RBAD Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância

ABED

ARTIGO ORIGINAL

O Aluno-sujeito e a Ação Docente no Ensino de Língua Estrangeira

***Débora Esther Kommers Barrientos Monteiro*[1]**
***Esequiel Rodrigues Oliveira*[2]**

RESUMO

Este artigo tem motivação em questionamentos e reflexões sobre as influências no ensino-aprendizagem de línguas, exercidas por culturas que se mesclam nas interações sociais cotidianas no Brasil. O patrimônio linguístico e cultural carrega em si o grande potencial de mudar paradigmas na sociedade e de possibilitar mudanças, tanto sociais quanto econômicas, por meio de ideias, discussões, propostas, políticas públicas possíveis e realizáveis (Freire, 2022). O objetivo deste artigo é examinar alguns aspectos dessas interações sociais que mesclam diferentes culturas, visando contribuir para a democratização do acesso à aprendizagem de línguas estrangeiras modernas (Leffa, 2016), no Brasil, e particularmente nas regiões com grande fluxo migratório, de que são exemplos as cidades turísticas e as que acolhem elevado número de refugiados. O presente estudo se sustenta teórico-metodologicamente nos conceitos da aprendizagem significativa (Ausubel, 2000), da cibercultura (Lévy, 1999), do ensino-aprendizagem de língua estrangeira (Leffa, 2016) e da educação popular (Freire, 2022). Desta reflexão emerge a concepção da centralidade do aluno-Sujeito e seu patrimônio cultural no processo de aprendizagem.

Palavras-chave: ensino de línguas estrangeiras. material didático.cibercultura. educação popular.

ABSTRACT

This article is motivated by questions and reflections about the influences of different cultures, which blend in the everyday social interactions in Brazil, on language teaching and learning. The linguistic and cultural heritages carry great potential of changing the paradigm of society and enabling social and economic changes through ideas, discussions, proposals, and public policies that are possible and achievable (Freire, 2022). The purpose of this article is to assess certain aspects of these social

1. Universidade do Estado do Rio de Janeiro - deboraesthermonteiro@gmail.com
2. Universidade do Estado do Rio de Janeiro - esequiel.rodri@gmail.com

CC BY

interactions that blend different cultures, aiming to promote democratic access to learning of modern foreign languages (Leffa, 2016) in Brazil, especially in areas of high migratory flow, such as touristic cities and cities that welcome a great number of refugees. The present study is theoretically and methodologically grounded in concepts of meaningful learning (Ausubel, 2000), cyberculture (Lévy, 1999), foreign language teaching and learning (Leffa, 2016), and popular education (Freire, 2022). From this analysis, the conception of centrality of the Student-Subject and their cultural heritage in the learning process arises.

Keywords: teaching foreign languages.teaching material.cyberculture. popular education.

RESUME

Cet article a pour base des questions et des réflexions sur les influences dans l'enseignement et dans l'apprentissage des langues, de différentes cultures qui se fusionnent dans les interactions sociales au Brésil . Le patrimoine linguistique et culturel a le grand potentiel de changer des paradigmes dans la société et de permettre des changements sociaux et économiques, par des idées, des discussions, des propositions et des politiques publiques possibles et réalisables (Freire, 2022). L'objectif de cet article concerne l'examen de certains aspects de ces différences culturelles, en visant contribuer à la démocratisation de l'accès à l'apprentissage des langues étrangères modernes au Brésil, mais particulièrement dans les régions à fort flux migratoire, comme les villes touristiques, mais aussi celles qui accueillent un grand nombre de réfugiés. Ce travail a comme base théorique et méthodologique les concepts d'Apprentissage significatif (Ausubel, 2000), d'Enseignement-apprentissage des langues étrangères (Leffa, 2016), de Culture Numérique (Lévy, 1999), et d'Éducation Populaire (Freire, 2019). De cette réflexion surgit la conception de la centralité de l'élève-Sujet et de son patrimoine culturel dans le processus d'apprentissage.

Mots-clés: enseignement des langues étrangères. matériel didactique. culture numérique éducation populaire.

RESUMEN

Este artículo discute cuestionamientos y reflexiones sobre las influencias, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas, en culturas en que se mezclan las interacciones sociales cotidianas como en el Brasil. El patrimonio lingüístico y cultural lleva en sí mismo el gran potencial de cambiar paradigmas en la sociedad y posibilitar cambios, tanto sociales como económicos, a través de ideas, discusiones, propuestas, políticas públicas posibles y realizables (Freire, 2022). La finalidad es examinar algunos aspectos de estas interacciones sociales que mezclan diferentes culturas, con el objetivo de contribuir a la democratización del acceso al aprendizaje de lenguas extranjeras modernas en Brasil (Leffa,

CC BY

2016), especialmente en regiones con grandes corrientes migratorias, como es el caso de ciudades turísticas y de las que reciben gran número de refugiados. Desde el punto de vista metodológico este análisis tiene como base los conceptos de aprendizaje significativo (Ausubel, 2000), de la cibercultura (Lévy, 1999), de la enseñanza-aprendizaje de lengua extranjera (Leffa, 2016) y de la educación popular (Freire, 2019). De estas diversas líneas conceptuales surge la concepción de la centralidad del alumno-sujeto y su patrimonio cultural en el proceso de aprendizaje.

Palabras clave: enseñanza de lenguas extranjeras.material didáctico. cibercultura. educación popular.

1. Introdução

> Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo, e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar a novidade." (Freire, 2005, p.29).

Na prática docente cotidiana no Brasil, nos deparamos com a enorme desigualdade social no tocante ao acesso à aprendizagem de línguas estrangeiras. Algo que se percebe em cada sala de aula e em cada aula ministrada, tanto em instituições públicas quanto privadas, tanto dentro, quanto fora da escola.

Este fato, para muitos de nós, docentes de línguas estrangeiras, constitui-se em motivação extra para a pesquisa em ensino e educação, que pode contribuir, e muito, para a redução dessa desigualdade, abrindo portas a este ensino e a um aprendizado verdadeiramente significativo (Ausubel, 2000).

Aprendizado este, intra e extramuros escolares, destacado aqui pela perspectiva contributiva prática da interdisciplinaridade, por Barcellos e Schlatter (2024, p. 119)

> (...) uma abordagem interdisciplinar inclui atividades experienciais, como vivenciar as linguagens, bem como estudos e discussões coletivas e em grupos em sala de aula, e outras dinâmicas que promovam a colaboração entre os participantes. O objetivo é proporcionar aos alunos uma experiência de aprendizagem enriquecedora e diversificada, que possam relacionar com a vida e o mundo ao seu redor no aqui-e-agora das práticas sociais das quais já participam, ou desejam ou precisam participar.

O Rio de Janeiro, campo atual de atuação desta pesquisadora, docente de língua estrangeira há 20 anos, como professora de língua francesa (FLE) para brasileiros e de língua portuguesa (PLE) para estrangeiros refugiados, recebe também muitos imigrantes estrangeiros e solicitantes de refúgio.

Esta quantidade tende a aumentar, tanto de imigrantes de outros países, devido ao aumento de conflitos armados, disseminados em várias partes do globo, como de migrantes de outros estados brasileiros, pressionados por tragédias ambientais anunciadas e vividas.

Muitos chegam ao local sem conhecer o básico da língua portuguesa, que sendo-lhes ensinada, lhes dá a possibilidade de real integração na sociedade, e sendo eles brasileiros, a oportunidade de

CC BY

aprender e praticar uma língua estrangeira, como lhes é possível em um lugar turístico como o Rio de Janeiro, lhes abrindo também possibilidades e mundos impossíveis para muitos até ali.

Neste artigo é abordado um aspecto singular desta interação, desta troca que é o ensino e aprendizagem de língua estrangeira para brasileiros, e de língua portuguesa para estrangeiros, aspecto este menos focado nas metodologias de ensino e/ou a aprendizagem em si, mas focado no aluno, ou melhor, no aluno-Sujeito, considerando-o como sujeito na História (Thompson, 1955).

Esta ideia provocadora surgiu em 2016, em um momento atípico, durante uma aula para refugiados francófonos na UERJ, em parceria com a ONG Pares Cáritas RJ e a ACNUR-ONU. Devido à ausência de monitores infantis, naquele dia específico, e o aumento do fluxo migratório naquela época, a sala de aula, inicialmente composta de adultos com faixa etária entre 20 e 60 anos, passou a reunir cerca de cinquenta pessoas, com idades entre 1 e 60 anos de idade.

O desafio que esta cena parecia representar no início, logo se revelou uma oportunidade única de estabelecer um diálogo que, até então, era considerado um ideal utópico, conhecido apenas em teoria: a noção de que um coletivo plural detém, em si, potencial para uma aprendizagem significativa ímpar, que não apenas funciona na prática, como também aprende, ensina e produz conhecimento.

Esta experiência, e outras que se seguiram, com o mesmo impacto pessoal, constituem gérmen deste trabalho, pois como escreve Chomsky (2022, p. 94) "(...) os humanos são seres sociais, e o tipo de criaturas que nos tornamos depende crucialmente das circunstâncias sociais, culturais e institucionais de nossas vidas."

Esta reflexão de base teórico-conceitual, se insere na pesquisa de mestrado profissional, no Programa de Pós-graduação em Ensino em Educação Básica da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPGEB/UERJ).

O presente texto está organizado em quatro tópicos. O primeiro descreve a abordagem metodológica. O segundo: "interações sociais, cultura e cibercultura", discorre sobre a potencialidade de produção de conhecimento a partir das interações sociais com base nos conceitos de cultura e cibercultura, tendo como referência Lévy (1999); o terceiro tópico aborda articulações entre o conceito de aprendizagem significativa, cunhado por Ausubel (2000) e o ensino de língua estrangeira (Leffa, 2016); e o quarto tópico encerra a reflexão com: o aluno-Sujeito – uma perspectiva.

2. Abordagem Metodológica

A concepção metodológica se funda no conceito de pesquisa-ação, pois este texto se origina em inquietações e questionamentos, mediante a realidade pouco inclusiva do ensino de línguas no Brasil, visto que a oferta do ensino de língua estrangeira no currículo da educação básica ainda é insuficiente para promover a aprendizagem eficaz em nível básico.

Nesse sentido, a coleta e a produção de dados se caracterizam pela abordagem metodológica

CC BY

quanti-qualitativa (Souza e Kerbauy, 2017), com foco na "fala" com e no cotidiano (Ferraço, 2007): "Cotidiano" este, cuja desigualdade social ainda é crucialmente explícita e, portanto, grandemente inspiradora deste trabalho. A este enfoque do cotidiano, tanto na educação, quanto no ensino, sob a ótica de Certeau (1994), cabe associar as palavras de Alves, Soares e Ferraço (2018, p.101)

> Nossos relatos de pesquisa assumem a forma de narrativas do presente e do vivido. Sempre polifônicas, múltiplas, complexas, híbridas, constituindo entre-lugares nos quais se articulam diversas narrativas, verbais e imagéticas, de praticantes.", que somos.

Desse modo, tendo como ponto de partida o cotidiano da prática pedagógica, o percurso metodológico reúne percepções de docentes e discentes identificados em interações cotidianas, experiência da pesquisadora em sua ação docente e o aporte teórico-conceitual pertinente ao termo, mencionado anteriormente.

3. Interações Sociais, Cultura e Cibercultura

Seres humanos que somos, dependemos de interações sociais para viver e sobreviver no dia a dia (Schopenhauer, 2005). Essas interações estão diretamente ligadas a cultura de cada indivíduo e/ou coletivo, e esta cultura nos distingue socialmente por nossos comportamentos adquiridos, pelas crenças que nos foram transferidas onde nascemos, pelos conhecimentos que adquirimos ao longo da vida e pelos costumes a que nos habituamos em sociedade, ou melhor, na sociedade na qual estamos inseridos: "(...) cultura, num aspecto amplo, é todo acrescentamento que o homem faz ao mundo que não fez". (Freire, 2024, p.47).

Se, em muitos aspectos, a cultura nos é imposta ao nascer, sem a possibilidade de escolha, tal bagagem nos acompanha em nosso cotidiano diário e em nossa trajetória de vida, e pode ser reavaliada pelo contato com diferentes indivíduos, coletivos e culturas que perpassam nossas vidas.

Sendo coerente, então, a ideia de que por decisão pessoal posterior é possível elaborar novas perspectivas sobre determinados temas, que poderão representar contribuições transformadoras na sociedade que nos cerca, que instiguem senso crítico e provoquem debate, engendrando ações concretas e mudanças efetivas em e para a sociedade. Na perspectiva de Sodré (2022, p. 19):

> A crítica é um modo de ler a realidade, mais precisamente, de aprender a ler a realidade, sem o qual se afigura inócua toda educação, uma vez que a leitura é capaz de mostrar o real para além de toda realidade, ou seja, para a pletora de outras possibilidades.

Novas perspectivas se mesclam proporcionando rica diversidade. Tomando como referência esta heterogeneidade podemos estabelecer um diálogo entre cultura e cibercultura, partindo de nossa perspectiva brasileira plural para o plano macro da Cibercultura: um conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço (Lévy, 1999).

Tendo como pressuposto que a Cibercultura não existe sem a Cultura, e que ambas não

CC BY

existiriam sem essa pluralidade, cabe então trazer novamente Sodré (2022, p. 160), que reflete sobre essas interações culturais sócio-históricas:

> Sem a dimensão cultural, a tecnologia fecha-se narcisicamente em torno de si mesma, exercendo efeitos de fascinação pela eficácia do desempenho técnico que contempla a cognição individual, mas recalcando o vínculo com a comunidade e com o entorno sócio-histórico, esse mesmo que responde pela transitividade política do conhecimento.

A Cibercultura, torna-se então ambivalente em sua proposta. Para nós, seres humanos que dela nos servimos, torna-se "nosso novo pharmakon, que em grego arcaico, significa ao mesmo tempo, veneno e remédio" (Lévy, 1999, p.30), uma dualidade que nos acompanha ao longo de toda a trajetória de avanço científico e tecnológico:

> Devido a seu aspecto participativo, socializante, descompartimentalizante, emancipador, a inteligência coletiva proposta pela Cibercultura constitui um dos melhores remédios para o ritmo desestabilizante, por vezes excludente, da mutação técnica. Mas, neste mesmo movimento, a inteligência coletiva trabalha ativamente para a aceleração dessa mutação.

Daí, o caráter e o avanço exponencial da Cibercultura, e a mudança subsequente na produção de conhecimento, e nas diferentes formas de divulgação deste conhecimento como, por exemplo, os atuais podcasts, que segundo nossos pais e avôs em nada se diferenciam do rádio, como anteviu Lévy (1999, p.166):

> A desterritorialização da biblioteca, a que assistimos hoje, talvez não seja mais do que o prelúdio para a aparição de um quarto tipo de relação com o conhecimento. Por uma espécie de retorno em espiral à oralidade original, o saber poderia ser novamente transmitido pelas coletividades humanas vivas, e não mais por suportes separados fornecidos por intérpretes ou sábios.

Entretanto, cabe ressalvar que todo esse potencial da cibercultura detém vulnerabilidades concretas quando submetido a interesses corporativos associados ao viés político ideológico, quando estes, decidem omitir informações, distorcer fatos acontecidos e criar inverdades. Fato este que também foi prenunciado por Lévy (1999, p.166):

> Excetuando-se a indeterminação fundamental dos processos histórico é preciso notar que há numerosos interesses e que projetos contraditórios defrontam-se no terreno da Cibercultura...a guerra que opõe grandes forças econômicas, não deve mascarar outra... que coloca em choque uma visão puramente consumista do ciberespaço e a de um movimento social...que propaga a cultura...inspirado pelo desenvolvimento das trocas de saberes, de novas formas de cooperação e de criação coletiva.

Interesses corporativos, vieses políticos e linguísticos correlacionados, limitam a liberdade e a veracidade das informações, o que afeta diretamente a autocrítica individual, a percepção pública e a formação de opinião: "A situação se torna mais delicada nos casos de línguas que resultam do processo de colonização e mantém laços muito estreitos com a dos colonizadores na codificação das normas que regulam a escrita". (Paiva e Gomes, 2015, p. 115).

Grandes corporações podem priorizar conteúdos a favor de seus interesses comerciais, sociais

CC BY

e políticos, com consequências profundas na sociedade, como a quebra de confiança em fontes de informações verídicas, o crescimento do ceticismo em larga escala e a total polarização.

Além de afetar a capacidade do indivíduo e cidadão em tomar suas próprias decisões, enfraquecendo os direitos civis e a própria democracia (Lévy, 1999, p. 240).

Para atenuar e prevenir tais efeitos e consequências, hoje atuais, é inegável e essencial, a promoção de um letramento digital, que traga criticidade à sociedade (Moita Lopes e Rojo, 2004, p. 46)

> Ensinar a usar a linguagem e a entender como a linguagem funciona no mundo atual é tarefa crucial da escola na construção da cidadania, a menos que queiramos deixar grande parte da população, excluída das benesses do mundo contemporâneo das comunicações rápidas, da tecno-informação e da possibilidade de se expor e fazer escolhas entre discursos contrastantes da vida social.

4. Aprendizagem Significativa e o Ensino de Língua Estrangeira

Nas palavras de Leffa (2016, p.169): "ensinar uma língua estrangeira envolve o domínio de três áreas de conhecimento: a língua a ser ensinada, a metodologia usada para ensiná-la e o aluno a quem ensinamos".

Esta perspectiva reafirma a experiência profissional vivida pela pesquisadora, caracterizando o ensino-aprendizagem em quatro pontos essenciais: a demanda social do aluno, o objetivo a ser atingido por este, o material didático escolhido no processo e a bagagem linguística e cultural do docente e de seus alunos-Sujeitos.

Os quatro pontos destacados estão intimamente interligados para uma aprendizagem significativa (Ausubel, 2000) acontecer e perdurar fora dos domínios escolares:

> O ensino da língua estrangeira na escola não visa apenas ao desenvolvimento da habilidade linguística (...) entre outros aspectos, põe ênfase na função educacional da língua, reafirmando a noção de cidadania e debatendo a relação exclusão/inclusão e o domínio de uma língua estrangeira no mundo. (Leffa, 2016, p.61)

Este ponto de vista, traz mudanças sociais efetivas, tanto no singular, partindo do processo de troca entre o docente e o aluno-Sujeito, quanto no coletivo (extramuro escolar). Nesta perspectiva destaca Marques (2019, p.10), justamente sobre a linguagem, que permeia essa troca: "A linguagem não é imutável e tem uma relação dialética com o homem, já que transforma e é transformado por ela, agindo no mundo, em práticas sociais legitimadas pelo grupo social e comunidade linguística a qual pertence."

Troca que traz sentido e relevância para estes docentes, discentes e para a sociedade que os cerca, imbuídos da cultura a que fazem parte.

Leffa (2016, p. 99) já propunha, com o exemplo da língua inglesa, propostas como esta a seguir:

CC BY

"Ensine a variedade local da língua multinacional (Barton e Lee, 2022, p. 112)

> Em vez de ver a web como um espaço cultural e linguísticamente unificado, uma comunidade verdadeiramente globalizada deve ser dinâmica e diversificada, o que abre espaço para o desenvolvimento simultâneo de diferentes línguas e culturas."

No caso do inglês, no Brasil, não se preocupe em ensinar o inglês britânico ou o inglês americano; ensine o inglês brasileiro, como uma variedade legítima do inglês (Barton e Lee, 2022, p. 113) "(...) a negociação entre as línguas e identidades globais e locais...é mais bem entendida em termos de glocalização...as pessoas projetam identidades glocais (...)".

Aqui, alguns exemplos a seguir: "vou googlar o petshop mais perto pro meu pet" ou "O look vintage da night com meus sneakers anos 80" ou "vou fazer download dos meus bests do streaming", pode servir como ponto de partida do ensino-aprendizagem do inglês local, saindo do tradicional: "the book is on the table", mostrando ao discente o uso que ele já faz dessa língua.

Esse aprendizado torna-se então, mais "vida real", que frases aleatórias para exemplificar pontos gramaticais e que o ensinam a falar como um livro", se porventura em algum momento futuro, este hipoteticamente for visitar algum país anglófono:

> (...) a língua inglesa não é mais aquela do "estrangeiro", oriundo de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido [...] são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais, o que possibilita, por exemplo, questionar a visão de que o único inglês "correto" –a ser ensinado – é aquele falado por estadunidenses e britânicos. (Brasil, 2018, p. 241).

Esta concepção associada ao material didático adequado pode promover uma aprendizagem verdadeiramente significativa, de língua estrangeira moderna.

4.1 O material didático

O material didático escolhido pelo docente neste processo de ensino-aprendizagem, "vida real" como mencionado acima, como também seu repertório cultural e a sua bagagem linguística, influencia diretamente a maneira de falar e de trocar ideias com seus alunos-Sujeitos, selecionar recursos e desenvolver atividades.

Na perspectiva pedagógica aqui defendida, também valoriza a bagagem linguística e o conhecimento prévio cultural de seus alunos-Sujeitos que: "...têm seus próprios objetivos individuais localizados num ambiente cultural...assumem diferentes papéis e identidades dentro de práticas... participam de redes e de comunidades...que auxiliam sua aprendizagem." (Barton e Lee, 2022, p. 167).

Nesse sentido, é de vital importância o acesso a recursos e atividades pedagógicas multimodais atuais que sejam disponibilizadas gratuitamente em plataformas brasileiras, que levem em conta o universo que cerca o aluno-Sujeito, a exemplo de bancos de dados de materiais estrangeiros, que levam em

conta o contexto em que são produzidos, como: https://en.islcollective.com/ ou https://www.lepointdufle.net/.

Cabe enfatizar que, no tocante ao material didático escolhido no processo de ensino-aprendizagem, o método de ensino escolhido deve levar em conta não apenas o nível linguístico e cultural do aluno-Sujeito mas e também, as diferentes óticas e/ou visões de mundo deste, pois

> (...) Quando as pessoas divergem, aprendem coisas diferentes, e a sociedade se diversifica e enriquece, o conflito entre aprender e ensinar deve ser resolvido em favor do aluno, o professor precisa aprender a ensinar menos, para que o aluno possa aprender mais" (Leffa, 2016, p. 304).

Desse ponto de vista, a aprendizagem tanto melhor será, quanto mais compreendida a concepção de aluno-Sujeito, aqui considerada.

5. O Aluno-sujeito: Uma Perspectiva

A concepção de aluno-Sujeito, esboçada neste texto, tem como pressuposto visões de grupos representativos da pluralidade da nossa sociedade, bem como retratam as representações sociais (JODELET, 1985) da mesma, ambas em constante mudança.

Uma sociedade, potencialmente aberta à possibilidade de transformação pela educação, de acordo com a fala de Freire, transcrita por Ana Freire em "Pedagogia da solidariedade"

> Eu penso no futuro como uma possibilidade. Para mim o futuro não é algo que terá que ser como dizem que será. Aceitar o futuro como possibilidade, aceitar que há diferentes possibilidades para o futuro. Nós temos que nos mobilizar, nos organizar, para poder sonhar. Temos sonhos para o futuro. A conceituação de futuro como uma possibilidade traz a ideia de que o futuro não é algo além de nossa habilidade...ao contrário...o futuro é sobretudo, transformação - a transformação do hoje. (Freire, 2022, p. 91)

Entendemos que a convicção da possibilidade de um futuro como consequência da habilidade dos integrantes das sociedades, passa por ações pedagógicas com centralidade no aluno-Sujeito.

Sendo estas as transformações de hoje, como defende Walter Ferreira de Oliveira no mesmo livro: "(...) a educação é um epifenômeno, reflexo de estruturas culturais, sociais e políticas, através de relações interpessoais, comunitárias e institucionais, agente transformadora destas estruturas". (Oliveira, 2022, p. 111).

Assim, esta reflexão se volta para a diversidade do coletivo e de um corpo que tem o potencial de produzir um futuro não utópico, construído em coletivo e que seja transformador, priorizando o aluno-Sujeito.

5.1 O aluno-Sujeito

Para iniciar a explanação de cada aluno-Sujeito, é imprescindível conceituar aqui o Sujeito em si,

CC BY

descrito em Thompson (1955) e nele cunhado como sujeito histórico individual, qualquer pessoa que é modificada ou que modifica determinada época significativa para este da História.

Cada um destes indivíduos, parte de um grupo e/ou grupos de pessoas em um mesmo espaço-tempo, tanto como sujeito individual, como sujeito coletivo, sendo ambos plurais, pois todo e qualquer ser humano carrega em si mesmo, este "sujeito plural" (Bakhtin, 1976). Ao que Sodré, reiterando Freire (2022, p. 140) explicita

> A experiência formativa baseada na integração do indivíduo com sua realidade histórica, com vistas ao desenvolvimento da consciência autônoma e crítica. Lugar, local e comunidade são aqui incontornáveis pressupostos epistemológicos para a formação dessa consciência, que deveria atingir o enraizamento crítico a partir do qual se fortalecem o conhecimento da realidade e o poder decisivo.

Para falar e refletir sobre o aluno-Sujeito, em seu processo de aprendizagem, resgatamos os perfis distintos que encontramos todos os dias no "chão da escola". Em instituições públicas, privadas, como também em organizações não governamentais, ao longo da experiência profissional da pesquisadora, como docente de língua estrangeira para brasileiros e de português língua estrangeira para não brasileiros, já dito anteriormente.

Encontramos diariamente, alunos-sujeitos (múltiplos), demandas distintas reunidas e categorizadas nos grupos (perfis) que seguem, cuja elaboração tem embasamento na pesquisa teórica e nos conceitos anteriormente apresentados.

5.2 O aluno-Sujeito em vulnerabilidade social

O primeiro aluno-Sujeito que destacamos é o preterido da História. Um aluno caracterizado como marginal, uma vez que tal marginalização ocorre desde o início da experiência escolar devido a vários fatores, que sintetizam "problemas de adaptação" ao ambiente escolar. Um contexto familiar, muitas vezes disfuncional, agravado pela falta de compreensão e amparo da sociedade, onde se inclui a escola.

Acrescente-se a este contexto necessidades de natureza socioeconômicas. Não é raro, num país desigual como ainda se encontra o Brasil, apesar de inegáveis melhorias ao longo de sua história, que este Aluno-Sujeito sinta a falta de suprimentos básicos para viver dignamente, como moradia e alimentação, ou que as tenha em condições precárias.

Como aprender sem um ambiente minimamente propício? Além disso, as necessidades socioeconômicas impactam na obrigatoriedade deste Aluno-Sujeito trabalhar para ajudar no sustento da casa e da família. O que tende a comprometer o desempenho escolar deste aluno.

Os diferentes fatores descritos, entre outros, situam o aluno à margem do processo regular de aprendizagem: seja por faltas frequentes, seja por não corresponder às expectativas institucionais, seja por desinteresse em aprender, seja por consequentes atitudes inadequadas à convivência no ambiente escolar.

Diante desta constatação cabe indagar as causas do "problema de adaptação" do aluno à escola. O movimento de adaptação não poderia ser em dois sentidos, da escola e do docente ao aluno, para o aluno e deste para aqueles? O desinteresse do aluno não estaria nos mostrando algo a ser observado, analisado e revisto, pelo docente e pela instituição?

Como destaca Ferraz (2021, p. 30): "Para que uma inclusão seja de fato vivida nas escolas, faz-se necessário que esta escola se adapte às necessidades dos alunos, e não os alunos ao formato desta escola"

Fato é que, nesses casos, se forma um abismo entre a expectativa do estudante e a oferta de experiência de aprendizagem que a escola oferece. Abismo este que frequentemente faz com que o aluno desista do percurso:

> É emergencial uma mudança de olhar, de dinâmicas educativas, de posicionamentos isentos de julgamentos diagnósticos, que dê conta da complexidade da escola dos dias atuais, visualizando os sujeitos em sua integralidade biológica, afetiva e social, ou seja, na riqueza de suas diferenças e suas potencialidades, desconsiderando processos e práticas excludentes. (Scussiato, 2015, p. 32).

Algo que, entendemos, pode ser evitado, em abordagens pedagógicas centradas no Aluno-Sujeito. Nesse caso, haveria uma inversão da expectativa de mudança do aluno, justamente de quem não tem possibilidade de mudança, para a escola numa ação de transformação do agora, que contribua para a transformação do futuro.

5.3 O aluno-Sujeito com necessidades especiais de aprendizagem

Durante nossa trajetória docente, também encontramos alunos que mesmo reunindo condições favoráveis, tanto economicamente, como socialmente, como também adaptados aos métodos em voga, não se interessam pelo ensino disponível da língua estrangeira, na forma como lhes é apresentado. Alunos-Sujeitos, com dificuldades e/ou deficiências, que demandam atendimento diferenciado e/ou especializado.

Alunos com dificuldades e/ou deficiências, que demandam atendimento diferenciado e/ou especializado, aqui explicitado de forma conclusiva por Ferraz (2021, p. 34) "(...) todo aluno que apresenta dificuldades significativas de aprendizagem, que impactam na distorção idade/série qualquer que seja a razão biopsicossocial (biológica, emocional, psicológica, vulnerabilidade social, desconhecida".

Nesse sentido, cabe reiterar que para promover uma aprendizagem significativa (Ausubel, 2000), é importante identificar, compreender e personalizar cada caso, por meio de abordagens que levem em conta as particularidades de cada um destes alunos, o que pode transformar este ensino-aprendizagem, como concluído por Souza (2025, p. 3061) "(...) a Neurociência não oferece respostas prontas para os dilemas escolares, mas contribui significativamente para o entendimento dos processos que sustentam a aprendizagem.

CC BY

O reconhecimento e a valorização dos progressos e das conquistas destes alunos, independente da velocidade com que elas ocorrem, como também o trabalho constante na auto-estima de cada um deles, não somente os beneficia como enriquece o processo todo, tornando o aprendizado algo possível, realizável, como também significativo na medida.

A experiência nos mostra que quando atendidos em suas necessidades, tais alunos muitas vezes nos surpreendem com a facilidade com que aprendem. Acabam se sentindo motivados e impelidos a continuar sendo também eles surpreendidos por uma aprendizagem tão significativa que lhes abre caminhos, até ali, sequer imaginados por eles, pelos seus pares, pelo docente e pela sociedade.

5.4. O aluno-Sujeito motivado (profissional / acadêmico)

Também encontramos o aluno que procura aprender uma língua por alguma pressão social, o que não deslegitima em nada o interesse, contanto que esta influência não ultrapasse limites, pela obrigação, pela força ou quaisquer outras imposições nocivas e improdutivas.

Cabe ressalvar que tal influência pode ser benéfica, pois este aluno muitas vezes se depara com oportunidades que não lhe seriam possíveis sem a língua adquirida, e que lhe traz motivações pessoais, antes desconhecidas.

Seja para a evolução do seu currículo estudantil e/ou profissional, que lhe outorgue melhores possibilidades de trabalho, tanto em empresas brasileiras com alcance internacional, quanto em empresas estrangeiras em solo brasileiro, seja para abrir a possibilidade de ingresso em estudos acadêmicos, se o mesmo deseja se especializar e se aprofundar em estudos futuros.

Seja também porque deseja aprender uma língua estrangeira por se encantar pelo novo e pelo desconhecido desde a tenra infância e/ou por apreciar tal novidade por meio de alguém ou por algum acontecimento que tenha experienciado e lhe marcado de alguma forma. Ao contrário do primeiro, este último não estuda por pressão, pelo menos não por pressão externa, mas pelo contrário, seu estudo e seu processo de aprendizagem interno lhe é natural e fluido, pela abertura e pelo interesse que o motiva desde o início.

Alguns destes também, têm a oportunidade de adquirir tão sonhado conhecimento, ainda na infância e na juventude, outros terão este acesso já adultos e alguns, sem esmorecer, em idade até bem avançada, desmistificando o fato do aprendizado tornar-se mais difícil com o passar dos anos.

5.5 O aluno-Sujeito (estrangeiro)

Não poderíamos deixar de mencionar neste trabalho, o aluno estrangeiro. O aluno-Sujeito estrangeiro, não pode ser resumido a apenas um perfil, porque diverso, cada um com uma trajetória, demanda e objetivo diferentes.

CC BY

Este, quer e precisa aprender o português "brasileiro" (Leffa, 2016), para sua plena inserção na sociedade brasileira, seja este discente criança, adolescente ou adulto

> Com a crescente economia brasileira e o aumento da chegada de estrangeiros nas nossas escolas, emerge a necessidade de se discutir sobre políticas de inclusão desses alunos. Para tanto, o diálogo, e a parceria dos órgãos educacionais com as escolas e universidades deve acontecer (...) (Fraga, 2015, p. 8)

Encontramos o discente que veio ao Brasil só ou com sua família, com planos pré-estabelecidos, buscando crescimento pessoal e profissional. Estes, querem aprender o PLE para estudo e/ou trabalho, para ingressar em universidades brasileiras, assumir cargos em empresas brasileiras, atuar em representações diplomáticas, procurando de forma legítima sua inserção na sociedade.

Mas, também, encontramos os discentes que vieram ao Brasil sem nenhum plano pré-estabelecido, forçados pelas circunstâncias que os cercavam em seu país de origem, a fugir para preservar a própria vida, obrigados a abandonar seu país, sua língua e sua cultura de forma brusca e se refugiarem em algum país que os pudesse acolher (Brasil, 2025):

> Ao final de 2024, o Brasil contabilizou 156.612 pessoas reconhecidas como refugiadas pelo Conare na última década. As solicitações de refúgio tiveram um aumento de 16,3% em relação a 2023. Em 2024, 13.632 pessoas foram reconhecidas como refugiadas pelo Conare.

Alunos estrangeiros, com suas vidas, seus planos e seus sonhos brutalmente interrompidos. Alunos-Sujeitos, que aumentam a cada ano que passa, vindos de vários países, com pouco ou nenhum conhecimento prévio do país, da língua e da cultura que o acolheu.

6. Considerações Finais

Abordamos neste artigo a interação e a troca que é o ensino-aprendizagem de língua estrangeira e de português como língua estrangeira, no país, mas com um enfoque diferenciado, o do aluno-Sujeito.

Esta interação está ligada de forma concreta e direta à cultura de cada indivíduo. Cultura, única e pessoal, porque ligada ao nascimento de cada um, nos distinguindo, nas crenças, nos comportamentos, e nos costumes da sociedade que nos cerca, como também nas novas perspectivas que adquirimos ao longo da vida, e que podem inclusive contribuir para mudanças futuras efetivas na sociedade.

A bagagem, histórica, linguística e cultural, que carrega quem ensina e quem aprende, influencia a troca de ideias e experiências, assim como a escolha dos recursos didáticos e das abordagens pedagógicas adotadas no processo de ensino-aprendizagem.

Daí a importância de se criarem, expandirem e divulgarem mais plataformas brasileiras de materiais didáticos de ensino-aprendizagem de língua estrangeira e de português língua estrangeira, no Brasil, como o que dá ensejo a este artigo.

Partindo do interesse e da visão de mundo do discente, aluno-Sujeito, tendo a sua importância

CC BY

observada, refletida e ponderada, tornando-se parte integrante e essencial do ensino-aprendizagem.

Cada um destes alunos-Sujeitos, aqui relatados, seja ele brasileiro, imigrante ou refugiado, é co-autor de sua própria aprendizagem, uma autoria nem sempre legitimada. Uma co-autoria, intrínseca e significativa por si só, refletindo a essência de processos educativos significativos.

Uma construção coletiva, e não apenas um ato individual professoral, que envolve uma rica interação entre este aluno-Sujeito, seus colegas e seus mestres. Essa troca de conhecimentos e experiências entre esses atores é fundamental na Educação, como também o é a primazia do aluno-Sujeito como ator principal deste palco.

Tal coletivo, tampouco tem a pretensão de mudar sozinho, paradigmas sociais e/ou possibilitar mudanças na sociedade, mas vários coletivos, em várias partes desse país plural que é o Brasil, teriam não apenas o potencial, mas seriam instrumentos possíveis e passíveis de se se tornarem de fato uma extensão acadêmica em, para e na sociedade como um todo, em uma perspectiva freiriana de ser e de agir.

CC BY

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. 1. ed. Lisboa: Paralelo, 2000.

BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARCELLOS, Ana Cristina; SCHLATTER, Gisele. O ensino de literatura em uma proposta pedagógica interdisciplinar para os componentes curriculares Língua Inglesa e Arte. **Revista de Ensino de Literatura**, v. 1, n. 1, p. 119, 2024

BARTON, David; LEE, Jennifer. **Linguagem online**: textos e práticas digitais. 1. ed. São Paulo: Editora Parábola, 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. p. 241.

BRASIL. Refúgio em números: **Brasil tem recorde de pedidos e reafirma compromisso com acolhida humanitária**. Disponível em: https://www.gov.br/mj/pt-br/assuntos/noticias/refugio-em-numeros-brasil-tem-recorde-de-pedidos-e-reafirma-compromisso-com=-acolhida-humanitaria#:~:text-Ao%20final%20de%202024%2C%20o,reconhecidas%20como%20refugiadas%20pelo%20Conare. Acesso em: 11 nov. 2025.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHOMSKY, Noam. **Que tipo de criatura somos nós**. 4. ed. Petrópolis, Vozes, 2021.

FERRAÇO, C.E.; SOARES, M.C.S.; ALVES, N. A pesquisa nos/dos/com os cotidianos em educação. In: CERCLE, Michel de. **Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em educação**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018. p. 89-103.

FERRAZ, Margarete. **Práticas analógicas e potencialidades digitais numa perspectiva inclusiva**. Rio de Janeiro, 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - PPGEB/CAp-UERJ , 2021.

FRAGA, Andréa. **Alunos estrangeiros matriculados em escolas brasileiras regulares**: reflexões sobre a inclusão. Salvador, ANAIS XVIII SEMOC, 2015.

FREIRE, Ana Maria Araújo Freire. **Pedagogia da Solidariedade**. 5. ed. Paz & Terra, Rio de Janeiro, 2022.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 53 ed. Paz & Terra, S. Paulo, 2019.
FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 42. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 84 ed. Paz & Terra, S. Paulo, 2022

ISLCOLLECTIVE. **ISLCollective: Resources for English Language Teachers**. Disponível em: https://en.islcollective.com/ Acesso em: 11 nov. 2025.

JODELET, Dominique. **Les représentations sociales**. Paris: Presses Universitaires de France, 1985.

LEFFA, Vilson. **Língua Estrangeira. Ensino e Aprendizagem**. 1. ed. Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2016.

LE POINT DU FLE. **Le Point du FLE**: ressources pour l'enseignement du français langue étrangère. Disponível em: https://www.lepointdufle.net/. Acesso em: 11 nov. 2025.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 3. ed. Editora 34, São Paulo, 2010.

MARQUES, Andrea da Silva. A natureza interdisciplinar da linguagem: breves reflexões. In: Dossiê Interdisciplinaridades: perspectivas e experiências para o ensino na Educação Básica. **Revista Digital Formação em Diálogo**. São Paulo, 2019.

MOITA LOPES, Luiz Paulo; ROJO, Roxane. **Letramento, múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Editora Parábola, 2004.

OLIVEIRA, Walter Ferreira de. Fatalismo e conformidade: a pedagogia da opressão. In: FREIRE, Ana Maria Araújo. **Pedagogia da Solidariedade**. 5. ed. Paz & Terra, Rio de Janeiro, 2022. p. 111.

PAIVA, Maria da Conceição; GOMES, Christina Abreu. **A dinâmica da variação e da mudança na fala e na escrita**. São Paulo: Editora Contracapa, 2015

SCHOPENHAUER, Arthur. **O mundo como vontade e representação**. 1. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

SCUSSIATTO, Caroline Carminatti. **Prática pedagógica e dificuldades de aprendizagem**: processos de inclusão e exclusão na perspectiva dos professores. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, 2015.

SODRÉ, Muniz. **Reinventando a educação**: diversidade, descolonização e redes. Petrópolis: Vozes, 2012.

SOUZA, Kellcia Rezende; KERBAUY, Maria Teresa Miceli. Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 15-30, 2017.

TEÓFILO DE SOUSA, Renata. Dificuldades de aprendizagem sob uma lente interdisciplinar: um ensaio entre neurociência, emoção e desenvolvimento cognitivo. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação — REASE**, [s.l.], v. 11, n. 4, 2021.

THOMPSON, E. P. **The making of the English working class**. 1. ed. London: Victor Gollancz, 1955.

VASCONCELOS, Joana. **Inquérito Paulo Freire**: a ditadura interroga o educador. São Paulo: Elefante, 2024.

CC BY