



Universidade para Todos (UPT): uma política afirmativa para o ensino democrático de línguas estrangeiras de jovens e adultos

University for everybody (UPT):
an affirmative policy for democratic youth and adult foreign
language education

 Kelly Barros Santos
Leticia Borges Góes

 Arly Alef Araújo Santos

Resumo: O objetivo deste texto é discutir a questão do ensino das línguas estrangeiras dentro do contexto da UPT, cuja composição é de alunos(as) jovens e adultos(as) oriundos do Recôncavo Baiano e da zona rural da mesma região, cujas idades variam entre 17 e 35 e, geralmente irão prestar a seleção do ENEM do ano corrente. Os questionamentos que serão apresentados, são oriundos: das observações de aulas (realizadas pela coordenadora de monitoria); das práticas para um ensino democrático, do(a) monitor(a) (coautor(a) deste texto) e dos registros das falas dos(as) discentes. Além disso, para a construção desta narrativa,

Kelly Barros Santos. Doutora - Língua e Cultura; UFRB; kbsantos@ufrb.edu.br;
Leticia Borges Góes. Graduada - Psicologia; UFRB; letibgoes@hotmail.com
Arly Alef Araújo Santos. Graduando - Agronomia; UFRB; ar-lyy@hotmail.com



utilizou-se um questionário, cuja aplicação resultou em trinta e uma respostas e, algumas delas serão expostas no artigo, para efeito de fundamentação teórica e para que o leitor compreenda de onde falamos, de quais sujeitos estamos tratando e para que esses mesmos indivíduos tenham suas vozes reconhecidas aqui nesse espaço acadêmico.

Palavras-chave: Línguas estrangeiras. Universidade. Democrático.

Abstract: The objective of this paper is to discuss the issue of foreign languages teaching within the context of UPT, whose audience is composed of young and adult students from Recôncavo Baiano and the rural area of the same region, their ages range from 17 to 35 and, generally, those students will take the ENEM exam of the current year. The questions that will be presented come from: the observations of the classes (made by the monitoring coordinator); based on the democratic teaching practices of the monitor (co-authors of this text) and the records of the students' speeches. Besides this, for the construction of this narrative, a questionnaire was used, whose application resulted in thirty-one answers, and some of them will be exposed in the article, for the purpose of theoretical foundation and so that the reader understands where we are talking about, which subjects we are dealing with, and so that these same individuals have their voices recognized here in this academic context.

Keywords: Foreign languages. University. Democratic.



Introdução

E viveram felizes para sempre: a academia e a comunidade?

Segundo Denzin e Lincoln (2006), no início do século XIX, os cientistas passaram a acreditar que, para legitimar as pesquisas, estas deveriam estar trancafiadas em laboratórios, separadas do conhecimento popular e, dessa maneira, as universidades assumiram o mesmo papel centralizador de quando foram fundadas no Ocidente, no século XI.

De acordo com Almeida Filho (2007) as primeiras universidades, situadas na Itália e na França, surgiram para substituir os monastérios que eram os principais “lôcus de produção e conhecimento para uma sociedade feudal em transição, já nos albores do renascimento, como alternativa de educação para a elite pensante da época” (ALMEIDA FILHO, 2007). Apesar do nascimento da universidade ocorrer no contexto de um dos maiores movimentos culturais da história, esta chega à Idade Média carregando algumas heranças como: práticas religiosas no meio universitário e o caráter escolástico que a fazia assumir o posto de geradora e guardiã das *doxas* (doutrinas).

Ainda de acordo com Almeida Filho (2007), toda educação universitária - doutrinária nessa fase inicial - era constituída pelos cursos de Teologia avançada, com base na Filosofia Escolástica, no Direito e nas Escolas Médicas, incorporadas mais tarde, uma vez que elas estavam anexadas aos hospitais e clínicas. É importante ressaltar que a reunião desses primeiros cursos pas-



sou a ser chamada de Faculdades Superiores, daí a origem do nome ‘educação superior’. Entretanto, o questionamento e a desacomodação provocada pelo racionalismo iluminista da época obrigaram as universidades a agregarem centros de formação científica, inicialmente disfarçados de Faculdades de Filosofia e, dessa vez, denominados de Faculdades Inferiores. Ironicamente, não por acaso, nem por mera coincidência, essa divisão ainda permanece, mesmo que seja no imaginário popular, ou de maneira categórica quando, estatisticamente, percebemos que os profissionais das ditas ‘faculdades superiores’ são melhor remunerados que os profissionais oriundos das ‘faculdades inferiores’, resultando na promoção de alguns cursos universitários como ciências maiores (Direito, Medicina, as Engenharias, etc.).

Em meio a essa cisma, a universidade chega ao início do século XX ainda empacotada na mesma estrutura dogmática, inaugurando a modernidade dentro de um esquema curricular rígido e se portando como se fosse a única detentora do ‘*ethos* universitário’¹. Possivelmente, seria a ausência desse contexto, responsável pelas **crises** citadas por Santos (2008), no texto *Universidade no Século XXI: para uma universidade nova*. Segundo o autor, a crise universitária é resultado das contradições a respeito das funções institucionais que lhe foram atribuídas:

De um lado, a produção de alta cultura, pensamento crítico e conhecimentos exemplares, científicos e humanísticos, necessários à formação das elites de que a universidade se tinha vindo a ocupar desde a Idade Média europeia.

1. Conhecimento predominantemente disciplinar cuja autonomia impôs um processo de produção relativamente descontextualizado em relação às premências do cotidiano das sociedades” (SOUSA SANTOS, 2010, p. 40).



Do outro, a produção de padrões culturais médios e de conhecimentos instrumentais, úteis na formação de mão de obra qualificada exigida pelo desenvolvimento capitalista” (SANTOS, 2008, p. 13).

No Brasil, a universidade começa a dar sinais de sobrevivência à(s) crise(s), quando em maio de 1968 seus muros são derrubados por representantes de segmentos sociais que se sentiam impedidos de ocupar os espaços acadêmicos. Desde então, os membros desses grupos passaram a pressionar o Estado e os governos para que estes estabelecessem planos políticos que lhes garantissem o direito de ter acesso a uma vaga nas universidades, dando, assim, os primeiros e vagarosos passos em direção à democratização do conhecimento científico.

Santos (2008) parece otimista em relação a essa caminhada. Para o autor, naquele instante, havia sido iniciado um processo de debates nos espaços públicos que forçaram o conhecimento científico a se confrontar com outros conhecimentos ancestrais, filosóficos, de senso comum, éticos e até mesmo religiosos. O autor atesta que esses confrontos marcaram a transição do conhecimento universitário para o pluriversitário, definido pelo autor como:

[...] conhecimento contextual na medida em que o princípio organizador da sua produção é a aplicação que lhe pode ser dada. Como essa aplicação ocorre extra-muros, a iniciativa da formulação dos problemas que se pretende resolver e a determinação dos critérios da relevância destes é o resultado de uma partilha entre pesquisadores e utilizadores. Todas as distinções em que assenta o conhecimento universitário são postas em causa pelo conhecimento pluriversitário e, no fundo, é a própria relação entre



ciência e sociedade que está em causa (SOUSA SANTOS, 2010, p. 41).

Todavia, a relação entre Ciência e sociedade pode ser estabelecida, quando nós, ditos intelectuais, voltarmos a ocupar uma função social onde costumávamos ser porta-vozes das demandas populares e agíamos como protagonistas das revoluções políticas do país. Essa reflexão é originalmente do texto *Intelectuais versus Marginais*, no qual a professora Heloísa Buarque de Hollanda discute a necessidade da integração entre acadêmicos e intelectuais da periferia. Hollanda (2020) destaca a inauguração de uma produção literária que tem crescido, vertiginosamente, sem a autorização da Academia de Letras e sem a pretensão de ser canônica.

Para tanto, a autora cita os exemplos de Paulo Lins, morador do conjunto habitacional que intitula a própria obra de *Cidade de Deus*; de Zuenir Ventura, escritor de *Cidade Partida* de 1994, um relato documental e literário das ações pós-massacres de Vigário Geral e, no ano de 2000, surge um livro de igual impacto aos anteriores, *Capão Pecado* de Férrez (codinome de Reginaldo Ferreira da Silva), representante comunitário que mais tarde se une a Mano Brown e publica o livro *Prática de Ódio*. Entretanto, antes de abusar do *intelectualês* para avaliar a obra de Férrez, Hollanda (2020) chama atenção para o fato do autor ter sido convidado para estudar literatura em uma universidade americana, mas que declinou do convite, alegando não poder abandonar sua favela, assim como fizeram os *sabidos* (leia-se intelectuais) e, principalmente, por ser ele uma voz representativa dos *parça* (parceiros da vida).



Por último, Holanda (2020) cita o exemplo e a importância da obra de Luiz Eduardo Soares, Celso Athayde e MV Bill, intitulada Cabeça de Porco. Este livro foi aplaudido de pé na Festa Literária Internacional de Parati de 2005 (FLIP 2005), “por ser uma leitura de um fôlego só” (HOLLANDA, 2020). Todos esses exemplos nos ajudam a compreender que já não cabe mais aceitarmos que o pobre pode sonhar com um celular de última geração, mas não pode citar Foucault e, para concluir, a mesma autora acrescenta: “tenho certeza de estarmos vivendo um momento bastante especial de acesso real e inédito aos sentimentos, *ethos* e demandas das classes de alto nível de pobreza. Percebi também como é precário nosso poder de tradução cultural entre classes e etnias” (HOLLANDA, 2020, p. 23).

Para Mello, Almeida Filho e Ribeiro² (2009), tal precariedade se deve aos três desafios que a universidade pública brasileira precisa encarar: (i) atingir um padrão de qualidade compatível com as exigências do mundo contemporâneo; (ii) transformar-se em uma universidade de acesso, se não para todos os cidadãos, mas acessibilidade para todos que querem e desejam a educação superior e (iii) desenvolver programas sociais relevantes “capazes de contribuir para a solução de problemas nacionais inadiáveis, superando distintas modalidades de exclusão ou carência social” (MELLO; NAOMAR DE ALMEIDA FILHO; RIBEIRO, 2009, p.18). O último se configura como sendo um elemento importante para este texto, uma vez que objetivamos o seu reconheci-

2. Os três autores, no dado momento que escreveram o texto referenciado acima, ocupavam o cargo de reitores: Alex Fiuza Mello na Universidade Federal do Pará, Naomar de Almeida Filho na Universidade Federal da Bahia e Renato Janine Ribeiro na Universidade de São Paulo.



mento não apenas como um estudo científico, mas acima de tudo como um trabalho social e político. Entretanto, faz-se necessário enfatizar que há sempre uma tentativa em desqualificar trabalhos que não apresentam inovações tecnológicas mirabolantes no campo das ciências exatas ou em pesquisas etnográficas com três mil entrevistados.

Portanto, acreditamos que esta narrativa ocupará seu devido lugar, uma vez que a universidade tem o dever de ser politicamente engajada, “pois, cumprir a Universidade a tarefa do Estado e da sociedade civil, não é uma questão de opção ideológica ou de voluntarismo, de fato, esta é uma imposição de sua própria historicidade” (MELLO; NAOMAR DE ALMEIDA FILHO; RIBEIRO, 2009, p. 12). Nesse sentido, compreendemos que é preciso conceber pesquisas que articulem, de forma inovadora, ensino e contribuição social, viabilizando a relação transformadora entre a universidade e a comunidade. Afinal, nosso artigo consiste no planejamento e da execução participativa de um projeto, envolvendo a UFRB, as comunidades do recôncavo e a Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Para além da possibilidade de soluções, acreditamos que podem surgir resultados dessa parceria, que possam restabelecer o diálogo entre a universidade e a sociedade.

Uma Universidade para Todos (UPT): como assim, Brasil?

O Projeto Universidade para Todos (UPT)³, criado pelo Governo do Estado da Bahia e coordenado pela Secretaria da Educação (SEC-BA), é executado por meio de uma parceria entre as

3. As informações referentes ao programa foram retiradas do site <https://www.ufrb.edu.br/upt/>, para a preservação dos dados administrativos e burocráticos.



universidades públicas baianas (UNEB, UEFS, UESB, UESC e UFRB). Trata-se de uma iniciativa voltada para fortalecer a política de acesso à Educação Superior, direcionada a estudantes concluintes e egressos do ensino médio das redes públicas municipais e estadual.

O curso é presencial, porém, em 2020 e 2021, em virtude do isolamento social necessário no contexto da pandemia por Covid-19, está sendo realizado virtualmente, com atividades diversificadas desenvolvidas na modalidade remota. Dentro dessa nova configuração, são ofertadas aulas on-line e atividades das disciplinas Português, Redação, Matemática, Física, Química, Biologia, Literatura, Língua Estrangeira (Inglês e/ou Espanhol), História e Geografia, tendo como objetivo consolidar e aprofundar conhecimentos adquiridos pelos alunos, preparando-os para os processos seletivos de ingresso no ensino superior. Além das aulas on-line, são realizadas ações complementares como seminários, oficinas, simulados, atividades de orientação vocacional, *lives* e aulões. O UPT oferece também material didático e isenção da taxa de inscrição em processo seletivo das universidades estaduais aos alunos que apresentarem frequência igual ou superior a 75% das aulas ministradas. Assim como há propostas de políticas de permanência, nesse caso do não-pagamento da taxa, o UPT realiza uma política de discência⁴ (de admissão).

Em se tratando da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), o Projeto Universidade Para Todos é coordenado pela Pró Reitoria de Extensão – PROEXT, que conduz os processos seletivos (das turmas, monitores/as e equipe de trabalho),

4. Ação de aprender; estado do que é discente.



ações administrativas e coordenação pedagógica. Conforme os editais 03 e 04/2021, a Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia selecionou colaboradores para UPT: equipe de suporte administrativo, equipe de suporte pedagógico e estudantes de graduação ou pós-graduação da UFRB. Os participantes dessas equipes e os discentes-monitores recebem uma bolsa, cuja vigência é de 06 meses, com previsão para início em maio de 2021. Os estudantes selecionados devem prestar auxílio à coordenação geral do UPT – UFRB, e atuar em municípios da área de abrangência da Universidade. Os docentes, por sua vez, coordenam as áreas do conhecimento em que o UPT atua, e orientam os(as) monitores(as).

As línguas estrangeiras dentro das ações da UPT

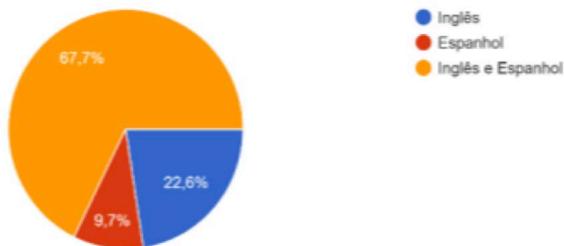
O programa oferece as línguas estrangeiras presentes nas provas de seleção para universidades e institutos federais, a saber: inglês e espanhol. É válido ressaltar que, mesmo não havendo uma política linguística que promova o ensino de espanhol, as ações pedagógicas do UPT são voltadas para um ensino de línguas democrático e para a garantia do direito de escolha dos(as) discentes. Dessa forma, o programa interrompe a hegemonia da língua da Rainha e do Tio *Sam* e coloca-se como sendo um espaço de aprendizado para um segundo idioma, cuja presença foi retirada do ensino governamental (essa questão será retomada a seguir), mas permanece nas escolas privadas. A esse respeito, nossos(as) alunos(as) parecem ter compreendido essa oportunidade civil de acessar tanto inglês quanto espanhol:



Figura 1 – Frequência nas aulas de LE

10. Na UPT, geralmente, você frequenta as aulas de

31 respostas



Fonte: Autoras e Autor (2021)

Por conseguinte, é importante registrar que os(as) alunos(as) podem escolher não frequentar às aulas das duas línguas, dessa maneira, fazendo a escolha por somente uma delas. No entanto, o gráfico sinaliza que, havendo um projeto educacional que viabilize a ‘licitação’ do ensino de dois idiomas/falas na escola pública, ações como essas do UPT, os(as) estudantes podem vir a desconstruir o pensamento quase fatídico que está mais próximo de um adágio popular do que de uma epistemologia progressista, que é essa ideia de ‘eles não sabem português, quiçá falar inglês/espanhol’.

Todavia, dentro desses velhos paradigmas cuja existência é reduzir esses(as) alunos(as) a massa de manobra de uma elite que viaja para a Disney e faz intercâmbio na Austrália, existe um clássico que circula como um mantra para convencer os(as) discentes de sua incapacidade de performar em outra língua: ‘eu só aprendi, mal, o verbo *to be*’.



To be or not to be: quem é o/a aluno(a) que está na UPT

Verbo To Be, adorado e demonizado por muitos, como haveria de ser? Se ser é a parte fundamental de existir e de se dizer quem é. Nós estamos do lado daqueles(as) que o adoram. Portanto, aproveitaremos a ocasião para, através do verbo ser, apresentar os/as sujeitos(as) que estão na sala de aula do UPT (2021), adiantando também que esses(as) são jovens e adultos(as) oriundos(as) de um século que não alimentam o anonimato, ao contrário disso, há um exibicionismo ostentoso em dizer quem se é e o que isso representa dentro de um universo de muitos iguais. Contudo, em lugar de expor esses(as) personagens através de nomes fictícios, de números ou combinações alfanuméricas (A1, A2 etc.), nós escolhemos apresentar alguns(mas) deles(as) através de frases que os(as) dizem para além de uma alcunha de batismo:

Tabela 1 – Quem é o(a) aluno(a) UPT

PERGUNTA 7: Se fosse para escolher uma frase que lhe definisse, seria:
Justa
Determinada
Nunca desistir dos meus objetivos, mesmo sendo difícil, eu consigo, eu posso, eu vou vencer
Resiliência
Se esforçar mais
Não é o mais forte que sobrevive, mas o melhor que se adapta às mudanças
Quanto maior a sua dedicação, menor a distância entre você e seus sonhos
Coragem
Lutando mesmo com toda dificuldade

Fonte: Autoras e Autor (2021)



Portanto, pensando na importância do perfil, do rosto, das corporeidades desses(as) discentes, fazemos reflexões sobre o texto ‘Yes, nós temos bananas ou Paraíba não é Chicago não’, de autoria de Moita Lopes (1996). O autor revela as questões de estereotipia existentes entre professores de inglês da rede pública de ensino do Rio de Janeiro, relativos a si mesmo e aos membros das culturas americana e britânica. Durante a pesquisa, Moita Lopes (1996) pode constatar uma admiração quase que idólatra pelo que é estrangeiro e um desmerecimento ao que seria local. Dos 102 professores que responderam ao questionário da pesquisa, 45% atribuiu o adjetivo ‘mal-educado’ aos brasileiros e 0% aos povos de língua inglesa; enquanto 4% escolheram os adjetivos ‘trabalhador e esforçado’ para os brasileiros, 56% designaram os mesmos adjetivos para os estrangeiros.

Nesse sentido, o UPT poderia manter um padrão de aula de língua estrangeira baseada nos moldes dos cursinhos ou das aulas de inglês para as elites e, teríamos feito escolhas similares: tratar de uma cultura carnavalesca e desconsiderar o acervo axé-cultural; escrutinar o cenário de abandono do acervo da literatura baiana e/ou declarar que manifestações de culturas de massa como o pagode, por exemplo, são alienantes e emburrecem. Em vez disso, fizemos uma opção mais otimista no sentido de acreditar no orgulho de ser baiano; na riqueza do inventário cultural e nas paixões locais como elementos que favorecem o aprendiz durante as aulas de língua estrangeira que possuem uma dimensão intercultural e priorizam diálogos ausentes de estigmatizações de identidades nacionais e não criação de estereótipos.

Quando (i)limitadas as fronteiras, damos os primeiros passos em direção à “busca da compreensão mútua, onde cada pessoa



tenta ver o mundo através dos olhos do outro sem perder de vista a si mesmo. Para que não haja tal perda, faz-se necessário reconhecer a identidade do usuário de Inglês como Língua Franca (doravante ILF) como um construto socio-histórico por natureza, e por isso mesmo, um fenômeno essencialmente político, ideológico e em constante mutação. Acompanha-nos a crença de que é, sobretudo, em suas práticas discursivas que o sujeito emerge e é revelado, porque é, principalmente, no uso da linguagem que as pessoas constroem e projetam suas identidades (MAHER, 2002).

Na elaboração de Maher (2002), certamente, encaixa-se a identidade dos usuários de ILF que buscam construir seu conhecimento calcado em abordagens de cunho internacional. Por essa razão, projetar a si mesmo na língua do Outro é uma forma de livrar o falante de ser colocado dentro dos clichês e generalizações ultrapassadas. Em virtude disso, torna-se necessário trazer os aspectos identitários para o discurso em outra língua de maneira que a presença do eu não sirva de elemento discriminatório por causa da pronúncia, por exemplo; quando, nesse instante, a prioridade é dizer “quem sou” e quanto a minha cultura pode intermediar o diálogo entre nativos (locais e estrangeiros). As redes sociais tornaram o indivíduo da contemporaneidade em um ser exposto e pouco anônimo, afinal poderíamos interpretar o comando ‘preencha seu perfil’ por simplesmente ‘identidade’. Além disso, estamos atravessando o momento em que a grande maioria mostra a sua ‘face’ em um livro virtual, que também poderíamos substituir esse rosto por uma identidade e, com certeza, estaríamos falando das mesmas coisas. É por conta disso que valem as palavras de Widdowson (1997, p. 144) quando ele afirma

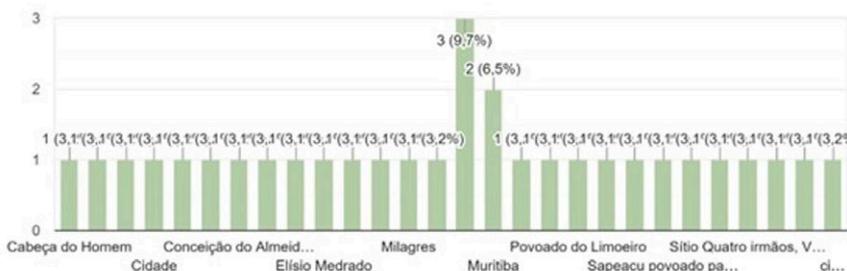


que “se você é um falante nativo da língua ou não, é irrelevante. O que importa é o que você **é** e de onde você **vem**”. Portanto, nossos alunos são⁵ de:

Figura 2 – Localização dos(as) alunos(as)

LOCAL ONDE MORA (cidade, povoado, comunidade quilombola, distrito)

31 respostas



Fonte: Autoras e Autor (2021)

Em se tratando de redes sociais, tais ferramentas nos certificam de que estamos lidando com a ausência de barreiras fronteiriças, o que, por sua vez, implica a necessidade de usarmos uma língua mundial para nos comunicar. Nessa linha de pensamento, Canagarajah (2005), entre outros, argumenta que ILF pode ser essa língua, uma vez que ela “pode facilitar a expressão de identidades e culturas locais através de processos híbridos de comunicação que misturam o desejo de ser local com a possibilidade de fazer parte da rede mundial”. A favor dessa oportunidade, Pennycook (1998, p. 6) argumenta que, dentro do contexto de Inglês como Língua Franca, “os fluxos culturais nas fronteiras possibilitam performances identitárias cujos objetivos estão bem

5. Our students **are**... – olha o verbo *to be* aí, minha gente!



distantes de usos imperiais do inglês” e que, portanto, faz do falante um cidadão mais planetário”.

Essa capacidade de interação é resultado de um investimento feito pelo falante, em direção à apropriação (em termos bakhtinianos) de um capital que irá permitir sua participação de maneira plena ou mais efetiva na sociedade. Em concordância com esse argumento, Rajagopalan (2011, p. 58) defende que essa posse, acima de tudo, deve ser vista em termos de “direito de falar inglês” em prol do exercício da cidadania, ainda que estejamos falando de uma língua franca, como atesta.

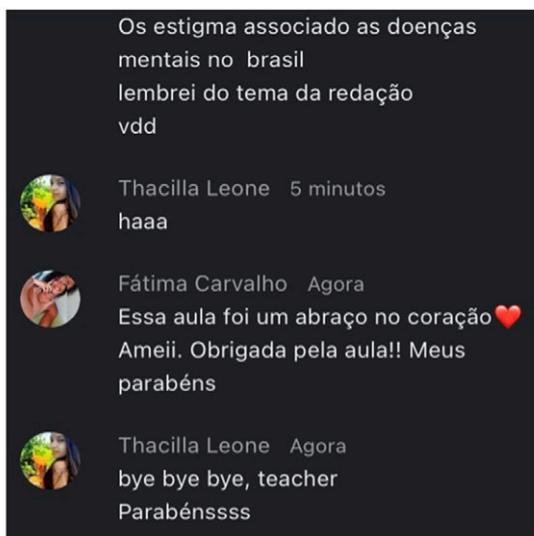
Para Gimenez (2009), esses direitos devem ser proporcionados a todos indistintamente. A autora diz ser a aprendizagem de inglês “uma forma de acesso a bens materiais e simbólicos que capacitam os indivíduos para participarem do que hoje é chamado de sociedade civil global” (GIMENEZ, 2009, p.2). Ela ainda acrescenta que, dentro desse macro-espço, as questões locais cedem lugar às preocupações mundiais que, por sua vez, demandam soluções através do exercício de “uma cidadania planetária que naturalmente requer o conhecimento de uma língua internacional” (GIMENEZ, 2009, p.6). Diante desses termos, para este texto, entendemos cidadania como um termo criado a partir dos discursos e na interação com outros para a “determinação do bem comum, através de uma sala de aula que encoraja o uso do inglês de maneira mais crítica.

Contudo, para que a participação do aluno seja efetiva de tal maneira, é preciso que o ensino de inglês, sob tal perspectiva, objetive um alargamento da compreensão de que “as línguas são usadas de formas diferentes, em contextos diferentes com pessoas diferentes e propósitos também diversos e, desse modo,



possibilita a construção dos mais variados sentidos” (JORDÃO; FOGAÇA, 2007, p.92). Em decorrência dessa iniciativa, poderemos abordar o ILF a partir de um ensino que tenha uma natureza emancipatória e utilize práticas pedagógicas que tratam os alunos como “agentes críticos que possuem voz ativa em sua aprendizagem e relacionam a experiência pedagógica com a experiência cotidiana” (GIROUX,1997, p.162), por exemplo:

Figura 3 – Língua no cotidiano



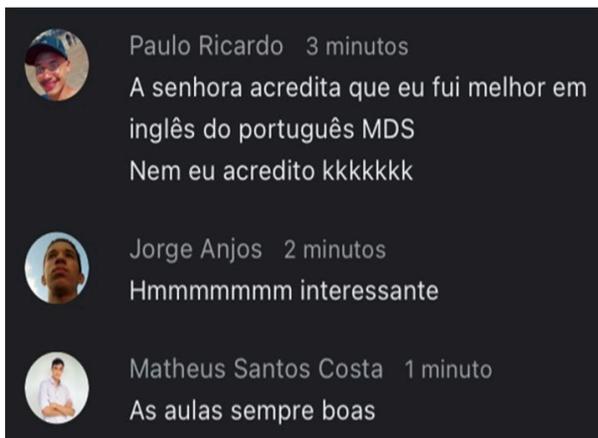
Fonte: Autoras e Autor (2021)

Antunes (2009) trata esse cotidiano como uma das principais ferramentas para determinar o valor entre o ensino de LE e cidadania. De acordo com o autor, é a vida fora dos muros da escola que precisa ser representada nos recursos materiais e curriculares na aula de língua estrangeira. Ele sugere que os profissionais ampliem suas práticas (em vez de simplesmente focar



habilidades linguísticas descontextualizadas) e estabeleçam “um contato crítico e indagador dos conteúdos, para a construção da cidadania do falante” (JORDÃO, 2010, p. 225). Por conseguinte, a esses profissionais, também é atribuída a responsabilidade de desenvolver um trabalho que, além de contribuir para a formação dos alunos como cidadãos que valorizam todas as culturas de maneira igualitária, também precisam assumir o compromisso de ser um(a) professor(a) que faça os/as discentes acreditarem que são sujeitos capazes de manipular, usar, dizer a língua (estrangeira), como nos exemplos abaixo:

Figura 4 – Língua e cidadania



Fonte: Autoras e Autor (2021)

Desse modo, acreditamos que, esses pressupostos podem contribuir para o diálogo entre culturas e para a formação de um “triângulo amoroso bem-sucedido, a saber – ensino de inglês, direito e cidadania” (JORDÃO; FOGAÇA, 2007, p. 12). Princípios que balizam as propostas de uma Universidade para Todos.



Sou Frida, mas não me calo – espanhol para todos (as)

O ensino de língua espanhola no Brasil é uma questão de cunho político-educacional se atentarmos para as referências legais que orientam a (não) existência do idioma nas salas de aulas de escolas públicas brasileiras. Por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 (BRASIL, 1961) não previa a disciplina no currículo.

Em virtude de conchavos políticos e do estabelecimento de acordos econômicos com países hispano-americanos, em 2005 é sancionada a Lei Federal 11.161/2005, que instituiu a oferta obrigatória de Espanhol nos currículos plenos do Ensino Médio e de cunho facultativo no Ensino Fundamental. Por conseguinte, ainda que essas justificativas tenham sido importantes no contexto macro, esse estabelecimento do espanhol nas escolas, representava um movimento de democratização do ensino da língua para os(as) estudantes da escola pública. À vista disso, associamos o ensino de espanhol à um caráter político que, parece estar sempre à mercê de uma gestão que valoriza grupos hegemônicos e flertam com os processos neoliberais de desvalorização das latitudes e dos inventários culturais localizados no sul global.

Isto posto, dentro desse contexto de intervenções legais, o espanhol é mais uma vez colocado para fora da sala e recebe um pontapé oficial através da Medida Provisória 746, doravante MP 746, de 23 de setembro de 2016. De acordo com o Art. 13, fica revogada a Lei 11.161, de 05 de agosto de 2005 e, posteriormente, a MP 746 foi aprovada no Congresso Brasileiro, sendo publicada na forma de Lei 13.415 pelo Senado Federal em 16 de fevereiro de



2017 (COSTA JÚNIOR, 2019). Desse modo, o espanhol passa a não ser mais de oferta obrigatória no Ensino Médio, passando a ser uma disciplina optativa e de escolha da instituição. Essa descontinuidade de permanência do espanhol, nos remete ao passado, ou seja, a uma narrativa de retrocesso que pode ser verificada através do percurso histórico da implantação de línguas estrangeiras nas escolas públicas e, mais uma vez, a questão política em torno das demandas do ensino dessa língua.

Provavelmente, não é relevante revisar a conceituação da palavra ‘política’, mas para o argumento que será defendido neste instante, faz-se necessário registrar algumas observações preliminares. O termo ‘política’ corresponde ao mesmo conceito do inglês *policy*, em oposição a *politics*, que se refere genericamente a ‘fazer política’, incluindo a confrontação de interesses e valores em um dado contexto social e/ou institucional. A definição de *policy*, em contrapartida, pressupõe um debate político que definirá um certo número de medidas para solucionar problemas e atender demandas. Em se tratando deste último conceito, para contemplar as necessidades de um ensino de línguas estrangeiras satisfatório, pois a qualificação de ‘bom’ parece muito ambiciosa, foram tomadas algumas medidas em forma de leis e parâmetros que serão vistos a seguir. No Brasil, o ensino oficial de línguas estrangeiras teve início em 1837, com a criação do Colégio Pedro II, como afirma Paiva (2003):

As línguas modernas ocuparam então, e pela primeira vez, uma posição análoga à dos idiomas clássicos, se bem que ainda fosse muito clara a preferência que se votava ao latim. Entre aquelas figuravam o francês, o inglês e o alemão de estudo obrigatório, assim como o italiano, facultativo; e



entre os últimos apareciam o latim e o grego, ambos obrigatórios. (PAIVA, 2003, p. 105).

Ao se observar o perfil dos alunos do período da sua inauguração, pode-se presumir que essa prática de manter o aprendizado de idiomas restrito à elite, como por exemplo, Washington Luís, Nilo Peçanha, Floriano Peixoto, Hermes da Fonseca, só para citar alguns nomes de personalidades que frequentaram o Colégio Pedro II, é coisa antiga. Felizmente, anos mais tarde, a instituição cumpriu com o seu propósito inicial, de atender tanto os filhos da casa grande e outros alunos destituídos de posses. Porém, além do prestígio da burguesia imperial, o pós-guerra também muda o status do inglês para a língua das negociações econômicas e culturais entre Brasil e Estados Unidos. Segundo Moura (1988, apud PAIVA, 2003), na década de 40:

[...] o Brasil foi literalmente invadido por missões de boa vontade americanas, compostas de professores universitários, jornalistas, publicitários, artistas, militares, cientistas, diplomatas, empresários, etc. – todos empenhados em estreitar os laços de cooperação com brasileiros – além das múltiplas iniciativas oficiais (MOURA, 1988 apud PAIVA, 2003, p.98).

Por conseguinte, diante dessa parceria, estabeleceu-se aqui a Agência de Informação Americana, a fim de impulsionar as realizações da política externa dos Estados Unidos, “influenciando as atitudes públicas no exterior para apoiar esses objetivos, através de contatos pessoais, transmissões de rádio, bibliotecas, televisão, exposições, ensino da língua inglesa, e outros.” (PAIVA,



2003, p. 2). Afinal de contas, Getúlio Vargas, então presidente do Brasil, já tinha até mesmo seu próprio garoto propaganda da divulgação massiva e despota da sociedade Brasil US&A, apesar de em propagandas norte-americanas, a mascote Zé carioca, aparecer falando em espanhol, e não na língua nacional⁶.

Mesmo diante das demandas citadas no parágrafo anterior, em 1961 é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, responsável pela retirada da obrigatoriedade do ensino de línguas estrangeiras do ensino médio, que hoje corresponde ao ensino básico, deixando a cargo dos Conselhos Estaduais a opção por sua inclusão, ou não, no currículo das disciplinas obrigatórias. Paiva (2003) chama atenção para o fato de, desde então, ter crescido a escolha pelo inglês e isto ter refletido na explosão de cursos particulares a partir do senso comum de que não se aprende inglês nas escolas regulares, muito menos ainda nas escolas públicas. Em 11 de agosto de 1971 é criada a nova LDB de número 5.692 que parecia trazer alguma esperança, se não fosse o texto do artigo: “Recomenda-se que em Comunicação e Expressão, a título de acréscimo, se inclua uma Língua Estrangeira Moderna, quando tenha o estabelecimento de condições para ministrá-la com eficiência. (LDB, 1971)”.

Condições com eficiência? Quais seriam essas? Quais instituições educacionais estariam aptas a oferecê-las? Seria uma dessas o Colégio Pedro II? Como declara Paiva (2003), o texto do artigo, além de minimizar a importância da língua estrangeira, apresenta também uma desculpa prévia para que o ensino de línguas estrangeiras não aconteça. A partir daí, a falta da obrigatoriedade

6. Ver figura no contexto histórico em <https://tokdehistoria.com.br/2017/03/19/ze-carioca-era-paulista/>.



revelou a ausência de uma política nacional de ensino de línguas estrangeiras em todo o país, além de incentivar, indiretamente, a desvalorização do professor de LE por parte dos dirigentes das escolas e dos alunos, fato que se estende até os dias de hoje.

Na tentativa de reverter a situação, em 1976 é criada a Resolução nº 58 de 1º de dezembro, que torna o ensino de LE obrigatório para o segundo grau. Contudo “recomenda-se a sua inclusão nos currículos de primeiro grau somente onde as condições o indiquem e permitam.” (ARTIGO, 1º de 1976). Insistir na indicação de um ensino condicionado é preocupante se pensarmos na estrutura física das escolas públicas, as quais nunca terão condições normais de temperatura, luz, tamanho, cor, e assim por diante, para as aulas de línguas. Criou-se, assim, a partir daí um fosso entre a educação das elites e das classes populares.

Para diminuir a distância desse fosso, parte dos especialistas, principalmente os professores responsáveis pelo projeto de Inglês Instrumental coordenado pela PUC-SP, passam a defender que nas escolas públicas o ensino deve ser instrumental, com direcionamento exclusivo para a leitura. Esse movimento parece impulsionar a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (PCN) para o ensino fundamental publicados pelo MEC em 1998: “Portanto, a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu próprio contexto social imediato.” (BRASIL, 1998, p. 98).

Para muitos autores (PAIVA, 2003; GIMENEZ, 2005, LIMA, 2009, SIQUEIRA, 2011) os itens propostos por esse documento, não somente não resolvem os problemas relacionados à negligência governamental com o ensino de LE, como, além disso, reafirmam os preconceitos contra as classes menos favorecidas, indicando que



não estão aptas nem para ouvir, nem para escrever, quiçá merecem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral, como preconizam os PCN (1998):

Deve-se considerar também o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido ao giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. Assim, o foco na leitura pode ser justificado em termos da função social das LEs no país e também em termos dos objetivos realizáveis tendo em vista condições existentes (BRASIL, 1998, p.101).

Contrariando o pensamento dos autores citados anteriormente, cujos nomes representam pesquisas de grande valor para todas as conquistas no campo de ensino de LE, devemos concordar, na condição de professoras e professor do UPT, com os documentos oficiais, em especial quando estes, após listarem as condições reais da maioria das escolas públicas, tentam garantir que os alunos ao menos desenvolvam a habilidade da leitura. Porque, apesar de Paiva (2003) discordar veementemente dos PCN quando ressaltam a falta de “utilidade imediata do uso da comunicação oral das línguas estrangeiras” (PAIVA, 2003, p. 3), essa é a dura realidade do ensino público no Brasil.

Dito isto, aproveitamos também, para declarar que não coadunamos com o estado de carência a que a escola pública foi condenada. Como atestam Cox e Assis-Peterson (2007, p. 10), “o discurso da ineficiência do ensino de língua estrangeira na escola

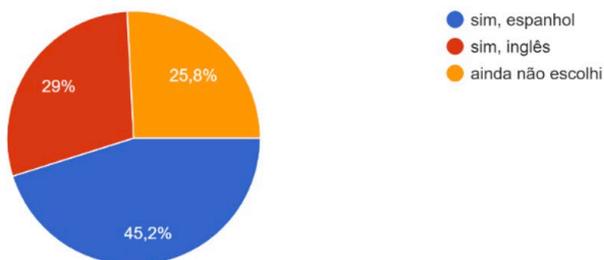


pública é incessantemente entoado por um conjunto de vozes, incluindo professores(as), alunos(as), pais-mães, diretores(as), coordenadores(as) e sujeitos sociais.” Esses deveriam ser os mesmos indivíduos a gritarem pelo retorno do ensino de espanhol nas escolas públicas⁷, afinal de contas, é preciso ser coerente com os fatos que levaram a integração dos países da América do Sul, cujos resultados favoreceram a criação de políticas linguísticas concernentes ao uso e ao ensino do espanhol, bem como a assinatura de tratados como o Mercosul e o Unasul. Assim, países sul-americanos como Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai aumentaram de maneira gradativa o ensino de português e espanhol como línguas estrangeiras em seus territórios em 1991. A demanda desse momento histórico e o brado por essa volta necessária do espanhol na grade curricular das instituições educacionais do governo, podem ser vistos no gráfico abaixo:

Figura 5 – Língua e cidadania

11. Vocês já escolheu a língua do ENEM?

31 respostas



Fonte: Autoras e Autor (2021)

7. Pesquisadores(as), professores(as), alunos(as) e linguistas aplicados, desde 2020 se organizaram e criaram o movimento #voltaespanhol.



Portanto, se hoje há uma ausência nesses currículos das escolas municipais e estaduais, é fato que estamos atravessando um retrocesso político, linguístico e cultural, realizado através de um governo que flerta com práticas neoliberais desenhadas para atender as necessidades de uma educação elitista. Contudo, afora a apresentação de números e de uma constatação quantitativa, concordamos que os exemplos de falas dos(as) discentes e as ações do UPT, servem para nos encher de possibilidades e esperança de que esses corpos podem e devem aprender, afinal “a esperança de produzir o objeto é tão fundamental ao operário quanto indispensável é a esperança de refazer o mundo na luta dos oprimidos e das oprimidas” (FREIRE, 1997, p.16). Na prática:

Tabela 2 – A importância do espanhol na UPT

PERGUNTA 18. Gostaria muito de ouvir sua opinião sobre a EXPERIÊNCIA de aprender língua estrangeira na UPT?
No meu colégio, estudo apenas uma língua estrangeira (Inglês) e espanhol está sendo uma experiência incrível, estou gostando muito.
A língua inglesa, já conhecia, porém, tenho dificuldade na pronuncia, tanto no espanhol quanto no inglês, mas tenho certeza que na UPT-UFRB, melhorei nesse aspecto. Mas, sou apaixonada nas duas línguas (Espanhol e Inglês) 👍👍👍
Amo a aulas do professor João (espanhol), ele é muito dinâmico, não consigo cochilar em suas aulas como acontece sempre no último horário, pois acordo muito cedo. As aulas de inglês tbm são maravilhosas, mais tenho encontrado dificuldades para aprender.
É divertido, as aulas são legais, sempre saio motivada a aprender mais.

Fonte: Autoras e Autor (2021)

Esse conjunto de ações, conhecido por ‘indignação’, configura-se como iniciativas que pretendemos tomar em favor do aprendizado de jovens e adultos, porque, de maneira muito objetiva,



“não se educa sem a capacidade de se indignar diante das injustiças” (FREIRE, 2000, p. 28). Porém, se nos faltar esperança, sonhos e indignação, que nunca nos falte o exercício da cidadania.

Considerações finais

Não troco meu oxente pelo OK de ninguém

Além da variedade de acepções aqui apresentadas, acreditamos no alinhamento das ideias sobre o ensino de línguas como recurso emancipatório estabelecido através de políticas afirmativas que possibilitem a atuação de alunos(as) da escola pública dentro de todos e quaisquer espaços. Por esse motivo, tratamos da importância dos documentos oficiais (LDB, PCN) na sua função de reguladores ao acesso democrático do aprendizado de uma língua estrangeira. Sobre a legalidade, salientamos a importância dos(as) aprendizes terem o direito de estudar inglês e espanhol e a relação desse aprendizado para o exercício da cidadania. O UPT aparece nesse cenário como sendo parte das pequenas revoluções realizadas através de políticas afirmativas que conseguem mudar o estado de afasia dos(as) alunos(as) da escola pública. Contudo, apesar de contarmos com alguns/algumas guerreiros(as), admitimos que a grande transformação ocorrerá através do fortalecimento do coletivo que une professores(as), universidade e representações políticas-educacionais.

Este artigo propôs a desconstrução de um mono-pensamento que destrói possibilidades de aprender línguas estrangeiras por partes desses discentes. Reconhecemos que foi a disseminação de conceitos incapacitantes como esses que alimentam a máquina



do sucateamento do ensino público e promoveram a ausência de um projeto político-linguístico e democrático. Salientamos que o começo para a derrubada desses paradigmas é visualizar a cultura do(a) aluno(o) do mesmo ponto de vista de Akbari (2008), que aponta essa cultura como ponto de partida para o ensino de línguas e, conseqüentemente, esta escolha que tornará os aprendizes criticamente conscientes e respeitosos do próprio inventário cultural. Desta feita, ainda de acordo com o autor, essa atitude “impede o desenvolvimento de um sentimento de inferioridade” (AKBARI, 2008, p.279).

Em virtude disso, continuemos lutando por outros termos de aprendizados nos quais os corpos periféricos falem português, espanhol, inglês e outras línguas. Assim sendo, que sejamos surpreendidos(as) por esse *fuzuê* de termos, para (e por) uma escola pública plurilíngue, afinal de contas “*We are Carnival / We are, we are folia / We are, we are the world of Carnival / We are Bahia*” (NIZAN GUANAES, 1988).

Referências

AKBARI, Ramin. *Transforming lives: introducing critical pedagogy into ELT classrooms*. ELT Journal, v. 62, n. 3, p. 276-283, jul. 2008.

ANTUNES, I. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 33-45.

ALMEIDA FILHO, N. de. *A Universidade Nova: textos críticos e esperançosos*. Brasília: Editora UnB, Salvador: EDUFBA, 2007.



BRASIL. Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: DF. 1961. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75529.htm>>. Acesso em: 25 maio. 2021.

CANAGARAJAH, A. S. *Reclaiming the Local in Language Policy and Practice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.

COSTA JÚNIOR, J.C. O ensino de espanhol em foco: políticas linguísticas e panorama de 12 municípios de Minas Gerais. *Letras em Movimento*, v. 9, n. 3, 2019.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. Inglês em tempos de globalização: Para além de bem e mal. *Calidoscópico*, v. 5, n. 1, 2007, p.5-14.

DENZIN, N.K; LINCOLN, Y. S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed: Bookman, 2006. p. 15-41.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997.

GIMENEZ, T. Antes de babel: inglês como língua franca. In: *Encontro de Letras: Linguagem e Ensino – ELLE*, 7, 2009, Londrina. Anais. Londrina, PR: UNOPAR, 2009, p. 1-10.

GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.

HOLLANDA, H. B. de. Intelectuais versus Marginais. *Revista Idiossincrasias*. Disponível em <http://www.portalliteral.com.br>. Acessado em 20 de maio de 2021.



JORDÃO, C. A posição de professor de inglês no Brasil: hibridismo, identidade e agência. *Revista. Let, & Let.* Uberlândia-MG, v.26, n.2, 2010, p.427-442.

JORDÃO, C.; FOGAÇA, C. Ensino de inglês, letramento crítico e cidadania: Um triângulo amoroso bem-sucedido. *Revista Línguas e Letras: estudos linguísticos*, Vol. 8, n.14, 2007, p. 1-27.

MAHER, T. J. M. Ser professor sendo índio: questões de língua(gem) e identidade. *Tese em Linguística Aplicada* – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, SP, 2002.

MELLO, A. F. de; ALMEIDA FILHO, N.; RIBEIRO, R. J. Por uma universidade socialmente relevante. *Atos de Pesquisa em Educação* – PPGE/ME FURB, v. 4, nº 3, p. 292-302, set./dez. 2009.

MOITA LOPES, L. P. *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

MOURA, G. *Tio Sam chega ao Brasil: a penetração cultural americana*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

PAIVA, V. M. O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: TEIXEIRA, C. M.; CUNHA, M. J. C. (Org.). *Caminhos e colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: Editora da UNB, 2003. p. 53-84.

PENNYCOOK, A. A linguística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I; CAVALCANTI, M. C. (Org.) *Linguística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998, p. 12-65.



RAJAGOPALAN, K. Vencer barreiras e emergir das adversidades com êxito, sempre com o pé no chão. In: LIMA, D. C. de (Org). *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 55-65.

SANTOS, B. S. *A Universidade no século XXI: para uma universidade nova*. Coimbra: Almedina; 2008.

WIDDOWSON, H. G. The ownership of English. *TESOL Quarterly*, v. 28, n. 2, p. 377-389, 1997.

Recebido em: 29/01/2022

Aceito em: 28/02/2022