



ENSINO DE LÍNGUA E PLURICULTURALISMO PARA A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES NA SOCIEDADE PÓS-MODERNA

LANGUAGE TEACHING AND PLURICULTURALISM FOR
THE CONSTRUCTION OF IDENTITIES
IN POST-MODERN SOCIETY

Simone Souza Cunha da Silva¹
Universidade Aberta

Isabelle Simões Marques²
Universidade Aberta

Resumo: A identidade de um sujeito é construída na interação com o outro, num constante processo dialógico. Buscou-se, neste trabalho, tratar do ensino de língua portuguesa, materna e não materna, na educação básica, em práticas pedagógicas que visassem à construção de identidades em uma sociedade plural e globalizada. Para este estudo, optamos pela metodologia qualitativa, por meio de uma pesquisa exploratória baseada em revisão bibliográfica. Discutimos o conceito de identidade na pós-modernidade, relacionamos a construção das identidades à existência de uma sociedade pluricultural e multilíngue, descrevemos propostas de práticas discursivas em aulas de Português que colaboram para essa construção e, por fim, refletimos sobre elas. Serviram como fundamentação teórica os estudos de Candau (2011, 2016), Hall (2006), Bakhtin (1997) e Rajagopalan (2003), dentre outros.

Palavras-Chave: Identidade; Pluriculturalismo; Língua portuguesa; Língua materna e não materna.

¹ Endereço eletrônico: scunha20@hotmail.com.

² Endereço eletrônico: isabelle.marques@uab.pt.

Abstract: *The identity of a subject is constructed in the interaction with the other, in a constant dialogic process. The aim of this work was to address the teaching of Portuguese, mother and non-maternal language, in basic education, in pedagogical practices aimed at building identities in a plural and globalized society. For this study, we opted for a qualitative methodology, through an exploratory research based on a literature review. We discuss the concept of identity in postmodernity, we relate the construction of identities to the existence of a pluricultural and multilingual society, we describe proposals for discursive practices in Portuguese classes that contribute to this construction and, finally, we reflect on them. The studies by Candau (2011, 2016), Hall (2006), Bakhtin (1997) and Rajagopalan (2003), among others, served as a theoretical foundation.*

Keywords: *Identity; Pluriculturalism; Portuguese language; mother tongue and non mother tongue.*

INTRODUÇÃO

Minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas *objeto*, mas sujeito também da História.

(Paulo Freire, em *Pedagogia da Autonomia*, 1996, p. 54)

A globalização tem posto em evidência a diversidade cultural dos países no mundo e, ao mesmo tempo em que os une, interligando-os, também desloca a anterior estabilidade dos conceitos de lugar, tempo, história e cultura para um movimento constante de (des)apropriação cultural, histórica e social entre os indivíduos. Tal concepção também se verifica em McGrew (1992 *apud* HALL, 2006, p. 67) quando este diz que “a globalização se refere àqueles processos, atuantes numa escala global, que atravessam fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo, tornando o mundo, em realidade e em experiência, mais interconectado”.

É importante ressaltar que essa internacionalização de tempos, espaços, imagens e linguagens exige uma desvinculação das identidades, as quais se referem a diferentes partes de nós e se constroem em equivalência ou não, causando uma ampliação das identidades, as quais “são caracterizadas pela diferença; [...] são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos que produzem uma variedade de diferentes ‘posições de sujeito’ — isto é, de

identidades — para os indivíduos” (HALL, 2005, p. 17 *apud* SILVA, 2018, p. 759). Este é o efeito da globalização: pluralizar as identidades, trazer possibilidades de identificação, não fixas, mutáveis, que perpassam a história, a cultura e as sociedades.

O deslocamento traz instabilidades, mas promove a construção de novas visões e, portanto, de novos sujeitos, dadas as trocas sociais e culturais a que estamos expostos cotidianamente. Nesse sentido, é a partir das contradições, adições e complementaridades constituintes das vivências pessoais de cada um que se (re)constroem as identidades do sujeito. Essa concepção é corroborada por Faria e Souza (2011, p. 36) ao afirmarem que “identidade é a articulação entre igualdade e diferença”, já que a identidade se (re)faz na relação com o outro, na alteridade em que os interlocutores se influenciam e se enxergam (ou não) no outro, constituindo assim sua própria identidade.

Considerando tais conceitos fundamentais, este nosso trabalho pretende analisar de que forma as aulas de língua portuguesa, como língua materna e não materna, contribuem para a construção de identidades em ambientes pluriculturais na educação básica. Para este estudo, optamos pela metodologia qualitativa, por meio de uma pesquisa exploratória baseada em revisão bibliográfica, com o objetivo de discutir o conceito de identidade na pós-modernidade, sob o prisma da sociologia, relacionar a construção das identidades à existência de uma sociedade pluricultural e globalizada, descrever propostas de práticas dialógico-discursivas em aulas de Português que colaboram para essa construção e, por fim, refletir sobre o papel de tais práticas.

Sendo assim, o nosso trabalho se estrutura, para além desta introdução, em três seções: a primeira apresenta o conceito de identidade na sociedade pós-moderna, com base em Hall (2006); em seguida, a seção discute a construção de identidades em ambientes pluriculturais e, em alguns casos, plurilíngues nas salas de aula, fundamentando-se em Candau (2011, 2016) e Morello e Seiffert

(2019); e, por último, proposições de práticas dialógicas são descritas e analisadas com o objetivo de refletir sobre o papel destas na construção das identidades dos sujeitos.

1 IDENTIDADE NA PÓS-MODERNIDADE

A identidade é algo construído, ou seja, é resultado dos confrontos existentes na história dos sujeitos, estando sempre em metamorfose. Essa construção é um processo interminável, sempre inconcluso e prestes a ser modificado a qualquer momento, principalmente se se considerarem os tempos da sociedade pós-moderna. Segundo Hall (2006), há três concepções de identidades no decorrer da história:

1. Identidade do sujeito no Iluminismo — o sujeito era visto como indivíduo dotado de razão e consciência. Essa identidade nascia com o indivíduo e, essencialmente, assim permanecia ao longo de sua vida;

2. Identidade do sujeito sociológico — o sujeito se construía na alteridade, na relação com o outro. Este indivíduo apresentava uma identidade que recebia influência da sociedade na qual estava inserido;

3. Identidade do sujeito pós-moderno — não tem identidade fixa, estável, está sempre em construção, sendo formada e transformada de acordo com os contextos. Forma-se aí uma complexidade de identidades passíveis de transformações. Esta identidade é continuamente modificada pela sociedade.

A globalização e a constante mudança nas relações socioculturais e históricas da pós-modernidade provocam essas identidades em contínua mutação, fragmentando a estabilidade da noção de sujeito sociológico. Segundo Faria e Souza (2011, p. 38):

A modernidade tardia não se define somente como experiência de convivência com a mudança rápida, abrangente e contínua, mas como uma forma altamente reflexiva da vida, em que as informações promovem uma

constante avaliação e transformação das práticas sociais e alteram constitutivamente suas características e, por conseguinte, as identidades em relação.

Nesse contexto, conforme Silva (2000), a hibridização cultural é inevitável, o que pode resultar numa multiplicidade de identidades, construídas numa intricada rede intercultural. Tais interconexões, em toda a sua diversidade e complexidade, advêm de um processo histórico e social marcado por relações de poder, portanto não são estáveis nem lineares, tampouco livres de conflitos e preconceitos. Nesse contexto, o multiculturalismo interativo (ou interculturalismo) se constitui como a base para a construção de uma sociedade em que se “articulem políticas de igualdade e políticas de identidade”, ou seja, uma sociedade em que os indivíduos se inter-relacionem apesar de suas diferenças, vistas não como um obstáculo, mas como uma oportunidade de reconstrução da visão de mundo já concebida (CANDAU, 2011).

Tais pré-concepções permeiam também as práticas sociais, inclusive no ambiente escolar, o que pode ser trabalhado em práticas dialógico-discursivas que priorizem o respeito às diferenças e a (re)construção de identidades por alunos, professores e toda a comunidade escolar. Antes de analisar tal perspectiva, abordaremos a língua e o pluriculturalismo na seção seguinte.

2 LÍNGUA E PLURICULTURALISMO NA CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES

Numa sociedade globalizada e pluricultural como a atual, as diferenças estão cada vez mais destacadas como um caminho para a construção identitária dentro e fora da sala de aula. A inter-relação diferença-igualdade perpassa as práticas sociais, entre as quais as educativas, nas quais se manifestam “cores, sons, ritos, saberes, sabores, crenças e outros modos de expressão” (CANDAU, 2011, p. 241), embora ainda prevaleça, neste ambiente, a noção de

homogeneização dos indivíduos. Para Candau (2011), a diferença deve fazer parte da prática pedagógica, na qual o docente deve conscientizar-se de que a dimensão cultural é fundamental no processo de ensino e aprendizagem, inserindo-se neste a construção das identidades.

O conceito de identidade, entendida como processo de construção contínuo na relação com o outro, remete sobremaneira ao processo de aprendizagem. Os discursos e as práticas sociais na escola têm forte impacto sobre essa construção identitária, colaborando ativamente para a visão que os alunos têm de si mesmos e a partir da interação com o outro e a sociedade como um todo (MARTINS *et al.*, 2013), tendo em vista que, nas práticas sociodiscursivas, somos inevitavelmente sujeitos de interação.

Para que possamos progredir esta discussão, é importante destacar a base teórica linguística adotada neste trabalho. Para isso, fundamentamo-nos nas teorias trazidas por Bakhtin (1997) e Rajagopalan (2003), os quais debatem conceitos relevantes como dialogismo, polifonia e língua como marca identitária. Antes, porém, devemos ressaltar a indissociabilidade entre língua e cultura, binômio essencial para a compreensão do seu papel na constituição de sujeitos na pós-modernidade. Assim, tomamos a língua como objeto teórico (enquanto conceito acadêmico), pedagógico (enquanto ação e reflexão em sala de aula) e semiótico (enquanto elemento das práticas sociodiscursivas do aluno como indivíduo no coletivo), tendo em vista que falar uma língua é trazer um leque de sentidos produzidos nas relações e sistemas socioculturais em que estamos inseridos (RIBEIRO, 2020).

2.1 Dialogismo e polifonia na identidade

É sabido que tudo o que é dito tem um “antes” e um “depois”, pois todos os discursos carregam outras vozes, ecos de outras enunciações com as quais, de

alguma forma, haja identificação. Não há enunciado isento de valores, já que o caráter axiológico permeia todo discurso como instrumento da representação da identidade social e historicamente construída (HALL, 2006).

Com base no dialogismo bakhtiniano e na teoria freiriana de que o indivíduo é um “ser de relação”, caracterizado por sua incompletude (FREIRE, 1996), podemos afirmar que aprender uma língua é apropriar-se de significados construídos sócio-historicamente em diálogo com nossa própria voz e discursos. Assim a nossa pesquisa busca se fundamentar em uma visão interacionista sociodiscursiva da linguagem, em que o texto se constitui como um evento comunicativo no qual estão presentes ações linguísticas, cognitivas e também sociais. Os gêneros do discurso, nesse sentido, são a materialização da interação social, pois não há atividade humana, por mais diferenciada que seja, que não utilize a língua (BAKHTIN, 1997; BENVENISTE, 1997). Sob essa perspectiva, os conceitos de polifonia e dialogismo propostos por Bakhtin (1997) contribuem com a percepção de que as práticas de uso da escrita contêm marcas das várias vozes que compõem a identidade do sujeito, contribuindo para sua visão de mundo e sua postura diante das relações de poder estabelecidas, pois todo discurso, segundo o autor, é uma resposta a outros discursos, o que aponta para o caráter dialógico da linguagem.

Esse olhar polifônico e dialógico nos leva, nesta nossa pesquisa, a propostas de práticas que podem suscitar nos alunos da educação básica o questionamento sobre quem, o quê, para quê e como se fala e se escreve, bem como que papéis sociais podem se revelar através dessa linguagem, a qual expressa as relações identitárias, sociais, culturais, históricas, ideológicas e de poder subjacentes a esse contexto.

2.2 Língua e identidade

O que norteia esta seção é a compreensão de que a língua é representação da identidade do indivíduo que dela se apropria, continuamente produzida pelas suas vivências, histórias e percepções de mundo, constituindo-se assim como objeto semiótico mutável (QUADROS, 2009; RAJAGOPALAN, 2003).

A construção identitária parte de uma concepção de língua que, nos dias atuais, ultrapassa as fronteiras físicas e/ou culturais, por meio da globalização, como já abordado aqui. Assim, por um lado, não há como se falar em uma cultura ou uma língua puramente nacional, com viés unicamente local, pois estamos em processo de hibridização cultural, fruto da modernidade tardia. Por outro lado, a despeito dessa compressão do tempo e do espaço, bem como da tentativa colonialista de homogeneização cultural, inevitavelmente construímos a identidade cultural e linguística por aquilo que nos diferencia do outro, ou seja, cada indivíduo se destaca pela diferença marcada por sua alteridade, o que é inevitável em uma sociedade pluricultural como esta. Corroborando tal ideia, Hall (2006, p. 87) afirma que “a identidade e a diferença estão inextricavelmente articuladas ou entrelaçadas em identidades diferentes, uma nunca anulando completamente a outra”.

Como consequência das ondas migratórias (devido a movimentos belicistas e colonialistas) e dos avanços tecnológicos, econômicos e sociais de que temos nos ocupado aqui, surge o multilinguismo, o qual assim se distingue do plurilinguismo: este diz respeito ao domínio de várias línguas por um indivíduo, enquanto aquele se refere à coexistência de idiomas em um mesmo espaço geográfico (MORELLO; SEIFFERT, 2019). O contato constante entre os povos, seja por transnacionalização ou por desterritorialização, acarreta certa volatilidade e instabilidade nas identidades culturais e, em correlação, linguísticas no mundo pós-moderno. Se “somos o que sabemos”, na era da

informação, esse diálogo entre culturas e línguas não tem fim e (re)define continuamente nossas identidades. Como nos ensina Rajagopalan (2003, p. 93), “a língua é muito mais que um simples código ou instrumento de comunicação. Ela é, antes de qualquer coisa, uma das principais marcas da identidade de uma nação, de um povo”.

Isso não deve remeter à ideia de sobreposição de uma língua sobre outra, mas à coexistência e à intercambialidade entre elas; nem tampouco à tentativa de resistir a esse movimento globalizante por meio de uma suposta preservação linguística e cultural que busca anular o que lhe é diferente. Neste sentido, apontamos a tendência do monolinguismo, que se estabelece pelas relações de poder existentes para a manutenção do *status quo*. As línguas africanas e indígenas, juntamente com suas respectivas expressões culturais, são um bom exemplo da existência do multilinguismo e do plurilinguismo, embora tenham sido, em alguns casos, subjugadas pela opressão colonialista. Tais posicionamentos podem resultar na agudização de práticas discriminatórias étnico-culturais, infringindo o princípio de respeito e harmonia entre culturas, tão bem descrito no art. 2º da Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural:³

Nas nossas sociedades cada vez mais diversas, é fundamental garantir uma interação harmoniosa entre pessoas e grupos com identidades culturais plurais, variadas e dinâmicas, bem como a sua vontade de viver em conjunto. Políticas visando à inclusão e participação de todos os cidadãos são garantias de coesão social, de vitalidade da sociedade civil e de paz. Assim definido, o pluralismo cultural dá expressão política à realidade da diversidade cultural. Sendo indissociável de um ambiente democrático, o pluralismo cultural favorece os intercâmbios culturais e o florescimento das capacidades criativas que suportam a vida pública.

³ Disponível em:

http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/diversity/pdf/declaration_cultural_diversity_pt.pdf. Acesso em: jan 2022.

No Brasil, além da língua portuguesa como oficial, existem 32 municípios em 7 estados brasileiros (AM, RR, TO, MT, ES, SC e RS)⁴ que adotam a cooficialização linguística, ou seja, outros idiomas são reconhecidos como tais, o que promove esses espaços como multilíngues em direção ao plurilinguismo. Mas ainda há muito o que reconhecer, pois o Censo 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) conta 274 línguas indígenas e 56 de ascendência imigrante no país, além dos idiomas africanos. Os 15.179km de fronteiras brasileiras são também espaços multilíngues onde são falados espanhol, guarani, quéchua, aimará, inglês e francês (MORELLO; SEIFFERT, 2019).

Ainda sobre o aspecto do multi e plurilinguismo, o ensino da língua não materna (seja estrangeira, adicional ou segunda língua)⁵ deve buscar a construção do cidadão do mundo, em que alunos, professores e comunidade escolar se (re)definem culturalmente. Ou seja, o plurilinguismo, sob a perspectiva crítica, é determinante na produção de identidades e de lugares de afirmação e de cidadania, não restritos a seus espaços locais, mas ampliados para um mundo em constante transformação.

Abordadas as teorias supracitadas, precisamos compreender que as identidades se constroem nos discursos, os quais se produzem em contextos sociais e históricos específicos. Assim adotaremos a concepção de discurso como forma de ação social sobre o mundo e as pessoas, sendo, dessa maneira, uma forma de construção social da identidade (BEZERRA, 2015).

A despeito disso e de quaisquer avanços, a escola, segundo Candau (2011), ainda persiste na “missão” de homogeneizar os alunos e, por isso, não “enxerga” as diferenças como elementos fundamentais para o processo de construção identitária de cada um deles. Tal perspectiva coaduna com a de Freire (1996), o

⁴ AM - Amazonas; RR - Roraima; TO - Tocantins; MT - Mato Grosso; ES - Espírito Santo; SC - Santa Catarina; e RS - Rio Grande do Sul.

⁵ Diferencia-se aqui a língua não materna aprendida no país de origem do indivíduo (estrangeira) daquela aprendida em solo estrangeiro (adicional ou segunda língua).

qual destaca a relevância da dimensão cultural no ensino e na aprendizagem, com ênfase no caráter dialógico da prática pedagógica que pretenda respeitar o conhecimento prévio do aluno, com vistas a uma educação libertadora, o que inclui sua cultura e linguagem.

Sob tal práxis, o professor certamente abrirá aos alunos novas e pertinentes inquietações, reveladas por relações dialógicas que devem permear o pensamento reflexivo, crítico e produtivo sobre si mesmos e sobre o mundo. Dessa maneira, compreendemos que a dimensão cultural na sala de aula fomenta práticas educativas mais relevantes e dotadas de significados, pois valoriza o conhecimento prévio do aluno e lhe permite, a partir disso, ampliar suas concepções de mundo, sem que seja silenciado ou inferiorizado. Isso promove um processo de construção de sujeito em que o outro, o diferente e o diálogo entre culturas são valorizados (CANDAU, 2011). Tal percepção também está presente em Freire (2000) quando este diz:

Toda prática educativa libertadora, valorizando o exercício da vontade, da decisão, da resistência, da escolha; o papel das emoções, dos sentimentos, dos desejos, dos limites, a importância na história, o sentido ético da presença humana no mundo, a compreensão da história como possibilidade, jamais como determinação, é substantivamente esperançosa e, por isso mesmo, provocadora da esperança. (s.p.).

Daí a necessidade incompressível de respeitar a complexidade identitária que cada indivíduo carrega, cabendo à escola (e especificamente ao professor) reconhecer e valorizar tais elementos, sem subalternizá-los ou enganá-los, mas, ao contrário, empoderá-los. Sob esse olhar, a escola que se pretenda progressista não pode impor ao aluno um conformismo que negue seu próprio ser, mas deve desenvolver nele sua capacidade de se opor e de questionar de forma crítica, criativa e produtiva. Perceber-se sujeito de sua própria história e produtor ativo de sua cultura e identidade permite reconhecer-se no outro em suas similaridades e também nas diferenças, que provocam em si reflexões acerca do

ser humano que é, do seu estar/agir no mundo e dos caminhos de aprendizagem que podem ser trilhados para uma comunidade local/global mais humana. Conforme Nunes e Ramos (2018, p. 181):

O convívio mais intenso e contínuo com o outro – que difere de nós, mas, como nós, têm direitos e exige respeito em seu existir diverso – está presente no seio dos Estados, das cidades e, também, das salas de aula dos diferentes níveis de ensino, em diferentes contextos.

E como nos ensina Candau (2016), é a mudança de postura do professor diante dessa diversidade que efetivamente poderá promover práticas interculturais que contribuam para a percepção do que Sousa Santos (1993) chama de “arco-íris de culturas”, em que uma não se sobreponha à outra, mas forme um todo, superando o “daltonismo cultural”, expressão usada por Stoer e Cortesão (1999, p. 56).

A língua, como representação de uma cultura, permite que as vozes que a compõem sejam redimensionadas num fluxo contínuo de ir e vir. Dessa maneira, não há imutabilidade na língua (nem na identidade) que justifique a exclusão desta ou daquela modalidade de uso; que relegue a segundo plano esta ou aquela forma de perceber o mundo; que, enfim, favoreça a permanência do *status quo* da cultura dominante em detrimento daquela(s) que, por razões históricas, econômicas e sociais, esteja(m) à margem de padrões determinados.

Para isso, as metodologias que trabalham a linguagem a partir de uma perspectiva dialógica são fundamentais, pois promovem o intercâmbio de saberes e conhecimentos, através de práticas participativas que estimulam a construção coletiva, não só sob aspectos cognitivos, mas também das afeições, das atitudes e dos comportamentos. Assim, como educadores da língua, devemos expor os educandos “à substantividade misteriosa da linguagem, à boniteza de sua própria fala, rica de metáforas” (FREIRE, 2000, s.p.). As oficinas pedagógicas são uma excelente ferramenta para a consecução desse objetivo

educacional, tendo em vista a ampla articulação entre teoria e prática nela presente.

Disso depreendemos a importância da linguagem para o aluno em ambiente escolar, pois neste se estuda formalmente a língua que lhe servirá como meio para embasar sua visão de mundo e sua identidade linguística, a partir de sua subjetividade e da relação com o outro. Enfatizamos que é na escola que os alunos se defrontam com uma língua dita padrão, em boa parte diferente da sua memória discursiva, a qual se desenvolve em outros âmbitos, como o familiar e o comunitário (QUADROS, 2009). Esta memória não pode nem deve ser relegada ao “erro” e à “subalternização” sob pena de fracassarmos todos, como educadores e como cidadãos do mundo.

As aulas de língua, neste caso de Português, são um caminho para reconhecer na língua do outro aquilo que falta na construção do “meu eu”. Considerando que o discurso tem sempre muitos significados, dado seu caráter multifacetado, definitivamente o “dito” carrega um “já dito”, permeado também pelos “não ditos”, subentendidos no conhecimento de mundo dos interlocutores.

Dessa maneira, o professor de língua deve conduzir “as disputas de vozes, o direito de turno de fala e transformar tal conflito em um debate didático e metalinguístico” (RIBEIRO, 2020, p. 515), levando à compreensão de que a língua é o arcabouço sociocultural de um povo, de seus falantes, nativos ou não, por meio da qual são compartilhados saberes diversos, construídos através dos tempos, lugares e sociedades, o que podemos chamar de “trânsito intercultural” (RIBEIRO, 2020, p. 509). O respeito às pluralidades, sem distinções nem hierarquias, precisa ser efetivamente considerado e praticado na sociedade em que vivemos, especialmente na escola, enquanto espaço representativo do aprender a conviver. Todavia, a escola comumente tem lidado com tais diferenças como um problema à padronização, à homogeneização que ainda tem

dominado o cenário escolar atual (CANDAU, 2016). Sobre isso, apontando também para as práticas interculturais na escola, a autora afirma que:

[...] existem nos sistemas educativos experiências “insurgentes” que apontam para outros paradigmas escolares: outras formas de organizar os currículos, os espaços e tempos, o trabalho docente, as relações com as famílias e comunidades, de conceber a gestão de modo participativo, enfatizando as práticas coletivas, a partir de um conceito amplo e plural de sala de aula, etc. Mas essas experiências permanecem periféricas, não são adequadamente visibilizadas, nem fortemente apoiadas. (2016, p. 807).

Ainda que sejam práticas enriquecedoras, não são fáceis de ser implementadas, devido às características inerentes ao espaço escolar atual, em que há um currículo único, engessado, e uma práxis voltada às avaliações locais e internacionais. Para que haja uma mudança efetiva da prática docente, é preciso que o próprio professor tenha um olhar diferente sobre as questões culturais, questionando seus (pre)conceitos e mudando sua atitude perante as pluralidades com que inevitavelmente se depara na sala de aula.

3 PRÁTICAS DIALÓGICO-DISCURSIVAS PARA A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES

Nesta seção, descrevemos algumas propostas de práticas pedagógicas que servem como arcabouço para a busca de possibilidades no complexo processo de ensinar e aprender. A pedagogia aplicada nestas práxis leva em consideração que, em sala de aula, estamos lidando com identidades em (trans)formação contínua, dadas as mudanças sociais e históricas às quais estamos todos expostos e, inclusive, das quais somos inelutavelmente participantes.

Sendo assim, as práticas linguísticas voltadas para esse fim precisam refletir sobre a língua como algo inerente ao ser humano e à construção de sua cidadania, local ou global, influenciada pela transnacionalização da cultura e da economia e, em alguns casos, pela desterritorialização das pessoas.

O professor deve assumir a tarefa de levar seus alunos a conhecerem a si mesmos sem que, para isso, o outro precise ser ou estar excluído. Como nos ensina Freire (1996, p. 41, grifos do autor), “a assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a ‘outredade’ do ‘não eu’, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu *eu*”. Então, a prática docente com base democrática procura refletir sobre as vivências históricas, sociais, políticas e culturais inerentes a cada sujeito, levando-os a uma aprendizagem crítica e solidária que resultará em “uma sociedade menos feia e menos arestosa, em que podemos ser mais nós mesmos” (FREIRE, 1996, p. 42).

Sobre as práticas pedagógicas em aulas de Português, estas devem proporcionar ao aluno continuamente o trabalho com textos os mais diversificados, o que pode propiciar diversas e ricas oportunidades de interação com o discurso oral e o escrito, levando-o a confrontar seus conhecimentos da língua e do mundo, e assim aprimorar suas competências de compreensão, interpretação e produção de discursos (LEAL, 2009). É preciso que essa linguagem, que se realiza em forma de enunciados singulares, mas não estáticos:

Dê conta das demandas da vida, da cidadania e do trabalho numa sociedade globalizada e de alta circulação de comunicação e informação, sem perda da ética plural e democrática, por meio do fortalecimento das identidades e da tolerância às diferenças. Para tal, são requeridas uma visão situada de língua em uso, linguagem e texto e práticas didáticas plurais e multimodais, que as diferentes teorias de texto e de gêneros favorecem e possibilitam. (ROJO, 2009, p. 90).

Dado que o aluno passe a compreender a leitura como uma possibilidade de interpretação da sua própria individualidade em relação ao mundo, a escrita e a oralidade se tornam mecanismos de criação competente comunicativa, através da qual o sujeito se posiciona crítica e reflexivamente perante a sociedade local e global. Assim, o professor deve buscar o desenvolvimento de competências que levem a um senso de justiça e igualdade entre os cidadãos, com

responsabilidade, reflexão e pensamento crítico, sem esquecer os valores relativos a sua identidade e respeito a valores e dimensões sociais, culturais, históricas e ambientais de cada povo, de cada nação.

A seguir, descrevemos três sugestões de práticas pedagógicas em que eventos discursivos podem colaborar para a construção da identidade. Os quadros em que são descritas tais práxis foram elaborados com base nos sites que poderão ser consultados através dos links constantes nas notas de rodapé. A escolha dessas fontes se deve à convergência entre normatização educacional, teoria e prática nelas existente.

Prática 1: Língua materna no Ensino Fundamental

Literatura de cordel: valores culturais e identidade regional	
Ano	7º ano
Objetivo	Reconhecer o contexto de produção do poema e perceber, a partir disso, as características específicas no que diz respeito aos valores culturais veiculados e a construção de uma identidade.
Gênero	Cordel
Prática de linguagem	Leitura
Objeto de conhecimento	Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção. Apreciação e reconstrução da textualidade. Compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos.
Síntese da prática	A partir do trabalho em grupos, propõe-se a leitura e discussão dos cordéis “Aí! Se sesse!” e “Brasi Cabroco”, ambos do cordelista Zé da Luz. No decorrer das atividades, deve ser feita a contextualização sobre a origem portuguesa do cordel e sua irradiação por todo o Brasil, bem como o questionamento sobre a linguagem, a temática, as imagens e os valores culturais expressos nos textos, os quais são uma representação cultural de um povo, assim como os ditados populares, as superstições, o folclore, a gastronomia, entre outras.

Fonte: Elaborado pela autora, com base no site Nova Escola.⁶

⁶ Disponível em: <https://planosdeaula.novaescola.org.br/fundamental/7ano/lingua-portuguesa/literatura-de-cordel-valores-culturais-e-identidade-regional/3198>. Acesso em: 21 jan 2022.

A aula descrita nesta subseção constitui-se de uma atividade de leitura que pode desenvolver, no aluno, a percepção da variação linguística e cultural como outra visão e percepção de mundo, promovendo a interconexão respeitosa entre conhecimentos culturais e linguísticos. A partir dessa práxis, o docente pode ainda ampliar o escopo e solicitar que os alunos tragam manifestações culturais conhecidas de sua família e/ou comunidade que se assemelhem, objetiva ou subjetivamente, aos textos estudados. A culminância dessa atividade pode ser alargada para outras turmas, pais e comunidade escolar em geral. Além disso, pode-se sugerir a retextualização de cordéis escolhidos pelos alunos em vídeos, possibilitando o uso de uma ferramenta de que eles têm amplo domínio.

Sobre a relevância da interação através da oralidade e da escrita sob diferentes maneiras, podemos recorrer a Rajagopalan (2003, p. 93) quando este afirma que “a interação verbal no interior de uma comunidade de fala constitui-se em um evento cultural; ela reitera o sentido de pertencer e assinala a existência das pessoas envolvidas dentro da comunidade”, alargando assim seus horizontes e percepções.

Prática 2: Língua materna no Ensino Médio

Cultura do cancelamento: liberdade de expressão e discurso de ódio na internet	
Ano	1 ^a , 2 ^a e 3 ^a série
Objetivo	Compreender os conflitos e as relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos direitos humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação para combater preconceitos de qualquer natureza.
Gênero	Gêneros digitais (<i>posts, podcast, etc.</i>)
Prática de linguagem	Leitura, escuta, produção de textos escritos e multissemióticos
Objeto de conhecimento	Análise de interesses, relações de poder e perspectivas de mundo nos gêneros digitais. Argumentação sobre a significação e as ideologias presentes. Produção de gênero digital (<i>podcast</i>) como prática discursiva em defesa de uma ideia.

Síntese da prática	Em semicírculo, a discussão inicia com o questionamento sobre a cultura do cancelamento, buscando exemplos dados pelos alunos. Feito isso, textos diversos (jornalísticos, postagens, propagandas, etc.) sobre o tema são lidos e debatidos por todos, apontando os argumentos mais importantes presentes em cada um, os quais devem ser registrados no quadro pelo docente. Este deve conduzir o debate em direção ao respeito ao outro e aos direitos humanos. Em seguida, a turma é dividida em dois grupos, que argumentam contra e a favor do cancelamento, com base na discussão realizada. Ao final, os grupos devem produzir um <i>podcast</i> a partir da argumentação apresentada.
--------------------	--

Fonte: Elaborado pela autora, com base no site Nova Escola⁷ e na BNCC Ensino Médio.⁸

Esta prática foi construída com base no conteúdo proposto no referido site, o qual possibilita a elaboração de diversos planos de aula, além deste. A temática abordada promove uma reflexão sobre o que é “cancelar” uma pessoa ou instituição por suas atitudes e opiniões, revelando-se, em alguns casos, como “uma falta de tolerância, [...] indignação de forma primitiva e que rompe com o diálogo, que é essencial dentro de uma sociedade democrática”, conforme depôs, neste mesmo site, a doutora em Educação Flávia Vivaldi, integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral (Gepem). A discussão gerada pelo assunto abrange subtópicos que vão de violência de gênero a racismo e xenofobia. A pluralidade de vieses que podem ser abordados possibilita que o docente diversifique a abordagem e propicie aos alunos a reflexão crítica e produtiva usando, para isso, a oralidade e a escrita, por meio de gêneros digitais.

Dessa maneira, podem ser articulados conhecimentos e saberes locais com vistas à construção de uma visão global baseada no respeito mútuo, assegurando, de acordo com o art. 6º da Declaração Universal da Diversidade Cultural:

A livre circulação das ideias através da palavra e da imagem, deve[ndo]-se zelar para que todas as culturas se possam expressar e dar a conhecer. A

⁷ Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/19775/cultura-do-cancelamento-como-levar-o-tema-para-sua-aula-de-lingua-portuguesa>. Acesso em: 21 jan. 2022.

⁸ Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#medio/linguagens-e-suas-tecnologias-no-ensino-medio-competencias-especificas-e-habilidades>. Acesso em: 20 jan. 2022.

liberdade de expressão, o pluralismo dos meios de comunicação, o multilinguismo, a igualdade de acesso às expressões artísticas, ao conhecimento científico e tecnológico – inclusive em formato digital - e a possibilidade, para todas as culturas, de estar presente nos meios de expressão e de difusão, são garantias de diversidade cultural.

Prática 3: Língua não materna

Uma língua é como andar de bicicleta	
Ano	Nível 3
Objetivo	(Re)conhecer e aplicar adequadamente, na oralidade e escrita, vocabulário sobre comportamentos, atitudes e emoções em contextos de diversidade cultural a partir de vivências com pessoas de diferentes culturas (na família, entre amigos e vizinhos, no bairro, na escola, no trabalho e outros).
Gênero	Diário
Prática de linguagem	Leitura e escrita
Objeto de conhecimento	Reconhecimento e ampliação do léxico. Produção de escrita narrativa a partir das próprias vivências.
Síntese da prática	Partindo do vídeo e da letra da música escolhidos, o docente deve provocar os alunos para que apontem palavras e aspectos culturais que eles conhecem. Em seguida, os alunos não nativos de português devem ser estimulados a mencionar quais palavras relacionadas a afeto e relações interpessoais, em sua língua nativa, fazem parte do mesmo campo semântico que aquelas trabalhadas nos dois discursos (vídeo e música). Por fim, o docente propõe a produção escrita de um diário em que seja relatado um dia no país de acolhimento.

Fonte: Elaborado pela autora, com base no site Portal do Professor de Português Língua Estrangeira / Língua Não Materna (PPPLE).⁹

Por último, temos uma prática que envolve a aprendizagem da língua portuguesa como não materna. Esta é uma discussão sobre a qual devemos nos debruçar, principalmente, a fim de reconhecer a importância do ensino da língua em espaços multilíngues. Sob tal perspectiva, as práticas de ensino devem promover uma reflexão sobre a alteridade linguística, ao mesmo tempo em que ampliam as competências da oralidade, da leitura e da escrita nas línguas faladas nesses locais, sem que haja subalternização, silenciamento ou invisibilização. É

⁹ Disponível em: <https://ppple.org/uploads/unidade/uma-lingua-e-como-andar-de-bicicleta-5ddc7592ba1826.07525060.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2022.

por meio dessa aprendizagem reflexiva e questionadora que ocorre a (re)construção da identidade do sujeito (RAJAGOPALAN, 2003). Sendo assim, conforme o PPPLE:¹⁰

A relação entre língua-cultura e o seu entendimento como instância fundamental para o desenvolvimento de um processo intercultural de ensino/aprendizagem de línguas significa considerar que as experiências de trabalho com a língua em uso serão sempre ações situadas, relacionadas a eventos e contextos reais de vivência dos interlocutores.

É dessa forma que as identidades vão se formando: em oposição a outras que estão em jogo, forjadas em outras nações, em outras culturas e que, em algum momento, serão transformadas. Como afirma Silva (2000, p. 101):

Respeitar a diferença não pode significar “deixar que o outro seja como eu sou” ou “deixar que o outro seja diferente de mim tal como eu sou diferente (do outro)”, mas deixar que o outro seja como eu não sou, deixar que ele seja esse outro que não pode ser eu, que eu não posso ser, que não pode ser um (outro) eu; significa deixar que o outro seja diferente, deixar ser uma diferença que não seja, em absoluto, diferença entre duas identidades, mas diferença da identidade, deixar ser uma outridade que não é outra “relativamente a mim” ou “relativamente ao mesmo”, mas que é absolutamente diferente, sem relação alguma com a identidade ou com a mesmidade.

Nesse processo identitário, a diversidade polifônica e multifacetada da língua é fundamental para promover experiências de vida entre diferentes culturas numa perspectiva intercultural, o que contribui para a construção de espaços que revelem “um modo de ser e de viver através da linguagem” (PPPLE).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Língua, cultura e identidade são elementos fundamentais e indissociáveis na constituição do sujeito social no mundo da pós-modernidade. Pautadas pela

¹⁰ Disponível em: <https://ppple.org/conversa>. Acesso em: 20 jan. 2022.

volatilidade e pela instabilidade do mundo globalizado, as identidades da sociedade pós-moderna se sobrepõem no indivíduo, exigindo dele posicionamentos e concepções variadas a partir da pluralidade cultural e linguística com que se defronta cotidianamente.

Sob essa perspectiva, a educação e, mais especificamente, as aulas de Português, como as descritas neste trabalho, devem basear-se em uma pedagogia crítica, na qual a língua possa refletir as similaridades e contradições da realidade dos sujeitos. Como afirma Rajagopalan (2003, p. 111-112):

Ao educador crítico, cabe a tarefa de estimular a visão crítica, de constante questionamento das certezas que, com o passar do tempo, adquirem a aura e a intocabilidade dos dogmas. É por este motivo que o educador crítico atrai, via de regra, a ira daqueles que estão plenamente satisfeitos com o *status quo* e interpretam qualquer forma de questionamento das regras do jogo estabelecidas como uma grave ameaça a si e a sua situação confortável e privilegiada.

Para o desenvolvimento de uma cultura de paz entre os povos, é preciso que criticamente haja diálogos e práticas respeitadas, interculturais e cooperativas entre os indivíduos que, conscientes de sua inconclusão, se inserem nas sociedades pelo mundo afora calcados numa perspectiva não hegemônica, inacabada e, por isso, mutável, possibilitando assim um processo permanente de coconstrução de conhecimentos, saberes, culturas, histórias e línguas.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução por Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p. 277-326.

BENVENISTE, E. Da subjetividade na linguagem. In: Benveniste, E. *Problemas de Linguística Geral*. v. I. São Paulo: Companhia Editora Nacional e EDUSP, 1997, p. 284-293.

BEZERRA, B. G. Letramentos acadêmicos e construção da identidade: a produção do artigo científico por alunos de graduação. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, Tubarão, SC, v. 15, n. 1, p. 61-76, jan./abr. 2015.

-
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#medio/linguagens-e-suas-tecnologias-no-ensino-medio-competencias-especificas-e-habilidades>. Acesso em: 20 jan. 2022.
- CANDAUI, V. M. F. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. *Currículo sem Fronteiras*, v. 11, n. 2, p. 240-255, jul./dez. 2011.
- CANDAUI, V. M. F. Cotidiano escolar e práticas interculturais. *Cadernos de Pesquisa*, v. 46, n. 161, p. 802-820, jul./set. 2016.
- DECLARAÇÃO Universal sobre a Diversidade Cultural. UNESCO. Disponível em: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/diversity/pdf/declarati on_cultural_diversity_pt.pdf. Acesso em: 21 jan. 2022.
- FARIA, E. de; SOUZA, V. L. T. de. Sobre o conceito de identidade: apropriações em estudos sobre formação de professores. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, SP, v. 15, n. 1, p. 35-42, jan./jun. 2011.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).
- FREIRE, P. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução por Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- LEAL, S. M. Ensinar a língua, promover a cidadania: um desafio por/para cumprir. In: X CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA. *Actas [...]*, Braga, Universidade do Minho, p. 2964-2978, 2009.
- MARTINS, D. *et al.* Eu e eles: a construção da identidade em alunos do ensino básico. *CEDU, Nas Pegadas das Reformas Educativas*, p. 335-349, 2013.
- MORELLO, R.; SEIFFERT, A. P. Multilinguismo e ensino nas fronteiras. *Línguas e Instrumentos Linguísticos*, n. 43, jan./jun. 2019.
- NOVA Escola. Disponível em: <https://novaescola.org.br/>. Acesso em: 21 jan. 2022.
- NUNES, I. de M. L.; RAMOS, M. N. P. Formação docente e multi/interculturalismo: algumas reflexões. *Linguagens, Educação e Sociedade*, p. 180-198, 2018.
- PORTAL do Professor de Português Língua Estrangeira. Disponível em: <https://ppple.org>. Acesso em: 21 jan. 2022.
- QUADROS, S. C. de O. Ensino de língua portuguesa x construção da identidade. In: SILEL, Uberlândia, MG, *Anais [...]*, v. 1, EDUFU, 2009.
- RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- RIBEIRO, J. Ensino de Português para falantes de outras línguas: identidades e (re)invenções em contexto de integração. *Vertentes & Interfaces II - Estudos Linguísticos e Aplicados*. Fólio, v. 12, n. 1, jan./jun. 2020.
- ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SANTOS, B. de S. Modernidade, identidade e a cultura de fronteira. *Tempo Social Rev. Sociol.* USP, São Paulo, 5(1-2): 31-52, 1993.

SILVA, R. N. da. Identidade: Zygmunt Bauman x Stuart Hall. *Letra Magna*, ano 14, n. 23, 2º sem., p. 753-762, 2018.

SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: HALL, S.; Woodward, K. *Identidade e diferença*. Organizado por Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

STOER, S.; CORTESÃO, L. *“Levantando a pedra”*: da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização. Porto: Afrontamento, 1999.

Nota do editor:

Artigo submetido para avaliação em: 29 de março de 2022.

Aprovado em sistema duplo cego em: 27 de junho de 2022.