

SIMPÓSIO 41

PORTUGUÊS COMO LÍNGUA NÃO MATERNA PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES AO REDOR DO GLOBO

A Associação Internacional de Linguística do Português (AILP), sediada em Macau até 2013, dando continuidade a discussões levantadas a partir do III SIMELP, propõe aprofundar reflexões sobre a “formação de crianças e adolescentes falantes de português como língua não materna (PLNM) ao redor do globo”, tanto em países em que o português é língua oficial quanto nos que a tomam como língua estrangeira. Ao focalizar especificamente esses sujeitos no contexto de diversos continentes, espera-se que os trabalhos situem o português tanto como uma língua internacional, quanto como uma língua que convive mais ou menos intensamente com outras no espaço multilíngue dos diferentes países/regiões em que se faz presente. Incentivamos que as apresentações abordem aspectos identitários, políticos, sociais, culturais a partir da análise de objetos empíricos como a interação em sala de aula, o material didático voltado a esse público, o desenvolvimento de (multi)letramentos em PLNM por meio das produções orais e escritas dos discentes e documentos que explicitam as políticas linguísticas de diferentes espaços.

COORDENAÇÃO

Roberval Teixeira e Silva
Universidade de Macau, AILP
robts@umac.mo)

Kleber Aparecido da Silva
Universidade de Brasília/ALAB
kleberunicamp@yahoo.com.br)

Cláudia Hilsdorf Rocha
Universidade de Campinas
claudiahrocha@gmail.com)

MANUAIS ESCOLARES, RELAÇÕES RACIAIS E INTERCULTURALIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA: ENSINAR QUAL LÍNGUA, LER QUAL LITERATURA?

Aracy Alves MARTINS (UFMG)⁷⁷¹
Míria Gomes de OLIVEIRA (UFMG)⁷⁷²

*Fiz todos os meus estudos no âmbito francês, com manuais franceses.
Não havia nada no programa que tratasse de África (...)
Mais tarde, na universidade, fiz todos os meus estudos
sem uma referência à história da África (...)
Joseph Ki-Zerbo (2009, p. 14)*

Resumo: Este texto apresenta dados de uma das pesquisas vinculadas à pesquisa em rede “Língua e Literatura: relações raciais, diversidade sociocultural e interculturalidade em países de língua portuguesa”⁷⁷³, desenvolvida por pesquisadora do NERA e do Ceale, focalizando a formação inicial de professores de Letras. As análises focalizam aspectos interculturais, dialógicos e discursivos, na construção da identidade dos sujeitos, no tocante às representações sobre os negros e às relações étnico-raciais, tematizando racismo e discurso, em países de Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Diversidade Sociocultural. Relações Raciais. Formação de Professores. Políticas Linguísticas. Interculturalidade.

1. Introdução

Os brasileiros, assim como sujeitos de outras nacionalidades, escolarizados segundo concepções do Ocidente e do Norte, como tem sido a educação de origem europeia, de modo geral, ainda não estão acostumados a pensar o mundo, pelo ponto de vista de um historiador africano, como o que aparece na epígrafe, que põe em evidência os manuais escolares, instrumentos importantíssimos, nas mãos dos professores que, se não são consistentemente formados, acabam sendo guiados por tais instrumentos, que representam, sincronicamente, o ideário da rede educacional de um país, em determinado momento histórico. O autor da epígrafe ainda argumenta, a respeito da ausência da África em seus tempos escolares iniciais: “Ainda pequenos, tínhamos de utilizar um livro de História francês que começa assim: ‘Nossos antepassados, os gauleses...’ Assim, no início da nossa formação houve deformação. Repetimos maquinalmente o que queriam “inculcar-nos”.

Também não estão os brasileiros acostumados a pensar a partir do ponto de vista de um filósofo africano, como é o caso de Appiah (1997, p. 21), quando afirma que “a verdade não é propriedade de nenhuma cultura”, ou de Hountondji (2008), acadêmico, pesquisador, professor de Filosofia da Universidade de Cotonou, em Benim, segundo o qual o objetivo final dos estudiosos africanos consiste em um processo “autônomo e autoconfiante de produção de conhecimento e de capitalização que nos permita responder às nossas próprias questões e ir ao encontro das necessidades tanto intelectuais como materiais das sociedades africanas”.

⁷⁷¹ Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil. E-mail: aracymartins60@gmail.com

⁷⁷² Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil. E-mail: miriagomes@hotmail.com

⁷⁷³ Esta pesquisa recebe apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico/CNPq, Edital Universal 14/2012, nº 485485/2012-5, de 2012 a 2015.

Embora, em outros países, os antepassados não sejam os gauleses, há sempre valores dos colonizadores a serem inculcados através de dispositivos como propostas e orientações curriculares, manuais escolares, políticas linguísticas, desde o ensino fundamental até a universidade, conforme alude Ki-Zerbo.

No Brasil, o Movimento Negro, aliado a intelectuais e militantes outros lutaram, anos a fio, com argumentos como os de Abdias Nascimento (2009), quando afirmava, referindo-se à memória do negro africano, enquanto vítima, quando não de graves distorções, da mais crassa negação do seu passado histórico: “a memória do afrodescendente brasileiro vem sendo agredida sistematicamente pela estrutura de poder e dominação há quase quinhentos anos.” (p. 197)

Como resposta, adveio a sanção da Lei 10.639, em 2003, e da sua atualização pela Lei 11.645, em 2008 (incluindo os indígenas), segundo as quais os brasileiros, teoricamente, teriam ao seu alcance dispositivos que lhes permitiriam estudar a história e a cultura da África e dos indígenas, enquanto importante contribuição para a formação de sua identidade.

Entretanto educadores como Nilma Lino Gomes (UFMG/UNILAB), educadora, com formação antropológica, e outro africano, nascido no Congo, antropólogo, professor da Universidade de São Paulo/USP, Kabengele Munanga, refletindo, no Brasil, sobre a formação de professores, nos alertam que precisamos construir novas lógicas e novas mentalidades: “só a legislação não basta (...) mas é necessário que seja acompanhada de políticas efetivas de combate à discriminação racial e de um processo de re-educação da nossa sociedade frente às diferenças” (MUNANGA & GOMES, 2009, p. 185). Por isso, pesquisas vêm sendo realizadas para acompanhar a concretização dessas leis, no setor da Educação, buscando analisar até que ponto o texto e o discurso se transformam em prática social (FAIRCLOUGH, 2001).

Os pressupostos dos autores acima vêm ao encontro da pesquisa em rede, em andamento, com apoio do CNPq: “Língua e Literatura: relações raciais, diversidade sociocultural e interculturalidade em países de língua portuguesa”, desenvolvida por pesquisadores integrantes do NERA (Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Ações Afirmativas), e do CEALE (Centro de Alfabetização Leitura e Escrita), oriunda das inquietações dos professores que ministravam aulas do Curso de Especialização Lato Sensu da FAE/UFMG - LASEB -, para professores de Rede Municipal de Belo Horizonte, da área de “História da África e Culturas Afro-Brasileiras: uma introdução à lei 10.639/03”.

Essa pesquisa trabalha em três eixos de investigação: manuais escolares (SOARES, 2000); DIONÍSIO, 2000; BATISTA & ROJO, 2003), literatura para crianças e jovens (letramento literário, Cf. PAULINO, 1999; COSSON, 2006; AMÂNCIO et al, 2008); documentos oficiais e midiáticos relacionados às políticas linguísticas de cada nação (CALVET, 2002; OLIVEIRA, 2009). Para isso, são utilizados pressupostos da Análise Crítica do Discurso (DIJK, 2008) em impressos utilizados no Brasil, Angola, Cabo Verde, Guiné Bissau, Macau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor Leste, para subsidiar a formação de professores, quanto aos aspectos interculturais (MAHER & CAVALCANTI, 2007; HOPENHAY, 2009), quanto aos aspectos dialógicos (BAKHTIN, 2003) e, sobretudo, quanto aos aspectos discursivos, destacando-se o papel da cultura, da língua e da literatura na construção da identidade dos sujeitos leitores. O objetivo é abrir debates, no tocante à história, à literatura, às línguas maternas, às culturas afro-brasileiras, às representações sobre os negros e às relações étnico-raciais (MUNANGA & GOMES, 2006), tematizando racismo e discurso (VAN DIJK, 2008), ou, ainda, mais especificamente no Brasil, tematizando a branquidade normativa centralidade discursiva do branco como norma de humanidade (SILVA e ROSEMBERG, 2008).

Neste artigo, apresentaremos as primeiras análises da pesquisa, integrada à pesquisa em rede, “Educação Étnico-racial e Formação Inicial de Professores: uma análise crítica do discurso sobre o ensino da arte, da história e da literatura afrodescendente e africana no

Brasil”, recortando três questões dos questionários aplicados ao alunos do 8º período do curso de Letras.

O texto está organizado a partir desta introdução em que contextualizamos a Pesquisa em Rede e justificamos o recorte na formação inicial de professores. Passamos então à análise que os graduandos fazem da formação étnico-racial ministrada ao longo do curso de graduação, suas sugestões e o que entendem por racismo. Por fim, tecemos algumas considerações finais e apontamos questões que ainda precisam ser pesquisadas.

2. Educação Étnico-racial e formação Inicial de professores

A articulação entre diversidade étnico-racial e educação sempre preocupou os setores mais intelectualizados e politizados da população negra. É importante retomarmos Pinto (1999), ao demonstrar certas armadilhas discursivas que fizeram variar, ao longo da História, os posicionamentos ideológicos do movimento negro no Brasil.

Basta olhar para a imprensa negra, porta-voz de tais movimentos, para se perceber essa posição (Souza, 2005). Valorizava-se a educação, mas a África, as tradições culturais de origem africana não eram consideradas como elementos importantes no processo educacional, embora sempre houvesse empenho em desconstruir imagens negativas do africano, processo esse muitas vezes carregado de ambiguidades, pois, nos próprios escritos dos negros, tais imagens também estavam presentes.

Aos poucos, essa posição se modifica e esses grupos passam a reivindicar com mais veemência a necessidade de o sistema educacional encarar a diversidade étnico-racial do seu alunado, sugerindo a introdução de conteúdos que contemplem e valorizem a diversidade e combata os preconceitos (PINTO, 1999, p. 202). Desde a década de 80, as propostas curriculares apresentam preocupação com grupos étnicos ou socioculturais com características específicas, dentre as quais destacam-se as populações indígenas e os negros.

Pode-se identificar, também, uma extensa ação educacional realizada por associações negras, bem como por grupos menos formais, visando à valorização das tradições africanas, cujos efeitos, no nível de rendimento escolar, aceitação e reforço de identidade da populaçãoalvo, ainda precisam ser investigados.

No âmbito da academia, percebe-se uma preocupação crescente com a diversidade cultural/racial em trabalhos que têm como cerne a articulação da educação e segmentos étnico-raciais. Principalmente a partir da década de 80, há estudos sobre representações da população negra presentes nos materiais didáticos e paradidáticos, as relações que se estabelecem no interior da escola, envolvendo alunos de diferentes origens, a postura dos professores e do pessoal dedicado à parte administrativa em relação a essas diversidades, as repercussões e consequências de tais abordagens e situações.

No documento Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, aprovado pelo Conselho Nacional de Educação em 10 de março de 2004, encontramos várias passagens em que são explicitados os objetivos da inclusão dessa temática nos currículos escolares e que também nos servem de justificativa para a proposição dessa iniciativa no campo da pesquisa. Uma advertência, apresentada nas primeiras linhas do documento, é esclarecedora quanto às suas intenções e alcance:

Não se trata de mudar do foco etnocêntrico, marcadamente de raiz européia, para o foco africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. (BRASIL, 2004).

Ao afirmar que se trata de estabelecer diálogos interculturais, o documento propõe que

haja deslocamento da posição que consagra privilégios de um grupo étnico-racial sobre o outro para uma posição em que os diversos pertencimentos étnico-raciais se reconheçam na perspectiva dos direitos. No entanto, esse deslocamento é proposto a partir da constatação de que é preciso

...ressarcir os descendentes de africanos negros dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, no pós-abolição. (BRASIL, 2004)

O desenvolvimento de uma educação para as relações étnico-raciais implica aquilo que o educador Paulo Freire (1997) descreveu como um dos saberes necessários à prática educativa crítica: a necessidade de criticar a cultura existente como um pressuposto básico para a instauração de uma nova cultura. Nesse sentido, há um conjunto de representações presentes no imaginário social, marcadamente de cunho etnocêntrico, que devem ser criticados em função da constituição de novas bases para o reconhecimento e inclusão, em uma sociedade marcada pela diversidade étnico-racial.

Ainda como Freire (1971), não desvinculamos a dimensão cultural da dimensão política, ao nos voltarmos para a investigação sobre os impactos de uma lei inclusiva no currículo de instituições de ensino superior. Os temas que apresentam maior complexidade, como o convívio social, violência, incorporação não estereotipada dos pontos de vista e contribuições culturais de outros grupos com características de exclusão, não recebem um tratamento pedagógico mais aprofundado (Barretto, 1998, p. 105).

Especificamente em relação a Lei 10.639/03 e a Lei 11.645/08, a inclusão de temas que discutam a Arte, a História e a Literatura indígena, africana e afro-brasileira consiste em

...oferecer uma resposta, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura e identidade. Trata o parecer de política curricular, fundada em dimensões históricas, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. (BRASIL, 2003)

Além disso, a inclusão desse campo temático propõe a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que:

...eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos - para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada. (BRASIL, 2003)

Diante disso, selecionamos respostas de três questões do questionário: 1. Escreva sobre as atividades de que participou e posicione-se sobre elas. 2. Sugestões de atividades curriculares de formação étnico-racial para cursos de graduação de professores. 3. Como você definiria “racismo”?

3. Análises

~~Escreva sobre as atividades de que participou e posicione-se sobre elas.~~

- *Em algumas disciplinas de literatura trabalharam com obras de escritores afrodescendentes e algumas até tinham o tópico, literatura negra...não estudei nada sobre literatura negra no Brasil...discuti literatura negra hispânica.*
- *Foram interessantes, porém em numero e intensidade reduzidos.*
- *Depois de quase quatro anos de curso me inscrevi em uma disciplina extracurricular nomeada “ Literatura periférica ou de periferia?” Nesta disciplina estou vendo como a literatura e o trabalho referente às questões etni-co-raciais são questões periférica e pouco tratadas. A LETRAS não aborda essas questões em disciplinas curriculares obrigatórias.*
- *Particpei de uma disciplina que enfocava a relação da literatura com a violência. Durante todo o curso foram discutidas questões étnico-raciais...o tratamento e a valoração étnico-racial ainda é muito superficial na realidade brasileira e dados importantes como o próprio mapeamento da violência são completamente desconhecidos.*
- *Cursei disciplinas de Literatura em língua inglesa que abordavam o tema diretamente, como a australiana, canadense e dos nativos da América do Norte...pude tomar contato de como as relações étnico-raciais se deram em todo o mundo e pude comparar com o que de fato se sucedeu no Brasil desde o processo de colonização até os dias atuais.*

Como podemos notar, dentre os 25 questionários analisados neste artigo, 22 alunos responderam a esta questão e todos eles citaram atividades relacionadas a disciplinas da literatura

Por favor, deixe suas sugestões de atividades curriculares de formação étnico-racial para cursos de graduação de professores.

- *Leitura de textos escritos por autores negros brasileiros.*
- *Panorama étnico-racial nas literaturas hispano-americanas. □ Panorama étnico-racial na literatura brasileira.*
- *Sobre literaturas periféricas em geral.*
- *Promoção de estudos temáticos que abordem assuntos relativos a cultura negra.*
- *A universidade deve oferecer disciplinas de literatura (entre outros) que exemplifiquem como as relações humanas se deram durante a história. Acredito que a literatura apresenta um viés diferente da história pura, pois expressa as emoções e sentimentos que influenciam as sociedades.*

Note-se que, apesar da grande parte das sugestões se referirem a cursos que tragam textos literários, elas se voltam para uma perspectiva mais universal, ou global, como diríamos hoje, aparecendo também sugestões pontuais de demandas sobre cursos que abordem o tema pela perspectiva da cultura dos povos africanos e afrodescendentes.

Como você definiria “racismo”?

- *Tratar com desrespeito alguém por causa de sua cor de pele, traços, etc.*
- *Atitude discriminatória contra qualquer conceito de raça. Neste caso, entenda-se raça como minoria ou não.*
- *Julgar a outros como inferiores somente por questões como a cor da pele.*
- *Ausência de conhecimento sobre si mesmo e seus “semelhantes”*

- *Todo tipo de preconceito relacionado a questões raciais.*
- *Qualquer atitude, menção, apologia ou qualquer forma de expressão que deprecie ou exclua qualquer indivíduo de um grupo étnico diferente. Acredito que isso ocorra em diversas direções, quero dizer, que o racismo ocorra em diversos grupos para/contra/qualquer outro, sem exceções.*

Para além da pertinência de todas as definições que aqui trazemos, ponderamos o fato de não termos encontrado respostas que questionem o termo de racismo, nele mesmo, já que sua pressuposição aponta para a diversidade de práticas relacionadas às crenças discursivamente incorporadas por esses sujeitos.

4. Considerações Finais

Presenciamos, no Brasil de hoje, a luta entre a recusa em discutir assuntos ligados a questões étnico-raciais e a proeminência da cultura popular gradativamente motivando estudantes, membros das comunidades de base e universidades a constituírem pontos de resistência. A busca por pedagogias da diversidade e de literaturas munidas de símbolos e histórias que permitam a construção de outros discursos valorativos, de outros paradigmas críticos fazem parte de uma Educação Étnico-racial ainda por ser construída. Nossas análises apontam a fragilidade dessa formação, notada em certa superficialidade para abordar questões étnico-raciais e uma grande lacuna da oferta do curso de Letras. Sendo dos principais objetivos de uma educação étnico-racial crítica a promoção de discussões críticas, diante de qualquer texto, seja ele uma notícia, uma ofensa moral ou uma obra canônica da literatura brasileira, ressaltamos a necessidade de reavaliação das grades curriculares e ressaltamos a importância de disciplinas que tratem essa questão de forma específica.

Finalmente, em relação à formação de professores, têm sido buscadas soluções que estabeleçam relações sul/sul, isto é, relações horizontais, pelo ponto de vista das Epistemologias do Sul (SANTOS et al, 2010) - em que todos precisamos “aprender com o Sul”, e não somente com os países do “Norte” - entre países de língua portuguesa⁷⁷⁴, no continente americano, europeu, africano e asiático. Podemos estar propondo, nessas condições, perspectivas de “alterglobalização”, conforme se refere Ki-Zerbo (2009), quando critica papéis fixos de protagonistas e figurantes, ou seja, propondo alternativas simétricas, positivas ao paradigma dominante da globalização econômica, financeira e informativa mundial.

Referências Bibliográficas

APPIAH, Kwame Anthony A. Na casa de meu pai. A África na filosofia da cultura. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

BAKHTIN, M. Os Gêneros do Discurso. Estética da Criação Verbal. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p.261-306.

BRASIL, 2003. Lei .10.639/03. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acessado em 14/01/2012.

BRASIL, 2008. Lei 11.645/08. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-

⁷⁷⁴ Citam-se, como exemplo, projetos de Mobilidade docente e discente CAPES/AULP, como aquele que o grupo desta pesquisa desenvolverá entre a Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG e a Universidade de Cabo Verde/UniCV, entre 2013 e 2015: “Ensinar qual Língua, Ler qual Literatura? Interculturalidade e relações etnicorraciais no Brasil e em Cabo Verde”.

2010/2008/lei/111645.htm. Acessado em 14/01/2013.

BRASIL. Parecer do MEC/CNE/CP N° 11/2009. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_minuta_cne.pdf. Acessado em 15/05/2012.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. MEC/ SECAD, 2006. Acessado em 15/05/2012.

BRASIL. Orientações e Ações para a Educação das Relações étnico-Raciais. Brasília, Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_contentview=articleid=16478eItemid=1107. Acessado em 15/05/2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Orientações curriculares nacionais para o ensino médio. Volume1: Linguagens Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2006. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf> . Acessado em 15/05/2012.

BARRETTO, E. S. S. (org.) Os Currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Campinas: Autores Associados, 1998. p.5-42: tendências recentes do currículo do ensino fundamental no Brasil. (Col. Formação de Professores)

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. Brasília: MEC, 1998.

CALVET, Louis-Jean. Sociolinguística: uma introdução crítica. São Paulo: Parábola, 2002.

COSSON, Rildo. Letramento literário: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

DIONÍSIO, Maria de Lourdes da Trindade. A construção escolar de comunidades de leitores : leituras do manual de Português. Coimbra : Almedina, 2000.

FAIRCLOUGH, Norman. Discurso e Mudança Social. (Coordenação da trad. Izabel Magalhães). Brasília: UNB, 2001.

FLEURI, Reinaldo Matias (Org.). Educação intercultural: mediações necessárias. Rio de Janeiro: DP& A.2003. 156p.

FREIRE, Paulo. Educação como Prática da Liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

HOPENHAY, Martín. La educación intercultural: entre la igualdad y la diferencia. In: CANCLINI, Néstor García e MARTINELL, Alfons. (Coord.). El poder de la diversidad cultural. Pensamiento Iberoamericano, Madrid, v. 1, n. 4, may. 2009.

HOUNTONDJI, Paulin J. Conhecimento de África, conhecimento de Africanos: duas perspectivas sobre os Estudos Africanos. Revista Crítica de Ciências Sociais, 80, Março, 2008, p.149-160.

KI-ZERBO, Joseph. Para quando a África?: entrevista com René Holenstein. Tradução Carlos Aboim de Brito. Rio de Janeiro: Pallas, 2009.

MUNANGA, Kabengele & GOMES, Nilma Lino. O Negro no Brasil de Hoje. Global:São Paulo, 2006.

NASCIMENTO, Abdias. Quilombismo: um conceito emergente do processo histórico-cultural da população afro-brasileira. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin Nascimento (org.). Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009.

OLIVEIRA, Gilvan Muller. Línguas como Patrimônio Imaterial. Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística. Acessado em 06/01/2009 <http://www.ipol.org.br/>

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília, MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 1998,106.

PAULINO, Graça. Letramento Literário: cânones estéticos e cânones escolares. CaxambuMG: ANPED. Texto encomendado: GT 10 - Alfabetização Leitura e Escrita. Texto eletrônico, 1999, 17 p.

PINTO, Regina P. Diferenças Étnico-Raciais e Formação do Professor. Cadernos de Pesquisa, n. 108 , p. 199-231, 1999.

ROJO, Roxane & BATISTA, Antonio Augusto G. (orgs.). Livro Didático de Língua Portuguesa, Letramento e Cultura Escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p.125-152.

SANTOS, Boaventura Sousa; MENEZES, Paula (Orgs.). Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Paulo Vinícius Baptista da; ROSEMBERG, Fúlvia. Brasil: lugares de negros e brancos na mídia. In:DIJK, Teun A. van. Racismo e discurso na América Latina. São Paulo: Contexto, 2008.

SOARES, Magda. O livro didático como fonte para uma história do professor-leitor. In MARINHO, Marildes (org.) Ler e navegar: espaços e percursos da leitura. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 2000. (Coleção Leituras do Brasil).

SOUZA, Florentina da S. Afro-descendência em Cadernos Negros e Jornal do MNU. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

VAN DIJK, Teun A. Racismo e discurso na América Latina. São Paulo: Contexto, 2008.

PREPARATÓRIO PARA O CELPE-BRAS: ENSINO DE PLE TOTALMENTE A DISTÂNCIA

Ana Luíza GABATTELI (VL/DF⁷⁷⁵)

Resumo: A popularização da *internet* e o desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação reformularam as relações entre aprendizes e professores e a concepção de sala de aula. Considerando esse novo paradigma e o aumento de estrangeiros à procura de comprovar seu conhecimento por meio do Celpe-Bras, este projeto visa à apresentação de um curso preparatório totalmente a distância. A elaboração desse curso foi baseada em uma perspectiva pedagógica que buscou novas alternativas à simples digitalização de livros e que pretende preparar os aprendizes a serem capazes de utilizar a Língua Portuguesa nos mais diversos contextos socioculturais brasileiros.

Palavras-chave: Português como língua estrangeira. PLE. Celpe-Bras. Curso a distância. Moodle. Bigbluebutton.

1. Introdução

A contribuição da *internet* no aumento das informações disponíveis em rede e o desenvolvimento das tecnologias de cunho colaborativo da *web 2.0*, que, segundo O'Reilly, criador do termo, é a mudança para uma *internet* como plataforma, a regra mais importante é desenvolver aplicativos que aproveitem os efeitos de rede para se tornarem melhores quanto mais são usados pelas pessoas, proporcionaram uma revolução no pensamento acerca do saber e um impacto em diversas dimensões, com diferentes resultados e compreensões no contexto educativo.

Neste novo paradigma, as tecnologias da informação e comunicação (TICs) proporcionam uma reformulação das relações entre aprendizes e professores e da concepção de sala de aula ao diversificar os espaços de construção do conhecimento. Assim sendo, no âmbito do ensino de línguas estrangeiras, tem-se discutido muito a importância das ferramentas tecnológicas no desenvolvimento de cursos presenciais e a distância, sendo este último o foco deste projeto.

A realidade brasileira atual tem mostrado um aumento significativo de estrangeiros, atraídos pelo desenvolvimento social e econômico pelo qual passa o Brasil, à procura de aprender a Língua Portuguesa em instituições especializadas em Português como Língua Estrangeira (PLE) que ofereçam o ensino presencial, a distância ou ambos.

Então, eles recorrem, muitas vezes, ao exame Celpe-Bras – Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros, reconhecido oficialmente pelo governo do Brasil e desenvolvido pelo Ministério da Educação. Esse exame é aplicado duas vezes ao ano, geralmente em abril e outubro, em todas as regiões do Brasil e em vários países no exterior, com apoio do Ministério das Relações Exteriores.

O Celpe-Bras foi proposto para ser um exame de proficiência com base comunicativa, que, de acordo com Schlatter (1999), parte do princípio de que os atributos medidos devem refletir o uso da língua em situações reais de comunicação, ou seja, o exame testa a capacidade dos candidatos de compreender e de produzir a língua de forma adequada a situações cotidianas.

⁷⁷⁵ Vila Brasil – Português para estrangeiros, Brasília-DF, Brasil. E-mail: ana@cursovilabrasil.com.br

Tendo em vista a importância desse exame de proficiência, a escassez de cursos especializados a distância, no Brasil e no exterior, que atendam os aprendizes de forma a desenvolver habilidades de uso da língua e o crescente desenvolvimento dos ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs), este projeto visa à formulação de um curso preparatório para o Celpe-Bras totalmente a distância.

Leffa (2006) aponta o computador como um suporte ao ensino de línguas. Porém, tem-se observado, nos últimos anos, uma crescente procura por cursos inteiramente mediados por computador, devido ao seu caráter flexível, que se adequa às características individuais dos aprendizes, tais como ritmo, disponibilidade de tempo e local.

A construção do curso preparatório do qual trata este projeto teve como ponto de partida uma perspectiva que vai de encontro à mera tradução de aulas presenciais para aulas virtuais. Ou seja, esse curso totalmente à distância é baseado em uma perspectiva pedagógica que busque novas alternativas à simples digitalização de livros e apostilas para o novo ambiente de aprendizagem. A “*internet* vem sendo cada vez mais utilizada em escolas e ambientes educacionais, mas é preciso não confundir informação com educação” (CASTRO, 2001 *apud* MARTINS, 2004: p.16).

2. Fundamentação teórica

Esta seção foi subdividida em dois grandes tópicos: “A Tecnologia no ensino de línguas” e “Entendendo o Celpe-Bras e sua base comunicativa”.

2.1. A Tecnologia no ensino de línguas

Não é novidade que a inserção das novas TICs no cotidiano das sociedades atuais vem possibilitando novas práticas sociais. Percebe-se então, no campo da educação, possibilidades de estudos orientados para a compreensão da relação ensino/aprendizagem em AVAs, no contexto da educação a distância (EaD).

Segundo Ramos (2002 *apud* Paula, 2009), os AVAs são definidos como sistemas que recorrem à tecnologia de comunicação para conferir flexibilidade no espaço e/ou tempo aos sistemas de instrução e, também como forma de proporcionar soluções de acesso a sistemas de instrução.

Assim, de acordo com Paula (2009), a EaD baseada em TICs caracteriza-se por um ambiente educacional formado por relações interativas entre os atores comprometidos com o processo de ensino e aprendizagem. Ou seja, um cenário em que o instrutor e os aprendizes, embora separados geograficamente, estabeleçam uma comunicação plausível de *feedback* imediato.

Nesse cenário, o papel do professor/instrutor é de suma importância, pois é ele quem vai mediar as discussões e quem irá permitir que os aprendizes tenham consciência da diversidade do processo comunicativo. Dessa maneira, o professor precisará, portanto, ter uma posição reflexiva (ALMEIDA FILHO, 2004) diante do processo de ensino e aprendizagem.

Para que cursos desenvolvidos a distância sejam bem sucedidos, além da posição reflexiva do professor, é importante que sejam suportados por material didático adequado à nova mídia e baseados em um projeto pedagógico (MARTINS, 2004). O projeto pedagógico é o elemento articulador das ações da prática pedagógica e da função avaliadora da prática educativa, ou seja, é o conjunto de orientações estratégicas para a prática pedagógica de uma instituição ou de um curso.

Além disso, para se chegar ao resultado esperado de um curso a distância, a aprendizagem, Martins (2004) destaca que:

Os profissionais da educação precisam se conscientizar das diferenças pessoais de cada indivíduo, das suas necessidades próprias, das suas metas a serem atingidas por meio de um estilo cognitivo único, usando estratégias e um ritmo de aprendizagem que lhe são mais favoráveis. O público precisa ser conhecido, definido, para que a proposta de EaD atenda às diferentes disponibilidades de horários, às responsabilidades ou à capacidade de motivação pessoal para aprender em um ambiente *on-line* (MARTINS, 2004: p. 25).

Isto é, na EaD, é imprescindível o fornecimento de um material pedagógico centrado no usuário, que seja autoexplicativo, motivador e elaborado para permitir intervenções dos usuários e controle do curso das atividades por meio da comunicação entre os sujeitos, suprimindo assim a ausência do professor presencial.

Como bem ressalta Martins (2004), o grande desafio para a EaD é manter a motivação dos aprendizes e envolvê-los nos processos participativos, afetivos e interativos. Assim sendo, além dos fatores citados, para a formulação e para o desenvolvimento de um bom curso mediado totalmente pelo computador, é importante que os participantes do processo de construção mantenham-se atualizados sobre as novas teorias e ferramentas que permeiam os estudos voltados à EaD.

2.2. Entendendo o Celpe-Bras e sua base comunicativa

Como já citado anteriormente, de acordo com Schlatter (1999), o Celpe-Bras foi proposto para ser um exame de proficiência com base comunicativa. Segundo Scaramucci (1999), uma avaliação comunicativa caracteriza-se pelo desenvolvimento de uma habilidade de expressão ou de uma competência de uso, que requer mais do que a utilização de formas e de regras linguísticas, mas também o conhecimento de regras de comunicação, de forma que sejam não apenas gramaticalmente corretas, mas socialmente adequadas.

Para refletir uma abordagem comunicativa, o exame foi elaborado com base em um tipo de atividade denominada *tarefa*, termo usado na Linguística Aplicada (LA) para se referir a uma atividade de ensino ou de avaliação diferente das usadas nas abordagens tradicionais.

Scaramucci (1995) destaca que, por ter um propósito comunicativo, a *tarefa* “procura especificar, para a linguagem, usos que se assemelham ou estão mais próximos daqueles que têm na vida real” (SCARAMUCCI, 1995, p. 80). Ela possibilita a apresentação de conteúdos autênticos, isto é, extraídos de jornais, revistas e livros, não necessariamente elaborados para o ensino de línguas, mas que levam em consideração os aspectos socioculturais no conjunto da avaliação (SCHLATTER, 1999).

Para Scaramucci (1995), há várias vantagens na utilização de *tarefas*: a possibilidade de avaliar mais de uma habilidade (ler e escrever; ouvir e anotar; ver, ouvir e falar), refletindo a maneira como essas habilidades são usadas na vida real; o desenvolvimento da habilidade de síntese, sendo assim desnecessária a explicitação das sub-habilidades de leitura⁷⁷⁶; bem como a apresentação de um propósito, que cria o contexto e os limites da avaliação. O exame avalia, portanto, a capacidade do candidato de compreender e de produzir a língua de forma adequada a situações do dia a dia dos brasileiros.

Assim sendo, faz-se necessária a elaboração de um curso que prepare os aprendizes a serem capazes de utilizar a Língua Portuguesa nos mais diversos contextos socioculturais brasileiros. Para que esse curso obtenha o resultado esperado, é imprescindível que sua

⁷⁷⁶ Scaramucci (1995) aponta como sub-habilidades de leitura a inferência de palavras, a separação da ideia principal dos detalhes, a inferência de informações implícitas e outras.

abordagem “vá além do apenas *comunicar-se* (fazer-se entendido) em direção a um *comunicar-se adequadamente dentro de cada situação ou tarefa*” (SCARAMUCCI, 1995, p. 89).

3. Proposta: curso preparatório para o Celpe-Bras totalmente a distancia

Como o curso consiste em um preparatório, a ideia é atender cada aprendiz individualmente utilizando a plataforma *Moodle*, um AVA muito conhecido e utilizado no Brasil, e oferecer aos aprendizes um conteúdo personalizado baseado nas *tarefas*.

A plataforma *Moodle* consiste em um sistema de administração de atividades educacionais destinado à criação de comunidades *online* em ambientes virtuais voltados para a aprendizagem. Essa ferramenta foi escolhida por permitir a integração de outras ferramentas e possibilitar uma navegação interativa dos aprendizes e dos professores, proporcionando uma avaliação eficiente de mais de uma habilidade (ler e escrever; ouvir e anotar; ver, ouvir e falar) ao mesmo tempo.

O curso é dividido por tarefas escritas e interações face a face, todas baseadas nos modelos exigidos pelo Celpe-Bras. Todas as tarefas são acompanhadas por um professor, o qual fornecerá a orientação necessária para o alcance dos objetivos do curso. A cada tópico serão apresentados textos, vídeos e áudios autênticos referentes às tarefas que o aprendiz deverá cumprir para preparar-se para o exame.

Já as interações face a face ocorrem por meio de uma ferramenta de *web* conferência, integrada ao *Moodle*, chamada *BigBlueButton*, que oferece o recurso de *web* conferência totalmente focada na interatividade, disponibilizando todo o aparato para compartilhar um conteúdo dinâmico, permitindo que pessoas de diferentes regiões/países se reúnam com comunicação baseada em áudio, vídeo e/ou texto; que enviem arquivos e ainda possam interagir escrevendo em um quadro branco (ou mesmo no documento enviado para apresentação).

Além das tarefas, estão disponíveis na plataforma de aprendizagem uma apresentação das professoras, fóruns de dúvidas referentes a cada tarefa a ser realizada e uma biblioteca composta de materiais de suporte ao aprendiz, como apostilas com explicações gramaticais, textos complementares às tarefas, informações culturais etc.

Dessa maneira, unindo a plataforma escolhida e o projeto desse curso, desenvolveremos no aprendiz a capacidade de compreender e de produzir a língua de forma adequada a situações do dia a dia dos brasileiros de forma flexível, ou seja, de forma que, onde quer que esteja, ele tenha maior autonomia e controle do andamento de sua aprendizagem, podendo, claro, sempre recorrer ao auxílio das professoras para sanar suas dúvidas e desenvolver suas tarefas adequadamente.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA FILHO, J. C. P. O professor de língua(s) profissional, reflexivo e comunicacional, *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, vol. 3, no. 1, 2004.

LEFFA, V. J. A aprendizagem de línguas mediada por computador. In: LEFFA, V. J. (Org.) *Pesquisa em Linguística Aplicada: temas e métodos*. Pelotas: Educat, 2006, pp. 11-36.

PAULA, L. T. Informação em ambientes virtuais de aprendizado (AVAs). 2009. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

MARTINS, M. de L. O. O papel da usabilidade no ensino mediado por computador. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) - Centro Federal de Educação de Minas Gerais, CEFET-MG, Belo Horizonte, 2004.

O'REILLY, T. What Is Web 2.0: Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software. Disponível em:

<http://oreillynet.com/pub/a/oreilly/tim/news/2005/09/30/what-is-web-20.html>. Acessado em: 20 de outubro de 2012.

RAMOS, F. M. S. As tecnologias da comunicação no sistema e-Learning. EDUFUBA, 2002.

SILVA, C. R. de O. Metodologia e Organização do Projeto de Pesquisa: guia prático. Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará (CEFET/CE), 2004.

SCARAMUCCI, M. V. R. CELPE-BRAS: um exame comunicativo. In: CUNHA, M. J. & SANTOS, P. (Orgs.). *Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros*. Brasília: Edunb, 1999, pp. 75-81.

_____. O Projeto Celpe-Bras No Âmbito do Mercosul: contribuições para uma definição de proficiência comunicativa. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). *Português para Estrangeiros: interface com o espanhol*. Campinas: Pontes, 1995, pp. 77-90.

SCHLATTER, M. CELPE-BRAS: Certificado de Língua Portuguesa para Estrangeiros - Breve Histórico. In: CUNHA, M. J. & SANTOS, P. (Orgs.). *Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros*. Brasília: Edunb, 1999, pp. 97-104.