA VELOSO (DPTEN/UFPR) E ORIENTADA PELO PROF. DR. FRANCISCO CALVO DEL OLMO (DELEM/PPG-LETRAS/UFPR) E PELA PROF.ª DR.ª MARIA HELENA DE ARAÚJO E SÁ (CIDTFF/UJAVEIRO, PORTUGAL). O PROJETO FOI APROVADO PELO PARECER 4.266.525, CAAE: 34382620.9.0000.0102, DO COMITÊ DE ÉTICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. O OBJETIVO DESTE CURSO É EVIDENCIAR COMO A DIDÁTICA DO PLURILINGUISMO PODE CONTRIBUIR PARA MELHORES PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA, NUMA PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO PARA A DEMOCRACIA LINGÜÍSTICA. O CURSO PERMITIRÁ ANGARIAR MATERIAL PARA ANALISAR A APROPRIAÇÃO DESTA PERSPECTIVA PELOS PROFESSORES PARTICIPANTES E PENSAR NA RENOVAÇÃO DE PRÁTICAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM. TRATA-SE DE UM CURSO ORGANIZADO COMO PESQUISA-AÇÃO-FORMAÇÃO, NO QUAL TODO O CONHECIMENTO SERÁ CONSTRUÍDO DE FORMA COLABORATIVA. ESPERA-SE, ENTÃO, CONTRIBUIR PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS PEDAGÓGICO-DIDÁTICAS PLURILINGUES E INVESTIGATIVAS QUE PERMITAM AO PROFESSOR ATUAR, NUMA LÓGICA TRANSFORMATIVA E EMANCIPADORA, DENTRO DOS SEUS CONTEXTOS DE TRABALHO, PROMOVENDO, ASSIM, A SUA EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA.

INSCRIÇÕES

26/07/2021 A 30/07/2021

SERÁ ENVIADO E-MAIL DE CONFIRMAÇÃO E COM OS DADOS DE ACESSO AO CURSO, ATÉ 1 DE AGOSTO, APENAS PARA QUEM CONSEGUIU A VAGA.

INÍCIO

02/08/2021

SEGUNDAS-FEIRAS

TÉRMINO

DAS 08H ÀS 12H

04/10/2021

CERTIFICADO

TERÁ DIREITO AO CERTIFICADO – EM ATÉ 90 DIAS APÓS O TÉRMINO DO CURSO – QUEM ATINGIR 75% DE PRESENÇA NOS ENCONTROS/ATIVIDADES SÍNCRONAS E ASSÍNCRONAS. OS CERTIFICADOS SERÃO EXPEDIDOS PELA PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO E CULTURA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, COM CARGA HORÁRIA DE 60 HORAS E COM CONTEÚDO PROGRAMÁTICO.

APOIO



ANEXO 6 – FORMULÁRIO DE INSCRIÇÃO

Inscrições
Formulário de Inscrições no Curso de (trans)Formação Continuada para Profissionais de Língua Portuguesa.

***Obrigatório**

1. E-mail *

Identificação

2. Nome Completo *

3. CPF (para Cadastro na UFPRAberta e Certificado, caso seja Aprovado no Curso) *

4. e-Mail (para Cadastro na UFPRAberta e para Comunicação) *

6. Estado *

Marcar apenas uma oval.

Acre
 Alagoas
 Amapá
 Amazonas
 Bahia
 Ceará
 Distrito Federal
 Espírito Santo
 Goiás
 Maranhão
 Mato Grosso
 Mato Grosso do Sul
 Minas Gerais
 Pará
 Paraíba
 Paraná
 Pernambuco
 Piauí
 Rio de Janeiro
 Rio Grande do Norte
 Rio Grande do Sul
 Rondônia
 Roraima
 Santa Catarina
 São Paulo
 Sergipe
 Tocantins

7. Qual é a sua Cidade atual? *

5. Região *

Marcar apenas uma oval.

Centro-Oeste
 Norte
 Nordeste
 Sul
 Sudeste

8. Confirma ser Professor de Língua Portuguesa da Rede Pública de Ensino Básico (Municipal/Estadual/Federal)? *

Marcar apenas uma oval.

Sim
 Não

9. Sou Professor de Língua Portuguesa da Rede Pública de Ensino Básico: *

Marque todos que se aplicam.

Federal
 Estadual
 Municipal

10. Em qual Segmento? *

Marcar apenas uma oval.

Ensino Fundamental - Anos Finais
 Ensino Médio
 Ambos

11. Comprovante de que atua como Professor de Língua Portuguesa no Ensino Básico Público *

Arquivos enviados:

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

ANEXO 7 – FORMULÁRIO DE FREQUÊNCIA DOS ENCONTROS

Frequência

***Obrigatório**

1. **Selecione a Data/Encontro ***

Marcar apenas uma oval.

- Encontro 1 - 02/08/2021
- Encontro 2 - 10/08/2021
- Encontro 3 - 17/08/2021
- Encontro 4 - 24/08/2021
- Encontro 5 - 31/08/2021
- Encontro 6 - 08/09/2021
- Encontro 7 - 14/09/2021
- Encontro 8 - 24/09/2021
- Encontro 9 - 28/09/2021

2. **Nome Completo ***

3. **e-Mail ***

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

ANEXO 8 – FORMULÁRIO E RESULTADO DA MUDANÇA DE DIA E HORÁRIO

Formulário de Consulta - Dia e Horário dos Encontros Síncronos

*Obrigatório

1. Marque o(s) Dia(s) e Horário(s) da Semana que seria(m) Melhor(es) para você. *

Marque todas que se aplicam.

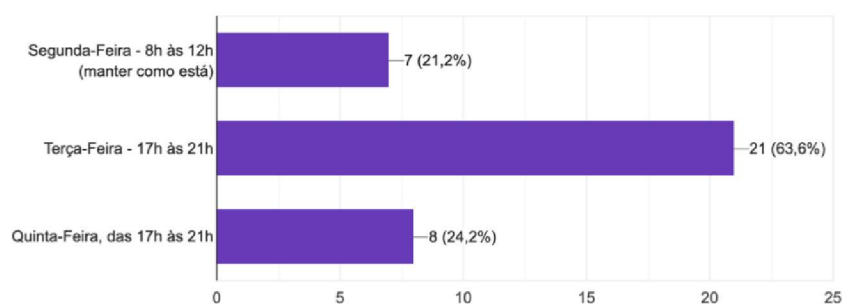
- Segunda-Feira - 8h às 12h (manter como está)
- Terça-Feira - 17h às 21h
- Quinta-Feira, das 17h às 21h

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

Marque o(s) Dia(s) e Horário(s) da Semana que seria(m) Melhor(es) para você.

33 respostas



ANEXO 9 – CRONOGRAMA DA FORMAÇÃO

CRONOGRAMA			
PARTE I – Início: Pesquisa			
DATA	MODALIDADE	ATIVIDADES	CH
02/08/2021	Síncrona	Apresentação do Curso e da Pesquisa Apresentação dos Participantes e do Ministrante Objeto dos Grupos de Trabalho	4
03/08/2021 - 09/08/2021	Assíncrona	Orientações para as Primeiras Atividades Assinatura do Termo de Compromisso Livre e Esclarecido - TCLE	2
10/08/2021	Síncrona	Atividade 1 - Questionário 1 Atividade 2 - Dinâmica de Integração com as Palavras Linguísticas	4
CH ASSÍNCRONA			2
CH SÍNCRONA			8
CH TOTAL			10
PARTE II – Início Teórico: Ação-Formação			
DATA	MODALIDADE	ATIVIDADES	CH
11/08/2021 - 10/08/2021	Assíncrona	Atividade 3 - Leituras: 1) MALFACINI, A. (2015) - "Breve Histórico do ensino de Língua Portuguesa no Brasil: da Reforma Pombalina ao uso de Materiais Didáticos Apostilados". Disponível em: http://www.institutodeltras.usp.br/dioma/numeros/28/dioma28_a04.pdf ; 2) ANDRADE, A.; LOURENÇO, M.; SÁ, S. (2010) - "Abordagens Plurais nos Primeiros anos de Escolaridade: reflexões a partir de contextos de intervenção". Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/280568651_Abordagens_plurais_nos_primeiros_anos_d_a_escolaridade_reflexoes_a_partir_de_contextos_de_intervencao ; 3) GUNHA, J. (2018) - "A Didática do Plurlingüismo e o Repertório Linguístico discente no ensino-aprendizagem do Português Língua Estrangeira: um encontro entre proficiência e formação para diversidade" (p. 21-49). Disponível em: http://repositorio.ufrn.br/bitstream/riem/2011/1/2302/1/Tese_DidaticaPlurlinguismoSeparado.pdf	4
17/08/2021	Síncrona	Seminário: "Do Galego ao Português: variação e individualização linguística" - Convidado: Prof. Dr. Xoán Lagares (UFF-Brasil) A Formação Continuada de Professores de Língua Portuguesa A Didática do Plurlingüismo / As Abordagens Plurais O Ensino de Língua Portuguesa no Brasil	4
18/08/2021 - 23/08/2021	Assíncrona	Atividade 4 - Leituras: 1) "CARAP" (p. 8-9). Disponível em: https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML_researches/CARAP-ES-web.pdf?var=2018-03-20-120700-480 ; 2) SILVA, P. (2016) - "Cultura e Interculturalidade no ensino de Língua: descobrindo caminhos possíveis". Disponível em: https://periodicos.uem.br/index.php/diagogadadidatica/article/viewFile/21277/1183 ; 3) Assair ao Minicurso de Intercapreensão (Aula 1-5). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=PL-ITyVibC0TwmhDmAlIbR-BYJlExpXV	4
24/08/2021	Síncrona	Seminário: "O apagamento das Línguas Minoritárias nos Documentos Oficiais para o Ensino de Línguas no Brasil" - Convidada: Prof.ª Fernanda Veloso (UFPR-Brasil) Interculturalidade Intercapreensão Didática Integrada Despertar para as Línguas	4
25/08/2021 - 30/08/2021	Assíncrona	Atividade 5 - Leituras: 1) MENDES, E. (2019) - "A Promoção do Português como Língua Global no Século XXI". Disponível em: https://www.revistas.uap.br/linhadagua/article/view/154924/155789 ; 2) MENDES, E. (2018) - "Formação Continuada de Professores de Português como Língua Materna na Bahia: reflexões sobre o mesmo tema?". Disponível em: https://sistemas.ufr.edu.br/orçamentos/index.php/observatorio/article/view/6828/13895 ; 3) MENDES, E. (2012) - "O Conceito de Língua em Perspectiva Histórica: reflexos no Ensino e na Formação de Professores de Português". Disponível em: http://books.scielo.org/id/67y3k/pdf/lob-07aas23v22018_42.pdf	4
31/08/2021	Síncrona	Formação do Professor em Língua Portuguesa Finalização da Parte III e Orientações para Parte IV Práticas Plurais no Ensino de Língua Portuguesa Distribuição dos Temas por Grupos de Trabalho Orientações para o Seminário	4
CH ASSÍNCRONA			12
CH SÍNCRONA			12
CH TOTAL			24
PARTE III – Sistematização do Conhecimento: Pesquisa-Ação-Formação			
DATA	MODALIDADE	ATIVIDADES	CH
01/09/2021 - 07/09/2021	Assíncrona	Preparação para o Seminário Atividade 6 - Seminários dos Grupos de Trabalho	2
08/09/2021	Síncrona	Síntese e Finalização da Parte III Constatação do Plano de Trabalho dos Grupos - Orientações para os Planos de Aula Seminário: "Práticas Interculturais na aula de Língua Portuguesa: Formação Docente para a Justiça Social" - Convidada: Prof.ª Dr.ª Edileise Mendes (UFBA-Brasil)	4
08/09/2021 - 09/09/2021	Evento	Participação em Evento - Diálogos Internacionais sobre a Formação Inicial e Continuada de Professores de Línguas - Pensando a (trans) Formação Inicial e Continuada de Professores de Língua Portuguesa numa perspectiva Plurlingü e Intercultural: diálogos entre Brasil, Moçambique e Portugal - Dia 1 (08/09): https://www.youtube.com/watch?v=CvCI-hatoMxk - Dia 2 (09/09): https://www.youtube.com/watch?v=KQI-vL-H2y-o	2
CH ASSÍNCRONA			2
CH SÍNCRONA			4
CH TOTAL			6
PARTE IV – Início Prática: Ação			
DATA	MODALIDADE	ATIVIDADES	CH
10/09/2021 - 13/09/2021	Assíncrona	Confecção da Primeira Versão do Plano de Aula pelos Grupos Apresentação de Primeira Versão do Plano de Aula	2
14/09/2021	Síncrona	Debate sobre os Planos de Aulas Orientações para a Última Versão dos Planos	4
15/09/2021 - 23/09/2021	Assíncrona	Confecção da Segunda Versão do Plano de Aula pelos Grupos Atividade 7 - Dinâmica com os Desenhos Linguísticos	2
24/09/2021	Síncrona	Apresentação e Debate sobre os Planos de Aulas Orientações para Finalização dos Planos	4
25/09/2021 - 05/09/2021	Assíncrona	Término dos Planos de Aula	2
CH ASSÍNCRONA			6
CH SÍNCRONA			6
CH TOTAL			14
PARTE V – Síntese e Finalização: Pesquisa-Ação-Formação			
DATA	MODALIDADE	ATIVIDADES	CH
28/09/2021	Síncrona	Discussão sobre os Planos de Aula Síntese do Curso e Debates Orientações para os Questionários Finais Feedback do Curso Finalização	4
29/09/2021 - 05/10/2021	Assíncrona	Atividade 8 - Postagem dos Planos de Aula Atividade 9 - Questionário 2 Atividade 10 - Questionário 3	2
CH ASSÍNCRONA			2
CH SÍNCRONA			4
CH TOTAL			6
CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO			
CH ASSÍNCRONA			24
CH SÍNCRONA			36
CH TOTAL			60

ANEXO 10 – ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE VIRTUAL DA FORMAÇÃO



Curso de (trans)Formação Continuada para Professores de Língua Portuguesa - Práticas Plurilíngues para uma Educação Linguística Democrática

FCPLP

CURSO DE (TRANS)FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA
 PRÁTICAS PLURILÍNGUES PARA UMA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA DEMOCRÁTICA

Apresentação

Parte I - Início - Pesquisa

Parte II - Indole Teórica - Ação-Formação

PARTE III - Sistematização - Pesquisa-Ação-Formação

Parte IV - Indole Prática - Ação

PARTE V - Síntese - Pesquisa-Ação-Formação

Declaração de Conclusão

UFPR
 CREA4 - Coordenadoria de Integração de Políticas de Educação e Trabalho da Universidade Federal do Paraná
 Praça Santos Andrade, 63 - Curitiba - Telefone (41) 3300-3687 - CEP 85.030-900 - Curitiba/PR

UFPR
 Política de privacidade
 Sobre o ambiente
 Termos

Facebook icon

ANEXO 11 – DECLARAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO NOS SEMINÁRIOS

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO E CULTURA

DECLARAÇÃO

Declaramos, para os devidos fins, que **NOME** participou dos Seminários, abaixo descritos, promovidos no âmbito do Curso de (trans)Formação Continuada para Professores de Língua Portuguesa - Práticas Plurilíngues para uma Educação Linguística Democrática, promovido, respectivamente, nos dias 17 e 24 de agosto de 2021 e 8 de setembro de 2021, perfazendo um total de 12 horas, coordenado pelo doutorando Sweder Souza, promovido pelo Setor de Educação e com o apoio do Programa de Pós-Graduação em Letras, da Pró-Reitoria de Cultura e Extensão da Universidade Federal do Paraná e do Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF- UAveiro-Portugal).

Seminário	Palestrante	Carga Horária
"Do Galego ao Português: variação e individualização linguística"	Xoán Carlos Lagares Díez (UFF)	4
"O apagamento das Línguas Minoritárias nos Documentos Oficiais para o Ensino de Línguas no Brasil"	Fernanda Veloso (UFPR)	4
"Práticas Interculturais na aula de Língua Portuguesa: Formação Docente para a Justiça Social"	Edleise Mendes (UFBA)	4

Curitiba, 8 de setembro de 2021.



Prof. Me. Sweder Souza
Ministrante/Coordenador do Curso



ANEXO 12 – CARTAZ DO EVENTO

DIÁLOGOS INTERNACIONAIS SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUAS

Pensando a (trans) Formação Inicial e Continuada de Professores de Língua Portuguesa numa perspectiva Plurilíngue e Intercultural: diálogos entre Brasil, Moçambique e Portugal

08 e 09 de setembro de 2021

08h30 às 12h00 (Brasil)
13h30 às 17h00 (Moçambique)
12h30 às 16h00 (Portugal)



Transmissão pelo Canal do Youtube do **PPG-Letras**:
<https://www.youtube.com/channel/UCYSTD4eamAtFZ-i7VsmvFzQ>



Os Certificados serão enviados, por e-mail, em até 1 mês após o término do Evento, para quem preencher o Formulário, disponível no Chat do Canal, durante o Evento, mediante participação nos dois dias.



Participantes



Prof. Dr. Altair Pivovar
DPTEN/UFPR-Brasil



Prof.ª Dra. Ana Catarina Monteiro
LabELing/CIDTFF/UA-Portugal - UR-
Moçambique



Prof.ª Dra. Ana Isabel Andrade
LabELing/CIDTFF/UA-Portugal



Prof.ª Dra. Cristine Gorski Severo
UFSC-Brasil



Prof.ª Dra. Ezra Nhampoca
UEM/GELLBAA-Moçambique



Prof.ª Dra. Fernanda Silva Veloso
DTPEN/UFPR-Brasil



Prof.ª Dra. Filomena Martins
LabELing/CIDTFF/UA-Portugal



Prof.ª Dra. Maria Helena Araújo e Sá
CIDTFF/LabELing/UA-Portugal -
FLORES/UFPR/CNPq-Brasil



Prof. Me. Sweder Souza
PPG-Letras/FLORES/UFPR/FAEL-Brasil
- CIDTFF/LabELing/UA-Portugal



Prof.ª Ma. Tomásia Nhazilo
LabELing/CIDTFF/UA-Portugal
- UPM-Moçambique



Programação Completa: no site do **PPG-Letras/UFPR**:

<http://www.pppg.ufpr.br/site/ppgletas/pb/category/Eventos/> e no site do

CIDTFF/UA: <https://www.ua.pt/pt/cidtff>

Realização



cidtff
centro de investigação
Didática e Tecnologia na Formação de Formadores

Apoio



Laboratório de Educação em
Língua - LabELing/UA
Grupo de Pesquisa em
Interculturalidade, Didática do
Plurilinguismo e Políticas de Línguas
- FLORES/CNPq

ANEXO 13 – QUESTIONÁRIO 1 (Q1)

Caracterização do Grupo

***Obrigatório**

1. Participante (Vide Tabela na UFPR Virtual para selecionar o seu "Codinome") *

2. Aceita responder as Questões da forma mais espontânea e fidedigna possível? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

6. Qual(is) modalidade(s) de Formação *

selecione mais de uma, se for o caso.

Marque todas que se aplicam.

- Licenciatura Simples (apenas Língua Portuguesa)
 Licenciatura Dupla (Língua Portuguesa + Língua Estrangeira)
 Licenciatura Curta
 Licenciatura Longa
 Magistério

7. Em qual segmento Leciona atualmente? *

Marcar apenas uma oval.

- Município
 Estado
 Município e Estado

3. Confirmando que, Conforme Orientações, já encaminhei o TCLE Preenchido e Assinado, estando apto para Participar da Pesquisa *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

Sobre sua Formação

Tópicos sobre a sua Formação.

4. Ano de Formação *

ex.: 1999

5. Tipo de Instituição de Formação *

Marcar apenas uma oval.

- Pública
 Privada
 Outro: _____

8. Para qual modalidade do Ensino Básico Leciona atualmente?

Marcar apenas uma oval.

- Ensino Fundamental II
 Ensino Médio
 Ensino Fundamental II e Ensino Médio

Conhecimentos em Língua(s) Estrangeira(s)

9. Já fez algum Curso de Língua Estrangeira? *

ex.: seja por uma semana, um semestre, independente da Língua.

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

10. Já teve contato com Língua Estrangeira? *

ex.: seja por meio de interação com alguém falante de outra língua, que não a Portuguesa, por chat, parente, amigos etc.

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

Consciência/Competência
Plurilíngua

Algumas questões
conceituais sobre "O que é
Língua".

11. Você acha que existe uma relação entre: o Francês, o Espanhol e o Italiano? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não
 Talvez
 Desconheço

14. Você acha que existe uma relação entre: o Galego e o Português? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não
 Talvez
 Desconheço

15. Você acha que existe uma relação entre: o Galego, o Português, o Francês, o Italiano e o Romeno? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não
 Talvez
 Desconheço

12. Você acha que existe uma relação entre: o Francês, o Inglês e o Galego? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não
 Talvez
 Desconheço

13. Você acha que existe uma relação entre: o Inglês e o Português? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não
 Talvez
 Desconheço

16. A Língua Portuguesa é derivada de qual outra Língua?

Marcar apenas uma oval.

- Latim Vulgar
 Galego-Português
 Galego
 Sem Resposta

17. Levando em conta a sua opinião, "o que é Língua"? *

18. Língua e Linguagem são a mesma coisa? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não
 Talvez
 Desconheço

19. Língua e Linguagem podem ser a mesma coisa? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não
 Talvez

Sobre a Língua Portuguesa e a Educação

20. Você acha que o Português ensinado na Escola e a Língua Materna dos alunos são a mesma? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não
 Talvez

23. Você acha que é possível ensinar a Língua Portuguesa usando de métodos comparativos entre as Línguas de mesma família? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não
 Talvez
 Desconheço

24. Você já Ouviu falar sobre Didática do Plurilinguismo?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não
 Talvez

25. O que você acha que é a Didática do Plurilinguismo? *

21. Você acha que aprender uma Língua diferente tem vantagens?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não
 Talvez
 Depende de qual Língua

22. Você acha que a Língua Portuguesa tem espaço num cenário Internacional? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não
 Talvez

26. Você já Ouviu falar sobre Abordagens Plurais?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não
 Talvez

27. O que você acha que são as Abordagens Plurais? *

Minha Biografia Linguística

28. Qual(is) sua(s) Língua(s) "Materna(s)"? *

29. Qual(is) é(são) a(s) Língua(s) que utilizas em ambiente Familiar? *

30. Qual(is) é(são) a(s) Língua(s) que utilizas com os Amigos? *

39. Qual(is) a(s) Língua(s) que aprendeu/aprende no Contexto Extra-Escolar?

40. Porque aprende/aprendeu esta(s) Língua(s)?

41. Das Línguas Estrangeiras que aprendeu, qual consideras a mais fácil? Por que?

31. Qual(is) é(são) a(s) Língua(s) que utilizas na Internet? *

32. Qual(is) é(são) a(s) Língua(s) que utilizas para Chats e/ou e-Mails? *

42. Das Línguas Estrangeiras que aprendeu, qual consideras a mais Difícil? Por que?

43. Costuma recorrer à Comparação entre sua Língua "Materna" e a Língua "Estrangeira" que está aprendendo?

Desenhando as Línguas

44. Conforme as Orientações dadas no Primeiro Encontro, poste aqui o seu Desenho. *

Arquivos enviados:

Paisagens Linguísticas

45. Conforme as Orientações dadas no Primeiro Encontro, poste aqui suas Paisagens Linguísticas – Em um Único Arquivo *

Arquivos enviados:

Plano de Aula

46. Conforme as Orientações dadas no Primeiro Encontro, poste aqui um Plano de Aula que seja o mais Significativo para Você

Arquivos enviados:

O que Achou deste Primeiro Questionário?

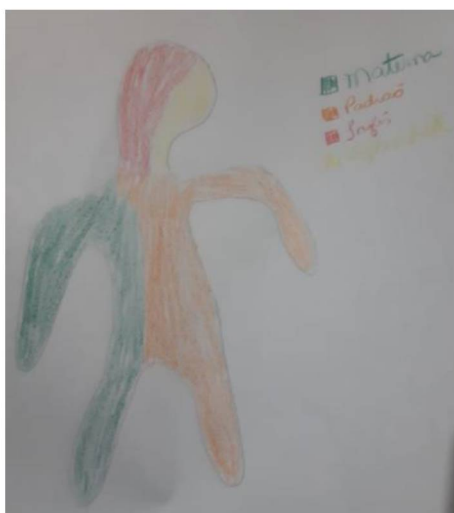
Utilize esse Espaço, Opcionalmente, para dizer se achou muito Longo, se ele Pode ser Relevante, se você utilizaria ele para suas Pesquisas e Estudos, enfim, este momento é para dar um Feedback.

47. Sobre o Questionário

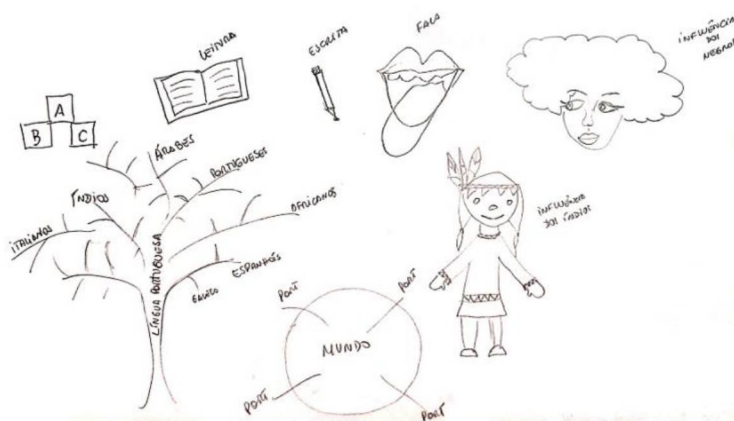
Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

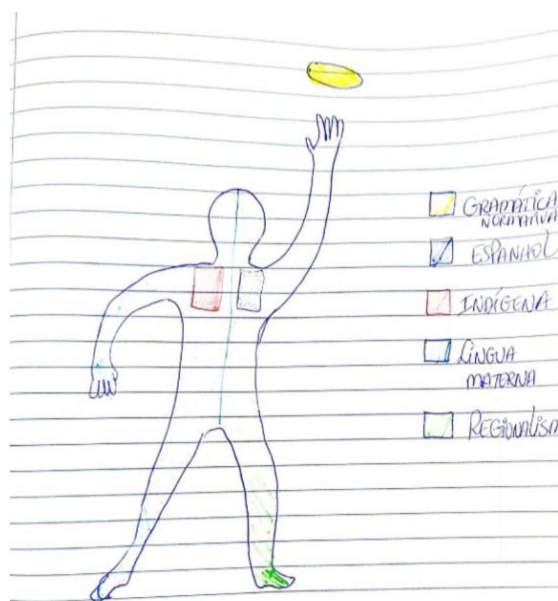
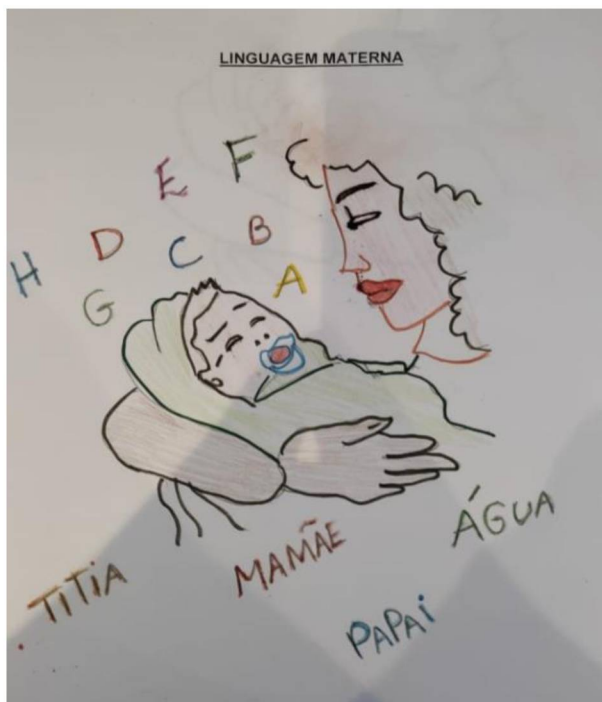
Google Formulários

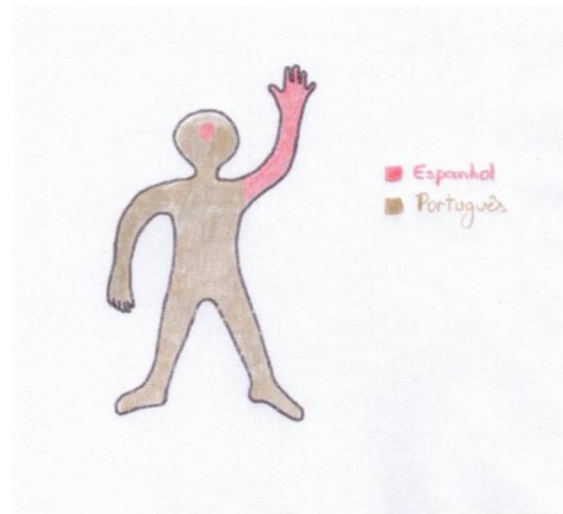
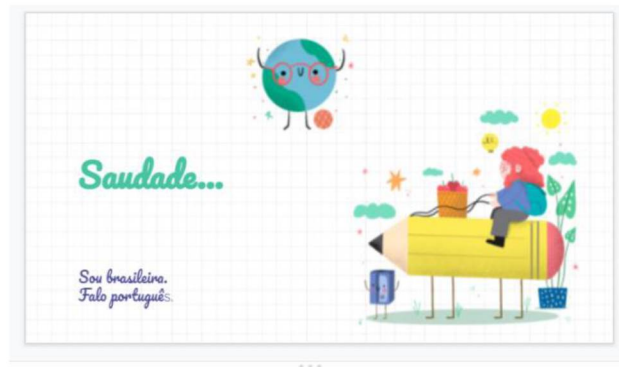
ANEXO 14 – DESENHOS LINGÜÍSTICOS DOS PARTICIPANTES



REPRESENTAÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA EM UM DESENHO









Retrato
Linguístico

Tupi
Africano
Variações
Regionais

Língua
Materna

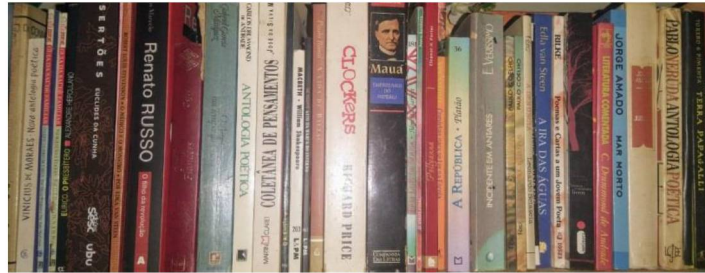
Português
Brasileiro



Outras
Línguas



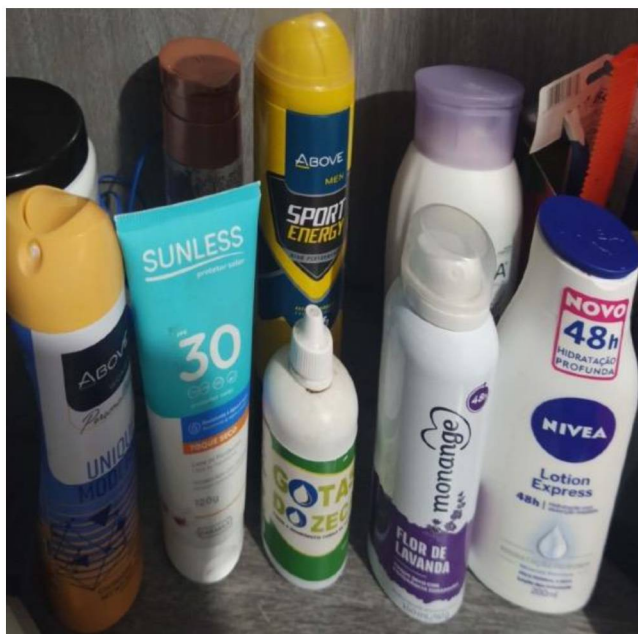
ANEXO 15 – PAISAGENS LINGÜÍSTICAS DOS PARTICIPANTES



Paisagem linguística

O que vejo ao meu redor:





COOPERATIVA EDUCACIONAL DE BARBEIRAS
 Qualidade em Educação

Tabela de Faltas

Matr.	Nome	Sexo	Classe	Matr.	Classe
02.13	Paulo Henrique	M	1ª	02.14	1ª
02.15	Thayssa	F	1ª	02.16	1ª
02.17	Thayssa	F	1ª	02.18	1ª
02.19	Thayssa	F	1ª	02.20	1ª
02.21	Thayssa	F	1ª	02.22	1ª
02.23	Thayssa	F	1ª	02.24	1ª
02.25	Thayssa	F	1ª	02.26	1ª
02.27	Thayssa	F	1ª	02.28	1ª
02.29	Thayssa	F	1ª	02.30	1ª

Cronograma de atividades extrascolares.
 Valido a partir de 16/05/2021

Dia de entrega	1ª aula	2ª aula
Segunda-Feira	1ª aula	Matemática Básica
Terça-Feira	2ª aula	Português
Quarta-Feira	3ª aula	Matemática
Quinta-Feira	4ª aula	Matemática
Sexta-Feira	5ª aula	Matemática





ANEXO 16 – ENVIO DO PLANO DE AULA

Envio do Plano de Aula - Versão Final

***Obrigatório**

1. Nome do Grupo de Trabalho *

Conforme as Orientações, um dos Membros do Grupo faz a postagem dos dois Planos de Aula.

Marcar apenas uma oval.

- Grupo de Trabalho 1
- Grupo de Trabalho 2
- Grupo de Trabalho 3
- Grupo de Trabalho 4
- Grupo de Trabalho 5

2. Envio dos Arquivos *

os Arquivos devem ser encaminhados em Word ou Equivalente, desde que sejam Editável - Os Planos podem ser Enviados em um ou em dois Arquivos.

Arquivos enviados:

3. Confirmamos que temos ciência de que os Planos de Aula poderão ser mencionados na Pesquisa/Tese, mas em hipótese alguma conterá dados pessoais dos Membros do Grupo de Trabalho, apenas será utilizado o "Codinome", como estabelecido previamente. Ainda: declaramos autenticidade do conteúdo dos Planos e ciência de que esses Materiais serão Publicados em uma Revista (os autores/as autoras participarão de todo o Processo da Publicação e apenas para este fim terão seus nomes divulgados, justamente para serem atrelados à Publicação). *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

ANEXO 17 – QUESTIONÁRIO 2 (Q2)

Participante

*Obrigatório

1. Participante *

2. Aceita responder as questões da forma mais espontânea e fidedigna possível? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

Consciência/Competência
Plurilingue

Algumas questões conceituais sobre "o que é Língua".

3. Você acha que existe uma relação entre: o Francês, o Espanhol e o Italiano? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não
 Talvez
 Desconheço

4. Você acha que existe uma relação entre: o Francês, o Inglês e o Galego? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não
 Talvez
 Desconheço

9. Levando em conta a sua opinião, "o que é Língua"? *

10. Língua e Linguagem são a mesma coisa? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não
 Talvez
 Desconheço

11. Língua e Linguagem podem ser a mesma coisa? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não
 Talvez

Sobre a Língua Portuguesa e a Educação

12. Você acha que o Português ensinado na Escola e a Língua Materna dos alunos são a mesma? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não
 Talvez

5. Você acha que existe uma relação entre: o Inglês e o Português? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não
 Talvez
 Desconheço

6. Você acha que existe uma relação entre: o Galego e o Português? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não
 Talvez
 Desconheço

7. Você acha que existe uma relação entre: o Galego, o Português, o Francês, o Italiano e o Romeno? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não
 Talvez
 Desconheço

8. A Língua Portuguesa é derivada de qual outra Língua?

Marcar apenas uma oval.

- Latim Vulgar
 Galego-Português
 Galego
 Sem Resposta

13. Você acha que aprender uma Língua diferente tem vantagens?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não
 Talvez
 Depende de qual Língua

14. Você acha que a Língua Portuguesa tem espaço num cenário Internacional? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não
 Talvez

15. Você acha que é possível ensinar a Língua Portuguesa usando de métodos comparativos entre as Línguas de mesma família? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não
 Talvez
 Desconheço

16. Você já Ouvia falar sobre Didática do Plurilinguismo?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não
 Talvez

26. Qual(is) Língua(s) já ouviu falar e não falas e escreves? *

27. Qual(is) Língua(s) falas e não escreves? *

28. Qual(is) Língua(s) já viu a escrita? *

29. Qual(is) Língua(s) falas e escreves? *

30. Qual(is) a(s) Língua(s) que aprendeu/aprende no Contexto Escolar?

31. Qual(is) a(s) Língua(s) que aprendeu/aprende no Contexto Extra-Escolar?

32. Porque aprende/aprendeu esta(s) Língua(s)?

33. Das Línguas Estrangeiras que aprendeu, qual consideras a mais fácil? Por que?

34. Das Línguas Estrangeiras que aprendeu, qual consideras a mais Difícil? Por que?

35. Costuma recorrer à Comparação entre sua Língua "Materna" e a Língua "Estrangeira" que está aprendendo?

O que Achou deste Segundo Questionário?

Utilize esse Espaço, Opcionalmente, para dizer se achou muito Longo, se ele Pode ser Relevante, se você utilizaria ele para suas Pesquisas e Estudos, enfim, este momento é para dar um Feedback.

36.

ANEXO 18 – QUESTIONÁRIO 3 (Q3)

Feedback

Questionário de Feedback do Curso de (trans)Formação Continuada para Professores de Língua Portuguesa – práticas plurilíngues para uma educação linguística democrática

***Obrigatório**

1. **Você Gostou do Curso? ***

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Pouco	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito

2. **Você recomendaria o Curso para os seus Colegas? ***

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Pouco	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito

3. **Qual o seu Nível de Satisfação em relação à Organização do Programa do Curso? ***

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Pouco	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito

8. **Qual o seu Nível de Satisfação após concluir o Curso? ***

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Pouco	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito

9. **Qual o seu Nível de Satisfação da plataforma Assíncrona utilizada no Curso (UFPR Aberta)? ***

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Pouco	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito

10. **Qual o seu Nível de Satisfação de aproveitamento do Curso? ***

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Pouco	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito

11. **Qual o seu Nível de Satisfação em relação ao tempo do Curso? ***

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Pouco	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito

4. **Qual o seu Nível de Satisfação em relação ao Conhecimento do Assunto por parte do Ministrante? ***

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Pouco	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito

5. **Qual o seu Nível de Satisfação em relação aos Materiais utilizados no Curso? ***

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Pouco	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito

6. **Qual o seu Nível de Satisfação em relação aos Seminários que ocorreram no Curso? ***

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Pouco	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito

7. **Qual o seu Nível de Satisfação em relação às Atividades propostas no Curso? ***

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Pouco	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito

12. **Você acredita que o Curso fez alguma diferença na sua Prática Docente? ***

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Pouco	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito

13. **Como você Ficou sabendo do Curso? ***

Marcar apenas uma oval.

- E-mail
 Facebook
 Instagram
 WhatsApp
 Através de Colegas
 Outro

14. **Sugestões e/ou Considerações ***

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

ANEXO 20 – PLANOS DE AULA

PLANO DE AULA I

Tema/Conteúdo(s)

- Variação Linguística: Influência do Tupi na Língua Portuguesa

Ano

- 1º ano do Ensino Médio

Tempo

- 50min.

Objetivo Geral

Identificar aspectos de Variação Linguística da Língua Portuguesa, ampliando a conscientização sobre o plurilinguismo, especificamente no que diz respeito à influência da língua Tupi.

Objetivos Específicos

- Ler e discutir o texto: “Influência do Tupi na Língua Portuguesa”, de autoria de Tamires Batista Silveira, mediadora do Núcleo de Ações Educativas e Acessibilidade, retirado do Blog Espaço do Conhecimento, da UFMG;
- Ampliar o conhecimento sobre a situação dos povos indígenas no Brasil;
- Pesquisar sobre línguas indígenas faladas no Brasil e sobre a situação dos povos indígenas (necessidades, lutas, leis etc.);
- Desenvolver e realizar um jogo de perguntas e respostas (Quiz) sobre o significado /a etimologia de palavras da língua tupi que usamos em língua portuguesa.

Desenvolvimento/Metodologia

(de 10 a 15 minutos iniciais) Primeiramente é proposto um diálogo com os alunos no intuito de levantar informações a respeito dos conhecimentos que trazem sobre variação linguística, sobre influência da língua indígena Tupi na língua portuguesa, e sobre a questão indígena no Brasil. O objetivo desse primeiro diálogo, além de levantar os conhecimentos prévios dos alunos, é também estimular a curiosidade e o interesse para essa questão.

Perguntas instigadoras: (1. Vocês sabem o que é variação linguística? O que pode ser? Como as línguas podem variar? Que língua(s) falamos no Brasil? Vocês acham

que falamos outras línguas além do português no Brasil? Vocês sabem quantas línguas falamos no Brasil? Vocês conhecem alguma língua indígena? Vocês falam tupi? Conhecem algumas palavras que são de origem indígena? Quais são os povos indígenas no Brasil? O que vocês sabem sobre esses povos? Como os indígenas influenciam a nossa cultura?

(15 minutos) Após o diálogo inicial, apresentamos o texto “Influência do Tupi na Língua Portuguesa”, de autoria de Tamires Batista Silveira, mediadora do Núcleo de Ações Educativas e Acessibilidade, retirado do Blog Espaço do Conhecimento, da UFMG, instruindo os alunos a fazer uma leitura e discussão (inicialmente em grupos de 4).

(15 minutos) Após a leitura e discussão do texto, cada grupo elege um orador para apresentar as principais reflexões, observações e novos aprendizados a respeito do texto; Apresentam também lacunas do texto, ou o que gostariam de saber e que não está descrito ali;

(10 minutos finais): Após o compartilhamento das percepções dos alunos, eles são incentivados a pesquisar novas informações sobre as influências da línguas indígenas na língua portuguesa e sobre os atuais problemas enfrentados por povos indígenas no Brasil. A pesquisa será uma das atividades avaliativas.

Ainda nos minutos finais, é solicitado aos alunos que, em grupos, desenvolvam um jogo de perguntas e respostas sobre o significado de palavras indígenas que usamos na língua portuguesa.

Avaliação

- Os alunos serão avaliados por seu desempenho e participação nas discussões em sala de aula, bem como pela realização das atividades extraclasse propostas.

Recursos

- Computador;
- Plataforma para transmissão de aula online (Google Meet ou Zoom) .

Referências

BESSA FREIRE, José Ribamar. *Seminário Realizado Em Abril De 2012*. Tema: Cinco ideias equivocadas sobre os índios. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PcDSQE223sg>. Acesso em: 24 nov.2015.

BAGNO, M. *Preconceito Linguístico – o que é, como se faz*. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

BAKHTIN, M. M. *Estética Da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MARTELOTTA, Mário Eduardo. *Manual De Linguística*. São Paulo: Contexto, 2008.

SILVEIRA, Tamires Batista – *A Influência Do Tupi Na Língua Portuguesa Falada No Brasil*. Disponível: <https://www.ufmg.br/espacodoconhecimento/influencia-do-tupi> , acessado em 06/09/2021.

PLANO DE AULA II

Tema/Conteúdo(s)

Plurilinguismo - A presença Africana no Português do Brasil

Ano

1º ano do Ensino Médio

Tempo

50min.

Objetivo Geral

Trabalhar o léxico de origem africana presente no português do Brasil, inclusive aquelas palavras consideradas de cunho pejorativo.

Objetivos Específicos

- Realizar pesquisas sobre os países da África que utilizam o português em seu idioma e ou como língua oficial;
- Discutir sobre a influência da cultura e da religião africana para os brasileiros;
- Detectar os aspectos do plurilinguismo no português brasileiro em decorrência da influência dos povos africanos;
- Analisar situações de preconceitos em relação às pessoas negras ou que adotaram costumes e religiões provenientes da África.

Desenvolvimento/Metodologia

(de 10 a 15 minutos iniciais) Será apresentado um breve relato da situação dos negros africanos e sua chegada ao Brasil. Para que os alunos tomem conhecimento de fato da história desse povo. Perguntas norteadoras: 1) O que vocês sabem sobre a cultura negra/africana no Brasil? 2) Vocês concordam que os negros ajudaram a construir o nosso país? Em que sentido? 3) Quais as principais influências da cultura negra na nossa cultura? 4) Vocês acham que temos palavras de origem africana na língua portuguesa? Alguém conhece alguma?

(15 minutos) No segundo momento, iremos apresentar algumas das várias palavras de origem africana que são usadas cotidianamente no português brasileiro. Nesse momento, pediremos para os alunos explicarem os significados de cada palavra apresentada.

(15 minutos) Dando continuidade à aula, trabalharemos aquelas palavras de origem africana que estão voltadas para a religiosidade, com o intuito de quebrar os preconceitos que estão presentes com maior visibilidade na parte religiosa.

(10 minutos finais): Usaremos os minutos finais para tratar das palavras de origem africana tidas como pejorativas, como por exemplo: bunda, bruaca, cafofo, escangalhar, fuá, fuleiro, fuzuê, lapada, macumba, mucama, pimba, puta, quenga e etc.

- Obs.: Na aula presencial, o professor projetará uma nuvem de palavras da língua portuguesa, escritas de maneira aleatória, e pedirá para que os alunos identifiquem palavras que podem ser de origem africana.
- Na aula online, o professor pedirá aos alunos que formem uma nuvem de palavras pelo aplicativo mentimeter;
- Na sequência, pedirá aos alunos que insiram essas palavras identificadas em um contexto, ou seja, criem diálogos para o uso dessas palavras (eles farão isso em pares ou grupos de 3).
- Ao criarem os contextos, será possível identificar o uso pejorativo de algumas palavras. O professor estimula a reflexão das razões pelas quais isso ocorre.

Avaliação

- Será solicitada uma produção escrita em que os alunos terão que escrever uma carta aberta dirigida à população negra com um pedido de desculpas pelo não reconhecimento do povo brasileiro às contribuições valiosas dos negros ao nosso país.

Recursos

- Quadro, pincel, data show, aula expositiva (presencial);
- Música, textos;
- Celular, Computador;
- Plataforma para transmissão de aula online, aplicativo mentimeter (Google Meet ou Zoom) .

Referências

BAGNO, M. *Preconceito Linguístico – o que é, como se faz*. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

BAKHTIN, M. M. *Estética Da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

GELEDÉS, portal. *Nossa Língua – palavras de origem africana no vocabulário brasileiro*. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/palavras-de-origem-africana-no-vocabulario-brasileiro/> acessado em: 03 outubro 2021.

MENDONÇA, Renato. *A Influência Africana No Português Do Brasil* Renato Mendonça, apresentação de Alberto da Costa e Sila, Prefácio de Yeda Pessoa de Castro. _ Brasília: FUNAG 2012.

MARTELOTTA, Mário Eduardo. *Manual De Linguística*. São Paulo: Contexto, 2008.

PLANO DE AULA III

Tema/Conteúdo(s)

- Os processos migratórios na língua portuguesa e o plurilinguismo
- O que há de imigrante em nossa língua?

Ano

- 1º ano do Ensino Médio

Tempo

- 120 minutos / 2 horas-aula

Objetivo Geral

Reconhecer-se e reconhecer no outro as características e os traços culturais e linguísticos provenientes de migrantes de outras regiões e que tornam sua região tão rica e diversa.

Objetivos Específicos

(EF02GE01) Descrever a história das migrações no bairro ou comunidade em que vive.

(EF04GE02) Descrever processos migratórios e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira.

(EF05GE01) Descrever e analisar dinâmicas populacionais na Unidade da Federação em que vive, estabelecendo relações entre migrações e condições de

infraestrutura.

(EF35LP18) Escutar, com atenção, apresentações de trabalhos realizadas por colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário.

(EF03HI01) Identificar os grupos populacionais que formam a cidade, o município e a região, as relações estabelecidas entre eles e os eventos que marcam a formação da cidade, como fenômenos migratórios (vida rural/vida urbana), desmatamentos, estabelecimento de grandes empresas etc.

Desenvolvimento/Metodologia

O professor deverá promover uma breve discussão em sala sobre a importância da história da imigração para os dias atuais e suas concepções sobre a língua portuguesa e suas variantes. Após a apresentação dos vídeos em sala, os alunos deverão realizar uma pesquisa na Regional de Urbanismo, nos museus, nas casas de cultura da região em que residem e identificar quais as diferenças de sotaques e suas influências e características linguísticas pertinentes da localidade tais como quais os tipos de migrantes que estiveram presentes na região anteriormente e como isso afetou os costumes e modos de fala atualmente de cada morador da região. Investigar se existem novos migrantes e imigrantes que estão chegando na região e quais são seus sotaques ou quais as línguas que falam. Todas as informações deverão ser documentadas por meio de fotos, gravações, vídeos, entrevistas presenciais ou remotas e outros recursos, este projeto poderá ser realizado em equipes de 5 a 6 alunos pelas regionais da cidade de Curitiba-PR. O principal objetivo do projeto é a investigação das estruturas linguísticas presentes na língua portuguesa atualmente e quais suas origens através do Galego, do Latim, do espanhol enfim de qual o processo migratório de língua decorrente da região.

Os discentes serão levados a pensar sobre as próprias origens e a da família, levantando elementos importantes sobre a vida familiar. Serão levados a construir um formulário de pesquisa que será aplicado aos familiares. Também serão instigados a pensar sobre quais recursos podem ser usados para fazer essa entrevista. Ao final da coleta de dados, deverão se organizar para apresentar toda a descoberta aos pares e, se possível, aos familiares. Os estudantes poderão utilizar diferentes recursos para a apresentação final do projeto. Serão instigados a uma criação autônoma e autoral durante todo o processo. Ao final, espera-se que compreendam mais sobre a própria origem e possam valorizar aspectos culturais e sobre sua língua que são importantes para a comunidade.

A intenção desse trabalho é ampliar o desenvolvimento da autonomia e favorecer a colaboração e a iniciativa dos alunos. Nela, os estudantes atuam a todo momento como protagonistas no processo de ensino e de aprendizagem, e devem ser chamados a tomar decisões e colaborar com os grupos de trabalho de forma intensa. A proposta busca a promoção do autoconhecimento e da valorização dos sujeitos por

meio da identificação de aspectos da língua e da cultura, próprios de cada indivíduo que integra a turma. Também envolve planejamento, organização de recursos para a coleta de dados e para a apresentação, exercício da criatividade e da imaginação, já que os grupos irão compartilhar as produções com a comunidade escolar.

Avaliação

- O professor deve entregar aos grupos uma folha de autoavaliação em que os próprios alunos irão colocar suas percepções acerca do trabalho desenvolvido e da sua equipe de modo geral.

Recursos

- Projetor *datashow*, aparelho de som, microfone, a depender do que foi escolhido pelos grupos.
- Folha de avaliação do projeto, pelos estudantes, que pode ser impressa nos materiais anexos.
- Plataforma para transmissão de aula online e/ou entrevistas (Google Meet ou Zoom) .

Referência

ANTUNES, I. (2003) *Aula de Português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial.

BAGNO, M. *Preconceito Linguístico – o que é, como se faz*. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

Todos Temos Um Pouco De Migrantes! Disponível em: <https://planosdeaula.novaescola.org.br/fundamental/1ano/educacao-empREENDEDORA/todos-temos-um-pouco-de-migrantes/6420> readaptado. acesso em 10.ago.2021.

Vídeo YouTube - *Migrações: um fenômeno global* Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=spFE9y0w1Tw> Acesso: 2/3/2020.

Vídeo - Youtube - *Quem não é Migrante?* Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TgfO11dpwo0> Acesso: 3/3/2020.

Sete Coisas Que Você Provavelmente Não Sabe Sobre Migrantes Disponível em: <https://anistia.org.br/sete-coisas-que-voce-provavelmente-nao-sabe-sobre-migrantes/> Acesso: 3/3/2020.

Como Acolher Alunos Migrantes Valorizando Sua Cultura. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/como-escola-integrar-alunos-migrantes-valorizando-cultura/> Acesso: 3/3/2020.

PLANO DE AULA IV

Tema/Conteúdo(s)

- Plurilinguismo;
- Crônica.

Ano

- 8º ano - Anos Finais do Ensino Fundamental

Tempo

- 2 horas/aula.

Objetivos Específicos

Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.

Desenvolvimento/Metodologia

Realizar a leitura dramatizada do texto proposto (crônica); - estimular a leitura de textos multissemióticos; - explorar o contexto histórico social de produção dos textos; - sugerir outras leituras do mesmo autor/gênero ou relacionados à temática, período, etc; - sugerir que realizem pesquisas;

Fazer retomadas de conteúdo, considerados pré-requisitos, usando mapas mentais, esquemas, tabelas.

- **Crônicas para análise:** Se você é o índio e Minha vó foi pega a laço.
- **Leitura:** Antes da leitura, durante a leitura e depois da leitura da crônica.
- **Música:** ouvir a música: Sangue vermelho, da cantora Kae Guajajara.

Debate sobre o tema;

Exercícios de fixação elaborados sobre os textos e pesquisas.

Avaliação

- Pontos elencados sobre o tema e uma proposta de produzir questões para apresentar para os colegas.

Recursos

- Textos selecionados acerca do tema (crônicas);
- Google meet para os que optaram pelo ensino remoto;
- Quadro de giz;
- Internet para pesquisa individual;

Referências

Crônicas. Disponível em:

<https://www.moderna.com.br/data/files/E5/62/47/2D/8B156710A14BC46728A808A8/Enc_cronicas_indigenas.pdf>. Acesso em: 27/09/2021.

Kaê Guajajara Part. DJ Bieta - Mãos Vermelhas | Sofar Rio de Janeiro. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=P9aAhuJLnt0>>. Acesso: 27/09/2021.

PLANO DE AULA V

Tema/Conteúdo(s)

- Plurilinguismo;
- Definição de Plurilinguismo;
- Interação Cultural.

Ano

- 1º ano do Ensino Médio.

Tempo

- duas horas/aula.

Objetivo Geral

Refletir sobre plurilinguismo na Língua Portuguesa notando a repercussão deles na cultura brasileira.

Objetivos Específicos

Identificar o Plurilinguismo na Língua Portuguesa;

Perceber diferenças culturais presentes na Língua Portuguesa a partir da presença do Plurilinguismo;

Exemplificar Plurilinguismo e a diversidade linguística na Língua Portuguesa;

Construir uma ideia de Língua Portuguesa na perspectiva da heterogeneidade Linguística e Cultural.

Desenvolvimento/Metodologia

Busca, pelos alunos, de palavras não pertencentes originalmente a língua portuguesa.

Discussão inicial sobre as ideias apresentadas pelos alunos;

Identificação de palavras de outras línguas presentes no cotidiano dos alunos;

Iniciação do conceito de plurilinguismo;

Partilha dos significados de algumas palavras estrangeiras já conhecidas pela turma;
Pesquisa do significado de palavras de significado desconhecido pela turma;

Discussão sobre o uso das palavras estrangeiras em língua portuguesa e a construção de significados no contexto;

Reflexão sobre a influência do plurilinguismo tanto na Língua Portuguesa quanto na Cultura Brasileira identificando comportamentos e hábitos sociais;

Definição de visão de Língua Portuguesa homogênea *versus* heterogênea;

Identificação da presença da variação linguística na Língua Portuguesa como alguns dos sinais da heterogeneidade linguística.

Avaliação

- Avaliação Diagnóstica
- Observação das ideias expostas sobre o plurilinguismo e a presença deles na Língua Portuguesa.

Avaliação Formativa

- Participação do aluno de forma a citar outros exemplos de plurilinguismo encontrados na Língua Portuguesa;
- Participação do aluno de forma a citar situações de uso da língua onde há diversidade linguística; Participação do aluno de forma a expor discurso de crítica ao preconceito linguístico, xenofobia e/ou preconceitos à diversidade cultural;

- Participação do aluno de forma a expor situações cotidianas em que a diversidade linguística tem relação com a diversidade cultural.

Recursos

- Google Meet;
- Slides criados no Power Point (ou Libre Office Impress);
- Dicionários (Impresso ou Online).

Referências

SILVA, Paula de Almeida. Cultura e interculturalidade no ensino de línguas: descobrindo caminhos possíveis. *Diálogo das Letras*, Pau dos Ferros, v. 05, n. 02, p. 245-265, jul./dez. 2016.

WILTON, Ormundo; SINISCALCHI, Cristiane. *Se Liga na Língua: literatura, produção de texto, linguagem*. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2016.

PLANO DE AULA VI

Tema/Conteúdo(s)

- Plurilinguismo na Língua Portuguesa;
- Exemplos de Plurilinguismo;
- Heterogeneidade na Língua Portuguesa.

Ano

- 1º ano do Ensino Médio.

Tempo

- duas horas/aula.

Objetivo Geral

Consolidar o conceito de plurilinguismo e sua relação com a diversidade linguística e cultural.

Objetivos Específicos

Reconhecer as palavras de outras línguas e variações da/na Língua Portuguesa como exemplos de plurilinguismo;

Identificar a importância da diversidade linguística presente na Língua Portuguesa;
Debater sobre características da diversidade linguística da Língua Portuguesa;

Desenhar uma ideia de Língua Portuguesa pautada na heterogeneidade Linguística e Cultural.

Desenvolvimento/Metodologia

Escuta da música “Samba do Approach” (Zeca Baleiro);

Breve reflexão sobre o uso das palavras de outras línguas e variação da Língua Portuguesa na música e a construção de significados no texto;

Breve discussão sobre os alguns efeitos dos do plurilinguismo tanto na Língua Portuguesa quanto na Cultura Brasileira reconhecendo a heterogeneidade da língua e a convivência das diferenças (linguísticas) na sociedade;

Resolução, coletiva, de um quiz (contendo 5 questões) sobre o conteúdo discutido;
Comentário sobre as questões erradas e identificação das respostas corretas.

Avaliação

- Participação do aluno de forma a expressar respeito à diversidade Linguística e Cultural Brasileira;
- Participação do aluno de forma a respeitar a presença de palavras estrangeiras e variedades na língua;
- Participação do aluno durante a resolução do quiz apontando as respostas à cada questão;
- Participação da turma na resolução do quiz e os resultados obtidos (pontuação) no teste.

Recursos

- Google Meet;
- Video da música Samba do Approach (YouTube);
- Quiz criado na plataforma Word Wall.

Referências

MZA MUSIC. Zeca Baleiro feat. Zeca Pagodinho - Samba do Approach (*Youtube*). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=x7BVUXDw9H4>> Acesso em: 14 Set 2021.

SILVA, Paula de Almeida. Cultura e interculturalidade no ensino de línguas: descobrindo caminhos

possíveis. *Diálogo Das Letras*, Pau dos Ferros, v. 05, n. 02, p. 245-265, jul./dez. 2016.

WORD WALL. *Música Samba Do Approach E Estrangeirismos*. Disponível em: <<https://wordwall.net/play/21365/668/418>> Criado em 07 Set 2021.

WILTON, Ormundo; SINISCALCHI, Cristiane. *Se Liga Na Língua: literatura, produção de texto, linguagem*. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2016.

ANEXO I

LETRA DA MÚSICA “SAMBA DO APPROACH” (MÚSICA AO VIVO)

Zeca Pagodinho, cumpade diz aí Tu tem approach Ah xará vou procurar saber Depois eu te falo Tô meio perdido ainda aqui Mas depois eu falo pra você Mas approach é isso aí Borogodó, ziriguidum, balaco baco Ah sangue quente Eu acho que tu tem, tá legal	Mas já sou um nouveau riche
Venha provar meu brunch Saiba que eu tenho approach Na hora do lunch Eu ando de ferryboat (2X)	Venha provar meu brunch Saiba que eu tenho approach Na hora do lunch Eu ando de ferryboat
Deixa comigo Eu tenho savoir-faire (É mesmo compade) Meu temperamento é light Minha casa é high-tec Toda hora rola um insight	Eu tenho sex-appeal Saca só meu background Veloz como Damon Hill Tenaz como Fittipaldi
Já fui fã do Jethro Tull Hoje me amarro no Slash Minha vida agora é cool Meu passado é que foi trash	Não dispense um happy end Quero jogar no dream team De dia um macho man E de noite um drag queen
Venha provar meu brunch Saiba que eu tenho approach Na hora do lunch Eu ando de ferryboat (2X)	Venha provar meu brunch Saiba que eu tenho approach Na hora do lunch Eu ando de ferryboat (2X)
Fica ligada no link Que eu vou confessar my love Depois do décimo drink Só um bom e velho engov	Mas diz aí Pagodinho Depois de sair daqui Pra onde é que tu vai, meu irmão O rapaiz eu tô meio acanhado assim Que eu não tô acostumado A falar palavrão não Eu vou beber um pouco, eu vou por aí Tô em cima do chão e de baixo do céu Qualquer lugar pra mim tá bom
Eu tirei o meu green card E fui pra Miami Beach Posso não ser pop star	Venha provar meu brunch Saiba que eu tenho approach Na hora do lunch Eu ando de ferryboat (5X)

ANEXO II

QUESTÕES DO QUIZ

1- O Samba do Approach, de autoria do maranhense Zeca Baleiro, ironiza a mania brasileira de ter especial apego a palavras e a modismos estrangeiros. Sobre essa música é possível afirmar:

- a) A música enaltece o inglês mostrando sua dominação no espaço brasileiro em vários contextos de uso da língua espaços domésticos, públicos e privados.
- b) A presença do heterogeneidade linguística não se com atitudes reacionárias, como estabelecer barreiras de isolamento à entrada de palavras e expressões de outros idiomas.**
- c) Os brasileiros estão abrindo mão de seus modos em prol de modos importados para o Brasil.
- d) Os desafios acerca do estudo da Língua Portuguesa enfrentados pela escola são consequências do uso de palavras estrangeiras.
- e) O texto tem a intenção de criticar a mania brasileira de ter apego a palavras e a modismos estrangeiros.

2- Quais línguas é possível identificar claramente na música Samba do Approach?

- a) português, espanhol, alemão e inglês.
- b) português, espanhol e inglês.
- c) português e variantes, alemão e inglês.
- d) português e variantes, espanhol e inglês.
- e) português e variantes, francês e inglês.**

3- Sobre os aspectos culturais presentes na música Samba do Approach:

- a) a cultura americana é a mais semelhante à brasileira.
- b) a cultura brasileira tem negado a estrangeira.
- c) a dominação cultural estrangeira é nítida.
- d) há a integração de elementos culturais distintos.**
- e) as palavras de outros idiomas não têm relação com a cultura.

4- Leia:

[...] “Pra onde é que tu vai, meu irmão
O rapaiz eu tô meio acanhado assim
Que eu não tô acostumado
A falar palavrão não
Eu vou beber um pouco, eu vou por aí
Tô em cima do chão e de baixo do céu Qualquer lugar pra mim tá bom” [...]

A canção Samba do Approach faz uso de diferenças encontradas dentro da Língua Portuguesa. O trecho acima exemplifica esse uso, essas diferenças são chamadas de:

- a) cognatos
- b) desvios
- c) estrangeirismos
- d) variedade linguística**
- e) vícios

5- A utilização de línguas diferentes na música sugere algumas das várias culturas que constituem a identidade do eu lírico e, portanto, a identidade nacional. Sobre isso, o trecho que melhor representa a integração da cultura de outro idioma e brasileira na formação identitária nacional é:

- a) “Zeca Pagodinho, cumpade diz aí, Tu tem approach”
- b) “Ah xará vou procurar saber, Depois eu te falo”
- c) “Ah sangue quente, Eu acho que tu tem, tá legal”
- d) “Minha casa é high-tec, Toda hora rola um insight”
- e) “Veloz como Damon Hill, Tenaz como Fittipaldi”**