



Pibid/Spanish, cultural diversity and decolonial teaching experiences: look at the “other”

Pibid/Espanhol, diversidade cultural e experiências decoloniais de ensino: um novo olhar sobre o “outro”

MENICONI, Flávia Colen⁽¹⁾; FEITOSA, Danillo da Silva⁽²⁾

DA SILVA, Andrey Ronald Monteiro⁽³⁾; DOS SANTOS, Lara Beatriz Marques Batista⁽⁴⁾
CUNHA, Taynara Grêsse Barbosa da⁽⁵⁾; MELO, Aline Cristina Nascimento de⁽⁶⁾

⁽¹⁾ 0000-0001-5182-258X; Universidade Federal de Alagoas. Maceió, AL, Brasil. Flavia.meniconi@fale.ufal.br

⁽²⁾ 0000-0001-5210-5689; Universidade Federal de Alagoas. Maceió, AL, Brasil. q.danillo@gmail.com.

⁽³⁾ 0000-0002-8548-9639; Universidade Federal de Alagoas. Maceió, AL, Brasil. andrey.silva@fale.ufal.br.

⁽⁴⁾ 0000-0002-2975-6720; Universidade Federal de Alagoas. Maceió, AL, Brasil. lara.santos@fale.ufal.br.

⁽⁵⁾ 0000-0003-4066-121X; Universidade Federal de Alagoas. Maceió, AL, Brasil. taynara.barbosa.94@hotmail.com.

⁽⁶⁾ 0000-0002-4017-1627; Universidade Federal de Alagoas. Maceió, AL, Brasil. aline.melo@fale.ufal.br.

O conteúdo expresso neste artigo é de inteira responsabilidade dos/as seus/as autores/as.

ABSTRACT

PIBID is a program of great relevance for the initial training of undergraduates and for the continued training of supervisor and coordinator teachers, since the educational practices developed in the field schools become an important incentive to research and the transformation of teaching. Thus, this study aims to present experiences in the teaching of the Spanish language within a more critical, reflexive, discursive, and decolonial approach. To do so, pedagogical actions were elaborated and developed for the field schools participating in the program, based on the theories of critical literacy and decoloniality. Furthermore, considering the investigative methodological path, the qualitative research was adopted, which focused on the analysis of data obtained during the activities developed in a Spanish language class, namely: lesson plans, dialog recordings, and reflective diaries. From the data analysis and discussion, it was possible to reflect on the need for a decolonial pedagogy in language classes, which would enable a reconfiguration of the teaching action, contributing to critical reflection about the multiple realities and, at the same time, to combat Eurocentric patterns of being and knowing, deconstructing prejudices and cultural stereotypes.

RESUMO

O PIBID é um programa de grande relevância para a formação inicial dos licenciandos e para a formação continuada de professores supervisores e coordenadores, visto que as práticas educacionais desenvolvidas nas escolas-campo se convertem em um importante incentivo à pesquisa e à transformação do fazer docente. Desse modo, este estudo objetiva apresentar experiências em torno do ensino do idioma espanhol, dentro de uma abordagem mais crítica, reflexiva, discursiva e decolonial. Para tanto, foram elaboradas e desenvolvidas ações pedagógicas para as escolas-campo participantes do programa, com base nas teorias do Letramento Crítico e decolonialidade. Outrossim, pensando o percurso metodológico investigativo, adotou-se o tipo de pesquisa qualitativa, a qual se debruçou na análise de dados obtidos ao longo das atividades desenvolvidas em uma aula de língua espanhola, a saber: plano de aula, gravações de diálogos e diários reflexivos. A partir da análise e discussão dos dados, foi possível refletir acerca da necessidade de uma pedagogia decolonial nas aulas de línguas, a qual possibilitaria uma reconfiguração da ação docente, contribuindo para a reflexão crítica acerca das múltiplas realidades e, ao mesmo tempo, para o combate aos padrões eurocêntricos do ser e do saber, desconstruindo preconceitos e estereótipos culturais.

INFORMAÇÕES DO ARTIGO

Histórico do Artigo:

Submetido: 02/03/2022

Aprovado: 22/05/2022

Publicação: 01/07/2022



Keywords:

Criticality, interaction, decolonial formation

Palavras-Chave:

Criticidade, interação, formação decolonial

Introdução

Em 2020, a população mundial foi surpreendida pela descoberta e propagação de uma nova enfermidade, o vírus da Covid-19 que, por sua vez, obrigou a todos a adoção do isolamento social, como forma de controle da propagação da doença. Não bastando o contexto da pandemia, sofremos ainda as consequências de atitudes negacionistas e fascistas que impactaram diretamente no controle e na implementação de medidas protetivas (uso de máscaras, álcool gel, distanciamento social, vacinação, entre outros), o que acabou por contribuir ainda mais para o avanço da doença e morte de milhares de pessoas em todo o mundo.

Além disso, essa conjuntura que, além de estar marcada pela perda de centenas e milhares de vida, infelizmente, enfrenta problemas relacionados à banalização da vida humana e não humana, a partir de práticas racistas, sexistas, machistas, LGBTQIAP+fóbicas, gordofóbicas, entre outras. Todas essas questões propiciam o surgimento de um dilema relacionado ao ensino-aprendizagem da língua espanhola, a respeito do *quê* e *como* ensinar, uma vez que é necessário e relevante que a vida seja pauta no currículo das instituições educativas, dado que “Já não cabem nos programas escolares conhecimentos que buscam apenas instrumentalizar, classificar, homogeneizar e até mesmo objetificar as vivências humanas e não humanas” (Moreira Júnior, 2021, p. 64).

E foi justamente nesse contexto, marcado por tantos problemas e incertezas, que o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Docência em Língua Espanhola, da Universidade Federal de Alagoas (PIBID/Espanhol), teve seu início. Todos os percalços e barreiras apresentadas pelo contexto pandêmico, vinculados aos âmbitos político, econômicos, sociais e educacionais, motivaram a elaboração de objetivos para o subprojeto PIBID/Espanhol que tivessem relação com a formação mais crítica, reflexiva e transformadora dos participantes do projeto, por meio do ensino-aprendizagem do idioma.

Norteados por esses objetivos, e tendo ainda como problema de pesquisa as possíveis percepções que os estrangeiros constroem a respeito do Brasil, assim como os estudantes participantes da pesquisa compreendem esse olhar sobre o outro, idealizamos ações pedagógicas fundamentadas no trabalho com a leitura, discussão e escrita de diferentes gêneros textuais no idioma espanhol, respaldando-nos nas teorias do Letramento Crítico (Pennycook, 2006; Monte Mór, 2011; Janks, 2013; Jordão, 2013) e Decolonialidade (Quijano, 2005; Mignolo, 2008; Maldonado-Torres, 2018).

Nesta perspectiva, concordamos com Silva, Meniconi e Ifa (2021) ao afirmarem que a língua adicional tem papel fundamental na (des-re) construção e aprimoramento dos seres sociais, através de sua autopercepção como ser humano e cidadão. Desta forma, defendemos e reconhecemos a importância de ensino-aprendizagem que transgrida a exposição exclusiva de

regras gramaticais e ortográficas, e que caminhe para espaços formativos de alunos e alunas enquanto cidadãos críticos-reflexivos.

A seguir, apresentaremos as teorias que fundamentaram o desenvolvimento das ações do projeto PIBID/Espanhol e a realização dessa pesquisa. Inicialmente, discorreremos sobre o Letramento Crítico e, na sequência, abordaremos os pressupostos da decolonialidade vinculados ao ensino-aprendizagem do idioma espanhol.

Letramento Crítico

Em 2020, a população mundial foi surpreendida com a descoberta e propagação de uma nova enfermidade, a Covid-19. No Brasil, os impactos foram sofridos no campo social, econômico, educacional, entre outros. Nesse contexto, atitudes negacionistas e fascistas contribuíram para que esses impactos fossem menosprezados e ridicularizados, consequentemente, impactou-se o controle e a implementação de medidas mitigatórias e protetivas.

Além disso, essa conjuntura que além de estar marcada pela perda de centenas e milhares de vida, está também formada pela banalização da vida humana e não humana, a partir de práticas racistas, sexistas, machistas, LGBTQIAP+fóbicas, gordofóbicas, entre outras. Todas essas questões propiciam o surgimento de um dilema relacionado ao ensino-aprendizagem da língua espanhola, a respeito do *quê* e *como* ensinar, uma vez que é necessário e relevante que a vida seja pautada no currículo das instituições educativas, dado que “Já não cabem nos programas escolares conhecimentos que buscam apenas instrumentalizar, classificar, homogeneizar e até mesmo objetificar as vivências humanas e não humanas” (Moreira Júnior, 2021, p. 64).

Nesta perspectiva, concordamos com Silva, Meniconi e Ifa (2021) ao afirmarem que a língua adicional tem papel fundamental na (des-re) construção e aprimoramento dos seres sociais, através de sua autopercepção como ser humano e cidadão. Desta forma, defendemos e reconhecemos a importância de ensino-aprendizagem que transgride a exposição exclusiva de regras gramaticais e ortográficas, e que caminhe para espaços formativos de alunos e alunas críticos-reflexivos. Neste contexto, a perspectiva do Letramento Crítico (LC), enquanto concepção de ensino, possibilita a construção de um currículo voltado ao desenvolvimento/enriquecimento da consciência crítico-reflexiva dos estudantes; o questionamento/problematização/desestabilização dos sistemas sociais que promovem/perpetuam privilégios de uns sobre outros; e constrói espaços de luta por uma sociedade com justiça social.

Em vista disso, Janks (2013) define o Letramento Crítico como perspectiva teórica que questiona e busca promover a desconstrução de práticas que mantêm os privilégios de um grupo em detrimento do outro, ou ainda práticas que ignoram questões como diversidade e

acesso. Para tanto, quatro são os pilares básicos essenciais para a promoção da criticidade, “Poder (quão poderosa e abrangente é uma determinada prática), acesso (quem tem acesso a tal prática), diversidade (quais grupos são afetados por esta prática) e construção/reconstrução ([re]construir uma determinada prática” (Barros & Ifa, 2019, p. 144). Os quatro são interdependentes e precisam ser levados em consideração para a expansão da conscientização de como os textos e discursos posicionam autores e interlocutores (Janks, 2013).

Nas aulas de línguas, de acordo com Marques (2020), a perspectiva do LC propicia a construção de uma atitude crítica, caracterizada pelo desenvolvimento da habilidade de percepção sobre a multiplicidade de perspectivas e, a partir disso, compreender “[...] que nenhuma delas é melhor ou pior que a outra, mas cabe a todos entender os processos de legitimação e hierarquização cultural de sentidos, estabelecendo uma contínua negociação de procedimentos interpretativos” (Marques, 2020, p. 28).

Além disso, as aulas embasadas na perspectiva do LC possibilitam aos alunos e às alunas, a partir da reflexão crítica, vivenciar uma mudança de conduta, no poder de observar e atuar no mundo, de um modo anteriormente impossível. Uma vez que, “A reflexão não se volta para o ponto de partida, movendo-se em um contínuo fluir transformador da experiência passada, surgindo uma nova temporalidade, uma nova compreensão pessoal e uma nova dimensão relacional e situacional” (Silva, Meniconi & Ifa, 2021, p. 16). Nas palavras de Marques (2020),

As práticas de ensino-aprendizagem, sob a perspectiva do LC, ajudam os estudantes a analisar as relações entre linguagem, poder, práticas sociais, identidades e desigualdades (ANDREOTTI; WARWICK, 2007). Assim, os alunos aprendem a respeitar o outro, engajar-se eticamente com a diferença e entender as implicações de seus pensamentos (Marques, 2020, p. 28).

Para tanto, é necessário que o professor, enquanto mediador do processo de ensino-aprendizagem, proporcione, dentro e fora da sala aula, espaços formativos de debate e negociação de sentidos sobre temas sociais, sejam controversos ou não, para o desenvolvimento e enriquecimento da conduta crítica e autônoma. Nesse sentido, por defendermos esta perspectiva, buscamos adotar práticas de Letramento Crítico nas atividades por nós desenvolvidas na escola-campo, como poderá ser constatado na análise e discussão dos dados.

Decolonialidade e interculturalidade crítica

No século XV, a partir dos movimentos europeus para se tornarem o centro do mundo, surge uma das bases que perpetuam e mantém o padrão mundial do poder capitalista, a Colonialidade. Como consequência, além da construção e organização do mundo colonial, por

meio da exploração pragmática e econômica dos povos invadidos, há um movimento de apagamento e marginalização das demais culturas – a dos povos originários (Quijano, 2005).

Passados alguns séculos do processo de colonização, do domínio físico e territorial, a racionalidade colonial ainda nos afeta, por meio das colonialidades, a saber: a colonialidade do poder, do saber e do ser. A primeira atua na organização econômica e política, sendo a mais abrangente e importante; a segunda, por sua vez, funciona na constituição da ciência e de conhecimentos; e, por último, a que impõe o padrão físico e intelectual europeu como superior aos demais, que conferiu a não humanidade dos indígenas e controla a sexualidade. Essas colonialidades atuam em conjunto e suas consequências estão presentes em todas as partes da vida (Bezerra, Agra & Araújo, 2020).

Como contrapartida, os estudos decoloniais¹ propõem uma perspectiva que busca outra(s) episteme(s), a partir de uma “[...] luta contra a lógica da colonialidade e seus efeitos materiais, epistêmicos e simbólicos” (Maldonado-Torres, 2019, p. 36), como modo de combate ao padrão eurocêntrico, através da “[...] busca por outras formas de compreensão de si, organização social e constituição do conhecimento” (Bezerra, Agra & Araújo, 2020, p. 99).

O termo decolonial, de acordo com Oliveira (2016, p. 36),

Deriva de uma perspectiva teórica que estes autores expressam, fazendo referência às possibilidades de um pensamento crítico a partir dos subalternizados pela modernidade capitalista e, na esteira dessa perspectiva, a tentativa de construção de um projeto teórico voltado para o repensamento crítico transdisciplinar, caracterizando-se também como força política para se contrapor às tendências acadêmicas dominantes de perspectiva eurocêntrica de construção do conhecimento histórico e social.

Desde os estudos decoloniais, propomos, a partir dos estudos de Sousa Santos (2018), voltarmos o olhar para o sul, que não é geográfico, mas epistemológico e geopolítico, desde uma prática reconhecida e que valida os conhecimentos produzidos, ou a se produzir, pelos povos oprimidos, marginalizados, colonizados e dominados pelo colonialismo, pelo capitalismo e pelo patriarcado, para uma nova compreensão sobre o mundo, antes não possível.

Nesta perspectiva, concordamos com Bezerra, Agra e Araújo (2020) quando as autoras afirmam que, no que tange ao processo de ensino-aprendizagem de línguas adicionais, a pedagogia decolonial² é uma possibilidade para transgredir e romper “[...] com práticas e

¹ Os estudos decoloniais surgem a partir das contribuições teóricas do grupo Modernidade/Colonialidade, majoritariamente composto por pesquisadores latino-americanos, como, por exemplo, Anibal Quijano, Nelson Maldonado-Torres, Santiago Castro-Gómez, entre outros.

² Por pedagogia decolonial, compreendemos como “metodologias produzidas em contextos de luta, marginalização, resistência e que Adolfo Albán tem chamado ‘re-existência’; pedagogias como práticas insurgentes que fraturam a modernidade/colonialidade e tornam possível outras maneiras de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir e viver” (WALSH, 2013, p. 19).

discursos e práticas hegemônicas e eurocêntricas” (Bezerra, Agra & Araújo, 2020, p. 101). Para as autoras, é na sala de aula que acontecem lutas contra as racionalidades coloniais, a partir de práticas interativas que produzem reflexões, questionamentos, problematizações e (re-des) constroem padrões de vida. Em outras palavras, “É dar aos participantes envolvidos na ação pedagógica [...] possibilidades de refletir criticamente sobre suas realidades (e realidades outras que os circundam), sobre discursos dominantes e discursos de resistência, a partir do uso da língua” (Bezerra, Agra & Araújo, 2020, p. 101).

Além disso, ao partir da compreensão freiriana que ensinar não se resume ao ato de transferência de conhecimento, mas, sim, como prática que possibilita sua produção e construção (Freire, 1996), compreendemos a interculturalidade crítica como proposta para a construção de uma práxis epistemológica decolonial. Uma vez que entendemos que

Educar, sob essa perspectiva, se caracteriza como um processo de transformação, tendo em vista que não há neutralidade na prática educativa, porque o(a) educador(a), na tentativa de ser neutro, contribui para a reprodução e manutenção do *status quo* estabelecido pelas classes dominantes (Marques, 2020, p. 35).

Por interculturalidade crítica, compreendemos a prática educacional que “[...] além de celebrar não somente o que temos de diferente, explora o que temos em comum. Ela debate questões ideológicas que promovem a manutenção do *status quo*, do preconceito e da dominação dos padrões culturais e epistemológicos eurocêntricos” (Marques, 2020, p. 37).

Para tanto, é necessário a construção de espaços dialógicos nas salas de aula de línguas que possibilitem e promovam debates que estimulem a reflexão e o pensamento crítico, a partir de práticas de combate a todo e qualquer tipo de discriminação, preconceito e inferiorização da diversidade cultural. Desde uma práxis que considera “A maior gama possível de pontos de vista para discutir e solucionar problemas sociais que afetam vários grupos (mulheres, negros, indígenas, mestiços) que foram ao longo da história relegados a uma posição subalterna no mundo” (Marques, 2020, p. 36).

Metodologia

Dado o exposto até o presente momento, cabe-nos apresentar o tipo de pesquisa, bem como o contexto no qual a investigação foi desenvolvida, os instrumentos de coletas de dados utilizados e o método de análise de dados escolhido pelos pesquisadores. Logo, discorreremos, nesta seção, acerca do percurso metodológico traçado para a pesquisa. Assim, no que tange à metodologia:

Entendemos por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Nesse sentido, a metodologia ocupa um lugar central

no interior das teorias e está sempre referida a elas. [...] a metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador (Minayo, 2002, p. 16).

Destarte, pensando as concepções teóricas de abordagem metodológica, optamos por realizar um estudo do tipo qualitativo (Minayo, 2002). Tal escolha se deu por compreendermos a pesquisa qualitativa enquanto uma relevante abordagem para os estudos que investigam e valorizam distintos fenômenos e significados construídos em um determinado contexto. Assim, a pesquisa qualitativa:

[...] considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicos no processo qualitativo. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas (Silva & Menezes, 2005, p. 20).

No que diz respeito à coleta de dados, essa se deu por meio dos seguintes instrumentos: (1) gravações das discussões realizadas entre docente e estudantes da disciplina de língua espanhola e (2) diários reflexivos elaborados por professores em formação inicial que atuavam como pibidianos/as³ do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

Posto isto, cabe destacar que a pesquisa fora realizada em uma Escola Estadual de tempo integral⁴, a qual está localizada na cidade de Maceió – AL, bairro Poço. Como colaboradores da pesquisa, contamos com uma professora supervisora⁵, 8 pibidianos/as e 35 estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental da instituição, estes últimos matriculados em uma disciplina ofertada pelo Projeto Integrador da referida escola, a saber: “Diversidade cultural: um olhar sobre o outro”.

Ademais, outro ponto relevante a ser destacado diz respeito ao fato de que as aulas ocorreram em período de pandemia da Covid-19, e que, por este motivo, os encontros da disciplina se deram na modalidade remota. Outrossim, as aulas online aconteciam nas sextas-feiras e tinham duração de 2 horas, no horário vespertino.

A aula que deu fruto ao *corpus* utilizado neste trabalho seguiu uma Sequência Didática (SD) elaborada entre professora supervisora e os/as pibidianos/as. Como primeiro passo da SD, com vistas a discutir sobre o que os estrangeiros pensam a respeito do Brasil, os

³ Cabe destacar que pibidianos/as são os/as estudantes de cursos presenciais que, por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, dedicam-se ao estágio nas escolas públicas, estaduais ou municipais, vinculadas ao referido programa.

⁴ Com vistas aos procedimentos éticos na pesquisa, ocultamos o nome na escola-campo.

⁵ A supervisora, no contexto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), é a professora da escola de Educação Básica responsável por planejar, assim como acompanhar e orientar os estudantes residentes nas atividades desenvolvidas na instituição de ensino, ou seja, escola-campo.

professores apresentaram aos alunos e às alunas um blog⁶ que trazia em uma de suas seções uma matéria acerca de 10 clichês sobre o Brasil no exterior. A partir dos 10 clichês⁷ apresentados, os professores desenvolveram uma discussão entre a turma.

A continuação, foi exibido um vídeo que se encontra disponível no YouTube, o qual tem por título “Gringos contam quais são as ideias mais erradas sobre as pessoas de seu país”⁸. Após a apresentação do vídeo, mais um espaço de debate foi aberto e os estudantes puderam expor quais suas opiniões acerca dos discursos presentes na produção visual.

Desse modo, destacamos que os dois momentos de debate e discussão foram importantes para que os alunos e as alunas pudessem trocar opiniões, bem como refletir sobre o que estava sendo tratado no blog e no vídeo do YouTube. Findada a aula, como de costume, cada pibidiano escreveu seu diário reflexivo⁹ e o disponibilizou na plataforma Google Classroom. Alguns desses diários foram recolhidos por nós e analisados.

A análise e discussão dos dados ocorreu por intermédio da Análise Textual Discursiva (ATD). Optamos por essa escolha, pois, como destacam Moraes e Galiuzzi (2016, p. 33) “A ATD, inserida no movimento da pesquisa qualitativa não pretende testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa; a intenção é a compreensão, a reconstrução de conhecimentos existentes sobre os temas investigados”. Outrossim, tendo por base o cruzamento dos dados, os materiais coletados se constituíram em significantes, sendo, posteriormente, atribuídos sentidos e significados, como é possível evidenciarmos na seção seguinte¹⁰.

Análise dos dados

A disciplina do projeto integrador “Diversidade cultural: um olhar sobre o outro” que, por sua vez, é trabalhada na escola-campo participante do PIBID/Espanhol, tem como proposta buscar conhecer, entender e respeitar diversas culturas e identidades presentes em nossa sociedade.

Entendemos que a construção de um novo olhar sobre o outro é uma forma de refletir sobre ele, reconhecer a sua importância e o seu papel na sociedade, bem como de nos

⁶ Para ter acesso ao blog na íntegra, acessar: <https://blog.checkmybus.com.br/noticias/10-cliches-sobre-o-brasil-no-exterior-172/>.

⁷ Alguns dos clichês presentes no blog são: (1) todo brasileiro sabe sambar e jogar futebol; (2) os bichos selvagens andam pelas ruas; (3) Paulistano só trabalha; (4) todo brasileiro vive na praia, entre outros.

⁸ Disponível em: <https://youtu.be/UIIKWqyovl4>.

⁹ Ao término de cada aula na escola-campo, bem como após as formações e as reuniões realizadas com a coordenadora, neste caso, a professora responsável pela área do conhecimento (Língua Espanhola), cada pibidiano estava incumbido de realizar seu diário reflexivo e postar no Google Classroom, em especial por se tratar de uma ferramenta de grande importância no processo formativo do professor, podendo ser revisitado sempre que necessário.

¹⁰ Levando-se em consideração a quantidade de participantes, não apresentamos, neste manuscrito, todos os dados coletados ao longo da sequência didática aplicada.

aproximarmos, com empatia e respeito de pessoas que falam, pensam e se comportam diferente de nós. Assim, com o intuito de responder a esse objetivo formativo em nosso projeto, escolhemos trabalhar o idioma espanhol a partir de atividades de leitura e discussão em torno do tema relacionado aos estereótipos culturais, como pode ser observado no fragmento do plano de aula a seguir.

Quadro 1.

Plano de aula desenvolvido pelos/as pibidianos/as e Professor supervisor.

<p>Análise do plano de aula (estereótipos)</p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Observar as diferenças culturais e como a sociedade cria estereótipos para as diferentes pessoas; - Entender como as ideias generalizadas podem tornar-se preconceitos <p>Procedimentos Didáticos (passo a passo da aula):</p> <ul style="list-style-type: none"> – Breve discussão sobre o que os estrangeiros pensam a respeito do Brasil, a partir de um site; – Análise de um vídeo onde gringos falam sobre estereótipos, feitos por brasileiros, a respeito de sua nação; – Pedir para que os estudantes exponham quais as opiniões deles sobre o assunto.

Nota: Dados dos autores (2022).

Como pôde ser observado, na aula planejada objetivamos discutir sobre o tema "estereótipos" com a finalidade de aprofundarmos os conhecimentos sobre o assunto, partindo, em um primeiro momento, para a discussão em torno do conceito da palavra e dos conhecimentos prévios, experiências e vivências que os alunos e as alunas possuíam sobre o tema. Em um segundo momento, buscamos discutir com os estudantes sobre assuntos relacionados às diferenças culturais, a partir da exposição de vídeos, informações contidas em sites e blogs, visando aprofundamento crítico sobre o tema e o exercício do pensamento e reflexão sobre a cultura do outro.

Para isso, escolhemos o vídeo intitulado: Gringos contam quais são as ideias mais erradas sobre as pessoas de seu país¹¹. Nele, há pessoas de diferentes nacionalidades que, ao mesmo tempo em que expõem visões limitadas a respeito de sua nação, tentam desconstruí-las. Posteriormente, os estudantes foram levados a uma discussão a respeito do assunto, ilustrada no diálogo a seguir:

¹¹ Disponível em: <https://youtu.be/UIIKWqyovl4>.

Gabriel: Acho que o brasileiro tem muito preconceito com o continente africano, por conta de que o povo do Brasil ouve muitas das coisas ruins que teve nesse continente, na minha visão.

Professora Marija: Verdade. Como vocês viram, tudo isso que foi mencionado são ideias pré-estabelecidas e pré-concebidas que geralmente vem de pessoas que não conhecem ou conhecem muito pouco sobre determinado lugar, determinada pessoa ou cultura. Além de que se pararmos para pensar, não é apenas na África que há pobreza, na América Central, na América do Sul e bem aqui no Brasil, também existe. A mídia muitas vezes contribui na construção desses estereótipos, porque na era em que estamos existe muita *Fake News* e precisamos tomar cuidado, pois pessoas com pensamentos e ideias equivocadas podem acabar passando informações adiante sem ter a menor consciência do peso de sua fala. (Gravação da aula, 2021).

Uma análise desse fragmento de diálogo nos permite notar que o aluno inicia a discussão expondo sua opinião sobre a questão que envolve o preconceito relacionado ao continente africano, associando-o às notícias negativas que são disseminadas no Brasil a respeito da África. Em resposta ao aluno, a Profa. Marija concordou com o seu posicionamento, mencionando que, em muitas ocasiões, as pessoas julgam o outro, conhecendo-o muito pouco ou nada. Ao estudarmos a interação discursiva estabelecida entre a docente e seu aluno, compreendemos que o plano de aula concretizado como ação pedagógica na escola-campo possibilitou importantes momentos de diálogos acerca do assunto proposto como conteúdo da disciplina eletiva.

Defendemos ainda que o trabalho realizado com vídeos e informações contidas em blogs e sites, constituiu-se como uma importante ação motivadora, apresentando-se como um convite à reflexão e construção de novos conhecimentos sobre o tema. Sobre a importância do diálogo nas interações entre os sujeitos, Freire (1987, p. 45) argumenta que este

É uma exigência existencial. E, se ele é o encontro que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes (Freire, 1987, p. 45).

Bakhtin acrescenta que o “Diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal” (Bakhtin, 2012, p. 117). Deste modo, acreditamos que o possível resultado obtido por meio dessa interlocução, entre aluno e professora, tenha proporcionado uma reflexão crítica por meio de uma nova perspectiva com relação a outras realidades, uma vez que este caminho possibilitou ao estudante a situar-se e posicionar-se no mundo como sujeito social. Aspectos também observados nos seguintes fragmentos de fala dos alunos e das alunas a respeito do vídeo

exibido em sala de aula sobre os estereótipos culturais relacionados aos hábitos dos franceses em relação ao banho:

Rafael: O cara de cinco dias só tomou um banho, achei isso chocante.

Isabela: Minha mãe morava na Alemanha e mesmo assim tomava banho todos os dias. As pessoas a reprovaram por isso, acho que vai muito de costume, até porque mesmo no verão eles também tem essa mania de não tomar banho todos os dias (Gravação da aula, 2021).

A fala do aluno Rafael traz consigo um estranhamento acerca do costume francês. Na sequência do diálogo, a aluna Isabela apresentou a percepção inversa da realidade, ao relatar que sua mãe tinha o hábito de tomar banho todos os dias, quando morava na Alemanha. De acordo com a aluna, esse hábito era avaliado negativamente pelos alemães. No fragmento de fala, observamos que a discente estabeleceu uma comparação em relação ao ponto de vista do seu colega, mostrando que o hábito brasileiro de tomar banho todos os dias pode também ser avaliado negativamente por outras culturas.

Ao fazer isso, a aluna possibilitou a abertura de importantes caminhos reflexivos acerca das diferenças culturais e percepções construídas sobre o “outro”, o que nos leva a concordar com Godoy (2021) quando afirma que os estereótipos culturais provocam uma dissonância entre duas culturas: o que é pensado e acreditado por um grupo de pessoas dentro da cultura nativa, nem sempre corresponde às práticas da cultura observada. Ao nosso ver, isso ocorre porque avaliamos o outro com as lentes de nossas culturas.

Em outro âmbito de análise, acreditamos que o espaço de diálogo promovido pela Profa. Marija, durante a aula de espanhol, possibilitou que os estudantes discutissem sobre os estereótipos culturais, contrastando culturas, refletindo sobre suas crenças e posicionamentos em relação ao diferente. Acrescentemos que a promoção desses momentos em sala de aula é muito importante para que problemáticas relacionadas à preconceitos, estereótipos, xenofobia, entre outros sejam trabalhadas de forma significativa, já que “O perguntar, o refletir sobre o perguntado e o dialogar sobre o refletido constituem a configuração triádica que garante a formação holística e o desenvolvimento humano integral” (OCAÑA *et al.*, p. 132, 2021). Nessa perspectiva, Domingos e Godoy (2021, p. 87) ainda argumentam que “Abordar essas diferenças pode ser benéfico para a desconstrução de preconceitos, para atualização de conhecimentos sobre diferentes realidades culturais e para o enriquecimento de representações de mundo na propagação natural da evolução cultural”.

A seguir, discorreremos acerca dos diários reflexivos produzidos pelos/as pibidianos/as a partir da vivência da aula sobre estereótipos culturais.

Quadro 2.

Diário reflexivo da pibidiana A1.

9º ano B - 01/06/2021

16h: Apareceram 5 alunos. Eles chegaram no cri cri cri da mudez, mas foram logo se soltando. Marija recapitulou a aula passada para eles. Falamos sobre o que os estrangeiros pensam sobre o Brasil. Na verdade, foi meio que corrigindo a atividade do formulário que eles tinham respondido. Porém, na própria aula eles também participaram e comentaram. Vimos ainda um site com os 10 clichês sobre o Brasil e eles estavam a todo momento respondendo e se divertindo, algo que eles gostam bastante de fazer, já deu pra notar com o decorrer de cada aula. No entanto, é perceptível que eles participam mais quando após os vídeos, nós trabalhamos com algumas perguntas ou textos que os norteiam. Mas fora isso eles se envolvem, participam, brincam etc. Na aula nós também vimos um vídeo onde gringos falavam as coisas mais erradas que brasileiros pensam de sua nação. Amo as aulas da Marija por isso. Além de aprender muito com ela, também aprendo com os alunos e com as temáticas que ela propõe. Pois sei que são assuntos que vão agregar para eles, não só no momento presente e no mundinho sala de aula, mas vejo com uma visão de futuro. E bom, os alunos estão sempre elogiando!!! <3 ps: e pedem pra aula ser prolongada ou que seja 2x na semana.

Nota: Dados dos autores (2022).

No diário reflexivo, a pibidiana A1 ressalta a importância da participação e envolvimento dos educandos e educandas a partir das atividades com vídeos e perguntas sobre os textos: “é perceptível que eles participam mais quando após os vídeos, nós trabalhamos com algumas perguntas ou textos que os norteiam. Mas fora isso eles se envolvem, participam, brincam etc.” Na sequência, a pibidiana elogia as aulas da professora supervisora, enfatizando que estas possibilitam a sua aprendizagem também: “Amo as aulas da Marija por isso. Além de aprender muito com ela, também aprendo com os alunos e com as temáticas que ela propõe”. Tais relatos nos levam a refletir sobre a importância do desenvolvimento de atividades que possibilitem a participação ativa dos estudantes. Aqui, verificamos que o trabalho com vídeos, textos e questionamentos direcionados aos alunos e às alunas sobre as temáticas propostas, despertaram a motivação e o interesse dos estudantes, bem como a aprendizagem da própria pibidiana. De acordo com Jordão (2013, p. 73), “A língua é discurso, espaço de construção de sentidos e representação de sujeitos e do mundo”.

Nessa perspectiva, ao propiciar espaços de discussão e diálogo em sala de aula, a professora Marija contribuiu para o trabalho com o idioma de forma crítica e discursiva, o que tornou sua aula mais dinâmica, participativa e interessante para os envolvidos. Esse fator foi percebido pela pibidiana A1, ao argumentar que além de aprender com a professora, as temáticas discutidas contribuíram para sua própria aprendizagem. Sobre esse fator, concordamos com Jordão (2013, p. 76), quando argumenta que o trabalho com o Letramento Crítico permite, tanto ao aluno quanto ao professor, a aprendizagem constante “De novos procedimentos de construção e negociação de sentidos, bem como suas implicações para a vida

peçoal e da sociedade como um todo”. Sardinha ainda acrescenta que atividades de leitura norteada por práticas de Letramento Crítico podem colaborar para “O desenvolvimento de uma sociedade mais justa e igualitária, com capacidade de respeitar e celebrar a diversidade humana, seus aspectos físicos, sociais, históricos e culturais (Sardinha, 2019, p. 86).

Assim, ao possibilitar espaços de discussões, a partir de leituras sobre a temática referente aos estereótipos culturais, a professora Marija permitiu que os estudantes compartilhassem seus conhecimentos de mundo acerca do tema e refletissem sobre as diferenças culturais, preconceitos e problemáticas em torno das Fake News, o que colaborou para o troca de saberes e aprendizagem também dos/as pibidianos/as, conforme relato publicado também no diário reflexivo a seguir.

Quadro 3.

Diário reflexivo da pibidiana A2.

9º ano B - 04/06/21

No dia 4 de junho de 2021, a aula teve início às 16 horas e estavam presentes cinco alunos. Marija lembrou sobre o assunto da aula passada. Nesta aula abordamos sobre o que os estrangeiros pensam do Brasil. Foi passado também um vídeo com 10 clichês sobre o Brasil. Em seguida, foi passado outro vídeo onde gringos falavam as coisas mais erradas que os brasileiros pensam de seus países de origem. A aula foi maravilhosa! Eles tiveram uma boa participação e ficaram sempre interagindo tanto no bate-papo quanto pelo microfone. Essas aulas são sempre agregadoras, pois também estamos sempre aprendendo coisas novas, tanto nas didáticas quanto com os alunos. A parte que me deixou mais feliz foi quando eles falaram para aumentar o número de aulas durante a semana e que não queriam tirar férias das nossas aulas. Isso nos deixou extremamente felizes e mostra que estamos no caminho certo.

Nota: Dados dos autores (2022).

Conforme relato apresentado no diário reflexivo, a pibidiana caracteriza a aula sobre os estereótipos culturais como “maravilhosa”, já que promoveu a participação e interação entre os/as participantes: “A aula foi maravilhosa! Eles tiveram uma boa participação e ficaram sempre interagindo tanto no bate-papo quanto pelo microfone”. Além do mais, mencionou ainda que a atividade desenvolvida possibilitou aprendizagens: “Essas aulas são sempre agregadoras, pois também estamos sempre aprendendo coisas novas, tanto nas didáticas quanto com os alunos”.

Em nossa compreensão, ao propor espaços interativos entre os participantes, alunos e alunas, professora e pibidianos/as, a aula transgrediu as fronteiras do ensino meramente transmissor de conhecimento, para o entendimento de que “[...] quem aprende sempre tem algo a ensinar e quem ensina sempre tem algo a aprender” (Marques, 2020, p. 35). Essa

perspectiva apresenta a sala de aula como via de mão dupla, ou seja, educandos e educadores são co-construtores do conhecimento, desde uma perspectiva fluida e leve de pensamento, tendo sempre como horizonte a formação crítica do aluno, fazendo conexões entre o global e local, contando histórias nunca antes contadas e mostrando outras versões da mesma história (Marques, 2020).

No mais, entendemos que o ensino proposto, a partir de uma perspectiva crítica e discursiva, contribuiu para espaços formativos onde o conhecimento foi socialmente construído, através das relações entre os estudantes e professores, como também com o mundo. Autores como Vygotsky (1988) e Mello e Teixeira (2012) apontam o papel fundamental da interação para o desenvolvimento mental, visto que a aprendizagem inicialmente acontece no âmbito social para, em seguida, os conhecimentos “[...] serem assimilados no individual: primeiro entre pessoas e, depois, no nível interior” (Thewes, Steyer & Fronza, 2020, p. 191).

Considerações finais

Como elencando ao longo do manuscrito, os cursos de licenciatura, bem como as instituições de Educação Básica, de forma geral, precisam pensar a ação educativa tendo em vista a construção de uma sociedade outra, atuando de forma a transgredir a colonialidade do saber, do poder e do ser. Nesse sentido, dada a premissa de que os estudantes não são meros receptores, ou seja, sujeitos passivos no processo de ensino-aprendizagem, ou ainda simples cópias de modelos homogêneos, o trabalho aqui proposto buscou, a partir da reflexão acerca do *quê* e *como* ensinar, evidenciar a necessidade e a importância de práticas docentes que contribuam para a construção de seres políticos, sociais e (inter)culturais.

Para tanto, o estudo aqui proposto esteve direcionado à análise das práticas de ensino-aprendizagem de língua espanhola dentro da disciplina “Diversidade cultural: um olhar sobre o outro”, a qual tem como objetivo central trabalhar com os educandos a compreensão e o respeito no que tange às diversas culturas e identidades presentes em nossa sociedade a partir da perspectiva do Letramento Crítico e dos estudos decoloniais. Outrossim, fora analisada a aula que tinha como tema as diferenças culturais e como a sociedade cria estereótipos para as diferentes pessoas, tendo como *corpora* de pesquisa gravações de aulas, diários reflexivos dos professores e, ainda, o planejamento da referida aula.

No que diz respeito aos debates e reflexões desenvolvidas em sala, compreendemos que tais práticas se configuram enquanto atividades que contribuiram para a reflexão crítica e a construção de novos conhecimentos sobre os temas discutidos em sala. Logo, as discussões construídas durante a aula foram de suma importância, isso porque, para além de uma atividade dinâmica e diferenciada, os estudantes puderam apresentar suas opiniões acerca do assunto discutido, argumentando, concordando, discordando e, conseqüentemente, (re)construindo novos olhares sobre o “eu” e o “outro” por meio do diálogo.

Ademais, as interações verbais desenvolvidas com o auxílio da professora a partir dos recursos utilizados em sala (vídeos, por exemplo), contribuíram, em partes, para o rompimento da lógica colonial que a disciplina almejava conseguir. Um país como o nosso, no qual a colonialidade se encontra de forma intrínseca, aulas de línguas que construam um trabalho que valorize as diferenças e subjetividades devem contribuir para que o educando possa pensar “[...] a partir das línguas e das categorias de pensamento não incluídas nos fundamentos dos pensamentos ocidentais” (Mignolo, 2008, p. 305), o que, a nosso ver, possibilita agirmos em consonância com uma educação política e libertadora, assim como defende Freire (1996).

Acerca dos diários reflexivos, por sua vez, percebemos o papel desse instrumento a partir das ponderações das pibidianas envolvidas com a disciplina, pois, por meio deles foi possível que as professoras em formação inicial construíssem reflexões acerca das ações da professora supervisora, assim como uma própria autoanálise, o que evidencia a descoberta de suas potencialidades, sempre em um contínuo processo de refletir sobre o que faz e sobre o que vê fazer. Desse modo, os diários reflexivos se apresentaram enquanto uma importante ferramenta, visto que tais recursos tiveram papel fundamental na reflexão crítica acerca do que foi colocado em prática na aula aqui analisada.

Destarte, devemos pensar os diários apresentados neste manuscrito enquanto instrumentos pedagógicos que auxiliaram no pensamento crítico, levando suas autoras a buscarem entender a dinâmica da escola, as possibilidades e as limitações deste espaço, bem como as múltiplas possibilidades para se trabalhar o ensino de línguas. Compreendemos, então, que os discursos presentes nos diários representam construções de sentidos e representações construídas pelas pibidianas a partir das práticas de ensino com base numa perspectiva crítica e decolonial, tão importantes para viabilizar uma luta contra a colonialidade a partir do chão da escola.

Portanto, defendemos que nossa preocupação enquanto professores de língua em formação inicial e/ou continuada deve ser a garantia de um ensino de língua adicional que promova transgressões nos currículos, sejam estes escolares ou universitários. Ademais, para além dessa transgressão nas esferas institucionais, devemos ter enquanto norte do fazer docente a preocupação em garantir que a prática de ensino possa ser um espaço para a formação de cidadãos críticos-reflexivos, o que, a nosso ver, pode se dar a partir do diálogo com as perspectivas do Letramento Crítico e com aquelas que buscam outras epistemes que vão de encontro com a colonialidade e seus efeitos, como a pedagogia decolonial, por exemplo.

Por fim, argumentamos que, no que tange o processo de ensino-aprendizagem de línguas adicionais, uma reconfiguração da ação pedagógica que possibilite a reflexão crítica sobre as múltiplas realidades, a qual buscamos desenvolver ao longo do trabalho desenvolvido no Pibid, pode contribuir para o combate aos padrões eurocêtricos e as diversas práticas discursivas que impossibilitam uma efetiva construção de si e organização/constituição do

conhecimento, sendo, desse modo, uma prática de resistência que tem como base o uso da língua.

Agência financiadora

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES), sendo esta a agência financiadora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

REFERÊNCIAS

- Bakhtin, M. (Volochínov). (2012). *Marxismo e filosofia da linguagem*. (13ª ed.). Trad. M. Lahud; Y. F. Vieira. São Paulo: Hucitec.
- Bezerra, S. S., Agra, C. B. & Araujo, J. N. M. (2020). Pedagogia decolonial e ensino/aprendizagem de línguas adicionais: reflexões sobre narrativas autoetnográficas. *Revista Digital do Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História – UNILA*, v. 1, pp. 95-106.
- Da Silva, E. L. & Menezes, E. M. (2005). *Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação*. UFSC, Florianópolis, (4ª ed.). v. 123.
- Domingos, C. & Godoy, E. (2021). O Desenvolvimento da Competência Intercultural Pragmática e os Estereótipos no Ensino de ELE. *Estudos Linguísticos e Literários*, Salvador, n. 67, pp. 82–104. DOI: 10.9771/ell.voi67.41917.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Janks, H. (2013). Critical literacy in teaching and research. *Education Inquiry, Taylor & Francis Online*, v. 4, n. 2, pp. 225-243.
- Maldonado-Torres, N. (2018). Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNADINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSFUGUEL, R. (Org.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica, pp. 27-54.
- Marques, S. S. (2020). *Letramento crítico e decolonialidade no ensino de língua inglesa na Educação de Jovens e Adultos (EJA)*. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas. Alagoas.
- Mello, E. F. F. & Teixeira, A. C. (2012). A interação social descrita por Vigotsky e sua possível ligação com a aprendizagem colaborativa através das tecnologias de rede. In: *IX SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL*, 2012, Caxias do Sul. Anais. Caxias do Sul: UCS. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/6/87> 1. Acesso em: 22 fev. 2022.
- Mescla. (2021). *Gringos contam quais são as ideias mais erradas sobre as pessoas de seu país*. [Vídeo]. YouTube. Disponível em: <https://youtu.be/UIIKWqyovl4>. Acesso em: 4 jun. 2021.

- Mignolo, W. (2008). Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF*, Dossiê: Literatura, língua e identidade, Niterói, n. 34, pp. 287-324.
- Minayo, M. C. S. (2002). Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (org). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. (pp. 9-27) Petrópolis: Vozes.
- Moreira Junior, R. S. (2021). Por uma pedagogia decolonial no ensino de língua espanhola: uma experiência remota durante a pandemia da Covid-19. *Revista Humanidades e Inovação*, v. 8, n. 30, pp. 63-81.
- Ocana, O. A., Lopez, M. I. A., Conedo, Z. E. P. & Fiori, C. (2021). Rumo a uma pedagogia colonial no/do Sul global. *Revista X*, [S.l.], v. 16, n. 1, pp. 118-147. ISSN 1980-0614. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/78826>>. Acesso em: 16 fev. 2022. doi:<http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v16i1.78826>.
- Oliveira, L. F. (2016). O que é uma educação decolonial. *Revista Nuevamerica*. n. 148, pp. 35-39.
- Quijano, A. (2005). Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino americanas*. Colección Sur Sur, CLACSO. (pp. 107-130). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.
- Sardinha, P. M. M. (2019). Atividades de Letramento Crítico em Inglês para a Educação de Jovens e Adultos. *Revista Polyphonia*, [S. l.], v. 30, n. 1, pp. 85-101. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/sv/article/view/60193>. Acesso em: 21 fev. 2022.
- Silva, A. R. M., Meniconi, F. C. & Ifa, S. (2021). Produção escrita em língua espanhola e práticas de letramento crítico no Projeto Casas de Cultura no Campus. *UNILETRAS*, Ponta Grossa, v. 43, pp. 1-18.
- Sousa Santos, B. (2018). *Na oficina do sociólogo artesão: aulas 2011-2016*. São Paulo: Cortez Editora.
- Thewes, J. D. L., Steyer, D. & Fronza, C. A. (2020). Reflexões sobre letramento crítico nas aulas de língua estrangeira a partir de perspectiva trazida pela base nacional comum curricular. *Revista do GELNE*, Natal/RN, v. 22, n. 1, pp. 188-202.
- Vygotsky, L. S. (1988). *Pensamento e linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Walsh, C. (2013). Lo pedagógico y lo decolonial: entrejiendo caminos, In: WALSH, C (Ed). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, repensar, (re)existir y (re)vivir*. Quito: Abya-Yala, pp, 23-68.