

# “A relação com o inglês mexe até com minha autoestima”: dilemas sobre acesso à língua estrangeira e inclusão em uma iniciativa didática no PPGAS-USP

Thais Tiriba<sup>1</sup>  
Carla Ribeiro<sup>1</sup>  
Laura Moutinho<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil

## Resumo

Neste artigo, partimos de uma iniciativa em andamento no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade de São Paulo. O trabalho pretende oferecer a seu corpo discente letramento em língua estrangeira, a partir da facilitação de acesso e debate de textos antropológicos em inglês no sentido de contribuir para uma discussão que se refere a diferentes dimensões do ensino e aprendizagem do ofício da antropologia. Iniciamos o texto trazendo reflexões sobre idiomas estrangeiros e acesso à pós-graduação, seguido por considerações sobre linguagem, poder e possibilidades de diálogos Sul-Sul a partir do inglês falado e escrito por não nativos. Apresentamos, então, a estrutura das oficinas, bem como nossa metodologia voltada para estudantes com pouco ou nenhum conhecimento do idioma. Em seguida, realizamos debate sobre permanência apresentando os perfis e os retornos dos participantes e concluímos o texto com considerações sobre o presente e futuro de nosso projeto e o papel da docência e dos PPGs na formação da próxima geração de antropólogos.

**Palavras-chave:** Ensino de Antropologia; Ações Afirmativas na pós-graduação; Políticas linguísticas; Letramento acadêmico; Diálogos Sul-Sul.

# “The relationship with the English language messes even with my self-esteem”: dilemmas about foreign language access and inclusion in a teaching initiative at PPGAS/USP

## Abstract

We start with an ongoing initiative in the Graduate Program in Social Anthropology at the University of São Paulo. This initiative aims to provide foreign language literacy to the students of the program by facilitating their access to anthropological texts in English and fostering discussions. Our goal is to contribute to a debate that spans various dimensions of teaching and learning the craft of anthropology. The text begins with reflections on foreign languages and access to graduate studies. Following that, we delve into considerations on language, power, and the possibilities of South-South dialogues based on English spoken and written by non-native speakers. Subsequently, we present the structure of the workshops and outline our methodology designed for students with limited or no knowledge of the language. The discussion then shifts to retention, wherein we present profiles and feedback from participants. Finally, we conclude the text with considerations about the present and future of our project. We explore the role of teaching and the Graduate Program in training the next generation of anthropologists.

**Keywords:** Teaching Anthropology; Affirmative Action in Graduate School; Language policies; Academic literacy; South-South dialogues.

Recebido em: 20/04/2023

Aceito em: 18/09/2023



Este trabalho está licenciado sob CC BY-NC-SA 4.0. Para visualizar uma cópia desta licença, visite <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

## 1 Introdução

*Meu próprio acesso à pós-graduação é um exemplo. Ter consciência de que eu só faria a prova de proficiência em línguas depois de ingressar na pós foi um dos elementos, não o único, decisivos para escolher o curso de Antropologia. [Eu] me pergunto: como processos de seleção para os cursos de pós ainda colocam a prova de proficiência em línguas estrangeiras como primeira etapa de seus processos seletivos?*

O Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade de São Paulo (PPGAS-USP) conta, atualmente, com cotas para preto/pardos, pessoas com deficiência e pessoas trans e reserva de vagas para indígenas. Diferentemente de outros contextos, como a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade do Estado da Bahia (UNEB)<sup>1</sup>, que instituíram ações afirmativas para negros e indígenas em 2002 (Carvalho, 2006; Venturini; Feres Júnior, 2020; Borges; Bernardino-Costa, 2022; Neves, 2022), na USP as políticas foram primeiramente implantadas na pós-graduação. Esse é um ponto importante e funciona como um sismógrafo das múltiplas formas de exclusão que estruturam a produção do conhecimento nesse contexto. Quando houve adesão da universidade à reserva de vagas para os pretos, pardos e indígenas (PPI), veiculou-se na imprensa manchetes como “Pioneira no debate, USP é última das grandes universidades a adotar cota racial” (Agência Brasil, 2023). Nesse cenário, o PPGAS-USP foi o primeiro Programa da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) a construir essa política de inclusão, num processo, cujas dificuldades e entraves revelaram muito da estrutura conservadora da universidade que se alicerça em termos raciais, de classe, gênero e orientação sexual.

Como parte do árduo processo que finalmente desencadeou na implementação das ações afirmativas no PPGAS-USP em 2017 (De Fiore *et al.*, 2017; Marques *et al.*, 2016), figuraram os esforços para retirar o exame de proficiência do processo seletivo de ingresso para o programa, realocando-o em uma etapa posterior, devendo ser realizado pelos estudantes vinculados até a data do exame de qualificação.

O caráter elitista do processo ilustrava as expectativas igualmente problemáticas de que o programa receberia estudantes já proficientes em línguas estrangeiras. A avaliação precoce da proficiência em língua estrangeira, ainda durante o processo seletivo, que até a aprovação das ações afirmativas se limitava aos idiomas inglês e francês, ia de encontro com a natureza e os objetivos da política de cotas que viria a ser implementada. Como

---

<sup>1</sup> A UNEB incorporou essa política à pós-graduação no mesmo ano, 2002.

relatam as então discentes membras da Comissão Permanente de Ações Afirmativas (CPAA) do PPGAS-USP:

Repensar as tecnologias de acesso aos Programas de Pós-graduação de uma forma geral, e ao PPGAS de maneira mais singular, nos impeliu a pensar quem de fato era abarcado pelo modelo recorrente de seleção que, como está hoje, é baseado, sobretudo, na avaliação precoce de proficiência em línguas estrangeiras. O acesso a um aprendizado de qualidade de uma segunda ou terceira língua está circunscrito a uma porcentagem da população que, além de pertencer a um universo cujos padrões socioeconômicos são bastante distintos em relação a grande parte das/os brasileiras/os, também corresponde a um perfil racial específico, ou seja, são pessoas majoritariamente brancas (De Fiore *et al.*, 2017, p. 68).

O ano de 2022 marcou o primeiro quinquênio da implementação da política de ações afirmativas do PPGAS-USP, e, em todos os editais de seleção desde 2018, figuravam mudanças relativas à reserva de vagas, à prova de proficiência em língua estrangeira e à distribuição de bolsas por critérios socioeconômicos (Amparo *et al.*, 2022), raciais e étnicos. Em pesquisa interna realizada em 2022, a Comissão Permanente de Ações Afirmativas do PPGAS-USP (CoPAF) apontou avanços no que se refere ao perfil do discente do programa, até 2017 majoritariamente sudestino e branco.

Para além dessa mudança demográfica, que ainda está em fase inicial é preciso frisar, é também perceptível o impacto acadêmico e simbólico provocado pela ampliação das temáticas de pesquisa, dos aportes bibliográficos, das trajetórias pessoais e as trocas entre múltiplas perspectivas. Essas mudanças no perfil discente do PPGAS/USP não apenas foram notadas pela pesquisa que apresentaremos a seguir, elas podem ser percebidas nas salas de aula, nas salas de estudo e nos corredores do Programa (Amparo *et al.*, 2022, p. 3).

O presente artigo se insere nessa mesma problemática e linha do tempo. Trata-se de uma iniciativa da coordenação do PPGAS, na pessoa da professora Laura Moutinho, criada em parceria com Thais Tiriba e estendida para parte do corpo discente, a qual se propôs a oferecer oficinas de leitura de textos antropológicos em língua inglesa para os estudantes do programa, e busca contribuir para um debate de grande importância que toca diferentes dimensões do ensino e aprendizagem do ofício da antropologia, perpassando as hierarquias globais de produção de conhecimento na nossa área, acesso à pós-graduação, ações afirmativas e permanência e bem-estar e saúde mental do nosso corpo discente<sup>2</sup>.

Desde 2021, oferecemos um curso de letramento em inglês acompanhado por debates de textos de antropologia nesse idioma, o qual é coordenado pelas três autoras deste artigo<sup>3</sup>. Desenvolvido e conduzido por pós-graduandas associadas ao programa, que possuem experiência no ensino de inglês, o curso destina-se principalmente a

---

<sup>2</sup> Uma versão deste texto foi apresentada no 1º Seminário: Caleidoscópio das Ações Afirmativas (2023), apoiado pelo CNPq/SESC, fruto de projeto com mesmo nome coordenado por Paulo Neves (UFABC). A reflexão também compõe o projeto do CNPq n. 316291/2021-8.

<sup>3</sup> O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

participantes com pouco ou nenhum conhecimento do idioma. Nas sessões, até o momento realizadas virtualmente, os participantes imergem em artigos da nossa disciplina em inglês, acessando-os e discutindo-os com o auxílio do ferramental instrumental fornecido pelas ministrantes. É importante ressaltar que, além de ser uma iniciativa voltada para aprimorar a capacidade dos estudantes do PPGAS na leitura de textos de antropologia em inglês, o curso também se configura como uma alternativa para a exigência da prova de proficiência em língua inglesa no programa. A aprovação no curso, nesse contexto, substitui a necessidade de realizar o exame de proficiência em inglês.

Este artigo pretende, desse modo, apresentar essa iniciativa didática trazendo considerações sobre o acesso e o uso da língua inglesa na nossa disciplina, especificamente na pós-graduação. Notamos ao longo da reflexão sobre o curso em tela que, de muitas formas, as ações afirmativas na pós-graduação produzem uma possibilidade de confrontar estruturas existentes, funcionando como um catalizador de outras práticas e expressões enunciativas (Neves, 2022; Borges e Bernardino-Costa, 2022). Não estávamos plenamente conscientes disso ao elaborar a primeira versão do projeto em 2018, mas seu amadurecimento e ampliação mostraram possibilidades profundas de transformações como ficará evidente nas próximas páginas.

Iniciamos o texto trazendo reflexões sobre conhecimento do idioma e acesso à pós-graduação, seguido por um debate sobre linguagem e poder e as possibilidades de diálogos Sul-Sul a partir do inglês falado e escrito por não nativos. Em seguida, precedido por um breve comentário sobre a iniciativa que inspirou nosso projeto, nos debruçamos sobre a metodologia e formato das oficinas oferecidas. Apresentamos, então, os perfis dos estudantes que participaram do curso, trazendo suas experiências com o inglês na vida acadêmica e suas impressões sobre as oficinas. Concluímos nosso texto com algumas considerações sobre o presente e os horizontes de nosso projeto e nossas aspirações compartilhadas para o futuro dos antropólogos em formação.

## **2 O Inglês como Acesso e Angústia na Pós-Graduação**

*Quando entrei na USP em 1999, estudei com pessoas da elite, muitos falavam e liam fluentemente o inglês, havia bibliografia neste idioma e em francês e eu me sentia um peixe fora d'água.*

Essa citação e aquela com a qual abrimos o artigo são representativas da angústia causada pelo não compartilhamento dos sistemas simbólicos exigidos para a participação plena no ambiente acadêmico. São posições expressas nos questionários que os participantes estudantes do PPGAS preencheram em 2021 e 2022: colocações certas que apontam para os desafios das políticas de inclusão e permanência, e, argumentamos, para os papéis da universidade e da docência.

O uso de textos em língua estrangeira em disciplinas da pós-graduação, via de regra o inglês, vem sendo tema de debates nos últimos anos. A suposição de que estudantes de mestrado e doutorado em sua totalidade poderiam acessar conteúdos com facilidade em língua estrangeira afeta muitos pós-graduandos. Nas ciências sociais, nas últimas décadas, muitas pesquisas vêm sendo produzidas sobre as maneiras como as políticas

de inclusão estão mudando positivamente a paisagem do nível superior no país (Neves; Faro; Schmitz, 2016; Lima, 2018). Esses processos deixam ainda mais evidentes os desafios que muitos estudantes, beneficiários e não beneficiários das recentes políticas de inclusão, encaram no dia a dia de suas atividades acadêmicas.

A pesquisa da CoPAF realizada em 2022 mostra que 35% do corpo discente do PPGAS afirmam encontrar dificuldades na leitura de bibliografia em língua estrangeira nas disciplinas de pós-graduação (Amparo *et al.*, 2022). Esses dados não deveriam surpreender, uma vez que não se trata de uma questão que se inicia com a implementação das políticas de cotas.

Debates em voga sobre letramento acadêmico afirmam que deveria caber às comunidades discursivas, docentes de disciplinas e orientadores, trabalhar em conjunto para o letramento disciplinar das próximas gerações de pesquisadores brasileiros. Ao invés disso, o que se observa é uma abordagem “econômica”, na qual a universidade se exime de ensinar escrita e leitura acadêmicas, e a comunidade acadêmica segue assumindo que estudantes entrem na universidade dominando esses gêneros discursivos (Ferreira; Stella, 2018). Nossa iniciativa é informada por esses debates que questionam tanto a presunção das habilidades exigidas aos ingressantes, quanto a recusa institucional de as ensinar metodicamente.

Na educação pública brasileira, muitos dos desafios para o ensino de inglês são comuns a todas as disciplinas do ensino básico. No entanto, a disciplina apresenta algumas características particulares. Uma ampla pesquisa junto a gestores e professores do idioma no ensino básico aponta que o inglês é tratado como disciplina complementar, pertencente à parte diversificada da Base Curricular Comum, possuindo carga horária menor que, no dia a dia das escolas, é frequentemente substituída por outras atividades. A oferta da disciplina apresenta pouca padronização e não há indicadores para o ensino de língua inglesa, como há para outras disciplinas (British Council, 2015). Barreiras de acesso ao idioma marcam a história de seu ensino no Brasil:

Voltando-se para a história do ensino de língua inglesa no Brasil, é preciso entender que a língua estrangeira só veio a ganhar um pouco mais de importância no currículo da escola pública a partir da reforma Capanema (LEFFA, 1999; VIDOTTI, 2012). Entretanto, a partir da Lei de Diretrizes e Bases de 1971, houve a desobrigação de oferta do ensino de língua estrangeira e o ensino de língua inglesa passou a ser ofertado cada vez mais por centros privados de idiomas. Por mais de vinte anos, a desobrigação do ensino de língua estrangeira na escola pública serviu para garantir o ensino dessas línguas a classes mais privilegiadas e ainda hoje o Brasil não possui uma política de ensino de línguas estrangeiras (incluindo aqui não apenas o inglês) que torne o acesso à aprendizagem justo e democrático. Compreendemos que, por ainda estar elitizado, o ensino de língua inglesa, tomado como capital simbólico e cultural, ainda é garantido apenas aos filhos de classes mais abastadas (Santos; Mastrella-de-Andrade, 2016, p. 555).

Essas desigualdades de acesso que se iniciam no ensino básico perduram e informam a experiência de estudantes universitários. Em pesquisa junto a estudantes da Universidade de São Paulo, Almeida (2014) traz o “capital linguístico” como fator importante para o sucesso ou não sucesso na trajetória de estudantes “com desvantagens econômicas e

educacionais”. O autor apresenta falas de discentes apontando para o fato de docentes naturalizarem que um “aluno da USP” detenha esses capitais. Esse é o caso, novamente, do conhecimento e aprendizado de idiomas estrangeiros. Para Almeida (2014) e para os alunos entrevistados, docentes da universidade estariam desatentos aos seus próprios papéis na reprodução dessas desigualdades. No contexto do PPGAS-USP, as ações afirmativas e a criação de coletivos de estudantes vêm ajudando na enunciação dessa problemática e na mobilização por soluções efetivas, criativas e permanentes.

### **3 Inglês, Poder e Diálogos Sul-Sul**

Da forma como entendemos e nos mobilizamos para nossa iniciativa, a linguagem é uma dimensão importante do poder e da produção da desigualdade social. O fato de que há uma língua franca, a inglesa, está completamente atrelado à historicidade do país no qual se originou esse idioma, suas guerras e domínios. Do imperialismo britânico ao imperialismo norte-americano, após a Segunda Guerra Mundial, o exercício do poder através da língua segue e é reinventado por meio de frentes culturais, pelas quais a língua inglesa continua se atualizando como idioma dominante. Gustavo Lins Ribeiro (Papailias *et al.*, 2021) lembra que Edward Sapir (1931) apontou para a necessidade de uma língua auxiliar internacional, cujas barreiras do poder linguístico pudessem ser superadas. Concomitantemente, Ribeiro (2014) argumenta pela importância da heteroglossia, conceito originalmente bakhtiniano que defende a pluralidade linguística, ainda que dentro de um mesmo idioma. Com efeito, lembrar que fatos históricos nos trouxeram a realidade da predominância da língua inglesa como língua franca na academia é fundamental, porém, isoladamente, não altera o contexto de nosso país, que conta sim com uma grande diversidade linguística, ainda que com minorias falantes de outras línguas<sup>4</sup>.

Nas nossas próprias pesquisas, trabalhando em contextos africanos na África do Sul e no Senegal, o acesso a leituras em inglês e a possibilidade de comunicação no idioma permitem que possamos manter parcerias e diálogos com outros pesquisadores do chamado Sul Global que tampouco têm inglês como língua materna. Ou seja, operamos com a língua por meio de suas variações. Da nossa perspectiva e na nossa experiência, o acesso a conteúdos em língua inglesa fortalece diálogos Sul-Sul entre as antropologias chamadas periféricas (Matebeni, 2017; Oliveira, 2020).

Destacamos que esse projeto de ensino de antropologia com inglês foi gestado tendo como inspiração algumas experiências sul-africanas de inclusão no contexto universitário. Na África do Sul, a tradicionalmente liberal University of the Witwatersrand, conhecida como Wits, e a conservadora Stellenbosch University são universidades que assumiram posições opostas no período do regime de segregação. Ambas as universidades vêm sendo, entretanto, pressionadas desde o final do *apartheid* a trabalhar de modo mais inclusivo. Uma das conhecidas barreiras na África do Sul é o domínio da língua inglesa em um país com atualmente 11 línguas oficiais (Lopes; Moutinho, 2012) e que teve o africânder, no

---

<sup>4</sup> *Vide* informações preliminares do Inventário Nacional da Diversidade Linguística, Decreto de n. 7.387, de 2010, instrumento que visa a mapear e a documentar as variedades linguísticas no país, entre elas, as línguas indígenas e as línguas provenientes de comunidades de imigrantes europeus, bem como a diversidade etnolinguística de populações afro-brasileiras (IPHAN, 2010).

passado, como a língua na qual o regime do *apartheid* dedicou maior atenção em termos de ensino, pesquisa, burocracia e mesmo na vida cotidiana. São muitos os que têm o inglês como segunda ou mesmo terceira língua, sendo essa a 5ª língua mais falada nos lares no país, de acordo com o Censo de 2022. Ambas as universidades criaram centros de apoio e de desenvolvimento da língua inglesa. Algo especialmente investido após a entrada da África do Sul no BRICS, em 2010, e depois de uma série de manifestações pela democratização do ensino que ocorreu em 2015 (Neves; Moutinho; Schwarcz, 2019; Daniel; Platzky Miller, 2022) e ainda mostra sua força de reivindicação.

Contextos africanos nos parecem particularmente elucidativos das maneiras pelas quais língua, poder e acesso operam socialmente e na academia. Parece-nos interessante demarcar o contexto das políticas linguísticas no Senegal, país em que há seis idiomas considerados nacionais e a língua francesa é o idioma oficial da administração pública e da educação formal. No entanto, no pós-colônia, o francês vem perdendo continuamente o espaço de língua franca para o wolof, língua veicular de comunicação interétnica (Ndao, 2002). Há três dimensões nesta triglossia identificadas por Fatou Bintou Niang Camara (2010) no cotidiano do país. A primeira, diz respeito ao idioma dos valores culturais e da cognição na infância, representado pelas línguas maternas; a segunda, é a língua de unificação nacional, o wolof, e, por fim, a língua estrangeira, intencionando a comunicação interafricana. Nesse sentido, ao wolof caberia o papel de trazer coesão interna enquanto o francês teria um uso secundário (Niang Camara, 2010), o que remarca que o idioma imposto pelo regime colonial passa por processos de resignificação e apropriação para fins de integração transnacional. Já a língua inglesa, como idioma estrangeiro, é vislumbrada como um dos meios para escapar da dinâmica limitante entre ex-colônia e ex-metrópole.

Se a língua inglesa é então a língua da visibilidade acadêmica, dos trânsitos e reconhecimento da produção, e também das possibilidades de pontes Sul-Sul em contextos africanos e asiáticos, não estar familiarizado com esse código, como mostram experiências conduzidas em vários países, pode causar enorme frustração e até mesmo paralisação da continuidade ou sucesso da pesquisa de jovens acadêmicos. Se por um lado, a escolha de uma bibliografia com textos em inglês está inserida no tempo global, na velocidade dos diálogos transnacionais e das correntes antropológicas mais recentes; por outro lado, é necessário admitir que, via de regra, não há treinamentos ou orientações para leituras em inglês voltadas para vocabulários e áreas específicas, como a antropologia. Presume-se que jovens acadêmicos busquem formação nessa língua estrangeira e depois que se orientem nas especificidades da nossa área. Caminho que alonga em duas ou três vezes mais o percurso de acesso aos textos antropológicos em inglês, se tivermos em mente o contexto de produção global.

#### **4 Do Projeto-Piloto na Graduação à Pós-Graduação**

Nossa primeira iniciativa em conciliar o ensino de antropologia ao ferramental de leituras em língua estrangeira se deu em 2018 e 2019, com alunos de graduação. Coordenado pela professora Laura Moutinho e pela doutoranda Thais Tiriba, coautoras deste texto, o projeto-piloto tinha como objetivo promover a apresentação, o acesso e o

debate de gêneros textuais acadêmicos de antropologia em língua inglesa, em paralelo ao conteúdo de duas disciplinas obrigatórias da grade curricular<sup>5</sup>.

O trabalho foi desenvolvido junto a duas disciplinas obrigatórias do ciclo básico do bacharelado em Ciências Sociais da Universidade de São Paulo. Diferentemente de iniciativas que focam primordialmente no ensino da língua, o objetivo do nosso projeto foi ampliar o repertório de ingressantes do curso Bacharelado em Ciências Sociais, facilitando o acesso a uma diversidade de gêneros textuais da antropologia que se encontram em língua inglesa, focando, durante as atividades de 2018, em questões clássicas da antropologia, em conexão com a disciplina “Antropologia II” e, nas atividades de 2019, nos debates antropológicos contemporâneos, em conexão com a disciplina “Antropologia IV”.

Recebemos *feedback* das turmas ao longo e ao fim de cada semestre em questão. De maneira geral, estudantes consideraram as oficinas oportunas e positivas. Em suas palavras, as aulas ajudaram a “perder o medo”. Alguns disseram ter tido a oportunidade de “ler um texto em inglês de verdade pela primeira vez”. Para aqueles com maiores conhecimentos do idioma, as oficinas foram boas porque ajudaram a “estudar pra prova”.

Nossa experiência em trabalhar textos acadêmicos em língua estrangeira nos anos iniciais da graduação, além de promover acesso a ferramentas de leitura e decodificação de textos, se mostrou uma maneira frutífera, cuidadosa e, em nossa perspectiva, democrática de contribuir para uma importante conversa sobre o papel da docência no letramento de nossos e nossas estudantes (Ferreira; Stella, 2018). Devido à boa receptividade da iniciativa por parte de graduandos, alunos do PPGAS passaram a também frequentar as oficinas de leitura e debate de textos em inglês, o que contribuiu para nossa compreensão sobre a demanda por formações em língua estrangeira para a pós-graduação.

Munidas dessa experiência exitosa e da metodologia elaborada e testada por dois anos consecutivos<sup>6</sup>, a qual tivemos a oportunidade de descrever em outro lugar (Moutinho, Tiriba, Brusco, 2021), desenvolvemos o curso voltado exclusivamente para a pós-graduação, oferecido, como dito anteriormente, em 2021 e em 2022.

A metodologia utilizada foi elaborada com o duplo propósito de qualificar antropólogos em formação para a leitura em inglês e de debater temas contemporâneos da nossa disciplina e foi baseada em três elementos: (1) o uso de uma temática comum e pertinente, compartilhada por todas as pessoas ao longo do semestre; (2) o apoio das perguntas-guia; (3) e o uso dos próprios textos em inglês para a apresentação das ferramentas de leitura. O material e a metodologia utilizados em 2021 foram desenvolvidos por Thais Tiriba, que contou com o apoio e sugestões de Carla Ribeiro, coautora deste texto, e de outros membros do corpo discente do PPGAS<sup>7</sup>. No ano seguinte, invertemos as funções e quem esteve à frente das oficinas foi Carla Ribeiro que, em virtude do aumento da carga horária, pôde acrescentar exercícios de fixação dos tópicos linguísticos e dedicar maior tempo de discussão do conteúdo dos textos ao formato preexistente.

---

<sup>5</sup> O projeto-piloto junto à graduação foi inspirado, como dito anteriormente, em iniciativas similares implementadas em universidades sul-africanas nas quais duas das autoras realizam trabalho de campo e contou com apoio e institucional e financeiro da professora Maria Arminda do Nascimento Arruda, então Diretora da FFLCH-USP.

<sup>6</sup> A metodologia e material das oficinas utilizadas em 2018 e 2019 foi desenvolvida por Thais Tiriba, que ministrou as oficinas nos dois anos, em 2019 em parceria com Rodrigo Brusco, doutorando do PPGAS.

<sup>7</sup> Contamos com o suporte das pós-graduandas Carla Ribeiro e Thais Tiriba, Simone dos Santos Pereira, Paula Bessa, Julián Cuaspa Ropaín e Carmem Añon Brasolin.

Em 2021, realizamos nove encontros, totalizando carga horária de 13h30. Contamos com a participação de 19 estudantes PPGAS-USP. O êxito da experiência circulou entre os programas vizinhos e, no ano seguinte, nos foi pedido que recebêssemos nas oficinas colegas de outros Programas de Pós-Graduação da Universidade de São Paulo. Em 2022 recebemos 61 estudantes em 25 encontros, totalizando carga horária de 37 horas.

A seguir nos debruçaremos mais minuciosamente sobre os pilares que informam nossa iniciativa.

#### **4.1 A Pandemia de Covid-19 como Reflexão Antropológica e Experiência Pessoal Compartilhada no Letramento da Língua Inglesa**

Aprendemos, a partir do ensino de ferramentas de leitura em língua estrangeira (Netto, 2012; Hanna; Gonzales, 2013; Ferreira; Stella, 2018) e das nossas experiências de docência e de ensino de inglês, que é fundamental para o processo de capacitação para deciframento em língua estrangeira, que haja a ativação dos conhecimentos prévios do leitor em formação tanto sobre o gênero textual em questão, quanto sobre o assunto a ser tratado no texto.

Em nossa experiência com alunos na graduação em 2018 e 2019, mencionada anteriormente, as oficinas de leitura em inglês faziam parte das disciplinas introdutórias de Antropologia e os textos escolhidos para as atividades de leitura em inglês acompanhavam os conteúdos vistos em sala com as respectivas docentes. Nesse sentido, nas oficinas para a graduação, os alunos só se debruçavam sobre os textos em inglês depois de terem tido aulas expositivas e realizado leituras em português sobre o assunto do qual o artigo em inglês trataria. Como fazíamos uso de gêneros textuais distintos, também usávamos a oportunidade para apresentar as estruturas e os usos das resenhas, verbetes ou entrevistas em inglês que trazíamos a eles. Um dos escritos trabalhados na ocasião, como parte da disciplina Antropologia II, que aproxima os estudantes da chamada antropologia social britânica e da formação da antropologia estadunidense, foi uma resenha escrita por Melville J. Herkovits, publicada em 1944 na *American Anthropologist*, sobre *Os Nuer*. Antes de iniciar a atividade de leitura e a apresentação das ferramentas de leitura instrumental, nós tivemos um momento de debate sobre aspectos da obra, já trabalhada em sala e lida pela turma, e sobre a escola a qual pertencia. Também apresentamos à turma o gênero resenha, que muitos estudantes ainda não conheciam. Com essas aprendizagens trazidas à superfície, as alunas e alunos tiveram condições de passar com mais facilidade pelo texto em inglês e apreciar seu conteúdo e, em seguida, fazer conversar, a partir da resenha, as escolas estadunidenses e britânicas com as quais vinham se familiarizando.

Demoramo-nos na experiência descrita anteriormente para enfatizar que nossa metodologia prevê um esforço de contextualização do texto em inglês com o qual se depara o estudante, de maneira que as frentes de acesso a esse material sejam também frentes de acesso ao conhecimento antropológico.

Nesse sentido, para o curso na pós-graduação, do qual participaram estudantes vinculados às mais diversas linhas de pesquisa do programa, propusemos em 2021 uma

temática comum e de interesse de todos sobre a qual pudéssemos nos debruçar ao longo do semestre e nos engajar em debates coletivos. Era agosto de 2021 e nossas vidas e agendas de pesquisa estavam tomadas por reflexões sobre a crise sanitária. Dessa forma, nas oficinas, os conhecimentos prévios a serem ativados eram as discussões em voga na antropologia a respeito da pandemia de Covid-19, tema que debatíamos coletivamente durante sessões remotas, o formato possível para o momento de alto risco.

As experiências partilhadas sobre o fazer antropológico na pandemia de Covid-19 foram então ponto comum a ser tratado nas oficinas e foram também o facilitador de acesso ao texto, uma vez que naquela altura já tínhamos acumulado muitos conhecimentos a partir de nossas próprias experiências e de outras pessoas sobre os assuntos sobre os quais os textos versariam. Montamos atividades com as entrevistas publicadas na *American Anthropologist* “*Anthropologists answer four questions about the pandemic*” (Ezeh, 2021; Ferrero, 2021; Graham, 2021; Lambert, 2021; Nyamongo, 2021; Nešković, 2021) com o texto de Veena Das para a *American Ethnologist* “*Facing Covid-19: My Land of Neither Hope nor Despair*” (Das, 2020), utilizamos a entrevista com Achille Mbembe “*The Pandemic Democratizes the Power to Kill*” (Bercito; Mbembe, 2020) e, por fim, o artigo “*Women in Rio Negro and the impacts of the COVID-19 pandemic*”, de Elizângela da Silva Costa, publicado na *Plataforma de Antropologia e Respostas Indígenas à COVID-19 – PARI-c* (Costa, 2021). Ao longo dos encontros, os conhecimentos e léxicos acumulados facilitavam de maneira progressiva o acesso aos conteúdos dos artigos.

## **4.2 Ampliação da Demanda e a Adoção de uma Perspectiva Pós-Colonial**

Com o aumento do número de participantes no ano de 2022 devido à expansão da oferta das oficinas para outros programas de pós-graduação da universidade, encaramos a necessidade de estabelecer debates sobre textos da área de antropologia, mas não restritos a ela. Afinal, de um total de 61 inscrições, 24 participantes possuíam vínculo com o PPGAS e 37 com outros PPGs. Contamos com inscrições de pós-graduandos de 13 programas diferentes. A antropologia seguiu como a principal área a orientar as leituras, porém, a existência de inscritos de 12 programas distintos na grande área de humanidades e letras oportunizou o alargamento do escopo das leituras.

Adotamos “*Orientalismo*” de Edward Said (2003[1978]) como ponto de partida interdisciplinar para posteriormente abordar produções em antropologia que partem de estudos de contextos pós-coloniais para elaborar sobre regimes semióticos de poder, ressignificações e continuidades. Os gêneros textuais utilizados foram entrevistas com antropólogos, resumos de artigos e excertos de livros e periódicos.

## **4.3 As Perguntas-Guia**

As perguntas-guia são questões de auxílio ao acesso ao texto em língua inglesa para estudantes com pouco ou nenhum conhecimento do idioma. Elas foram formuladas fazendo uso de cognatos em português das palavras em inglês e usando as mesmas

expressões do texto de tal forma que as leitoras e leitores pudessem localizar as respostas e ter acesso às ideias gerais do texto. Na nossa experiência, é bastante comum que estudantes se deparem com um texto em língua inglesa e a resposta inicial seja “não entendo nada!”. As perguntas-guia auxiliam a ultrapassar a primeira barreira ao texto, na qual recusa, receio e ininteligibilidade se confundem e afastam a possibilidade de aprendizagem. Trazemos um exemplo do uso de perguntas-guia, retirado de uma das atividades propostas para a pós-graduação em 2021, na qual usamos o texto “*Facing Covid-19: My Land of Neither Hope nor Despair*”, de Veena Das (2020).

One issue that this pandemic has brought to the fore is that the experiences of governance vary enormously across different world regions-indeed, that the same policies such as the lockdowns will play out very **differently** for the middle classes and for the poor. Most policy **makers**, bureaucrats, and **mathematical modelers**, it seems, simply don’t know how the poor live, which is why they cannot anticipate their actions and **consequently** take **variations** in human behavior into account in their modelling.

1. O que a autora diz sobre as experiências de governança?
2. Quais políticas funcionam diferentemente para a classe média e para as pessoas pobres?
3. Quais os descompassos entre gestores de políticas públicas, burocratas e matemáticos, de um lado, e as pessoas pobres, de outro? (Tiriba *et al.*, 2021).

Como colocado, as perguntas-guia são uma maneira de convidar as pessoas com pouco ou nenhum conhecimento do idioma ao texto, e assim criar as condições tanto para o debate antropológico, quanto para a apresentação e aprendizagem das ferramentas que facilitarão a leitura instrumental. As perguntas-guia podem tanto ser direcionadas para aspectos específicos do conteúdo linguístico, despertando a atenção para palavras cognatas e similares em língua portuguesa, como para mediar a discussão através de pontos específicos do texto. Elas atuam também para situar e confirmar determinados trechos do texto que podem oferecer dúvida ou ambiguidade para os leitores. Para Lucia Regina Fonseca Netto (2012, p. 164), conhecer as palavras cognatas, bem como alguns elementos mórficos compartilhados por diferentes idiomas “propicia o aumento do vocabulário, além da consciência linguística”.

O retorno dos pós-graduandos participantes sobre seu uso foi bastante positivo. Estudantes mencionaram sentir mais segurança na leitura e mais envolvimento com o texto quando o abordam a partir das perguntas-guia.

#### **4.4 Apresentação das Ferramentas de Leitura**

Semanalmente, nas oficinas, eram apresentadas e trabalhadas junto ao artigo em inglês ferramentas de facilitação de leitura como a identificação e dedução de significado dos marcadores de discurso e identificação e ordem dos grupos nominais. No trecho que reproduzimos no tópico anterior, é possível observar uma atividade com o uso dessas ferramentas. Notem que algumas palavras se encontram em negrito. O tópico linguístico

trabalhado nessa sessão foi a formação de palavras. Depois de passagens detidas sobre o texto, fizemos uma apresentação sobre os processos de formação de palavras em inglês e sua importância na dedução de sentido e significados na leitura do texto (Netto, 2012, p. 145). A atividade a ser praticada junto ao texto era de identificar prefixos e/ou sufixos das palavras em negrito e juntos debatermos os processos de formação de palavras em ação e as possíveis mudanças de sentido que diferentes processos dariam ao texto.

A seguir mais um exemplo, também no tópico formação de palavras, dessa vez do ciclo de 2022, da forma como as ferramentas instrumentais eram oferecidas junto ao texto. O trecho é de Echeverri Zuluaga (2015).

**Unlike** other Nigerians whose journeys had been interrupted in Dakar, Jim was quiet, introverted, and **cautious**. Our conversations took place early in the morning because, a few months after I met him, he started working as a **jack-of-all trades** at the same hotel where he had stayed just after landing in Dakar, when he was a **well-to-do traveler**. Jim **commonly** spoke in parables. He was stubborn, but his **hopefulness** was his most defining quality.

1. Observe as expressões destacadas em azul. Caso você não as conheça, utilize o conhecimento sobre formação de palavras e dedução pelo contexto para inferir significados para cada uma delas. E as palavras em **negrito**, como elas são formadas (sufixação ou prefixação)? (Ribeiro, 2022).

A leitura desse trecho foi realizada após uma sequência de encontros em que apresentamos como as palavras se formam por prefixação e sufixação e as composições de vocábulos hifenizados ou sem hífen. A leitura do excerto de Echeverri Zuluaga possibilitou a ativação desses conteúdos no contexto das leituras de uma pesquisa antropológica. Através de palavras em destaque, direcionamos os olhares de nossos colegas para um vocabulário desmembrado por um processo de reconhecimento de padrões de significado e prática de inferência contextual. Tal processo se justifica pela importância da inferência na interpretação de texto mesmo quando há casos dos *idioms* e *collocations* (Hanna; Gonzales, 2013, p. 114-115). No entanto, as deduções devem estar embasadas em evidências de padrões no processo de formação de palavras e no reconhecimento das combinações entre essas palavras, como afirmam Hanna e Gonzales (2013).

#### 4.5 Sequências Didáticas das Aulas/Oficinas

Cada texto em inglês era trabalhado ao longo de dois encontros. Descreveremos a seguir brevemente como decorriam as aulas. Depois dos primeiros minutos da oficina serem usados para as trocas de cumprimentos ou compartilhamento de assuntos comuns, apresentávamos aos participantes o texto/artigo a ser trabalhado na sessão em questão e na sessão seguinte. Fazíamos, então, coletivamente, um *checklist* pré-leitura, respondendo às seguintes questões: (1) quem escreveu o texto?; (2) com que objetivo ele foi escrito?; (3) onde ele circula?; (4) à qual gênero textual o texto pertence?

Essas perguntas eram respondidas através da observação das chamadas dicas tipográficas do texto (título, siglas, símbolos, grifos, imagens, gráficos, pontuação,

estrutura) e de palavras cognatas e repetidas em seu título e resumo ou introdução. Em seguida, munidos dessas informações, pedíamos aos colegas que criassem hipóteses a respeito do conteúdo do texto. Debatíamos suas hipóteses conjuntamente e em seguida passávamos ao artigo, abordando-o a partir das perguntas-guia.

Depois de alocado um tempo para a leitura individual guiada por essas perguntas, tínhamos um momento conjunto de busca das informações no texto que respondessem às perguntas-guia. Esse era também um momento em que nos certificávamos de que os conteúdos tivessem sido apreendidos por todos. Finalmente, convidávamos os participantes a debaterem os conteúdos dos textos, trazendo suas impressões e posições.

Na sessão seguinte, iniciávamos o encontro nos remetendo ao conteúdo do texto trabalhado na semana anterior. Retomávamos coletivamente seus pontos principais e os debates decorrentes dele.

Em seguida, apresentávamos a atividade de leitura instrumental a ser realizada. Com o auxílio da projeção de slides, organizávamos a explanação sobre o ponto linguístico a ser trabalhado, usando exemplos do próprio texto, alguns já mencionados aqui, como: palavras cognatas e transparentes, formação de palavras, grupos nominais, marcadores do discurso, entre outros. Então, pedíamos que os participantes se voltassem novamente ao texto e realizassem a atividade preparada, que via de regra era a identificação das ferramentas apresentadas. Depois de alocado o tempo dessa atividade, fazíamos uma correção coletiva, atentando novamente ao conteúdo do texto.

## **5 Uma Avaliação Formativa**

Como dito anteriormente, as oficinas tiveram como maior resultado mensurável a comprovação da proficiência em língua inglesa de estudantes vinculados ao PPGAS por meio desta possibilidade formativa. Dessa maneira, a aprovação no curso serviria como certificação de proficiência em inglês válida. Como dito, o exame de proficiência em língua estrangeira (inglês, espanhol ou francês) no PPGAS é obrigatório e ocorre após o ingresso no programa e deve ser realizado antes do exame de qualificação.

Uma vez que as oficinas tinham também como objetivo compor uma avaliação alternativa à prova de proficiência do programa, era necessário criar um método avaliativo que fosse formativo e ao mesmo tempo rigoroso. Foi então formalizado junto à coordenação do PPGAS que, para a aprovação nas oficinas, e, por extensão, a aprovação no exame de proficiência seria necessário que o pós-graduando tivesse 75% de presença nos encontros e entregasse ao final do curso um trabalho final. O formato do trabalho final foi elaborado conjuntamente e se tratava de uma atividade na qual o participante escolheria um artigo científico em inglês de importância para a própria pesquisa e desenvolveria sobre esse artigo as atividades realizadas nas oficinas. Tal texto não deveria ter tradução disponível em língua portuguesa ou espanhola, para que o acesso fosse de fato um desafio de aplicação das técnicas vistas durante as oficinas. O participante deveria elaborar as questões-guia de acesso ao texto e, ao longo da leitura, fazer uso das estratégias e ferramentas de leitura aprendidas nas oficinas, apontar e identificar, por exemplo, processos de formação de palavras, grupos nominais e marcadores de discurso.

Os resultados gerais das atividades ao longo dos anos de 2021 e 2022 nos mostraram avaliações de muito fôlego, nas quais pudemos observar grande dedicação por parte dos participantes. A leitura dos textos em inglês, antes considerada uma barreira e entrave para a formação a nível de pós-graduação, passava a fazer maior sentido uma vez adotadas técnicas instrumentais, técnicas que também auxiliam a leitura de textos em qualquer idioma, uma vez que não se centralizam na aquisição de vocabulário isoladamente ou fixam-se demasiadamente em análises sintáticas. Como será tratado mais detidamente adiante, muitos estudantes optaram pelo caminho das oficinas por receio de enfrentar a prova de proficiência. Por conta disso, é importante mencionar que alguns participantes, após alguns encontros, perguntaram se poderiam tentar realizar avaliação do programa. Trata-se de uma prova em que é apresentado um artigo em inglês e questões de interpretação de texto que devem ser respondidas discursivamente em português, sendo permitido o uso de dicionários. Esses participantes foram aprovados tanto na avaliação via prova de proficiência, quanto na avaliação via oficinas.

## **6 Precário, Defasado, Insuficiente: trajetórias do idioma e retorno dos participantes**

Ao fim das atividades nos anos de 2021 e 2022, solicitamos que, facultativamente, os participantes das oficinas respondessem a um questionário com garantia de anonimato. A intenção era traçar o perfil das pessoas que se interessaram pelas atividades, entender seus percursos educacionais e a sua relação com o idioma inglês, e, não menos importante, receber um retorno do trabalho executado. Garantimos o anonimato para que não houvesse receio de expressar um possível descontentamento ou insatisfação.

Aplicamos questionários com três seções, a primeira buscando compreender o perfil das participantes, a segunda trazendo questionamentos sobre a sua experiência pregressa com o idioma e, por fim, perguntas para avaliar as atividades desenvolvidas. Foram 23 respondentes ao todo, considerando ambos os anos. Como tivemos apenas participantes cisgênero, com uma amostragem equilibrada entre mulheres e homens em 2021 e uma predominância de mulheres em 2022, relataremos brevemente o conteúdo desta pesquisa de satisfação ora tratando as respondentes no feminino, ora no masculino.

Em se tratando de seus perfis, começaremos pela escolarização formal. Observamos que a maior parte dos participantes realizou os estudos do ensino fundamental e médio em escolas públicas, foram 15 respostas neste sentido. Cinco respondentes declararam ter cursado seu percurso escolar com bolsa parcial ou total. As outras duas respostas são de um estudante do setor privado, sem bolsa, e outro que cursou ensino superior e médio no setor público e o ensino fundamental na rede privada.

As respostas referentes à autodeclaração de pertencimento racial variaram entre os anos. Em 2021, foram oito estudantes autodeclarados pretos, quatro autodeclararam-se pardos, dois percebem-se como brancos e um indígena. Em 2022 a distribuição ficou entre três autodeclarações de raça/cor branca, duas pardas, uma preta, uma indígena e uma amarela.

A segunda seção das questões foi criada no intuito de compreender as experiências pregressas que os participantes traziam com a língua inglesa. Pedimos aos respondentes que descrevessem abertamente as suas experiências de aprendizado da língua em suas trajetórias pela educação básica. A palavra *precário/a* apareceu em cinco respostas diferentes, enquanto o adjetivo *básico/a* figura em duas. O designativo *superficial* também aparece em duas declarações distintas, assim como *insuficiente*. Alguns respondentes atribuíram tal precariedade aos métodos e formato de ensino da disciplina em suas escolas, a maior parte das respostas faz alusão a não terem sido propriamente inseridos no contexto linguístico, uma vez que o conteúdo era transmitido pelo viés da gramática. Em apenas uma das respostas o aprendizado da língua é mencionado como sendo baseado em conversação, o que segundo a respondente, não lhe garantiu uma segurança nas demais competências do aprendizado linguístico.

Por terem experimentado um ensino da língua que consideraram deficitário, a maior parte dos respondentes declarou ter buscado cursos do idioma para além do ensino básico, variando entre seis meses a cinco anos em cursos livres de inglês, a maioria em escolas de idiomas. Apenas em um dos casos a participante declara ter estudado nos Estados Unidos, em um curso temporário para estrangeiros.

No que tange à autoavaliação das quatro habilidades comunicativas, em geral tivemos a percepção de que as competências de leitura e escrita eram as menos desenvolvidas. Termos descritivos como *básico* e *razoável* foram utilizados em diferentes respostas. Algumas respondentes apontaram suas habilidades como de nível intermediário. Apenas um dos respondentes destacou ter um bom domínio em todas as habilidades, leitura, escrita, fala e compreensão auditiva. Em uma das respostas tivemos o seguinte comentário: “Ainda tenho muita dificuldade com a língua e sigo lutando para dominá-la no nível necessário para a vida acadêmica”.

Percebemos que o desejo de aprimorar tais competências está atrelado à importância atribuída pelos participantes de obter um bom desenvolvimento nas quatro aptidões. Como resposta à questão sobre como avaliam a importância dessas competências, apareceram palavras como *fundamental*, *imprescindível*, *essencial*, *necessário* e *extremamente importante*. Note-se que o domínio da língua inglesa impacta diretamente a autoestima dos jovens pós-graduandos. Tendo em vista que grande parte das participantes possuía algum nível de insegurança com relação a suas habilidades de leitura, vemos a relevância das oficinas para o melhor acompanhamento do curso e das disciplinas, pois, mesmo que tivessem buscado o aprendizado do idioma em cursos livres, ainda percebiam a validade de um direcionamento para o melhor acesso às leituras de antropologia.

Quando nos referimos à insegurança com relação ao uso das habilidades demandadas em nossa área, pensamos na limitação que se impõe aos jovens estudantes em busca de consolidação de suas carreiras não apenas na conclusão das disciplinas, pois recursos como traduções didáticas e fichamentos solidários entre os colegas não são incomuns, mas, sobretudo, no que se refere a possibilidades de acesso a recursos e a diálogos transnacionais. Afinal, se a permanência no ensino superior é largamente determinada pelo nível de aprendizagem do “ofício de estudante” (Coulon, 2017), compreendemos que o domínio de uma língua estrangeira nem sempre é priorizado frente a tantos outros códigos da cultura acadêmica a se inteirar. No caso de estudantes optantes pelas cotas,

como ressalta Joana Célia dos Passos (2015, p. 173), há um parâmetro revelador de “[...] histórias de vida de não compartilhamento do universo social simbólico de estudantes jovens, do sexo masculino e brancos [...]”, o que torna ainda mais árdua a experiência de mulheres negras e indígenas.

Ou ainda, como a devolutiva das nossas participantes nos permite inferir, a busca por dominar o idioma muitas vezes ocorre paralelamente, porém, sem um devido direcionamento para dominar os textos da disciplina. Uma vez que o sistema simbólico acadêmico exige múltiplas habilidades simultâneas, cujas estudantes menos familiarizadas ou com menor tempo disponível para dedicação a essas atividades por conta do acúmulo de tarefas domésticas e do ambiente de trabalho formal são as mais prejudicadas, vemos que a angústia de não escrever e ler satisfatoriamente em inglês reduz a gama de oportunidades das quais os demais colegas dispõem.

O notável avanço das ferramentas digitais de tradução de textos não garante a autonomia das estudantes frente a este impasse, mesmo que elas ofereçam grande auxílio. Traduções isoladas de contexto de frases soltas ou mesmo grupos de palavras podem alterar completamente os sentidos dados por autoras e autores. Já a tradução completa de arquivos, como a oferecida pela ferramenta Google Tradutor, por vezes resulta em textos sem fluidez, com contexto sintático completamente distinto da língua portuguesa. Nesse sentido, aprender sobre a organização morfossintática do idioma original facilita a interpretação até mesmo dos textos traduzidos.

Observamos como esta língua franca abre possibilidades não apenas nos grandes centros de pesquisa, e é condicional aos acessos que concede. Tal condição é perceptível na resposta das participantes, a seguir:

*Fundamental. Por fazer parte da pós-graduação, compreendo que navegar pela língua inglesa me permite ter acesso a diversos espaços sociais importantes – como eventos em inglês, revistas e publicações em inglês, bem como o contato com outras pessoas que falam a língua.*

*Acredito que teria mais oportunidades de bolsa de estudo no exterior. Teria acesso também a uma diversidade de perspectivas de tradições teóricas não traduzidas para o português.*

Nesse sentido, apenas cinco colegas, de um universo de 23 respondentes, afirmaram não terem precisado recusar oportunidades ou terem sido privadas delas por não conseguirem comprovar habilidades com o idioma inglês. As demais relataram experiências de limitação ou interdição nos níveis acadêmico e profissional. Sendo assim, parece-nos importante refletir sobre essa barreira linguística e como ela opera em termos de seletividade dos estudantes que podem acessar programas de pós-graduação em nosso país, como marcado pelo colega cuja fala é epígrafe deste artigo.

Ainda que tenhamos mencionado iniciativas isoladas de acesso à bibliografia em inglês de disciplinas, como traduções coletivas, há de se salientar que a não institucionalização dessas medidas as tornam facultativas. Portanto, quase sempre isso deixa a critério da disponibilidade ou crivo dos professores e colegas com acesso a um bom nível do idioma se elas serão oferecidas aos estudantes ou não. Em nossa amostragem, 15 estudantes disseram ter enfrentado dificuldades ao cursar disciplinas na pós-graduação, e oito na graduação, pelo fato de não considerarem possuir o domínio da língua. Novamente nas respostas a estas perguntas fica evidente que medidas individuais não garantem

o aproveitamento de todos os matriculados. Essas exclusões reverberam no ambiente competitivo que frequentemente adocece os membros da comunidade acadêmica. O relato a seguir revela a sensação de isolamento sentida por uma participante das oficinas durante um curso na pós-graduação.

*A pessoa responsável pela disciplina indicou um livro inteiro em inglês. Tive muita dificuldade e não consegui ler o livro. Vale destacar que ao final da disciplina, numa avaliação dela de forma anônima, consegui fazer essa ponderação. Também me espantou o fato de que a turma se mostrou pouco ativa no sentido de fazermos uma tradução coletiva.*

Este próximo relato reúne as mesmas sensações de desamparo institucional, que, mesmo se tratando de uma sensação vivida em grupo, ainda possui a ação dos estudantes limitada a uma solidariedade isolada para problemas mais gerais, que devem ser pensados como questões para mobilizar políticas públicas e institucionais.

*Durante o primeiro semestre da pós-graduação, tive uma disciplina em específico onde parte significativa dos textos estava em inglês e isso me causou sensação de desconforto e deslocamento durante os debates sugeridos durante as aulas. Além do mais, precisei elaborar uma apresentação como trabalho final de um texto em inglês sem tradução para o português. Essa experiência causou algumas crises de ansiedade que foram contidas pela colaboração de colegas do grupo que criaram uma rede de apoio para leitura, já que a maioria também não dominava o idioma.*

Além dessa fala, outras narrativas contundentes ilustram o perverso sentimento de não acompanhar os colegas, de estar afastado dos professores, e até mesmo de “não conseguir acessar os mesmos conhecimentos”. Para um deles, “a relação com o idioma inglês mexe até com minha autoestima”. Em uma outra resposta, recebemos: “foi impactante, pensei em desistir. Cheguei me achar incapacitado para estar ali na pós-graduação”.

A terceira e última seção nos permitiu estimar quais das atividades propostas tiveram maior adesão e efeito nas técnicas de leitura das participantes. Quando perguntados sobre o motivo de sua participação, os estudantes equilibraram suas respostas entre a necessidade de obter um certificado de proficiência na língua, e o receio de depender da avaliação tradicionalmente aplicada pelo programa. Outra parte menciona também a inventividade da iniciativa, que as deixou curiosas, com esperança de aprimorar a compreensão de textos em inglês, de tradução e sentidos da língua.

A propósito, o retorno que recebemos foi majoritariamente positivo, nos quais os participantes citaram o aumento da confiança na sua capacidade de interpretação dos textos e realização das leituras, a desmistificação do idioma e a capacidade de aplicação das técnicas transmitidas durante as oficinas.

## **7 Considerações Finais**

A parceria entre a coordenação do PPGAS e corpo discente se mostrou e se mostra fundamental para a manutenção do fôlego de manter o projeto nos difíceis anos da pandemia. Os relatos de satisfação nos encorajam a continuar com o projeto e, ainda, a tentar expandi-lo por outras frentes rumo a uma institucionalização possível. Entre eles, destacamos esta fala que nos incentiva a seguir os próximos passos. Como resposta

à questão “você acha que a participação nos encontros foi uma experiência válida? Você recomendaria a participação a outras/os colegas?”, recebemos

*Sim, a participação foi fundamental para que eu pudesse desmistificar a leitura em inglês e até destravar alguns receios em relação a possibilidade de compreender outra língua. Após a oficina eu penso em iniciar um curso em 2022. Eu recomendaria vivamente.*

Quando perguntados se consideram que suas habilidades de leitura tiveram melhora a partir das oficinas, obtivemos:

*Sim. Como disse anteriormente, a minha percepção sobre a língua inglesa mudou significativamente. Minha leitura global sobre textos, a identificação de regras que estruturam a língua, a recorrência de cognatos, afixos, palavras de origem latina, etc.*

E ainda:

*Eu considerei as oficinas excelentes do ponto de vista técnico e humano. Pela primeira vez na minha vida, percebi o inglês como uma oportunidade de conexão e uma experiência mais democrática e não um obstáculo que me separava das outras pessoas mais preparadas neste quesito. Senti que era possível transpor a barreira da língua.*

O aumento sensível da procura pelo nosso curso pelos estudantes dos PPGs da FFLCH na passagem de 2021 para 2022 ilustra a necessidade de capacitação e incentivo ao estudo de idiomas para além dos centros de estudos de línguas nas universidades. Destacamos que nem sempre acessar um curso de idiomas no sentido mais tradicional garante o domínio da língua que é necessário para efetuar leituras na área da antropologia e das ciências sociais. Nossa experiência de trabalho no mercado de ensino de inglês como língua estrangeira sugere que o imediatismo da comunicação oral como produto mais desejado para oferecer aos alunos e potenciais clientes suplementa as outras habilidades de compreensão escrita e de leitura.

Aliás, a considerável demanda de estudantes de letras, faz-nos perceber como a premissa de que o domínio da língua inglesa é prerrogativa da maioria dos acadêmicos está amplamente equivocada.

Desse modo, entendemos a urgência de manter esta iniciativa como uma equivalência ao exame de proficiência no idioma. Sabemos que por vezes os exames de proficiência em línguas aplicados por programas de pós-graduação possuem parâmetros avaliativos mais burocráticos. De um lado, a exigência se justifica pela importância de inserção de nosso país largamente monolíngue no contexto dos diálogos globais. De outro lado, há o fato de que não se oferece, como contrapartida, a capacitação necessária para que toda a comunidade acadêmica possa participar destes espaços. Destacamos ainda que as línguas indígenas não costumam ser tomadas em consideração quando debatemos a comprovação de proficiência em uma segunda língua. Portanto, o caso de estudantes indígenas e as dificuldades que enfrentam quando acessam a língua inglesa como sua terceira ou quarta língua necessita ser melhor equacionado em iniciativas como a nossa, bem como por programas de pós-graduação no geral.

Iniciativas como a nossa dão visibilidade ao fato de que a responsabilidade pela formação nas habilidades de leitura não deve se somar aos encargos de docentes de maneira isolada. De outra forma, essas iniciativas podem e deveriam ser responsabilidade

conjunta dentro dos programas e departamentos, pois se trata de um esforço que também desenvolve competências linguísticas particulares a cada área.

Portanto, o que se propõe não é o oferecimento de cursos de idioma convencionais por departamentos que não possuem domínio para tanto, o que se trata é de criar ambientes que possibilitem o desenvolvimento de capacidades para o acompanhamento das bibliografias dos cursos, o que também gera maiores possibilidades para a atividade docente. Desse modo, não entendemos a nossa proposta como alternativa a cursos de idiomas em outros formatos, pois estes são essenciais para projetos de internacionalização e intercâmbios. Não pretendíamos oferecer uma formação em todas as competências linguísticas (leitura, escrita, fala e escuta). O que discutimos aqui são passos elementares para garantir acesso a uma demanda de leitura em língua estrangeira que vem sendo feita globalmente a todo o corpo discente há anos, independentemente de necessidades e contextos individuais.

Não se trata, como alguns podem pensar, de um culto à língua do imperialismo secular, ou de deixarmos de valorizar a riqueza do português brasileiro. Pensamos a língua inglesa assim como compreendemos a antropologia social britânica e/ou estadunidense, não como centro de produção de conhecimento antropológico, mas sim como uma das fontes históricas de diálogo e encontros das tantas antropologias produzidas no Sul e no Norte globais: é este idioma que permite que congressos mundiais, como os da IUAES, ocorram com sucesso, e que pessoas que têm como suas línguas maternas idiomas tão distintos possam se entender.

A continuidade do projeto implica, em termos objetivos, permitir que estudantes possam participar das leituras antropológicas de maneira mais ativa, gerando maior participação nas aulas e, conseqüentemente, reduzindo as angústias causadas pelo não compartilhamento dos sistemas simbólicos exigidos, por vezes mascaradamente, para a participação plena no ambiente acadêmico. Nossos dados apontam de maneira categórica que essa é uma aflição compartilhada por muitos de nós.

No momento em que as três autoras fecham a escrita deste artigo, as doutorandas Carla Ribeiro e Thais Tiriba se encontram em estágios de pesquisa no Senegal e na África do Sul, respectivamente. Desde o continente africano, em diálogo com pesquisadores e produções do continente e das antropologias periféricas, nossas reflexões sobre o imperativo de formação em língua estrangeira para nossos colegas ganham novas proporções. Nossos argumentos sobre os acessos e circulações a partir do conhecimento de idiomas estrangeiros, tomam agora dimensão palpável, bem como as possibilidades de diálogos com outras pesquisadoras do chamado Sul Global. Com sotaques e experiências que não remetem ao inglês falado e escrito no Norte, ampliam-se os horizontes de aspiração que insistimos que sejam igualmente oferecidos a nossos colegas. Como jovens pesquisadoras negras, nossas turmas nas oficinas de leitura em inglês que oferecemos eram ambientes diferente de outras iniciativas da Universidade de São Paulo. Reunidas com uma grande maioria de colegas pretos, pardos e indígenas, debatíamos os textos, mas também nossos lugares no presente e futuro da pesquisa e da universidade.

## Referências

- AGÊNCIA BRASIL. **Pioneira no debate, USP é última das grandes universidades a adotar cota racial**. 2023. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2017-08/pioneira-no-debate-usp-e-ultima-das-grandes-universidades-adotar-cota>. Acesso em: 19 ago. 2023.
- ALMEIDA, Wilson Mesquita de. Estudantes com desvantagens sociais e os desafios da permanência na universidade pública. In: PIOTTO, Débora C. (org.). **Camadas populares e universidades públicas: trajetórias e experiências escolares**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014. p. 239-272.
- AMPARO, A. G. J. *et al.* Avanços e desafios do primeiro quinquênio das Ações Afirmativas do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade de São Paulo. **Cadernos de Campo, (São Paulo-1991)**, [s.l.], v. 31, n. 2, p. e206190, 2022. DOI: 10.11606/issn.2316-9133.v31i2pe206190. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/206190>. Acesso em: 7 abr. 2023.
- BERCITO, Diogo; MBEMBE, Achille. 'The Pandemic Democratizes the Power to Kill': An Interview with Achille Mbembe. **The European Journal of Psychoanalysis**, [on-line], 31 de Março de 2020. Disponível em: <https://www.journal-psychoanalysis.eu/articles/covids-metamorphoses-the-derangement-of-the-atmosphericunconscious-2-2-2/>. Acesso em: 29 jul. 2023.
- BORGES, Antonádia; BERNARDINO-COSTA, Joaze. Dessenhizar a academia: ações afirmativas na pós-graduação. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 3, p. 1-30, 2022.
- BRITISH COUNCIL. **O ensino de inglês na educação pública brasileira**: elaborado com exclusividade para o British Council pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE [on-line]. São Paulo: British Council Brasil, 2015.
- CARVALHO, José Jorge de. **Inclusão étnica e racial: a questão das cotas no ensino superior**. 2. ed. Brasília: Attar, 2006.
- COSTA, Elizângela da Silva. Mulheres do rio Negro e os impactos da pandemia de COVID-19. **Plataforma de Antropologia e Respostas Indígenas à COVID-19**, [s.l.], v. 1, n. 8, set. 2021. Disponível em <http://www.pari-c.org/artigo/60>. Acesso em: 29 jul. 2023.
- COULON, Alain. O ofício de estudante: a entrada na vida universitária. **Educação e Pesquisa**, [s.l.], v. 43, n. 4, p. 1.239-1.250, dez. 2017.
- DANIEL, A.; PLATZKY MILLER, J. Imaginação, descolonização e interseccionalidade: as ocupações estudantis #RhodesMustFall na Cidade do Cabo, África do Sul. **Revista Estudos Libertários**, [s.l.], v. 4, n. 12, 2022.
- DAS, Veena. Facing Covid-19: My Land of Neither Hope nor Despair. **American Ethnologist**, [on-line], 1º de maio de 2020. Disponível em: <https://americanethnologist.org/features/collections/covid-19-and-student-focused-concerns-threats-and-possibilities/facing-covid-19-my-land-of-neither-hope-nor-despair>. Acesso em: 29 jul. 2023.
- DE FIORI, Ana Letícia. *et al.* O tempo e o vento: notas sobre a arte de burocratizar políticas de cotas na USP. **Revista de Antropologia**, [s.l.], v. 60, n. 1, p. 55-83, 2017. DOI: 10.11606/2179-0892.ra.2017.132101. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ra/article/view/132101>. Acesso em: 7 abr. 2023.
- ECHEVERRI ZULUAGA, Jonathan. Errance and Elsewheres among Africans Waiting to Restart Their Journeys in Dakar, Senegal. **Cultural Anthropology**, [s.l.], v. 30, n. 4, 2015, p. 589-610. DOI: <https://doi.org/10.14506/ca30.4.07>.
- EZEH, Peter-Jazzy. Anthropologists Answer Four Questions about the Pandemic. **American Anthropologist**, Wiley, v. 123, n. 2, p. 402-403, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1111/aman.13589>.

- FERRERO, L. Anthropologists Answer Four Questions about the Pandemic. **American Anthropologist**, Wiley, v. 123, n. 2, p. 403-404, Wiley, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1111/aman.13578>.
- FERREIRA, Marília Mendes; STELLA, Vivian Cristina Rio. **Redação acadêmica**: múltiplos olhares para o ensino da escrita acadêmica em português e línguas estrangeiras. São Paulo: FFLCH Humanitas, 2018.
- FRIEDMAN, P. Kerim. Anthropologists Answer Four Questions about the Pandemic. **American Anthropologist**, Wiley, v. 123, n. 2, p. 404-406, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1111/aman.13569>.
- GRAHAM, Janice. Anthropologists Answer Four Questions about the Pandemic. **American Anthropologist**, Wiley, v. 123, n. 2, p. 407, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1111/aman.13577>.
- HANNA, Kátia Regina Vighy; GONZALEZ, Simone Camacho. **Língua Inglesa**: aspectos discursivos. São Paulo: Editora Sol, 2013.
- IPHAN – INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. **Decreto n. 7.387 institui o Inventário Nacional da Diversidade Lingüística (INDL)**. 2010. Disponível em: [http://portal.iphan.gov.br/uploads/temp/Inventario\\_Nacional\\_da\\_Diversidade\\_Linguistica\\_INDL.pdf](http://portal.iphan.gov.br/uploads/temp/Inventario_Nacional_da_Diversidade_Linguistica_INDL.pdf). Acesso em: 7 abr. 2023.
- LAMBERT, Helen. Anthropologists Answer Four Questions about the Pandemic. **American Anthropologist**, Wiley, v. 123, n. 2, p. 412-413, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1111/aman.13571>.
- LIMA, Marcia. A produção de conhecimento em tempos de conflito: o lugar das Ciências Sociais. **Revista de Antropologia**, [s.l.], v. 61, n. 1, 2018.
- LOPES, Pedro; MOUTINHO, Laura. Uma Nação de Onze Línguas? Diversidade social e linguística nas novas configurações de poder na África do Sul. **Tomo (UFS)**, [s.l.], v. 20, 2012.
- MARQUES, Ana Cláudia *et al.* A proposta de cotas e ações afirmativas do Programa de Pós- Graduação em Antropologia Social da Universidade de São Paulo: do tédio à melodia. **Cadernos de Campo (USP)**, São Paulo, v. 25, p. 25-55, 2016
- MATEBENI, Zethu. Perspectivas do Sul sobre relações de gênero e sexualidades: uma intervenção queer. **Revista de Antropologia**, [s.l.], v. 60, n. 3, 2017. DOI: <https://doi.org/10.11606/2179-0892.ra.2017.141826>.
- MOUTINHO, Laura; TIRIBA, Thais; BRUSCO, Rodrigo. Ensino de Antropologia em inglês: reflexões sobre uma experiência de inclusão. **Revista de Antropologia**, [s.l.], v. 64, n. 3, 2021.
- NDAO, Pape Alioune. Le Français au Sénégal: une approche polynomique. **Sud Langues**, [on-line], v. 1, n. 1, p. 51-64, 20 dez. 2002. Disponível em: <http://www.sudlangues.sn/spip.php?article42>. Acesso em: 22 mar. 2023.
- NEŠKOVIĆ, Vesna Vučinić. Anthropologists Answer Four Questions about the Pandemic. **American Anthropologist**, Wiley, v. 123, n.2, p. 418-419, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1111/aman.13573>.
- NETTO, Lucia Regina Fonseca. **Inglês Instrumental**. Ilhéus: Editora da UESC, 2012.
- NEVES, Paulo S. C.; FARO, André; SCHMITZ, Heike. As ações afirmativas na Universidade Federal de Sergipe e o reconhecimento social: a face culta das avaliações. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, [s.l.], v. 24, n. 90, 2016. DOI: <https://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362016000100006>.
- NEVES, Paulo Sérgio da Costa; MOUTINHO, Laura; SCHWARCZ, Lilia. Herança colonial confrontada: reflexões sobre África do Sul, Brasil e Estados Unidos. **Revista Estudos Feministas**, [s.l.], v. 27, 2019.

- NEVES, Paulo S. C. Sistemas de classificação racial em disputa: comissões de heteroidentificação em três universidades brasileiras. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 3, e283206, 2002.
- NIANG CAMARA, Fatou Bintou. **Dynamique des langues locales et de la langue française au Sénégal en 1988 et 2002**, Québec, Observatoire démographique et statistique de l'espace francophone/Université Laval, Rapport de recherche de l'ODSEF, 2010. 41p.
- NYAMONGO, Isaac. K. Anthropologists Answer Four Questions about the Pandemic. **American Anthropologist**, Wiley, v. 123, n. 2, p. 414-415, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1111/aman.13574>.
- OLIVEIRA, A. A Periferia na Periferia: sobre o lugar da Antropologia da Educação na Antropologia Latino-Americana. **Universitas Humanística**, [s.l.], v. 89, 2020. Disponível em: <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/univhumanistica/article/view/22335>. Acesso em: 22 mar. 2023.
- PAPAILIAS, Penelope *et al.* Against Gravity: a worldly interview with Gustavo Lins Ribeiro. A Worldly Interview with Gustavo Lins Ribeiro. **American Anthropologist**, [on-line] content, 2021. Disponível em: <https://www.americananthropologist.org/online-content/against-gravity-gustavo-lins-ribeiro>. Acesso em: 22 mar. 2023.
- PASSOS, Joana Célia dos. Relações Raciais, Cultura Acadêmica e Tensionamentos Após Ações Afirmativas. **Educação em Revista**, [s.l.], v. 31, n. 2, p. 155-182, jun. 2015. FapUNIFESP (SciELO). DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698134242>.
- RIBEIRO, Gustavo Lins. World Anthropologies: Anthropological Cosmopolitanisms and Cosmopolitics. **Annual Review of Anthropology**, [s.l.], v. 43, 2014.
- SAID, Edward. **Orientalism**. London: Penguin Books, [1978] 2003.
- SANTOS, G. N. dos; MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. O ensino de Língua Inglesa e a identidade de classe social: alguns apontamentos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, [s.l.], v. 55, n. 3, p. 541-563, set. 2016.
- SAPIR, Edward. The Function of an International Auxiliary Language. **Romanic Review**, [s.l.], v. 11, 1931.
- STATISTICS SOUTH AFRICA. **Census 2022**: Statistical Release. Pretoria: Statistics SA, 2023.
- VENTURINI, Ana Carolina; FERES JÚNIOR, João. Política de Ação Afirmativa na Pós-Graduação: o caso das universidades públicas. **Cad. Pesqui.**, [s.l.], v. 50, n. 177, p. 882-909, jul. 2020.

#### Thais Tiriba

Doutoranda em Antropologia Social no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade de São Paulo (PPGAS-USP) e pesquisadora do Núcleo de Estudos sobre Marcadores Sociais da Diferença (NUMAS-USP). Pesquisadora visitante no departamento de Sociologia da University of the Western Cape, África do Sul. Bolsista de doutorado Fapesp (Processos 2019/01498-9 e 2022/10076-3).

Endereço profissional: Avenida Professor Luciano Gualberto, n. 315, sala 1.062, Cidade Universitária, São Paulo, SP. CEP: 05508-010.

E-mail: [thaistiriba@gmail.com](mailto:thaistiriba@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7438-3724>

### **Carla Ribeiro**

Doutoranda em antropologia social no PPGAS USP e pesquisadora visitante no Hutchins Center for African and African American Research em Harvard com financiamento pelo programa CAPES/PRINT, processo n. 88887.836658/2023-00. Pesquisadora associada ao Grupo de Antropologia do Sul e do Leste Globais (CANIBAL), é bacharela em museologia e mestra em antropologia social. Bolsista FAPESP processo 2022/04078-3.

Endereço profissional: Avenida Professor Luciano Gualberto, n. 315, sala 1.062, Cidade Universitária, São Paulo, SP. CEP: 05508-010.

*E-mail*: cbsribeiro@usp.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7199-6253>

### **Laura Moutinho**

Professora Livre-Docente do Departamento de Antropologia e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (2020-2023) ambos da USP. Pesquisadora NUMAS/USP. Bolsista Produtividade CNPq. Professora Visitante Sênior, CAPES/PRINT Processo n. 88887.878657/2023-00, University of Cape Town, África do Sul. Autora do Livro “Razão Cor e Desejo: uma análise dos relacionamentos afetivo-sexuais inter-raciais no Brasil e África do Sul”, Prêmio Edusc/Anpocs de melhor tese de doutorado, 2003.

Endereço profissional: Avenida Professor Luciano Gualberto, n. 315, sala 1.062, Cidade Universitária, São Paulo, SP. CEP: 05508-010.

*E-mail*: lmoutinho@usp.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6479-2711>

## **Como referenciar este artigo:**

TIRIBA, Thais; RIBEIRO, Carla; MOUTINHO, Laura. “A relação com o inglês mexe até com minha autoestima”: dilemas sobre acesso à língua estrangeira e inclusão em uma iniciativa didática no PPGAS-USP. **Ilha – Revista de Antropologia**, Florianópolis, v. 26, n. 1, e93939, p. 92-114, janeiro de 2024.