

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS EM INGLÊS

SIMONE BATISTA DA SILVA

DA TÉCNICA À CRÍTICA: CONTRIBUIÇÕES DOS NOVOS LETRAMENTOS  
PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA

SÃO PAULO

2011

SIMONE BATISTA DA SILVA

DA TÉCNICA À CRÍTICA: CONTRIBUIÇÕES DOS NOVOS LETRAMENTOS  
PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA

Tese apresentada ao Programa de pós-graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês, do Departamento de Letras Modernas, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, como requisito final para a obtenção do título de Doutora em Letras.

Orientadora Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Walkyria Monte Mor

SÃO PAULO

2011

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pelos momentos de inspiração para escrever, e pela curiosidade que nos faz investigar esse mundo tão rico;

À minha mãe, Hozana, e ao meu pai, Ary, que me sempre me inspiram e são fortes suportes para meus projetos. Especificamente, à minha mãe, que deixou seus afazeres por uns meses no Brasil para me acompanhar no Canadá; e ao meu pai, que deixava seus compromissos para estar presente em muitas das viagens Rio-São Paulo;

À minha querida orientadora, Professora Doutora Walkyria Monte Mór, pela orientação ininterrupta, porém flexível, pelos incentivos e paciência; pela generosidade em dividir saberes, pesquisas, livros e o que mais for necessário para expandir o conhecimento de seus orientandos;

Ao Professor Doutor Lynn Mario Menezes de Souza, que embora não tenha sido meu orientador, esteve muitas vezes presente aos encontros acadêmicos, permitindo-me beber de sua sabedoria;

Às professoras doutoras Anna Maria Grammatico Carmagnani e Elisabeth Harkot de La Taille, pelos valiosos comentários por ocasião do exame de qualificação;

Ao meu marido e amigo, Israel Costa, pelo apoio que sempre oferece aos meus projetos;

Aos meus queridíssimos alunos que concordaram em cooperar com minhas pesquisas, interagir e trocar conhecimentos;

A Rosane, Paulo, Any, Patrícia e Fernanda, que abriram para mim as portas de casa, me dando abrigo em São Paulo sempre que precisei;

À Telma, grande parceira, que mantinha tudo sob controle enquanto eu estava fora me ocupando com pesquisas;

Ao Graduate Students Exchange Program – GSEP e o Foreign Affairs and International Trade Canada, pela bolsa de estudos no programa de intercâmbio de estudantes de pós-graduação no Canadá;

À Professora Doutora Diana Brydon, diretora do Centro de Estudos Culturais e de Globalização – CGCS, da Universidade de Manitoba, pela inestimável contribuição para a expansão de meus horizontes acadêmicos.

Ao Professor Doutor Jorge Nallim, que também foi fundamental em minhas pesquisas no Canadá;

À Professora Doutora Clarissa Jordão, com quem muito aprendi no Canadá sobre letramentos e sobre generosidade;

A Bill Brydon, gentil, solícito e essencial apoio no Canadá;

A Stephanie, Harry, Alex e Renee Yamniuk, minha família canadense;

Aos colegas orientandos da professora Walkyria, que, em ambiente leve e agradável, formam um Grupo de Estudos bem produtivo; em especial às amigas Marlene e Renata, parceiras de pesquisas e de gargalhadas no Brasil e no Canadá;

Aos funcionários do DLM, sempre prontos em todas as minhas solicitações;

A todos que cooperaram para que a pesquisa se realizasse e chegasse ao seu termo.

Para o Miguel, meu maior projeto!

“Ninguém passa impunemente pelos Multiletramentos Críticos”.

## RESUMO

A língua inglesa em contexto brasileiro é usualmente associada à globalização do capitalismo e lembrada como oportunidade de alcançar melhores empregos e salários. Assim, o ensino dessa língua tende a objetivar majoritariamente o atendimento aos ideais de mercado de trabalho. As Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM (2006), entretanto, baseadas nos princípios teóricos dos Novos Letramentos, sugerem que o ensino de língua inglesa na educação formal seja um meio para o desenvolvimento da cidadania, da consciência social e da criatividade, e indicam a crítica como ferramenta para que o ensino de línguas estrangeiras tenha como focos a inclusão social, a construção de sentidos e a formação do sujeito crítico para uma sociedade em constante transformação. Levando-se em conta as transformações ocorridas na dinâmica da comunicação em tempos atuais, a diversidade local e a possibilidade de interconexão global dos sujeitos da contemporaneidade, é possível supor que o ensino de língua inglesa na educação formal no momento histórico-social atual necessite de mudanças. Seguindo os princípios teóricos dos Multiletramentos Críticos, a crítica é vista como a problematização de discursos cristalizados nos mais variados textos circulantes, em uma prática de leitura tomada como a produção de sentidos por ocasião de interação texto-leitor, sendo texto aqui entendido como as variadas formas de atividade semiótica realizadas em múltiplas modalidades. O objetivo desta pesquisa é a investigação da crítica na formação de professores de língua inglesa, conforme o projeto dos Multiletramentos Críticos e a atualização desse projeto para o contexto brasileiro pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM (2006). Pesquisou-se, em uma primeira instância, junto a professores em efetivo exercício acerca de suas perspectivas quanto ao ensino da língua inglesa, objetivos e propostas de trabalho. Em uma segunda etapa – de colaboração – investigou-se, em uma Instituição de Ensino Superior privada na cidade do Rio de Janeiro, a possibilidade de promover um trabalho pedagógico no curso de Letras e de Especialização em Língua Inglesa, com inserção de atividades baseadas nas teorias dos Multiletramentos e nas orientações das OCEM, de modo que o professor em pré-serviço pudesse ver o ensino da língua inglesa no ensino formal como ampliação das condições para a construção da identidade de um aluno híbrido, multicultural, flexível e crítico, e não somente visando ao mercado de trabalho. Os estudos teóricos e a investigação me levam a concluir que para a educação crítica acontecer, deve haver espaço constante nas aulas para os questionamentos, a desconstrução, a análise e avaliação de métodos e procedimentos. Assim, surge a necessidade de que o professor inclua como parte do seu planejamento perguntas práticas quanto à pedagogia utilizada em sala de aula, à construção do currículo, à escolha de material didático e de textos multimodais compartilhados, pois esses questionamentos prévios parecem ser um caminho para alcançar uma educação em língua inglesa que se coadune com o objetivo do ensino formal de auxiliar na formação de um sujeito crítico, capaz de construir e atuar sobre seu próprio conhecimento, entendendo e agenciando seu papel na contemporaneidade.

Palavras-chave: língua inglesa; crítica; multimodalidade; multiletramentos; formação de professores.

## ABSTRACT

The English language in the Brazilian context is usually associated with capitalist globalization, and thought of as the opportunity to reach better job positions and salaries. So, the teaching of this language tends to aim mainly at attending job market ideals. The Curriculum Guidelines Towards the Teaching of Foreign Languages for Learners aged between 14-16 – OCEM (2006), however, based on the theoretical principles of the New Literacies, suggest that the teaching of English in formal education be a means for the development of citizenship, social conscience and creativity, and indicate the critique as a tool so that the teaching of foreign languages focuses on social inclusion, meaning making and the education of a critical human subject for a society in continuing transformation. Taking into consideration the transformations happened to present times communication dynamics, as well as the local diversity and the possibility of global interconnection among human subjects at contemporaneity, it is possible to suppose that the teaching of English in formal education at the present historical-social moment needs changing. Following the theoretical principles of Critical Multiliteracies, critique is seen as the questioning of crystallized discourses that exist within the variety of texts that circulate, by means of a reading practice taken as meaning production at the time of text-reader interaction, being text understood here as the variety of semiotic activities accomplished in multiple modalities. The objective of this research is to investigate critique in English teacher education, according to The Critical Multiliteracies Project and its adaptation for the Brazilian context found in The Curriculum Guidelines Towards the Teaching of Foreign Languages for Learners aged between 14-16 – OCEM (2006). In its first stage, I researched teachers in effective practice about their perspectives concerning the teaching of English, its objectives and pedagogical proposals. In its second stage – collaboration – I investigated the possibility of inserting a pedagogical work based on the theories of Multiliteracies and on the guidelines of the OCEM, in English Arts Undergraduation course and in a Specialization Course in a private Higher Education Institution in Rio de Janeiro, in such a way that the teacher in pre-service could see an English teaching practice in formal education as an enlargement of conditions for identity construction of a hybrid, multicultural, flexible and critical student, and not only focusing on job market supply. The theoretical studies and the investigation led me to conclude that if the critical education is expected to happen there must constantly be room in classes for discussion, deconstruction, analysis, and assessment of methods and procedures. Thus, there also happens the need that, as a part of his/her planning, the teacher includes practical questions concerning the pedagogy applied, the construction of curriculum, the material chosen, and the multimodal texts shared in class, for these previous questionings seem to be a way to reach an English teaching practice that fits the objective formal education holds of promoting the education of a critical human subject, who is able to build and act upon his/her knowledge, understanding and deciding his/her role in contemporaneity.

Key words: English language; critique; multimodality; multiliteracies; teacher education.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	10
Discussões pedagógicas contemporâneas	11
Articulações sujeito – língua – educação na contemporaneidade	15
A pesquisa	22
Delimitação das comunidades investigadas	27
<b>Capítulo 1. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA NA ATUALIDADE</b>	32
<b>1.1. O professor como técnico de ensino</b>	32
1.1.1. <i>Técnica - definições e leituras</i>	39
<b>1.2. Representações de professores de Língua Inglesa quanto ao ensino de línguas</b>	44
1.2.1. <i>Perspectivas, objetivos e contribuição das aulas de inglês na escola formal</i>	44
1.2.1.1. <i>Importância cultural</i>	45
1.2.1.2. <i>Fins profissionais e/ou propedêuticos</i>	50
<b>1.3. Representações para as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM-LE</b>	58
1.3.1. <i>Integrados à nova proposta</i>	63
1.3.2. <i>Utopia pedagógica</i>	65
1.3.3. <i>Resistência nacional</i>	66
1.3.4. <i>Levando as OCEM-LE a professores em formação continuada</i>	70
<b>1.4. Necessidades de adequação ao mundo em revolução tecnológica</b>	77
<b>1.5. Relação entre globalização, educação e aulas de língua inglesa</b>	83
<b>Capítulo 2. VISÕES DE CRÍTICA E CIDADANIA CRÍTICA NOS TEMPOS ATUAIS</b>	87
<b>2.1. Crítica e Sociedade</b>	87
2.1.1. <i>A revolução marxista – início de novos tempos</i>	87
2.1.2. <i>A Escola Crítica de Frankfurt – o nascimento da Teoria Crítica</i>	92
<b>2.2. Crítica e Educação</b>	94
2.2.1. <i>A crítica na educação contemporânea</i>	97
2.2.2. <i>Letramentos Críticos: abordagens atuais para ensino de língua inglesa</i>	109
2.2.3. <i>A proposta dos Multiletramentos Críticos</i>	121

<b>Capítulo 3. PERSPECTIVAS NA LICENCIATURA – A FORMAÇÃO INICIAL NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE CRÍTICA DO PROFESSOR DE INGLÊS</b>	136
<b>3.1. Procurando entender os alunos em pré-serviço</b>	136
<b>3.2. Os caminhos do pré-serviço dos professores de inglês – tendência aos anseios mercadológicos</b>	146
<b>3.3. Propondo uma prática renovada – experiências na graduação</b>	150
3.3.1. <i>Considerações sobre a leitura na nova ordem semiótica</i>	158
3.3.2. <i>Atividade “WTC”</i>	163
3.3.2.1. <i>Desenvolvendo a crítica em texto visual</i>	163
3.3.2.2. <i>Legitimando a imagem como texto para aula de inglês</i>	169
3.3.3. <i>Leitura de textos multimodais</i>	172
3.3.4. <i>Atividade “Identity”</i>	184
3.3.5. <i>Produção textual : videopoesia</i>	190
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	202
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	210
<b>ANEXOS</b>	218
<b>1. Questionários respondidos por professores em exercício</b>	218
<b>2. Autorização para uso do vídeo em Anexos Eletrônicos</b>	243

## INTRODUÇÃO

No estágio atual da história da humanidade, com informação e entretenimento chegando em altas doses, e com uma mobilidade inédita e disponível – mesmo que teoricamente – a quaisquer indivíduos, o comportamento das pessoas individualmente tem se modificado sobremaneira, as práticas sociais vêm ganhando novas configurações, e conceitos antes estabelecidos tão seguramente têm sido revistos e, não poucas vezes, substituídos. Ao mesmo tempo, múltiplas atividades semióticas foram popularizadas nas interações comunicativas no cotidiano. Tomando por base o “fenômeno da presença ausente”, que Santaella (2007, p.237) argumenta existir na sociedade contemporânea por fomento das tecnologias de informação e comunicação - TICs, hoje é possível estar em dois lugares ao mesmo tempo, ter um corpo ausente e uma mente presente, e interagir em dois ou mais contextos diferentes e geograficamente distantes. A autora afirma que nossa vida pode ser caracterizada como nômade, em que se pressupõe estar “sempre no meio do caminho” (idem, p. 235). Do mesmo modo, Stubbs (2007) afirma que “na medida em que novas formas de língua escrita, como os arquivos eletrônicos e o correio eletrônico se tornam acessíveis, elas também passam a ser usadas para criar novas formas de relações sociais” (STUBBS, 2007, p.141).

Nesse mesmo sentido, Kress (2007) apresenta a contemporaneidade com um mundo em que quatro mudanças ocorrem simultaneamente: social, econômica, comunicacional e tecnológica. Para o autor, essas mudanças, juntas e articuladas, têm gerado um processo tão profundo que provocam continuamente uma revolução no cenário contemporâneo da comunicação. Essas novas características da organização – entendidas como “caos” – da sociedade fizeram desaparecer a ilusória estabilidade das instituições formais de sustentação da sociedade, e suscitar questionamentos até então adormecidos. Vê-se continuamente a necessidade de se reverem objetivos, discursos e paradigmas, de lidar com conceitos muito novos ou reformulados, com práticas muito recentes, sobre as quais não há experimentos, ratificações ou conclusões.

O discurso educacional, entretanto, parece não acompanhar essas mudanças com a mesma velocidade. A escola, como uma das instituições formais de sustentação da sociedade, parece também estar precisando de remodelações, de adequação, de reconfiguração, de modo a realmente atender às demandas das novas gerações que chegam ao sistema educacional brasileiro. Se a escolarização deve permitir a leitura do mundo, e se a sala de aula é uma pequena parte da comunidade local, como Rajagopalan (2008) expõe, a educação, da forma como se apresenta hoje, parece demandar ajustes para estar em consonância com as configurações nos demais espaços sociais onde o aluno age semioticamente. Por esse motivo, muito se tem discutido, no campo acadêmico, acerca das relações existentes entre educação formal<sup>1</sup>, processos de globalização, mercado de trabalho, mobilidade individual, acesso ao conhecimento, cidadania, equidade e as diversas modalidades semióticas que caracterizam a sociedade contemporânea em sua construção de sentidos.

### **Discussões pedagógicas contemporâneas**

Edwards & Usher (2008, p. 8), em suas pesquisas, identificaram que quatro fatores balizam as discussões pedagógicas em geral nos tempos atuais: 1) as respostas educacionais às mudanças econômicas globais; 2) a necessidade de multiletramentos para interação social no mundo contemporâneo; 3) a educação global no currículo; 4) a aprendizagem aberta e a realizada à distância sendo consideradas tanto resposta quanto contribuição para a compressão tempo-espaço que se vive e para as influências da globalização.

Observando essas discussões, é possível perceber que, de um lado há correntes que se preocupam em adequar o aluno à nova ordem social e econômica, preparando-o para agir produtivamente no mercado e ser uma peça

---

<sup>1</sup> Uso nesta tese os termos educação formal e educação não-formal, como são utilizados por Gadotti (2003), aludindo, respectivamente, à educação sistematizada em ambientes escolares e à educação adquirida assistematicamente em ambientes não-escolares.

importante no quebra-cabeça do capitalismo rápido<sup>2</sup> (COPE e KALANTZIS, 2006). No caso específico do ensino de língua inglesa, tendências pedagógicas dessas correntes costumam indicar a democratização do ensino da língua inglesa como a forma privilegiada de oferecer acesso a melhores empregos ou de permitir participar dos grupos sociais onde circula o poder.

De outro lado há correntes que veem a educação como uma forma de fomento e promoção da equidade. Pesquisadores dessas correntes enxergam no ensino da língua inglesa, especificamente, a oportunidade para a constituição de uma identidade multiplamente permeada e não moldada por etnocentrismos.

Teóricos dos Multiletramentos Críticos defendem que as linguagens necessárias para produzir sentidos têm se modificado radicalmente em três âmbitos principais na contemporaneidade: no âmbito trabalhista (profissional), no público (cidadania) e também no âmbito pessoal (identidade). De acordo com esses pesquisadores, as mudanças no âmbito trabalhista, que afetam a vida profissional dos indivíduos, têm trazido novas terminologias e novos discursos aos ambientes empresariais e têm acentuado a competição em mercados focados na “mudança, flexibilidade, qualidade”<sup>3</sup> (NEW LONDON GROUP, 2006, p. 10); além disso, procuram-se empregados multi-habilidosos, capazes de trabalhar colaborativamente e em rede. Isso significa que “como educadores, temos uma responsabilidade maior de considerar as implicações do que fazemos em relação a uma vida profissional produtiva”<sup>4</sup> (idem, p.11). Para esses pesquisadores,

Uma visão nova e autenticamente democrática das escolas deve incluir uma visão de sucesso significativo para todos; uma visão de sucesso que não seja definida exclusivamente em termos econômicos e que tenha

---

<sup>2</sup> Uso o termo “capitalismo rápido” como tradução do termo “fast capitalism”, usado por Bill Cope e Mary Kalantzis, na obra *Multiliteracies* (2006) para denominar o período econômico atual, que, segundo os autores, se diferencia do capitalismo na forma como se dava na modernidade.

<sup>3</sup> “change, flexibility, quality”

<sup>4</sup> “as educators, we have a greater responsibility to consider the implications of what we do in relation to a productive working life”.

imbricada uma crítica da hierarquia e da injustiça econômica<sup>5</sup> (NEW LONDON GROUP, idem, p. 12, 13).

As transformações que se fazem na contemporaneidade, que mudaram drasticamente a configuração da sociedade, parecem apontar para uma práxis educacional com um perfil que também seja transformado. Não parece ser suficiente entrar no fluxo do capitalismo rápido e objetivar o sucesso econômico do futuro profissional, mas parece ser necessário também pensar a educação em sua amplitude social e formadora de cidadãos. Luckesi (1994), para explicar a educação liberal do século passado, afirma que a escola liberal “tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais (...) os indivíduos precisam aprender a se adaptar aos valores e às normas vigentes na sociedade de classes através do desenvolvimento da cultura individual” (LUCKESI, 1994, p. 55). Nesse sentido, suponho que focar o ensino de inglês somente como uma necessidade para o mercado de trabalho, para se adaptar ao que pede o mercado de trabalho pode significar balizar a prática em uma pedagogia liberal, tendência do início do século passado quando os sujeitos, a comunicação, a tecnologia e os discursos que nos constituem eram bem diferentes.

No âmbito público, que abrange cidadania, os pesquisadores dos multiletramentos críticos inferem que a conexão global, a diversidade local linguística e cultural, entre outros fenômenos, fizeram declinar o senso de civismo monocultural e nacionalista, como se conheceu no século passado, e fizeram surgir a necessidade do que eles chamam “pluralismo cívico”, que supõe em lugar do padrão linguístico e cultural, a negociação e a convivência das diferenças em linguagem, em estilos, discursos ou abordagens. Como argumentam os autores, “o acesso às riquezas, ao poder e aos significados devem ser possíveis sem distinção de marcadores de identidade de uma pessoa, tais como língua, dialeto, e registro.” (NEW LONDON GROUP, 2006, p.

---

<sup>5</sup> “an authentically democratic new vision of schools must include a vision of meaningful success for all; a vision of success that is not defined exclusively in economic terms and that has embedded within it a critique of hierarchy and economic injustice”

15). Monte Mór (2010), nesse mesmo sentido, ao refletir sobre a questão da cidadania na contemporaneidade, afirma que o cenário público atual traz uma nova civilidade: conectada ao livre acesso às formas de produção de sentido e às relações de poder em uma sociedade.

Quanto às mudanças no âmbito pessoal, que são concernentes às mudanças de identidade, esses pesquisadores postulam que ambientes de pluralismo de subculturas estão cada vez mais se espalhando, tornando a convivência entre essas subculturas uma necessidade humana histórica. As filiações de gênero, políticas, etnia, orientação sexual estão cada vez mais proeminentes e significantes para os membros desses grupos de identidade. Além disso, outro fator que tem mudado as identidades das pessoas, segundo os pesquisadores, é o fato de “as vidas privadas estão se tornando mais públicas” <sup>6</sup>(NEW LONDON GROUP, 2006, p. 16). O espaço público tem se alargado cada vez mais, e assuntos antes discutidos somente muito particularmente, hoje são amplamente divulgados. Santaella (2007) mostra consonância com os pesquisadores dos Multiletramentos Críticos, ao afirmar que as novas tecnologias permitem o “tecnomadismo da nossa existência” (SANTAELLA, 2007, p. 249) e, com isso, têm invertido a situação social do século XX, quando somente o âmbito público invadia o privado por meio dos meios de comunicação de massa, tais como o rádio ou a TV. A autora argumenta que na contemporaneidade, o privado começa a invadir o público, ofuscando as fronteiras rígidas cultivadas entre os dois espaços no século XIX. A autora constata que o celular, por exemplo, traz a vida privada de seu usuário para o âmbito público quando seu usuário interrompe uma interação comunicativa para se engajar em outra sinalizada como prioritária pelo toque do telefone celular: “os celulares interrompem situações vividas, cortam imprevisivelmente o fluxo dos acontecimentos” (idem, p. 246).

Este cenário social, alterado como está em relação ao século passado, e em transformação ininterrupta é, segundo os pesquisadores dos Multiletramentos, o mundo a que a prática educacional deve ser endereçada,

---

<sup>6</sup> “private lives are being made more public”

precisando atender as necessidades educacionais deste mundo, e não de outro em tempos remotos.

Kellner (2002) acredita que “as demandas da nova economia, cultura e organização política global requerem uma cidadania mais informada, ativa e participativa (...)” (KELLNER, 2002, p. 155)<sup>7</sup>. Da mesma forma, Giroux (2006) argumenta que a escola do século XXI precisa se ocupar com assuntos de “multiculturalismo, raça, identidade, poder, conhecimento, ética e trabalho”<sup>8</sup> (GIROUX, 2006, p. 91), pensamento que traz conexão com a fala de Freire (1979/2008) de que humanismo e técnica devam se complementar mutuamente no processo de educação. O papel convencional do professor como provedor do conhecimento, numa relação polarizada com o aluno se tornou inadequado por conta dos rumos que a sociedade global tomou. Logo, se seu papel – acadêmico e social – assim como o nível de assimetria na interação com os alunos mudaram, pode-se entender que a formação do professor deva ser reavaliada e revista.

Especificamente no ensino de língua inglesa, tema desta pesquisa, alguns estudiosos têm sentido a necessidade de que o professor tenha em mente que, mais que conhecer um novo sistema morfológico, sintático, semântico e fonológico ou novas culturas, aprender uma língua estrangeira significa ultrapassar fronteiras culturais, ter acesso a outros discursos e a outros sujeitos interpelados por outros discursos, aprender e desenvolver novas formas de produzir sentidos, e descobrir a opacidade da linguagem em uso.

### **Articulações sujeito – língua – educação na contemporaneidade**

A revolução digital e a globalização do capitalismo nesse momento histórico vêm também mudando o perfil dos indivíduos quanto a representações e epistemologia. Hall (2006) postula que a globalização possui os efeitos “de contestar e deslocar as identidades centradas e ‘fechadas’ de uma cultura

---

<sup>7</sup> “The demands of the new global economy, culture and polity require a more informed, participatory and active citizenship, and thus increased roles for education”.

<sup>8</sup> “multiculturalism, race, identity, power, knowledge, ethics and work”

nacional (...) efeito pluralizante (...) produzindo uma variedade de possibilidades (...) tornando as identidades mais posicionais, mais políticas, mais plurais e diversas” (HALL, 2006, p. 87). Edwards e Usher (2008, p. 89,90), analisando a relação entre os processos de globalização e as identidades dos sujeitos, e articulando essa relação com as pedagogias contemporâneas, postulam que o mundo globalizado e interconectado “re-configura as subjetividades e percepções dos aprendizes (...) uma mudança cultural sobre quem é o aprendiz e o que é aprender” (ibidem). Os autores salientam que a aprendizagem, então, passou a ser constituída como “flexível” e “por toda a vida” (ibidem).

Nesse sentido, pode-se inferir que, se há uma aprendizagem flexível, deve haver também um aprendiz flexível, com nova configuração mental, social e epistemológica; um novo ator social, desempenhando múltiplos papéis, construindo uma identidade híbrida, sincrética, permeável, multicultural. Hall (2006) descreve que as “paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais” (HALL, 2006, p. 9) estão se tornando fragmentadas, e esse fator nos dá a consciência de nossas subjetividades também fragmentadas.

Monte-Mór (2002) discorrendo sobre o contraste entre os séculos presente e passado, durante o qual “aprendemos a valorizar o que era uno/uni e mono” (p. 315), afirma que “o que vem caracterizando as últimas décadas (...) [são] a variedade, a diversidade, a divergência, a pluralidade de crenças, pensamentos, comportamentos e valores [que] tornaram-se socialmente visíveis” (ibidem). Kress (2008), nesse mesmo sentido, explica que as subjetividades dos indivíduos, antes originadas de estruturas estáveis, hoje “encontram-se em situações frequentes de fragmentação radical” (KRESS, 2008, p. 121), o que provocaria a necessidade constante de revisão de valores e conteúdos estabelecidos. Do mesmo modo, Hall (2000) afirma que as identidades dos sujeitos estão “constantemente em processo de mudança e transformação”, e acrescenta que essas identidades estão “cada vez mais fragmentadas e fraturadas (...) multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicos (...)” (HALL, 2000, p. 108).

Seguindo essas premissas, nesta pesquisa relativiza-se a noção de sujeito centrado, unificado, com identidade estática, baseada em instituições estáveis e discursos cristalizados, como em épocas anteriores, e amplia-se a noção de sujeito, agora com identidades contextuais cujas origens são exógenas, como Bhabha (2007) postula. O autor entende que há três condições no processo de identificação dos sujeitos: primeiro, somos identificados em relação ao outro e seu sistema de representação; segundo, nosso local de identificação fica entre a demanda e o desejo, em um espaço de ruptura; terceiro, a autoidentificação não acontece em uma afirmação da identidade atribuída, mas na “produção de uma imagem da identidade e transformação do sujeito ao assumir essa imagem”<sup>9</sup> (BHABHA, 2007, p. 64). Com esse pensamento caem as teorias que afirmam serem as nossas identidades fixas e moldadas *a priori*, e têm lugar noções que aceitem o sujeito como produtor de sua identidade a partir de interação com os contextos de que participe.

Nesse mesmo teor, Ricoeur (2006) propõe que a identidade pessoal é dinâmica e resultada circunstancialmente de um processo dialético, com variações relacionadas às contextualizações. O autor advoga que há uma relação dialética entre “dois valores constitutivos da identidade pessoal” (p.123): os valores *idem* e *ipse*. A parte *idem* da identidade, também chamada pelo autor de “mesmidade”, constitui a parte imutável e é “típica da identidade biológica e de caráter do indivíduo” (p. 141); e *ipse*, a parte móvel da identidade pessoal, que o autor chama de “si mesmo reflexivo” (p. 105), constitui “vontade de constância, de manutenção de si, que coloca sua chancela sobre uma história de vida confrontada à alteração das circunstâncias e às vicissitudes do coração” (RICOEUR, 2006, p. 141). Do movimento dialético dessa relação, da tensão entre ambas as partes, móvel e imóvel, o sujeito constitui sua identidade pessoal. O autor afirma que “a experiência ordinária (...) oscila entre os dois pólos da mesmidade e ipseidade” (RICOEUR, *idem*, p.117).

Com base na afirmativa de Orlandi (2005, p. 38) de que “(...) é na língua que a ideologia se materializa (...) o discurso é o lugar do trabalho da língua e da

---

<sup>9</sup> “production of an image of identity and the transformation of the subject in assuming that image”

ideologia”, nas palavras de Santaella (2007, p. 91), de que “é através da linguagem que o ser humano se constitui como sujeito e adquire significância cultural”, e na teoria de Ricoeur (2006, p. 114) de que “a identidade pessoal [está] ligada ao ato de narrar”, acredita-se que oferecer ao aluno, por meio do ensino da língua inglesa, o contato com discursos variados, narrativas diversas e ideologias diferentes da sua própria, expondo-o a elementos diversos que possam enriquecer a parte *ipse* da sua identidade pessoal, reestruturando-a, pode ser a oportunidade de contribuição da escola formal para o desenvolvimento da agência desse sujeito e para a construção de uma identidade plural, apta à negociação dos discursos.

Edwards e Usher (2008, p. 40) chamam diaspóricas às identidades daquelas pessoas que refizeram suas identidades, consciente ou inconscientemente, mesclando suas culturas a outras, vendo as interações com maior receptividade, e se abrindo à desconstrução. Bhabha (2007) pontua que as pessoas de identidade diaspórica são pessoas de quem se tem muito a aprender, pois se tornaram pessoas flexíveis e abertas, sem “fetiches de identidade” (BHABHA, 2007, p. 13). Articulando essas teorias, e tendo em mente que o objetivo da educação na contemporaneidade é também o de promover a cidadania crítica global, a construção de pessoas flexíveis e sujeitos híbridos e preparados para a interação crítica na sociedade multicultural, justifica-se pensar o ensino da Língua Inglesa com a perspectiva de contribuir para a constituição de uma identidade plural no aluno, para a conscientização de sua identidade contextual, de certa forma questionando o senso comum de que o inglês, no Brasil, serve unicamente para encontrar empregos melhores, viajar ou ascender socialmente. Parece-me interessante a visão de ensino de Língua Inglesa como repertório linguístico e cultural, enriquecimento da identidade *ipse*, proposta por Ricoeur (2006), de forma a possibilitar ao aluno a formação da sua identidade pessoal mais flexível, plural, complexa e diaspórica, e não um ensino de língua voltado apenas para a força de trabalho e para atender aos ideais de mercado.

Justifica-se, portanto, uma pesquisa em que sejam seguidas as indicações de Rajagopalan (2008): “que o conhecimento sobre a linguagem pode e deve ser posto a serviço do bem-estar geral, da melhoria das nossas

condições do dia a dia” (RAJAGOPALAN, 2008, p. 12). Como o autor afirma, com base nas premissas da teoria crítica de Horkheimer, “é possível mudar as coisas, ao invés de nos contentar em simplesmente descrevê-las e fazer teorias engenhosas a respeito delas” (RAJAGOPALAN, 2008, p.12). Se para atuar criticamente no mundo globalizado parece ser importante que as identidades sejam diaspóricas, ou seja, mescladas a outras, influenciadas e influenciando, o ensino de língua estrangeira, sob uma abordagem em que é vista não apenas como ferramenta para força de trabalho mas como repertório identitário para a constituição dessa identidade plural e diaspórica do cidadão global, pode ser de valor.

Kress (2008), discorrendo sobre as necessidades básicas dos novos currículos, adverte que os currículos devam “(...) permitir que os jovens compreendam os valores, práticas e ética do mercado e lidem com eles de acordo com o que desejarem” (KRESS, 2008, p.122). O autor argumenta, ainda, que se o mercado perpassa a subjetividade das pessoas, o aluno que passa por uma escola que não o auxilia a entender e avaliar reflexivamente esse mercado não terá se achado humanamente, tendo somente acumulado informações para servir ao mercado, e, assim, a passagem pela escola terá perdido seu valor. Da mesma forma, Silva (2010) argumenta que “além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade” (p. 16). Interpretando essas palavras, suponho que seja adequada às demandas educacionais atuais a realização de trabalho pedagógico em língua inglesa na educação formal que leve em conta a formação da identidade do aluno de forma crítica.

Assim sendo, este trabalho investigativo quer focar a crítica como processo inerente à disciplina Língua Inglesa na educação formal, como forma de desenvolvimento desse novo cidadão, ator social crítico na sociedade contemporânea. Procuro esclarecer, entretanto, que neste trabalho não se defende um trabalho pedagógico que promova a crítica em detrimento da estrutura da língua com suas propriedades semânticas, sintáticas, morfológicas e fonológicas; pelo contrário, espera-se que a linguagem seja percebida como prática social (RAJAGOPALAN, 2008) e trabalhada da forma como mencionam

as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM (2006, p. 107): “o sistema surge naturalmente após a prática, como uma tentativa de fixar, codificar, normatizar ou até mesmo promover uma reflexão sobre essa”, ou seja, o aluno compreende como a linguagem se constroi nos contextos variados. Neste trabalho, defende-se um trabalho pedagógico em que, como pontua Kenski (2007, p. 64), os sentidos sejam construídos com os alunos tendo consciência da necessidade da flexibilidade no mundo atual, em que há profissões novas (e que podem ser de curta duração), mudanças constantes, conquistas sociais muito frágeis, injustiça social em larga escala e velocidade de locomoção (mesmo que pelo ciberespaço) e de informação inéditas na história da humanidade.

De acordo com Pimenta (2002), ensinar é contribuir para o processo de humanização de alunos historicamente situados. Seguindo essa perspectiva, a tarefa de formar professores de Língua Inglesa parece assumir a responsabilidade de colaborar para promover educação em que letramento seja entendido como prática social (LANKSHEAR, SNYDER E GREEN, 2000) e que as aulas de Língua Inglesa sejam o local onde “(...) os discursos culturais, as ideologias políticas e os interesses econômicos são transmitidos, transformados, e podem ser contestados”<sup>10</sup> (LUKE & FREEBODY, 1999, p. 192), de forma que as aulas desses futuros professores possam contribuir para a formação do cidadão crítico, híbrido, flexível, preparado para o século XXI.

Conforme Pimenta (2002) esclarece,

(...) espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente construir seus saberes-fazeres docentes com base nas necessidades e nos desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. (PIMENTA, 2002, p. 163, 164)

Presumo que a formação de professores de inglês não deva ser restrita ao ensino estrutural da língua, a métodos e abordagens canonizados de ensino de línguas e procedimentos didático-pedagógicos cuja eficácia já foi testada,

---

<sup>10</sup> “cultural discourses, political ideologies and economic interests are transmitted, transformed, and can be contested”.

aprovada e são, então, recomendados. Mais que isso, interpreto que o excerto acima indique ser preciso preparar o professor para um trabalho cotidiano com pessoas instáveis, contextuais e processuais em seu aprendizado de língua [inglesa], uma prática também instável, contextual e processual, e assim, preparar o professor para as inconstâncias e para apropriar-se de sua prática, sem esperar por modelos estáveis, tornando-se capaz de construir sua práxis a partir das necessidades locais, de refletir sobre ela e de reformular sempre que houver demanda por isso.

Considerando-se as necessidades da sociedade atual, a configuração dos sujeitos da contemporaneidade, e da finalidade da educação formal expostas por esses autores apreende-se que há uma indicação de que a educação deva mover-se do “ensinar a copiar sentidos” para o “produzir sentidos”, seguindo a proposta de Freire (1979/2008) de não transformar o sujeito da educação em objeto desta. Conforme observa Leffa (1999, p. XX), “é óbvio que no momento em que se valoriza o conhecimento, cria-se um contexto favorável para a aprendizagem da língua estrangeira, veículo importante para a divulgação do conhecimento”. Com essa premissa em mente, este trabalho de pesquisa se ocupa com a formação dos professores de língua inglesa em contexto brasileiro seguindo as seguintes perspectivas: a linguagem permeia todo o desenvolvimento humano e a sua cultura (KUMARAVADIVELU, 2008); a linguagem se constitui como prática social (BAKHTIN, 1992/2006; STREET, 1984; RAJAGOPALAN, 2007; COPE e KALANTZIS, 2006); a educação formal deve ser formadora e crítica, e não simplesmente informadora, e seu foco não deve se restringir a conteúdos específicos sistematizados – uma vez que na sociedade da informação, os indivíduos não têm necessidade da figura do professor para adquirir informações, já que estas estão facilmente acessíveis por meio da rede mundial de computadores, sem haver estrita necessidade nem mesmo de locomoção, na maioria das vezes, pois os dados podem viajar pelo ciberespaço e chegar até elas, como defendem Edwards e Usher (2008).

Tomando essas asserções como base, a articulação dessas teorias fez surgir as seguintes perguntas de pesquisa:

1. Que percepção os docentes da língua inglesa têm quanto ao ensino dessa língua na sociedade globalizada, cujas práticas sociais são mediadas quase que totalmente pelas Tecnologias de Informação e Comunicação?
2. Que representações os licenciandos têm do ensino de Língua Inglesa na educação formal?
3. Como os licenciandos reagem à inserção das propostas dos Multiletramentos no currículo de Letras?

Para responder às perguntas, este trabalho de pesquisa assumiu um caráter de investigação e de colaboração fundamentada nas teorias dos Multiletramentos Críticos. Assim, apresenta duplo objetivo: no primeiro caso, quanto ao caráter investigativo, o objetivo deste trabalho é 1) investigar os caminhos da formação de professores de Língua Inglesa na atualidade; quanto ao caráter colaborativo, ele objetiva 2) promover a possibilidade de um trabalho pedagógico no curso de Letras e de Especialização em Língua Inglesa, por meio do qual o professor em pré-serviço entenda o ensino da língua inglesa no ensino formal como ampliação das condições para a construção da identidade de um aluno híbrido, multicultural, flexível, aprendiz durante toda a vida, cidadão do século XXI, conforme orientam as teorias dos Multiletramentos Críticos.

### **A pesquisa**

Este trabalho é norteado pelos seguintes conceitos básicos: 1) o mundo atual é configurado por uma ordem semiótica diferente da que teve lugar no século passado; 2) a língua, em suas múltiplas modalidades de concretização configura-se não somente estrutura, mas constructo processual dos seres humanos quando em movimento social com vistas a representar as percepções de realidade dos co-enunciadores envolvidos em uma interação comunicativa; 3) o sujeito tem sua identidade contextual e construída pelos discursos que o

interpelam; 4) a crítica pode ser entendida como a desconstrução de discursos cristalizados ao longo de nosso processo de subjetivação.

Com o entrelaçamento desses conceitos norteadores, esta pesquisa quer investigar a presença da crítica na prática pedagógica de língua inglesa na formação de professores de inglês da contemporaneidade, que é caracterizada por uma nova ordem semiótica. Acredito que ao tentar entender a percepção de crítica dos participantes no processo educativo da atualidade, e ao observar respostas de professores em formação às atividades propostas, este trabalho investigativo possa contribuir para os fins educativos do ensino de línguas no sistema brasileiro de educação formal. Focando um tema relativamente novo no cenário educacional brasileiro, este trabalho procura contribuir para que novos olhares repousem sobre o processo formativo de professores de inglês, pois como afirma Minayo, “é a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo” (MINAYO, 2009, p.16).

De acordo com Ghedin & Franco (2008, p. 25), o método “propõe os fundamentos para o exercício de uma investigação”. Interpreto essa afirmativa como indicação de que o método constitui a perspectiva epistemológica por meio da qual se investiga um objeto, ou seja, a lente através da qual se enxerga um fenômeno. Marconi e Lakatos (2010), especificando diferenças entre método e métodos, elucidam as bases de uma pesquisa diferenciando a “abordagem mais ampla em nível de abstração mais elevada dos fenômenos da natureza e da sociedade” (MARCONI e LAKATOS, 2010, p.88) a que denominam “método de abordagem” da pesquisa, do que denominam do “método de procedimento”, que “seriam etapas mais concretas da investigação (...) atitude concreta em relação ao fenômeno (...)” (ibidem). Sendo assim, por ter seu objeto de estudo na educação e na linguagem, esta pesquisa procura bases no método de abordagem de corrente epistemológica dialética, que permite compreender esses dois fenômenos – educação e linguagem – como práticas sociais históricas, complexas e imprevisíveis, das quais a simples mensuração ou dicotomização não poderiam dar conta. Conforme afirmam Marconi e Lakatos (idem, p. 83), “para a dialética, as coisas não são analisadas na qualidade de objetos fixos, mas em movimento (...) encontrando-se sempre em vias de se

transformar, desenvolver; o fim de um processo é sempre o começo de outro”. Portanto, esta pesquisa apresenta ênfase no processo investigativo e não na comprovação de teorias ou formulação de generalizações, pois compreende essa impossibilidade. Pelo contrário, a intenção é trazer uma pesquisa de paradigma qualitativo, que “vai permitir a compreensão do cotidiano como vivências únicas, impregnadas de sentido” (GHEDIN e FRANCO, 2008, p. 61), envolvendo plano de ação e acompanhamento embasados em referencial teórico, de forma a colaborar com o valor da ciência na sociedade, da forma como apontam Ghedin & Franco (idem, p. 54): “(...) se o produto da ciência não puder ser apropriado pelo homem, a tarefa científica passa a ser alienada e alienante e com isso perde as condições de sua validade”.

Para proceder a um “estudo do fenômeno em seu acontecer natural” (ANDRÉ, 2005, p. 17), escolhi usar técnicas de pesquisa alicerçadas nos métodos de procedimento etnográfico e de intervenção, ou de colaboração. Assim, para a coleta de dados foram utilizadas as técnicas de aplicação de questionários semi-estruturados e de observação sistemática participante, em momentos diferentes, com vistas a investigar representações de docentes e respostas de licenciandos quanto ao trabalho com Multiletramentos. Para investigar as representações de docentes em pleno exercício, o questionário fechado semi-estruturado mostrou-se como instrumento que melhor atenderia aos objetivos da investigação, pois como indicam Marconi e Lakatos (2010), este pode atingir simultaneamente certo número de investigados, obter respostas precisas, além de permitir maior liberdade do respondente em vista do anonimato, e oferecer menor risco de distorção já que o pesquisador não está presente para exercer influência. Isso não indica, entretanto, que tenha sido um instrumento infalível de coleta de dados. Durante a análise e interpretação dos dados coletados por meio desse instrumento, tive a impressão de que os professores algumas vezes sentem pressa em responder ou são sucintos demais, o que às vezes torna difícil o trabalho de análise e interpretação: na leitura de algumas de suas respostas, depoimentos ou narrativas, pode surgir a dúvida se não entenderam a questão, se preferem não comentar, ou se não têm conhecimento sobre o que se fala.

Para investigar professores em formação, optei pela observação participante em meu ambiente de sala de aula, já que a observação “permite a coleta de dados sobre um conjunto de atitudes comportamentais típicas” (MARCONI e LAKATOS, 2010, p. 174). Vale salientar aqui que sendo professora regente da turma investigada, e desempenhando o papel de pesquisadora, tive de me vigiar constantemente para influenciar o mínimo possível nos depoimentos dos alunos investigados, o que pode acontecer frequentemente, haja vista a relação assimétrica entre professor e aluno acordada tacitamente há muito tempo na história da escolarização.

Com base na visão interpretativa de pesquisa, que prima pelas interpretações das realidades sociais pelo pesquisador, e visando a compreender os significados do objeto de estudo durante a pesquisa, duas características são propostas no processo desta investigação: a visão holística de que toda prática é embasada por uma ou mais teorias, isto é, conceitos, preconceitos e atitudes são sempre embasados por discursos formados que constituem e interpelam os sujeitos ao longo de sua história; e a flexibilização do processo de coleta, análise e interpretação de dados ao longo do processo de investigação, conforme características da etnografia (FAZENDA, 1994, p. 38,39).

O paradigma qualitativo de pesquisa, segundo Alves-Mazzotti (2001), parte do pressuposto de que “as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos, valores e que seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato precisando ser desvelado” (ALVES-MAZZOTTI, 2001, p. 131). Do mesmo modo, André (2005, p. 24) descrevendo a pesquisa qualitativa afirma que esta apresenta marcas de subjetividade, o que se pode constatar nesta pesquisa, que apresenta um cunho interpretativo. Assim, escolhi para estilo de redação, em detrimento aos verbos impessoais, característicos da escrita acadêmica, o uso de verbos pessoais conjugados, que como indica Stubbs (2007, p. 140) mostra claramente que as interpretações realizadas são subjetivas e refletem a minha relação com os dados e as teorias que constroem este trabalho; portanto, não constituem verdades e estão sempre em vias de revisão, como é característico dos processos sociais, grupo em que se inclui a educação.

Além desta Introdução, das Considerações Finais, Referências Bibliográficas e Anexos, este trabalho apresenta três capítulos. No capítulo 1, enfoco a formação de professores na atualidade, discutindo algumas pesquisas que procuram delinear o perfil profissional do professor de inglês no momento atual, e a questão da docência como atividade técnica. Nesse capítulo também apresento dados coletados com professores em efetivo exercício da docência em língua inglesa solicitados aleatoriamente, e também com professores de inglês em exercício e que também são alunos do curso de Especialização em Língua Inglesa de uma Instituição de Ensino Superior – IES – privada na cidade do Rio de Janeiro. Entendo que interpretar as representações desses professores de inglês para a educação formal pode me ajudar na busca por compreender os paradigmas que usualmente balizam a formação de professores na atualidade.

No capítulo 2, procuro fazer um corte diacrônico do conceito de crítica, situando historicamente as várias perspectivas críticas que norteiam propostas pedagógicas, focando na influência de Karl Marx e sua dialética materialista para o pensamento crítico contemporâneo. Da Teoria Crítica de Horkheimer, baseada nas premissas de Karl Marx, às tendências contemporâneas dos Novos Letramentos, busco mostrar a apropriação do conceito de crítica pelas várias correntes teóricas de educação formal, dedicando um espaço maior às perspectivas pós-estruturalistas, em especial à teoria dos Multiletramentos Críticos, como forma de estudar o referencial teórico deste trabalho investigativo. Também apresento dados coletados em que busquei a representação dos professores quanto à crítica.

No capítulo 3, na busca por entender e investigar a adequação do momento da formação inicial do professor para desenvolver a crítica, relato e interpreto algumas atividades pedagógicas baseadas nas teorias dos Multiletramentos Críticos e nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM, que propus a professores em pré-serviço, meus alunos da Licenciatura em Letras – Português-Inglês, e a professores em formação continuada, meus alunos no curso de Especialização em Língua Inglesa em uma Instituição de Ensino Superior privada no Rio de Janeiro.

### **Delimitação das comunidades investigadas**

Para alcançar os objetivos propostos, escolhi proceder à investigação em três comunidades distintas, com a intenção de entrelaçar diferentes perspectivas, para buscar uma visão panorâmica da situação investigada.

Comunidade 1: professores licenciados em língua inglesa em efetivo exercício na cidade do Rio de Janeiro

Inicialmente, sem propor um número pré-estabelecido de sujeitos para participarem nessa fase da investigação, apliquei, no segundo semestre de 2008, vinte questionários semi-abertos a professores de Língua Inglesa do ensino básico (fundamental e médio) em efetiva prática docente em escolas das redes pública e privada na cidade do Rio de Janeiro, com objetivo de investigar as representações, prioridades e objetivos dos professores em sua prática pedagógica. Para responder os questionários, que consistiam de sete perguntas entre fechadas e abertas, os professores não precisariam se identificar, podendo usar apenas pseudônimo, conforme pode ser observado nos questionários respondidos e exibidos na íntegra nos Anexos desta tese. Uma das desvantagens de aplicação de questionário que Marconi e Lakatos (2010) indicam é o baixo número de questionários que são retornados respondidos ao pesquisador; esse fenômeno realmente ocorreu, e dos questionários distribuídos, somente metade deles foram validados. Dez professores responderam, coincidentemente 05 mulheres e 05 homens, que enviaram os questionários respondidos por e-mail ou entregaram em mãos a intermediários. Embora a idade e o tempo de carreira não tenham sido fatores determinantes na escolha dos entrevistados, a informação foi coletada em caráter de suplementação, supondo que o tempo de carreira e a idade cronológica poderiam dar pistas quanto aos paradigmas balizadores da formação profissional desse sujeito investigado. Com exceção de um professor com 45 anos de idade e 16 anos de profissão, os demais respondentes têm idade entre 22 e 37 anos, e entre 05 e 13 anos de exercício docente em Língua Inglesa.

Comunidade 2: professores licenciados em efetivo exercício da docência em Língua Inglesa, e que também estão em formação continuada, pois são alunos do curso de Especialização em Língua Inglesa em uma Instituição de Ensino Superior – IES – privada da cidade do Rio de Janeiro.

Para investigar representações e apresentar as propostas dos Multiletramentos Críticos, com vistas a coletar as impressões de docentes que se autodenominam professores em busca do aperfeiçoamento, foram coletados dados no segundo semestre de 2010 com 13 (treze) professores licenciados, meus alunos no curso de especialização em língua inglesa, 10 mulheres e 03 homens, estando 12 sujeitos na faixa etária entre 22 e 33 anos de idade, e somente um sujeito com 44 anos; todos com até 10 anos de exercício da docência em Língua Inglesa. Mais uma vez, a idade e o tempo de carreira não foram fatores determinantes na escolha dos investigados, mas são apresentados para possíveis elucidações e/ou suplementação para interpretação. Por serem esses docentes também meus alunos no módulo “Filosofia do Ensino de Língua Inglesa”, as aulas constituíram-se o espaço geográfico para a realização da observação participante com debates acerca das propostas dos Multiletramentos Críticos e das Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM (2006) no processo de formação docente e da efetiva prática docente. Considerei os debates eficazes na coleta prevista, visto que a fala, pela espontaneidade que a oralidade permite, sem maiores elaborações, oferece maior liberdade aos sujeitos para expressarem sua opinião.

Para posterior recuperação com o mínimo de perda de dados, as aulas foram gravadas em áudio e vídeo, sendo a transcrição, análise e interpretação dos dados realizadas posteriormente aos encontros em sala de aula do módulo *Filosofia do ensino de Língua Inglesa*, do curso de Especialização em Língua Inglesa.

Para fins de esclarecimento, acrescento que, como as OCEM (2006) abrangem variadas áreas do conhecimento, nos momentos em que estiver aplicando as orientações desse documento neste trabalho de pesquisa, estarei

me referindo especificamente ao volume 1 do documento, intitulado *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*, mais especificamente em sua seção *Línguas Estrangeiras*, já que a língua inglesa, área incluída nessa seção, constitui o assunto específico deste trabalho.

Comunidade 3: alunos de graduação em Letras, na habilitação Português-Inglês, de uma Instituição de Ensino Superior privada na cidade do Rio de Janeiro

Para coleta de dados com os licenciandos, meus alunos de graduação em Letras Português-Inglês, em Instituição de Ensino Superior privada da zona oeste da cidade do Rio de Janeiro, novamente as salas de aula tornaram-se o espaço geográfico para que as investigações tivessem lugar. Primeiramente, 17 alunos de graduação de quinto período do curso de Letras, habilitação Português-Inglês, foram indagados quanto às suas representações acerca do ensino de inglês e da importância do estudo dessa língua, sendo solicitados a escrever um pequeno parágrafo explicando por que haviam escolhido cursar Letras, e discorrendo brevemente sobre por que ser professor de Inglês. Em um segundo momento da investigação, esses alunos foram submetidos a atividades pedagógicas baseadas nas teorias dos Multiletramentos Críticos. Essas coletas também foram realizadas no segundo semestre de 2010.

A utilidade de propor atividades baseadas nos Novos Letramentos por ocasião da formação de professores pode ser justificada com base em Marcuschi (2009), que defende o momento da formação inicial como apropriado para a constituição da identidade de intelectual orgânico do professor: “parece que a formação intelectual é muito menos uma questão de conteúdo e muito mais uma questão de ênfase na formação crítica, com grande sensibilidade para a autonomia na reflexão” (MARCUSCHI, 2009, p. 16). Do mesmo modo, Maciel e Shigunov Neto (2004) e Pimenta (2002) acentuam a importância da formação docente como o tempo e o espaço para as bases da constituição identitária do professor como intelectual capaz de enxergar o mercado e seu funcionamento

no cotidiano, de apropriar-se criticamente de sua profissão não como técnico competente, mas como intelectual produtor de conhecimento.

Por apresentar dados coletados por meio de diferentes instrumentos – aplicação de questionário, observação participante e depoimentos tanto de professores em exercício quanto de alunos da graduação em Letras e da Especialização em Língua Inglesa – e por esses dados terem sido agrupados por temas recorrentes no texto da tese, escolhi usar siglas que os identifiquem ao serem exibidos e analisados, referenciando-os à atividade realizada ou ao instrumento de coleta utilizado. Sendo assim, textos referentes ao questionário aplicado são identificados pela sigla QPx, sendo *x* numeral variável representativo do número atribuído aleatoriamente ao participante, com a intenção de preservação de sua identidade. Do mesmo modo, falas de sujeitos investigados e provenientes de notas de campo gravadas em áudio e/ou vídeo, são identificadas como NC + os nomes fictícios atribuídos por mim aos participantes da discussão. Para os textos escritos por alunos de graduação, uso a sigla TXx, sendo *x* novamente um numeral variável de acordo com número atribuído aleatoriamente aos textos coletados. Para os depoimentos escritos por alunos participantes da atividade com vídeo, uso a sigla VMx sendo *x*, mais uma vez, um numeral variável de acordo com número atribuído aleatoriamente a esses depoimentos. Seguindo esse mesmo padrão, as falas dos alunos por ocasião da aula realizada com textos multimodais é identificada como LABx, novamente atribuindo a *x* um numeral variável de acordo com número atribuído aleatoriamente à fala do aluno.

Deste modo, as comunidades investigadas e os instrumentos de coletas de dados podem ser visualizados conforme a tabela seguinte:

Tabela 1: Comunidades Investigadas

<b>Comunidade</b>	<b>Característica principal</b>	<b>No. de participantes</b>	<b>Local</b>	<b>Instrumento utilizado</b>	<b>Identificação do instrumento</b>
1	professores de Língua Inglesa do ensino básico (fundamental e médio) em efetiva prática docente em escolas das redes pública e privada	10	Escolas públicas e privadas do Rio de Janeiro	Questionários semi-estruturados respondidos por e-mail ou entregues em mãos a intermediários	QPx
2	professores licenciados que são alunos do curso de especialização em Língua Inglesa	13	Sala de aula de curso de Especialização em Língua Inglesa em Instituição de Ensino Superior privada na cidade do Rio de Janeiro	Observação sistemática participante (Notas de Campo)	NC+nome
3	alunos de graduação em Letras, na habilitação Português-Inglês	17	Sala de aula de curso de Graduação de Letras, habilitação Português-Inglês, em Instituição de Ensino Superior privada na cidade do Rio de Janeiro	Observação sistemática participante (Notas de Campo)	TXx VMx LABx

Esclareço, ainda, que todos os excertos originais em inglês citados neste trabalho foram traduzidos livremente por mim para o português para compor o texto da tese, e o trecho na língua original é apresentado em nota de rodapé em caráter suplementar.

## **Capítulo 1: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA NA ATUALIDADE**

### **1.1. O professor como técnico de ensino**

O ensino de língua inglesa não é um fenômeno recente no Brasil; pelo contrário, remonta aos tempos do império (LEFFA, 1999; PAIVA, 2003). Todavia, desde o fim da segunda guerra mundial, com a crescente disseminação do capitalismo e a consequente hegemonia dos Estados Unidos da América no mundo, tanto a procura quanto a oferta de ensino de língua inglesa tem crescido tanto no sistema educacional formal como nas escolas de idiomas que se proliferam pelo país, como Paiva (2003) esclarece.

Embora à época da primeira república, como mostra Leffa (1999), o ensino de língua inglesa ocupasse até 16 horas semanais dos alunos, sabe-se que em tempos de império e república, as muitas horas dedicadas ao estudo das línguas não eram privilégio da maior parte dos indivíduos em idade escolar. Assim, pode-se dizer que as dimensões do ensino de inglês na educação formal do Brasil chegaram a um patamar inédito em termos de abrangência somente há pouco, no final do século XX, com a promulgação, em 1996, da Lei 9394/96, conhecida como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que procura assegurar o ensino de pelo menos uma língua estrangeira a todos os estudantes do ensino básico no país:

Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição (Lei 9394/96, art. 26º § 5º).

Ainda naquela década, em 1998, em uma tentativa de complementação da Lei de Diretrizes e Bases, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN para as disciplinas de estudo na escola formal de primeiro e segundo segmentos do ensino fundamental, incluindo língua estrangeira, com o

intento de “construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras” (PCN-LE, 1998, p. 5). Em 1999, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM, propondo “um currículo baseado no domínio de competências básicas e não no acúmulo de informações (...) que tenha vínculos com os diversos contextos de vida dos alunos” (PCNEM, 1999, p. 11). Mais recentemente, em 2006, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM também foram publicadas, com uma “proposta didático-pedagógica que vai além de meramente capacitar o aluno a usar a língua para fins comunicativos” (COX e ASSIS-PETERSON, 2008, p. 33).

Com essas mobilizações oficiais, a dimensão dos estudos sobre questões que permeiam o processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa, tais como as relações em sala de aula, o uso do material didático e a formação de professores dessa língua (assim como de outras línguas estrangeiras) foi tomando vulto maior, e muitas pesquisas emergiram concernentes aos caminhos e orientações dos cursos de formação de professores de língua estrangeira. Além desses fatores, a revolução tecnológica e a globalização do capitalismo que reconfiguraram completamente a vida social e econômica, da qual a sala de aula é uma pequena, mas fiel amostra (GIROUX, 1997; KRESS, 2008), fizeram com que vários estudiosos dedicassem suas pesquisas à investigação da formação de professores na contemporaneidade.

As perspectivas apresentadas nas investigações apontam, em sua maioria, uma lacuna formativa nos cursos de licenciaturas. Paiva (2003), por exemplo, é bastante explícita ao afirmar que há uma “precariedade na formação de professores de língua nos cursos de Letras” (PAIVA, 2003, [www.veramenezes.com/ensino.htm](http://www.veramenezes.com/ensino.htm)). Também o primeiro instrumento de orientação federal para o ensino de línguas estrangeiras publicado, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN admite essa precariedade de que fala Paiva, e apresenta o despreparo do professor de língua estrangeira como uma de suas justificativas para focar a leitura como habilidade preponderante nas salas de aula do ensino básico:

Deve-se considerar também o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (...) pouco domínio das habilidades orais por parte dos professores (...) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. Assim, o foco na leitura pode ser justificado pela função social das línguas estrangeiras no país e também pelos objetivos realizáveis tendo em vista as condições existentes. (PCN-LE, 1998, p. 21)

Embora os PCN apresentem a leitura instrumental como um eixo balizador para a prática pedagógica, o foco dessa prática não parece ter a perspectiva em que o aluno seja interlocutor, co-enunciador em uma “ativa posição responsiva” (BAKHTIN, 1992/2006, p. 271), participante de um processo dialógico de construção de sentidos; parece, em outro sentido, tender à prática da leitura em que esta se torna codificação e decodificação de palavras, tradução e exercícios de fixação da gramática exposta no texto, já que para essa prática é possível contar com professores que ainda não se sintam preparados para mudanças e que se sintam mais confortáveis ao aplicar técnicas de ensino formuladas por teóricos alheios às necessidades locais. Assim, mesmo sem apresentar inovações pedagógicas significativas, essa tem sido uma prática repetida ao longo dos anos nas aulas de língua inglesa. Como mostra Longaray (2009), com depoimento de sua própria experiência, o ambiente da sala de aula em todo o seu conjunto, incluindo práticas, apresenta a característica de permanecer como sempre foi por longas datas.

As aulas de tradução e gramática às quais eu estava acostumada nos meus tempos de escola são as mesmas que observei nas escolas públicas por onde passei. Agora, como antes, os aprendizes leem pequenos parágrafos, traduzem textos e completam exercícios de gramática. A única diferença reside no pouco contato com a língua ao qual são submetidas as crianças de famílias mais humildes de escolas de periferia. Infelizmente, as aulas de inglês parecem consistir numa possibilidade a mais de fracasso escolar. Ao invés de dar voz aos aprendizes, confrontá-los com aulas de inglês pode parecer uma outra forma de dizer-lhes que há, ainda, mais uma coisa que eles não sabem. (LONGARAY, 2009, p.53)

O que se pode perceber pelos autores acima é que as aulas de inglês vão perdendo importância perante os alunos na mesma proporção em que vão reproduzindo discursos cristalizados de práticas pedagógicas que se prestam a cumprir programa curricular no tempo destinado, reduzindo-se simplesmente à implantação automatizada de técnicas aprendidas e tomadas como formas únicas do processo ensino-aprendizagem de língua. Paiva (2009) corrobora a declaração de Longaray (idem) quando, ao coletar e interpretar narrativas de aprendizes de língua inglesa, conclui que “os alunos se cansam de ter o mesmo tipo de aula em torno de itens gramaticais ao longo de todo o percurso escolar” (PAIVA, 2009, p. 33), e sugere que alguns alunos, especialmente os do ensino médio, podem já ter perdido a esperança de que as aulas de inglês façam algum sentido para suas aspirações.

Percebe-se nesses casos a articulação com a afirmação de Suárez-Orozco & Sattin (2007, p. 12) de que “as escolas continuam a ensinar fatos esclerosados e não encontram uma forma de lidar com a crescente ambiguidade, complexidade, e diversidade linguística, religiosa e ética que define o mundo”<sup>11</sup>. Não se tomam aqui como fatos esclerosados sobre os quais os autores falam os conhecimentos históricos, os saberes acumulados ao longo da existência humana e os saberes não aplicáveis de imediato, pois se sabe que esses conhecimentos elaborados e acumulados ao longo da história humana são um legado valioso que nos permite o desenvolvimento com um novo ponto de partida, tornando-se parte de nossas constituições como sujeitos históricos que somos. Interpreto, porém, que os fatos se tornam esclerosados no momento em que o professor não tem autonomia sobre seu plano pedagógico nem sobre as consequências que o seu saber pode trazer; pelo contrário, há a escolha por um plano formulado e deliberado antecipadamente para atender ao maior número de alunos em detrimento de suas necessidades, complexidades e identidades locais. Como Kumaravadivelu (2003) advoga, para ser relevante, qualquer pedagogia para o ensino de línguas precisa estar comprometida com as particularidades do grupo: suas aspirações, seus objetivos, seu contexto

---

<sup>11</sup> “Schools continue to teach sclerotic facts and have no way of coping with the increasing ambiguity, complexity, and linguistic, religious, and ethnic diversity that defines the world”.

institucional e social. Assim sendo, projetos prontos para implantação pelo professor em sala de aula vão se tornando, na verdade, cada vez mais obsoletos e irrelevantes.

Zeichner (1998) mostra, por meio de suas pesquisas, que nos Estados Unidos no final do século XX a formação de professores apresentava um perfil tecnocrático: “Nos Estados Unidos, há uma tendência a (...) insistir com os futuros professores numa ênfase técnica, ignorando as implicações políticas de seu trabalho docente” (ZEICHNER, 1998, p. 81,82). No Brasil, conforme aponta Gadotti (2003), o rumo da formação de professores não tem sido diferente. O autor afirma que desde as reformas de 1939, tem sido imposta ao educador a função de “técnico em educação” (GADOTTI, 2003, p. 152), enquanto que, segundo o autor, “o profissional do ensino não é um técnico, um especialista, é antes de mais nada um profissional do humano, do social, do político” (idem, p. 150). Santos (2000), do mesmo modo, adverte que há lacunas graves na formação docente de forma geral fazendo com que o professor se torne um “mero executor do trabalho pensado por outros” (SANTOS, 2000, p. 45). Da mesma forma, Fazenda (2002), lamenta o caráter de treinamento dos cursos de formação de professores ao argumentar que

Os projetos de formação de professores têm se construído apenas a partir de paradigmas formais e externos ao professor, em que o dever ser soma-se ao como fazer. Pouquíssimas vezes as proposições sobre formação de educadores que temos analisado preocupam-se com o lugar onde os sujeitos se encontram situados, com suas dificuldades na busca do significado interior de suas aprendizagens ou o que aprendem com seus erros. (FAZENDA, 2002, p. 20)

Esses autores citados parecem se preocupar com o rumo que pode tomar a educação formal, se seus executores continuarem a ser treinados para apenas aplicar currículos concebidos de forma descontextualizada ou para seguir metodologias e abordagens construídas para atingir o maior número de alunos independentemente de suas necessidades particulares. Acredito que a educação para ser eficaz, necessite que seus gestores lembrem-se de que esta

é uma atividade essencialmente humana, e os seres humanos têm demandas contextuais.

Kumaravadivelu (2003) afirma que, no caso específico do ensino de línguas, os programas de formação de professores, tradicionalmente, focam a técnica e acabam por formar professores técnicos passivos, profissionais que enfatizam a transmissão de conteúdos. Para o autor, esse tecnicismo leva à falta de autonomia do professor e transforma a sala de aula em um local confinado ao saber pronto e não a experiências reais. Mesmo assim, segundo o autor, esse tecnicismo é acolhido por muitos professores por oferecer certo conforto, no sentido que “a visão tecnicista provê um ambiente seguro para aqueles professores que podem não ter a habilidade, os recursos, ou a disposição para explorar estratégias de ensino inovadoras por iniciativa própria” (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 9)<sup>12</sup>. O autor argumenta também que o foco tecnicista cria uma relação de subserviência entre professores e teóricos de modo que os teóricos concebem, constroem um conhecimento, e os professores em campo – a sala de aula – implantam-no.

Ainda outra pesquisadora que discute a convivência dos professores e a consequência dessa subserviência é Kato (1999) ao afirmar que

É mais fácil, evidentemente, seguir estratégias ditadas por um planejador externo – seja ele o autor do livro didático ou um técnico dos órgãos supervisionadores do sistema educacional –, que lhe entrega o material já pronto: se o ‘pacote’ não der o resultado esperado, o professor poderá trocá-lo por outros, sucessivamente, na esperança de encontrar *aquela* material que lhe garantirá uma aprendizagem bem-sucedida. Essa prática didática impede, porém, que o professor seja o agente de sua própria ação, pois ele mudará sua forma de agir orientado pelo fracasso ou pela nova didática, mas não pela real compreensão de uma falha em sua teoria de aprendizagem. (KATO, 1999, p. 7,8)

---

<sup>12</sup> the technicist view provides a safe and secure environment for those teachers who may not have the ability, the resources, or the willingness to explore self-initiated, innovative teaching strategies.

A autora, assim como os demais autores citados anteriormente, chamam a atenção para o fato de que quando o professor se limita a aplicar técnicas, pode estar abrindo mão de seu crescimento profissional, da reflexão sobre sua prática, já que sua práxis passa a ser norteadas pelas orientações dos pacotes que se propõe a desenvolver durante os dias letivos e não pelas necessidades identificadas em suas próprias análises. Se os professores forem apenas técnicos que ensinam a copiar, se estiverem acomodados com sua condição técnica, há a possibilidade de que formem e estimulem a formação de alunos também técnicos, subalternos, assimiladores de discursos cristalizados circulantes, adaptados a uma educação de caráter instrumental e mercantil.

Moita Lopes (1996), ao discutir a forma como se dá especificamente a formação de professores de língua estrangeira, afirma que a base da formação de professores tem uma abordagem pronta, com foco em “treinamento no uso de técnicas de ensino, que são tomadas como a última palavra sobre o ensino de línguas, e que deverão ser usadas pelo professor em sala de aula (...)” (p. 180); o autor afirma ainda que isso gera uma “visão de conhecimento acabado que se ajusta a qualquer meio de aprendizagem e que o professor deve seguir dogmaticamente (...)” (idem), transformando a sala de aula no “lugar das certezas” (ibidem). Almeida Filho (2007), discutindo sobre a necessidade de o professor ser capaz de agir sobre a sua própria prática adverte que

Na ausência de massa crítica dentre o professorado de línguas, a dependência do livro didático e suas receitas se torna maior e, daí, na eventualidade quase certa de equívocos de pressupostos, objetivos, conteúdos e metodologia do material, o processo e o produto do ensino nas escolas resultarão pobres e desestimuladores. (ALMEIDA FILHO, 2007, p.40)

Embora a afirmação do autor sobre a “ausência de massa crítica dentre o professorado de línguas” demande discussão, entendo que o autor usa o livro didático e sua eventual fragilidade para exemplificar um dos problemas da educação quando não se investe na formação autônoma do professor de línguas. Esse professor se torna um técnico, ocupado em aplicar o livro didático ou sua metodologia independentemente de sua adequação ou não ao público

com que trabalha, sem refletir sobre a propriedade do material ou a necessidade de suplementação. Assim, a probabilidade de serem geradas aulas desestimulantes e alunos desinteressados colaborando para um processo em vias de fracasso pode aumentar consideravelmente já que a educação por meio do ensino de línguas será desfocada, transformando-se numa prática tecnicista.

### 1.1.1. Técnica – definições e leituras

O que neste trabalho é definido como técnica, Paulo Freire denominou no fim do século passado como “consciência ingênua” (FREIRE, 1978/2008, p. 38), exemplificando-a como “o educando recebe passivamente os conhecimentos, tornando-se um depósito do educador” (ibidem), e caracterizando-a como tendente ao simplismo e à superficialidade, impermeável à investigação, frágil na discussão de problemas, entre outros fatores (idem, p. 40). Rajagopalan (2008), mais recentemente, define conhecimento técnico como “um conjunto de diretrizes padronizadas e explicitadas em fórmulas sucintas, destinadas a serem válidas para todos os tempos, lugares, e condições” (RAJAGOPALAN, 2008, p. 108). Essas características, segundo os autores citados na seção anterior têm sido encontradas nas orientações vigentes aos professores em formação.

Moreira e Macedo (2005) expõem suas perspectivas quanto à técnica ao afirmarem que

(...) trivializa-se a função do professor, reduzida, assim, à de um técnico competente, capaz de mobilizar determinados saberes em situações concretas, capaz de evidenciar que *sabe fazer* o que uma dada situação supostamente exige. Uma formação docente centrada no conhecimento, na cultura e na crítica cede lugar a uma formação centrada em competências, reconfigurando-se a imagem e a tarefa do professor (...). (MOREIRA e MACEDO, 2005, p. 120, 121)

Essa ênfase na técnica, segundo Leffa (1999), remete à lei 5692/71, quando o ensino passa de 12 para 11 anos, e enfatiza-se a habilitação

profissional. A partir de então, segundo o autor, a priorização do ensino profissional tem crescido gradualmente, transformando cada vez mais o perfil da escola em uma instituição de preparação para mercado de trabalho.

Nessa mesma linha, Severino (1986), analisando o sistema educacional brasileiro, lamenta o paradigma que a norteia e critica a educação que apresente características puramente mercantis.

O que se quer do sistema educacional é a produtividade, o baixo custo de mão-de-obra numerosa, mas com qualificação puramente técnica, disciplinada e dócil, adequada às necessidades da manutenção do sistema econômico vigente. (SEVERINO, 1986, p. 92)

Perrenoud (1999, p.7) sugere que essa preocupação emergente com a eficiência e a qualidade da educação escolar tem no fundo o objetivo de “conservar o adquirido, gastando menos (...) fazer melhor com menos (...)”. Segundo Maciel e Shigunov Neto (2004), prática, eficiência, desempenho e abrangência, termos de essência empresarial, passaram a ser termos de ordem na Educação. A escola se vê no papel de priorizar números, quantidade, resultados imediatos. O produto disso parece ser a falta de espaço para a promoção da reflexão crítica, em comparação ao espaço privilegiado para o técnico especializado em alcançar as metas propostas.

Entretanto, para os autores,

(...) a escola não pode ser comparada a uma empresa, pois, apesar de possuir inúmeros elementos que a aproximam daquelas, seus objetivos não são idênticos. O seu objetivo não é a obtenção de lucros, e os resultados a serem alcançados – a formação do homem e do trabalhador – são de longo prazo. (MACIEL & SHIGUNOV NETO, 2004, p. 56).

Os pensamentos anteriores acerca das suposições pedagógicas atuais podem ser ratificados nas afirmações de Giroux (1997). Para esse autor, as pedagogias com enfoque tecnocrático desvalorizam o trabalho crítico e

intelectual de professores e estudantes em prol de considerações práticas, e acrescenta que

Os professores são treinados para usarem quarenta e sete modelos diferentes de ensino, administração ou avaliação. Contudo, eles não são ensinados a serem críticos destes modelos. (GIROUX, 1997, p. 40)

Para o autor, essa “abordagem tecnocrática para a preparação dos professores” (idem, p. 158) pode ser ameaça não somente para os professores, que têm suas funções reduzidas a “administrar e implementar programas curriculares” (ibidem), mas também para seus alunos que, seguindo programas curriculares fixos e determinados, administrados por um técnico-professor, podem perder a oportunidade de desenvolver a capacidade reflexiva em sala de aula. Quando esse professor precisa submeter-se ao que Giroux (1997, p. 160) chama “pedagogia de gerenciamento”, ou seja, ao procedimento em que ao professor destina-se “o simples papel de executar procedimentos de conteúdo e instrução predeterminados” (ibidem), sonega-se do aluno em formação, uma educação formal de qualidade, já que não lhe é permitido ter um professor que seja produtor do próprio conhecimento nem estar em um ambiente criativo.

No que se refere a currículos, Giroux (2006) lamenta: “existem poucos exemplos de currículos com sensibilidade à multiplicidade de fatores econômicos, sociais e culturais atravessando as vidas dos alunos”<sup>13</sup> (GIROUX, 2006, p. 203). O autor continua suas observações afirmando que a discussão sobre a escola hoje “está basicamente preocupada com questões de como fazer, não questionando as relações entre conhecimento e poder ou entre cultura e política” (GIROUX, 1997, p. 38). A discussão sobre como os alunos produzem seus significados e a que interesses servem tais significados parece ter sido substituída por saber dominar tecnologia e ferramentas de leitura do mundo, numa visão mais instrumental. Seguindo essa tendência, o conhecimento passa a ser visto como mercadoria negociável, e o aluno deixa de

---

<sup>13</sup> “there are few examples of curriculum sensitivity to the multiplicity of economic, social and cultural factors bearing on students’ lives”.

ser produtor para ser mero consumidor desse conhecimento. A universidade, então, no seu papel de formação de professores, torna-se local de treinamento de material humano para desempenho performático adequado aos parâmetros da nova ordem econômico-social. Mais ainda, como sugere Maturana (2002), torna-se uma preparação de profissionais sem um projeto social maior, mas totalmente voltados ao atendimento de interesses pessoais.

Seguindo essa linha, Giroux (1997) adverte que

Uma das maiores ameaças aos professores existentes e futuros nas escolas públicas é o desenvolvimento crescente de ideologias instrumentais que enfatizam uma abordagem tecnocrática para a preparação dos professores e também para a pedagogia de sala de aula. (GIROUX, 1997, p. 158)

Do mesmo modo, Canen e Moreira (2005) defendem que formar docentes não é formar técnicos, mas formar intelectuais ativos, críticos e capazes de refletir sobre sua prática e sobre o contexto em que se inserem seus alunos e ele próprio.

Para nós, os aspectos contraditórios do mundo contemporâneo, no qual coexistem profundos avanços e conquistas, bem como agudas e crescentes desigualdades e perseguições, demandam um professor politicamente comprometido, um professor empenhado no aperfeiçoamento de sua prática, um profissional capaz de bem exercer a crítica do existente, função de todo e qualquer intelectual. (CANEN e MOREIRA, 2005, p. 120, 121)

Sendo a aula um evento social a que várias identidades estão presentes, em que diversos sujeitos tomam parte, esses autores concordam que haja a necessidade de que seja orquestrada por um intelectual capaz de se empenhar no aperfeiçoamento de sua própria prática, de exercer e fomentar o exercício da crítica, de refletir sobre a diferença que seu conhecimento pode fazer no mundo e de estimular essa prática. Parecem concordar também que a ausência desses atributos pode ser um sintoma de deficiência no ensino formal.

Talvez esses discursos, aos quais denominamos nesta pesquisa como técnicos, que enfocam repetição e reprodução de práticas já aprendidas e acabadas, consideradas como adequadas globalmente, possam ser transformados no momento da formação inicial do professor de inglês, já que esses professores em formação estarão posteriormente participando ativamente do processo de formação dos jovens da educação básica, como elucida Monte Mór (2007).

De acordo com Pimenta (2002),

(...) espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente construir seus saberes-fazer docentes com base nas necessidades e nos desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. (PIMENTA, 2002, p. 163, 164)

Sendo assim, espera-se que o professor em formação inicial reconheça que sua atividade profissional é humana e intelectual, que os alunos são pessoas com particularidades identitárias, que a sociedade global tem demandas diferentes das do século passado, e que, como intelectual autônomo e crítico, vive-se em processo contínuo de construção do conhecimento, investigando a própria prática.

Para elucidar o termo intelectual, procuro usar a afirmação de Marcuschi (2009), que não vê o intelectual como alguém que simplesmente tem um armazenamento expandido de saberes, mas aquele que consegue administrar os saberes que possui de forma a acompanhar e promover mudanças.

(...) intelectual é o sujeito que sabe usar o intelecto criativamente na sua relação sócio-histórica como agente de transformação, e não aquele que entupiu o intelecto com numerosos conhecimentos facilmente ultrapassáveis com o tempo e as novas descobertas. (MARCUSCHI, 2009, p. 17)

A partir do exposto, compreende-se a necessidade de que as licenciaturas se preocupem em formar o professor que seja um intelectual, que

exerça sua profissão com autonomia, que tenha práticas reflexivas, que se preocupe em ser um sujeito que transforma, se transforma e ensina a transformar; não apenas o técnico, que recebe conhecimentos prontos passivamente e instruções metodológicas escritas, contribuindo para a manutenção e perpetuação de discursos estabelecidos.

Nessa perspectiva, parece ser importante que a crítica integre a formação dos futuros professores de Língua Inglesa, de forma que esses profissionais em formação sejam levados a administrar a aquisição de sua autonomia intelectual, avaliando criticamente os fenômenos sociais.

Não se defende aqui a realização de uma formação profissional em que justamente a parte profissional seja esquecida, pois como Romanelli (1995) mostra, há vários séculos, a educação formal está ligada às demandas econômicas e ao mundo do trabalho da sociedade brasileira. Assim como Kalantzis e Cope (2006) apontam que a escola, de forma ampla, tem ligações históricas com o mundo do trabalho e com as aspirações sociais dos indivíduos. Entretanto, como os próprios autores reconhecem, na educação, essa prática deveria incluir assistência aos alunos para entrarem em um mundo de trabalho com responsabilidade e conhecimento de sua diversidade local e sua importância global.

## **1.2. Representações de professores de Língua Inglesa quanto ao ensino da língua**

### **1.2.1. Perspectivas, objetivos e contribuição das aulas de inglês na escola formal**

Ao procurar as representações de professores de língua inglesa em efetivo exercício, perguntei, por meio de questionário aplicado, acerca de suas perspectivas quanto à contribuição das aulas de inglês na escola para a formação dos alunos, e quanto aos objetivos priorizados, utilizando as seguintes

questões: “qual é ou como você vê a contribuição das aulas de inglês na escola para a formação dos alunos?” e “qual objetivo você prioriza ao ensinar inglês na escola e por quê?”. Usando essas perguntas como ponto de partida, tive a intenção de que os professores escrevessem sobre seus propósitos e propostas profissionais, em uma tentativa de enxergar, por meio de suas falas, as reais perspectivas quanto ao trabalho docente em aulas de língua inglesa no ensino formal.

Interpretando as respostas fornecidas, percebi a formação de grupos distintos de professores, quanto às suas representações acerca do ensino de língua inglesa, seus objetivos e sua contribuição como conteúdo curricular do ensino formal. As respectivas respostas são usadas neste trabalho para representar o quadro de características do trabalho docente em Língua Inglesa na atualidade.

Para categorizar esses grupos, levei em consideração não somente as respostas a essas duas perguntas especificamente, mas outros comentários que expressassem seus posicionamentos, mesmo em outras partes do questionário ou como resposta a outra pergunta. Lembro aqui que as respostas fornecidas pelos professores por ocasião da coleta de dados com a utilização do questionário serão identificadas pela sigla QPx.

#### **1.2.1.1. Importância cultural**

O primeiro grupo – majoritário em quantidade de professores – defende a **importância do inglês para o conhecimento de outra cultura além da sua própria**, conforme exemplificam as respostas a seguir mostradas:

***QP8:** “Ao conhecer a cultura americana e inglesa e seus falantes, começam a conhecer e a valorizar a sua própria cultura.”*

Quando mostra seu foco em sala de aula sobre as culturas americana e inglesa, esse professor me remete à fala de Crystal (2005), que afirma ser o número de falantes de inglês hoje no mundo, contando nativos e não-nativos, de

cerca de um bilhão e quatrocentos milhões; e, segundo esse autor, “três entre cada quatro falantes de inglês não são nativos hoje” (p. 34). Essa constatação de Crystal vem embasar a afirmativa de Rajagopalan (2008, p. 41) de que “a língua inglesa, já há um bom tempo, deixou de ser propriedade dessa ou daquela nação, desse ou daquele país”. O que se percebe, entretanto, na resposta destacada acima é que o professor investigado ainda está ligando a língua inglesa ao poder hegemônico dessas nações ([norte]americana e inglesa), sem reconhecer a situação inteiramente nova em relação às proporções que tomou essa língua.

Outra resposta representativa deste grupo é a seguinte:

**QP3:** *“As aulas de inglês na escola contribuem para que os alunos tenham acesso a noções de uma cultura diferente da deles e como uma ‘inclusão’ no mundo globalizado”.*

Quando o professor responde “(...) tenham acesso a noções de uma cultura diferente da deles e como uma ‘inclusão’ no mundo globalizado”, sou levada a questionar que valor semântico esse professor atribui a “mundo globalizado” e a “inclusão”, pois interpreto que ter acesso a noções de uma cultura diferente não signifique necessariamente inclusão no mundo globalizado, que Edwards e Usher (2008) descrevem como um emaranhado de acontecimentos locais e globais interrelacionados, e cujo tema principal é o ganho do capital. Vejo nessa resposta uma perspectiva do termo inclusão, por parte desse professor investigado, que corrobora o pensamento popular quanto à relação entre saber inglês e inclusão social, em que se acredita que saber inglês por si só seja a chave da porta de entrada para o espaço da inclusão no mundo globalizado, mesmo que estejam opacos os sentidos de “inclusão”, de “mundo globalizado” e o que exatamente signifique “estar incluído no mundo globalizado”. Essa ligação feita pelo senso comum entre língua inglesa e globalização não é algo novo no cenário histórico brasileiro. Há, no senso comum, o mito de que saber inglês, por si só, significa inteirar-se dos acontecimentos mundiais e ascender socialmente, conforme concluiu Paiva em

suas pesquisas (PAIVA, 2005). Guimarães (2006) também mostra que desde 1808 “a língua inglesa era considerada uma das mais importantes entre as línguas vivas e também de grande utilidade para o Estado em decorrência da abertura dos portos para o comércio estrangeiro” (p. 11), ou seja, desde o século XIX, o ensino da língua inglesa aparecia com o caráter redentor de possibilitar aos brasileiros a ampliação da circulação de seu capital, os negócios com o estrangeiro, a inclusão na globalização, sendo percebida como instrumento para expansão dos negócios e do poder.

Na visão dos Letramentos Críticos, entretanto, a inclusão de um indivíduo está associada à possibilidade de analisar as relações existentes entre linguagem, poder, práticas sociais, identidades, atitudes, e a um engajamento ético em relação às diferenças (OSDE METHODOLOGY, 2008). Lembro-me ainda da advertência de Bhabha (2007, p. xv) quando diz: “a globalização, quero sugerir, deve começar sempre em casa”<sup>14</sup>. O autor discute as tentativas de “entrar no mundo globalizado” que algumas nações em vias de desenvolvimento empreendem, e argumenta que existe a necessidade de se trabalhar primeiramente com a diferença, os problemas de diversidade, a equidade [ou a falta dela] e a distribuição do poder dentro de seu próprio sistema, para somente depois se empreender em uma tentativa de inclusão em nível mundial. Portanto, seguindo essas teorias, infiro que pensar inclusão no ensino de línguas não seja conceber o conhecimento da língua como fenômeno que traz intrinsecamente as possibilidades de análise e questionamento das relações sociais existentes, estabelecidas e legitimadas, nem seja pensar o ensino de línguas somente para ascensão a um lugar melhor na sociedade capitalista, mas para engajar-se na crítica e na construção de sentidos de forma autônoma e autêntica.

Ainda sobre a resposta desse professor, quando usa o sintagma “uma cultura diferente da deles”, outro ponto se apresenta questionável: Cope e Kalantzis (2006) indicam que a diversidade local cresceu consideravelmente nos tempos atuais, o que significa que as culturas da própria sala de aula, supostamente monolíngue, são díspares e elas mesmas podem ser submetidas

---

<sup>14</sup> “Globalization, I want to suggest, must always begin at home”

ao diálogo e à negociação, como Bhabha (idem) pontua. No entanto, pela resposta do professor, percebo que ele considera a sala de aula como local de identidades estáticas e essenciais, e não como local onde acontecem movimentos dialéticos de construção permanente de identidades sempre processuais. As aulas de língua inglesa poderiam servir, em uma proposta crítica, para a negociação dessas culturas e seus discursos, para confronto das identidades múltiplas que com certeza povoam a classe, levando, em uma consequência natural, à negociação de estruturas linguísticas, enriquecendo o *input* e o *output* desse aluno.

Outras respostas desse grupo dizem o seguinte:

**QP7:** *“Contribui para um despertar para outras culturas estrangeiras, ao mesmo tempo valorizando a cultura nacional. Serve para refletir outras realidades e a própria realidade na qual o aluno está inserido”.*

**QP6:** *“(...) os alunos descobrem diferentes culturas (...)”.*

**QP10:** *“Confirmação da cultura geral adquirida e inserção de informações referentes a outras culturas para o crescimento individual”.*

**QP5:** *“É necessário principalmente que para que os alunos conheçam o mundo em que eles vivem, conhecendo cultura diferente.”*

De forma geral, nas respostas mostradas acima, vejo uma repetição de proposições cristalizadas em enunciados que trazem implícita a ideia da língua estrangeira como redenção do provincianismo local, como Rajagopalan (2008) advoga ser o senso comum de professores e alunos:

A palavra ‘estrangeira’ é comumente reservada para qualificar uma outra língua que conta com mais respeitabilidade que a língua materna de quem fala(...) quando a língua é considerada de menor prestígio, é quase sempre qualificada como exótica (...). (RAJAGOPALAN, 2008, p. 65)

Arrisco-me até a considerar as respostas como inocentes, pois apresentam clichês que não trazem aprofundamento realmente representativo do pensamento filosófico que embasa suas práticas, mas são há muito utilizadas por professores e instrutores de língua inglesa. Essas respostas parecem trazer o chamado “conhecimento de uma cultura estrangeira” como a solução para o indivíduo se encontrar como sujeito em seu próprio ambiente cultural, ou para chegar a um nível de agência, esta entendida como “poder de agir” (RICOEUR, 2006, p. 147) e como forma de se engajar no mundo de forma consciente, ou talvez chegando a um nível inconsciente, e de forma crítica.

Edwards e Usher (2008) apresentam a teoria da *locação-deslocamento-relocação*, um movimento, a meu ver, dialético, de des-identificação e re-identificação dos sujeitos. Tal movimentação, segundo os autores, acontece quando o sujeito sai de seu papel social onde se vê (domesticação) para outro papel que escolhe (des-identificação), se recolocando em outro papel social (relocação), a partir de suas escolhas. De acordo com essa teoria, para se chegar à agência, é preciso haver deslocamentos. Esses deslocamentos, segundo Edwards e Usher (2008), devem estar previstos nas pedagogias da contemporaneidade. Como sugerem esses autores, o hibridismo característico das culturas na sociedade global da atualidade permite que se criem condições para uma pluralidade de estruturas para o entendimento, para a aprendizagem e a epistemologia; esse hibridismo, que provoca o surgimento de identidades sincréticas, ultrapassando bordas iniciais e mesclando-se a outras identidades, enfraquece todas as formas rígidas e absolutas de se enxergar as culturas e, conseqüentemente, a educação.

Embora os professores consultados procurem não somente abordar estruturas linguísticas, mas também marcar a diferença por meio da apresentação das culturas anglófonas em suas aulas, o que segundo Woodward (2000) seria pressuposto para construção identitária, não identifiquei a preocupação com o que seria feito ao se conhecer a nova cultura de que falam; não identifiquei de que forma essa diferença pode ser trabalhada em sala de aula de modo a levar ao deslocamento e à agência. Infiro que a mera apresentação de diferenças não levaria aos movimentos de des-identificação e

re-locação apontados, mas levaria os alunos apenas à fase da constatação da diferença, sem ater-se à pergunta que Foucault formula: “que fazer de si mesmo?” (FOUCAULT, 1997, p. 109). Conforme expõem as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM (2006),

a disciplina Línguas Estrangeiras na escola visa a ensinar um idioma estrangeiro e, ao mesmo tempo, cumprir outros compromissos com os educandos, como, por exemplo, contribuir para a formação de indivíduos como parte de suas preocupações educacionais. (OCEM, 2006, p. 91)

Segundo Edwards e Usher (2008), Foucault (1997) e Ricoeur (2006), entre outros, a construção identitária não está ligada somente ao ato de conhecer as diferenças, mas ao que se faz – ou não se faz – acerca dessas diferenças reconhecidas. Suponho que a concentração na apresentação das diferenças em detrimento de um trabalho crítico não se coadune com a proposta de se realizar na escola formal uma “pedagogia comprometida com ajudar as pessoas a expandirem a capacidade humana” (SIMON, 1992, p. 20).<sup>15</sup>

#### 1.2.1.2. Fins profissionais e/ou propedêuticos

Em um segundo grupo, juntei professores que apontam **a preocupação com o ensino da língua para fins profissionais e/ou propedêuticos**:

**QP4:** *“Contribuo para que meus alunos possam desenvolver uma maior percepção de textos dos mais variados gêneros, sempre dentro da área técnica do curso que estudam (...) como leciono em curso de formação técnica e tecnológica, **priorizo** a habilidade da leitura. Meus alunos não **precisam** aprender a falar, escrever ou entender o inglês falado”.* (grifos meus)

**QP6:** *“Como leciono no ensino médio, minha grande prioridade é leitura e interpretação de textos, com foco em estratégias de leitura para auxiliá-los no Vestibular”.*

---

<sup>15</sup> “A pedagogy committed to helping people expand human capacity”

**QP1:** *“Para um mundo globalizado, se faz necessário cada vez mais o aprendizado da língua inglesa”.*

Conforme representado nas respostas acima mencionadas, há uma preferência dos professores em diversificar os gêneros discursivos na apresentação de textos de forma que os alunos tenham contato com os possíveis gêneros discursivos encontrados em situações extraclasse quando o inglês lhes será requisitado. O trabalho com gêneros parece ser uma tendência bastante presente nos tempos atuais; baseados em Bakhtin (1992/2006), que pontua ser o domínio do gênero o domínio da situação discursiva, diversos professores se preocupam em mostrar os diversos gêneros discursivos ao aluno e trabalhar com esse aluno a identificação e produção dos gêneros para habilitá-lo a interagir no mundo contemporâneo. Atenta-se, porém, para o fato de que a linguagem é prática social (STREET, 1984; COPE e KALANTZIS, 2006; FABRÍCIO, 2008) e, portanto, trabalhar sob essa perspectiva implica relacionar língua-contexto-tecnologia-poder: “se a linguagem é uma prática social, ao estudarmos a linguagem estamos estudando a sociedade e a cultura das quais ela é constituinte e constitutiva” (FABRÍCIO, 2008, p. 48). De acordo com as respostas dos professores investigados, entretanto, os trabalhos com gênero apresentados parecem não ultrapassar a abordagem instrumental de desenvolver estratégias de captura do sentido pronto e acabado presente no texto; não identifiquei um trabalho de construção de sentidos dinâmico, em que o leitor entra como co-enunciador efetivamente (BAKHTIN, 1992/2006). Esse trabalho técnico de enxergar o texto como o detentor de sentidos prontos e o aluno leitor como aquele que vai em busca dos sentidos fornecidos, ainda é um trabalho pedagógico de bases modernas, que se aproxima da prática de preparar os alunos para se adequarem para servirem à vida social globalizada, seguindo as tendências ainda de educação liberal do início do século passado.

Silva (2010), em análise histórica de currículos, sugere que o trabalho pedagógico cujos objetivos são de preparar o aluno para atender as expectativas do mercado e funcionar no mundo adulto adequadamente é um conceito do século passado e pode ser considerado puramente técnico: “numa perspectiva

que considera que as finalidades da educação estão dadas pelas exigências profissionais da vida adulta, o currículo se resume a uma questão de desenvolvimento, a uma questão técnica” (SILVA, 2010, p. 24). O autor afirma que no desenvolvimento desse currículo técnico são preponderantes o estabelecimento de padrões, organizações e objetivos claramente estabelecidos, com formulação detalhada, precisa e consistente, sendo a referência de sucesso no trabalho pedagógico o alcance desses objetivos.

Em uma era de conexão e interação ininterruptas, de informação viajando em velocidade cibernética, ensinar a língua para a comunicação supostamente “neutra” ou para atender às demandas mercantis do mundo globalizado parece ter se tornado muito pouco. Talvez por esse motivo, Cox e Assis-Peterson, ao analisarem as OCEM-LE (2006), tenham concluído que essas orientações, em um viés crítico de ensino em língua inglesa, propõem uma prática pedagógica, mais abrangente e mais adequada às necessidades do século XXI: “a proposta didático-pedagógica [das OCEM] vai além de meramente capacitar o aluno a usar a língua para fins comunicativos” (COX e ASSIS-PETERSON, 2008, p. 33).

Supondo que os professores estejam preocupados com o fato de o mercado valorizar o empregado que domina pelo menos uma língua além da sua materna, em especial a língua inglesa, que tem sido atualmente a mais utilizada do planeta, seja em escala numérica ou abrangência geográfica, conferindo poder aos que a falam, como Crystal (2005) pondera, as respostas dos professores investigados parecem reforçar o que já está apontado neste trabalho quanto à substituição da produção de significados em aula pela visão instrumental de língua com ênfase em domínio de técnicas e ferramentas de leitura e tecnologia como tendência curricular moderna.

Cox e Assis-Peterson, todavia, afirmam que “o letramento, diferentemente da leitura instrumental, visa a potencializar a competência genérica que envolve também os gêneros multimodais, gêneros complexos do ponto de vista de sua tessitura linguajeira” (COX e ASSIS-PETERSON, 2008, p. 34). Essa potencialização de competência genérica parece ultrapassar o estágio em que o leitor recebe textos e atua passivamente nessa relação de interação com o texto, e parece permitir ao aluno autonomia sobre sua prática de leitura, no sentido que

Ihe permite gerir seu próprio conhecimento e exercer a prática de produzir sentidos a partir do texto fornecido. Essa prática parece promover expansão na prática de ensino de línguas. Assim, percebe-se que a leitura instrumental, embora tenha seu valor, ainda pode ser insuficiente em se tratando de ensino de língua no ensino formal, com vistas a formar cidadãos engajados e críticos.

Pelas respostas fornecidas, não pude identificar os professores investigados como profissionais que se ligam à noção de que “trabalhar com a linguagem é necessariamente agir politicamente, com toda a responsabilidade ética que isso acarreta” (RAJAGOPALAN, 2008, p. 125), pois esta é “importante palco de intervenção política, onde se manifestam as injustiças sociais pelas quais passa a comunidade em diferentes momentos da sua história e onde são travadas constante lutas” (ibidem). Como Brandão (1995) também expõe,

(...) a linguagem não pode ser encarada como uma entidade abstrata, mas como o lugar em que a ideologia se manifesta concretamente, em que o ideológico, para se objetivar, precisa de uma materialidade. (BRANDÃO, 1995, p. 10)

Sendo assim, trabalhar a linguagem somente como estruturas cujo uso deve ser internalizado, pode não suprir totalmente as necessidades educacionais da contemporaneidade; compreendo que a educação deveria ir além do mero trabalho preocupado com alcance de metas propostas e com transmissão de conteúdos sistematizados.

De acordo com as respostas coletadas, há priorização de leitura e compreensão de textos voltados aos interesses concretos e imediatos dos alunos, como mostrado nos excertos a seguir:

**QP2:** *“Priorizo não deixar o aluno assustado em relação ao aprendizado de uma nova língua, deixá-lo bem à vontade para explorar a língua à sua maneira e deixando-o em constante contato com a língua, criando na sala uma atmosfera favorável a esse ensino. Também devemos atingir o aluno com questões de seu cotidiano,*

*como as músicas que escuta, os textos que leem, os filmes a que assistem, sem deixar de cumprir seu planejamento da escola”.*

**QP3:** *“Objetivos a curto prazo. Tento fazer com que os alunos vejam uma funcionalidade no conteúdo lecionado simplesmente para prendê-los à aula”.*

**QP5:** *“A compreensão está em primeiro lugar”.*

**QP8:** *“Eu priorizo o trabalho com textos atuais e interdisciplinares”,*

**QP7:** *“Priorizo ensinar o inglês instrumental, dando ferramentas básicas para o aluno refletir, interpretar e inferir informações relevantes dos textos.*

**QP1:** *“Infelizmente estamos presos aos conteúdos programáticos, mesmo tentando diversificar, ainda estamos presos ao planejamento”.*

Pelas respostas, suponho que os trabalhos com leitura e compreensão relatados tenham a proposta de ensinar a língua como estrutura, não trabalhando o texto e suas implicações como interação social histórica e dialógica. Creio que tenham uma perspectiva convencional de ater-se à intenção do autor, à busca de informações específicas fornecidas na organização léxico-sintática do texto, e à utilização do texto como fonte de material gramatical para trabalho isolado. Luke e Freebody (1997), todavia, apontam limitação nessa perspectiva, e defendem uma abordagem em que “ler tem a ver com ler culturas e mundos”<sup>16</sup> (p. 201).

Segundo a proposta dos Multiletramentos Críticos, o propósito fundamental da educação é “assegurar que todos os alunos se beneficiem da aprendizagem de maneiras que lhes permitam participar plenamente na vida pública, comunitária e econômica”<sup>17</sup>, nas palavras da equipe do New London Group (2006, p. 9). Para que isso ocorra, surge a necessidade de repensar

---

<sup>16</sup> “Reading is about reading cultures and worlds”.

<sup>17</sup> “to ensure that all students benefit from learning in ways that allow them to participate fully in in public, community and economic life”.

práticas pedagógicas de ensino de línguas que abordem currículo estrutural como fim e língua como conjunto de estruturas desconexas das relações de poder e das formações identitárias individuais, sem focar o conhecimento linguístico como ferramenta para o deslocamento dos sujeitos e para enriquecimento de sua identidade *ipse* (RICOEUR, 2006) em uma construção identitária dialética e constante.

Outra resposta representativa deste grupo que se preocupa com o ensino da língua para fins profissionais e/ou propedêuticos diz o seguinte:

**QP2:** *“Vejo como um incentivo ao aprendizado dos idiomas (...) não vejo como o ensino dado nas escolas possa fazer com que os alunos adquiram as línguas (...) conscientizar os alunos da importância de se aprender novas línguas para sua carreira profissional (...) se entender como parte de um mundo plurilíngüe (...) importância que novos conhecimentos farão em sua vida profissional e pessoal”.*

Pude ler na fala anterior, além da visão propedêutica da língua inglesa no ensino formal, uma perspectiva bastante pessimista do ensino de línguas e do que possa representar esse processo no ensino formal. Percebo permear a sua prática o desinteresse e a repetição dos discursos que apregoam que o inglês da escola não serve para efetivamente aprender língua.

Rajagopalan (2008) adverte que

A saúde de uma disciplina se mede pela presteza com a qual ela consegue responder a novas realidades que surgem no mundo em que vivemos e pelo interesse que ela evidencia em atender aos anseios e preocupações típicos de cada época. (RAJAGOPALAN, 2008, p. 39)

Nesse sentido, parece-me que a professora investigada, em seu depoimento anterior admite que a saúde da disciplina Língua Inglesa, no ensino formal, vai mal. Ela admite a importância de aprendizagem de idiomas, porém

não acredita que no ensino formal possa ser possível alcançar o objetivo para o qual se estudam idiomas. Talvez, a insatisfação explícita e a desesperança quanto ao ensino de língua na escola tenham conexões com a seguinte inferência de Rajagopalan (2008):

Quem ainda pensa em termos de línguas estrangeiras, falantes nativos etc. como se tais conceitos fossem definidos de uma vez por todas e incapazes de serem repensados, na verdade, ainda está vivendo no século XIX quando entes como nação, povo, indivíduo eram concebidos em termos de uma lógica binária segundo a qual só se admitia uma resposta categórica do tipo “sim” ou “não”. (RAJAGOPALAN, 2008, p. 69)

Essas verdades cartesianas a que fomos assujeitados ao longo da modernidade parecem não mais ser indispensáveis para que o ensino de língua inglesa na educação formal atenda às demandas de uma sociedade líquida (BAUMAN, 2007) marcada por incertezas, inconstâncias, heterogeneidades. Santaella (2007) observa que

Já não há lugar, nenhum ponto de gravidade de antemão garantido para qualquer linguagem, pois todas entram na dança das instabilidades. Texto, imagem e som já não são o que costumavam ser. Deslizam uns para os outros, sobrepõem-se, complementam-se, confraternizam-se, unem-se, separam-se e entrecruzam-se. Tornaram-se leves, perambulantes. Perderam a estabilidade que a força de gravidade dos suportes fixos lhe emprestavam. (SANTAELLA, 2007, p. 24)

Talvez o trabalho dos professores ainda seja pautado por perspectivas que os faz ver o inglês como alvo a ser atingido, como lugar a se alcançar para ter melhores oportunidades na vida social, e não como um possível lugar das

interações e dos confrontos de identidades. Severino (1986, p. 98) aponta três objetivos para a educação: a formação científica, a formação política e a formação filosófica. O que as respostas desses professores denotam é que eles focam sua prática pedagógica priorizando a formação científica em detrimento à formação política e à filosófica; foi o que Street (1984) denominou letramento autônomo em contraste ao letramento ideológico, assunto discutido mais detalhadamente no capítulo 2 desta tese.

Street (idem) fez surgir uma nova perspectiva no cenário dos estudos da linguagem ao conceber o letramento não como uma prática isolada e descontextualizada – a que ele chamara letramento autônomo –, mas como “um processo social no qual tecnologias construídas socialmente são usadas em estruturas institucionais particulares para propósitos sociais específicos”<sup>18</sup> (STREET, 1984, p. 97). O letramento passou a ser visto como envolvendo não somente a escrita, mas abarcando o uso de sistemas simbólicos de diversas modalidades que se articulam uns com os outros e só fazem sentido se em situações de práticas sociais, se em eventos comunicativos.

Observo que os professores entrevistados ainda se identificam com o letramento autônomo, em que há a opção deliberada por dissociar língua e suas manifestações de prática social.

Considero interessante salientar que, investigados quanto a objetivo em aula de inglês, não parece ter passado pelas mentes desses profissionais que o questionário pudesse estar mencionando como objetivo em aula de inglês algo além de estruturas ou habilidades linguísticas. Isso indica que o ensino de língua inglesa não deve mesmo estar com o prisma de língua como prática social com todas as implicações que uma interação social pode ter.

---

<sup>18</sup> “It is a social process, in which particular socially constructed Technologies are used within particular institutional frameworks for specific social purposes”.

### 1.3. Representações para as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM-LE

Como Pierre Lévy (1994) sustenta, a escola é um hábito antropológico milenar de tradições mantidas ao longo de muitos séculos. O autor afirma que “a escola é uma instituição que há cinco mil anos se baseia no falar/ditar do mestre, na escrita manuscrita do aluno, e, há quatro séculos, em um uso moderado da impressão” (LÉVY, 1994, p. 8). Foucault (1987/2007), nesse mesmo sentido de conceber a escola como o local de tradições que se estendem há muito tempo, define-a como o lugar de vigiarem-se os indivíduos, e descreve o espaço escolar do século XVIII como um local bastante semelhante ao que ainda se pode encontrar na contemporaneidade:

Pouco a pouco – mas principalmente depois de 1762 – o espaço escolar se desdobra; a classe torna-se homogênea, ela agora só se compõe de elementos individuais que vêm se colocar uns ao lado dos outros sob os olhares do mestre. A ordenação por fileiras, no século XVIII, começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar: filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e a cada prova; colocação que ele obtém de semana em semana, de mês em mês, de ano em ano; alinhamento das classes de idade umas depois das outras; sucessão de assuntos ensinados, das questões tratadas segundo uma ordem de dificuldade crescente. E nesse conjunto de alinhamentos obrigatórios, cada aluno segundo sua idade, seus desempenhos, seu comportamento, ocupa ora uma fila, ora outra; ele se desloca o tempo todo numa série de casas; umas ideais, que marcam uma hierarquia do saber ou das capacidades, outras devendo traduzir materialmente no espaço da classe ou do colégio essa repartição de valores ou dos méritos. Movimento perpétuo onde os indivíduos substituem uns aos outros, num espaço escondido por intervalos alinhados. (FOUCAULT, 1987/2007, p. 125, 126)

Foucault apresenta o espaço escolar no século XVIII bastante preocupado com as atividades de vigiar, punir e controlar os sujeitos: “são espaços que realizam a fixação e permitem a circulação (...) marcam lugares e

indicam valores; garantem a obediência dos indivíduos (...)” (idem 126). Essa descrição do autor parece muito semelhante ao que ainda encontramos no século XXI: as filas, a ordenação espacial dos sujeitos em sala de aula e nos demais espaços da escola, a posição ocupada de acordo com os resultados obtidos pelos alunos em avaliações atribuídas pelo professor, as decisões sobre quem senta nos bancos da frente na sala de aula, quem pode se sentar nos bancos de trás, o controle do horário, da presença e da ausência são todas práticas da época moderna mas que ainda estão muito presentes nas escolas contemporâneas de forma geral.

Se o mundo da contemporaneidade não tem mais as mesmas características do mundo moderno, se apresenta configuração de um sistema mediado pelas novas tecnologias de informação e comunicação, que reformularam completamente as ações sociocomunicativas, parece-me que um modelo cuja mecânica é estabelecida de modo a melhor vigiar, punir e controlar, não deve atender aos objetivos de liberdade de expressão, desenvolvimento ético, pluralismo, cidadania e coexistência, como prescreve a lei federal brasileira que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, a lei 9394/96. Suponho ser importante que a escola, na tentativa de configurar inclusão socioeconômica dos sujeitos, democratização do saber, formação ética, desenvolvimento da autonomia, da cidadania e do pensamento crítico, deva rever seus objetivos, práticas, organização e filosofias balizadoras. Dessa forma, sugere-se que deva haver também uma reformulação na prática pedagógica e no sistema de escolarização como um todo para que possa efetivamente atender a demandas educacionais de um mundo em constante construção e reconstrução. Uma escola instituída nos moldes antigos, com objetivos, metodologias, abordagens e pedagogias ultrapassadas não parece ser capaz de cumprir seu papel na sociedade e atender às demandas de alunos cujas epistemologias deixaram de ser exclusivamente lineares, mas se expandiram, permitindo outras formas, além da lógica linear, para a construção do conhecimento, como explica Monte Mór (2008). Se o perfil do público a que serve a escola mudou, vai ser apropriado transformar também a escola e o papel da educação formal; não somente trocar de ferramenta para realizar as mesmas

práticas, mas reformular a pedagogia e as relações que se estabelecem nesse ato social chamado aula.

Essa escola, que traz seus modelos há séculos, faz parte da prática social dos sujeitos há muito tempo e tem a legitimação como local, muitas vezes único, para prover acesso ao mundo do trabalho, para definir o que seja cidadania, e para suplementar os discursos e as atividades que permeiam as vidas dos alunos. Como essas três instâncias – o trabalho, a cidadania, e os discursos – sofreram drásticas modificações nos últimos anos, pois a própria sociedade mudou ao longo dos anos, conforme apontam Lankshear & Knobel (2006) e Edwards & Usher (2008), a escola também apresenta a carência de modificações urgentes.

Ainda no século passado, Freire (1987/1993) observou que a escola poderia deixar de ser a prática da vigilância, punição e controle para ser a prática da liberdade se nela fossem inseridos o diálogo em lugar da domesticação, a criação em lugar do ajustamento, a crítica em lugar da ingenuidade. Do mesmo modo, Levy (1994), enxergando a necessidade de mudança na dinâmica da educação formal, encoraja a implementação dos recursos da informática na escola, por acreditar que, embora esses possam levar a uma transformação desses costumes em algum espaço de tempo a médio ou longo prazo, pode provocar, imediatamente, um processo de desconstrução de uma tradição milenar. O projeto dos Multiletramentos Críticos (COPE e KALANTZIS, 2006), já no final do século XX, sugere que a escola acompanhe as transformações nesses três âmbitos – trabalho, cidadania e discursos: do pós-fordismo ou capitalismo rápido que orienta o mundo do trabalho, que a educação se preocupe em focar a diversidade produtiva; do declínio do civismo que predomina a vida pública, surja um pluralismo cívico, uma cidadania reformulada; e da invasão dos espaços privados que permeiam a vida pessoal, construam-se vidas multifacetadas. Para isso, defende que o compromisso com a crítica e com a ética pode dar lugar às necessárias modificações da escola para que esta possa ser o local de prática da liberdade, da criatividade, da livre expressão, da pesquisa e da produção de

conhecimentos em consonância com os movimentos constantes das sociedades contemporâneas.

No Brasil, desde o final do século passado, tem havido tentativas de oferecer aos professores e gestores da educação nacional, parâmetros, orientações, paradigmas e referenciais que norteiem o trabalho pedagógico em nível nacional, e que sirvam de sustentação da lei 9394/96, a chamada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Dos Parâmetros Curriculares Nacionais, primeiro documento dessa espécie e publicado em 1998, às Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM, documento de referência mais recente e publicado em 2006, a sociedade brasileira e suas necessidades históricas e educacionais mudaram consideravelmente, tanto em nível global quanto em nível local.

Nesta pesquisa, enfoco especificamente as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM, e não os documentos oficiais anteriores, por considerar que, como documento mais recente norteador da prática pedagógica no país, não representa uma proposta oposta, mas um avanço quanto aos anteriores, como o próprio documento explicita: “não só no sentido de aprofundar a compreensão sobre pontos que mereciam esclarecimentos, como também, de apontar e desenvolver indicativos que pudessem oferecer alternativas didático-pedagógicas para a organização do trabalho pedagógico” (OCEM, 2006, p. 8). Assim, as OCEM constituem uma tentativa de trazer ao professor regente algumas reflexões sobre a prática docente, os objetivos da educação sistematizada e a sociedade contemporânea. Em seu texto de abertura, chamado *Carta ao Professor*, as OCEM procuram elucidar seus propósitos quanto à educação, inclusão, sistematização e qualidade.

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio foram elaboradas a partir de ampla discussão com as equipes técnicas dos Sistemas Estaduais de Educação, professores e alunos da rede pública e representantes da comunidade acadêmica. O objetivo deste material é contribuir para o diálogo entre professor e escola sobre a prática docente. A qualidade da escola é condição essencial de inclusão e democratização das oportunidades no Brasil, e o desafio de oferecer uma educação básica de qualidade para a inserção do aluno, o desenvolvimento do país e a

consolidação da cidadania é tarefa de todos. (...) Preparar o jovem para participar de uma sociedade complexa como a atual, que requer aprendizagem autônoma e contínua ao longo da vida, é o desafio que temos pela frente. Esta publicação não é um manual ou uma cartilha a ser seguida, mas um instrumento de apoio à reflexão do professor a ser utilizado em favor do aprendiz. (OCEM, 2006, p. 5,6)

Seguindo um procedimento incomum em documentos oficiais norteadores de fazer pedagógico, as OCEM não procuram fornecer fórmulas, modelos de aulas, ou manuais pedagógicos. Pelo contrário, procuram levar o professor à reflexão, à capacidade de produzir – e criticar – seu próprio material, para que seja capaz de atender as necessidades específicas de sua comunidade escolar. As OCEM estão divididas em três volumes separados por assuntos: o primeiro volume, que abrange linguagens, códigos e suas tecnologias; o segundo volume, sobre ciências da natureza, matemática e suas tecnologias; e o terceiro volume, que abrange orientações para ciências humanas e suas tecnologias.

Baseadas nos princípios dos letramentos críticos, as Orientações Curriculares do Ensino Médio – OCEM (2006), em sua seção dedicada ao ensino das línguas estrangeiras – OCEM-LE, indicam que a crítica pode ser vista como a ferramenta de que o aluno se utiliza para a participação nas produções de sentidos na sociedade em que se insere; desta forma, no ensino de línguas estrangeiras especificamente, assunto deste trabalho, as OCEM-LE defendem a crítica da heterogeneidade, da diversidade, das perspectivas de língua, linguagem, leitura e letramento, sob as quais se conduzem as atividades pedagógicas, com o objetivo de promover no aluno, por meio das aulas de línguas estrangeiras, a desconstrução dos discursos cristalizados que o constituem como sujeito e que naturalizam verdades construídas historicamente: verdades sobre sua identidade, sobre o currículo, sobre a comunicação, sobre a linguagem e outras mais.

Compreendendo que em uma era pós-método (KUMARAVADIVELU, 2008) não há pedagogia que funcione adequadamente se esta não se propuser ao atendimento das necessidades locais, as Orientações Curriculares do Ensino Médio – OCEM-LE, numa adaptação dos princípios dos Novos Letramentos à

realidade brasileira propõem que, levando em conta as idiossincrasias do contexto brasileiro, as disciplinas sejam meios para a reflexão crítica, para o desenvolvimento da cidadania e para a produção científica nos seus mais variados níveis. O documento leva em conta que o mundo contemporâneo demanda cidadãos comprometidos e flexíveis, e que já é passada a época em que se podiam estudar somente tópicos isolados, solidarizando-se com Marcuschi (2009), quando o autor argumenta que “a formação intelectual está cada vez menos no acúmulo de saberes e cada vez mais na capacitação crítica, na autonomia para a busca de caminhos e na percepção do que é relevante” (MARCUSCHI, 2009, p. 15).

A partir dessa proposta das OCEM-LE, indaguei os professores sobre seu pensamento quanto a essa proposta de trabalho em sua prática pedagógica. Usando o próprio documento, numa tentativa de buscar a representação dos professores quanto à sua identidade profissional, expus no questionário aplicado um trecho das OCEM-LE, solicitando aos professores que expusessem suas opiniões quanto ao posicionamento do autor. Eis o trecho apresentado:

(...) os professores de inglês podem cooperar em sua marginalização imaginando-se como meros “professores de língua” sem conexão alguma com questões sociais e políticas. Ou então podem aceitar o paradoxo do letramento como forma de comunicação interétnica que muitas vezes envolve conflitos de valores e identidades, e aceitar seu papel como pessoas que socializam os aprendizes numa visão de mundo que, dado seu poder (...) deve ser analisada criticamente. (GEE, 1986, p. 722 apud OCEM-LE, 2006, p. 109)

### **1.3.1. Integrados à nova proposta**

Pude identificar respostas dos sujeitos investigados, que uso aqui para constituir a representação do pensamento de um grupo de professores de língua

inglesa que se consideram integrados à nova proposta, conforme mostrado nos depoimentos a seguir expostos e comentados.

**QP4:** *“Eu a apóio e respeito, e sempre procuro segui-la. Sempre busco colocar meus alunos em contato com textos atuais, sobre assuntos correntes. Com isso, tenho o privilégio de poder vê-los exercitar seu senso crítico. Obviamente, puxo por isso neles.”*

**QP3:** *“É exatamente o que descreve a proposta que tento fazer com meus alunos, mesmo que eles não se interessem pela aula”.*

**QP7:** *“Realmente existem 2 tipos de professor de inglês [a que se refere o excerto das OCEM], mas me identifico com o último supracitado”.*

**QP4:** *“Concordo com sua opinião e fico feliz por perceber que me encaixo no segundo tipo de professor de inglês [o que aceita o paradoxo do letramento e se aplica à crítica na prática pedagógica]”.*

Comparando as respostas dos professores comentadas na seção 1.2 anterior acerca de questões concernentes a suas perspectivas e objetivos para o ensino de língua inglesa na educação formal com as respostas fornecidas para esta seção, noto que, embora ao lerem os trechos das OCEM-LE os professores tenham afirmado desenvolver trabalho em conformidade com esses referenciais, não pude identificar um trabalho docente que condissesse com a afirmativa de Gee exposta nas OCEM-LE.

Parece haver uma opacidade em relação ao termo crítica, aos procedimentos que caracterizam uma prática pedagógica crítica, e aos pontos norteadores que as OCEM-LE sugerem para o ensino de línguas estrangeiras em contexto brasileiro. No próximo capítulo apresentarei estudos sobre a crítica que, talvez, possam explicar as perspectivas tradicionalmente seguidas pelos professores de língua inglesa e os rumos da crítica no contexto educacional brasileiro.

### 1.3.2. Utopia Pedagógica

Pude identificar ainda outro grupo representando professores que reconhecem o valor de uma proposta nova, mas acham que a prática está longe de ser transformada, dando à proposta das OCEM-LE um caráter ideal mas utópico:

**QP7:** *“A proposta é muito boa; porém, para conseguirmos tal objetivo, precisaríamos motivar nossos alunos e mostrar-lhes a importância da educação para o seu crescimento como ser humano e cidadão consciente de seus direitos e deveres”.*

**QP10:** *“Concordo plenamente mas também penso que os profissionais da área poderiam ser melhor ensinados”.*

**QP5:** *“Muito interessante desde o momento que você tenha liberdade para trabalhar, não é o caso das escolas particulares”.*

Esses professores refletem um pensamento já disseminado amplamente há tempos e uma reivindicação usualmente presente nas conversas informais entre os profissionais da educação formal: a falta de preparo para o trabalho docente, a falta de liberdade para um trabalho que fuja ao rigor dos planejamentos curriculares das escolas privadas, que se preocupam prioritariamente com o preparo de alunos para concursos, e o tempo despendido com um trabalho de motivação do aluno. Essas são, segundo os professores, causas para que uma proposta nova não seja plenamente aplicada nas práticas pedagógicas em vigor. O sistema imediatista a que o contexto educacional obedece se sobrepõe à perspectiva teórica.

Identifiquei também a preocupação com o que pode ser considerado uso extra do tempo de prática docente, quando esse docente se ocupa com trabalhos paralelos ao estrutural da língua. Novamente constata-se a dissociação do trabalho crítico com o trabalho estrutural; posso identificar que o professor realmente não percebe que ensinar uma língua é abordar uma prática

social permeada por confronto de identidades. Como mostra Rajagopalan (2008), essa dissociação não é exclusiva dos professores investigados neste trabalho de pesquisa:

É fato que, com raríssimas e honrosas exceções, poucos entre nós, linguistas, paramos para pensar que as línguas, além de serem instrumentos de comunicação, atributo distintivo do ser humano etc., também são verdadeiras bandeiras políticas, atrás das quais se reúnem povos e em nome das quais muitos se dispõem a derramar o próprio sangue. Pois não será o caso de levar em conta que muitas das nossas consagradas teorias a respeito da linguagem estão despreparadas para o desafio de refletir sobre a política linguística, em particular sobre o planejamento lingüístico de uma nação? (RAJAGOPALAN, 2008, p. 102)

Vejo na fala do autor a necessidade premente de se reestruturar o pensamento acerca do instrumento língua e acerca do que ensinar línguas possa significar na formação identitária dos sujeitos e dos cidadãos da contemporaneidade. Mais que aprender a identificar e usar estruturas fonológicas, sintáticas e morfológicas, no ensino de uma língua urge a preocupação com políticas linguísticas, com as relações de poder intrincadas nas interações comunicativas, com a língua como prática social.

### 1.3.3. Resistência nacional

Ainda outro grupo representa o professor que entende que os excertos apresentados das OCEM-LE versam sobre evitar atitudes e práticas pedagógicas que levem o aluno a admirar a cultura estrangeira em detrimento de sua essência nacional:

**QP2:** *“Concordo no sentido de que o ensino de línguas é e sempre foi calcado somente em teoria. Dificilmente vemos questões culturais abordadas nessas aulas, o que é um erro, pois o aluno precisa conhecer o que está estudando e não pode criar uma atitude “endeusada” dos países em questão. Simples atitudes como o estudo*

*de como foi dada a formação dessas civilizações, curiosidades sobre seu estilo de vida, etc, fazem uma aula muito mais produtiva (...) é bom posicionar nossos alunos com essas questões para que não criem o pensamento de que tudo que é bom que vem de fora e da importância de se globalizar nesse mundo de hoje”.*

**QP9:** *“O professor não é um ‘colonizador’ mas um facilitador”.*

Noto aqui a preocupação com abordagem de aspectos culturais nas aulas de língua estrangeira, ressaltando a importância da intervenção do professor na possível atitude colonizada dos alunos. Vejo como legítima essa preocupação dos professores investigados já que em contexto brasileiro, essa não é uma atitude rara. Pesquisas mostram que há no imaginário coletivo a perspectiva de que nomes em inglês para estabelecimentos comerciais podem trazer mais *status* aos estabelecimentos assim como produtos importados de países falantes de língua inglesa podem ser melhores do que os nacionais.

Outra resposta diz o seguinte:

**QP6:** *“É necessário capacitar o aluno para que, quando saia da escola, consiga ‘sobreviver’ na nossa sociedade, que é imensamente exigente. O aluno tem que saber mais do que aprendeu, ele precisa ter outras habilidades, pois é isto o que a sociedade quer (...) o aluno não pode mais receber o conhecimento pronto, ele deve descobri-lo. Quando ele ‘aprende a aprender’, tudo fica mais fácil, pois ele passa a usar suas próprias estratégias em todos os campos do conhecimento, inclusive, na aprendizagem fora da escola”.*

A fala do professor acima me leva a interpretar que ele concebe a escola como um treinamento para a sobrevivência em ambientes não-escolares, para atender às demandas de uma sociedade “imensamente exigente”, como ele se refere; conseqüentemente, as aulas de inglês ao fazerem parte desse treinamento, assumem um caráter exclusivamente propedêutico. Quando

menciona “não receber o conhecimento pronto”, sou levada a pensar que se refere ao uso do método de indução, em preferência ao método de dedução, nas ocasiões de trabalho de gramática. Tenho a impressão de que ele se refira a apresentar dificuldades no trabalho com conteúdos de forma que o aluno se esforce para entender os conteúdos gramaticais programáticos. Não consigo identificar que se refira à construção própria do conhecimento, nem ao estímulo à percepção de que os sentidos são produzidos continuamente e de forma contextual em momentos de interação verbal em sala de aula seja essa interação em que modalidade que se apresentar.

Longaray (2009) concluiu em suas pesquisas que o ensino de língua inglesa de forma geral tem sido valorizado não pelos benefícios de se aprender outra forma de representação, mas pelas possibilidades que pode significar em contexto brasileiro.

Uma das razões para tamanha ênfase na importância do ensino e da aprendizagem do inglês nas escolas deriva do senso comum de acordo com o qual as línguas estrangeiras, em especial o inglês, desempenham papel fundamental na obtenção de sucesso econômico dos aprendizes. Para a grande maioria dos países, alunos e professores aprender inglês pode auxiliar na busca por um futuro decente, e o conhecimento de uma língua estrangeira quase sempre surge atrelado ao bem estar material dos indivíduos. (LONGARAY, 2009, p. 57 e 58)

Kellner (2002) traz à discussão e apresenta suas críticas à educação cujo objetivo é servir “como preparação para a civilização industrial e cidadania mínima numa democracia representativa passiva (...) inculcando conformidade, subordinação e normalização” (KELLNER, 2002, p. 155) <sup>19</sup>. O autor argumenta que se o mercado perpassa a subjetividade das pessoas, o aluno que passa por

---

<sup>19</sup> “(...) preparation for industrial civilisations and minimal citizenship in a passive representative democracy (...) inculcating conformity, subordination and normalisation”.

uma escola que não o auxilia a entender e avaliar reflexivamente esse mercado não terá se achado humanamente, tendo somente acumulado informações para servir ao mercado; conseqüentemente, a passagem pela escola terá perdido seu valor.

Do mesmo modo Kress (2008) sugere que a passividade na sala de aula e a transmissão de conteúdos fixos estabelecidos e legitimados não condizem com as necessidades de alunos cuja vida social tem se coadunado com mudanças, rupturas e recomeços.

(...) podemos afirmar que em um período em que a vida fora da escola é uma vida de constante mudança em todos os aspectos, em que os alunos, como participantes de seu mundo social e cultural, defrontam-se com a mudança para onde quer que olhem, e onde se supõe que eles respondam flexivelmente às demandas desse ambiente, a expectativa de que eles possam aprender apenas absorvendo passivamente ou apenas “adquirindo” a matéria, não é de forma alguma plausível. (KRESS, 2008, p.132)

Com base nesses pressupostos, vejo na resposta do professor investigado e anteriormente destacada, que sua proposta de usar as aulas de inglês para capacitar o aluno para sobrevivência está desfocando o objetivo de uma educação que, segundo os teóricos dos Multiletramentos Críticos, faça realmente distinção na vida de jovens do século XXI. Assumir o compromisso de desenvolver habilidades para atender e se adequar às demandas da sociedade, sem o devido questionamento sobre as implicações dessa demanda torna-se insuficiente no contexto histórico atual de nosso país.

### 1.3.4. Levando as OCEM-LE a professores em formação continuada

Para desenvolver a pesquisa de colaboração, um dos objetivos deste trabalho, propus aos alunos de Especialização em Língua Inglesa, que já são professores de inglês em pleno exercício, a leitura, a análise e a tentativa da prática balizada nas Orientações Curriculares do Ensino Médio – OCEM (2006). Em uma atividade que durou três semanas – sendo um encontro por semana, o que significa dizer que tivemos três encontros com intervalo de sete dias entre eles – os alunos procediam à leitura de capítulo das OCEM-LE, ora em casa, ora em sala de aula, e tinham a oportunidade de proceder à discussão de trechos e questionamentos diversos quanto às OCEM-LE e sua importância para o cenário educacional contemporâneo no que tange ao ensino de línguas estrangeiras, especificamente o ensino de língua inglesa.

Durante os encontros e as discussões, entendi que seria importante focar conceitos e teorias que trouxessem inovação ao repertório teórico desses alunos; por isso, escolhi trabalhar propostas tais como a visão de língua como prática social, o letramento como um fenômeno social relacionado à maneira como os sujeitos constroem seus sentidos em sua interação sociocomunicativa, a consciência da multimodalidade por meio da qual os significados são construídos na sala de aula e fora dela, e a crítica como uma necessidade na prática pedagógica nas aulas de Língua Inglesa, para entender como esses alunos da Especialização concebiam esses conceitos, e se haviam desenvolvido a criticidade a partir da leitura e da análise das OCEM-LE.

Após a leitura e discussão das OCEM-LE, foi proposta aos alunos a seguinte questão: “é possível planejar atividades para um ano letivo de acordo com as OCEM?” As respostas dos alunos, as interpretações e comentários seguem abaixo, conforme siglas de identificação explicitadas na introdução deste trabalho:

**NC Mirtis:** *Nas escolas particulares a gente tem que fazer coisas pra mostrar pro pai. Tem muita gente regulamentando a educação. Nas escolas privadas, os pais que não tem contato com a educação cobram muito da gente. Normalmente o professor tem muito medo*

*dos pais. Tem que mostrar pros pais que a gente trabalha. Se tiver livro, é pior ainda. Às vezes, a gente quer fazer uma coisa diferente mas tem que ir pra aula tradicional porque tem que mostrar pro pai que cumpriu o programa. Às vezes a gente tem que cobrir um livro enorme. Às vezes é enorme com uma aula por semana. A escola que eu trabalhava era uma aula por semana, às vezes troca de sala, gasta tempo trocando de sala, fazendo chamada, preenchendo diário, quando vai ver o tempo já acabou. Tem que corrigir caderno por caderno, livro por livro. Como? Se eu estou aqui [no curso de Especialização] é por mim, não é por estímulo de escola. Eu trabalhei numa escola, a coordenadora uma vez, tirou uma aluna da sala e começou a perguntar, “como é que é mãe em inglês? Como é pai em inglês? Assim, desse jeito.*

**NC Lu** *(interrompendo): É por essas e outras que eu não quero mais dar aula em escola. É sempre esse estresse de livro, caderno e pai. Eu na escola tinha que brigar pelo rádio pra dar aula, até que um dia eu guardei o rádio no meu armário, não devolvia mais pra conseguir dar aula com música. Até que eu comecei a não dar muita disponibilidade, pra ser demitida. Primeiro porque lá eu ganhava a hora-aula seca, né. Depois, no curso eu ganhava mais e tinha o direito de trabalhar direito. Eu não podia trabalhar direito, sabe. Às vezes tinha que alterar notas pra direção. Aluno que não queria nada de inglês, mas é o filhinho de não-sei-quem...*

**Vozes:**

*Isso aí é que é triste!*

*Todos falam juntos (sons ininteligíveis)*

**NC Lu** *(aumentando o volume de voz para tomar de volta a palavra): Eu, como a Mirtis\*, estou aqui por mim mesma porque eu quero me preparar pra tentar trabalhar em algo melhor com o inglês porque escola não dá. Escola não tem comprometimento mesmo legal com educação. Se é pública se preocupa com estatística, se é particular se preocupa com dinheiro...*

**NC Fergie** *(interrompendo): Olha só, eu penso assim: eu dou aula num colégio. Se o dia que eu achar que eu não estou transformando aluno nenhum [ininteligível] eu largo aquilo. Eu entendo que tem diretor que te trava, mas não é justo que por causa de alguns diretores que te travam dizer que qualquer colégio... pode ser maioria, mas não é só isso que acontece.*

**NC Sylvia:** *Olha, eu vou falar uma coisa aqui sobre o que a colega falou. Eu trabalhei numa escola, é uma rede de escolas, e a cabeça do dono da escola é só de aluno-cliente. Desculpa, quem é cliente é o pai do aluno; aluno é aluno. Sabe, o aluno não manda na escola. Era um tempo de aula. Como é que vai trabalhar com um tempo de aula e 60 alunos se sentindo donos da escola. Esculachando...*

**NC Mirtis:** *É até triste, sabe, eu estou aqui aprendendo um monte de coisas que eu nem sei se um dia vou poder usar...*

O diálogo acima traz as insatisfações de todos os alunos-professores. Parece-me que usaram a oportunidade de fala para um desabafo quanto às condições que têm para desenvolverem seus trabalhos. Posso perceber a insatisfação acentuada do professor com o trabalho escolar quando a professora diz que “Escola não tem comprometimento mesmo legal com educação. Se é pública se preocupa com estatística, se é particular se preocupa com dinheiro...” (NC Lu). Percebo nas falas do diálogo acima, uma reclamação que vai ao encontro das indicações de Contreras (2002) de que ao longo dos anos tem havido uma proletarização do trabalho do professor, situação em que ao professor são destinadas as tarefas de realizar mas não de planejar; o autor argumenta que tem havido gradualmente maior perda de autonomia do professor sobre seu trabalho, que tem sido cada vez mais alienado, sofrendo um processo contínuo e crescente de desqualificação, regulação e tecnicidade.

Por outro lado, esse mesmo diálogo remeteu-me às OCEM-LE em seu questionamento quanto aos objetivos do ensino de inglês na educação formal.

A pergunta que então emerge é se a priorização do objetivo linguístico desse ensino esconde uma certa “confusão” na compreensão sobre os objetivos do ensino de inglês na escola regular e se essa “confusão” leva a indefinições e a desconhecimentos sobre a relevância desse ensino na educação básica. (OCEM-LE, 2006, p. 89)

O documento salienta que a educação formal não tem somente o objetivo linguístico; todavia, este é o que frequentemente vem à memória dos envolvidos em discussões concernentes ao ensino de língua inglesa. Por isso, suponho, por ignorar ou subestimar os objetivos formativos do ensino de línguas, materna ou

estrangeira, vive-se com a insatisfação de não ter o objetivo alcançado, e mais que isso, não se investe nos objetivos formativos tanto quanto nos informativos, e pulveriza-se a ideia da falência do ensino de inglês na escola formal.

**NC Cadu:** *Hoje existe a inserção dos cursos na escola, o que importa é isso. O pai fica feliz porque tem o curso na escola e a garantia de que o filho está fazendo o curso de inglês tal, que está ali na escola responsável por ensinar palavras e gramática para aqueles alunos.*

**NC Juan:** *Acho que não agora [que não é possível trabalhar com as OCEM]; hoje nós temos que dar conta de um aluno pré-fabricado pra 2016. Todo o currículo é voltado pra 'quanto de inglês esse aluno vai estar falando em 2016'<sup>20</sup>. O negócio é só 2016; pra ter gente pra receber gringo. Trabalho de serviçal. Aliás, pelo que a gente viu das OCEM, completamente contra, né? Estudar inglês pra subserviência.*

**NC Ana:** *Sabe o que eu fico pensando? Tem que ter muito cuidado com esse negócio de crítica na educação infantil; tem que ter bom senso pra não tirar a infância da criança.*

Vejo nessa resposta da Ana\*, a preocupação comum de associar crítica a rebeldia, a movimentos rebeldes. Segundo os Multiletramentos Críticos (COPE & KALANTZIS, 2006; NEW LONDON GROUP, 2006; LANKSHEAR, SNYDER & GREEN, 2000) sugerem, a crítica não se instaura quando há contestação irrestrita, pois isso seria uma causa perdida, mas torna-se presente quando os discursos são sempre negociados. Percebo que ainda há a associação entre crítica e comportamento exclusivamente adulto [não aplicável, por exemplo, na educação infantil], militância política e anarquia.

**NC Mario:** *Nós temos formação estruturalista de língua. É muito difícil mudar; acho que precisa repetir esse módulo mais umas três vezes pra a gente aprender como fazer.*

**NC Juan:** *Acho que é meio por aí mesmo. É uma reforma do pensamento, na maneira de pensar da gente. Todo mundo que é bom, aprendeu inglês em curso; e curso não tem essa de*

---

<sup>20</sup> O aluno menciona o ano de 2016 em referência à Olimpíada de 2016, que será na cidade do Rio de Janeiro, *locus* da pesquisa, e que está mobilizando as autoridades políticas quanto à infraestrutura da cidade à época.

*multiletramento, não. É falar, escrever e entender inglês ou pagar o semestre de novo. Simples assim. Então, o que a gente pensa é isso mesmo. Pra ser bom é aquela fórmula mesmo que funcionou com a gente. Hoje eu penso diferente. Hoje eu vejo que não tem só esse caminho pra ser bom. Mas, cara, tem que mudar muita coisa. Não acho que dá pra montar o ano letivo todo com OCEM, não. Dá pra a gente dar uma escapada de vez em quando, mas tudo não. Ainda mais se for escola particular. Só se for escola pública. Mesmo assim se for um diretor que não perturba.*

Quanto a essas respostas, posso remeter ao trecho das OCEM-LE em que os autores do documento percebem a dificuldade de professores para mudar sua prática, sua filosofia de trabalho.

Todos sabemos da necessidade de reflexões, de atualizações a respeito dos pensamentos sociais, educacionais e culturais do ensino. Mas também sabemos o quanto é difícil mudar atitudes em nós mesmos, como pessoas, e nas instituições que construímos ou ajudamos a preservar. (OCEM-LE, 2006, p. 88)

Coracini (2007), parecendo concordar com as OCEM-LE, reconhece que a formação dos professores que estão hoje em docência leva a uma dificuldade para desenvolver a crítica em relação à língua, para enxergá-la como parcial e construída.

(...) fomos formados para compreender que a aprendizagem de uma língua se reduz à aquisição, ou melhor à assimilação de um certo número de formas linguísticas especialmente escolhidas conforme o nível em que se encontra o aluno (...) fomos preparados para ajudar nossos alunos a codificar seu pensamento, como se a língua fosse transparente e as palavras, capazes de reproduzir nossas intenções e nosso pensamento. (CORACINI, 2007, p. 157, 158)

Nesse mesmo sentido, Rajagopalan (2008, p. 27) fala sobre a regulamentação da língua e a categorização desses falantes. A língua usualmente é vista como auto-suficiente e seu sistema com um padrão. As variações – incluindo-se na categoria *variações* o inglês como língua estrangeira

– são vistas como “fenômenos contingentes a ser estudados num segundo momento” (p. 27). Conceituando dessa forma, aceita-se também a perspectiva de nativo e de não-nativo, estabelecendo-se a primazia daquele sobre este, como percebi sugerir o aluno Juan, acima, quando afirma “*Todo mundo que é bom, aprendeu inglês em curso*”. Não há uma categoria intermediária, híbrida. Ou se tem uma língua materna, ou se tem uma língua estrangeira – ou exótica, como conceitua Rajagopalan (idem) – e procura-se a perfeição articulatória e sintática. Entretanto, como o próprio autor pontua, o mundo hoje comporta um multilinguismo cada vez mais presente e em expansão devido às migrações, às facilidades de comunicação e à popularização das novas tecnologias. Portanto, o ensino de língua parece precisar de uma revisão de foco, de objetivos, de metodologia e de avaliação, inclusive. O estado processual e a inconstância parecem ser as únicas coisas sólidas no mundo contemporâneo.

Stubbs (2007) salienta que o ser humano é o único animal que sabe que sabe, e que por esse motivo é possível acoplar a esse saber a dimensão crítica. Balizando-me na inferência do autor, inclino-me a acreditar que conteúdos abordados sem a crítica podem estar se transformando em simples acúmulo de informações estáticas que a cada vez mais perdem espaço e importância em um mundo de saberes constantemente em reconstrução. Suponho que o importante em tempos instáveis seja entender as implicações que o saber tem sobre as pessoas que dele se apropriam, os porquês para a não democratização dos conhecimentos nas sociedades, e as causas e consequências de saber o que se sabe. Rajagopalan (2008), nesse sentido, adverte que se não abirmos os olhos às transformações ocorridas na sociedade e ao impacto dessas transformações sobre os ensinamentos e estudos linguísticos, corremos o risco de condenar nossas pesquisas à irrelevância.

Como pontua Gee (2006, p.51), “a aprendizagem é uma mudança não somente na prática mas na identidade”. Nesse mesmo sentido, Rajagopalan (idem) admite que “as línguas são a própria expressão de quem delas se apropria (...) quem aprende uma língua nova está se redefinindo como uma nova pessoa” (RAJAGOPALAN, 2008, p. 69). Assim, ensinar línguas, ou seja, promover a aprendizagem de línguas é estimular mudanças de identidade e não

somente acúmulo de bagagem. Essas afirmações parecem se coadunar em uma mesma direção de esclarecer que quando houver aprendizagem e não simplesmente acúmulo de conteúdos, o sujeito terá enriquecido, com o conhecimento adquirido, sua identidade.

**NC Cadu:** *Sabe, hoje eu vejo que o professor dar uma educação crítica é essencial para a saúde social do alunado; pra ter um sistema social sadio. O conhecimento, eu sou parte dele, ele é parte de mim. Nós nos fazemos plurais quando a gente chega à crítica. Muitas vezes o professor não vê que é vítima da infraestrutura. Eu acho que hoje eu não montaria o próximo ano letivo só com as OCEM; daria mesmo as fugidinhas que o Juan\* falou, mas porque eu não tenho argumentos fortes pra explicar pro diretor por que eu escolhi esse caminho. Mas eu vou continuar estudando pra ter argumentos fortes.*

**NC Juan:** *É, e tem que ter dinheiro também pra se sustentar quando o diretor te demitir...*

*(Todos riem)*

Percebo nessas falas a confirmação do que Santos (2006) encontrou em sua pesquisa sobre o ensino de língua portuguesa em Brasília e a apropriação dos multiletramentos para o segundo segmento do ensino fundamental. A pesquisadora concluiu que os professores têm disposição para renovar o ensino, mas veem dois principais entraves: o primeiro, a estrutura arcaica e burocrática do sistema educacional; o segundo é a exigência dos pais de que a gramática seja explorada em práticas de continuidade da forma como eles próprios foram ensinados na escola (SANTOS, 2006).

Conforme ressaltam os teóricos dos Multiletramentos (NEW LONDON GROUP, 2006), as escolas sempre foram determinantes na distribuição de oportunidades, pois sempre regularam a ordem do discurso, isto é, “a relação dos discursos em um espaço social particular”<sup>21</sup> (p. 18), o que significa, na prática, regular o acesso aos bens simbólicos: “empregos, poder político e

---

<sup>21</sup> “relationship of discourses in a particular social space”

reconhecimento cultural”<sup>22</sup> (p. 18). Tendo o poder centrado, a escola pode se tornar arbitrária e injusta. Como lembra Ricoeur (2006), “(...) quanto mais se ampliam nossos poderes, mais se amplia nossa capacidade de lesar e maior é a nossa responsabilidade pelos danos” (RICOEUR, 2006, p. 122). Sendo assim, a proposta das OCEM-LE de novas práticas baseadas nas teorias de incompletude da língua, da distribuição de poder na sala de aula, do uso das novas tecnologias de informação e comunicação como formas de desconstrução de discursos estabelecidos e cristalizados por alunos e professores pode auxiliar na produção de uma escola mais democrática, comprometida com a agência dos alunos por meio da educação crítica.

De imediato, é válido pensar que os programas de formação inicial do professor poderiam contar com um programa de educação continuada de modo que seja possível preparar o docente para essa proposta de ensino.

#### **1.4. Necessidades de adequação ao mundo em revolução tecnológica**

Indagados sobre a necessidade de reformulação do trabalho didático-pedagógico em vista das novas tecnologias de informação e comunicação, todos os professores investigados julgaram ser [a necessidade de reformulação] “**muito necessária**”. Solicitados a justificarem suas respostas, os professores apresentaram os seguintes pontos:

***QP1:** “Porque as transformações ocorrem de forma veloz e o indivíduo necessita acompanhar todas essas mudanças a fim de sobreviver no mercado de trabalho”.*

***QP2:** “Porque entendo o ensino de línguas estrangeiras muito arcaico. Professores por falta de tempo e de recursos não inovam e por isso o ensino torna-se enfadonho e repetitivo. Simples recursos como*

---

<sup>22</sup> “employment, political power and cultural recognition”.

*músicas, filmes, reportagens, fariam toda a diferença em uma aula de línguas onde os alunos não fazem outra coisa a não ser decorar noções gramaticais que não têm relevância alguma para eles, já que é totalmente descontextualizado”.*

**QP3:** *“Os alunos (e as pessoas em geral), hoje em dia, têm acesso à informação de várias maneiras e, se a aula não acompanhar essa ‘velocidade’, o professor fica para trás. Isso sem falar nos aparelhos disponíveis na atualidade que fazem com que a aula deixe de ser quadro e livro didático”.*

**QP4:** *“Porque, obviamente, não se pode acomodar com ferramentas e métodos de trabalho arcaicos que não acompanham a evolução inevitável do mundo que nos cerca”.*

**QP5:** *“Porque atualmente a sala de aula não é o lugar mais interessante para o aluno”.*

**QP6:** *“Porque devido às demandas atuais, um “analfabeto digital” não tem possibilidade de galgar uma posição mais alta na sociedade. As aulas no quadro-de-giz (que minha escola ainda usa) estão defasadas. O mundo mostra ao aluno interatividade, comunicação, virtualidade, simplesmente o oposto do que há nas nossas escolas. É essencial um laboratório de informática, TV e vídeo, para que nossas aulas sejam estruturadas de maneira lúdica, prática, rápida, assim como a sociedade é atualmente. E que o aluno tenha contato com essas diversas mídias para que quando estiver fora da escola, ele tenha chance de vencer também”.*

**QP7:** *“Porque a tecnologia deve ser um meio e não um fim, porém pode servir como importante ferramenta nas aulas de inglês ou qualquer outra disciplina. O mundo evoluiu e a tecnologia também deve estar inserida no contexto escolar, tornando as aulas mais prazerosas, dinâmicas e criativas”.*

**QP8:** *“Porque sem ela não conseguiremos estimular nossos alunos ao aprendizado da língua inglesa”.*

**QP9:** “Porque temos que estar sempre sintonizados com as diferentes formas de mídia”.

**QP10:** “Porque existem vários fatores que podem e devem ser utilizados para um crescimento juntamente com o aluno”.

Vive-se um momento histórico-social em que as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC são vistas como panaceia, e há quem pense que a inovação na educação acontece quando essas novas Tecnologias de Comunicação e Informação são usadas nas aulas. Em tempos de computação ubíqua, há uma constante pressão dos poderes legitimados para que haja uso das TICs em sala de aula. Observa-se na prática que o uso dessas tecnologias, por si só, não é suficiente para revitalizar a importância da escola. Identifico nessas respostas que o uso das novas tecnologias em sala de aula tem sido gradualmente estabelecido, mas as mesmas rotinas educacionais do século passado parecem ser apontadas. Aqueles mesmos objetivos e propostas, ultrapassados para as demandas dos alunos da sociedade digital, talvez estejam sendo travestidos de apresentações coloridas e animadas em *PowerPoint*. Essas práticas exemplificariam “a síndrome do vinho velho em garrafas novas” (LANKSHEAR E KNOBEL, 2006, p. 55), que seria a tendência de manter velhas práticas sem reinventá-las, sem possibilitar a chegada do novo. Como advertem Lankshear, Snyder e Green (2000, p. 2), “não faz sentido acomodar as novas tecnologias às abordagens já existentes em sala de aula”<sup>23</sup>. As novas tecnologias, assim como a conexão global e a diversidade local, como demonstram pesquisas na área, não significam simplesmente atualização de mídias, mas constituem nossas subjetividades de modo diferente de como eram constituídas em outras épocas. Em vista dessas novas configurações e novas demandas, Carmen Luke (2006) adverte que é preciso reformular técnicas, objetivos e práticas pedagógicas no ensino de línguas para que a educação formal faça sentido para os jovens.

---

<sup>23</sup> “There is no point in trying to accommodate new technologies to existing classroom approaches”

Edwards & Usher (2008) apontam que as tecnologias de informação e comunicação multiplicaram as modalidades de interação entre os sujeitos, fazendo surgir a necessidade dos multiletramentos. Segundo esses autores,

(...) A internet não pode ser entendida simplesmente em um sentido instrumental como uma ferramenta eficiente de comunicação, mas mais apropriadamente como um espaço produzido social e culturalmente que estimula novas formas de interação.<sup>24</sup> (EDWARDS & USHER, 2008, p. 46)

Da mesma forma, Canagarajah (2005), justificando que as relações comunicativas realmente sofreram alterações, diz

(...) ser letrado na internet, por exemplo, requer competência não somente em diferentes modalidades de comunicação (som, fala, vídeo, fotografias) e diferentes sistemas simbólicos (ícones, imagens, organização espacial e quadros além das palavras) mas também uma multiplicidade de registros, discursos e linguagens. Os textos estão se tornando multivocais.<sup>25</sup> (CANAGARAJAH, 2005, p. xxiv)

O mundo contemporâneo é caracterizado por um processo cumulativo de práticas sociais em consequência das facilidades de “locomoção” que as TICs proporcionam, pela simultaneidade espacial permitida, e pelo ciberespaço – um local e não-local ao mesmo tempo. O ciberespaço, que existe onde antes nada existia nem seria possível existir, promove a oportunidade de estar em um local e sair dele com muita rapidez e liberdade, e as facilidades de entrar e sair são acentuadas. As práticas sociais dos sujeitos foram transformadas por essa liberdade de mobilidade e a quase ausência de bordas que aprisionem. Além disso, conforme afirma Rocha (2007), existe uma nova ordem semiótica de comunicação caracterizada por uma “multiplicidade de gêneros discursivos construídos por meio de vários modos semióticos – textos, imagens visuais,

---

<sup>24</sup>“The internet cannot be understood simply in an instrumental sense as an efficient tool of communication, but more aptly as a socially and culturally produced space that stimulates new forms of interaction.”

<sup>25</sup>“To be literate in the internet, for example, requires competence in not only different modalities of communication (sound, speech, video, photographs) and different symbol systems (icons, images, spatial organization, and charts in addition to words) but also multiple registers, discourses and languages. Texts are becoming multivocal.”

sons etc, todos atravessados por discursos” (ROCHA, 2007, p. 72). Sendo assim, trabalhos em língua inglesa abrangendo somente leitura e escrita de textos verbais e em formas lineares, por exemplo, não atendem mais às necessidades de expressão e interação da sociedade. Todavia, supõe-se que para o trabalho crítico, o uso de textos verbais ou não verbais tenha um propósito que ultrapasse a tentativa de acompanhar a tecnologia e de “não ficar para trás” (QP3).

Nas respostas dos professores investigados não observei, por exemplo, menção do uso das tecnologias com a intenção de questionamento do uso indiscriminado dessas tecnologias, nem de eliminar os “espaços de clausura” (LANKSHEAR E KNOBEL, 2006, p. 41) exercidos pelo livro didático e a sala de aula como lugares únicos que enclausuram o saber. Não notei preocupação dos professores quanto a uma reformulação de sua prática pedagógica tendo em vista a flexibilidade, a inconstância e a conexão em tempo quase integral, a compressão tempo-espaço, e as novas configurações sociais e identitárias geradas pelo uso ininterrupto das novas tecnologias. Percebi, entretanto, uma preocupação dos professores em manter a aula atrativa com o uso das TICs. Parece que esse discurso atravessa a subjetividade do professor colocando na sua identidade profissional a característica performativa como primordial para a prática docente de boa qualidade, representando a observação de Hall (2000, p. 103): “as perspectivas que teorizam o pós-modernismo têm celebrado, por sua vez, a existência de um ‘eu’ performativo”.

Por outro lado, Lankshear, Snyder & Green (2000), apresentam questões que eles veem como realmente essenciais acerca do uso de tecnologia em sala de aula:

Ainda, se existe algo construtivo pra se dizer quanto à intensa pressão em que se encontram as escolas para *tecnologizarem* o ensino, é o fato de que essa pressão traz à tona novamente questões importantes: o que o ato de educar jovens requer de nós? Com que prioridades devemos nos re-comprometer e preservar, ao nos dispormos a educar sob o novo regime tecnológico? O que, se é que alguma coisa, vem com a adoção das novas tecnologias que requerem de nós que prestemos acurada

atenção aos propósitos da Educação?<sup>26</sup> (LANKSHEAR, SNYDER e GREEN, 2000, p. xiv)

Percebi que os professores, embora reconheçam diferença nas modalidades de expressão motivadas pela revolução tecnológica, não mencionam a questão da reconfiguração na epistemologia e nas práticas sociais, mas procuram fazer uso das novas tecnologias, pois têm preocupação com estar em dia com os avanços tecnológicos e apresentar aulas *hi-tech* para que sejam consideradas atrativas, interessantes, valiosas e atualizadas. Essas respostas remeteram-me a Debord (1997) e sua teoria da sociedade do espetáculo exemplificada na educação atual em que as orientações para aulas de qualidade apontam para aulas-espetáculos, feitas para consumo, sem menção à reflexão do aluno ou à busca pela transformação da sociedade. Esse discurso atravessa a identidade profissional do docente, que traz como exigência para si o uso de novas tecnologias como meio para tornar suas aulas mais atraentes para seu aluno-cliente. Também é possível perceber que os professores investigados veem as tecnologias contemporâneas como uma simples substituição das tecnologias anteriores; como o gravador de rolo foi suplantado pelo gravador de fita-cassete, como os cartazes de papel foram suplantados pelas projeções em slide, nas práticas pedagógicas, assim as novas tecnologias podem funcionar como atualização de mídias anteriores.

As novas tecnologias de informação e comunicação, todavia, como já mencionado neste trabalho, não implicam apenas substituição, mas demandam uma revisitação dos objetivos propostos no processo de ensino e aprendizagem. Giroux (2006), nesse sentido, sugere que os professores devam prover as condições para que seus alunos sejam capazes de ver “as mídias populares e a

---

<sup>26</sup> “Yet, if there is something constructive to say about the intense pressure schools find themselves under to technologise learning, it is that it provokes anew important questions: what does educating young people require of us? What priorities do we have to recommit to, and preserve, as we set about educating under a new technological regimen? What, if anything, comes with the adoption of new technologies that might require us to pay close attention to the purposes of Education?”

cultura de massa como objetos sérios de análise social e de aprender como as ler criticamente através de estratégias específicas de compreensão, comprometimento, e transformação”<sup>27</sup> (GIROUX, 2006, p. 205).

Da mesma forma que o trem e os veículos automotores, ao serem popularizados, trouxeram um novo conjunto de práticas sociais à sociedade da época, por conta das distâncias que encolheram; ou ainda, da mesma forma que a lâmpada elétrica mudou os costumes das pessoas e as práticas sociais daquele tempo, assim também hoje, as novas tecnologias vieram trazer uma nova configuração social e mental ao indivíduo. As noções de tempo e espaço arraigadas às nossas práticas sociais, tais como as conhecíamos no passado, estão completamente reconfiguradas pelas novas TICs. Por conta disso, a pedagogia ganha agora novos contornos, podendo ser vista como uma prática que ultrapassa a sala de aula e o horário destinado à aula presencial, e torna-se um contínuo numa sociedade global. Numa época de ciberespaço como realidade cotidiana, e de compressão tempo-espaço, os espaços são relativos, as identidades são flexíveis; os papéis se tornam intercambiáveis, as bipolarizações dão lugar às multiplicidades, e a computação é ubíqua.

### 1.5. Relação entre globalização, educação e aulas de língua inglesa

A última pergunta do questionário aplicado aos professores em exercício procurava saber como o professor percebe a relação entre globalização, educação e as aulas de Língua Inglesa. Embora todos os professores tenham reconhecido haver **influência da globalização na educação e no ensino de língua inglesa**, penso que talvez não tenham as explicações teóricas para descrever essas influências em suas práticas, pois não expandiram seus posicionamentos nem justificaram suas respostas; pelo

---

<sup>27</sup> “popular media and mass culture as serious objects of social analysis and to learn how to read them critically through specific strategies of understanding, engagement, and transformation”.

contrário, utilizaram-se de clichês do senso comum, apresentando os seguintes comentários:

**QP3:** *“Inglês e mundo globalizado são quase a mesma coisa.”*

**QP4:** *“Quem não perceberia? Inglês tem absolutamente tudo a ver com globalização.”*

**QP9:** *“Para a comunicação em um mundo globalizado, a língua inglesa é de grande relevância.”*

**QP5:** *“Conhecendo a Língua Inglesa, ele conhece uma nova cultura também. Assim ele está globalizado.”*

Essa última resposta me levou uma vez mais a questionar o que o professor considera globalizado, como se faz para (e se é possível) globalizar alguém, e se o conhecimento de outra cultura é capaz de inserir o sujeito no mundo chamado globalizado.

Outro professor mencionou as influências dos fenômenos físicos ou sociais uns sobre os outros em um mundo globalizado e como essa interconexão pode ser assunto para as aulas:

**QP6:** *“Devido à rapidez na informação, a escola deve estar “atenada” com as várias mudanças no mundo. Tudo que acontece nos dias de hoje influencia o mundo como um todo, de uma forma ou de outra. Por exemplo, a queda na bolsa de valores em Nova York faz com que os juros fiquem mais altos no Brasil; se há um desastre natural na Índia, várias instituições brasileiras fazem campanhas para que possamos ajudá-los, enviando roupa, comida, etc. E assim, a escola não pode estar fora desta realidade, não é um elemento a parte. A escola, como o ensino de Língua Estrangeira e das outras disciplinas, tem que fazer parte da situação, promovendo questionamentos, estimulando a curiosidade, e capacitando os alunos a serem pessoas mais críticas”.*

A fala desse professor vem ao encontro da argumentação de Edwards & Usher (2008) de que o mundo globalizado está em processo de encolhimento, e que as pessoas, as informações e os bens estão disponíveis além das fronteiras político-geográficas que antes delimitavam os sujeitos. Os autores acrescentam ainda que existem agora conexão e interdependência entre as pessoas, e os fatos locais podem ser considerados pequenas partes do emaranhado de que é constituído o global. O local não existe isoladamente, argumentam os autores, mas é resultado desse todo constituído; influencia no global ao mesmo tempo em que é influenciado por ele: “o local é constituído como um efeito das associações e redes das quais faz parte” (idem, p. 16). Exatamente devido a esse emaranhado global de que fazem parte e por não haver uma delimitação clara de quando influenciam ou quando são influenciadas pelo global, as culturas tendem a se tornarem cada vez mais híbridas e interpermeadas. As bipolarizações têm sido dificultadas, e usar termos como “nacional e internacional” ou “nativo e imigrante” como partes completamente opostas pode não ser tão verdadeiro hoje como se acreditava ser no século passado. Daí o outro ponto de mudança observado no mundo contemporâneo: o cultural. Surgem sujeitos com identidades híbridas, sincréticas, construídas continuamente no diálogo entre várias culturas. Os autores (idem, p. 16) ainda elucidam que “a globalização é um processo que tanto conecta quanto estimula a consciência de conexão e interdependência”.

O mundo global é instável, marcado pela mudança, o caos, a integração ininterrupta, a conexão e a heterogeneidade, além das reconfigurações das noções de tempo e espaço sobre as quais já se pontuou neste trabalho. Esse mundo comprimido, em que os impedimentos por limitações de tempo e espaço quase não aparecem, permite que tudo aconteça num contínuo de mudanças graduais, e as coisas e as pessoas sejam capazes de se influenciarem mutuamente. Por exemplo, pessoas que moram em posições distantes do globo terrestre podem se falar com frequência, com imagem e som em tempo real, trocar mensagens de texto, e não somente textos verbais como também fotos, filmes e músicas. Provocou-se uma nova formação social e novas relações

econômicas, a partir do momento em que não se depende de grande porção de tempo para percorrer as distâncias, cada vez mais curtas, para que haja interação entre seres humanos; além disso, nas relações econômicas, o trabalho e as demais interações profissionais podem ter resultados imediatos. Sendo assim, as subjetividades estão diferentes, adaptadas a essa fluidez nas relações e paradigmas, à liquidez denunciada por Bauman (2007).

Não pude verificar preocupação dos professores quanto a essas instabilidades, e à ligação que esse fenômeno pode ter com a prática pedagógica, mas suponho que os professores, em sua preocupação com a luta contra a submissão aos encantos exógenos e aos discursos capitalistas impostos pelas nações anglófonas, acabam por ignorar ou pouco relevar os embates endógenos da sociedade brasileira, as relações de poder que se estabelecem e os discursos legitimados que, por vezes, burlam a plena cidadania desses alunos “sujeitos da educação” (Freire 1979/2008).

Uma prática pedagógica crítica no ensino de língua inglesa pode desempenhar um papel crucial por permitir aos alunos a construção de um conhecimento comprometido com questões globais e suas implicações no século XXI; uma educação que funcione além do espaço escolar, que venha promover o desenvolvimento da cidadania concebida como orientam as OCEM-LE (2006); uma educação que, pela problematização, permita ao aluno conhecer-se, desempenhar papéis e deslocar-se entre eles segundo sua construção como sujeito agente, entendendo a conectividade do mundo e a escala mundial das consequências de suas ações. A educação focada somente em questões locais e em fenômenos estruturais da língua tomando-os como acabados e únicos, parece ter se tornado ultrapassada em um mundo marcado pela pressa e o imediatismo.

## **Capítulo 2: VISÕES DE CRÍTICA E CIDADANIA CRÍTICA NOS TEMPOS ATUAIS**

### **2.1. Crítica e Sociedade**

Esta pesquisa tem como preocupação central a investigação quanto à formação de professores de inglês e a atuação crítica desses professores em sua prática pedagógica no ensino de Língua Inglesa na educação formal. Os termos crítica, crítico, criticamente, cidadania crítica, entretanto, podem ter diversas acepções. Sendo assim, dedica-se uma seção à elucidação da perspectiva de crítica e de cidadania crítica adotada nesta pesquisa, à revisão histórica da crítica e à discussão desta como elemento transformador, o que será feito nas páginas a seguir.

#### **2.1.1. A revolução marxista – início de novos tempos**

No fim do século XVIII, a história político-social mundial sofreu uma transformação considerável, com ideias inspiradas no Iluminismo. Souto Maior (1976, p. 317) explica que o Iluminismo foi “um movimento filosófico, literário e político que visava combater o absolutismo, a influência da Igreja e da tradição, considerando a razão como o único processo para atingir-se a completa sabedoria”. O autor aponta que a Revolução Francesa, marco do início da Idade Contemporânea, foi a revolução burguesa por excelência, inspirada no Iluminismo, e que quebrou o paradigma do absolutismo, estabelecido à época como essencial. Nesse sentido, a Revolução Francesa pode ser considerada um movimento crítico, pois provocou a análise, o questionamento e a desestabilização das verdades legitimadas e feitas essenciais, conforme concepção adotada neste trabalho e que será expandida mais adiante.

Esse período da contemporaneidade encontra-se intimamente ligado à história do capitalismo e da modernidade, pois como afirma Nobre (2008), a

Revolução Francesa permitiu o desenvolvimento da indústria, do comércio e das instituições políticas, sociais e jurídicas, mudando o curso da história. Todavia, essas revoluções capitalistas, que acabaram de vez com quaisquer traços do feudalismo e lutaram contra o absolutismo, prometendo estabelecer a igualdade entre concidadãos, não cumpriram, efetivamente, suas promessas, e a desigualdade gerada pelo capitalismo tornava-se cada vez mais acentuada.

Diversos movimentos de insatisfação surgiram à época. Segundo Nobre (idem, p. 10), “(...) com a consolidação da produção industrial em massa, constituiu-se também uma força política interna ao sistema, capaz de destruir o capitalismo e instaurar o socialismo: o operariado”. O nome-chave dessa luta emergente contra o sistema de então foi Karl Marx, com sua teoria do materialismo dialético. Como Chauí (2006) explica, tal denominação é aplicada à teoria marxista porque “Marx concebe a história como um conhecimento dialético e materialista da realidade social” (CHAUÍ, 2006, p. 36), sendo a dialética vista, conforme Konder (2006, p. 39), como a “maneira de pensar elaborada em função da necessidade de reconhecermos a constante emergência do novo na realidade humana”.

Essa relação que Marx apregoava – em que “práxis passa constantemente para a poiesis e viceversa” (BALIBAR, 1995, p. 53), parece ser a base do pensamento marxista e de sua denominação dialética. Chauí (idem) esclarece que *práxis* é um termo que remonta aos gregos descrevendo uma atividade ética e política: “(...) própria dos homens livres, dotados de razão e de vontade para deliberar e escolher uma ação” (CHAUÍ, 2006, p. 11). Também Balibar (idem), em estudo dos termos, diz o seguinte:

(...) a práxis era a ação “livre”, na qual o homem não realiza e não transforma nada, a não ser a si mesmo, procurando atingir a sua própria perfeição. Quanto à poiesis (...) fundamentalmente servil, era a ação “necessária”, submetida a todas as limitações da relação com a natureza, com as condições materiais. A perfeição que ela procura não é a do homem, mas a das coisas, dos produtos de uso. (BALIBAR, 1995, p. 53)

Assim, a dialética marxista constituía-se o passeio entre as duas instâncias – práxis e poiesis – sendo a relação que poderia promover a emancipação do proletariado, posto que “nunca há liberdade efetiva que não seja também uma transformação material, que não se inscreva historicamente na *exterioridade*, mas também nunca há trabalho que não seja uma transformação de si (...)” (ibidem [grifo no original]).

A teoria marxista, revolucionária de uma época e base às teorias críticas ao longo da história, apresenta suas bases já em outra teoria de crítica anterior: a dialética de Hegel, com seu postulado de que a tese gera a antítese – que seria a crítica da tese – e desse conflito entre ambas, da contradição, surge uma nova tese – a síntese, que por sua vez, estará à mercê de novas contradições e conflitos, a fim de produzir novas sínteses, provocando um contínuo movimento social dialético. Conforme salienta Chauí (2006, p.40), “a produção e a superação das contradições são o movimento da história”. Marx, porém, segundo Konder (2006, p. 28), considerava que “Hegel dava importância demais ao trabalho intelectual e não enxergava a significação do trabalho físico, material”. Marx, então, trabalhando nesse caminho aberto por Hegel, aplicou essa lógica dialética ao mundo material e não ao ideológico, como o vinha fazendo Hegel. Chauí (2006), relacionando Marx à dialética de Hegel, explica o seguinte:

Da concepção hegeliana, Marx conserva o conceito de dialética como movimento interno de produção da realidade, cujo motor é a contradição. Porém, Marx demonstra que a contradição não é a do Espírito consigo mesmo, entre sua face subjetiva e sua face objetiva, entre sua exteriorização em obras e sua interiorização em ideias: a contradição se estabelece entre homens reais em condições históricas e sociais reais e chama-se *luta de classes* [grifo no original]. (CHAUÍ, 2006, p. 47)

Embora balizasse suas teorias em Hegel, Marx propunha uma visão materialista dessa relação dialética, em que trabalho, poder, dinheiro e vida social constituíam pontos de estrangulamento na relação entre os indivíduos. Marx & Engels entendiam que a sociedade caracterizada pelo capitalismo

resumia-se a um antagonismo hostil, e, por isso, viam no movimento da contradição uma constante luta materialista entre lados polarizados.

(...) a história de toda a sociedade tem sido a história das lutas de classes. Homem livre e escravo, patrício e plebeu, barão e servo, mestre-artesão e aprendiz – numa palavra, opressores e oprimidos, em constante oposição – têm vivido numa guerra ininterrupta, ora franca, ora disfarçada (...). (MARX & ENGELS, 1998, p. 51)

Ao objetivar a libertação da dominação existente a partir de atitudes práticas, Marx buscava uma perspectiva de emancipação do proletariado, tendo em mente que seria necessário haver comportamento crítico para a luta contra a dominação existente. Ele julgava ser necessário que a crítica visasse à emancipação e não apenas ao simples conhecimento de como funcionam as relações sociais e as relações de poder que se estabelecem legitimadas; era preciso que houvesse, além dessa descrição, o questionamento quanto aos porquês.

Vejo tanto pelo esquema hegeliano quanto marxista, assim como pelas ideias do Iluminismo, a crítica como um elemento que pode promover deslocamentos dos discursos no interior de uma sociedade, mexendo com seus constructos ideológicos. Como postula Nobre (2008, p. 18), “(...) é a orientação para a emancipação o que permite compreender a sociedade em seu conjunto, o que permite pela primeira vez a constituição de uma teoria em seu sentido enfático”.

A teoria marxista materialista veio marcar o início do pensamento crítico para as gerações futuras, e ao longo da história, diversos outros teóricos se inspiraram nas ideias de Marx para fundamentar seus constructos críticos. Sim & Van Loon (2005, p. 15) consideram o marxismo a “teoria para todas as épocas”, provavelmente numa alusão ao fato de que a engenharia social ainda se apresenta muito semelhante ao que acontecia à época de Marx, o que faz com que a crítica no momento atual ainda possa ser inspirada nas teorias marxistas originais. Isso pode ser percebido na descrição que Marx & Engels fazem da situação social de sua época.

A burguesia submeteu o campo à cidade. Criou grandes centros urbanos, aumentou prodigiosamente a população das cidades em prejuízo da que vive nos campos e, por isso, preservou uma grande parte da população do atraso da vida nos campos. Do mesmo modo que subordinou o campo à cidade, também subordinou as nações bárbaras ou semibárbaras às nações civilizadas, os países agrícolas aos países industriais, o Oriente ao Ocidente. (MARX & ENGELS, 1998, p. 56)

Como se pode observar, a situação da época atual ainda se assemelha bastante ao início da modernidade, época a que Marx direcionava sua crítica. A relação determinante da infraestrutura sobre a superestrutura, a luta de classes, o esvaziamento do campo e o inchaço das cidades ainda são, na atualidade, fenômenos observáveis. Sim & Van Loon (ibidem), inclusive, afirmam que na atualidade, as multinacionais estão no controle exercendo a força da infraestrutura, em um modelo bastante semelhante ao que Marx estabeleceu. Hoje, por exemplo, é possível encontrar grandes empresas que patrocinam espetáculos e locais de entretenimento, cultura e lazer, o que acaba por ser uma forma de divulgação dos discursos dessas empresas, ou ao menos da não-divulgação de discursos contrários; nesse mesmo sentido, empresas produzem sentidos por meio da mídia, numa construção discursiva trabalhada cuidadosamente de modo que o texto midiático seja a referência de “real”, de possível e de “verdade” com legitimação que lhe é atribuída por seu próprio público-alvo; até mesmo escolas públicas têm sido “adotadas” por empresas grandes que fazem “parcerias” no objetivo de “melhorar” a educação, oferecendo uma grade curricular paralela e optativa, fazendo circular nesses estabelecimentos os seus próprios discursos.

De acordo com Althusser (1985/2003), a escola, dentre todos os aparelhos ideológicos da sociedade, é o mais privilegiado e tem caráter dominante (idem, p. 81) para pulverização das ideias, tendo em vista o número de horas e a quantidade de dias por semana que concentra um número alto de indivíduos. O autor explica da seguinte maneira:

Porém nenhum aparelho ideológico do Estado dispõe durante tantos anos de audiência obrigatória (e por menos que isso signifique, gratuita...), 5 a 6 dias num total de 7, numa média de 8 horas por dia, da totalidade das crianças na formação social capitalista. (ALTHUSSER, 1985/2003, p. 80)

Sendo assim, compreendo que as grandes empresas “patrocinadoras” de escolas podem exercer nesses ambientes a força da infraestrutura com larga vantagem sobre outras empresas que atuam no mercado de cultura e lazer.

### **2.1.2. A escola crítica de Frankfurt – o nascimento da Teoria Crítica**

Sim & Van Loon (2005), marcam o período do Modernismo entre 1880 – 1968, e acrescentam que é a obra de Marx que dá início a essa era. Essa obra e pensamento marxistas no Ocidente provocaram o surgimento da chamada Escola Crítica de Frankfurt, estabelecida originalmente como um Instituto de Pesquisas da Universidade de Frankfurt nos anos 1920 e que desenvolveu “uma abordagem rigorosa de análise cultural” (SIM & VAN LOON, 2005, p. 39), a que chamaram oficialmente Teoria Crítica (ibidem). De acordo com Nobre (2008), essa Teoria Crítica tem na obra de Marx seu “marco inaugural” (NOBRE, 2008, p. 9).

Nobre (2008) considera Max Horkheimer como um nome de destaque na Escola Crítica de Frankfurt, que trouxe a perspectiva de teoria crítica como “um movimento intelectual e político de compreensão e transformação da sociedade (...)” (NOBRE, 2008, p. 35). Para Horkheimer, haveria duas teorias de conhecimento: uma referente ao conhecimento produzido em condições não-críticas, a que ele denominou Teoria Tradicional; e outra, referente ao conhecimento produzido em condições críticas e orientado para a emancipação, a que ele chamou Teoria Crítica (idem, p. 42). Horkheimer observou em seu tempo que, no sistema capitalista, “a produção não está dirigida à vida da coletividade nem satisfaz às exigências dos indivíduos, mas está orientada à

exigência de poder de indivíduos (...)" (HORKHEIMER, 1937/1983, p. 134) e, sendo assim, "o sentido não deve ser buscado na reprodução da sociedade atual, mas na sua transformação" (idem, p. 138).

Conforme minhas leituras de Horkheimer, percebo que a Teoria Crítica é uma teoria dialética em que saber e agir caminham lado a lado, diferentemente da Teoria Tradicional em que, segundo o próprio Horkheimer, "o pensamento, a formulação da teoria, seria uma coisa, enquanto seu objeto, o proletariado seria outra" (idem, 1937/1983, p. 136). Para o teórico, a dialética seria o princípio de funcionamento de uma sociedade, já que eliminar ou remediar os inconvenientes, intenção da Teoria Tradicional, perturbaria a engenharia social uma vez que esses inconvenientes "parecem ligados necessariamente a toda organização estrutural da sociedade" (idem, p. 130).

Horkheimer compreendia a Teoria Tradicional como parcial e descritiva, carecendo, portanto, de uma complementação para sua aplicação. Conforme o teórico expunha, simplesmente explicar e descrever a situação social pode levar à simples aceitação da sociedade como é sem questionamentos ou análises que visem ao deslocamento dos cidadãos. Daí, sua preocupação com a neutralidade característica da teoria tradicional, que poderia transformar-se numa perversidade.

Da mesma forma que, como Balibar (1995, p. 53) pontua, um dos fatos mais importantes na obra marxista é que esta "derrubou um dos mais antigos tabus da filosofia: a distinção radical entre práxis e poiesis", Horkheimer, baseado no fato de teoria e prática, assim como saber e agir, andarem juntos e se interceptarem no processo histórico, procurou fundamentar a Teoria Crítica numa interação entre teoria e prática como elemento transformador da sociedade. Como o próprio Horkheimer explica: "a razão não pode tornar-se ela mesma transparente enquanto os homens agem como membros de um organismo irracional" (HORKHEIMER, 1937/1983, p. 131). O filósofo julgava importante a teoria crítica por eliminar a parcialidade, por fundir teoria e prática – conhecer e agir – e por ser orientada para a emancipação.

## 2.2. Crítica e Educação

A Teoria Crítica de Horkheimer inspirou diversas teorias críticas na Educação. O caráter dialético da teoria crítica, por exemplo, aparece em salas de aula quando são vistas como a representação microcós mica da sociedade, tendo a diversidade e a heterogeneidade asseguradas e não eliminadas; quando se enxergam positivamente os contrastes e as contradições. O caráter emancipatório da teoria crítica também pode ser percebido quando educadores como Michael Apple, Samuel Bowles, Herbert Gintis, William Pinar, Paulo Freire, Dermeval Saviani, Henry Giroux, Peter McLaren, Pedro Demo, entre outros se inspiram nesse modelo para propor pedagogias críticas cujo enfoque seja transformação e emancipação da sociedade pela educação.

Silva (2010), ao comparar as teorias tradicionais de educação e as críticas, esclarece que

As teorias críticas desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. As teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical. (SILVA, 2010, p.30)

Essas pedagogias críticas querem trazer à discussão no currículo as conexões entre saber e poder, as relações sociais, o controle e a dominação, de forma a contribuir para a emancipação e fortalecimento do poder nas classes usualmente subordinadas. Embora esteja sendo abordado nesta parte da pesquisa o caráter emancipatório das teorias críticas, para melhor compreensão e contextualização, quero salientar aqui que este trabalho prefere, ao foco em emancipação ou libertação, focar na agência dos sujeitos, como será elucidado posteriormente, ainda neste capítulo.

De acordo com Silva (2010, p. 111),

(...) a educação tal como a conhecemos hoje é a instituição moderna por excelência. Seu objetivo consiste em transmitir o conhecimento científico, em formar um ser humano supostamente racional e autônomo e em moldar o

cidadão e a cidadã da moderna democracia representativa.  
(SILVA, 2010, p. 111)

Essa educação de características modernas tem sido questionada por educadores há algum tempo e em diversas partes do mundo. No Brasil, as teorias críticas, cujo nome expoente é Paulo Freire, criticam a educação tecnicista, que prepara o sujeito para produzir economicamente na sociedade, e, em seu lugar, defendem uma educação libertadora, crítica, emancipadora, que possa redimir o aluno de sua condição de subalterno, levando-o à possibilidade de participar das relações de poder da sociedade.

Mesmo apresentando esse viés crítico, essas teorias ainda concebem o homem como estável, centrado e com características absolutas, ou seja, trazem ainda a perspectiva do sujeito cartesiano moderno. Silva (2010) esclarece que a teoria crítica vem trazer “o pressuposto de um sujeito que, através de um currículo crítico, se tornaria, finalmente, emancipado e libertado (...) a pedagogia tradicional e a pedagogia crítica acabam convergindo em uma genealogia comum.” (SILVA, 2010, p. 115). O autor ainda acrescenta que “a pedagogia crítica não deixava de supor um cenário em que ainda reinava uma certa certeza”(ibidem).

Com base nessas premissas, é possível afirmar, como Cox e Assis-Peterson (2008, p. 27), que a pedagogia crítica “é, pois, um movimento de caráter iluminista”, pois tem em seu escopo o propósito do Iluminismo, que, como esclarecem Horkheimer e Adorno, apresenta proposta de libertação: “desde sempre o iluminismo, no sentido mais abrangente de um pensar que faz progressos, perseguiu o objetivo de livrar os homens do medo e de fazer deles senhores” (HORKHEIMER e ADORNO, 1947/1983, p. 89).

Investigando professores acerca de sua identidade e da proposta crítica, pude perceber que o pensamento libertador, conforme menção de Horkheimer e Adorno (op. cit.) permeia a identidade profissional do professor; as respostas fornecidas me pareceram refletir o pensamento em que o professor, por se considerar em um estágio superior ao aluno, interpela-o com seus discursos

emancipatórios, dando à educação o caráter redentor, o status de pré-requisito para ‘uma vida melhor’, como nos excertos a seguir:

**QP8:** *“Entendo que a opção é realmente nossa [de realizar um trabalho em que as disciplinas sejam meios para a formação dos sujeitos críticos]. Entretanto, se desejamos realizar mudanças para melhorar o mundo, devemos começar por aceitar nosso papel como pessoas que socializam os aprendizes, numa visão crítica do mundo”.*

**QP5:** *“Aceitável a idéia, pois se o professor estiver interessado, ele consegue socializar o aluno a qualquer lugar”.*

**QP1:** *“A partir do momento em que o aluno se torna letrado, ele é capaz de interagir e aumentar seu desenvolvimento no aprendizado, socializado no meio em que vive (...) é a transformação do aprendiz, tornando-o inserido no meio social, capaz de interagir”.*

Tenho a impressão, por essas falas, que esses professores investigados acreditam participar mais integralmente da sociedade, e viver em um mundo melhor do que o de seus alunos; um mundo ao qual só tem acesso quem possui o saber que a escolarização oferece. Assim, se enxergam em uma relação polarizada com seus alunos e, por deterem um conhecimento que os alunos supostamente não têm, possuem a missão de resgatá-los para que também sejam “socializados”. Esse é um discurso cristalizado de que só a escola tem a legitimação para designar quais conhecimentos são relevantes, quais são dispensáveis na sociedade; é um pensamento de tendência moderna em que as subjetividades são apresentadas como estáticas, acabadas e polarizadas, e o aluno precisa do professor para ser inserido no meio social, migrando de uma posição completa de acriticidade para outra posição completa de criticidade, numa acepção iluminista, de acordo com teorizações aqui apresentadas. A intenção, aparentemente inclusiva, pode estar escondendo, mesmo que inconscientemente pelos professores, o que os teóricos dos Multiletramentos (NEW LONDON GROUP, 2006) identificaram: que a diferença ainda incomoda e que questões de gênero, cultura e linguagem ainda são barreiras no

microsistema chamado sala de aula; os professores sentem que é preciso tornar esse aluno “um par”. Assim, reproduzem o discurso que apregoa que a leitura crítica do mundo só pode ser atingida por aqueles que têm o conhecimento acadêmico, o único conhecimento legitimado como valioso para a sociedade. É um movimento a que chamo de “sacralização da escola”: a certeza de que a escola é um lugar sagrado e de que somente aos que por ela passam com aproveitamento pode ser permitido ter uma vida melhor. Nesse movimento, todavia, conceitos tais como “aproveitamento” e “vida melhor” são fornecidos arbitrariamente pela própria escola e por ela legitimados.

Acerca desse posicionamento, Giroux (1997) escreve o seguinte:

Na maioria dos casos, o que os educadores acreditam que está faltando são as experiências culturalmente específicas que enriquecem a vida dos estudantes, ou então as habilidades básicas que ‘necessitam’ para conseguir emprego, quando saírem da escola. (GIROUX, 1997, p. 129)

O autor postula que toda essa aparente preocupação com a inserção do aluno na suposta apropriação do saber traveste a tentativa de dar ao aluno a empregabilidade que ele como professor pôde alcançar. Não parece ser o foco dessa preocupação o compartilhamento das condições de autonomia intelectual alcançadas pelo professor. Assim, uma vez mais o mercado aparece permeando a subjetividade dos sujeitos e como prioritário nos focos da educação formal. Novamente sou remetida a Moraes (2003), que insiste na educação formal como meio para que o aluno aprenda a reelaborar o saber sistematizado a que tem acesso, a efetuar análises críticas fundamentadas e contextualizadas, a ler o mundo de forma sensível, criativa, autônoma e crítica.

### **2.2.1. A crítica na educação contemporânea**

No cenário histórico atual, a perspectiva moderna e iluminista de sujeito, com certezas, unicidade, fixidez não atende plenamente à dinâmica social. Hall

(2006, p. 88), discorrendo sobre as transformações identitárias ao longo da história, postula que nos tempos atuais de globalização e avanços tecnológicos,

(...) estão emergindo identidades culturais que não são fixas, mas que estão suspensas, em *transição*, entre diferentes posições; que retiram seus recursos, ao mesmo tempo, de diferentes tradições culturais; e que são o produto desses complicados cruzamentos e misturas culturais que são cada vez mais comuns num mundo globalizado. (HALL, 2006, p. 88)

O fluxo cultural com deslocamento rápido permitido pelas viagens presenciais ou virtuais, pelas imagens das mídias eletrônicas, pelo sistema de comunicação que hoje se interliga globalmente e que faz pessoas em diversas partes do mundo usarem *jeans*, consumirem *fast food*, protestarem por algum acontecimento centenas de milhas distante do território em que vivem, ou assistirem a programas de TV produzidos nas mais diversas línguas, torna possível perceber nas relações sociais do cotidiano, que vivemos em constante deslocamento identitário ao travar diálogo com culturas, hábitos e tradições diferentes daqueles que nos constituíram primeiramente. O mito da unicidade e solidez de nossas identidades foi desfeito dando lugar a identidades constituídas de forma líquida, como sugere Bauman (2007), dentre outros autores. Essas transformações no perfil identitário dos sujeitos acabam por influenciar na eficácia de práticas pedagógicas. Fontana e Lima (2009), por exemplo, em pesquisas sobre aquisição de língua estrangeira, concluíram que

(...) noções de identidade fixa não dão conta da complexidade do que ocorre no jogo interacional em relação à produção de identidades situadas e negociadas em ambiente instrucional, portanto, múltiplas e em permanente estado de constituição. (FONTANA e LIMA, 2009, p. 21)

Da mesma forma, Santaella (2007) em suas pesquisas sobre as linguagens líquidas da pós-modernidade acentua que

(...) os processos culturais e comunicacionais propiciados pelos ambientes do ciberespaço tornam evidente, colocam a nu a multiplicidade identitária do sujeito, pondo em crise,

tanto quanto a filosofia e a psicanálise vêm fazendo há mais de um século, a ideia ilusória do sujeito unificado, racional e estável. (SANTAELLA, 2007, p. 93)

O advento das novas tecnologias de informação e comunicação com a fluidez que lhes é característica, veio nos mostrar que não somos o que pensávamos ser, que não temos estabilidade identitária como se pensava, e que teorias de estabilidade não dão conta de nossas demandas. As tecnologias de informação e comunicação – TICs não somente desconstroem nossa ideia sobre nós mesmos, mas também promovem em nós uma nova identidade, como postula Santaella (idem): “a cibercultura promove o indivíduo com uma identidade instável, como um processo contínuo de formação de múltiplas identidades (...)” (SANTAELLA, 2007, p. 91). Essa autora, articulando a instabilidade subjetiva do indivíduo do tempo atual com as necessidades cognitivas e epistemológicas, defende que

Teorias que ignoram as linguagens das tecnologias comunicacionais ou as consideram do ponto de vista meramente instrumental deixam de enxergar as novas questões colocadas pela cultura digital, avaliando-a por meio dos antigos paradigmas que foram gerados para teorizar sobre a cultura impressa. (SANTAELLA, 2007, p. 91)

A nova ordem social e a nova linguagem no cenário comunicacional, que se estabeleceram em virtude das novas tecnologias, parecem não mais poder ser ignoradas. Se o tempo e o espaço são as coordenadas básicas para todos os nossos sistemas de representação, como defende Hall (2006), então a compressão tempo-espaço decorrente das velocidades inéditas das novas tecnologias de informação e comunicação estão verdadeiramente alterando nossas representações na sociedade contemporânea, visto terem alterado significativamente nossas coordenadas. Além disso, a cultura digital nos fez sujeitos em permanente estado de constituição, já que as tecnologias de que fazemos uso estão sendo elas mesmas continuamente trocadas, revisadas ou atualizadas. Como Carmagnani (2003, p. 307), ao interpretar Hall (1997, p. 13, 14), afirma, nossa identidade é “formada e transformada continuamente em

relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas formais que nos rodeiam”, ou seja, estamos em constante processo sem jamais chegar a um ponto de ápice identitário, mas sendo transformados pelos contextos discursivos, que são, também, continuamente transformados em vista das modificações em outras instâncias.

Em momento de prática pedagógica, ignorar inconsciente ou deliberadamente essas transformações pode significar colocar em risco sua eficácia, visto que usar as novas tecnologias que nos constituem de forma puramente instrumental em uma atitude de mera atualização de procedimentos passados, com a manutenção de mesmos objetivos, mesmas técnicas de leitura, mesmas práticas discursivas, ignorando a transformação identitária e epistemológica que se realizou seria fazer o que Lankshear e Knobel (2006) chamam de colocar “vinho novo em garrafas velhas”, expressão já mencionada em capítulo anterior neste trabalho, mas que cabe ser repetida.

Levando em conta essas transformações sociais e epistemológicas, Kress (2008) postula o seguinte:

(...) podemos afirmar que em um período em que a vida fora da escola é uma vida de constante mudança em todos os aspectos, em que os alunos, como participantes de seu mundo social e cultural, defrontam-se com a mudança para onde quer que olhem, e onde se supõe que eles respondam flexivelmente às demandas desse ambiente, a expectativa de que eles possam aprender apenas absorvendo passivamente ou apenas “adquirindo” a matéria, não é de forma alguma plausível. (KRESS, 2008, p.132)

A atitude de passividade na sala de aula e a transmissão de conteúdos fixos estabelecidos e legitimados parece não condizer com as necessidades de alunos cuja vida social tem se coadunado com mudanças, rupturas e recomeços. Oferecer ao aluno rigidez curricular, objetivos pedagógicos fixos e aulas com apresentação em *powerpoint* em uma atitude automática de substituição do retroprojeto ou dos antigos cartazes coloridos pode não ser eficaz; da mesma forma, ignorar o uso de *weblogs* e *sites* como produção textual

válida para fins educacionais, ou duvidar da eficácia do trabalho colaborativo na produção de sentidos, ou ainda, não estar atento à heterogeneidade dos discursos que circulam na sala de aula pode trazer algum empecilho para a eficácia de uma prática pedagógica na contemporaneidade.

Levando em conta esses pressupostos e também inspirada em certos princípios da teoria crítica, tais como a importância de associação entre teoria e prática, dos movimentos dialéticos e da heterogeneidade como essencial à mecânica da sociedade, emergiram movimentos chamados pós-críticos. Esses movimentos surgiram em defesa de uma pedagogia que leve em conta a diversidade local, os direitos humanos, a globalização e a interconexão dos sujeitos, englobando estudos da mulher, da diversidade sexual, racial e étnica.

Essas abordagens propostas diferem das teorias críticas do século passado, pois não buscam focar a crítica emancipadora, que tem como intenção o deslocamento social de alunos menos favorecidos na esfera socioeconômica; seus focos são ajustados para oferecer uma educação em que todos possam se olhar de fora, estabelecendo crise em relação a discursos cristalizados, legitimados e arraigados, de forma que consigam enxergar que a identidade é cultural, projetada em discursos que os precedem e os interpelam como sujeitos, compreendendo que “(...) não existe identidade fora da história e da representação”, como argumenta Silva (2010, p. 104). Gee (2006), nesse sentido, ressalta que a escola precisa se engajar não somente com assegurar que as classes menos favorecidas tenham uma educação de qualidade e que tenham acesso ao poder e à participação plena na sociedade, como as teorias pedagógicas críticas modernas defendem, pois isso não é mais suficiente, mas o autor salienta que é necessário assegurar também que todos os alunos, de classes abastadas ou não, sejam capazes de avaliar as mudanças ocorridas na comunicação em tempos contemporâneos e pensar criticamente sobre temas tais como democracia, poder e justiça social nessa nova ordem capitalista global que vivemos e que reorganiza as sociedades civil e economicamente.

Então, o princípio libertador das pedagogias críticas não constitui o paradigma adotado neste trabalho, pois, de acordo com os teóricos que balizam esta pesquisa, o princípio adota um perfil hierarquizado e, com isso, pode correr

o risco de se aproximar de perfis exclusivistas. Jordão (2007, p. 29) elucidando as diferenças entre as teorias críticas modernas e o letramento crítico, uma teoria tipicamente pós-moderna, afirma que

[a teoria crítica moderna] (...) é uma pedagogia na qual se fazem generalizações sobre visões de mundo ou posições de sujeito a serem desejadas/conquistadas por todos. Na concepção de letramento crítico que defendo aqui, existe um entendimento de que os sujeitos constroem suas idealizações e representações (narrativas e metanarrativas) socialmente, conforme sua interação com diferentes comunidades interpretativas; estas narrativas, que não devem ser impostas aos outros, nem a eles apresentadas como se fossem visões essencialmente melhores ou piores, mais próximas ou mais distantes de uma suposta verdade. (JORDÃO, 2007, p. 29)

Os letramentos críticos procuram promover na prática pedagógica uma crítica que provoque o estranhamento das verdades estabelecidas de forma a fortificar a identidade *ipse* do sujeito, como proposto por Ricoeur (2006) e já mencionado neste trabalho.

Não insistindo na intenção de negar as teorias críticas já existentes, mas baseados nas teorias pós-críticas, que, como Silva (2010, p. 148) explica, "(...) ampliam e, ao mesmo tempo, modificam aquilo que as teorias críticas nos ensinaram", os letramentos críticos têm intenção de tomar, reconfigurar e atualizar teorias pedagógicas críticas tendo em vista as mudanças ocorridas no mundo contemporâneo, a reconfiguração das relações, dos sujeitos e da ordem semiótica, consequências principalmente dos processos de globalização e da revolução tecnológica sempre em andamento. Essa revolução vem produzindo uma sociedade híbrida, cujas noções de tempo e espaço não podem mais ser vistas da mesma forma que no século passado, conforme apontam Edwards e Usher (2008). Esses autores advogam que, com a chegada do ciberespaço, as polarizações tais como presença/ausência, real/irreal, longe/perto entre outras precisam ser reavaliadas assim como as noções de deslocamento no tempo e no espaço, de texto, de sujeito autônomo.

Da mesma forma, Brydon e Coleman (2008), discutindo os efeitos da globalização, afirmam que esta desafia os isomorfismos e até mesmo a noção de autonomia que havia, tal a abrangência da nossa conexão interplanetária: “as condições nas quais a pessoa ou a coletividade pode exercer autonomia parecem estar mudando, parcialmente como um efeito de viver em um mundo interconectado” (BRYDON e COLEMAN, 2008, p.12).<sup>28</sup> Os autores argumentam que antes, os estados-nação, forneciam a identidade coletiva; com a globalização e a alta permeabilidade dos indivíduos, dos grupos, as identidades passaram a ser negociadas para além de uma identidade nacional, para além de algo tomado como absoluto. Os autores ainda acrescentam que a globalização pode operar em duas frentes basicamente: tanto leva à fragmentação de comunidades estabelecidas e tradicionais, como leva à formação de novas comunidades de amplitude transnacional; tanto encoraja a diversidade das identidades dos sujeitos como fomenta alianças globais que formam uma identidade de características compartilhadas.

Suponho, então, que as pedagogias da contemporaneidade devam atentar para esse novo cenário histórico-social-epistemológico em que há deslocamentos constantes de conceitos, limites e identidades, para procurar trabalhar a crítica, evitando o estabelecimento de bipolarizações ou verdades absolutas, e compreendendo o que as mudanças em curso podem representar para a pedagogia dos letramentos. Por esse motivo, os teóricos dos Multiletramentos Críticos, falando especificamente do ensino de língua inglesa, argumentam que “foram-se os dias em que aprender uma única versão padrão da língua [inglesa] era suficiente. As migrações, o multiculturalismo e a integração econômica global intensificam esse processo de mudança”. (NEW LONDON GROUP, 2006, p. 6). Kress (2007), nesse sentido, chama a atenção para o fato de que as escolas precisam abrir mão de um currículo que considere os conteúdos como conhecimentos estáveis ou que os considere treinamentos para habilidades necessárias para atender às demandas do mundo movido por perspectivas de consumo.

---

<sup>28</sup> “the conditions in which a person or collectivity can exercise autonomy appear to be changing partially as an effect of living in an interconnected world”.

Sendo assim, neste trabalho, defende-se um ensino de língua inglesa na educação formal que tenha seu foco na crítica e em que as disciplinas do currículo escolar sejam meios para a formação de indivíduos com consciência aberta, criatividade e a mente aberta a novos conhecimentos, como sugerem as OCEM-LE (2006).

Ao apresentar aos professores em exercício investigados a proposta crítica de prática pedagógica em língua inglesa orientada pelas OCEM-LE, expus aos professores o seguinte excerto do documento:

(...) para atender às necessidades da sociedade atual, seria recomendável um trabalho educacional em que as disciplinas do currículo escolar se tornam meios (...) buscase a formação de indivíduos, o que inclui o desenvolvimento da consciência social, criatividade, mente aberta para conhecimentos novos, enfim, uma reforma na maneira de pensar e ver o mundo (OCEM-LE, 2006, p. 90).

Pude identificar um grupo de professores que aceita o ensino crítico, porém de forma secundária, desde que este não desvirtue o foco do ensino, entendido pelo professor como apenas conhecimento de estrutura e vocabulário da língua estrangeira:

**QP9:** *“Atendo a proposta de trabalho, todavia penso ser o conteúdo importantíssimo na formação de um cidadão crítico”.*

**QP2:** *“A partir do momento que o aluno sabe debater sobre várias questões mundiais, sobre a cultura de países, sabe dar a sua opinião criticamente, ele já é um cidadão em exercício de sua cidadania, pois está sendo ouvido e debatendo com conhecimento dessas questões. Importante salientar que esses são momentos da aula e não o próprio conteúdo. São questões para trabalhar paralelo ao ensino de gramática e vocabulário, para que dessa maneira não saíamos do objetivo principal desse ensino”.*

Vejo nessas falas a fragmentação estabelecida entre trabalho curricular estrutural e trabalho crítico, como se ambos não pudessem ser abordados

concomitantemente, como se não fossem dois aspectos de um mesmo fenômeno. O professor mostra um posicionamento por vezes comum entre os docentes, da crença de que se for feito um trabalho crítico em sala, este será feito em detrimento ao trabalho linguístico-estrutural, com gasto de tempo que poderia ser destinado ao ensino da estrutura da língua. Novamente é observável tanto a fragmentação quanto a priorização do trabalho linguístico-estrutural sobre o crítico. Percebo que a abordagem da crítica é usualmente vista como a última escala de um trabalho pedagógico linear, em que a estrutura linguística tem o primeiro lugar. Talvez a concepção de língua esteja sendo rígida e totalmente voltada para sua descrição estrutural, e não para as práticas sociais que media, para o uso dessa língua com suas relações de poder, conceitos e preconceitos, ou para as artes que essa mesma língua permeia e distribui. Não identifico nessas falas a percepção de que as mudanças linguísticas ao longo dos tempos são produtos de transformações sociopolíticas acontecidas na sociedade falante.

Entretanto, é considerável lembrar que

As formas de leitura não são neutras mas são, na verdade, relacionadas a questões de identidade e de poder político e cultural, acesso ao capital e às configurações contemporâneas de gênero, etnia, classe e cidadania nas sociedades capitalistas. (LUKE & FREEBODY, 1999, p. 191)<sup>29</sup>

Sendo assim, o exemplo do trabalho de leitura, conforme na citação acima, pode significar mais que decodificar palavras, identificar estruturas gramaticais e buscar sentidos estabelecidos no interior do texto, mas pode compreender as relações entre linguagem e poder, explorando “uma consciência de como, por quê e a serviço de quais interesses determinados textos trabalham” (LUKE e FREEBODY, 1999, p. 218).

---

<sup>29</sup> “Ways of reading are not neutral but are indeed correlated with issues of identity and cultural and political power, access to capital, and contemporary configurations of gender, ethnicity, class and citizenship in late-capitalist societies”.

Ainda abrangendo o tema da educação crítica, em que as disciplinas se tornam meios para a crítica, apresentada pelas OCEM-LE, uma resposta, ainda, me chamou à atenção:

**QP2:** *“Todas as disciplinas devem ter meios para tornar seu aluno um cidadão, não vejo porque inglês e espanhol deveriam ser diferentes. É obrigação do professor saber trabalhar essa questão sem atrapalhar seu planejamento. A formação dada deve ser holística no sentido de que crie uma consciência crítica e social no aluno. E em relação a questões estrangeiras, temos vários modos de abordagens, dado tantos acontecimentos mundiais”.*

Leio nessa fala dois indícios de que a professora não somente fragmenta o trabalho crítico e o linguístico, não percebendo como ambos possam estar intrincados e ser indissociáveis, mas também que considera o trabalho de estrutura linguística como o prioritário, estabelecendo uma hierarquia entre ambos na qual o crítico não pode sobrepor-se ao linguístico, fazendo do conteúdo gramatical um fim em si mesmo: primeiramente, ela vê as questões citadas nos excertos das OCEM-LE como importantes *desde que não atrapalhem* o currículo (“saber trabalhar essa questão sem atrapalhar seu planejamento”, QP2). Remete-me à menção que Freire (1979/2008, p. 23) faz dos “técnicos de boa vontade, embora ingênuos (...) em nome do que chamam ‘necessidade de não perder tempo’”. A segunda indicação é o fato de a professora comentar que as disciplinas devem *ter* meios para tornar seu aluno um cidadão, quando o excerto diz “se tornam meios”; essa troca de verbos, a meu ver, faz muita diferença, pois no excerto, parece-me ser sugerido que a disciplina e seu conteúdo curricular *sejam* os próprios veículos, os meios para o que se busca: desenvolvimento da consciência social, criatividade, mente aberta para conhecimentos novos. A redação da professora, porém, me faz entender que ela sugere que as disciplinas *tenham* estratégias para a busca dos aspectos citados e não que *sejam* a própria estratégia, tirando, assim, o caráter imanente da proposta transformando-a em transcendente à disciplina e aos conteúdos curriculares, trocando os papéis.

Do mesmo modo, o professor que trabalha com alunos de curso técnico respondeu que utiliza textos para

**QP4:** “(...) além de trabalhar o idioma, poder discutir com meus alunos assuntos como, por exemplo, a influência decisiva do petróleo nas guerras atuais, os benefícios da geração de energia por métodos alternativos (assuntos com os quais meus alunos lidam)”.

Leio no depoimento acima o trabalho crítico novamente tomando o papel de acessório do trabalho linguístico-estrutural. Embora o depoimento indique a inclusão do trabalho crítico em suas aulas, quando o professor diz que “além de trabalhar o idioma, poder discutir (...)”, percebo não haver a perspectiva de que trabalhar o idioma signifique efetivamente trabalhar as relações de poder em si. O professor usa o texto como estratégia para levar a uma reflexão, concebendo a problematização como um adendo ao trabalho principal de trabalhar estruturas linguísticas.

Pude perceber também em outras respostas essa mesma tendência de considerar o trabalho crítico como *acessório* do trabalho linguístico: “*sempre busco colocar meus alunos em contato com textos atuais, sobre assuntos correntes (...) vê-los exercitar seu senso crítico*” (QP4); “*Busco sempre apresentar textos de fácil entendimento, porém com conteúdo que leve o aluno à reflexão e ampliação da visão do mundo em que está inserido*” (QP8).

De acordo com as teorias dos novos letramentos, o contexto histórico atual não suporta mais uma educação sem compromisso com equidade, justiça social e desconstruções das identidades. Como expõe Rajagopalan (2008),

A crença na neutralidade do educador é ela mesma uma atitude política – a de não perturbar a ordem das coisas que se encontra instalada, ainda que nela possam estar abrigadas severas injustiças e arbitrariedade gritantes. (RAJAGOPALAN, 2008, p. 111)

Diante disso, compreendo que as sociedades na contemporaneidade necessitem de práticas educativas críticas em que as linguagens não sejam trabalhadas descontextualizadas em um currículo neutralizado, mas que sejam vistas como práticas sociais, como constructos dos homens em suas comunidades para atender as suas necessidades, e, por isso, conseqüentemente, falíveis e instáveis tanto estrutural quanto constitutivamente, direcionadas e permeadas por questões éticas, como pontua Rajagopalan (2008).

No ensino de língua inglesa, especificamente, provocar a análise e a recorrência de termos tais como heterogeneidade e homogeneidade, estado-nação e diversidade cultural, global-local, cidadania e letramento, pode ser o caminho para se alcançar a educação crítica para o século XXI, já que vivemos em um mundo líquido em que as sociedades tornaram-se bastante suscetíveis às influências exógenas, como pontua Bauman (2007).

A relevância de haver no cenário pedagógico atual a crítica nos sentidos de estranhamento, desconstrução e agência, focados pelos Multiletramentos e adotados neste trabalho, pode ser percebida no seguinte questionamento de Lévy (1994, p. 195):

Na era do planeta unificado, dos conflitos mundializados, do tempo acelerado, da informação redobrada, das mídias triunfantes e da tecnociência multiforme e onipresente, quem não sente que é preciso repensar os objetivos e os meios da ação política? (LÉVY, 1994, p.195)

Articulando essa premissa com o ensino de línguas, Rajagopalan (2008) indica que atividade linguística e atividade política são apenas “duas faces da mesma moeda” (2008, p. 32). Para o autor, “ao falar uma língua, ao nos engajarmos na atividade linguística, estaríamos todos nós, nos comprometendo politicamente e participando de uma atividade eminentemente política”. (ibidem)

### **2.2.2. Letramentos Críticos: abordagens atuais para ensino de língua inglesa**

Da mesma forma que as teorias pedagógicas críticas da modernidade, nas suas tendências – a pedagogia libertária, a pedagogia libertadora e a pedagogia crítico-social dos conteúdos – foram relevantes no cenário educacional no século passado, os letramentos críticos abrem a possibilidade de aprofundamento da educação crítica na sociedade atual.

O termo “letramento” tem recebido maior destaque nas pesquisas atuais na área de estudos da linguagem e da leitura do que há alguns anos. Lankshear e Knobel (2006) lembram que há alguns anos esse termo raramente era usado no discurso educacional, pois se usava já estabelecidamente o termo alfabetização ou leitura para estudos concernentes ao uso da linguagem e suas tecnologias de comunicação. Como explicam os autores, alguns educadores na década de 1970 fizeram emergir o termo, ao desenvolverem pesquisas inspiradas no trabalho de Paulo Freire no Brasil e no Chile, e em seu conceito de letramento como prática social e não como simples alfabetização. Além disso, a perspectiva de “iletrado” como o sujeito a quem foram negadas a justiça social e as mais altas posições nas relações de poder, fez surgir o termo letramento com uma perspectiva social.

No Brasil, Mary Kato, Magda Soares, Roxane Rojo, entre outros começaram desde o final do século passado a discutir sobre os termos alfabetização e letramento, dando a este último um caráter muito mais abrangente que a simples decodificação dos símbolos da escrita. Segundo Soares (1989, p. 39), letrar-se é adquirir a tecnologia de codificar em língua escrita e decodificar essa língua, e mais que isso, significa também participar das práticas sociais relacionadas a uma sociedade grafocêntrica. Não é simplesmente saber ler, no sentido decodificação, e escrever, no sentido codificação, mas viver em estado de letramento, usando socialmente a língua em suas práticas sociais de leitura e escrita.

Na atualidade, o uso das novas tecnologias de informação e comunicação, principalmente a internet, fez com que a escrita passasse a ser utilizada com frequência inédita: são jornais, livros e revistas impressos e on-line, redes de relacionamento em que as pessoas se comunicam usando recados escritos em tempo real ou não, *weblogs*, mensagens de texto pelo telefone celular, chamadas SMS – *short message service* – entre outras formas de textos verbais escritos circulando para estabelecer a comunicação entre os sujeitos da sociedade contemporânea. Esse uso mais presente da escrita e da leitura deu maior amplitude aos estudos de letramento, que se tornaram mais amplamente difundidos.

Brian Street (1984) define letramento como um termo equivalente às “práticas sociais e concepções de leitura e escrita” <sup>30</sup> (STREET, 1984, p. 1). Lankshear e Knobel (2006) também compreendem que “letramento é uma questão de práticas sociais” <sup>31</sup>, e explicam que o termo *prática* compreende a articulação entre tecnologia, conhecimento e habilidades. Esses três itens inter-relacionados, segundo os autores, influenciam as mudanças nas perspectivas dos sujeitos, suas representações, propósitos e necessidades históricas. Sendo assim, o letramento não seria na verdade um letramento, mas vários, como elucidam os autores:

Isso significa que letramento é realmente como uma família de práticas – letramentos (...) [que] variam de alguma forma entre si em termos de tecnologia usada (...) o conhecimento solicitado (...) as habilidades requeridas <sup>32</sup>. (LANKSHEAR e KNOBEL, 2006, p. 66).

Os autores ainda acrescentam o seguinte:

Nós definimos letramentos como ‘modos reconhecidos socialmente de gerar, comunicar e negociar conteúdo significativo através da mídia de textos codificados em

---

<sup>30</sup> “the social practices and conceptions of reading and writing”

<sup>31</sup> “literacy is a matter of social practices”.

<sup>32</sup> “This means that literacy is really like a family of practices – literacies (...) that vary to some extent from one another in terms of technology used (...) the knowledge drawn upon (...) and their skill requirements”.

contextos de participação em discursos (ou como membros de discursos)’<sup>33</sup>. (LANKSHEAR e KNOBEL, 2006, p. 64)

Os autores acentuam, porém, que muita gente ainda usa o termo letramento em relação ao mesmo trabalho que se fazia no século passado concernente à “leitura”. Entretanto, como argumentam Cox e Assis-Peterson (2008, p. 33), “letrar-se, diferentemente de alfabetizar-se, que se restringe ao domínio da escrita como tecnologia, significa dominar, como usuário, a cultura escrita como um todo (...) envolve a habilidade de construção de sentido (...)”. Por esse motivo, Lankshear, Snyder e Green (2008, p.28), defendem que o letramento seja visto como prática social, ou seja, “(...) entendido e adquirido somente dentro de um contexto de práticas sociais, culturais, políticas, econômicas e históricas das quais faz parte”<sup>34</sup> (LANKSHEAR, SNYDER e GREEN, 2000, p. 28).

O PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos<sup>35</sup> também tem utilizado o termo Letramento para indicar “conhecimentos e habilidades essenciais para a participação efetiva na sociedade” (<http://www.inep.gov.br/internacional/pisa/>). Segundo informações do INEP quanto ao PISA, “O termo ‘letramento’ foi escolhido para refletir a amplitude dos conhecimentos, habilidades e competências que estão sendo avaliados” (idem). O PISA reconhece que letramento não significa simplesmente alfabetizar-se, uma vez que utiliza o termo não somente para leitura, mas também para matemática e ciências relacionando-o a “um modelo dinâmico de aprendizagem, no qual novos conhecimentos e habilidades devem ser continuamente adquiridos para uma adaptação bem sucedida em um mundo em constante transformação” (ibidem).

Street (1984) começou, no final do século passado, a investigar os trabalhos de letramento existentes à sua época, e os categorizou em dois

---

<sup>33</sup> “We define literacies as ‘socially recognized ways of generating, communicating and negotiating meaningful content through the medium of encoded texts within contexts of participation in Discourses (or as members of Discourses)’”.

<sup>34</sup> “understood and acquired only within the context of the social, cultural, political, economic and historical practices to which they are integral”.

<sup>35</sup> PISA – Program for International Students Assessment

modelos pedagógicos, dando-lhes a seguinte nomenclatura: modelo autônomo e modelo ideológico. No modelo autônomo, o autor encontrou um trabalho cujo foco é a técnica, e cuja abordagem prioriza habilidades necessárias à codificação e decodificação dos símbolos usados para leitura e escrita, considerando o letramento uma tecnologia neutra, unidirecional em seu desenvolvimento, homogeneizadora, estável perante tempo e espaço, e independente do contexto de produção da prática social que o envolve. Street (idem) vê falhas nesse modelo, que não se preocupa com os significados do processo de socialização na construção de significados; para o autor, o letramento não pode ser desvinculado da ideologia de seu contexto imediato, como ele exemplifica no excerto a seguir:

(...) os significados das práticas particulares e os conceitos de leitura e escrita para uma dada sociedade dependem do contexto (...) já estão intrincadas numa ideologia e não podem ser isoladas ou tratadas como 'neutras' ou meramente 'técnicas'<sup>36</sup> (STREET, 1984, p. 1).

Em oposição ao modelo autônomo de letramento, Street (idem) apresentou o que ele categorizou modelo ideológico de letramento. Ao apresentar o modelo ideológico, o autor argumentava que o letramento deveria ser visto não como um letramento único, neutro, simples ferramenta para as práticas socioculturais, mas como letramentos múltiplos, ou seja, atividades realizadas no cotidiano, diversificadas em seus objetivos, utilidades, propósitos e desempenhos, cujas bases estejam na palavra escrita: “deveríamos mais apropriadamente referir-nos a 'letramentos' em lugar de um único 'letramento'”<sup>37</sup> (idem, p. 8).

Essa proposta vem mostrar que diferentes competências são necessárias para a interação nas práticas sociais, e que os letramentos não são práticas independentes da ideologia que permeia o contexto, como defendem os adeptos do modelo autônomo; pelo contrário, os letramentos têm uma inter-relação de

---

<sup>36</sup> “what the particular practices and concepts of reading and writing are for a given society depends upon the context; that they are already embedded in an ideology and cannot be isolated or treated as ‘neutral’ or merely ‘technical’”.

<sup>37</sup> “we would probably more appropriately refer to ‘literacies’ than to any single ‘literacy’”.

dependência e complexidade com o contexto social e com as tecnologias disponíveis para as práticas sociais. O autor propõe que “a tecnologia, então, é uma forma cultural, um produto social cujo aspecto e influência dependem prioritariamente de fatores políticos e ideológicos (...)” <sup>38</sup> (idem, p. 96), e acrescenta que as tecnologias relacionadas às práticas de letramento são ricas e diversificadas, mas sobre o seu uso procura-se exercer controle, de maneira que indiretamente seja exercido controle também sobre as práticas socioculturais. Essa relação entre tecnologias e letramento, sendo ambos controlados socialmente por instâncias políticas e ideológicas leva o autor a estabelecer uma idéia de letramento como um processo conectado à tecnologia e, conseqüentemente, sempre em estado de revisão. Por esta razão, Street (idem) afirma acerca do letramento: “é um processo social, em que tecnologias particulares socialmente construídas são usadas em estruturas institucionais particulares para propósitos sociais específicos” <sup>39</sup> (idem, p. 97)

O autor (idem) apresenta ainda os seguintes pressupostos ao discutir o modelo ideológico de letramento: 1) o significado de letramento depende das instituições sociais que o atravessam; 2) não é possível separar letramento do significado político e ideológico que este tem em uma determinada sociedade, tratando-o como se fosse autônomo, independente das práticas sociais que implicam a ação do sujeito histórico; 3) os letramentos são pluridirecionais em seus desenvolvimentos; e 4) as práticas de leitura e escrita ensinadas em um determinado contexto dependem da estratificação social e do papel das instâncias educacionais, que permanecem ocupadas com a disseminação de conceitos que atendam aos próprios interesses.

Street ainda esclarece como o letramento foi usado para disseminar as bases elaboradas de comportamento e controle social por determinadas classes ou instituições para atender aos seus próprios interesses, como nas campanhas britânicas de letramento em séculos anteriores com vistas à dominação dos

---

<sup>38</sup> “Technology, then, is a cultural form, a social product whose shape and influence depend upon prior political and ideological factors”.

<sup>39</sup> “It is a social process, in which particular socially constructed technologies are used within particular institutional frameworks for specific social purposes”.

territórios conquistados, e nas campanhas protestantes para usar a promoção do letramento com propósitos religiosos, ou ainda no desenvolvimento do letramento no Canadá, no século XIX, quando este era usado para controle social e, assim sendo, eram cuidadosamente excluídas quaisquer menções a elementos críticos (idem).

Considero o letramento ideológico um avanço no entendimento da língua e da linguagem em suas relações sociais, culturais e ideológicas, e sua relação com as perspectivas dos sujeitos, pois como pontua Bakhtin/ Voloshinov (1929/2006, p. 98,99): “(...) não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis (...)”.

Balizados no trabalho iniciado por Street, alguns pesquisadores propuseram um ensino de língua voltado para o letramento crítico. McCORMICK (1994) defende a necessidade de letramento crítico, como se vê no excerto a seguir:

O Letramento Crítico não consiste somente em ser capaz de compreender os textos que são lidos ou ligá-los aos mundos particulares de uma pessoa. Mais que isso, ser um leitor letrado criticamente é ter o conhecimento e a habilidade de perceber a interconexão das condições sociais e as práticas de leitura e escrita de uma cultura, a capacidade de analisar essas condições e práticas, e de possuir a consciência política e crítica para tomar atitudes a favor ou contra.<sup>40</sup> (McCORMICK, 1994, p.49)

Outros autores, como Luke e Freebody (1999), também mostram a necessidade de letramentos críticos, ao argumentarem que “(...) a leitura está ligada à política e às relações de poder na vida diária de culturas letradas” (LUKE & FREEBODY, 1999, p. 185). Sendo assim, a leitura estará ligada à crítica. Do mesmo modo Pennycook indica a crítica para o trabalho educacional

---

<sup>40</sup> “Critical literacy consists not only of being able to comprehend the texts one reads or to link them with one’s own personal worlds. Rather, to be a critically literate reader is to have the knowledge and ability to perceive the interconnectedness of social conditions and the reading and writing practices of a culture, to be able to analyse these conditions and practices, and to possess the critical and political awareness to take action within and against them.”

em línguas, incentivando-a como “uma prática pós-moderna problematizadora” (PENNYCOOK, 2008, p. 67).

Autores que defendem os letramentos críticos na contemporaneidade concebem que ensinar uma língua para fins comunicativos engloba muito mais do que apresentar a língua contextualizada e significativa, uma vez que a atividade semiótica nos eventos comunicativos traz em si variados aspectos éticos e estéticos, de relações de poder, e de expressões de identidade dependentes da cultura em que se insere. Para esses pesquisadores, ensinar língua inclui a compreensão de como os sentidos são construídos nos textos em suas mais diversificadas modalidades; e significa também ampliar o foco, antes voltado para conteúdos, legitimação do autor, do texto, contexto e as intenções, para focar nos caminhos da produção do texto, nas representações, implicações e relações de poder estabelecidas. Nessa visão, a língua não é vista como clara, transparente, fixa e vitrine da realidade, mas é aceita com toda a sua opacidade e sua capacidade de construir a realidade mediante as ideologias que encerra ([www.criticalliteracy.org.uk/whatiscl.html](http://www.criticalliteracy.org.uk/whatiscl.html) em 08/08/2007).

Monte Mór (2008), discorrendo sobre os letramentos críticos aponta a habilidade de produzir sentidos como fundamental para os novos paradigmas educacionais. A autora sugere como práticas problematizadoras o levantamento de questões tais como entender o sentido da leitura, as leituras que são permitidas, e de que formas os textos são construídos para fazer os sentidos que fazem. Nesse mesmo sentido, Rajagopalan (2008, p. 33) ressalta que “a questão da representação é uma questão política precisamente por envolver escolha. O difícil é enxergar a presença da escolha quando o assunto é a representação linguística”. Por isso, considero importante um ensino de línguas em que nas atividades de leitura sejam abordadas as escolhas de representações realizadas e os sentidos produzidos, de modo a possibilitar o desenvolvimento do sujeito criticamente letrado.

Assim, Luke e Freebody (1999) apresentam quatro proposições iniciais que justificam o Letramento Crítico (LUKE e FREEBODY, 1999, p. 192-195): 1) leitura e escrita são atividades sociais: sempre nessas atividades de leitura e escrita vai-se ler o que alguém escreveu e escrever para que outra pessoa leia;

portanto, a interação é intrínseca ao letramento e toda interação pressupõe relação de poder, confronto de identidades; 2) nenhum texto é neutro: sempre há uma motivação, um reflexo da identidade e dos interesses dos autores; desse modo, se todo texto traz em si discursos, identidades, relações de poder, fica a pergunta, “Que tipo de leitor estou formando ao utilizar-me dos materiais que escolhi, das políticas que esses materiais trazem e das pedagogias de letramento em Língua Inglesa de que faço uso?”; 3) aprendemos os efeitos e consequências de leitura nas relações sociais iniciais que estabelecemos: pais, professores, mídia, autores dos textos que lemos, leitores dos textos que produzimos etc; aprendemos que código usar de acordo com o contexto social a que nos submetemos; e 4) as identidades são representadas explicita ou implicitamente em todos os textos que lemos ou escrevemos, e estão conectadas a interesses políticos e culturais.

Embora à época de suas pesquisas iniciais de letramento, Street o estivesse conectando essencialmente às práticas escritas e aos textos verbais, suponho que o conceito por ele desenvolvido ainda possa servir como base teórica para estudos do letramento, que conforme Kleiman (2006) defende, passou a extrapolar a dimensão puramente escrita e é constituído por múltiplas práticas de produção de sentidos, marcadas pela multimodalidade, pela pluralidade semiótica.

Bou Maroun (2007, p. 78) aponta, quanto às produções de sentido na contemporaneidade, que “considerar somente a modalidade escrita como principal modo semiótico é explicar apenas parte do cenário da comunicação nos dias atuais”. Da mesma forma, Vieira (2007, p. 24), indicando o quanto a necessidade de multiletramentos é presente na atualidade, argumenta que “(...) a qualidade mais apreciada nos sujeitos de letramento é a capacidade de mover-se rapidamente entre diferentes letramentos”, e acrescenta que “(...) as práticas textuais (...) podem abrigar a fala, a escrita, a comunicação visual e sonora, além de utilizarem os recursos computacionais e tecnológicos (...)”. A respeito dessa perspectiva, parece haver concordância em Snyder (2002, p. 3) quando a autora afirma que “em um mundo mediado eletronicamente, ser letrado tem a ver com

entender como as diferentes modalidades são combinadas de formas complexas para criar significados”.<sup>41</sup>

Carmen Luke (2006), da mesma maneira, indica que as tecnologias de forma geral modelam as práticas sociais. No caso do mundo contemporâneo, com as novas tecnologias de informação e comunicação – TICs – as perspectivas de espaço, tempo, presença, ausência, além das noções de linguagem, textualidade, gêneros entre outras relacionadas à comunicação entre os seres humanos necessitam uma reformulação. Para essa autora,

Essas mudanças e diferenças apontam para a necessidade de considerar uma definição expandida de letramento que dê conta das múltiplas formas de linguagens textual, gráfica e simbólica, assim como das comunidades virtuais culturalmente diversificadas no cenário midiático global.<sup>42</sup> (LUKE, 2006, p. 77)

Com a comunicação sendo realizada em diversos meios semióticos, os letramentos passaram a ser ainda mais diversificados. Essas premissas parecem apontar para a necessidade de ressignificação nas propostas de ensino de letramentos tanto em língua materna quanto em língua estrangeira, caso específico de que trata esta pesquisa. Como afirmam Cox e Assis-Peterson tendo por base as OCEM-LE (2006),

No caso de LE [língua estrangeira], a noção de letramento inviabiliza o agrupamento do conteúdo em termos de quatro habilidades: ler e escrever, ouvir e falar se misturam, se inter-relacionam nas práticas sociais e discursivas do tempo presente como em nenhum outro momento da história, combinadas a recursos das linguagens não-verbais. (COX e ASSIS-PETERSON, 2008, p. 34)

As autoras puderam perceber que para o ensino de língua estrangeira no mundo permeado pelas novas tecnologias, o ensino de quatro habilidades

---

<sup>41</sup> “in an electronic mediated world, being literate is to do with understanding how the different modalities are combined in complex ways to create meaning”.

<sup>42</sup> “These changes and differences point to the need to consider an expanded definition of literacy to take account of multiple forms of textual, graphic, and symbolic languages, as well as the culturally diverse virtual communities of the global mediascape”.

isoladas – ou mesmo de seis habilidades isoladas, como tem sido a tendência de pedagogias atuais que levam em conta as habilidades de ver e representar – ainda não parece ser suficiente, já que o mundo em processo no qual se vive hoje, tem as habilidades permeadas, interligadas e transcendendo suas atuações estereotipadas.

Colin Lankshear, Ilana Snyder e Bill Green (2000), percebendo em seus estudos a importância da crítica na pedagogia de letramentos para os tempos atuais, sugerem uma abordagem de ensino de língua a que denominam letramento tridimensional. Os autores argumentam que a decodificação e a codificação de textos (verbais ou multimodais) em um contexto sociocultural ainda podem ser insuficientes diante dessa sociedade global e digital em que se vive no momento histórico da contemporaneidade. Por isso, são apresentados três aspectos, ou dimensões, da prática e da aprendizagem: operacional, cultural e crítico. Estas três faces articuladas, segundo os autores, conseguem dar conta de linguagem, significado e contexto juntos.

Por dimensão operacional do letramento, os autores entendem o uso de ferramentas, procedimentos e técnicas do letramento. Por ferramentas, não se entende somente ferramentas das novas tecnologias, mas também do sistema da língua, tais como funcionamento do alfabeto, o lápis, a caneta, o sistema fonológico, o computador, como se usam os programas disponíveis para a interação social e a produção de sentidos, como utilizar o teclado, como se lê e como se escreve (da esquerda para a direita, no caso do inglês e do português), como se pronunciam as palavras etc.

Por dimensão cultural, entende-se a competência para fazer parte da prática social, pois como pontuam os autores, (idem, p. 31), “(...) letramento é mais que ser capaz de operar os sistemas da língua e da tecnologia: tais capacidades operacionais estão sempre a serviço de formas ‘autênticas’ de significado e prática”.<sup>43</sup> Sendo assim, a dimensão cultural expande a noção de

---

<sup>43</sup> “(...) literacy is always more than being able to operate language and technology systems: such operational capacities are always in the service of ‘authentic’ forms of meaning and practice”.

letramento, passando do simples operacional de codificar e decodificar, usar ferramentas e entender os sistemas, para a aplicação desses sistemas em práticas sociais autênticas, que tragam consigo a carga cultural. Além disso, são focadas questões que relacionem conhecimento e cultura, e o letramento é visto, nessa dimensão, como uma prática sociocultural, podendo-se enxergar a conexão da língua com a cultura e constatar que “a comunicação é um processo cultural”, conforme defende Laraia (2003, p. 52). Esse autor ainda destaca que

O modo de ver o mundo, as apreciações de ordem moral e valorativa, os diferentes comportamentos sociais e mesmo as posturas corporais são assim produtos de uma herança cultural, ou seja, o resultado da operação de uma determinada cultura. (LARAIA, 2003, p. 68)

Concordando com a premissa acima, os focos, na dimensão cultural do letramento tridimensional, são direcionados a questões de prática e de significados reais, conectando linguagem a comportamentos sociais e a valores, por exemplo, desnudando os aspectos culturais presentes na linguagem.

Na dimensão crítica do letramento tridimensional, não somente são apresentados aspectos culturais das práticas socioculturais ligadas à língua, mas são questionados e postos em análise, pois os autores entendem que todas as práticas sociais – e se os letramentos estão sendo vistos sob perspectiva de uma prática social, também estes – incluem valores, propostas, seleções, distribuições, perspectivas e regras, escolhidas, mesmo que compulsoriamente, pelos participantes da interação social numa escala de importância que obedece a hegemonias estabelecidas e legitimadas, de acordo com as relações de poder vigentes. Pode-se, então, observar que nessa dimensão a promoção do letramento leva em conta que as práticas discursivas podem ser construídas, desconstruídas, alteradas e transformadas pelos atores sociais, e que as hierarquias são passíveis de serem redesenhadas nas sociedades, a partir da transformação e redimensionamento dos papéis desses atores, conforme seu próprio julgamento, e não somente conforme julgamentos já prontos, estabelecidos e ratificados pela coletividade. Nessa dimensão colocam-se em risco os discursos cristalizados, legitimados e historicamente construídos,

procurando permitir que os alunos descubram que “as diferentes culturas e subculturas moldam quem, o quê, e quando as pessoas leem por propósitos sociais particulares” (LUKE E FREEBODY, 1999, p. 195). Nesse sentido, a percepção crítica e/ou a conscientização dessas construções e reconstruções tornam-se relevantes.

É importante ressaltar que os autores não estabelecem um princípio de linearidade, hierarquia nem gradação para o trabalho com o Letramento Tridimensional, assim como não estabelecem qualquer prioridade de uma dimensão sobre a outra (LANKSHEAR, SNYDER e GREEN, 2000, p. 30), mas sustentam que as dimensões possam e devam ser trabalhadas conjuntamente, sem pré-requisito para se trabalhar a dimensão crítica e sem aferir-lhe a condição de última etapa em um processo educativo; o que se compreende é que não se espera que sejam trabalhadas as três dimensões como se fossem estágios diferentes do trabalho pedagógico, mas considerando-as três faces de um único trabalho pedagógico.

Visto por esse ângulo, considero o trabalho com o Letramento Tridimensional um modelo holístico que tenta abarcar uma visão abrangente do letramento e de sua utilidade na sociedade contemporânea, caracterizada por instabilidades que compõem uma ordem semiótica com configurações tão diferentes das do século passado. A noção de letramento tridimensional vem, sob minha perspectiva, alcançar um passo além das práticas de letramento tradicionais, por focar no saber aplicado à prática social, à competência para uso amplo. O Letramento Tridimensional engloba competência técnica de saber onde, quando e como usar a linguagem, entender adequação de práticas sociais, e, além disso, procura desmistificar ou desvelar as hierarquias estabelecidas, mostrando as possibilidades de desconstrução e reorganização das relações de poder implícitas nos atos comunicativos, nas práticas sociais, que na contemporaneidade são mediadas também pelas novas tecnologias de informação e comunicação.

### **2.2.3. A proposta dos Multiletramentos Críticos**

Seguindo a vertente crítica pós-moderna de pedagogia, em setembro de 1994, um grupo de dez profissionais e estudiosos das áreas da linguística crítica, pedagogia e estudos antropológicos e sociais se reuniu na cidade de New London, New Hampshire, Estados Unidos da América para discutir suas ansiedades e incertezas quanto aos rumos dos letramentos em seus países de origem; esses profissionais objetivavam discutir basicamente questões pedagógicas relevantes para uma sociedade em transformação: os rumos dos letramentos, o que ser ensinado, como ser ensinado, de que forma a linguagem se encontra com a cultura e a diversidade linguística, em que consiste a prática pedagógica do letramento em um contexto de diversidade e conexão global, o que pode significar ser letrado em uma sociedade global, entre tantos outros assuntos que os levavam a questionar suas práticas pedagógicas como se encontravam. Esses estudiosos da Austrália, do Reino Unido e dos Estados Unidos chegaram à conclusão que o mundo em constante mudança, como se caracteriza o contemporâneo, demanda uma revisão por vários ângulos das práticas pedagógicas dos letramentos.

Vindos de áreas diferentes, porém inter-relacionadas, esses profissionais detectaram que as carências pedagógicas locais das suas regiões de origem eram, na verdade, muito semelhantes, e que, as práticas pedagógicas tradicionais não conseguiam mais atender aos sujeitos da educação contemporânea; portanto, esses estudiosos perceberam que muitas renovações, reconfigurações e desconstruções precisam ter lugar para que a educação em língua inglesa consiga acompanhar as transformações dos últimos anos. Uma das desconstruções a serem feitas afetaria diretamente o ensino de inglês, na relação dos sujeitos da aprendizagem de inglês com a língua. Para eles, devido à nova configuração do mundo, com as migrações presenciais ou virtuais tão facilitadas, com a diversidade local acentuada, a conexão global tão presente e real, e a consequente expansão do inglês no cenário mundial, não se pode mais manter a ilusão de um inglês canônico e único que mereça a exclusividade para ser ensinado (NEW LONDON GROUP, 2006). Além disso, o grupo argumentava

que a perspectiva de letramentos, pelos mesmos motivos citados anteriormente, passou a apresentar uma abrangência muito maior. Os membros do grupo chegaram, então, ao uso de uma palavra que poderia encapsular os resultados de suas discussões: Multiletramentos. Com essa palavra capturariam a necessidade pedagógica do momento histórico atual em que há uma multiplicidade de canais e mídias para a produção de textos que, por sua vez, fazem circular os discursos, além de uma ampla diversidade linguística e cultural em que sociedades influenciam e são influenciadas, em que polarizações já não podem ser tomadas como verdades, verdades já não podem ser tomadas como absolutas e as novas tecnologias da informação e comunicação fizeram surgir um mundo completamente reconfigurado em termos de distâncias, formalidades, fluidez e canonicidade. Como os próprios pesquisadores definem,

Multiletramentos – uma palavra que escolhemos porque descreve dois importantes argumentos que devemos ter com a emergente ordem cultural, institucional e global. O primeiro argumento se engaja com a multiplicidade de canais e mídias de comunicação; o segundo com a crescente saliência de diversidade cultural e linguística.<sup>44</sup> (NEW LONDON GROUP, 2006, p.5)

Se tomarmos a definição que Almeida Filho atribui ao termo abordagem, “uma filosofia, uma aproximação, um tratamento, uma lida” (ALMEIDA FILHO, 2007, p.18), pode-se dizer dos Multiletramentos, que surgiram como uma nova abordagem pedagógica para o ensino de línguas, a partir da premissa que “a língua e outras modalidades de significado são fontes de representação dinâmica, constantemente sendo refeitas por seus usuários enquanto buscam atingir seus variados propósitos culturais”<sup>45</sup> (COPE e KALANTZIS, 2006, p. 5). Construía-se uma teoria inter e trans disciplinar, em que as mais diversas áreas acadêmicas influenciam e são influenciadas mutuamente, em que se defende uma nova perspectiva de gramática: aberta, flexível e funcional, que abarque as

---

<sup>44</sup> “Multiliteracies – a word we chose because it describes two important arguments we might have with the emerging cultural, institutional, and global order. The first argument engages with the multiplicity of communications channels and media; the second with the increasing salience of cultural and linguistic diversity.”

<sup>45</sup> “language and other modes of meaning are dynamic representational resources, constantly being remade by their users as they work to achieve their various cultural purposes”.

diferenças linguísticas e os canais multimodais de produção de sentidos, tão importantes nos eventos comunicativos da contemporaneidade (COPE e KALANTZIS, 2006, p. 6).

Outra característica dos Multiletramentos, base das perspectivas tomadas nesta pesquisa, é a concepção da crítica como essencial na prática pedagógica no mundo contemporâneo. Para os teóricos que originam esse movimento, o New London Group (2006), o aparato crítico vai fomentar nos estudantes o “desnaturalizar e tornar estranho novamente o que eles já aprenderam e dominam” <sup>46</sup> (NEW LONDON GROUP, 2006, p. 34). De acordo com esses pesquisadores, a crítica pode ser usada para atingir o propósito fundamental da educação, que seria “assegurar que todos os alunos se beneficiem do estudo de forma que lhes seja permitido participar plenamente na vida pública, comunitária e econômica” <sup>47</sup> (NEW LONDON GROUP, 2006, p. 9). Segundo o grupo, engajar-se, quando em prática pedagógica, no diálogo crítico de conceitos tais como o capitalismo, a cidadania plural e as diversas culturas pode ser o caminho para uma possível ampliação ou redefinição das relações e das possibilidades sociais dos alunos. Sendo assim, o projeto é chamado também de Multiletramentos Críticos.

A proposta pedagógica dos Multiletramentos Críticos na atualidade vem, então, questionar a educação nos vieses em que ela se estabeleceu na modernidade, a saber: ou priorizando o ajuste dos aprendizes para servir à sociedade como ela é, com tendências liberais; ou priorizando o desenvolvimento da percepção crítica do sujeito para que ele tenha a oportunidade de polarizar e ser um dos participantes ativos da sociedade da informação, com tendências libertadoras.

Entende-se que uma educação com vistas ao letramento crítico dos alunos pode possibilitar que esse aluno consiga enxergar de onde lê, quais leituras lhe são permitidas, a quem são permitidas, a quem não são permitidas,

---

<sup>46</sup> “denaturalize and make strange again what they have learned and mastered”.

<sup>47</sup> “to ensure that all students benefit from learning in ways that allow them to participate fully in public, community, and economic life”.

por que lhe é permitida tal leitura, como modificar tal situação, quais as razões por que alguns textos são proibidos e outros permitidos, além de outras questões que podem emergir de acordo com as necessidades locais. Também visa a permitir-lhe conhecer a existência dos “grandes sistemas de exclusão que atingem o discurso”, de que fala Foucault (1971/2005, p. 19). O autor (idem, p. 9) afirma que “sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa”. Isso mostra bem como as relações de poder estão intrincadas nos atos comunicativos.

Sendo o mundo contemporâneo caracterizado pela incerteza, a fluidez, a instabilidade, tendo descoberto que não somos sujeitos estáveis e fixos, os Multiletramentos balizam uma teoria crítica que leva em conta essa instabilidade e prefere focar o hibridismo, a mestiçagem, a fragmentação e a multiplicidade, questionando e analisando a legitimação dos discursos estabelecidos, como propõe Silva (2010, p. 124): “a questão não é, pois, a de saber se algo é verdadeiro, mas, sim, de saber por que esse algo se tornou verdadeiro”. Essa proposta crítica de multiletramentos possibilita, entre outros aspectos, “ver as coisas de diferentes perspectivas”, “reconhecer as responsabilidades políticas que temos como educadores”, “fazer conexões entre o local e o global”, “assumir posição ética em relação às diferenças”, “entender que as respostas são sempre parciais e incompletas”, “ver o lado positivo dos conflitos” e “sobreviver à incerteza e à complexidade” ([www.criticalliteracy.org.uk/whatiscl.html](http://www.criticalliteracy.org.uk/whatiscl.html) acesso em 08/08/2007).

Os Multiletramentos Críticos apresentam os seguintes axiomas: 1) o ensino de somente a variedade padrão do dialeto não mais atende as necessidades da sociedade contemporânea em constante transformação e que é caracterizada por uma rica diversidade local e uma constante conexão global; sendo assim, 2) para o ensino de língua, é necessário que se trabalhe com uma “gramática” aberta, flexível e funcional que abarque as diferenças linguísticas e os canais multimodais de produção de sentidos na comunicação contemporânea. Por isso, sugere-se o trabalho de letramentos críticos com a noção de *design* em lugar da ideia tradicional de gramática, já que o termo

*design* toma uma amplitude maior que *gramática* por trazer implícitas as ideias de sentido, por não ter a conotação negativa de norma, rigidez e prescrição que a palavra gramática pode trazer, e por ainda outro motivo: a palavra *gramática* tem tradicionalmente ligação com a modalidade verbal; ao usar o termo *design*, pode-se pensar livremente em todos os modos semióticos de produção de sentidos na sociedade contemporânea: gestual, espacial, sonoro, linguístico, visual e multimodal. Assim, o termo *design*, o qual será discutido ainda neste capítulo, abarca outras “gramáticas”, de outros sistemas semióticos; isso se faz necessário porque 3) o funcionamento do cidadão de forma produtiva na sociedade contemporânea requer o uso de múltiplas linguagens, de múltiplos padrões de comunicação, que perpassem fronteiras nacionais e culturais; 4) devido à diversidade local e à conexão global em constante crescimento, sente-se a necessidade de um processo de ensino e aprendizagem de língua em que os múltiplos discursos estejam em constante negociação e a prática do diálogo seja constante; e 5) urge uma pedagogia em que alunos e professores se sintam participantes ativos na relação social.

Os Multiletramentos apresentam em seu escopo as teorias pós-críticas, tendo uma concepção de produção de sentidos que Silva (2010) considera pós-estruturalista: “[o pós-estruturalismo] vê o processo de significação como basicamente indeterminado e instável” (SILVA, 2010, p. 123). É possível observar a preferência por essa indeterminação pós-estruturalista no sentido que a proposta dos Multiletramentos Críticos, conforme já mencionado, prefere adotar como conceito-chave para o ensino da língua inglesa, em lugar de gramática, a noção de *design*, segundo a qual “nós somos tanto herdeiros dos padrões e convenções de significados da sociedade quanto, simultaneamente, ativos produtores de novos significados”<sup>48</sup> (COPE e KALANTZIS, 2006, p. 7). Isso significa que estamos sempre produzindo sentidos em uma relação dialética entre a tese – o sentido que herdamos – e a antítese – o sentido novo que produzimos. Estamos sempre em processo no uso da linguagem, e a linguagem é vista ela própria como processual e não como acabada. Para esses autores,

---

<sup>48</sup> “we are both inheritors of patterns and conventions of meaning while at the same time active designers of meaning”.

produzir sentidos significa necessariamente produzir contextos quando em atividade semiótica.

Segundo essa proposta de *design*, “professores e gestores são vistos como *designers* dos processos e dos ambientes de aprendizagem, não como patrões ditando o que aqueles sob sua responsabilidade devem pensar e fazer”<sup>49</sup> (NEW LONDON GROUP, 2006, p. 19). O termo *design* permite a perspectiva de linguagem como prática social, como representação de uma identidade e confronto entre identidades quando numa interação comunicativa (FAIRCLOUGH, 2001; SNYDER, 2002) e permite abordar a ordem do discurso que permeia as interações enunciativas (FOUCAULT, 1971/2005; FAIRCLOUGH, 2001). Nessa noção, a linguagem seria vista como “forma de prática social e não como atividade puramente individual [como na visão saussuriana], ou reflexo de variáveis situacionais [como os sociolinguistas concebem]” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 90 [grifos acrescentados por mim com base no contexto do excerto]). Segundo esse autor, os discursos são formas de agir sobre o mundo, de representar o mundo; o discurso é uma prática social em relação dialética com a estrutura social, no sentido de que o discurso é moldado e restrito pela estrutura social. Ver o discurso como prática social implica também saber que a estrutura social é tanto condição quanto efeito da prática social (idem).

Nessa perspectiva de *design* proposta pelos teóricos dos multiletramentos, a língua influencia e é influenciada, e a produção de sentidos é vista como processual, instável, dinâmica e criativa. Essas atividades semióticas são a aplicação e combinação criativa de convenções significativas já determinadas em um processo que, ao mesmo tempo em que representa o já oferecido, as normas de produção de sentido, pela combinação criativa, podem ressignificar. Interpreto que estes dois processos, de simplesmente representar o já-dito e o de ressignificar produzindo novos sentidos, estão sempre em

---

<sup>49</sup> “Teachers and managers are seen as designers of learning processes and environments, not as bosses dictating what those in their charge should think and do”.

tensão, numa relação dialética semelhante à relação de tese, antítese, síntese, já formulada por Hegel e apropriada por Marx.

A partir desses pressupostos e aplicando a teoria do *design* à prática pedagógica dos letramentos, os estudiosos propuseram a presença de seis elementos de *design* no processo de atividade semiótica, isto é, nas construções de sentidos na contemporaneidade, a saber, verbal<sup>50</sup>, visual, auditivo, gestual, espacial e o que inter-relaciona os cinco primeiros entre si: o multimodal. Segundo o grupo, as interações comunicativas no mundo contemporâneo são mediadas por essas seis modalidades de produção de sentidos.

Assim sendo, os multiletramentos defendem a utilização de uma gramática, aqui apresentada segundo o conceito de *design*, que, como sugerem Cope e Kalantzis (2006), deve ser aberta e funcional, e deve procurar abarcar tanto as diferenças linguísticas regionais, culturais, técnicas, contextuais etc, quanto os canais multimodais para as atividades de produção de sentido em eventos comunicativos. Nesse sentido, interpreto que quando Gee afirma que “a língua descontextualizada é profundamente enganosa e prejudicial”<sup>51</sup> (GEE, 2006, p.63), o autor pode estar indicando que essa espécie de trabalho pedagógico com a língua descontextualizada seria uma volta aos padrões de letramento autônomo em que se pensa a língua como um código isento das relações de poder entre seus usuários e em que se promove alienação dos aprendizes quanto à constituição da identidade pelas línguas e a univocidade de uma língua canônica e legitimada. Como Rajagopalan (2008, p. 104) ressalta, “é preciso, com urgência, encarar a dimensão política da linguagem, sob pena de sermos ultrapassados pela marcha dos acontecimentos ao nosso redor”.

Cope & Kalantzis (2006) admitem que os multiletramentos “focam modalidades de representação muito mais vastas que somente a linguagem

---

<sup>50</sup> No original *linguistic*. No inglês, as palavras língua e linguagem são expressas por um mesmo item lexical: language. No adjetivo *linguistic*, acredita-se que os autores usaram o adjetivo relacionado à palavra língua e não à palavra linguagem; por isso, se traduzido para a língua portuguesa como linguístico, o adjetivo poderia ser entendido como se referindo à linguagem, o que não faria sentido já que a linguagem não precisa necessariamente ser relacionada à língua mas a evento comunicativo; optou-se, portanto, por traduzir *linguistic* por verbal, relativo a língua e não a linguagem.

<sup>51</sup> “decontextualized language is deeply misleading and harmful”.

verbal”<sup>52</sup> (COPE e KALANTZIS, 2006, p.5). Dessa forma, pela pedagogia dos multiletramentos, não somente a linguagem verbal canonizada, como também as outras modalidades de atividade semiótica são consideradas meios de representação de que os sujeitos se valem para alcançar objetivos comunicativos em um movimento incessante de construção e reconstrução de sentidos.

De acordo com o que afirma Lo Bianco (2006, p. 92), “o projeto dos Multiletramentos objetiva desenvolver uma resposta educacional pluralista às tendências nas esferas econômica, civil e pessoal da vida que impactam na produção de sentidos e, portanto, no letramento”<sup>53</sup>. Interpreto que o autor esteja se referindo ao fato de o projeto dos Multiletramentos não ter como foco principal o atendimento às demandas que o mercado tem de profissionais multifacetados, flexíveis e adaptáveis, apesar de reconhecer que a hierarquia vertical do fordismo, como sistema econômico, agora dá lugar a uma hierarquia plana que leva ao trabalho de equipe, que demanda adequação dos trabalhadores a diversas equipes. O projeto não ignora que as antigas estruturas de controle e comando vêm dando lugar à tutoria e treinamento para autonomia, e que o capitalismo rápido exige que o antigo funcionário sem qualificação seja substituído pelo multiquificado, flexível, capaz de desempenhar várias funções, como pontuam Kalantzis e Cope (2006). Numa ampliação de objetivos, porém, o projeto dos Multiletramentos quer desenvolver no aluno a cidadania crítica em salas de aula pluralistas nas quais o diálogo não seja simplesmente uma troca verbal, mas uma atividade conjunta de produção de sentidos, e que se analisem os efeitos e consequências políticas e materiais da nova ordem social, semiótica e tecnológica. O projeto focaliza uma educação em que sujeitos dialoguem e negociem discursos criticamente, desconstruindo cristalizações, revendo paradigmas e reorganizando práticas discursivas. Ironicamente, embora não tenha objetivos mercadológicos, conforme Kalantzis e Cope (2006) sugerem, os multiletramentos acabam por promover nos sujeitos o que é necessário para ser

---

<sup>52</sup> “focuses on modes of representation much broader than language alone”

<sup>53</sup> The Multiliteracies Project aims to develop a pluralistic educational response to trends in the economic, civic and personal spheres of life which impact on meaning-making and therefore on literacy.”

bem-sucedido nas formas de trabalho mais prestigiadas e bem pagas da atualidade.

Ao indagar professores em exercício acerca dos propósitos do ensino de língua inglesa na educação formal, um grupo apontou a **contribuição da disciplina Língua Inglesa para a cidadania crítica**, inferindo que quaisquer disciplinas podem ter esse sentido:

*QP10: “Priorizo a estruturação de personalidade; penso que podem ser desenvolvidas várias características para a formação do aluno”.*

*QP9: “Priorizo a inserção do aluno em um mundo globalizado (...) a contribuição acontece como em todas as disciplinas, na formação de um cidadão crítico”.*

Embora esses professores suponham estar em consonância com o objetivo de promover a cidadania crítica por meio das aulas de língua inglesa, vejo nas respostas acima hesitação, pelos termos “estruturação de personalidade”, “formação do aluno”, “inserção do aluno em um mundo globalizado”, “cidadão crítico”. Parece-me que para os próprios profissionais essas ideias sejam amplas, embaçadas e pouco delimitadas. Não foram específicos sobre o que possa significar essa “estruturação da personalidade”, sobre o que permeie a conduta de cidadãos, o que caracterize o exercício da cidadania na contemporaneidade e que caminhos segue a formação do aluno para exercer tais práticas. Parecem-me clichês e jargões amplamente utilizados no segmento profissional da área sem, contudo, oferecer delimitações concretas, conectando, mais uma vez o ensino de inglês com a inserção em mundo globalizado. Segundo Kenski (2007),

(...) a escola precisa assumir o papel de formar cidadãos para a complexidade do mundo e dos desafios que ele propõe. Preparar cidadãos conscientes, para analisar criticamente o excesso de informações e a mudança, a fim de lidar com as inovações e as transformações sucessivas dos conhecimentos em todas as áreas. (KENSKI, 2007, p.64)

Para discutir sobre o que a autora defende no excerto acima, vejo a necessidade de expandir a conceituação de cidadão e de cidadania assumida neste trabalho, assim como compreender os conceitos de crítica presentes nas discussões educacionais. Segundo os teóricos dos Novos Letramentos, na contemporaneidade existe a necessidade de se atualizar o conceito de cidadania e de se abandonar a antiga proposta de *produzir* cidadãos investindo na “uniformização de práticas, valores, conhecimentos e disposições”, como avalia Kress (2008, p. 120); pelo contrário, o desenvolvimento da cidadania inclui, como sugere Giroux (2006, p. 183), “uma forma de tomada de poder (...) aquisição de habilidades que possibilitem examinar criticamente a história (...) expandir as possibilidades de auto-conhecimento e agência crítica e social”<sup>54</sup>. Nesse sentido, essa prática também envolve possibilitar ao indivíduo ser capaz de se recriar sempre, de transformar informação em conhecimentos (Kress, 2008), e de não restringir seus interesses aos problemas locais, mas procurar ser um cidadão cuja identidade perpassa as bordas geoculturais de seu local de nascimento. As OCEM-LE (2006) buscam distinguir a visão tradicional da contemporânea de cidadania.

De acordo com a visão tradicional, falar em cidadania significa falar em pátria, civismo, deveres cívicos, como nas antigas aulas de Educação Cívica. Estas, frequentemente, pretendiam disseminar um sentimento de patriotismo e de nacionalismo. Mas se por um lado houve o estímulo a esse sentimento e, de certa maneira, cumprimento da finalidade dessa disciplina, por outro houve uma ação pedagógico-ideológica que se confundiu com o que veio a ser denominado “inculcação” ou “doutrinação”. Nas propostas atuais, essa visão da cidadania como algo homogêneo se modificou. Admite-se que o conceito é muito amplo e heterogêneo, mas entende-se que “ser cidadão” envolve a compreensão sobre que posição/lugar uma pessoa (o aluno, o cidadão) ocupa na sociedade. Ou seja, de que lugar ele fala na sociedade? Por que essa é a sua posição? Como veio parar ali? Ele quer estar nela? Quer mudá-la? Quer sair dela? Essa posição o inclui ou o exclui de quê? Nessa perspectiva, no que compete ao ensino de idiomas,

---

<sup>54</sup> “a form of empowerment (...) acquiring the skills that enable one to critically examine history (...) expands the possibilities for both self-knowledge and critical and social agency”.

a disciplina Línguas Estrangeiras pode incluir o desenvolvimento da cidadania. (OCEM-LE, 2006, p. 91)

O mundo contemporâneo, impregnado pela diversidade, que por sua vez continua em expansão, pede uma noção de cidadania que leve em conta o direito de voz de cada cidadão, e não exclusivamente os moldes de cidadania que Staeheli e Hammett (2011) apontam como regularmente usados pelas modernas democracias ocidentais, nos quais as nações incutem nos indivíduos ideias de constituição da subjetividade atrelada às necessidades nacionais em relação aos processos sociais, políticos e econômicos em um contexto histórico e geográfico.

Lo Bianco (2006) indica que o movimento humano pelo globo fez surgir um multiculturalismo sem precedentes na história da humanidade, modificando toda a relação do homem com os espaços físicos das nações e com a linguagem. Isso fez surgir uma nova concepção de cidadania. Como elucida Moraes (2003),

Cidadania é muito mais que um aspecto jurídico, é ação consciente de que se está inserido num processo contínuo, dentro da dinâmica social, e que se deve lutar para manter a sua condição de cidadão – por uma vida digna na sociedade, com justiça social. A educação pode ajudar na concretização destes ideais, dando condições para que o aluno tenha postura crítica, visão do coletivo, vivencie a importância de participar, esteja preparado para acessar o espaço público tendo conhecimento de causa, saiba o que fazer com as informações que recebe articulando-as à sua existência, enfim, tenha condições de ser agente de sua própria história. (MORAES, 2003, p. 175).

Brydon e Coleman (2008), seguindo essa perspectiva pós-estruturalista de cidadania, defendem a necessidade de se revisitar as ideias de comunidade, de cidadania e de pertencimento, tendo em vista que a mobilidade crescente do mundo contemporâneo e as relações e tendências dos processos de globalização põem constantemente em risco a ideia de cidadania que as nações modernas incutiram em nossas mentes ao longo dos séculos passados. Sendo assim, dizer que a escola precisa se comprometer com a cidadania significa

dizer que ela deve revisitar as noções modernas de cidadania e oferecer meios para desenvolver resistência ao que Moraes chama de “práticas [educacionais] que fabricam os ‘cidadãos mínimos’” (MORAES, 2003, p. 177), que se preocupam prioritariamente em oferecer estratégias pessoais para os alunos se adaptarem ao mercado, para serem absorvidos pelo mercado, para viverem em função do mercado.

Levando em conta que “a escola atua ideologicamente através de seu currículo”, como defende Silva (2010, p. 31), uma resposta educacional às transformações da sociedade não se limita à formação tecnicista de adequação dos alunos para atender às transformações nas esferas econômica, civil e pessoal. Em outras palavras, preparar alunos para serem multifacetados em seus locais de trabalho, falarem inglês para terem melhores empregos e salários, ou usarem as novas tecnologias para se sentirem incluídos em suas relações sociais não parece ser suficiente para atingir o objetivo da educação, visto a indicação de Kress (2008) de que uma escola terá perdido seu valor se não auxiliar o aluno a se achar humanamente em um mundo atravessado pelo mercado, e a avaliar esse mundo reflexivamente.

Nesse sentido, Monte Mór, Menezes de Souza e Brydon (2010) ressaltam que a educação e o ensino precisam levar em conta que

(...) a sociedade vem transformando as linguagens, as modalidades de comunicação, as formas de comunicação, de interação, de construção do conhecimento, ao mesmo tempo que é dialeticamente transformada por essas novas linguagens, novas modalidades de comunicação, formas de comunicação, de interação, de produção de sentidos.<sup>55</sup>  
(MONTE MÓR, MENEZES DE SOUZA e BRYDON, 2010, p. 6 )

Com base no postulado acima, percebo que os letramentos constituem uma aprendizagem sempre inacabada, um fenômeno aberto e sempre em processo, o que implica abranger toda uma nova visão de língua; por isso, a sala

---

<sup>55</sup> “society has been transforming languages, communication modalities, ways of communication, of interaction, of knowledge construction at the same time that it is dialectically transformed by these new languages, new communication modalities, ways of communicating, of interaction, of knowledge constructing”

de aula, *locus* privilegiado de desenvolvimentos dos letramentos, também merece o caráter processual. Ter percepção de como está a vida social do cidadão hoje parece ser um pressuposto para delinear o que fazer em sala de aula de modo a realmente atingir o propósito da educação de permitir acessos aos bens simbólicos da sociedade. Assim, parece ser importante não ver como imutáveis os discursos ou as identidades nem enxergar a sala de aula como local de homogeneização; como Ricoeur (2006) afirma, é ingenuidade querer dissipar os conflitos. Assim, supõe-se que a sala de aula seja o local polifônico de constante negociação de discursos, de confronto de identidades e de linguagens. Não se propõe que as vozes sejam consideradas em estabilidades perpétuas, mas que a sala de aula seja o espaço de constante negociação, de recorrente relação dialética entre discursos e identidades, produzindo a constante reconstrução discursiva do espaço.

Nesse mesmo sentido, Stubbs (2007) vai também apresentar essas mesmas observações dos teóricos dos multiletramentos, ao afirmar o seguinte:

Os sistemas educacionais do Ocidente moderno cada vez mais se defrontam com a diversidade linguística e cultural. Se tal diversidade for percebida como um problema, então essa percepção mesma se torna parte do problema. Se for percebida como um recurso da competência dos alunos, então ela se torna uma oportunidade. (STUBBS, 2007, p. 157)

Nesse sentido, não parece haver espaço no contexto contemporâneo para tratar a diferença como deficiência, como Soares (1989) denuncia ser o pensamento padrão do ensino formal. Em consonância com essa autora, os membros do New London Group (2006) acentuam que

o papel da pedagogia é desenvolver uma epistemologia do pluralismo que proveja acesso sem que as pessoas tenham de apagar ou deixar para trás suas subjetividades. Essa deve ser a base de uma nova norma. (NEW LONDON GROUP, 2006, p.18)

O pluralismo se caracteriza por mais que simplesmente aceitar ou dar voz aos diversos discursos, em uma relação assimétrica de permitir ao outro que

levante sua voz e se exponha, mas respeitar esses discursos tanto como legítimos quanto como abertos à negociação e ao diálogo (KALANTZIS e COPE, 2006). Para os autores, “educação como pluralismo significa que você não precisa ser igual para ter oportunidades similares” <sup>56</sup> (KALANTZIS e COPE, 2006, p. 124). Assim, o projeto dos multiletramentos não busca evitar os conflitos, mas procura estabelecer na heterogeneidade o diálogo, fomentando a negociação entre os diversos discursos circulantes, com o argumento de que a cidadania eficaz e o funcionamento produtivo hoje requerem que saibamos da existência e sejamos capazes de dialogar e negociar múltiplas linguagens, múltiplas variantes de uma língua e padrões comunicacionais que atravessam as fronteiras locais físicas. Na verdade, segundo afirma Hall (2006, p. 62), "as nações modernas são todas híbridos culturais".

Outro ponto dos multiletramentos é a defesa de que a aprendizagem de uma língua não significa abandono de uma identidade, mas pode ser a adição de mais um elemento constituinte do repertório identitário e discursivo dos sujeitos. O projeto pluralista de educação não acredita em educação para “progresso vertical” que leve à necessária mudança de lado, mas é uma educação com vistas à “expansão de horizontes” (KALANTZIS e COPE, 2006). Acredita-se que, dessa forma, tanto professores quanto alunos possam se ver como participantes ativos nas mudanças sociais.

Os Multiletramentos, por estarem situados historicamente nessa era a que Kumaravadivelu (2008) chama pós-método, ou seja, uma época em que já se descobriu que não há um único método adequado para ensino de língua, não trazem regras únicas ou universalistas nem determinações, métodos de ensino ou delimitações para a prática pedagógica crítica; pelo contrário, acreditam que a crítica só existe quando tem conexão com análise e reflexão, pelo próprio professor, de suas particularidades e necessidades locais, para que da prática surja a teoria, a aplicabilidade, como referenda Rajagopalan (2008), ao advogar que o que torna uma postura genuinamente crítica é sua percepção crescente de articular teoria e prática, reflexão e aplicação, deixando de lado o velho

---

<sup>56</sup> “Education as pluralism means that you don’t have to be the same to have similar oportunities”.

preconceito de que “a prática só se justifica e adquire confiabilidade quando decorre da teoria e jamais o contrário” (RAJAGOPALAN, 2008, p. 107).

A teoria a que Horkheimer denominou “tradicional” acredita que as teorias se estabelecem como bipolarizadas em relação às práticas. Entretanto, pelas leituras realizadas neste processo investigativo, tendo a supor que a análise da prática pedagógica no ensino de língua inglesa, assim como a reflexão acerca dos discursos que há tempos interpelam-nos como sujeitos, a ponderação quanto às relações éticas e de poder que circundam as atividades semióticas, em uma atitude crítica com o sentido de crise e desconstrução, que se aborda neste trabalho, pode transformar a própria prática e permitir que sejam elaboradas novas teorias de ensino de língua inglesa para a contemporaneidade.

Sendo assim, suponho que trabalhar com Multiletramentos Críticos na formação do professor, que é o foco investigativo desta pesquisa, seja interessante e produtivamente eficaz visto que pode provocar a desconstrução e reconstrução nesse professor em formação, influenciando sua prática pedagógica por vir e possivelmente gerando teorias locais de ensino de língua.

A proposta do Projeto dos Multiletramentos Críticos e sua relação com o desenvolvimento da cidadania crítica continuarão sendo comentados no próximo capítulo desta tese, em que serão apresentadas atividades pedagógicas baseadas nessas teorias e realizadas com alunos de graduação e especialização em língua inglesa, e analisadas as reações desses alunos quando submetidos a essas atividades.

### **Capítulo 3: PERSPECTIVAS NA LICENCIATURA – A FORMAÇÃO INICIAL NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE CRÍTICA DO PROFESSOR DE INGLÊS**

No capítulo 1 deste trabalho de pesquisa, registrou-se a pesquisa que visava a investigar como professores já em exercício entendem sua própria prática pedagógica e o ensino de língua inglesa na escola formal. No capítulo 2, apresentei estudos sobre a construção e o desenvolvimento da crítica, com vistas a discutir a formação crítica dos professores. Nesta parte da pesquisa, focalizo o relato da investigação das representações de alunos da graduação em Letras, Português-Inglês, e de suas respostas às propostas de atividades pedagógicas balizadas nas teorias dos Multiletramentos Críticos e das Orientações Curriculares do Ensino Médio - OCEM.

#### **3.1. Procurando entender os alunos em pré-serviço**

Como forma de investigar quais as representações que os alunos do curso de Letras têm do ensino de Língua Inglesa na educação formal, solicitei que os alunos de quinto período do curso de Letras com habilitação Português-Inglês escrevessem um pequeno parágrafo explicando por que haviam escolhido cursar Letras, discorrendo brevemente sobre por que ser professor de Inglês. Com caráter de atividade espontânea, não obrigatória, participaram dessa atividade 17 alunos de graduação do quinto período, com idade entre 19 e 23 anos.

Percebi, entre os parágrafos escritos, dois grupos de representação. O primeiro grupo apresentado ratifica explicitamente a noção do senso comum de que o inglês que se estuda na escola formal não atende às necessidades dos alunos, como mostrado nas respostas a seguir:

*TX1: “Aprender uma língua estrangeira hoje é quase essencial para a vida profissional. Quando você aprende inglês, aprende gramática, oralidade etc. E o mais importante é: você pode se comunicar com o*

*mundo. Ensinar inglês é um desafio nas escolas porque há um impedimento para alunos e professores e quase nunca há material apropriado. É melhor trabalhar em escolas bilíngues porque você pode falar a língua 5 horas por dia. Mas nas escolas comuns, para obter o mesmo resultado é muito mais difícil”.*

**TX2:** *“Aprender inglês hoje é fundamental, uma língua que vem dominando o mundo. Hoje no Brasil é importantíssimo saber a língua inglesa, conta muito para um bom currículo. Ensinar o inglês nas escolas é essencial para dar uma base aos alunos e começar a incentivá-los a começar a gostar da língua para vida profissional”.*

**TX3:** *“Por que ser professor de inglês? Por amor à profissão. Fiz o magistério e quis prosseguir na minha escolha. Amo Português e já q poderia escolher uma língua estrangeira, optei pelo Inglês. Sempre gostei de Inglês e seria muito gratificante poder transmitir aos alunos algo novo. O Inglês no ensino fundamental é uma grande novidade aos alunos q não tiveram a possibilidade de conhecê-lo em um curso ou algo parecido.”*

**TX4:** *“Aprender inglês é necessário não só para o mercado de trabalho, mas também, para a própria formação. E observando o inglês nas escolas, notamos uma prática repetitiva e estagnada. O que se vê são aulas que não vão além de lições como: verb to be, verb to have, jobs, numbers, e etc... Precisamos de aulas que garantam não só a gramática, mas boa fluência verbal. É tão importante basear-se nas lições simples desde abrir uma porta, entrar em uma sala, sair para beber água, ir ao banheiro, pedir qualquer explicação ao mestre, etc... usando a língua inglesa. O ensino de inglês clama por mudanças já, para que os brasileiros possam desfrutar do ensino como deve ser, ou seja a metodologia tem de mudar.”*

**TX5:** *“Nos dias atuais por causa da globalização falar mais de um idioma é uma necessidade. Como o inglês é o idioma universal, falá-lo é imprescindível. Há uma exigência no mercado que nos obriga a obtermos a habilidade de falar e entender inglês. Por isso ser professor de inglês é essencial, já que será este profissional que ajudará os jovens a terem conhecimento deste idioma que lhes será cobrado ao ingressar na “selva” denominada mercado de trabalho. Embora pareça muito fácil ensinar este idioma, não o é. Pois apesar de haver uma necessidade imensa de aprender inglês, não há nas redes públicas um parâmetro educacional que vai ao encontro de um mundo globalizado. Sendo assim, o professor acaba tendo que se*

*adaptar, pois terá que ensinar preparando os jovens para um mundo competitivo, porém não tem o merecido apoio para fazê-lo”.*

Nessas respostas, além da perspectiva do inglês como “catapulta social”, o que será discutido mais à frente, ainda neste capítulo, percebo também o caráter de “analgésico social” atribuído ao ensino de inglês na educação formal, sendo visto como a grande novidade para alunos desfavorecidos social e economicamente, cujas condições não lhes permitem a oportunidade de pagar por um curso de idiomas que vá torná-lo falante de inglês. Outro caráter do ensino da língua inglesa que percebo premente nesses parágrafos é o de servir como estimulante para que os alunos procurem um curso de inglês que realmente ensine [o que supostamente não aconteceria na escola formal], já que o domínio da língua será importante para a vida profissional, e seria melhor que os alunos tomassem algum gosto por algo tão importante em suas vidas.

Quando o aluno menciona que “*Aprender inglês é necessário não só para o mercado de trabalho, mas também, para a própria formação (...)*” (TX4), a ideia que me parecera trazer essa declaração, inicialmente, foi a de uma perspectiva formativa do ensino de línguas; mas essa primeira impressão foi logo destruída quando o aluno complementou com “*precisamos de aulas que garantam não só a gramática, mas boa fluência verbal*” (idem). A meu ver, a declaração se transformou na visão de língua como símbolo de status; nesta resposta, acredito poder identificar a preocupação desse aluno, futuro professor, com oferecer adequadamente a habilidade oral da língua inglesa como uma forma de oferecer ao possível aluno de língua inglesa um lugar privilegiado no convívio social. Talvez essa noção de convívio social privilegiado origine também a conexão que normalmente é feita entre língua inglesa, inclusão social e participação ativa no mundo globalizado. Algumas pessoas tendem a pensar o inglês como instrumento automático de inclusão social, no sentido que basta saber inglês para estar “incluído no mundo globalizado”. Talvez porque a língua inglesa seja realmente uma ferramenta útil para interações na internet, ou porque seja a língua de comunicação de grandes empresas que dominam grandes fatias do mercado no mundo inteiro, tais como Hewlett-Parker, Coca-cola, Microsoft, entre outras, ou mesmo porque o inglês seja útil para entender muitas situações de

comunicação mediada por computador, as pessoas associam de imediato que conhecer a língua predominante nessas interações, que por sua vez, se mostram uma tendência cada vez mais presente no mundo pós-moderno, seja a forma definitiva de ter um lugar no capitalismo rápido da contemporaneidade, e de integrar o grupo dos poderosos do mundo contemporâneo. Esse pensamento talvez venha da ideia usual entre a coletividade de que o conhecimento permite o controle e o poder; segundo Maturana (2002), entretanto, “o conhecimento não leva ao controle. Se o conhecimento leva a alguma parte, é ao entendimento, à compreensão, e isto leva a uma ação harmônica e ajustada com os outros e o meio” (MATURANA, 2002, p. 55). Portanto, pensar o inglês como língua de acesso ao poder pode ser uma ideia equivocada concernente à importância da língua inglesa para os indivíduos no mundo atual.

Outro subgrupo entre esses alunos investigados foca prioritariamente a necessidade de saber inglês para atender ao mercado de trabalho, seguindo, assim, as tendências da educação liberal tecnicista, que, como elucida Luckesi (1994, p. 61), quer “organizar o processo de aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos específicos, úteis e necessários para que os indivíduos se integrem na máquina do sistema social global”. As respostas desse grupo ratificam o senso comum e os relatos dos professores em exercício investigados no primeiro momento desta pesquisa, que acreditam ser a língua inglesa essencial para o mercado de trabalho e para ascensão econômica e cultural, concebendo o inglês como o salvador de um indivíduo de terceiro mundo que queira ascender socialmente, como mostrado nas respostas a seguir:

**TX6:** *“A escolha da Língua Inglesa é por achar essencial hoje em dia. Apesar de ainda não me sentir muito a vontade com o idioma, desejo muito adquirir mais conhecimento na Língua e o primeiro passo já tomei, entrei num curso. Ter um idioma diferente de sua Língua materna é muito importante. E como podemos observar, a Língua Inglesa está em alta no mercado de trabalho”.*

**TX7:** *“Aprender inglês é indispensável. Hoje em dia quem não tem inglês está ultrapassado. Quem fala inglês certamente alcançará melhor colocação no mercado de trabalho. Trabalhar ensinando inglês, além de ser estimulante, ajuda sempre a praticar; além disso, é prazeroso fazer com que outras pessoas aprendam também”.*

**TX8:** *“O conhecimento de uma segunda língua tem se tornado cada vez mais indispensável; falando-se do inglês isso é mais claro ainda. Um indivíduo plenamente inserido na sociedade atual precisa de um conhecimento mínimo da língua inglesa. As empresas cada vez mais exigem conhecimentos de inglês. Esta língua está por todos os lados, na área tecnológica cada vez mais presente, na cultura universalizada, etc”.*

**TX9:** *“Tendo em vista um mundo altamente globalizado, a necessidade de se ensinar/aprender inglês torna-se cada vez mais crucial. Ensinar/aprender inglês significa munir-se a fim de ser capaz de interagir com as transformações pelas quais o mundo tem passado”.*

**TX10:** *“Como se sabe, o inglês é realmente necessário em qualquer área profissional. Aprender inglês te dá oportunidade de crescer na vida e conhecer outros povos e culturas. É importante ter uma segunda língua principalmente o inglês que é uma língua universal. E ensinar inglês ajuda o professor e o aluno a praticarem e aperfeiçoarem o inglês”.*

**TX11:** *“Em um mundo globalizado, conhecer e falar outros idiomas é de fundamental importância. Tanto nas relações de trabalho quanto nas relações sociais falar outro idioma tem um peso bastante significativo. Com isso, o Inglês torna-se a principal língua falada no mundo nos dias de hoje. Por isso é importante que se estude a língua inglesa, pois ela é um referencial no mundo inteiro. Através do Inglês nos inserimos mais facilmente no mercado de trabalho, onde a competitividade é cada vez maior, temos mais acesso às informações, entre outras coisas. Ser professor de Inglês é estar inserido e atualizado com o mundo, sendo um agente transformador da sociedade, ajudando outras pessoas a se inserirem também nesse mundo de competitividade”.*

**TX12:** *“Decidi estudar inglês porque o conhecimento do idioma é um pré-requisito cada vez mais importante na disputa por melhores empregos. Hoje sou funcionária pública, trabalho com a Educação Infantil e tenho a pretensão de aproveitar minha matrícula para obter desvio de função para língua inglesa. Minha escolha pelo inglês foi por conta da deficiência de docentes de língua inglesa em meu município”.*

**TX13:** *“Ao ensinar uma disciplina a um aluno, o professor passa a ele conhecimentos adquiridos ao longo do tempo. O objetivo do professor é fazer com que o aluno aprenda a dominar a disciplina e não decorá-la. Ensinar inglês é muito importante, pois o professor de inglês que é capacitado ajuda aos alunos a desenvolverem outra língua e tornarem-se mais preparados para o mercado de trabalho”.*

**TX14:** *“Na sociedade em que vivemos, é necessário estudar inglês se queremos ter um emprego ou uma posição melhor no mercado de trabalho. Tudo à nossa volta, exige-se o inglês, até os empregos mais inferiores já estão pedindo profissionais que falem o inglês. Falar mais de uma língua é importante, pois aquele que fala duas ou mais línguas, é quem está mais preparado e terá mais oportunidades no mercado de trabalho”.*

**TX15:** *“Como já sabemos, a língua inglesa é um idioma falado em vários países do mundo, hoje o inglês passou a fazer parte das nossas vidas assim como o português. Se repararmos, antigamente os cursos de língua inglesa não eram tão cheios, hoje em alguns cursos bem conceituados, algumas vezes temos que aguardar a abertura de novas turmas, pois as turmas estão lotadas. Percebemos então, o grande interesse das pessoas pela língua inglesa, pois sabemos que a mesma é de suma importância para realização do futuro desejado”.*

**TX16:** *“Acredito que como professores, temos a função de orientar. Devemos mostrar aos nossos alunos a situação globalizada do mundo e a tendência, cada vez maior da união dos países. Devemos expor duas prováveis situações que podem acontecer: a melhor seria ser reconhecido pela sociedade e a outra é viver em um mundo de exploração onde apenas existem pessoas fora da realidade global, e fazê-los entender que o inglês o ajudaria a realizar seus desejos futuros”.*

**TX17:** *“A importância de ensinar o inglês vem da necessidade que todos têm hoje em dia dessa língua para poder arrumar um emprego ‘digno’ que pague pelo menos razoavelmente. Porém, a única maneira de ensinar inglês, de fazer alunos entenderem e dominarem a língua, finalizando seu trabalho com êxito é trabalhando com inglês como segunda língua e não como língua estrangeira”.*

Quero começar a análise que faço desse grupo de respostas, discorrendo sobre o excerto TX17 que relata as perspectivas do aluno quanto ao ensino da

língua inglesa, cuja prática ele considera importante e ligada à dignidade de uma posição no mercado de trabalho. Com efeito, no mercado de trabalho atual no Brasil, há certa tendência dos empregadores para contratar, ou ao menos preferir, candidatos que conheçam outra língua além da sua materna, principalmente o inglês, talvez em um processo de ratificação da ideia do senso comum de que as pessoas mais esclarecidas e capazes de acompanhar plenamente as transformações do mundo contemporâneo falam inglês. Outro aspecto que ressalto, é que tenho a impressão de que o aluno entende bem que os objetivos do ensino de língua inglesa como língua estrangeira e como segunda língua são divergentes; entretanto, percebo em sua declaração que ele atribui ao ensino de inglês como língua estrangeira um valor mínimo de entretenimento e de fomento a uma busca por uma escola de idiomas – que realmente funcionaria para ensinar inglês –, como os outros colegas seus já mencionaram.

Na fala relatada em TX16, as expressões “*ser reconhecido pela sociedade*” e “*viver em um mundo de exploração*” representam os que sabem e os que não sabem inglês, respectivamente, colocando-os em uma relação antagônica e posicionando aqueles em larga vantagem sobre esses. Esse fenômeno parece exemplificar a afirmativa de Rajagopalan (2008) de que o ensino de línguas estrangeiras em contexto brasileiro tem o perfil de redenção, e de que o falante de língua estrangeira atrai imensa admiração e prestígio entre seus interlocutores. Segundo o autor, “as pessoas se dedicam à tarefa de aprender línguas estrangeiras porque querem subir na vida” (RAJAGOPALAN, 2008, p. 65). Acredito que este seja o motivo pelo qual nos parágrafos coletados também seja notável uma receptividade tão generosa quanto à aprendizagem de línguas estrangeiras, de forma geral, não somente a língua inglesa.

Rajagopalan (idem), abordando esse tema, afirma que existem categorizações das línguas diferentes da primeira adquirida que levam em conta o prestígio que estas línguas possam ter no contexto mundial. O autor explica que as pessoas chamam estrangeiras as línguas de prestígio, mas de exóticas as línguas que não oferecem chance de ascensão econômico-social. Nas respostas coletadas, embora os alunos ressaltem especificamente que aprender

inglês seja essencial, eles se apresentam bastante receptivos ao fato de conhecer mais de uma língua, seja ela qual for. No entanto, tenho a impressão de que essa importância é atribuída unicamente ao mercado de trabalho e não à formação identitária crítica que o ensino de línguas pode desenvolver. Parece-me que essa receptividade à aprendizagem de línguas indica submissão por parte do aprendiz e de seus interlocutores, já que consideram aquele que conhece outra língua como alguém melhor que os demais da comunidade linguística que não sejam falantes de outra língua além de sua primeira adquirida; parecem-me declarações de jovens que consideram a sua própria cultura como subdesenvolvida e tentam se engajar em outra supondo abrir caminho para ter oportunidades além das mínimas que sua cultura lhe oferece. Suponho que esses sujeitos investigados não se vejam autossuficientes em um discurso monolíngue.

Os alunos mencionaram também que aprender inglês passou a ser uma obrigação para melhor atender ao que é exigido do cidadão contemporâneo para funcionar no mundo capitalista, como nos excertos a seguir extraídos dos depoimentos de vários alunos investigados: *“Há uma exigência no mercado que nos obriga a obtermos a habilidade de falar e entender inglês”* (TX5), *“essencial hoje em dia (...) a Língua Inglesa está em alta no mercado de trabalho”* (TX6), *“Através do Inglês nos inserimos mais facilmente no mercado de trabalho”* (TX11), *“o conhecimento do idioma é um pré-requisito cada vez mais importante na disputa por melhores empregos”* (TX12), *“até os empregos mais inferiores já estão pedindo profissionais que falem o inglês”* (TX14). Nesse sentido, o estudo da língua inglesa deixa de ter alguma motivação espontânea e passa a ser um dever do qual as pessoas que almejam ascensão social e econômica não podem prescindir. Além disso, tem uma função estritamente socioeconômica, como a que Stubbs (2007), discorrendo sobre as categorizações de letramento feitas por Freire e Macedo (1987), denuncia – a teoria utilitária de letramento – de adaptar o aluno para cumprir melhor seu papel de cidadão, *“a de que o letramento é necessário para que as pessoas possam cumprir melhor seu papel de bons cidadãos”* (STUBBS, 2007, p. 130). Para esse autor, o letramento está ligado à

capacidade de elaborar ideias por meio da língua, à possibilidade de reagir às burocracias, e não à adaptação de sujeitos ao sistema vigente.

OLIVEIRA (1999, p. 165), investigando o ensino da língua inglesa ao longo da história do Brasil mostra que essa tendência de ver no inglês o sinônimo de sucesso e ascensão social e econômica já vem permeando nossa identidade como nação desde o século XIX:

O ensino de inglês, restrito aos seus objetivos mais imediatos, justificava-se apenas pelo aumento do tráfico e das relações comerciais da nação portuguesa com a inglesa – consequência da abertura dos portos ao comércio “estrangeiro” (inglês), em 28 de janeiro de 1808 –, constituindo, nas primeiras décadas do séc. XIX, uma disciplina complementar aos estudos primários, ou de “primeiras letras”, já que seu conhecimento, ao contrário do francês, ainda não era exigido para o ingresso nas academias do Império, sendo utilizado como uma nova opção no incipiente mercado de trabalho da época. (OLIVEIRA, 1999, p. 165)

Como se pode perceber, e já foi mencionado anteriormente neste trabalho, o inglês estava ligado desde o século XIX às transações comerciais e não às aspirações acadêmicas da Nobreza. O inglês era estudado para que fossem facilitadas as relações comerciais e não com o objetivo formativo que a nobreza almejava para seus filhos. As OCEM-LE (2006) relatam pesquisas mostrando que ainda hoje o inglês é visto em associação ao mercado de trabalho. O resultado disso no ensino de língua inglesa parece ser o espaço privilegiado para o alcance de metas concretas em detrimento ao espaço para a promoção da reflexão crítica; o foco se mantém direcionado ao preparo de pessoas para ocuparem posições de destaque no mercado de trabalho. Também Edwards e Usher (2008) apontam que o caráter educacional atual, de forma geral, tem sido o de formação de profissionais para o mercado. Segundo os autores, na educação tem havido uma “influência crescente de abordagens baseadas em competência e de aprendizagem voltada para o trabalho”

(EDWARDS & USHER, 2008, p. 6) <sup>57</sup>. Do mesmo modo, Maciel e Shigunov Neto (2004), explicam que a tendência contemporânea para a escolarização é baseada em políticas neoliberais de querer preparar alunos para o trabalho, com formação rápida e específica, promovendo treinamento, metas estatísticas, objetivos a serem alcançados em curtíssimo prazo, procurando atender com urgência aos interesses do capital. Outro autor que corrobora esse pensamento é Sacristán (2008) ao afirmar o seguinte:

As políticas neoliberais que sustentam o mercado globalizado projetaram o economicismo, no qual se apóiam para definir os critérios acerca do que se entende por qualidade da educação (...) desvalorizaram o sistema educativo como um fator de integração e inclusão social, em favor do incremento da iniciativa privada, da ideologia que busca um maior acoplamento do sistema escolar (os fluxos da população escolar, suas especialidades, seus currículos) ao mundo do trabalho e às necessidades da produtividade econômica (...). (SACRISTÁN, 2008, p.64)

Percebo na articulação dos autores que os paradigmas empresariais têm sido o referencial de sucesso no plano educacional, e o mercado de trabalho com suas demandas imediatas, as tendências para o ensino formal. Os modelos de administração das grandes empresas têm sido adotados em referência a assuntos relacionados à educação, como já pontuado neste trabalho de investigação em capítulo anterior. No Rio de Janeiro, por exemplo, o Secretário Estadual da Educação que assumiu o cargo desde o segundo semestre de 2010 é um profissional cuja formação é voltada para a área empresarial, e que, por isso, tem pensado a educação pública estadual em termos de desempenho, premiação, meritocracia e outros referenciais que normalmente são aplicáveis ao setor empresarial. O Secretário admitiu que sua administração teria tendências empresariais, ao dar à imprensa a seguinte declaração, "(...) até por formação tenho esse vício: penso em educação como um negócio" (Jornal O Globo, 06-10-2010), e completou ainda, que "a vida premia quem é melhor" (ibidem). Maciel e Shigunov Neto (2004) defendem que em tendências empresariais,

---

<sup>57</sup>"growing influence of competence-based approaches and work-based learning".

tecnocratas de educação, “(...) educação é treinamento de mão-de-obra qualificada para atender às exigências do mercado de trabalho” (MACIEL e SHIGUNOV NETO, 2004, p. 64); assim sendo, infiro que percam seu foco.

Particularmente, o ensino de inglês, tema desta pesquisa, pode estar seguindo essa mesma linha quando se considera que seu principal ponto seja a possibilidade de permitir ao educando alcançar um lugar melhor no mercado de trabalho, e, assim, as múltiplas possibilidades do ensino de línguas são reduzidas. Rajagopalan (2008), por exemplo, advoga que quem aprende uma nova língua adquire uma nova identidade. Também Gee (2006) indica que aprender uma língua significa mudar de atitude. As OCEM-LE (2006), por sua vez, indicam que o ensino de línguas na educação formal pode contribuir para o desenvolvimento da cidadania.

### **3.2. Os caminhos do pré-serviço dos professores de inglês – tendência aos anseios mercadológicos**

Os cursos de formação de professores, conforme explicam Maciel & Shigunov Neto (2004), têm seguido essa tendência neoliberal de valorizar o conhecimento acadêmico apenas por seu valor de troca no mercado e de ter conceitos aplicáveis ao setor empresarial transpostos para o âmbito escolar, promovendo uma mercantilização da Educação. Com isso, faz-se iminente o risco de a educação acadêmica passar a ser vista como simplesmente instrumental para tornar o profissional uma parte da engrenagem social imediatista, o que faria a universidade se tornar local de treinamento de material humano para o desempenho performático adequado aos parâmetros da nova ordem econômico-social. Maturana (2002) vê com suspeita uma educação cuja filosofia seja a de preparar para o mercado de trabalho somente, fazendo com que o futuro profissional focalize propósitos individuais em detrimento a propósitos sociais. O autor argumenta que essa é uma educação que funciona basicamente com a “negação do outro” (p. 13), visto que prepara o profissional

para a competição individual e não para o trabalho colaborativo em prol da sociedade.

Para Canen e Moreira (2005), prática, eficiência, desempenho e abrangência são os termos de ordem na Educação nos dias atuais. Por esse motivo, Giroux (1997, p. 38) adverte que a discussão sobre a escola hoje “está basicamente preocupada com questões de como fazer, não questionando as relações entre conhecimento e poder ou entre cultura e política”. Canen e Moreira (idem) ratificam Giroux explicando que as propostas de formação docente para o século XXI têm dado lugar de destaque à prática. Os autores afirmam que é possível observar nas propostas curriculares atuais as tendências para formações com foco na metodologia, no conhecimento instrumental, primordialmente preocupadas com a empregabilidade do licenciando, em detrimento à preocupação com a formação de mentes autônomas capazes de gerar e gerir seus próprios conhecimentos, capazes de, como professores de línguas, entenderem que o discurso pode, como propõe Foucault (1971/2005), controlar, selecionar, organizar e distribuir o poder de forma a manter as hierarquias e as relações de poder estabelecidas, legitimadas e cristalizadas. Os autores acreditam que, com essas atitudes, o foco do trabalho docente vai se tornando opaco, e a formação profissional do professor vai sendo reduzida a um aprendizado técnico de prática de treinar. Entretanto, como sugere Kress (2005, p. 18), o professor é o “ator social chave” na sala de aula.

Segundo Pimenta (2002), entretanto,

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão (...) constrói-se também pelo significado que cada professor como ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano, com base em seus valores, seu modo de situar-se no mundo, sua história de vida, suas representações, seus saberes, suas angústias e seus anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor. (PIMENTA, 2002, p.165)

Da mesma maneira, discussões sobre como os alunos produzem seus significados e a que interesses servem tais significados parecem ter sido

substituídas, na formação de professores de línguas, por saber dominar tecnologia e ferramentas de leitura do mundo, em uma visão mais instrumental. Suponho, portanto, que a formação de professores de língua inglesa, de forma geral, vem caminhando ao longo da história em uma tendência de não valorizar a formação de intelectuais críticos e autônomos, mas, em atitude contrária, reforçar essa perspectiva de inglês para mercado de trabalho, para “*realização do futuro desejado*” (TX15), como mencionado por um dos alunos investigados.

No entanto, por minhas leituras observo que o ensino de línguas não precisa ser visto somente para formação de mercado de trabalho, para atender às demandas capitalistas ou para ascender socialmente. Coracini (2007) explica que a língua estrangeira

(...) é muito mais que garantia de um emprego melhor num mercado de trabalho cada vez mais competitivo, como afirmam professores, alunos, prefácios de livros didáticos, publicidades de escolas de língua e a própria mídia (...) a língua chamada estrangeira tem uma função formadora, atuando diretamente na imagem de nós mesmos e dos outros, na constituição identitária do sujeito do inconsciente. (CORACINI, 2007, p. 152)

Não se trata de negar a importância da língua inglesa como ferramenta para as diversas atividades da comunicação atual que emergiram devido à revolução tecnológica e que provocam a absorção de variados itens lexicais do inglês em nossa língua, nem se trata de defender que o inglês não faça diferença em empregabilidade e remuneração no mercado brasileiro. Todavia, o estudo da língua inglesa pode servir também para desenvolver uma identidade híbrida e sincrética naqueles que a estudam, já que, como afirma Lo Bianco (2006, p.100), “a aquisição de línguas adicionais em uma pedagogia de explícita atenção ao contexto sociocultural circundante, pode gerar a competência e a habilidade intercultural a que poucas áreas da educação podem aspirar”<sup>58</sup>. O autor sugere, defendendo a importância do estudo de outras línguas, que o

---

<sup>58</sup> “[the] acquisition of additional languages, within a pedagogy of explicit attention to the surrounding sociocultural context, may generate intercultural skill and competence few other areas of education could aspire to”

monolinguismo leva a uma zona de conforto por parte dos sujeitos, que os faz aceitarem as verdades estabelecidas e os discursos cristalizados indubitavelmente e sem ressalvas, vendo-os como naturais. Por isso, o autor defende que o único antídoto contra essa perspectiva univocal é a aprendizagem de outras línguas. Assim, o ensino da língua inglesa na educação formal pode ser fonte de elementos para o repertório identitário do aluno e para a construção da cidadania plural necessária para esse mundo dinâmico e permanentemente reconstruído em que vivemos hoje.

Nessa mesma linha de pensamento, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM (2006) propõem que a contribuição do ensino de línguas estrangeiras na educação formal está, além de oferecer instrumentação linguística, em fazer o aluno entender que qualquer linguagem é heterogênea, contextual, histórica e peculiar, e que essas línguas são organizadas, categorizadas e expressas de diferentes modos; além disso, pode desenvolver o nível de sensibilidade linguística dos alunos ao estabelecer comparações entre sua língua materna e a estrangeira em estudo, e promover para o aprendiz experiências bem sucedidas na língua estrangeira que suscitem a autoconfiança, de modo que o aluno seja capaz de engajar-se em práticas da linguagem, consciente quanto à adequação de registro às mais diversas situações, estendendo seu repertório identitário e linguístico.

Suárez-Orozco e Qin-Hilliard (2004, p.174) também veem com tão grande conceito o ensino de línguas para a formação dos sujeitos que postulam que “(...) a habilidade de mudar de código – de mover-se com fluidez entre línguas e culturas – tem vantagens sociais óbvias”. Interpreto que os autores estejam se referindo ao fato de que aprender uma ou mais línguas além da primeira adquirida, assim como mover-se entre as modalidades de comunicação, vem a ser importante na constituição de uma identidade que permita ao aluno respeitar, conviver e dialogar com culturas diferentes da sua própria, entendendo a constituição do mundo multicultural e multimodal em que vivemos. A incursão pelas modalidades e pelas culturas e línguas, parece propor a familiaridade com diversas formas de representação, deixando o sujeito assim predisposto à

pluralidade de expressão na vida cotidiana e à necessidade de desenvolver a habilidade de negociar discursos.

Sendo assim, suponho que a formação dos professores de língua inglesa, deva ter imbricados o desenvolvimento da crítica e o espaço para a reflexão, de modo a promover nesses profissionais em formação uma perspectiva crítica para o processo de ensino-aprendizagem de inglês, e proporcionar uma visão que exacerbe o caráter instrumental da língua, para entender as conexões entre língua, cultura, poder, modalidades de produção de sentidos, pluralismo e comunicação. Assim, pode-se buscar desenvolver a consciência de que a educação unificadora e homogeneizadora precisa dar lugar à educação que não apague diferenças culturais e semiótico-modais, mas que as utilize como fontes para o trabalho pedagógico, para fazer conviverem em relações dialéticas as subjetividades, as intenções, comprometimentos, afiliações, propósitos e intenções, sem esquecer que a escola precisa estar em constante transformação e revisão de seus valores, como sugerem os teóricos dos Multiletramentos (KRESS, 2007; COPE & KALANTZIS, 2006; GEE, 2006, OCEM, 2006; entre outros).

### **3.3. Propondo uma prática renovada – experiências na graduação**

Após investigar as representações dos alunos de Letras, procurei investigar os Multiletramentos em prática; primeiramente propus aos alunos da graduação em Letras atividades embasadas nas propostas dos Multiletramentos para investigar suas reações, desenvolvimentos e respostas. Em uma segunda etapa, propus a leitura das Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Línguas Estrangeiras (OCEM-LE) aos alunos do curso de Especialização em Língua Inglesa, e investiguei suas respostas e impressões quanto à proposta do documento.

Segundo Kress (2007), as mudanças que caracterizam o mundo atual associadas ao uso constante e quase ininterrupto das novas tecnologias de informação e comunicação provocam a emergência de sujeitos com quadro

epistemológico diferente de como era no século passado. Santaella (2007), da mesma forma, indica essa emergência de novos sujeitos na contemporaneidade quando postula o seguinte:

Embora haja uma tendência a pensar as mídias apenas como meios de conexão e transmissão de mensagens de um ponto a outro, elas, na realidade, alteram de modo significativo os ambientes em que vivemos e a nós mesmos como pessoas. (SANTAELLA, 2007, p. 232)

Também Zacchi (2009), por suas pesquisas, infere que “a internet permite, portanto, o surgimento de novas formas de construção de identidade, que podem interagir com outras, mais tradicionais, vinculadas a outros meios” (ZACCHI, 2009, p. 20). Assim, a contemporaneidade com a computação ubíqua caracteriza-se pela mistura, pela interação entre sujeitos nas suas múltiplas identidades, que por meio da internet interagem uns com os outros.

Da mesma maneira que o trem e os veículos automotores, ao serem popularizados, trouxeram um novo conjunto de práticas à sociedade da época, por conta das distâncias que encolheram; ou ainda, como a chegada da luz elétrica, que revolucionou os costumes das pessoas e os hábitos dos cidadãos; ou como o funcionamento dos correios revolucionou a comunicação entre as pessoas, assim também hoje, as novas tecnologias de informação e comunicação têm modificado não somente as práticas, mas também os modos de pensar das pessoas, trazendo uma nova configuração social e mental ao indivíduo.

Em época de ciberespaço como realidade cotidiana, e de compressão tempo-espaço, os espaços e a ocupação desses passaram a ser relativos, sendo possível armazenar textos, fotos e demais arquivos em um *não-lugar* onde não se faz uso do espaço físico tal qual o conhecemos; também as distâncias geográficas podem ser relativizadas por aplicativos como *skype*, *msn*, que permitem a comunicação instantânea entre as pessoas independentemente da distância geográfica que estejam. Do mesmo modo, a noção de disponibilidade também tomou outra conotação com a popularização do telefone celular e dos aplicativos de comunicação instantânea; as noções de presente e

ausente também sofreram modificações, haja vista a possibilidade de interação simultânea entre pessoas nos mais variados espaços físicos por meio de videoconferência com seus mais variados aplicativos. É possível também observar nas gerações mais novas, acostumadas a máquinas bastante rápidas e banda larga de internet, a tolerância minimizada às velocidades na transmissão de dados ou mesmo nos demais processos sociais analógicos, enquanto essas velocidades são consideradas naturais por sujeitos de outras gerações, o que faz com que haja noções relativas para as perspectivas de rápido e vagaroso.

Com isso, as identidades tornaram-se flexíveis, já que os discursos que as constituem são flexíveis; os papéis desempenhados pelos sujeitos passaram a ser intercambiáveis, as bipolarizações quase nulas, e a computação ubíqua. O ciberespaço também provocou mudanças nas relações entre professor-aluno e nas pedagogias utilizadas quando da prática escolar. Estudos na área indicam que o professor que participa de alguma rede social, por exemplo, mesmo sendo reservado em seu perfil, acaba por ter mais um canal de comunicação com seus alunos fora da sala de aula, e, assim, mais uma identidade do professor é permitido ao aluno conhecer.

Tendo por base essas considerações, presumo que em tempos de ciberespaço, de limitação virtual-real embaçada pela computação ubíqua, e de mobilidade cada vez mais ampliada, a pedagogia deva ganhar novos contornos e ser reconfigurada em seu espaço e tempo, em atividades pedagógicas, identidades dos alunos e professores, e em objetivos e práticas de escolarização, sendo vista como uma prática que ultrapassa a sala de aula e o horário destinado à aula presencial, para se tornar um contínuo.

Nesse sentido, Suárez-Orozco & Sattin (2007, p. 19) afirmam que

Um membro da família humana que seja curioso intelectualmente, autônomo cognitivamente, socialmente responsável, engajado democraticamente, produtivo, e globalmente consciente não pode ser educado no século XXI com os modelos educacionais do século XX (...) uma educação para a era global é uma educação para um

engajamento cognitivo, comportamental e relacional perene com o mundo.<sup>59</sup>

Também os letramentos, que como defendem Lankshear, Snyder e Green (2000), estão sempre ligados às tecnologias existentes, não se conectam na contemporaneidade somente às habilidades de decodificar e codificar por meio do aparato escrito da língua, mas assumem esse mesmo perfil de mobilidade, flexibilização, velocidade e instabilidade. Os autores elucidam que “o que significa letramento em uma época e lugar particular está necessariamente relacionado às tecnologias localmente disponíveis. Letramento e tecnologia estão sempre integralmente relacionados”<sup>60</sup>(LANKSHEAR, SNYDER e GREEN, 2000, p. 25).

Nesse mesmo sentido, Kress (2007) salienta que até mesmo o que consideramos linguagem é uma convenção estabelecida socialmente. O autor explica que nas sociedades ocidentais de tendência moderna e grafocêntrica, o letramento é visto somente com relação à escrita e, particularmente, a uma forma legitimada da escrita. O autor acredita, todavia, que a educação que privilegia somente uma forma de escrita ou somente uma modalidade semiótica será bastante insatisfatória para garantir que os alunos se engajem nas atividades comunicativas da contemporaneidade. Por isso, o autor parece apontar a necessidade de uma educação em que a escola tenha consciência de que sua tarefa é prover para os alunos recursos que os permitam atuar em seus meios com o máximo potencial de autonomia. Do mesmo modo, discorrendo sobre as diferenças entre os mundos pré e pós-revolução tecnológica e globalização, Cope e Kalantzis (2006) indicam que a diversidade local e a conexão global apontam para a falência de padronizações, incluindo as padronizações linguísticas como modelos únicos, e defendem a pluralidade na

---

<sup>59</sup> “An intellectually curious, cognitively autonomous, socially responsible, democratically engaged, productive, and globally conscious member of human family in the twenty-first century cannot be educated in the twentieth-century factory model of education (...) an education for a global era is an education for lifelong cognitive, behavioral, and relational engagement with the world”

<sup>60</sup> “What literacy is in a particular time and place is necessarily related to the technologies available locally. Literacy and technology are always integrally related”.

linguagem, na educação e na cultura. Segundo os autores, as habilidades mais importantes aos alunos da contemporaneidade são aprender a negociar diferenças dialetais, culturais, étnicas, regionais, além de engajar-se em discursos de cruzamento cultural, entender as relações entre as pessoas e as linguagens, e estar pronto para as mudanças de código que possam ser necessárias em contextos diversificados. Essas habilidades são denominadas letramentos por esses autores.

Assim sendo, suponho que trabalhos pedagógicos de letramentos em língua inglesa não devam se restringir às modalidades oral e escrita da linguagem, mas devam incluir textos multimodais, já que esses caracterizam as novas atividades semióticas da sociedade contemporânea. O ensino de língua que leve em conta as multimodalidades pode cooperar com o suprimento de recursos para que o aluno possa realmente participar plenamente das práticas sociais contemporâneas.

É nesse sentido que os Multiletramentos Críticos propõem a noção de *design* para o ensino de línguas. Os teóricos tinham a intenção de projetar um ensino de línguas em que a gramática abarcaria também a valorização da linguagem não-canônica e a inclusão de outras formas de atividade semiótica além da linguagem verbal. Para esclarecer a perspectiva de gramática, Kress (2007, p. 66) define que “gramática é para mim o termo que consegue abarcar as regularidades de uma modalidade específica que uma cultura produziu, seja escrita, imagem, gesto, música ou outras.”<sup>61</sup>. Ou seja, os multiletramentos propõem uma metalinguagem composta por várias gramáticas das múltiplas modalidades de atividade semiótica: uma metalinguagem dos Multiletramentos. A isso os pesquisadores chamaram *design*. O nome *design*, como já mencionado em outro capítulo desta pesquisa, foi escolhido por considerarmos-no livre dos ranços negativos que a palavra gramática traz consigo. Elucidando a noção de *design*, os pesquisadores expõem o seguinte:

---

<sup>61</sup> “Grammar is for me the overarching term that can describe the regularities of a particular mode, which a culture has produced, be it writing, image, gesture, music or others”.

A metalinguagem que propomos usar para descrever o *design* linguístico intenta focar nossa atenção para os recursos de representação. Essa metalinguagem não é uma categoria de habilidades mecânicas, como é normalmente o caso em gramáticas desenvolvidas para uso educacional. Tampouco é a base para crítica ou reflexão isoladas. Antes, a noção de *design* enfatiza o potencial inovador e produtivo da linguagem como um sistema de produção de sentidos. (NEW LONDON GROUP, 2006, p. 25,26)

As gramáticas disponibilizadas para o ensino de línguas normalmente oferecem aos aprendizes as variações linguísticas socialmente privilegiadas, as relações sintagmáticas permitidas em um sistema linguístico, a adequação da estrutura linguística ao evento social, além de algumas vezes oferecer um inventário das regulamentações morfossintáticas do sistema linguístico. O que os membros do New London Group argumentam é que os novos tempos demandam um ensino de línguas que leve em conta os vários meios de representação de que os sujeitos podem lançar mão para produzirem sentidos nas interações comunicativas, que ressalte a necessidade pós-moderna de negociar discursos, sem se esquecer que a língua é prática social com todas as imperfeições, instabilidades e limitações que os constructos humanos apresentam. A noção de *design*, então, seria adequada para esses objetivos de letramento, pois procura fundir teoria e prática, indo além da comunicação ingênua, preocupando-se em nem somente cobrir a crítica nem somente as habilidades instrumentais, mas buscar uma ampliação de atuação, já que a língua é imbricada de relações de poder, de compromissos éticos e estéticos, de confrontos de identidade.

Como Orlandi (2006, p.17) argumenta, “o discurso é a materialidade específica da ideologia e a língua é a materialidade específica do discurso”. Posso inferir, então, que a atividade de produção de sentidos é duplamente constituída: pela modalidade escolhida para concretizá-la e pela história em que se insere. Nesse sentido, pela perspectiva do projeto dos multiletramentos críticos, procura-se mostrar, quando em prática estrutural da língua, que mesmo não estando visivelmente instalada, já que “a ideologia não é algo de que se

lembra; ela atua, produz evidências, mas dela não se lembra” (CARMAGNANI, 2007), sempre se fala a partir de uma ideologia, com interesses privados e/ou coletivos, fazendo com que certos discursos prevaleçam. Procura-se mostrar não somente que a língua serve à comunicação, mas que essa comunicação vem imbricada de relações de poder, de escolhas éticas e/ou estéticas nos modos de representação.

Já pude observar que alguns estudiosos ligados à área de estudos da linguagem veem com alguma reserva o projeto dos Multiletramentos Críticos por considerarem que se trata de uma corrente pedagógica preocupada com usar as aulas de língua somente para desenvolver conceitos éticos e suprir a deficiência formativa que se acumula ao longo da vida escolar. Nesse sentido, supõem que a parte estrutural da língua é deixada de lado, e somente assuntos tais como crítica, identidade e cidadania são abordadas, causando ao aluno a deficiência no conhecimento estrutural, também necessário para a produção linguística. Entretanto, o projeto dos multiletramentos críticos não pressupõe privar o aluno do conhecimento estrutural, pois reconhece a necessidade dos conhecimentos estruturais para a produção de sentidos por meio da língua; pelo contrário, acredita que a sala de aula, como microcosmo do macrocosmo social, pode ser o local para as negociações de discursos que se fazem necessárias no nível macro, levando sempre em conta a polifonia e o dialogismo que constituem os enunciados, elos da cadeia de comunicação, como pontuado por Bakhtin (1992/2006). Desse modo, os estudos de língua não perdem o objetivo de trabalhar estruturas, mas tomam um viés diferente do viés estruturalista, pois ressaltam que os discursos permeiam nossas vidas, constituem nossas identidades e estão ligados às ideologias dominantes. Além disso, em termos pragmáticos, as práticas críticas podem gerar resultados estruturais na medida em que a negociação dos discursos significa também a negociação das estruturas linguísticas que materializam esses discursos, contribuindo para a produção estrutural do aluno de língua.

São recomendados, portanto, por autores como Lankshear, Snyder e Green (2000), Cope e Kalantzis (2006), Kress (2007) e outros ligados ao projeto dos Multiletramentos Críticos, trabalhos que envolvam relações simuladas de

colaboração, comprometimento, envolvimento criativo, acesso às tecnologias de informação e comunicação, para que a sala de aula seja um espaço público polifônico atravessado por discussões críticas e pela promoção da autonomia e do respeito às diferenças, sempre levando em consideração que a língua é um lugar de incertezas, instabilidades e projeções. Lo Bianco (2006), em sua proposta de letramentos críticos, sugere que uma pedagogia de ensino de línguas na atualidade deva adotar alguns princípios tais como ter uma visão plural e ampla de linguagem, enxergar que há tendência à pluralidade linguística no mundo em pouco espaço de tempo, considerar que as línguas são performativas, aditivas e cumulativas por essência e sem limitação máxima de variedades para aprendizagem, saber que o seu ensino requer sistematicidade, habilidades, e que todas as línguas estão atreladas a práticas culturais mais amplas e, por isso, fazem parte de uma ordem simbólica.

Seguindo essas orientações, foram propostas aos alunos do curso de Letras de uma instituição de ensino superior privada no Rio de Janeiro atividades práticas baseadas nas teorias dos Novos Letramentos. Isso significa dizer que procurei desenvolver, como as OCEM-LE (2006) recomendam, atividades que sejam meios para a reflexão crítica, procurando não deixar de levar em conta a revolução social, econômica, comunicacional e tecnológica sob a qual se vive na atualidade, em conformidade com o que Kress (2007) postula.

A seguir relato quatro atividades com abordagem de quatro aspectos – um em cada uma – considerados temas importantes em uma educação de caráter crítico, segundo o projeto dos Multiletramentos Críticos e o documento oficial de orientações para o ensino de inglês no Brasil – as OCEM-LE: a primeira atividade aborda a crítica por meio do letramento visual; a segunda apresenta a crítica na prática de leitura não-linear, tendência das novas práticas de leitura mediadas por computador; a terceira atividade procura trazer a crítica à sala de aula ao propor questões de identidade, do conhecimento de si, como meio para entender os discursos que perfazem a prática dos sujeitos; e a quarta atividade propõe uma produção textual multimodal para a qual novas habilidades são requeridas.

### 3.3.1. Considerações sobre a leitura na nova ordem semiótica

Por muito tempo, ao longo de nossa história como leitores ficamos atrelados à estrutura epistemológica grafocêntrica, que segundo Kress (2007) é uma estrutura reguladora. Rajagopalan (2008) indica que a linguagem verbal é passível de regulação e de imposição de poder arbitrário com esforço prescritivo de cercear o comportamento linguístico. Nesse mesmo sentido, Kress (2007) argumenta que as culturas grafocêntricas acabam por restringir a perspectiva de recursos para a produção de sentidos somente à modalidade verbal, delegando às incidentais imagens o papel de meras ilustrações. Com isso, a noção de letramento fica conectada à linguagem canônica escrita e são estabelecidas as relações de poder de modo que só quem domina a escrita tem seu discurso aceito e passível de legitimação, o que faz a escola assumir um papel de reforço do desequilíbrio social presente nas sociedades capitalistas, como indica Soares:

A escola como instituição a serviço da sociedade capitalista, assume e valoriza a cultura das classes dominantes; assim, o aluno proveniente das classes dominadas nela encontra padrões culturais que não são os seus e que são apresentados como “certos”, enquanto os seus próprios padrões são ou ignorados como inexistentes ou desprezados como “errados” (...) os testes e provas a que é submetido são culturalmente preconceituosos, construídos a partir de pressupostos etnocêntricos. (SOARES, 1989, p. 15)

Vejo, pela articulação dessas premissas, que no contexto histórico contemporâneo, a acentuação da importância da linguagem verbal em detrimento das demais modalidades de atividade semiótica nos estudos da linguagem pode ser uma forma de manter o poder estabelecido, e tentar parar o poder de voz e de autoria permitido recentemente pelos recursos das novas tecnologias de informação e comunicação.

Kress (2007) advoga que a forma tradicional de leitura – seguindo regras e com o princípio de organização linear – são características de uma forma

organizacional da sociedade, em que as regras são estabelecidas por um grupo e obedecidas por outro. As características dessa estruturação são: a ordem a ser seguida, a busca do significado no texto, a organização clara e a interpretação e transformação de dados que podem ser encontrados no texto. As mudanças na representação das ideias, entretanto, têm afetado diretamente a modalidade escrita e a leitura alfabética. Por exemplo, pode-se perceber uma necessidade estética premente nos textos verbais na atualidade: o uso de fontes diferentes, tamanhos, cores de fontes, priorização de imagens. Kress e Van Leuween (2001), inclusive, mencionam as mudanças sociais nos textos disponíveis: antes, os textos das revistas eram usualmente em preto e branco e com o percentual de parte escrita muito maior do que a de parte visual. Os telejornais também só mostravam o rosto do locutor responsável por informar os telespectadores; hoje, em contrapartida, há a busca pela aproximação do telespectador, a preocupação com cenários que possam dar a ideia de proximidade, entre outros recursos visuais na própria notícia. Quanto às revistas, a proliferação de imagens também é notória. Percebe-se, com essas inferências dos autores, que a imagem está constituindo a identidade das pessoas.

Kress (2007) argumenta que, com as novas tecnologias e as organizações textuais oferecidas pelas novas ferramentas, surge uma nova tarefa de leitura, em que o ponto norteador do processo da leitura é o princípio de relevância para o leitor; a organização textual é relativamente aberta (não-linear, com mais de uma modalidade) e os caminhos de leitura são múltiplos, e não somente um, como era quando a linguagem verbal imperava sozinha, como comparado a seguir:

A tarefa do leitor [nas práticas de leitura antigas] (...) é observar e seguir uma ordem dada, e em meio a essa ordem, engajar-se na interpretação (...); a tarefa do leitor da nova página, e das telas que são seu modelo, é estabelecer a ordem através de princípios de relevância (...) e construir sentidos disso.<sup>62</sup> (KRESS, 2007, p. 162)

---

<sup>62</sup> "The task of the reader (...) is to observe and follow a given order, and within that order to engage in interpretation (...); the task of the reader of the new page, and of the screens which are its models, is to establish the order through principles of relevance (...) and to construct meaning from that".

Suponho, assim, que se a escola formal persistir na tradição moderna de ensinar a repetir, a reproduzir, a confiar nas verdades estabelecidas e na supremacia do texto verbal com uma leitura linear, poderá não mais atender às demandas dos alunos nascidos na era digital, cuja epistemologia e cujas práticas sociais já não são mais analógicas. Porque as múltiplas modalidades coexistem na produção de significados, Kress (2007) sugere uma pedagogia que leve em consideração esse fato e estimule nos alunos novos princípios de leitura: uma leitura que não se restrinja somente à linguagem verbal mas que abarque uma articulação de modalidades que demandam técnicas de leitura diferentes, como concebem as OCEM-LE (2006).

Kress (2007) acredita que haja disparidade entre o que é solicitado dos alunos nas suas práticas sociais fora da escola e o que é oferecido em termos de letramento no ensino formal, e cita como exemplo a maneira como são trabalhadas a linguagem verbal e a linguagem visual, quando e dada prioridade à primeira em detrimento a esta última. Kress e Van Leeuwen (2007) admitem que na escola como a conhecemos, a linguagem visual sempre foi considerada uma forma primitiva de se comunicar. Os autores explicam que nos anos iniciais do ensino formal, a criança é estimulada a produzir imagens, mas essas imagens são usualmente vistas como expressão espontânea e não como efetiva comunicação; os desenhos das crianças não são corrigidos pelo professor nem são submetidos à avaliação detalhada, como acontece aos trabalhos escritos. Ao se aprofundar o nível de conhecimento, nas séries mais altas do ensino formal, os textos visuais funcionam como meras ilustrações para os textos verbais, que são os que realmente importam em termos acadêmicos. Seguindo esse princípio, atividades que incluam produção de imagens são vistas na escola como infantis e com características de um estágio cognitivo atrasado. Os autores, entretanto, argumentam que o letramento visual é de extrema importância na sociedade atual já que no macrocosmo social a proliferação de imagens é algo bastante real e crescente.

(...) fora da escola, entretanto, as imagens exercem um papel cada vez maior, e não somente em textos infantis. Seja na mídia impressa ou eletrônica, seja em jornais, revistas, CD-ROMs ou websites, (...) a maioria dos textos envolve uma complexa interação entre texto escrito, imagens e outros elementos gráficos ou sonoros. (KRESS e VAN LEEUWEN, 2007, p. 17)

É possível observar o quanto as imagens têm tido relevância como atividade semiótica na contemporaneidade na multiplicação de *weblogs* e *websites* individuais ou corporativos que são construídos levando em conta não somente o conteúdo verbal informativo como também a condição estética sob a qual esse conteúdo é disponibilizado ao público, atentando para as possibilidades de jogos de imagens e para a articulação entre as diversas modalidades de produção de sentidos. Também é possível lembrar-se das páginas dos jornais do século passado, com seus textos predominantemente verbais em que se inseriam imagens incidentais e complementares, em comparação às páginas coloridas dos jornais de hoje cujos textos verbais e visuais produzem juntos o sentido. Há também os jornais online, cujas técnicas de leitura são completamente diferentes da leitura impressa. Além disso, as revistas, cujas imagens serviam de ilustração para os textos verbais, hoje apresentam textos verbais e visuais bastante articulados, em que há preocupação com a escolha da foto, do ângulo, o uso do *photoshop*, e as diferentes fontes, tamanhos e cores para compor o texto verbal. Nas comunicações pessoais informais mediadas por computador, a inserção de *emoticons* nas mensagens, o uso de maiúsculas para indicar o grito além de outras funções que as imagens desempenham nos textos verbais vêm mostrar o quanto a imagem se faz presente na nova ordem semiótica dos dias atuais.

Nesse sentido, o projeto de letramento que não se preocupe com a emergência das imagens no cenário comunicacional pode estar deixando de atingir seu objetivo de realmente desenvolver nos alunos habilidades necessárias para a plena interação comunicativa na contemporaneidade. Kress (2007) afirma que o resultado do que ele chama “descaso” em relação aos textos visuais no ensino formal, é que as escolas produzem sujeitos visualmente

iletrados, isto é, pessoas que, em atividade comunicativa envolvendo imagens, não apresentam um comportamento letrado, que, segundo Foucambert (1994), seria experimentar, vivenciar e manter uma relação afetiva com os textos, e não simplesmente decodificá-los. Kress (2007) postula, ainda, que ter domínio somente da linguagem verbal, mesmo que se tenha um comportamento letrado, não nos permite leitura das mensagens multimodais que permeiam o ambiente comunicativo no tempo presente. Por esse motivo, esse mesmo autor (2008) aponta uma “falta de adequação entre o que a escola ainda faz e valoriza e o que o mundo ao redor da escola é e o que ele exige” (KRESS, 2008, p. 123). Assim, Kress e Van Leeuwen (2007) advertem:

Se as escolas se propõem a equipar os alunos adequadamente para uma nova ordem semiótica, se não querem produzir pessoas incapazes de usar ativamente e efetivamente as novas fontes de representação, então as velhas delimitações entre a modalidade escrita de um lado, e as ‘artes visuais’ de outro, precisam ser redesenhadas.<sup>63</sup> (KRESS e VAN LEEUWEN, 2007, p. 34)

A proposta dos autores de que a delimitação rígida entre as artes linguísticas e as artes visuais, como saberes acadêmicos distintos, seja revista, de modo que ambas passem em um movimento de permeabilidade entre si e mobilidade de conceitos, constituindo uma nova área, a das atividades semióticas, remete-me aos projetos de transdisciplinaridade tão amplamente divulgados e teorizados, mas raramente concretizados no plano prático da educação formal. Talvez, por ter a linguagem verbal se tornado insuficiente, em caráter de exclusividade para as interações comunicativas, a articulação entre artes visuais e artes linguísticas possa marcar o início de um novo rumo aos currículos estabelecidos de forma fragmentada, mostrando, mesmo que somente agora, que nenhuma ciência se basta e que a transdisciplinaridade pode ser o caminho para uma educação que atenda às necessidades de um mundo em constante construção e reconstrução.

---

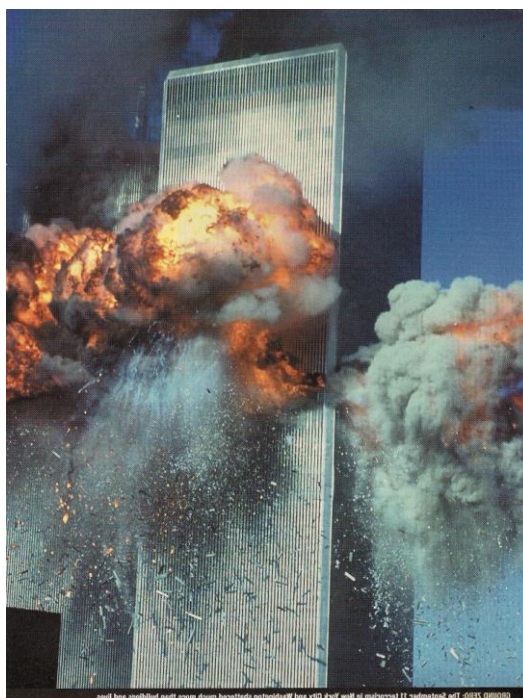
<sup>63</sup> “If schools are to equip students adequately for the new semiotic order, if they are not to produce people unable to use the new resources of representation actively and effectively, then the old boundaries between the mode of writing on the one hand, and the ‘visual arts’ on the other, need to be redrawn”.

### 3.3.2. Atividade “WTC”

#### 3.3.2.1. Desenvolvendo a crítica em texto visual

Com intenção de desenvolver o letramento crítico visual na aula de formação de professores de língua inglesa, apresentei a seguinte atividade: em sala de aula da disciplina “Prática de Linguagem Oral”, exibi para a turma a figura 1 abaixo, que mostra a foto de uma das torres do World Trade Center – WTC em chamas. Com base na premissa de Orlandi (2005), de que toda descrição pressupõe interpretação, propus como atividade inicial, que os alunos descrevessem a imagem em exibição. Pelo desenvolvimento dessa atividade supus que seriam expostos os discursos que os interpelam em sujeitos, e seus processos de significação da realidade não somente para mim, como pesquisadora, mas também para eles próprios, já que a ideologia que determina suas interpretações torna-se transparente à medida que constituem seus próprios discursos.

**Figura 1. Ataque ao World Trade Center – WTC, em 11 de setembro de 2011**



Imediatamente os alunos identificaram na imagem o episódio de ataque às torres do WTC, em 11 de setembro de 2001. Ao descreverem a imagem, os alunos usaram termos tais como *terroristas*, *destruição*, *fundamentalismo*, *ignorância* e *visão limitada*, assim como outros itens lexicais para representação de sentimentos de revolta, repulsa e condenação. Com base em Orlandi (2006, p. 26), ao afirmar que “todo sujeito interpreta a partir de um dispositivo ideológico que o faz interpretar de uma maneira e não de outra”, infiro, pelo conteúdo lexical dos enunciados usados para interpretação da imagem pelos alunos, que o dispositivo ideológico em que se baseiam esses alunos apresenta tendências cristãs, ocidentais, capitalistas e etnocêntricas.

Simultaneamente ao desenvolvimento do letramento visual, a aula também apresentava o objetivo de trazer à discussão a diferença e o conflito como necessidades básicas para o movimento dialético das sociedades como organismos vivos, como apontam Horkheimer (1937/1983), Chauí (2006) e Konder (2006), e já mencionado em capítulo anterior desta pesquisa. Por esse motivo, foram propostas questões com o sentido de, possivelmente, trazer ao aluno o estranhamento de suas perspectivas e a fusão de seus discursos solidificados pelo sistema de representação.

Para realizar o trabalho com textos, incluindo os visuais, Monte Mór (2010) indica que se procure não somente o que o texto mostra, mas também o que exclui. Assim, após o momento de descrição da imagem foram suscitadas as seguintes questões: 1) “Qual o efeito predominante desse texto visual em você? (tédio, prazer, raiva, confusão, identificação, interesse)”; 2) “Por que você acha que essa imagem teve esse efeito em você?”; 3) “Você teria os mesmos sentimentos se fosse uma criança de 5 anos /um muçulmano / a mãe (ou pai) da pessoa responsável pelo evento mostrado nessa imagem?” ; 4) “Que tipos de valores, crenças, interesses estão implícitos nesse texto?”; 5) “Que tipos de atitude esse texto visual quer provocar?”; 6) “Quais são os interesses do autor desse texto visual?”; 7) “De que grupo de interesse veio essa representação?”; 8) “De que forma esses interesses representam o mundo?”; 9) “Como o outro grupo de interesse envolvido no evento de que trata o texto o representaria?”;

10) “Que objetivos gerais têm os grupos envolvidos no evento de que trata o texto?” .

Com base em Maturana (2002) infiro que a realidade não existe independentemente dos seres humanos que se comunicam; a realidade só se apresenta de uma determinada face porque o indivíduo assim a significa e representa, e, para isso, usa a linguagem. Portanto, as coisas só são como são para aquele que as representa e acredita na veracidade de sua representação. Usando a expressão do autor (*idem*), o texto é uma “contingência histórica” (p. 64) de interação com o sujeito, mas a interpretação vem do próprio sujeito e dos discursos que o interpelam e constituem sua subjetividade, e não do texto materializado. Isso significa que a interpretação do texto visual, base da atividade relatada aqui, traz imbricados os discursos que atravessam esses alunos interpretantes.

Com as perguntas acima tive a intenção de desenvolver o entendimento do caráter parcial da percepção da realidade e a característica tendenciosa que os textos, tanto verbais quanto visuais, apresentam. Quis mostrar que a linguagem é prática de interação sociocomunicativa, construída por seres humanos, e constituída com falhas e instabilidades. Fabrício (2008) advoga que aceitar a língua como prática social é afastá-la da noção da visão tradicional de pré-configurada, e aceitá-la como não estabelecida a priori. Essa visão implica também enxergar-se de forma diferente, aceitando-se como um sujeito em contínuo processo e fluidez, ao enxergar os fenômenos existentes pela perspectiva que a linguagem – como constructo humano falível e instável – lhe oferece.

Seguindo esse conceito, as perspectivas de autoria e sacralidade do autor, além da polarização hierárquica autor-leitor, premissas de um ensino de língua de tendência moderna e iluminista, também estão ameaçadas, como indica Santaella (2007). O interlocutor de um texto conquista sua liberdade em relação a “buscar no texto as intenções do autor”; porém, tem de assumir, por outro lado, uma responsabilidade sobre os sentidos que são produzidos, aparentemente, por ele próprio, em sua interação com o texto. Essa visão crítica em relação ao texto e a si próprio como sujeito e interlocutor parece ser um

caminho adequado para o ensino de língua inglesa na contemporaneidade, quando temas como responsabilidade social e ecológica, multiplicidade e variação são constantes.

Ao responderem as perguntas, tenho a impressão de que os alunos começaram a perceber as lentes através das quais enxergam o acontecimento mostrado no texto. Pude observar o desconforto de alguns alunos quando perguntei o que eles sentiriam se fossem a mãe ou pai do homem responsável pelo evento; percebi um incômodo ao terem de simular a experiência parental em relação ao responsável pela ação. Procurei incentivar os alunos a entenderem a própria visão como parcial, na tentativa de promover a oportunidade de reflexão e a percepção de que, como Kress e Van Leeuwen (2001) declaram, que os discursos que circulam como verdades legitimadas são apenas um conhecimento parcial da verdade.

Seguindo essa linha, esperava-se levar os alunos à percepção de que as identidades e os conceitos nacionais que temos e que nos interpelam são construções sociais, como indica Hall (2006). O autor explica que “as identidades nacionais não são coisas com as quais nós nascemos, mas são formadas e transformadas no interior da *representação*” [grifo no original] (HALL, 2006, p. 48). Conforme o autor, “não importa quão diferentes seus membros possam ser em termos de classe, gênero ou raça, uma cultura nacional busca unificá-los numa identidade cultural, para representá-los todos como pertencendo à mesma e grande família nacional” (idem, p.59). Segundo o autor, essa comunidade imaginada que os estados-nação nos oferecem faz cristalizar os discursos culturais como se fossem essenciais e naturais do ser humano de forma geral. Porém, como o próprio Hall (2006) adverte, essas noções de nacionalismo como essência estão com suas estruturas abaladas e suas bordas altamente permeáveis devido ao fluxo intercultural intenso decorrente da globalização do capitalismo e da velocidade e do acesso à informação. Essas afirmativas de Hall demonstram que aquilo que entendemos como natural pode não ser natural para pessoas de outra cultura. Como Maturana (2002) explica,

As divergências ideológicas, por sua vez, são vividas por nós como diferenças transcendentais: não reconhecemos o erro lógico, e acusamos o outro de cegueira ou burrice. Tratamos estas divergências como se surgissem de erros lógicos, mas as vivemos como ameaças à nossa existência, ao não perceber que o que está acontecendo é que estamos em domínios racionais distintos, e que nossas diferenças se devem ao fato de que partimos de premissas a priori distintas, e não ao fato de que um ou o outro tenha cometido um erro na sua aplicação. (MATURANA, 2002, p. 52)

Muitas vezes, há a tendência a considerar as ideologias como estabelecidas a priori, essenciais e naturais da lógica, esquecendo que são uma projeção do ser humano baseado em suas perspectivas etnocêntricas. Com intenção de fazer o aluno ter essa perspectiva, procurei tirá-lo da zona de conforto de pensar como a coletividade para fazê-lo experimentar outras perspectivas, como, por exemplo, pensar sob a perspectiva do muçulmano, que em nome de sua liderança divina é capaz de sacrificar vidas humanas, incluindo a sua própria, para alcançar um propósito sublime.

Uma aluna comentou em tom de sarcasmo que o homem sequestrador do avião sentia-se orgulhoso, pois estaria no paraíso com dezenas de mulheres e admirado por Alá. Rajagopalan (2008, p. 75) explica que, em termos de identidade coletiva, “nós nos reconhecemos como ‘nós’ porque somos diferentes ‘deles’”. A fala dessa aluna apresenta um exemplo concreto do *ver-nos diferentes deles*; a “nós” cabem as categorias de ocidentais, racionais, não-fundamentalistas muçulmanos, não-terroristas e cristãos em oposição a “eles”, que são irracionais, fundamentalistas muçulmanos, terroristas, islâmicos. Nesse sentido, o diferente parece ter o sentido inferior, em que se usa uma escala cultural vertical, e o grupo “nós” é posicionado em nível hierárquico superior ao grupo “eles”. Sua falta de empatia pela perspectiva do outro exemplifica o conceito de “fetiche de identidade”, que Bhabha (2007, p. 13) propõe, e segundo o qual acontecem a fixidez, a indisposição dos sujeitos para rever conceitos identitários arraigados, além da exacerbação do etnocentrismo, que conforme Laraia (2003), leva à apreciação negativa dos padrões culturais estranhos ao

seu próprio e faz com que as práticas de outros sistemas culturais sejam “absurdas, deprimentes, imorais” (LARAIA, 2003, p. 74).

Considero interessante salientar que enquanto a língua inglesa, seus falantes e culturas decorrentes dessa língua são considerados superiores e condição real para ascensão social e econômica, a cultura islâmica é vista com ressalvas e até mesmo desprezo pelos alunos investigados. Em relação à anglofonia, os “outros” são objeto de desejo; para esses “outros” islâmicos, porém, é aplicado o etnocentrismo, em que o homem considera “o seu modo de vida como o mais correto e o mais natural” (LARAIA, 2003, p. 72), esquecendo-se de que ele vê o mundo através de suas lentes culturais, tendo, assim, uma visão parcial da realidade.

Ricoeur (1990) advoga que

(...) a crítica das ideologias pode ser assumida num conceito de compreensão de si que implica organicamente uma crítica das ilusões do sujeito. O distanciamento de si mesmo exige que a apropriação das proposições de mundo, fornecidas pelo texto, passe pela desapropriação de si. (RICOEUR, 1990, p. 139)

Assumir o processo de crítica das ideologias imbricadas em um texto parece, então, levar ao distanciamento de si ao mesmo tempo em que, paradoxalmente, leva ao conhecimento de si. Conseqüentemente, esse processo leva à construção de uma identidade flexível e ao enriquecimento da identidade *ipse* de que fala Ricoeur (2006), menção já feita em capítulo anterior. Dessa maneira, levar o aluno à crítica de suas lentes culturais pode servir para chegar à descoberta de que sua visão é parcial e não a única existente, de que toda visão é parcial e de que os sistemas culturais têm todos sua lógica particular para entender os processos sociais. Não se espera a ação de tolerância, pois como afirma Maturana (2002, p. 50), “a tolerância é uma negação postergada”, no sentido em que ao se tolerar, admite-se o erro do outro; isso pressupõe haver necessariamente uma dicotomia certo-errado, em que o certo, em posição hierárquica superior, aceita por um tempo a atitude do errado. Pelo contrário, o que se procura é a legitimação do outro, na

compreensão de que a imagem do outro é projetada pelos indivíduos com base em uma linguagem e uma realidade social que os configuram como sujeitos.

### **3.3.2.2. Legitimando a imagem como texto para aula de inglês**

Kress (2007, p. 47) argumenta que “a comunicação – seja qual for a modalidade – sempre acontece como texto”<sup>64</sup>, que vem a ser a categoria central em se tratando de letramentos. O autor ainda expõe que

Texto é o resultado de ação social e assim a centralidade do texto significa que o letramento é sempre visto como uma questão de ação social e forças sociais, e todos os aspectos do letramento são vistos como derivando dessas ações e forças.<sup>65</sup> (KRESS, 2007, p. 86)

Quando o autor defende que em quaisquer modalidades, a comunicação é realizada pelo texto, traz à realidade no ensino de língua que também o texto visual pode ser legitimado como texto base para atividades de prática linguística. Mais ainda, as forças que atuam na comunicação, as relações de poder, as hierarquias estabelecidas, os discursos dominantes, todos estão presentes nos textos, que, em suas mais diversas modalidades, são a materialização desses discursos circulantes.

Nesse sentido, se os textos nas suas múltiplas modalidades são produtos resultados e limitados pelas ações, forças sociais e pelos discursos circulantes, também os letramentos – que têm a ver com a relação do interlocutor com os textos e com a produção de sentidos por meio desses textos – são afetados e limitados pelas ações sociais e pelas forças que atuam na sociedade, que, por sua vez, são limitadas por um sistema histórico-cultural. Talvez, por esse motivo, Monte Mór (2008) conecte imagem e letramentos indicando que o trabalho pedagógico com imagens tornou-se uma necessidade para se desenvolver

---

<sup>64</sup> “Communication – whatever the mode – always happens as text”.

<sup>65</sup> “Text is the result of social action, and so the centrality of text means that literacy is always seen as a matter of social action and social forces, and all aspects of literacy are seen as deriving from these actions and forces”.

letramentos críticos; a autora (idem) reconhece que no momento histórico atual é requerida mais que uma mente tipográfica das pessoas hoje, uma mente em rede. Essa afirmação da autora parece indicar a necessidade de um trabalho não somente com ordem e linearidade, mas que seja desenvolvida no aluno a habilidade de pinçar informações importantes em sua leitura, e rever discursos cristalizados.

Em vista das indicações desses autores, suponho que considerar as modalidades além da verbal, a saber, visual, espacial, sonora, gestual e multimodal como modalidades comunicativas efetivamente, com real importância na produção de sentidos e ligadas aos letramentos, seja uma forma de não somente serem estabelecidos novos princípios de leitura, mas também de desconstruir o discurso regulador grafocêntrico estabelecido, legitimado e naturalizado; com isso, promover a flexibilização dos discursos para que os alunos reconheçam a importância de outras modalidades semióticas para outras comunidades não grafocêntricas. Acredito que esse reconhecimento das várias modalidades como formas legítimas de comunicação pode ter implicação social, na medida em que estimula a crise discursiva e identitária, e legitima a comunicação de sociedades que não possuem a escrita alfabética, reconhecendo que nós ocidentais e grafocêntricos somos mais um entre os grupos de identidade e não o único legitimado ou o mais desenvolvido. Como aponta Maturana (2002, p. 24), “só são sociais as relações que se fundam na aceitação do outro como um legítimo outro na convivência, e que tal aceitação é o que constitui uma conduta de respeito”. Assim, essa forma crítica de se enxergar o ensino de língua parece ser adequada às demandas nas relações sociais humanas na contemporaneidade.

Para inserir a noção do texto visual como texto-base para a aula, foram formuladas as seguintes perguntas com intenção de investigar as impressões dos alunos ao me verem chamar a imagem apresentada pelo nome “texto” e categorizá-la com papel central na aula: “Você acha que o texto-base da aula de hoje foi apropriado às atividades desenvolvidas? Que título você daria ao texto da aula? Qual a modalidade principal do texto-base dessa aula?”. Dentre os 17 alunos presentes à aula, 16 alunos responderam argumentando que a aula

daquele dia não tivera um texto, apenas uma imagem para descrever, analisar e discutir.

Pelas respostas dos alunos, percebi que a imagem como texto visual e base para a aula de língua inglesa ainda é vista com estranhamento, embora não recusa, pelos alunos, que ainda estão acostumados a terem o verbal como texto-base para uma aula de língua e não um texto visual. Porém, como já mencionado neste trabalho, Kress (2007) advoga que toda comunicação significa “trabalhar na produção de sentidos”<sup>66</sup> (p. 11) e realizar esse trabalho por meio de um texto, seja ele verbal ou em quaisquer outras modalidades semióticas. O autor argumenta que todo texto é composto por recursos retirados de uma gramática e arrumados consoante uma sintaxe, e que não somente textos verbais podem se valer de uma sintaxe para conter efetiva significação comunicativa. Para o autor (idem, p. 37), “o significado é o resultado de um trabalho semiótico (...)”<sup>67</sup> independentemente da modalidade em que for produzido. Desse modo, com a infinidade de recursos de comunicação e representação disponíveis na contemporaneidade, as atividades semióticas mediadas por textos serão também plurais. Assim, seja como leitor, interlocutor, co-enunciador, ou como autor, produtor e enunciador, todos os participantes agem semioticamente nas interações comunicativas em crescente oferta de modalidades para a comunicação. Kress elucida que “modalidade é o nome para um recurso culturalmente e socialmente elaborado para representação e comunicação”<sup>68</sup> (KRESS, 2007, p. 45). Assim, os textos podem ser produzidos com os mais diversos recursos disponíveis na contemporaneidade multimodal.

Como Kress (2005) indica, a sala de aula é um local onde os significados são construídos por estímulos multimodais com mediação de um professor que é ele mesmo a própria representação do inglês que é apresentado ao aluno. O autor (idem) afirma que o inglês estudado na sala de aula é o professor, e o professor é o inglês. Portanto, baseio-me nessa inferência do autor para defender que a prática docente pode influenciar a forma como o aluno

---

<sup>66</sup> “to work in making meaning.”

<sup>67</sup> “meaning is the result of (semiotic) work (...)”

<sup>68</sup> “Mode is the name for a culturally and socially fashioned resource for representation and communication”.

compreende a língua e as práticas sociais que ela permite. Isso significa que um trabalho acurado com os professores em pré-serviço pode levá-los ao letramento crítico multimodal e à construção de uma identidade híbrida, que influencie seus alunos a também constituírem uma identidade de respeito e não de negação do diferente, nas interações comunicativas multimodais de que participarem.

### **3.3.3. Leitura de textos multimodais**

Conforme as tecnologias de informação e comunicação vão se transformando, também vão se transformando as ideias de texto. Do antigo rolo à tela do computador, muitas mudanças comportamentais em relação aos textos aconteceram, e as práticas sociais foram totalmente modificadas, assim como a concretude e a estética textual. Chartier (1999) lembra que as relações com o texto e com as comunidades leitoras foram se modificando conforme a tecnologia disponível, o tamanho dos livros, e o comportamento dos letrados. O autor explica que houve um tempo em que a leitura era feita em voz alta, sendo estabelecida uma relação entre leitor e ouvintes próximos; em época posterior, surgia a leitura silenciosa em espaços públicos, em que o leitor, imerso em seu livro, traçava em torno de si uma espécie de campo de força invisível que o deixava parcialmente impermeável às influências externas. Na mesma obra, o autor ainda projeta uma época de textos eletrônicos, em que o leitor não necessitaria deslocar-se geograficamente para procurar o texto, pois o texto chegaria até ele por meio do computador onde quer que ele estivesse. Como se pode notar, a contemporaneidade trouxe ao cotidiano a realidade de que o autor falara. Fischer (2006), do mesmo modo, discorrendo sobre a leitura, indica como as pessoas se transformaram em suas práticas sociais com a presença da leitura e da escrita em seus cotidianos, e como a prática da leitura modificou-se totalmente com a presença da comunicação mediada por computador. Para o autor, “a revolução eletrônica é sobretudo uma revolução da leitura” (FISCHER, 2006, p. 315). Carmen Luke (2006, p. 73) ratifica essa afirmativa quando postula

que “hoje, o *expert* é aquele que vê e busca a conexão entre fragmentos de informação relacionados, não o que tem fatos parciais descontextualizados”<sup>69</sup>.

As OCEM-LE (2006) explicitam essas modificações nos procedimentos de leitura da contemporaneidade da seguinte forma:

O conceito de “leitura”, portanto, passa a ser primordialmente o exercício de uma opção de trajetória pela página e a subsequente aquisição seletiva de informações parciais presentes em diversos locais na mesma página. Dessa maneira não há necessidade de ler tudo na página, ou de ler a página num único sentido (de cima para baixo ou da esquerda para a direita). Muitas vezes, numa página multimodal (isto é, contendo vários meios de comunicação: visual, escrito, sonoro), o leitor pode escolher entre apenas ouvir um texto sonoro ou assistir a um clipe de vídeo inserido na página, tornando complexa e multifacetada a experiência de “ler”. (OCEM-LE, 2006, p. 105)

A leitura na atualidade, como se pode ver, pode incluir novos procedimentos. A mobilidade facilitada e a liberdade de escolha tão comuns nos aparelhos eletrônicos que fazem parte de nosso cotidiano são transferidas para as práticas de leitura, em que passos obrigatórios e informações lineares dão lugar à livre escolha de informação, de modalidade, de mobilidade.

No sentido de desenvolver letramento no ensino formal, tendo em vista o modo como a leitura altera o curso das práticas sociais dos indivíduos e como a própria leitura tem seu curso alterado em virtude das tecnologias disponíveis, as OCEM (2006, p. 87) defendem o foco na leitura, na prática escrita e na comunicação oral contextualizadas para o ensino de línguas estrangeiras na educação formal. O documento esclarece, todavia, que as formas de leitura a que se refere não estão limitadas à modalidade verbal, mas são ampliadas para as formas visual (mídia, cinema), informática (digital), multicultural e crítica (presente em todas as modalidades).

---

<sup>69</sup> “Today, the expert is the one who sees and seeks the connection among related pieces of information, not the one who has the bare decontextualised facts”.

A partir dessas indicações, com vistas a desenvolver a leitura não-linear de que falam as OCEM-LE, a tornar os licenciandos conscientes dessa leitura que caracteriza a pós-modernidade, foi proposta atividade em que os alunos deveriam praticar a leitura de textos cuja fonte seria a internet em sala de aula (no laboratório de informática da IES). A proposta era também investigar a resposta dos alunos em atividades de leitura de textos multimodais, e compreender como os alunos se comportam em ambiente virtual: suas limitações, dificuldades e desenvoltura com a língua inglesa.

No início da aula, como atividade de “aquecimento” da prática, os alunos deveriam acessar os sites de duas associações específicas de professores de inglês cujos endereços foram escritos no quadro branco por mim, com intenção de conhecer essas associações, os grupos de estudo específicos, suas atividades e propostas.

Após um tempo na atividade anteriormente relatada, foi proposto aos alunos, em momentos distintos, que acessassem os sites [www.wikileaks.com](http://www.wikileaks.com) e [www.theonion.com](http://www.theonion.com) respectivamente. O [wikileaks.com](http://www.wikileaks.com) é um site europeu que publica *posts* de vazamentos de informação confidencial de governos ou grandes empresas, e tem sido nos tempos atuais a fonte mais rápida e mais temida de informações sigilosas que supostamente não deveriam estar ao alcance de todos; o site [theonion.com](http://www.theonion.com), por sua vez, é um site de humor jornalístico que procura satirizar textos da mídia real e criar notícias falsas.

Em cada um dos endereços acessados, os alunos tinham a tarefa de proceder à leitura seguindo seus interesses, ou seja, escolheriam um texto qualquer dentro da página e explicariam aos demais colegas de que se tratava a notícia escolhida. A escolha de um texto específico dentro da página de internet tinha o objetivo de deixar circular mais democraticamente as relações de poder, já que não seria o professor que escolheria o texto a ser trabalhado, mas o próprio aluno teria de descobrir qual texto realmente lhe interessaria para se deter em sua atividade de leitura. Ao mesmo tempo, esse exercício de ter de buscar o texto de seu interesse maior, fez com que os alunos precisassem usar as duas técnicas de leitura amplamente divulgadas em abordagens de tendências comunicativas de ensino de língua inglesa: primeiramente foi preciso

ler toda a página usando procedimentos que remetem às técnicas de *skimming* para identificar o texto que mais despertasse interesse, e posteriormente às técnicas de *scanning* para consolidar a tarefa proposta de reportar aos colegas o assunto de que trata o texto escolhido.

As OCEM-LE (2006) recomendam o desenvolvimento de um leitor que entende o texto como uma representação e que assume uma posição relativa a valores, ideologias, discursos e visão de mundo perante os textos com os quais interage. Esse também parece ser o que advoga Carmen Luke, quando a autora propõe uma “educação para a cidadania crítica”<sup>70</sup> (LUKE, 2006, p. 83), em que assuntos relativos à cidadania em tempos de globalização e computação ubíqua sejam abordados. Essa cidadania de que fala a autora pressupõe que vivemos hoje um período de cibercultura, que Magdalena e Costa (2003) definem como a seguir:

Essa rede que interconecta pessoas de diferentes espaços e culturas expõe a existência de tensões culturais, políticas, econômicas e religiosas, mostrando de um lado, que vivemos em sociedades que apresentam algumas características e metas comuns e, de outro, que existem trajetórias diferentes, interesses conflitantes, a diversidade, o particular (...) resultam em problemas (...) que não conseguimos resolver a partir de uma visão unilateral. Mesmo aqueles problemas que são aparentemente locais, para serem entendidos, precisam ser inseridos em um contexto que, cada vez mais, expande-se e insere-se em outros contextos. (MAGDALENA & COSTA, 2003, p.18)

Essa superexposição dos sujeitos individualmente ou na coletividade, que as autoras mencionam, provocadas pela interconexão em nível planetário, pela mobilidade sem precedentes na história da humanidade, expõe também os discursos que nos interpelam e constituem como sujeitos; mostram que somos diferentes culturalmente ao mesmo tempo em que somos iguais em defender nossas ideologias. A cibercultura faz múltiplas as nossas relações sociais, permite a proliferação dos discursos e das múltiplas culturas que acabam por

---

<sup>70</sup> “critical ‘cibercitizenship education’”

conviver em espaços geográficos reais comuns. Devido a essas contingências, uma visão unilateral, rígida e etnocêntrica dos fenômenos não parece poder dar conta das relações humanas nesse mundo interconectado globalmente e altamente diversificado em nível local, sendo necessário o desenvolvimento de uma visão crítica.

Dando prosseguimento à atividade desenvolvida, após determinar um tempo para que os alunos estabelecessem seu percurso de leitura e efetivamente lessem, reportassem e comentassem os textos escolhidos, propus as seguintes perguntas, inspiradas nas Orientações Curriculares do Ensino Médio – OCEM (2006) e nas sugestões de Luke (2006) para o desenvolvimento da cibercidadania crítica: quem escreveu esses textos?; para quem ler?; com que intenção?; quais os requisitos necessários para se ter acesso a esses textos?; que público é privado do acesso a esses textos?; Como as pessoas utilizam essa leitura?; Qual a relação entre a leitura e a distribuição do conhecimento na sociedade brasileira?; Quem tem acesso ao *wikileaks* e ao *The Onion*?

Como as participações dos alunos foram solicitadas em caráter voluntário, nem todos os alunos participantes da atividade expuseram suas opiniões acerca dos temas debatidos oralmente durante as atividades da aula. Os depoimentos fornecidos, entretanto, são apresentados e comentados nas páginas a seguir:

**LAB1:** *Esses textos são sempre escritos por alguém que quer desmistificar a mídia. O wikileaks mostra que nem sempre é verdade o que a gente vê na TV e no jornal. De vez em quando tem alguém que faz isso. Um filme de cinema, um livro, sempre tem alguém que aparece pra dizer que o que a gente sabe não é nada daquilo e que o mundo é bem mais podre do que a gente imagina!*

**LAB2:** *É interessante, né? porque quem não sabe inglês não tem acesso ao Wikileaks; acaba sabendo o que tem no wikileaks porque algum jornal publicou ou porque apareceu na tv. Acaba não sabendo*

*também porque não pode conferir... Aí, galera, mais uma utilidade pra gente convencer os alunos a estudarem inglês nas nossas aulas!*

**LAB3:** *E quem só conhece Casseta e Planeta e CQC não sabe que esse formato tem em outras partes do mundo [referindo-se ao site “The Onion”]; igual àquele programa do Jô, que tem um igualzinho nos Estados Unidos, até o cenário. É legal porque se vc sabe inglês vai ver que esses formatos são copiados, sei lá quem copiou de quem, né, mas são parecidos.*

**LAB4:** *Eu acho que saber ler é extremamente importante nos dias de hoje. Sem ler a pessoa não tem acesso a nada. O analfabeto, coitado, não pode acessar internet, porque é tudo escrito! E quem não sabe inglês fica a meio caminho porque de vez em quando tem de pedir ajuda pra alguém que saiba, ou se dá mal com algum vírus, programa errado. Ou nem consegue usar! Tem programa ainda que está todo em inglês. De novo o inglês!*

Durante essa discussão, pudemos trabalhar questões relativas ao acesso às tecnologias e ao conhecimento da língua inglesa como ferramentas indispensáveis para o acesso aos textos, já que só circulam na internet – e não em outro meio de comunicação de massa – e são redigidos exclusivamente em inglês. Tentei trazer à aula a suplementação/extensão – e não substituição – do ensino de língua “baseado na palavra escrita de línguas nacionais”<sup>71</sup> (KALANTZIS e COPE, 2006, p. 239), conforme sugerem Kalantzis e Cope (idem). Um aluno deu o seguinte depoimento:

**LAB5:** *Geralmente quem sabe inglês é também quem acessa internet. Eu não conheço alguém que saiba inglês e que não use a*

---

<sup>71</sup> “teaching based on the written word of national languages”

*internet todo dia. Sabe o eu acho? O conhecimento está ficando restrito a quem sabe inglês e informática. A escola tem mesmo que usar esses dois conhecimentos. Acho que é caso de urgência, sabia?*

A escola formal, há tempos, vem se apropriando de tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento de suas atividades pedagógicas. Usam-se o rádio, TV, jornais e mais recentemente computadores com acesso à rede mundial de computadores, a internet. Porém, conforme Lankshear, Snyder e Green (2000) defendem, a proposta de uso adequado e eficaz das novas tecnologias de informação e comunicação seria usá-las não somente instrumentalmente, mas “usar essas tecnologias para ajudar a preparar os alunos para participarem independentemente, competentemente e criticamente nos contextos fora da escola” <sup>72</sup> (LANKSHEAR, SNYDER e GREEN, 2000, p. 2). Essa sugestão dos autores pode ser articulada com a necessidade de cibercidadania crítica que Luke (op. cit.) propõe.

Nesse sentido, como já pontuado neste trabalho, oferecer atividades ao licenciando usando as novas TICs em atitude de suplementação/expansão do ensino estrutural tradicional parece poder contribuir para tornar esse futuro profissional não somente um espectador passivo do mundo físico atravessado por uma nova ordem semiótica, mas um ativo participante no contexto semiótico da atualidade por meio da ampliação de sua rede de relações sociais mediadas pelo computador, e de discussões acerca do desequilíbrio de oportunidades no mundo contemporâneo, o que pode levá-lo a agir criticamente na contemporaneidade. Além disso, suponho que possa fazê-lo refletir quanto a possíveis preconceitos concernentes à utilidade das novas tecnologias no ensino de língua.

Pela novidade que ainda representam, os textos multimodais ainda são vistos com reservas por alguns professores para uso em sala de aula, assim como endereços virtuais que não tenham sido construídos por educadores

---

<sup>72</sup> “using these technologies to help prepare students to participate independently, competently and critically in post-school contexts”

especificamente para uso pedagógico. Por isso, alguns consideram o acesso a *weblogs*, sites pessoais, corporativos e redes de relacionamento, por exemplo, como simples entretenimento e não com fins educativos. Lévy (1994, p. 15) explica esse desconforto ao afirmar que

Alguém que condena a informática não pensaria nunca em criticar a impressão e menos ainda a escrita. Isto porque a impressão e a escrita (que são técnicas!) o constituem em demasia para que ele pense em apontá-las como estrangeiras. (LÉVY, 1994, p. 15)

A afirmativa de Lévy me leva a postular que o trabalho com as novas tecnologias na formação do professor de língua inglesa pode ser uma forma de fazer com que as TICs constituam a identidade desse professor assim como a escrita e a leitura linear o constituíram, de modo que ele tenha participação plena na nova ordem semiótica da sociedade contemporânea, e consiga enxergar sites, *weblogs*, *fotologs* e demais textos na comunicação mediada por computador como textos autênticos para o ensino da língua, como sempre se orientou trabalhar desde os tempos da abordagem comunicativa.

Nos meios sociais, o livro é considerado fonte de saber, e posicionam-se em alto patamar intelectual os indivíduos que leem sistematicamente um grande volume de material. Fischer (2006), porém, mostra que a leitura como simples tecnologia e prática social sistematizada não foi a responsável direta pelas grandes modificações ocorridas na história da humanidade.

(...) a leitura não ofereceu democracia, a ciência teórica ou a lógica formal aos gregos. Isto é, a leitura per se não modificou o modo de pensar das pessoas. Na realidade, o que ela fez foi incentivar mais pessoas a escrever sobre o que pensavam. (FISCHER, 2006, p. 55,56)

Quando a imprensa por meio do livro permitiu ao homem transportar suas ideologias para além do seu próprio espaço geográfico e ainda possibilitou a recuperação dessas ideias – pela leitura – em um tempo não determinado, também permitiu aos sujeitos projetarem suas vozes. Embora não se compare à amplitude da internet, ainda assim houve um encorajamento às escritas de seus

discursos da mesma forma que facilitou a disseminação das ideias. Na contemporaneidade, a internet em âmbito ampliado de ação permite que um maior número de pessoas tenha voz, tenha direito de ser autor, leitor, de ser lido e publicado, por meio de seus weblogs, de suas contas em sites de relacionamento, de postagem de vídeos e microblogs. Essa democratização do espaço de disseminação das ideias representa ameaça aos detentores do poder, segundo Kress (2007) explica:

Visto que os leitores socializados nas formas tradicionais da página e na modalidade de escrita são aqueles que detêm o poder social agora, seja como pais, educadores, políticos ou experts em mídias, não é surpresa que se veja tanta afronta nas novas formas semióticas. Elas são percebidas como ameaças ao poder social, o que na verdade são.<sup>73</sup>(KRESS, 2007, p. 160)

Embora a liberdade de representação que o espaço virtual oferece possa significar ameaça aos poderes estabelecidos, não deveria representar ameaça ao professor, já que o mantém atualizado quanto aos processos de produção de sentidos vigentes na sociedade em que está inserido. Silva (2003, p.14) indica que “distanciados da cibercultura, os professores não se dão conta da mudança paradigmática em informação e comunicação que se opera em nosso tempo”, e Luke (2006, p.90) advoga que “o ensino e aprendizagem no ciberespaço tem o potencial de acrescentar e expandir os repertórios dos professores por tirar a enorme pressão de seus ombros de ser a única fonte de conhecimento e interpretação da sala de aula”<sup>74</sup>. Ainda assim, alguns professores e profissionais ligados à educação sustentam que os textos multimodais servem para entretenimento e são pouco adaptáveis ao mundo acadêmico; todavia, é interessante salientar que eles se constituem gêneros discursivos emergentes a partir da disponibilidade de novas tecnologias. Sendo assim, suponho que possam assumir em sala de aula de língua a mesma posição de textos

---

<sup>73</sup> “Given that readers socialised in the traditional forms of the page and of the mode of writing are those who have social power now, whether as parents, educators, politicians or media-pundits, it is not surprising that there is such outrage at the newer semiotic forms. They are felt as challenges to social power, which they are”.

<sup>74</sup> “learning and teaching in cyberspace have the potential to enhance and expand teacher repertoires by taking tremendous pressure of their shoulders to be the sole source of classroom knowledge and interpretation”.

autênticos com propósitos pedagógicos que os textos estritamente verbais assumem ao serem deslocados de seus contextos originais para servirem aos propósitos de ensino da língua.

Lévy (1994) elucida que vivemos numa época limítrofe entre a antiga ordem das representações e a nova ordem semiótica; entre a estabilização e a desestabilização social. Entretanto, o autor adverte que “o cúmulo da cegueira é atingido quando antigas técnicas são declaradas culturais e impregnadas de valores, enquanto que as novas são denunciadas como bárbaras e contrárias à vida” (LÉVY, 1994, p. 15). Assim, presumo que o professor em tempos atuais deveria ressignificar sua prática, sua identidade profissional, seus objetivos e as tecnologias de comunicação de que faz uso, já que, também conforme Lévy (idem), todos os nossos hábitos, valores e crenças são “condicionadas por processos materiais”, o que significa que nossas necessidades são históricas e nossos valores produtos sociais, passíveis de construção e desconstrução.

Ainda nessa atividade, procurei desenvolver a prática de consulta ao dicionário online simultaneamente à realização do trabalho, uma técnica nova para muitos dos alunos que relataram nunca antes tê-lo usado. Interessante ressaltar que alguns alunos, cujo acesso à internet fora da IES é restrito, relataram terem se sentido realizados pela oportunidade de realizar trabalhos usando a internet, com o suporte do professor e dos colegas, o que não aconteceria em uma *lan house* ou em casa.

Uma aluna fez a seguinte observação:

**LAB6:** *Puxa! Acessar a internet com você me ajudando, orientando, melhor dizendo, ficou muito melhor! Aliás, não só você. Meus colegas também são muito pacientes comigo. Nem sabia que podia usar o dicionário assim tão fácil! Sou muito iniciante e já tentei fazer com facilidade o que meus colegas fazem mas fico sempre meio perdida no meio do caminho. Agora tive a oportunidade de fazer, sei lá, um curso intensivo, talvez, acho que vou ter mais facilidade em casa, quando estiver sozinha.*

Para essa aluna, o direcionamento do professor trouxe-lhe a liberdade para realizar novas tarefas quando sozinha em casa no seu próprio computador. O comentário dessa aluna remeteu-me às OCEM-LE que ressaltam que “o projeto de letramento pode coadunar-se com a proposta de inclusão digital e social e atender a um propósito educacional, pois possibilita o desenvolvimento de cidadania” (OCEM-LE, 2006, p. 98). Nesse sentido, quero acrescentar, o trabalho com as novas tecnologias também fortalece o senso de cidadania, já que, como visto neste trabalho, as OCEM-LE ressaltam que a cidadania tomou outra perspectiva neste século, tendo conexão com acesso às formas de produção de sentidos e relações de poder.

Os depoimentos a seguir, de alunos que contribuíram com suas falas voluntariamente ao final da aula, também mostram como as aulas com utilização de novas tecnologias podem contribuir para a inclusão digital:

**LAB7:** *Quando você disse que a aula seria no laboratório, eu pensei em faltar porque ia ser embaraçoso ficar aqui sem saber nada com essa garotada correndo léguas na minha frente. Mas nem foi tão complicado assim. Eu consegui fazer o que você propôs. Isso me dá uma satisfação tão grande! Você nem imagina!*

**LAB8:** *Vou ser sincera. Eu só vim porque tinha de entregar um trabalho da professora Denise\* mas eu pensei que não é pra mim. Eu não sei nem mexer direito quanto mais uma aula inteira com coisa pra fazer no computador. Mas foi bom. Eu vi que é simples. É que às vezes em casa sem ter pra quem perguntar, fica ruim. O Bruno\* me ajudou muito; ele tem a maior paciência.*

**LAB9:** *Só depois que passou um pouco é que eu vi que tem muita gente que sabe tanto quanto eu. Tem gente que sabe muito, né? O Bruno\*, coitado, acho que não quer mais ouvir minha voz! Sabe o que eu achei interessante? É que você sempre fala em usar as tecnologias, em textos multimodais... agora que eu vi que dá pra dar*

*aula de inglês usando sites como textos. Eu ainda tenho que treinar muito mas eu vou pegar prática e vou preparar aula com sites.*

Essas três alunas, que argumentavam não ter intimidade nem pensar em usar com frequência as novas tecnologias para o desempenho profissional, disseram ter sentido muito medo de participar da aula visto que seria toda no laboratório de informática; segundo elas, somente após alguns minutos de aula se sentiram capazes de desempenhar qualquer tarefa que outro aluno estivesse desempenhando. Essas três alunas, casadas, com filhos, representam um grupo bastante peculiar de pessoas que abriram mão da formação em nível superior há um tempo, por contingências da vida pessoal, e agora retornam aos bancos escolares empenhadas no resgate de seu sonho adiado. Suponho que essa dificuldade inicial seja consequência de terem nascido em tempos analógicos, mas possuírem forçadamente uma vida digital, o que por vezes, gera o desconforto em relação às novas tecnologias, que são obrigadas a usar.

Em termos críticos, só o fato de apresentar aulas com o uso das tecnologias de informação e comunicação já representa uma desconstrução, uma crise nos discursos estabelecidos, já que em suas zonas de conforto do estereótipo da aula, os alunos supõem que haverá um professor detentor do conhecimento sendo assistido por alunos (a-lunos = os sem luz) em busca de saber, de iluminação, obedecendo ao paradigma tradicional. No entanto, esse referencial de professor que sabe tudo e aluno que recebe passivamente já não se coaduna com o cenário histórico-social, do qual a sala de aula deveria ser uma microrrepresentação.

Stubbs (2007) lamenta o hábito da sala de aula tradicional de ter 70 % do tempo destinado à fala do professor em uma tendência educacional centrada na transmissão verbal de conhecimentos em detrimento às “demonstrações práticas, participação supervisionada, observação, tentativa e erro”. Kress (2005), em consonância com as perspectivas de Stubbs (idem), propõe que

(...) as salas de aula são locais onde a comunicação ultrapassa as modalidades de língua falada e escrita: são espaços multimodais, locais onde os significados são construídos por muitos meios diferentes, e onde recursos como gestos, olhares, postura, e a disposição de objetos visuais são de importância crucial para a construção de significados. (KRESS, 2005, p. 13,14)

Nesse sentido, se as salas de aula forem constituídas polifônicas e democráticas; menos centradas na transmissão verbal, mas suscitando a pesquisa e a experimentação pelos alunos, repensando as novas necessidades de aprendizagem dos alunos da contemporaneidade, suponho que possivelmente será criado um ambiente de aprendizagem na sala de aula. A apresentação de textos multimodais, o uso de sites, weblogs, livros da literatura – e não manuais didáticos a que alguns professores se acomodaram ao longo dos anos – podem servir para que a aprendizagem aconteça de verdade no espaço escolar.

#### **3.3.4. Atividade Identity:**

A atividade descrita e analisada a seguir foi realizada em duas aulas de Prática de Linguagem Oral, com 80 minutos cada, que aconteceram em duas semanas consecutivas. Essas aulas tinham por objetivo o desenvolvimento da prática narrativa, da habilidade de se expressar pela modalidade oral da língua inglesa, e a evocação da memória dos alunos como forma de consciência da formação da identidade.

Segundo Silva (2000), a construção da identidade é um processo de produção que implica instabilidade e fragmentações, pois está intimamente ligado às estruturas discursivas e às relações de poder. O sujeito é interpelado, constituído e se torna um efeito dos discursos, sendo ao mesmo tempo sujeito e assujeitado. Esse processo de interpelação e identificação dos sujeitos se dá em

um nível inconsciente e faz com que os indivíduos realmente adotem como sua uma determinada posição de sujeito, conforme elucida Woodward (2000):

A subjetividade envolve nossos sentimentos e pensamentos mais pessoais. Entretanto, nós vivemos nossa subjetividade em um contexto social no qual a linguagem e a cultura dão significado à experiência que temos de nós mesmos e no qual adotamos uma identidade. Quaisquer que sejam os conjuntos de significados construídos pelos discursos, eles só podem ser eficazes se eles nos recrutam como sujeitos. Os sujeitos são, assim, sujeitados ao discurso e devem, eles próprios, assumi-lo como indivíduos que, dessa forma, posicionam a si próprios. (WOODWARD, 2000, p.55)

A pluralidade e heterogeneidade dos discursos que nos atravessam em eventos sociocomunicativos dos quais participamos constituem nossa identificação. Esses diversos discursos que interpelam um indivíduo em sujeito tornam-nos ao mesmo tempo assujeitados, ou seja, com perspectivas de vida que se tornam aquelas dos discursos que nos constituem, fazendo surgir uma relação dialética entre o sujeito e o discurso, como Bakhtin (1992/2006) explica: “Ora, a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua” (BAKHTIN. 1992/2006, p. 265).

Segundo Ricoeur (2006), a memória pode ajudar no desenvolvimento da *ipseidade*, termo construído pelo autor e já apresentado em outros capítulos desta pesquisa. O desenvolvimento da *ipseidade* pode significar o enriquecimento da identidade pessoal, já que ao estabelecer um processo de articulação dialética à *mesmidade*, o sujeito é capaz de construir uma identidade pessoal plural a partir de repertórios de identidade que constroi. Como o próprio Ricoeur (idem) salienta, a narrativa e a memória são fatores de estímulo à constituição de uma identidade *ipse*, tão importante para a constituição identitária plural. Por provocar o reconhecimento de si e a identificação de elementos constitutivos da identidade, ao expor os sujeitos aos diversos discursos que o constituem e aos seus colegas, a memória é capaz também de promover agência dos sujeitos. Portanto, suponho que a narrativa possa ajudar

nos deslocamentos de identidade dos sujeitos, ajudando a redefinir a constituição identitária dos sujeitos.

Coracini afirma que nossas identidades são nossas interpretações, ou nossas ficções, a respeito de nós mesmos (2007). Segundo a autora, “a identidade não passa de uma ficção que estabiliza o ser em constante mobilidade e mutação, e, por isso mesmo, constitui uma necessidade criada pela sociedade para tornar possíveis a comunicação e a relação entre os homens” (CORACINI, 2007, p. 227). Como já vimos, somos seres sempre em construção; na busca pela estabilização, construímos para nós nomes, rótulos, características, ideologias balizadoras, enfim, elementos que nos estabilizem e que nos faça acreditar que temos uma base estável. Esses elementos, todavia, ao mesmo tempo em que nos oferece suporte identitário também delimita nossas perspectivas e nossas lentes para enxergar o mundo. É nesse sentido que os teóricos dos Multiletramentos encorajam o trabalho pedagógico em que os discursos cristalizados e seguros sejam postos em crise, questionados e avaliados, de forma a reassumirem – ou não – a constituição identitária do sujeito. Nessa reassunção, entretanto, os discursos podem desempenhar novo papel: não mais o de lentes absolutas através das quais o mundo é representado mas o de repertório discursivo.

Hall afirma que

É precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas (...) emergem no interior do jogo de modalidades específicas de poder (...). (HALL, 2000, p. 109)

Aceitar que as identidades não são partes imanentes dos sujeitos, mas construídas no interior dos discursos, que por sua vez são construídos historicamente e funcionam na sociedade segundo propósitos específicos, pode levar ao deslocamento identitário e à fusão de uma identidade cristalizada por discursos que a atravessam. Pela construção da narrativa, o indivíduo pode se

reconhecer e se identificar em uma ideologia, em um discurso; pode também se expor tanto para os outros quanto para si próprio, entendendo-se e aos discursos que o interpelam como sujeito, em uma evocação da afirmativa de Ricoeur (2006) de que “aprender a narrar-se é também aprender a narrar a si mesmo de outro modo” (RICOEUR, 2006, p. 115).

Assim, acreditando que o aluno, para desempenhar o papel de produtor de sentidos e não somente receptor de sentidos, precisa ouvir a sua própria voz, sua própria identidade sendo colocada em evidência, propus as seguintes atividades, que articuladas, fariam parte de somente uma:

Como primeira atividade da aula, pedi aos alunos, como uma tarefa a ser preparada em casa para a aula seguinte, que os alunos se traduzissem por meio de imagens, sem usar palavras. Para isso, deveriam colar em cartolina (ou material semelhante) recortes de imagens das mais variadas fontes (revistas, jornais, internet) que os representassem, sem, contudo, identificar-se como o dono do trabalho de alguma forma explícita.

Na aula seguinte os trabalhos foram recolhidos por mim e ficaram reservados sem que os alunos tivessem acesso. Então, como tarefa para a aula, solicitei aos alunos que desenhassem numa folha de papel naquele momento, a imagem mais vívida de sua infância, a primeira memória que viesse à mente. Após terem desenhado, solicitei um voluntário para comentar seu desenho, respondendo, inicialmente, às seguintes perguntas (que no momento da aula foram formuladas e respondidas em inglês, assim como todo o processo de discussão): “1) O que é isso?; 2) Essa imagem é ou não é agradável pra você? Por quê?; 3) Você gostaria de reviver aquele momento? Por quê (não)?; 4) Você gostaria que seus filhos vivessem uma experiência como essa?; 5) O que você mudaria daquele tempo?”.

Obtive quatro voluntários (por conta do tempo de aula disponível) que contaram suas histórias. No momento da fala do primeiro voluntário, observei que os demais alunos ainda não se sentiam à vontade para fazer perguntas; somente uma aluna contribuiu com perguntas adicionais para o aluno que narrava. Após o segundo aluno iniciar sua narrativa, os demais se apresentaram

mais à vontade e passaram a indagar, sugerir, questionar e dividir experiências a respeito de sua própria vida.

**Figura 2. Cadeira de rodas, imagem da infância**



Após essa atividade inicial de narrar o passado, apresentei aos alunos as bricolages (a tarefa atribuída na aula anterior), sem identificar a quem pertenciam os cartazes. Em aula, os alunos deveriam adivinhar por meio de interpretação das imagens quem poderia ser o dono do cartaz. A intenção era de que os alunos 1) durante o tempo de confecção do cartaz parassem para pensar em si e que imagens o traduziriam; 2) por meio da interpretação do outro vissem semelhanças e diferenças entre si (quando os alunos erravam os donos dos cartazes, as pessoas descobriam em si traços que até então ignoravam); 3) por meio da atividade, tentassem entender que traços identitários o aluno possui e quem é o outro que está com ele dividindo a sala de aula.

Assim, além de construir na sala de aula um ambiente de reconhecimento dos participantes, essa atividade tinha a intenção de exercitar a leitura de imagens e a leitura de subjetividades. Kress e Van Leeuwen (2007) advogam que a linguagem visual é mais que simplesmente coadjuvante no processo comunicativo ou a mera reprodução de estruturas da realidade, expressa por meio da escrita; a linguagem visual cria “proposições significativas por meio da sintaxe visual” (KRESS e VAN LEEUWEN, 2007, p. 47). E mais que isso, “a

imagem é semanticamente precisa e fechada”<sup>75</sup> (KRESS, 2007, p. 166). Acredito que autor esteja aludindo a casos como, por exemplo, ao se ler um livro que contenha uma narrativa. Durante a leitura, o leitor pode imaginar as personagens com características físicas que constrói em sua imaginação, mesmo utilizando-se das pistas do autor; no caso de uma imagem, como em caso de adaptação do livro para o cinema, tal projeção não se torna mais possível porque a imagem mostra com precisão as características da personagem, construídas por meio da leitura do diretor. Além dessa peculiaridade, o texto visual, ao contrário do texto verbal que demanda a linearidade para a produção de sentidos, permite relativa liberdade; liberdade, contudo, que não acontece em detrimento à precisão nas proposições oferecidas. No caso da atividade descrita, o texto visual autodescritivo era o texto narrativo que os demais alunos tinham para embasar seus argumentos. Comparo a tarefa a uma produção textual verbal em que os alunos deveriam desenvolver o tema “Quem sou eu / Who am I”, e que foi realizada em um trabalho de bricolagem de imagens.

**Figura 3. Showing yourself through image**



---

<sup>75</sup> “The image is semantically precise and closed”

Após a sessão de descobertas dos donos dos cartazes, comparamos o desenho do passado com o desenho do presente, numa busca de seu próprio autor, acerca de quantos deslocamentos aconteceram durante a vida para que aquele sujeito da infância chegasse a ser aquele sujeito que estava ali em sala de aula.

Essa proposta buscava acompanhar o que Gee (2006) sugere: que as aulas da contemporaneidade sejam compostas por atividades que desenvolvam o olhar crítico e reflexivo sobre as práticas sociais, as relações de poder e as posições de onde um sujeito fala. Percebi maior circulação de poder na sala de aula visto que os alunos eram os produtores dos textos base para a aula, e pareciam se sentir muito à vontade para inferir, discordar, sugerir que cartazes gostariam de ver, muitas vezes, além de direcionarem os rumos da discussão deslocando a direção e a ordenação das atividades do poder centralizador do professor. Com isso, também se produziu um ambiente em que ouvir e observar se tornaram ferramentas importantes para negociar discursos.

Vi no desenvolvimento dessas atividades articuladas a postulação de Fischer (2006, p. 11) de que “a definição de leitura continuará, por certo, a se expandir no futuro porque, assim como qualquer outra aptidão, ela também é um indicador do avanço da própria humanidade”, visto que essa atividade procurou desenvolver essas habilidades de representar, ver e ler a si próprio assim como de ler o outro, numa tentativa de exercitar, na graduação, a prática de leitura do outro, com quem vai ter contato diariamente em sua profissão – o seu aluno.

### **3.3.5. Produção textual multimodal: videopoesia**

Para o desenvolvimento dessa atividade na aula de Prática Textual em Língua Inglesa, primeiramente, discutimos em sala de aula teorias sobre textos. As aulas, ministradas em inglês, tiveram o seguinte rumo: primeiramente, discutimos o que Luke e Freebody (1999, p. 192-195) apresentam, a saber: 1) lemos o que alguém escreve, escrevemos para alguém ler, ouvimos o que alguém fala, falamos para alguém ouvir, vemos o que alguém representa e

representamos para que alguém veja; e 2) nenhum texto é neutro, ou seja, qualquer que seja o texto, e em que modalidade estiver sempre terá em si os interesses de seu autor. Essas duas premissas levaram os alunos a perspectivas que tendem a ver um texto sempre como uma forma de diálogo, seja em que modalidade estiver concretizado. O texto passa a ser, sob essa ótica, a tentativa de estabelecimento da comunicação entre os sujeitos.

Ainda trabalhando com teorias de texto, discutiu-se a perspectiva de Koch (2006) de ver o texto como lugar de interação entre sujeitos que nele se constroem e são construídos. A autora argumenta que, seguindo esses pressupostos teóricos, “o sentido de um texto é, portanto, *construído* na interação texto-sujeitos (ou texto-co-enunciadores) e não que preexista a essa interação” (KOCH, 2006, p. 17). A autora parece concordar com os teóricos dos Multiletramentos Críticos, que também defendem a perspectiva de língua como prática social e, seguindo as propostas de Bakhtin (1992/2006), propõem que a produção de sentidos acontece no momento da interação, desobrigando o leitor da tarefa de procurar no texto sentidos estabelecidos imanentes e anteriores à interação, liberando o leitor da posição hierárquica inferior na produção de sentidos – quando deve receber o texto e achar nele as intenções do autor.

Conforme a indicação de Luke (2006, p. 88, 89) de que “a chave da pedagogia para alunos de quaisquer idades é começar com os recursos do próprio aluno: suas habilidades, interesses e contextos”, o trabalho foi iniciado a partir de noções tradicionais de texto verbal e de produção textual. A partir dessas teorias, indaguei quantos e quais textos passam pela nossa vida diariamente, solicitando que os alunos, em um exercício de observação, assinalassem a média quantitativa semanal da incidência desses textos nas práticas em que se engajam cotidianamente. A lista oferecida mostrava os seguintes textos: panfleto, carta, e-mail, poema, romance em prosa, etiqueta de produto, obituário de jornal, anúncios classificados de jornal, notícia em telejornal, notícia em jornal de papel, artigo acadêmico, carta comercial, apresentação em *powerpoint*, música, *sites* pessoais, *sites* corporativos, *weblogs*, *fotologs*, placa de aviso público, conversa com parentes e amigos, filme de cinema, peça de teatro, telenovela. A partir dessa lista e de contribuição

dos alunos, tomou lugar a questão da interação social sempre mediada por textos, como argumenta Kress (2007).

Kress e Van Leeuwen (2001) explicam que modalidades são “recursos semióticos que permitem a realização simultânea de discursos e tipos de (inter)ação” <sup>76</sup> (KRESS E VAN LEEUWEN, 2001, p. 21). Sendo assim, a multimodalidade é “o uso de diversas modalidades semióticas na delimitação de um produto ou evento semiótico” <sup>77</sup> (idem, p. 20). Com base nessas premissas, apresentei, então, não em caráter de novidade, pois a questão já fora ponderada em ocasiões anteriores, a proposta das multimodalidades para a produção de sentidos na contemporaneidade, ou seja, para os textos que perpassam a comunicação humana.

Assim, segui com a atividade de produzir textos em sala de aula. Luke (2006) indica que a produção textual na contemporaneidade exige que novas habilidades devam ser desenvolvidas: as habilidades de importar, *uploadar*, *downloadar*, apagar, arrastar, copiar, recortar, colar tanto textos verbais quanto imagens, refazer, pesquisar etc. Acredito que isso seja letramento para a contemporaneidade. A autora, assim como Kress (2007), indica uma forma completamente inovadora de se ler, em que não se lê somente horizontalmente, linearmente, procurando as informações da esquerda para a direita (ou vice-versa em algumas culturas), mas a leitura pode ser feita multidirecionalmente e dependente da acuidade visual – haja vista as dimensões cada vez menores de *gadgets* para leitura – e do interesse desse novo leitor. A autora argumenta ainda que essas novas práticas requerem letramentos multimodais e mídias diversas para combinar leitura horizontal com multidirecional.

Ao longo do semestre, também para prover os alunos com recurso teórico para o desenvolvimento do trabalho, discutiu-se a arte, suas definições, objetivos, utilidades e papéis desempenhados nos dias atuais. Chegando à arte como expressão, discutimos o conceito de poesia, prosa, poema, forma estética e expressão artística. Partimos, então para a noção de poesia multimodal.

---

<sup>76</sup> “semiotic resources which allow the simultaneous realization of discourses and types of (inter)action”

<sup>77</sup> “the use of several semiotic modes in the design of a semiotic product or event”.

Propus, então, uma produção textual que articulasse os conhecimentos de discurso, gêneros discursivos, multimodalidade, texto, língua, novas tecnologias e arte. A produção textual requerida seria a produção de um vídeo como tarefa de avaliação de final de período. Para a confecção do vídeo seria necessário usar as habilidades da criatividade, imaginação, trabalho colaborativo, edição, além da aprendizagem de ferramenta nova [a informática], baseada na solução de problemas, como orienta Luke (2006). Essa seria uma produção textual multimodal com uso das novas tecnologias, já que, para produzir esse texto, os alunos teriam de se empenhar em criar texto verbal – que deveria ser inédito – e articular a outros textos visuais e sonoros produzidos ou em colagens, de modo que os três textos se fundissem em um único texto multimodal. Além disso, os produtores desse texto multimodal deveriam se dedicar para conhecer novos programas de computador e novas ferramentas, e, ao lidar com o novo, teriam de procurar a solução de problemas individualmente ou em colaboração; também seria necessário realizar escolhas ao editarem seus vídeos, trabalhando, manipulando, enfim, produzindo um texto real, que seria lido e apreciado.

Carmen Luke (2006) indica que se realize na sala de aula da contemporaneidade um trabalho colaborativo baseado em solução de problemas que possam ser resolvidos colaborativamente, e a própria autora sugere ainda (p. 89) que a aprendizagem utilizando comunicação mediada por computador – CMC tende a gerar uma aprendizagem solidária, comunitária e não solitária; afinal, quem não sabe é ajudado por quem sabe. Essa colaboração pôde ser vista durante os momentos das aulas destinados à discussão e preparação para o vídeo, já que se tratava de uma turma com alunos de maior e menor domínio tanto da estrutura da língua quanto das ferramentas de produção de um vídeo, e os alunos que dominam as novas tecnologias se dispunham a ajudar aos outros ainda em processo de aprendizagem das ferramentas necessárias, circulando pela sala de aula, tirando dúvidas, sugerindo melhoras nos textos, na pronúncia ou entonação, como se fosse uma atividade usual de monitoria. Assim, o poder de designar como deveria ser realizado o trabalho não estava centrado no professor, que assumia, no processo de confecção do vídeo, o papel de ser

apenas um colaborador a mais, ressalvadas, obviamente, aqui as proporções de legitimação das opiniões do professor, consequência da assimetria das relações entre este e seus alunos, pensamento circulante ativamente.

Nesse sentido, o trabalho da vídeopoesia prescindiu aprendizagem colaborativa tendo em vista a assimetria de conhecimentos em informática e em estrutura de língua inglesa entre os alunos. O vídeo tornou-se uma produção textual que requereu além de leitura e escrita, acesso à internet, habilidades de busca na internet, trabalho cooperativo e tutoria dos próprios alunos, como sugere Luke (2006, p. 89).

A tarefa, então, foi a seguinte: os alunos deveriam construir individualmente um vídeo de no máximo dois minutos cuja temática seria “poesia na prosa”, ou seja, o que para qualquer outra pessoa pode parecer prosaico, mas para o autor do vídeo seria poesia. Esse trabalho recebeu o nome de vídeopoesia, ou videopoetry, como o denominamos usando a língua inglesa, língua das aulas de produção textual em inglês. Por serem produções em que há imagens de pessoas, nem todos os trabalhos apresentados estão constando dos Anexos Eletrônicos que compõem, em caráter suplementar, esta tese. Somente compõem os Anexos Eletrônicos os trabalhos autorizados por seus autores. Parece que os alunos de forma geral, embora surpresos com a tarefa, tiveram uma boa recepção, como mostram os depoimentos a seguir, colhidos após a exibição de todos os vídeos no último dia de aula.

*VM1: “Percebi que consigo produzir um vídeo. Já me juntei com minha filha e vamos produzir um curta no início do ano para competir.”*

Os pesquisadores participantes do New London Group (2006, p. 16, 17) postulam que “os novos canais de multimídia e hipermídia podem e muitas vezes provêm aos membros das subculturas a oportunidade de encontrar suas próprias vozes”<sup>78</sup>. Essa afirmação pode ser percebida no depoimento dessa

---

<sup>78</sup> The new multimedia and hypermedia channels can and sometimes do provide members of subcultures with the opportunity to find their own voices.

aluna que se sentiu com melhor auto-estima ao utilizar o computador para realizar uma tarefa acadêmica. A aluna se sentiu capaz de produzir textos que realmente interessam a outros – e não somente ao professor em uma atitude de avaliação e não de leitura espontânea. Nesse sentido, percebi a concretização da teoria de Luke e Freebody (1997) de que textos são tentativas de diálogo, e das indicações de Bagno (2007), de que aulas de língua deveriam ter o propósito da educação linguística. O autor indigna-se com um trabalho pedagógico em língua em que esta seja vista somente como uma estrutura a qual se aprende a usar em situações irreais e artificiais. O autor defende que aulas de língua sejam para uma educação linguística, em que “o objeto deixa de ser simplesmente a *língua*, entendida como sistema, código ou norma, para ser a *linguagem*, em seu sentido mais amplo de prática de interação sociocomunicativa e de criação de sentidos (BAGNO, 2007, p. 58) [grifos no original]. Parece que a produção do vídeo pela aluna como tarefa final de avaliação despertou sua capacidade criativa e desenvolveu sua habilidade de produzir textos multimodais usando os recursos das novas tecnologias de informação e comunicação, contribuindo, desta forma, para o desenvolvimento de novos letramentos.

Outro depoimento que considerei interessante é mostrado e comentado a seguir.

**VM2:** *“No início não quis mesmo fazer, você deve se lembrar do quanto insisti para que eu fizesse a prova. Eu ia mesmo fazer a prova final, mas como você e outros colegas ficaram me encorajando, resolvi encarar. Hoje fico muito feliz de não ter desistido. Já mostrei o filme na minha casa um monte de vezes. É muito legal um vídeo que eu fiz, eu falo inglês, eu dirigi. Muito legal!”*

A autora do depoimento acima, uma aluna jovem e fluente em língua inglesa, trazia consigo uma timidez que a fez insistir por várias vezes para não realizar o vídeo. Por diversas vezes, tentou me convencer que eu deveria formular e aplicar uma prova tradicional, testando todos os conteúdos discutidos

durante o semestre letivo. Sua atitude, entretanto, ainda mais me incitou a permanecer no propósito de requerer dela a confecção do vídeo. Tornou-se um desafio conseguir que ela se expusesse em vídeo, superando sua timidez. O estranhamento dessa aluna não foi o único mas todos os questionamentos acerca da tarefa foram considerados por mim como naturais, visto à desconstrução necessária para entender tal atividade como legítima para um trabalho de avaliação final de semestre. Nesse sentido, considero que a atividade provocou crise nos discursos sustentados de que a avaliação de final de período deveria ser tradicional, difícil e puramente escrita; de que a exposição de sua produção em vídeo não poderia ser suportada em virtude de sua timidez. Creio que a aluna tenha tido a oportunidade de refletir, criticar e redesenhar seu comportamento frente ao desafio que se lhe impôs.

Pude perceber que quando se trabalha na sala de aula estabelecendo-a como sistemas distribuídos (GEE, 2006) e não como uma hierarquia piramidal, já se traz a crise para dentro da sala de aula. No momento em que se propõe uma atividade que fuja do convencional e legitimado, os alunos estranham e demoram a aceitar como uma atividade que possa ser denominada acadêmica.

Outros alunos, ainda, expuseram suas experiências ao produzirem o vídeo, considerando-o um desafio, um misto de sensações, uma produção textual de verdade, como mostram os depoimentos a seguir.

**VM3:** *“Gravar esse vídeo foi ao mesmo tempo muito bom e muito ruim. Bom porque depois de gravado eu pude perceber meus erros e acertos, e ruim porque eu fiquei muito nervosa. Gravei o vídeo várias vezes até achar que estaria bom o suficiente para ser apresentado. Percebi que é mais difícil falar inglês sabendo que alguém está ouvindo do que pensar consigo mesmo ou entregar um trabalho só para o professor avaliar. Essa experiência me ajudou talvez a diminuir o medo que sentia ao falar inglês.”*

**VM4:** *“A gravação do vídeo foi uma tarefa mais difícil do que eu pensava. Percebi que falar inglês sozinho é completamente diferente*

*de falar para alguém assistir. Por diversas vezes tive de repetir a gravação e mesmo assim não acho que tenha ficado da forma como eu desejava. Apesar das dificuldades encontradas, a gravação do vídeo foi uma experiência divertida e proveitosa, afinal ver os próprios erros torna a correção mais fácil. O nervosismo de gravar um vídeo foi maior do que quando entrei pela primeira vez numa sala de aula como professor, acredito que porque somos todos mais ou menos do mesmo nível.”*

**VM5:** *“A impressão que tive ao realizar este vídeo foi de desafio, não foi nada fácil, houve muitos impedimentos, mas tive amigos fieis ao meu lado que me ajudaram muito. Ao mesmo tempo que houve desafio, houve também muita vontade de chegar até o final. E cheguei!”*

**VM6:** *“Pra mim foi um grande desafio. Pensei que nunca fosse conseguir. Prefiro mesmo que você dê a tarefa (trabalhos convencionais) e eu cumpra normal como em qualquer outra aula. Mas você tinha de ser diferente... Tive de refazer cinco vezes. No final acho que foi bom mesmo. Gostei do resultado e quero fazer com meus alunos do ensino fundamental, não sei se vai dar certo...”*

**VM7:** *“Gostei bastante de fazer o video! Desde a primeira vez que você falou em sala eu já sabia o que fazer, então tive que adaptar o texto em inglês à minha ideia e a música foi consequencia... Com certeza cresci com esse trabalho, pesquisei algumas palavras em ingles, certifiquei sobre a gramatica... bem, a respeito da tecnologia descobri que tenho muito a aprender, pois tomei um coro e só agora descobri que tenho um programa ótimo no computador!!!rsrsr Ah! tambem pude mostrar um pouco de mim, do que sinto nao somente em sala de aula, mas para minha família.”*

**VM8:** *“Na verdade foi muito gratificante fazer esse trabalho. É uma lembrança bonita que tenho de minha avó. Quisera ter a chance de registrar todos os momentos importantes de minha vida e transformá-los em poesia. A imagem e o som transmitem com clareza os detalhes que uma fotografia esconde. Creio que tudo o que produzimos nessa vida, faz parte de nosso crescimento. Aprendemos com os acertos e erros e compartilhamos nossas experiências, e isso nos faz crescer. A sua proposta de trabalho foi muito criativa e original. Possibilitou a identificação das minhas deficiências com a língua inglesa, incentivou o uso do dicionário, possibilitou o aumento do vocabulário, permitiu um envolvimento mais profundo com a tecnologia e com a literatura. Esta última, de uma forma muito especial. Geralmente os textos carregam traços de outras obras e por se tratar de uma criação baseada e um vídeo inédito, e no meu caso, pessoal, tive a oportunidade de produzir um texto sem carregar vestígios de outro texto, ou seja, a produção é original. A avó era só minha e a intimidade era só nossa. Somente eu poderia escrever sobre o meu sentimento em relação a ela. Quando fiz o trabalho encontrei algumas dificuldades com o idioma mas com essas dificuldades pude ser crítica e identificar minhas fraquezas: a insegurança ao reproduzir os fonemas de forma perfeita (percebi que ainda existia muitas dúvidas com relação à fonética de L.I.); o embaraço com os idiomas L.I./L.P. (em alguns momentos eu misturei os idiomas e iniciava a fala em português, quando deveria ser dito em inglês); a falta de tempo para refazer até dar certo (embora minha professora tivesse avisado com muita antecedência, não consegui fazer o trabalho com "folga" suficiente para regravá-lo até encontrar a perfeição) ; o vocabulário (por se tratar de uma poesia, foi difícil encontrar palavras em meu vocabulário internalizado e precisei da ajuda de dicionários para encontrar as palavras e passar todo o sentimento e emoção que eu sentia naquele momento).”*

**VM9:** *“Gostei muito de fazer o videopoetry. Fiquei tão envolvida que andei no centro do Rio filmando os meus pés e nem me importei com as pessoas olhando e me achando maluca. Eu cresci muito com o trabalho. Foi quase uma catarse. Expus muito do que sou e penso no videopoetry. Ao assistir o trabalho depois, foi como se estivesse olhando para mim de longe, foi o “distanciamento” necessário no processo de auto-conhecimento. Acredito que esse trabalho me enriqueceu muito, seja como aluna, professora e como pessoa.”*

**VM10:** *“Fim de ano, último dia do ano letivo programado: o que os alunos, naturalmente, esperam são aproximadamente 100 minutos diante de uma folha de papel, para tentar provar, em palavras que se lembram de leituras e discussões feitas ao longo dos últimos seis meses. Escrito ali, o aluno pode ou não esquecer. Mas já no começo do último semestre recebemos uma tarefa diferente. Já sabíamos que teríamos de produzir um vídeo usando tudo o que estudado dali pra frente. E mais, nesse vídeo teríamos que expressar, usando inglês o que era poesia pra nós. A turma estranhou. Muito. E a prova? Nossa prova era aplicar no vídeo (de 2 minutos) todas as idéias, as discussões que tivemos temperadas pela subjetividade de cada um. Pode parecer estranho, mas estava tudo lá, naquele último dia. E mais que provar que aprendemos, naquele semestre nos envolvemos emocionalmente com o que estudamos (afinal, tudo virou poesia). Foi definitivamente uma experiência que atravessou os muros da faculdade e até aqueles que muitos constroem em torno de si mesmos: a apresentação dos trabalhos nos levou das lágrimas ao riso – e à empatia com colegas que muitas vezes sequer percebíamos direito. Sem dúvida, melhor prova da minha vida.”*

**VM11:** *“O trabalho valeu muito a pena!!! Sério! Além de ser algo inusitado, saindo da rotina de provas bimestrais, fez com que eu pensasse em várias situações para transformar o cotidiano em poesia (auto-conhecimento, reflexão), transformar isso em algo realmente tocante para os outros e não somente para mim. E , por fim, aprender a usar o movie maker!!!!!!!!!”*

**VM12:** *“Acho que foi interessante, porque eu não queria fazer, já que tenho vergonha de falar em inglês e dizer algo errado e, portanto, não gosto de ser filmada fazendo isso, rsrs... Mas no fim, foi legal fazer, até porque eu tive a "brilhante ideia" de fazer um vídeo expressando minha contrariedade em ser obrigada a fazer o vídeo. Ou seja, acabei fazendo algo de que eu tinha vergonha, só para poder expressar minha revolta em fazer aquilo... Além disso acho que esse tipo de trabalho acaba mostrando que somos capazes de fazer coisas que achamos que não podemos, ou que temos receio de falhar. Acho que é uma técnica válida e útil que ajuda muitas pessoas a sentirem-se mais a vontade com outro idioma.”*

**VM13:** *“Eu gostei muito de fazer esse vídeo, pois aprendi bastante sobre tecnologia, relembrei alguns momentos da minha vida (como meu início de namoro), eu me diverti muito naquele dia. Repetimos várias vezes o vídeo para sair mais ou menos do jeito que eu queria.”*

Ao ler os depoimentos dos alunos acerca da produção da vídeopoesia, fui impelida a articular com as palavras de Bagno (2007), que condena o uso da *redação* em aula, com o argumento de que uma redação empobrece as aulas de língua por representar a expressão de ideias que serão lidas pelo professor, terão uma nota atribuída e depois serão jogadas fora, em uma atitude de desperdício do trabalho do aluno. No caso da vídeopoesia, embora a tarefa tenha sido atribuída nos primeiros dias de aula do semestre, a entrega estava

marcada para o último dia de aula, quando todos os vídeos seriam exibidos e todos os alunos assistiriam às suas produções e às de seus colegas, em uma última aula que seria um misto de aula e festa de despedida do semestre. Assim, nosso último encontro seria uma mostra de textos multimodais produzidos pelos graduandos em Letras Português-Inglês.

Percebi que a responsabilidade de produzir um vídeo que não seria somente avaliado pelo professor, mas seria exibido em um evento para todos os demais colegas, fez com que os alunos se dedicassem, procurassem sanar dúvidas, ao longo do semestre, muitas vezes, repetindo a tradicional pergunta de alunos a seus professores, “como você quer esse trabalho?”. Muitos estranhavam e se diziam perdidos quando eu propositadamente respondia sem objetividade, argumentando que a direção do vídeo não era minha, o que não me autorizava a dizer como deveria ser [numa tentativa de fazê-los assumir a responsabilidade pelo produto final]. Outros passaram a se preocupar em ver poesia em seus momentos prosaicos, de forma que eventos muitas vezes cotidianos e transparentes pudessem ser tema de uma produção videográfica. Também pude notar satisfação nos alunos depois de terem realizado o trabalho, no momento da exibição, por verem seus textos multimodais sendo apreciados por outros colegas, em uma aula que se assemelhava a uma mostra de vídeos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como discutido nesta pesquisa, os estudos de letramento adquiriram expansão nos últimos anos, e várias têm sido as abordagens sugeridas e investigadas nessa área. Hoje, como Soares, Kress, Gee, Snyder, Monte Mór, Lankshear e Knobel, Cope e Kalantzis e tantos outros já expuseram em diversas pesquisas de âmbitos diversificados, os letramentos são concebidos como fenômenos sociais de interação comunicativa e de práticas sociais. Neste trabalho, escolheram-se como embasamento teórico os princípios norteadores dos Multiletramentos Críticos pois considerou-se uma concepção adequada às finalidades da educação em tempos atuais, já que se volta para a formação de professores críticos para atuação no cotidiano escolar.

Nesse contexto teórico, procurei balizar minha pesquisa sob o prisma da vertente que defende a crítica como um elemento essencial a ser focado na formação de professores de Língua Inglesa no momento histórico-social contemporâneo.

O ensino de língua inglesa na educação formal, como se investigou neste trabalho, não está satisfatório e carece de reformulações não somente no Brasil, mas em diversos outros sistemas formais de educação no mundo. Parece que o contexto contemporâneo global, tendo em vista todas as mudanças em curso – social, econômica, epistemológica, comunicativa – é que faz ser necessário que haja atualizações e reconfigurações nas práticas pedagógicas. Em todos os contextos locais, com suas peculiaridades e demandas particulares, a escola grafocêntrica, técnica, adepta das práticas de letramento a que Street (1984) denominou autônomo não parece estar acompanhando as demandas dos sujeitos da educação. Cada vez mais tem se expandido a percepção de que aprender língua não se resume a aprender um sistema estrutural linguístico, visto que esse sistema é sempre usado para algum propósito, contendo alguma força ilocucionária, e envolvendo comportamento além de regras subjacentes a um sistema linguístico estrutural.

Acredito, então, que a escola precise realmente adequar-se e ajustar seu foco para práticas de leitura diferentes ou não atenderá a alunos com essa epistemologia renovada (MONTE MÓR, 2008), em que a linearidade convive com a aleatoriedade e com novas estratégias de leitura já em prática na vida cotidiana.

Dessa premissa vem a percepção de que urge na formação de professores de Língua Inglesa que se amplie o trabalho crítico. Por minhas leituras, investigações e observações, sou levada a pensar que as mudanças almejadas para o ensino básico podem estar mais próximas se os alunos da licenciatura, que estão em momento de preparação para a prática docente e constituindo inicialmente suas identidades profissionais, forem imersos em uma formação de professores que valorize a crítica e que lhes permita descobrir a amplitude dos letramentos na vida dos sujeitos e dos objetivos pedagógicos para ensino de línguas em um momento histórico de grandes e drásticas transformações. Assim, considero o momento da graduação em língua inglesa, a formação dos professores, como o momento adequado para semear a mudança que se faz necessária no ensino de língua inglesa em contexto formal. Quanto mais rapidamente prepararmos os professores para esse novo perfil, mais rapidamente a escola terá chances de ser democrática no sentido de realmente colaborar para que os alunos tenham autonomia e agência em suas práticas sociais.

Procurei investigar inicialmente que modelo de letramento em língua inglesa, dentre os propostos por Street (1984) – letramento autônomo e letramento ideológico – parece permear a prática pedagógica de professores de inglês na educação básica; se existe um fomento à prática de leitura e escrita de textos multimodais; e se o trabalho desenvolvido pelos professores investigados contribui para o desenvolvimento crítico do aluno.

De forma geral, ao interpretar as respostas fornecidas pelos professores investigados por meio da aplicação de questionários, tendo a supor que há uma pré-disposição do professor para realizar um trabalho crítico. Apreendi de suas respostas que talvez esteja faltando mais estudos sobre o tema – como os apresentados neste trabalho, especificamente no capítulo 2 – além de

orientação sobre como inserir um trabalho crítico e intelectual nas aulas de inglês; os docentes aprenderam a ser técnicos, instrutores de inglês e faltam-lhes ideias de como desenvolver um trabalho diferente do meramente estrutural nas suas aulas. Suponho que talvez na formação inicial tradicional não seja incentivada a identidade intelectual crítica do professor, e este depois que começa a efetiva prática docente, trabalha em vários lugares, passando algumas vezes à prática de professor-taxi<sup>79</sup>, não dispondo mais de tempo para a reflexão, a análise crítica e criativa, a pesquisa e a atualização teórica, ratificando sua condição de técnico de ensino de inglês, que adquire “pacotes” (KATO, 1999), resumindo sua prática pedagógica à aplicação desses pacotes. Acredito que haja a disposição para assumirem uma nova prática pedagógica, mas parece faltar-lhes base teórica para o trabalho com textos multimodais, com a crítica, com o pluralismo em sala de aula. Também constatei que os professores se sentem obrigados a cumprir programas curriculares estruturais e extensos, numa atitude de técnicos (GADOTTI, 2003; KUMARAVADIVELU, 2003; KATO, 1999, entre outros), e por vezes enxergam impossibilidade de realização do trabalho crítico, se o sistema e as demandas institucionais em torno do trabalho docente permanecerem como estão.

Pude perceber pelas respostas às questões propostas um desejo de realizar mudanças no cenário educacional atual; porém, tendo a acreditar que esse desejo é embasado predominantemente na intuição e nos discursos cristalizados e legitimados de que a educação formal é a solução para todos os problemas da sociedade, sem contar com direcionamento concreto apontado por experiências, reflexão ou estudo teórico. Como se se perpetuasse o velho mito de que a educação é a panaceia social, sou propensa a pensar que sacralizam a educação formal mesmo que ela seja realizada com trabalhos pedagógicos alicerçados em teorias e atividades descontextualizadas historicamente. Parece-me que os professores em exercício consideram o inglês como um bem simbólico cujo motivo preponderante para constar do currículo como língua

---

<sup>79</sup> Professor-taxi – termo emprestado da Professora Doutora Maria de Lourdes de Albuquerque Fávero, que assim denomina o professor que precisa trabalhar em diversos estabelecimentos de ensino, com remuneração baseada em horas-aula, assemelhando-se ao taxi que faz várias corridas ao longo do dia.

estrangeira moderna na educação formal de brasileiros seria o poder que possui de, por si só, por seu caráter de língua global, permitir melhor posição social, melhor colocação no mercado de trabalho e acesso às relações de poder que se estabelecem em contexto de processos de globalização.

Observei uma tendência, mesmo inconscientemente, de aproximar a prática pedagógica na sala de aula de Língua Inglesa ao que Brian Street (1984) denominou letramento autônomo, o que tem sido a perspectiva predominante, conforme mostraram estudos mencionados nesta pesquisa. Essa tendência, a meu ver, reflete o que se tem feito nas licenciaturas: preparam-se professores de língua inglesa para exercerem uma atividade docente voltada para esse letramento autônomo. Não se pode negar, entretanto que optar pelo letramento autônomo, desconectando-o da ideologia e dos propósitos do letramento no contexto local histórico-social-econômico em que se insere o aluno, já é por si só optar por um posicionamento ideológico: o de ignorar as implicações sociais, as relações de poder e as contextualizações do letramento em uma determinada sociedade. Assumir um posicionamento desses, acrescento, é ignorar o papel político do ensino de uma língua em contexto formal e do próprio uso da linguagem (RAJAGOPALAN, 2008). Analiso que os professores desconhecem a ligação entre língua, letramentos, práticas sociais, práticas discursivas, confronto de identidades e relações de poder, e que não têm a percepção de que ensinar a língua tem estreita relação com a análise crítica sobre a produção e a distribuição dos discursos entre os sujeitos co-enunciadores em interações comunicativas. Não me pareceu terem optado voluntariamente pelo letramento autônomo; pelo contrário, muitos dos professores investigados se consideram inseridos numa perspectiva crítica, mesmo que ao relatarem suas práticas e objetivos, não apresentem práticas pedagógicas que reflitam sua inserção em uma perspectiva com o cunho crítico apontado nesta pesquisa. A proposta de trabalho crítico me pareceu ser sempre vista como um acessório, um adendo ao trabalho estrutural. Aqueles que realizam ou pensam realizar, parecem considerar que estão oferecendo uma bonificação ao aluno no processo de ensino-aprendizagem de inglês, pois conseguem, além de cobrir o conteúdo

estrutural devido, presentear o aluno com o espaço para a reflexão na sala de aula.

Continuando minhas investigações, focadas posteriormente no momento da graduação em Letras Português-Inglês, em que os professores ainda estão em formação, e na especialização em língua inglesa, em que professores profissionais continuam estudantes em busca do aperfeiçoamento de sua prática, não percebi mudanças significativas ao comparar os pensamentos dos professores em exercício investigados, com os dos professores estudantes de especialização e os dos alunos graduandos. Pude identificar que os três grupos ainda pensam em língua como uma composição de inspiração cartesiana: um aparato estrutural separado da prática social; tampouco parecem possuir uma perspectiva clara quanto à produção e distribuição do conhecimento e as relações de poder que permeiam esses processos.

Suponho que se esse ciclo discursivo não for quebrado, o ensino de inglês pode continuar como desde o século XIX já vem sendo: uma prática focada no conhecimento da língua para as relações comerciais – agora globais – , sem apropriar-se do que o exercício da produção de sentidos em uma língua, e a compreensão de suas relações éticas, políticas e sociais podem trazer à constituição identitária dos sujeitos.

Penso que o ensino de língua inglesa não estará contribuindo para a educação dos sujeitos se for mantido alienado e descontextualizado das demandas éticas, políticas, sociais e epistemológicas da sociedade contemporânea. Já não parece haver espaço para o letramento autônomo (STREET, 1984), pois se a sociedade se transformou, se a comunicação mudou, se há gêneros discursivos recém emersos e em constante remodelação, se a velocidade permeia as relações humanas em nível global, os saberes descontextualizados e tratados como verdades estabelecidas e incontestáveis podem estar causando um engessamento e conseqüente atrofia das propostas filosóficas e justificativas para se estabelecer um sistema de educação formal. Como sugerem os teóricos dos Multiletramentos Críticos, essa transformação nas perspectivas do letramento escolar é somente uma parte de um projeto

social muito mais amplo que urge acontecer na sociedade alicerçada no capitalismo rápido.

Ao trabalhar a língua inglesa na graduação e na especialização fazendo uso de propostas pedagógicas que viessem ao encontro das vertentes teóricas dos Multiletramentos Críticos, pude perceber que muitos desses alunos tinham ideias bastante estruturalistas e polarizadas acerca da língua, de si próprios e de seus alunos. Ainda assim, as atividades transcorreram bem e foram bem aceitas, mesmo significando uma desconstrução das ideias que tinham de trabalhos de faculdade e representando um desafio para seu desempenho como aluno. Tive muitas dúvidas inicialmente tanto em questão a mim, ao domínio teórico e à adequação das atividades elaboradas, quanto em relação à receptividade e respostas esperadas por parte dos alunos; todavia posso afirmar que foi um processo surpreendente tanto para mim quanto para os alunos. Acredito que as atividades desenvolvidas tenham provocado o desenvolvimento da identidade *ipse* dos alunos (RICOEUR, 2006), contribuindo para a agência desses sujeitos.

Vale acrescentar aqui que o contato crescente e o envolvimento com a pesquisa foram me levando ao crescimento quanto às teorias, à interpretação e reinterpretção da realidade e das necessidades no cenário educacional formal em contexto brasileiro. Penso, pelas respostas recebidas, que as atividades também surtiram efeito positivo nos alunos investigados, no sentido que ao longo do processo de coleta de dados, puderam ter a perspectiva de que o ensino de línguas não precisa ser vinculado somente ao atendimento ao mercado de trabalho, mas pode servir também para possibilitar conhecer a diversidade de culturas e de discursos e compreender e agenciar seus papéis na sociedade em que está inserido. Trabalhar as habilidades de leitura de textos multimodais com os alunos no nível superior e tirá-los da zona de conforto da aula tradicional, por exemplo, trouxe resultados positivos na construção de sua identidade profissional no sentido que proporcionou mudança na perspectiva de trabalhos escolares e ainda lhes permitiu enxergar que quaisquer enunciados trazem em si proposições imbricadas de identidade, ideologia, preconceitos,

relações de poder, como as constantes dos sites consultados por eles por ocasião da aula.

Os estudos teóricos e a investigação junto aos professores e aos alunos da graduação e da especialização me levaram a inferir que para a educação crítica acontecer, deve haver espaço constante nas aulas para os questionamentos, a desconstrução, a análise e avaliação de métodos e procedimentos. Assim, sugiro que o professor inclua como parte do seu planejamento perguntas práticas quanto à pedagogia utilizada em sala de aula, à construção do currículo, à escolha de material didático e de textos multimodais compartilhados, pois esses questionamentos prévios parecem ser um caminho para alcançar uma educação em língua inglesa que se coadune com o objetivo de auxiliar na formação de um sujeito crítico, capaz de construir e atuar sobre seu próprio conhecimento, entendendo e agenciando seu papel em tempos de capitalismo rápido.

Assim, do mesmo modo que Gee (2006) também eu acredito ser possível formar na educação básica alunos capazes de interagir, interpretar, produzir, compartilhar e avaliar criticamente os textos multimodais que permeiam a interação entre sujeitos no contexto histórico contemporâneo; para tanto, suponho que o momento da formação inicial de professores possa ser adequado para ajudar a construir na sociedade brasileira um corpo docente que entenda a crítica como importante para alcançar esses objetivos.

Fico pensando que a boa qualidade da escola e a adequação dos métodos para se trabalharem os conteúdos sistematizados ao longo da história humana, mais que somente um compromisso com as gerações futuras, constitui também um compromisso com as gerações passadas, que com seus experimentos, suas pesquisas e suas práticas tornaram possível todo o conhecimento a que hoje se tem acesso, e que nos permite evoluir como seres humanos a partir de patamares altos do desenvolvimento da ciência humana. Por isso, me inclino a classificar como desrespeito com as gerações anteriores e com o conhecimento que produziram no mundo, quando a escola não se engaja em inserir a crítica como elemento preponderante na educação dos sujeitos nem permite aos alunos construir sentidos e produzir saberes a partir dos

conhecimentos já sistematizados, mas, caminhando em direção oposta, destina ao aluno tarefas de decorar estruturas, copiar fatos e fenômenos, aceitar saberes considerados estabelecidos e discursos legitimados e cristalizados transmitidos como riquezas únicas de um mundo em aceleração.

Sugerem-se, portanto, algumas perguntas norteadoras para construções de sentido no trabalho pedagógico: 'Quem são esses alunos com os quais trabalho?; Quais suas expectativas, perspectivas, histórias de vida?; A prática de leitura que utilizo promove que tipo de cidadão e produz que tipos de leitores?; Que tipos de leitura são permitidos, que tipos são proibidos na sociedade em que se inserem esses alunos, e quais as possibilidades de serem mudados tais paradigmas?; Como esses paradigmas são perpetuados ou contestados na sala de aula?; Que discursos atravessam os textos-base (verbais ou não-verbais) de que me utilizo nas aulas de Língua Inglesa?; Quais as noções passadas por esses textos?; Como as minorias são representadas e que noções de mulher, terceiro mundo, homossexualismo, guerra, paz, etc são apresentadas?'.

Penso que o questionamento quanto às pessoas que são postas sob a responsabilidade acadêmica do professor pode ser uma das bases da prática pedagógica crítica, pois a partir do momento que o professor tem consciência de a quem endereçar a educação promovida em sua sala de aula, a adequação da filosofia norteadora e da atividade prática proposta pode ser facilitada.

Por fim, avalio que esta pesquisa promove troca de conhecimentos, assim como também pode servir de base para que assuntos aqui abordados sejam posteriormente aprofundados, expandidos, aperfeiçoados; também entendo que poderá suscitar o questionamento de professores e demais pesquisadores quanto às práticas pedagógicas em língua inglesa na educação formal, de modo a contribuir para que aconteça a educação reflexiva formadora de cidadãos críticos, engajados nas demandas éticas, políticas, comunicativas e discursivas da contemporaneidade, tendo sempre em vista o que Paulo Freire, fonte de que bebem os teóricos dos Letramentos Críticos, assertivamente afirmou, "o mundo não é, o mundo está sendo" (FREIRE, 1996/2001, p. 85).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA FILHO, José Carlos P. de. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 4 ed. Campinas, SP: Pontes, 2007.
- LEFFA, Vilson J. *O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional*. Contexturas, APLIESP, nº 4, p. 13-24, 1999.
- ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos Ideológicos do Estado*. 9 ed. São Paulo: Graal, 1985/2003.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. *O método nas ciências sociais*. In: ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith e GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais – pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2 ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.
- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. *Etnografia da prática escolar*. 12 ed. Campinas, SP: Papirus, 2005.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992/2006.
- BAKHTIN, Mikhail (VOLOSHINOV). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 1929/2006.
- BALIBAR, Étienne. *A filosofia de Marx*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.
- BAGNO, Marcos. *A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação linguística*. In: BAGNO, Marcos, STUBBS, Michael, e GAGNÉ, Gilles. *Língua materna – letramento, variação & ensino*. São Paulo: Parábola, 2007.
- BAUMAN, Zygmunt. *Tempos Líquidos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.
- BHABHA, Homi. *The Location of Culture*. New York: Routledge, 2007.
- BOU MAROUN, Cristiane R.G. *O texto multimodal no livro didático de Português*. In: VIEIRA, J. A. et al. *Reflexões sobre a Língua Portuguesa – uma abordagem multimodal*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- BRANDÃO, Helena H. N. *Introdução à análise do discurso*. 4 ed. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 1995.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1996.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio – OCEM: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1999.

- BRYDON, Diana & COLEMAN, William D. *Renegotiating community – interdisciplinary perspectives, global contexts*. Vancouver: UBC Press, 2008.
- CANAGARAJAH, A. Suresh (Ed.). *Reclaiming the Local in Language Policy and Practice*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2005.
- CANEN, Ana & MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. *Ênfases e Omissões no currículo*. 2 ed. Campinas, SP: Papirus, 2005.
- CARMAGNANI, Anna Maria Grammatico. *A questão da identidade na mídia: reflexos na sala de aula*. In: CORACINI, M. J. (org.). *Identidade e Discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas, SP: Editora da Unicamp / Chapecó, RS: Argos Editora Universitária, 2003.
- \_\_\_\_\_. Comunicação pessoal. Aula de pós-graduação. Disciplina *Linguagem, Mídia e Discurso*. Universidade de São Paulo, 15/03/2007.
- CHARTIER, Roger. *A aventura do livro – do leitor ao navegador*. São Paulo: Unesp/Imprensa Oficial do Estado, 1999.
- CHAUÍ, Marilena. *O que é ideologia*. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.
- COPE, Bill & KALANTZIS, Mary (orgs.). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. New York: Routledge, 2006.
- CORACINI, Maia José. *A celebração do outro: arquivo, memória e identidade – línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007.
- COX, Maria Inês Pagliarini e ASSIS-PETERSON, Ana Antonia. *O drama do ensino de inglês na escola pública brasileira*. In: ASSIS-PETERSON, Ana Antonia. *Línguas Estrangeiras: para além do método*. São Carlos, SP: Pedro e João Editores / Cuiabá, EdUFMT, 2008.
- CRYSTAL, David. *A revolução da linguagem*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- EDWARDS, Richard & USHER, Robin. *Globalisation and Pedagogy – space, place and identity*. 2. ed. New York: Routledge, 2008.
- FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.
- FABRÍCIO, Branca Falabella. *Linguística Aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescritões em curso*. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Por uma linguística indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2008.
- FAZENDA, Ivani (org.). *Metodologia da Pesquisa Educacional*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Dicionário em construção: interdisciplinaridade*. 2ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- FISCHER, Steven Roger. *História da Leitura*. São Paulo: Unesp, 2006.

FONTANA, Beatriz & LIMA, Marília dos Santos. *Questões centrais do ensino e da aprendizagem de línguas estrangeiras*. In: Revista Em aberto, Brasília, v. 22, n. 81, ago. 2009. pp.15-28

FOCAMBERT, Jean. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1971/2005.

\_\_\_\_\_. *Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

\_\_\_\_\_. *Vigiar e Punir*. 33 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987/2007.

FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. 31 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979/2008.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia*. 20 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996/2001.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. 21 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987/1993.

GADOTTI, Moacir. *Concepção dialética da educação: um estudo introdutório*. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GEE, James Paul. *New people in new world: networks, the new capitalism and schools*. In: COPE, Bill & KALANTZIS, Mary (orgs.). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. New York: Routledge, 2006.

GIROUX, Henry. *Os professores como intelectuais*. Porto Alegre, Artmed, 1997.

\_\_\_\_\_. *The Giroux Reader*. Colorado: Paradigm Publishers, 2006.

GHEDIN, Evandro & FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Questões de método na construção da pesquisa em educação*. São Paulo: Cortez, 2008.

GUIMARÃES, Nair Domingues. *O Ensino de Inglês como Língua Estrangeira: Um estudo de caso sobre a competência comunicativa desenvolvida nos alunos do ensino médio*. Dissertação de Mestrado. Universidade Lusófona de humanidades e tecnologias. Orientação: Luciano Amaral Oliveira. 2006.

HALL, Stuart. *Quem precisa da identidade?* In: SILVA, Tomaz Tadeu, HALL, Stuart & WOODWARD, Kathryn. *Identidade e Diferença*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HORKHEIMER, Max. *Teoria Tradicional e Teoria Crítica*. In: *Os Pensadores: textos escolhidos*. 2 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1937/1983.

\_\_\_\_\_ e ADORNO, Theodore. *Conceito de iluminismo*. In: *Os Pensadores: textos escolhidos*. 2 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1947/1983.

JORDÃO, Clarissa Menezes. *O que todos sabem... ou não: letramento crítico e questionamento conceitual*. In: Revista CROP. Nº 12, 2007. pp 21-46

KALANTZIS, Mary e COPE, Bill. *A multiliteracies pedagogy: a pedagogical supplement*. In: COPE, Bill & KALANTZIS, Mary (orgs.). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. New York: Routledge, 2006.

\_\_\_\_\_. *Changing the role of schools*. In: COPE, Bill & KALANTZIS, Mary (orgs.). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. New York: Routledge, 2006.

KATO, Mary. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. 2 ed. São Paulo, Ática, 1999.

KELLNER, Douglas. *Technological revolution, multiple literacies, and the restructuring of education*. In: SNYDER, Ilana (ed.). *Silicon Literacies – communication, innovation and education in the electronic age*. London and New York: Routledge, 2002.

KENSKI, Vani Moreira. *Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação*. 2 ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

KONDER, Leandro. *O que é dialética*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

KLEIMAN, Ângela (org). *Os significados do letramento*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006.

KRESS, Gunther. *English in Urban classes*. New York: Routledge, 2005.

\_\_\_\_\_. *Literacy in the new media age*. New York: Routledge, 2007.

\_\_\_\_\_. *O ensino na era da informação: entre a instabilidade e a integração*. Tradução de Beth Honorato. In: GARCIA, Regina & MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_ & VAN LEEUWEN, Theo. *Reading images: the grammar of visual design*. London & New York: Routledge, 2007

\_\_\_\_\_. *Multimodal Discourse – the modes and media of contemporary communication*. London: Hodder Arnold, 2001.

KUMARAVADIVELU, B. *Beyond methods: macrostrategies for language teaching*. Yale Language Series. New Haven & London: Yale University Press, 2003.

\_\_\_\_\_. *Understanding language teaching: from method to postmethod*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2008.

LANKSHEAR, Colin & KNOBEL, Michelle. *New Literacies: everyday practices & classroom learning*. 2 ed. McGraw Hill, 2006.

LANKSHEAR, Colin, SNYDER, Ilana & GREEN, Bill. *Teachers and Technoliteracy – managing literacy, technology and learning in schools*. Sydney: Allen & Unwin: 2000.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura – um conceito antropológico*. 16 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

LEFFA, Vilson. *O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional*. In: Contexturas, APLIESP, nº 4, p. 13-24, 1999. In: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/oensle.pdf> Acesso em 01-06-2010

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Trad.: Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1994.

LO BIANCO, Joseph. *Multiliteracies and multilingualism*. In: COPE, Bill and KALANTZIS, Mary. *Multiliteracies*. London & New York: Routledge, 2006.

LONGARAY, Elisabete Andrade. *A aprendizagem de inglês na escola pública no Brasil e o mito da importância da língua estrangeira*. In: Em Aberto / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. Brasília, v. 22, n. 81, ago. 2009. pp. 47-59.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez, 1994.

LUKE, Allan & FREEBODY, Peter. *Shaping the social practices of reading*. In: MUSPRATT, Sandy, LUKE, Allan & FREEBODY, Peter (eds). *Constructing critical literacies: teaching and learning textual practice*. New Jersey: Hapton Press, 1999.

LUKE, Carmen. *Cyber-schooling and technological change*. In: COPE, Bill and KALANTZIS, Mary. *Multiliteracies*. London & New York: Routledge, 2006. pp. 69-91.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura & SHIGUNOV NETO, Alexandre (orgs). *Formação de professores – passado, presente e futuro*. São Paulo: Cortez, 2004.

MAGDALENA, Beatriz Corso e COSTA, Iris Elizabeth Tempel. *A lógica dos contextos e o ciberespaço*. In: Revista Pátio. Ano VII. Nº 26, mai/jul, 2003.

MARCONI, Marina de Andrade e LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos da metodologia científica*. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. *A formação intelectual do estudante de Letras*. In: MOLLICA, Maria Cecília (org.). *Linguagem para formação em Letras, Educação e Fonoaudiologia*. São Paulo: Contexto, 2009.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. *Manifesto Comunista*. Comentado por Chico Alencar. Rio de Janeiro: Garamond, 1998.

MATURANA, Humberto. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

McCORMICK, Kathleen. *The culture of reading and the teaching of English*. Manchester: Manchester University Press, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa social – teoria, método e criatividade*. 28 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MONTE-MÓR, Walkyria. *Língua e Diversidade cultural nas Américas Multiculturais*. In: Revista Crop. nº 8, dezembro/2002. pp.:311-329.

\_\_\_\_\_. *Leitura, Literatura e Letramento Crítico em Garcia Márquez* in Sedycias, J. (org) *A América Hispânica no Imaginário Literário Brasileiro*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2007, p 219-234.

- \_\_\_\_\_. *Critical Literacies, Meaning Making and New Epistemological Perspectives*. In: *Revista Eletrônica Matices en Lenguas Extranjeras*. nº 2, Dezembro, 2008.
- \_\_\_\_\_. Palestra no II Encontro Nacional Developing New Literacies in Cross-cultural contexts. FFLCH, USP, 17-09-2010.
- \_\_\_\_\_; MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario; BRYDON, Diana. *Developing new literacies in cross-cultural contexts: future directions for teaching English in Brazilian and global contexts*. In: MONTEIRO, Maria Conceição; NUÑEZ, Carlinda Fragale Pate; BESNER, Neil (orgs). *Diálogos nas Américas, Brasil/Canadá: culturas e literaturas*. Rio de Janeiro: Caetés, 2010.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processo de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996.
- MORAES, Marco Antonio de. *Cidadania, Educação e Trabalho na encruzilhada do mercado*. In: *Revista Tecnologia Educacional*. Ano XXXI ns 163/166 – Out./03 – Set./04
- MUSPRATT, S., LUKE, A., & FREEBODY, P. (eds) *Constructing critical literacies: teaching and learning textual practice*. New Jersey: Hampton Press, Inc. 1997.
- NOBRE, Marcos (org.). *Curso Livre de Teoria Crítica*. Campinas, SP: Papyrus, 2008.
- NEW LONDON GROUP. *A pedagogy of multiliteracies: designing social futures*. In: COPE, Bill & KALANTZIS, Mary (orgs.). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. New York: Routledge, 2006.
- OLIVEIRA, Luis Carlos Meneses de. *A HISTORIOGRAFIA BRASILEIRA DA LITERATURA INGLESA: uma história do ensino de inglês no Brasil (1809-1951)*. Dissertação de Mestrado. Campinas, SP: Unicamp – IEL 1999.
- ORLANDI, Eni Puccineli. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. 6 ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.
- \_\_\_\_\_. *Análise do discurso*. In: \_\_\_\_\_ e LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy (orgs.). *Discurso e Textualidade*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.
- PAIVA, V. L. M. O. *A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa*. In: STEVENS, C. M. T. e CUNHA, M. J. *Caminhos e colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: UnB, 2003. P.53-84. Encontrado em [www.veramenezes.com/ensino.htm](http://www.veramenezes.com/ensino.htm) . Acesso em 11-05-10
- \_\_\_\_\_. *Ensino de Língua Inglesa: reflexões e experiências*. 3 ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.
- \_\_\_\_\_. *O ensino de língua estrangeira e a questão da autonomia*. In: LIMA, Diógenes Cândido (org.). *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

- PENNYCOOK, Alastair. *Uma linguística aplicada transgressiva*. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Por uma linguística indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2008
- PERRENOUD, Phillippe. *Formar professores em contextos sociais em mudança - prática reflexiva e participação crítica*. In: *Revista Brasileira de Educação*, n. 12, set/out/nov/dez. 1999. pp. 5-18.
- PIMENTA, Selma Garrido. *Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor*. In: FAZENDA, Ivani (org.). *Didática e Interdisciplinaridade*. 7 ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola, 2008.
- RICOEUR, Paul. *Percurso do reconhecimento*. São Paulo: Loyola, 2006.
- \_\_\_\_\_. *Interpretação e ideologias*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990.
- ROCHA, Harrison. *Repensando o ensino de língua portuguesa: uma abordagem multimodal*. In: VIEIRA, J. A. et al. *Reflexões sobre a Língua Portuguesa – uma abordagem multimodal*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil (1930-1973)*. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- SACRISTÁN, José Gimeno. *O significado e a função da educação na sociedade e na cultura globalizadas*. In: GARCIA, Regina & MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- SANTAELLA, Lúcia. *Linguagens líquidas na era da mobilidade*. São Paulo: Paulus, 2007.
- SANTOS, Aparecida de Fátima Tiradentes. *Desigualdade social & dualidade escolar – conhecimento e poder em Paulo Freire e Gramsci*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- SANTOS, Jardélia Moreira dos. *Letramento multimodal e o texto em sala de aula*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Letras, UnB, 2006.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. *Educação, ideologia e contra-ideologia*. São Paulo: EPU, 1986.
- SILVA, Tomás Tadeu da. *A produção social da identidade e da diferença*. In: SILVA, Tomaz Tadeu, HALL, Stuart & WOODWARD, Kathryn. *Identidade e Diferença*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3 ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- SILVA, Marco. *Reinventar a sala de aula na cibercultura*. In: *Revista Pátio*. Ano VII, nº 26, mai/jul, 2003.
- SIM, Stuart & VAN LOON, Borin. *Introducing Critical Theory*. Royston: Totem Books, 2005.

- SIMON, Roger Irwin. *Teaching against the grain: texts for a pedagogy of possibility*. Toronto: OISE Press, 1992.
- SNYDER, Ilana. *Silicon Literacies – communication, innovation and education in the electronic age*. London and New York: Routledge, 2002.
- SOARES, Magda. *Linguagem e escola – uma perspectiva social*. 7 ed. São Paulo: Ática, 1989.
- SOUTO MAIOR, Armando. *História Geral*. 16 ed. São Paulo: Editora Nacional, 1976.
- STAHOLI, Lynn A. e HAMMETT, Daniel (2010). *Educating the new national citizen: education, political subjectivity and divided societies*. *Citizenship Studies*, n. 14, jun/2010. pp. 667-680
- STUBBS, Michael. *A língua na educação*. In: BAGNO, Marcos, STUBBS, Michael, e GAGNÉ, Gilles. *Língua materna – letramento, variação & ensino*. 4 ed. São Paulo: Parábola, 2007.
- STREET, Brian. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: CUP, 1984.
- SUÁREZ, OROZCO, Marcelo M. & QIN-HILLIARD, Desirée Baolian. *Globalization: culture and education in the new millennium*. California: University of California Press, 2004.
- SUÁREZ-OROZCO, M. M. & SATTIN, Carolyn. *Learning in the global era*. In: SUAREZ-OROZCO, Marcelo M. *Learning in the global era: international perspectives on globalization and education*. California: University of California Press, 2007.
- VIEIRA, J. A. et al. *Reflexões sobre a Língua Portuguesa – uma abordagem multimodal*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- WOODWARD, Kathrin. *Identidade e Diferença: uma introdução teórica e conceitual*. In: SILVA, Tomaz Tadeu, HALL, Stuart & WOODWARD, Kathryn. *Identidade e Diferença*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- ZACCHI, Vanderlei. *Linguagem e cultura na construção da identidade do sem terra*. Tese de Doutorado. DLM, FFLCH, USP. 2009.
- ZEICHNER, Kenneth M. *Tendências da pesquisa sobre formação de professores nos Estados Unidos*. In: *Revista Brasileira de Educação*, n. 9, set/out/nov, 1998. pp. 76-87
- <http://oglobo.globo.com/rio/mat/2010/10/06/penso-em-educacao-como-um-negocio-diz-novo-secretario-estadual-de-educacao-ao-assumir-cargo-922716606.asp> , acesso em 07-10-2010
- [www.criticalliteracy.org.uk](http://www.criticalliteracy.org.uk) , acesso em 08/08/2007.
- [www.criticalliteracy.org.uk/whatiscl.html](http://www.criticalliteracy.org.uk/whatiscl.html), acesso em 08/08/2007
- [www.inep.gov.br/internacional/pisa](http://www.inep.gov.br/internacional/pisa), acesso em 21-01-2011
- [www.osdemethodology.org.uk](http://www.osdemethodology.org.uk) , acesso em 28-08-2008

## ANEXOS

### 1. Questionários respondidos por professores em exercício

#### Questionário 1

#### Língua inglesa na escola.

Você está participando de uma pesquisa voltada para o ensino de línguas estrangeiras na escola. Gostaríamos de conhecer a sua opinião ou percepção desse ensino no local onde leciona. Então, contamos com as suas descrições ou respostas sobre as questões abaixo.

Solicitamos que não escreva seu nome real nesse questionário; informe apenas um pseudônimo, o que ajudará na leitura dos dados.

**Pseudônimo:** Alves

**Leciona Língua Estrangeira no ( ) ensino fundamental ( x ) ensino médio**

**Leciona Língua Estrangeira na ( ) rede pública ( x ) rede privada**

Escreva, de forma resumida,

- 1) qual é ou como você vê a contribuição das aulas de inglês na escola para a formação dos alunos.

Para um mundo globalizado, se faz necessário cada vez mais o aprendizado da língua inglesa.

- 2) qual objetivo você prioriza ao ensinar inglês na escola e por quê.

Infelizmente estamos presos aos conteúdos programáticos, mesmo tentando diversificar, ainda estamos presos ao planejamento.

- 3) **As Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Línguas Estrangeiras (OCEM-LE)**, publicadas em 2006, falam que

*para atender às necessidades da sociedade atual, seria recomendável um trabalho educacional em que as disciplinas do currículo escolar se tornam meios (...) busca-se a formação de indivíduos, o que inclui o desenvolvimento da consciência social, criatividade, mente aberta para conhecimentos novos, enfim, uma reforma na maneira de pensar e ver o mundo (página 90).*

O que você pensa sobre essa proposta de trabalho na sua prática pedagógica?

*É a transformação do aprendiz, tornando-o inserido no meio social, capaz de interagir.*

- 4) A respeito da **noção de cidadania**, ressaltada nas OCEM-LE, indique o grau de importância do desenvolvimento dessa noção nas aulas de inglês:

- a.  muito relevante
- b.  mais ou menos relevante
- c.  pouco relevante
- d.  nada relevante

Se você marcou **a** ou **b**, escreva um exemplo ou uma idéia de um tipo de atividade para ensino de inglês (ou LE) que, em sua opinião, contribui para o desenvolvimento da noção de cidadania

*Jogos, assim os alunos interagem uns com os outros e lidam com diferentes hábitos, opiniões dos colegas.*

Caso você tenha marcado **c** ou **d**, escreva a sua opinião sobre a pouca ou nenhuma relevância da noção de cidadania nas aulas de inglês.

5) Nas **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Línguas Estrangeiras** (OCEM-LE), encontra-se a seguinte citação:

*(...) os professores de inglês podem cooperar em sua marginalização imaginando-se como meros “professores de língua” sem conexão alguma com questões sociais e políticas. Ou então podem aceitar o paradoxo do letramento como forma de comunicação interétnica que muitas vezes envolve conflitos de valores e identidades, e aceitar seu papel como pessoas que socializam os aprendizes numa visão de mundo que, dado seu poder (...) deve ser analisada criticamente. (GEE, 1986, p. 722)*

Escreva o que acha sobre o posicionamento desse autor.

*A partir do momento em que o aluno se torna letrado, ele é capaz de interagir e aumentar seu desenvolvimento no aprendizado, socializado no meio em que vive.*

6) Indique a sua percepção sobre a **necessidade de reformulação do trabalho didático-pedagógico** em vista das **novas tecnologias de informação e comunicação** e justifique a sua resposta.

- a.  muito necessário
- b.  mais ou menos necessário
- c.  pouco necessário
- d.  não é necessário

*Porque as transformações ocorrem de forma veloz e o indivíduo necessita acompanhar todas essas mudanças a fim de sobreviver no mercado de trabalho.*

7) Descreva como você percebe a **relação entre globalização, educação e as aulas de Língua Inglesa**

Não percebo que haja essa relação.

Percebo que há essa relação: *Essa relação é nítida no desenvolvimento social, político e cultural no dia-a-dia do aluno como elemento inserido no mundo em que vive. Se faz necessário trabalhar a atualidade juntamente com a vivência do aluno*

*nas aulas de Língua Inglesa. Assim ocorrerá a aprendizagem de forma atual, contínua e transformadora.*

## Questionário 2

**Língua inglesa na escola.**

**Você está participando de uma pesquisa voltada para o ensino de línguas estrangeiras na escola. Gostaríamos de conhecer a sua opinião ou percepção desse ensino no local onde leciona. Então, contamos com as suas descrições ou respostas sobre as questões abaixo.**

**Solicitamos que não escreva seu nome real nesse questionário; informe apenas um pseudônimo, o que ajudará na leitura dos dados.**

**Pseudônimo: Mary Shelley**

**Leciona Língua Estrangeira no ( X ) ensino fundamental ( ) ensino médio**

**Leciona Língua Estrangeira na ( ) rede pública ( X ) rede privada**

Escreva, de forma resumida,

1) qual é ou como você vê a contribuição das aulas de inglês na escola para a formação dos alunos.

*Vejo como um incentivo ao aprendizado dos idiomas em questão. Pois, como professora de inglês do ensino fundamental, não vejo como o ensino dado nas escolas possa fazer com que os alunos adquiram as línguas. Vejo como uma forma de conscientizar os alunos da importância de se aprender novas línguas para sua carreira profissional como para ele se entender como parte de um mundo plurilíngüe e saiba da importância que novos conhecimentos farão em sua vida profissional e pessoal. E como não devia deixar de ser, como mera preparação para o vestibular.*

2) qual objetivo você prioriza ao ensinar inglês na escola e por quê.

*Priorizo não deixar o aluno assustado em relação ao aprendizado de uma nova língua, deixa-lo bem a vontade para explorar a língua a sua maneira e deixando-o em constante contato com a língua, criando na sala uma atmosfera favorável a esse ensino. Também devemos atingir o aluno com questões de seu cotidiano, como as músicas que escuta, os textos que lêem, os filmes a que assistem, sem deixar de cumprir seu planejamento da escola.*

3) As **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Línguas Estrangeiras (OCM-LE)**, publicadas em 2006, falam que

*para atender às necessidades da sociedade atual, seria recomendável um trabalho educacional em que as disciplinas do currículo escolar se tornam meios (...) busca-se a formação de indivíduos, o que inclui o desenvolvimento da consciência social, criatividade, mente aberta para conhecimentos novos, enfim, uma reforma na maneira de pensar e ver o mundo (página 90).*

O que você pensa sobre essa proposta de trabalho na sua prática pedagógica?

*Todas as disciplinas devem ter meios para tornar seu aluno um cidadão, não vejo porque inglês e espanhol deveriam ser diferentes. É obrigação do professor saber trabalhar essa questão sem atrapalhar seu planejamento. A formação dada deve ser holística no sentido de que crie uma consciência crítica e social no aluno. E em relação a questões estrangeiras, temos vários modos de abordagens, dado tantos acontecimentos mundiais.*

4) A respeito da **noção de cidadania**, ressaltada nas OCEM-LE, indique o grau de importância do desenvolvimento dessa noção nas aulas de inglês:

- a. (  ) muito relevante
- b. (  ) mais ou menos relevante
- c. (  ) pouco relevante
- d. (  ) nada relevante

Se você marcou **a** ou **b**, escreva um exemplo ou uma idéia de um tipo de atividade para ensino de inglês (ou LE) que, em sua opinião, contribui para o desenvolvimento da noção de cidadania

*A partir do momento que o aluno sabe debater sobre várias questões mundiais, sobre a cultura de países, sabe dar a sua opinião criticamente, ele já é um cidadão em exercício de sua cidadania, pois está sendo ouvido e debatendo com conhecimento dessas questões. Importante salientar que esses são momentos da aula e não o próprio conteúdo. São questões para trabalhar paralelo ao ensino de gramática e vocabulário, para que dessa maneira não saíamos do objetivo principal desse ensino.*

Caso você tenha marcado **c** ou **d**, escreva a sua opinião sobre a pouca ou nenhuma relevância da noção de cidadania nas aulas de inglês.

5) Nas **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Línguas Estrangeiras** (OCEM-LE), encontra-se a seguinte citação:

*(...) os professores de inglês podem cooperar em sua marginalização imaginando-se como meros “professores de língua” sem conexão alguma com questões sociais e políticas. Ou então podem aceitar o paradoxo do letramento como forma de comunicação interétnica que muitas vezes envolve conflitos de valores e identidades, e aceitar seu papel como pessoas que socializam os aprendizes numa visão de mundo que, dado seu poder (...) deve ser analisada criticamente. (GEE, 1986, p. 722)*

Escreva o que acha sobre o posicionamento desse autor.

*Concordo no sentido de que o ensino de línguas é e sempre foi calcado somente em teoria. Dificilmente vemos questões culturais serem abordadas nessas aulas, o que é um erro, pois o aluno precisa conhecer o que está estudando e não pode criar uma atitude “endeusada” dos países em questão. Simples atitudes como o estudo de como foi dada a formação dessas civilizações, curiosidades sobre seu estilo de vida, etc, fazem uma aula muito mais produtiva.*

6) Indique a sua percepção sobre a **necessidade de reformulação do trabalho didático-pedagógico** em vista das **novas tecnologias de informação e comunicação** e justifique a sua resposta.

- a.  muito necessário
- b.  mais ou menos necessário
- c.  pouco necessário
- d.  não é necessário

*Porque entendo o ensino de línguas estrangeiras muito arcaico. Professores por falta de tempo e de recursos não inovam e por isso o ensino torna-se enfadonho e repetitivo. Simples recursos como músicas, filmes, reportagens, fariam toda a diferença em uma aula de línguas onde os alunos não fazem outra coisa a não ser decorar noções gramaticais que não tem relevância alguma para eles, já que é totalmente descontextualizado.*

7) Descreva como você percebe a **relação entre globalização, educação e as aulas de Língua Inglesa**

Não percebo que haja essa relação.

Percebo que há essa relação: *Pois em minha opinião, é justamente por causa da globalização que o ensino de línguas estrangeiras tornou-se tão popular nos últimos anos, diferentemente de 20 anos atrás, quando ainda era elitista. Creio que devemos pausar com muita teoria e partir para a discussão de questões políticas e culturais. É bom posicionar nossos alunos com essas questões para que não criem o pensamento de que tudo que é bom que vem de fora e da importância de se globalizar nesse mundo de hoje.*

## Questionário 3

**Língua inglesa na escola.**

Você está participando de uma pesquisa voltada para o ensino de línguas estrangeiras na escola. Gostaríamos de conhecer a sua opinião ou percepção desse ensino no local onde leciona. Então, contamos com as suas descrições ou respostas sobre as questões abaixo.

Solicitamos que não escreva seu nome real nesse questionário; informe apenas um pseudônimo, o que ajudará na leitura dos dados.

**Pseudônimo:** EU

**Leciona Língua Estrangeira no** ( ) ensino fundamental ( X ) ensino médio

**Leciona Língua Estrangeira na** ( X ) rede pública ( ) rede privada

Escreva, de forma resumida,

1) qual é ou como você vê a contribuição das aulas de inglês na escola para a formação dos alunos. AS AULAS DE INGLÊS NA ESCOLA CONTRIBUEM PARA QUE OS ALUNOS TENHAM ACESSO A NOÇÕES DE UMA CULTURA DIFERENTE DA DELES E COMO UMA “INCLUSÃO” NO MUNDO GLOBALIZADO.

2) qual objetivo você prioriza ao ensinar inglês na escola e por quê.

OJETIVOS A CURTO PRAZO. TENTO FAZER COM QUE OS ALUNOS VEJAM UMA FUNCIONALIDADE NO CONTEÚDO LECIONADO SIMPLEMENTE PARA PRENDÊ-LOS À AULA.

3) As **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Línguas Estrangeiras (OCEM-LE)**, publicadas em 2006, falam que

*para atender às necessidades da sociedade atual, seria recomendável um trabalho educacional em que as disciplinas do currículo escolar se tornam meios (...) busca-se a formação de indivíduos, o que inclui o desenvolvimento da consciência social, criatividade, mente aberta para conhecimentos novos, enfim, uma reforma na maneira de pensar e ver o mundo (página 90).*

O que você pensa sobre essa proposta de trabalho na sua prática pedagógica?

É EXATAMENTE O QUE DESCREVE A PROPOSTA QUE TENTO FAZER COM MEUS ALUNOS, MESMO QUE ELES NÃO SE INTERESSEM PELAS AULAS.

4) A respeito da **noção de cidadania**, ressaltada nas OCEM-LE, indique o grau de importância do desenvolvimento dessa noção nas aulas de inglês:

a.( ) muito relevante

b.(X) mais ou menos relevante

c.( ) pouco relevante

d.( ) nada relevante

Se você marcou **a** ou **b**, escreva um exemplo ou uma idéia de um tipo de atividade para ensino de inglês (ou LE) que, em sua opinião, contribui para o desenvolvimento da noção de cidadania MODAL VERBS. PODE-SE TRABALHAR OS DIFERENTES SENTIDOS DE ALGUNS DELES (SHOULD/SHOULDN'T; MUST/MUSTN'T; HAVE TO; CAN'T) COM ASSUNTOS LIGADOS À PRÁTICA DA CIDADANIA, FAZENDO COM QUE OS ALUNOS CRIEM FRASES DO TIPO: YOU SHOULDN'T THROW GARBAGE ON THE STREETS; YOU MUST RESPECT ELDER PEOPLE; AND SO ON.

Caso você tenha marcado **c** ou **d**, escreva a sua opinião sobre a pouca ou nenhuma relevância da noção de cidadania nas aulas de inglês.

5) Nas **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Línguas Estrangeiras** (OCEM-LE), encontra-se a seguinte citação:

*(...) os professores de inglês podem cooperar em sua marginalização imaginando-se como meros “professores de língua” sem conexão alguma com questões sociais e políticas. Ou então podem aceitar o paradoxo do letramento como forma de comunicação interétnica que muitas vezes envolve conflitos de valores e identidades, e aceitar seu papel como pessoas que socializam os aprendizes numa visão de mundo que, dado seu poder (...) deve ser analisada criticamente. (GEE, 1986, p. 722)*

Escreva o que acha sobre o posicionamento desse autor.

CONCORDO COM O POSICIONAMENTO DO AUTOR. A FALTA DE INTERESSE DA MAIORIA DOS ALUNOS (E, POR ALGUMAS VEZES, DA INSTITUIÇÃO, TAMBÉM) NÃO AJUDA O PROFESSOR DE LE A CRIAR MUITAS EXPECTATIVAS SOBRE SUAS AULAS. PELO CONTRÁRIO: FAZ COM QUE MUITOS DE NÓS PENSEMOS “LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA QUÊ? ELE NÃO VAI PRECISAR DELA MESMO...”. A CONTRIBUIÇÃO QUE PODEMOS DAR COM QUESTÕES SOCIAIS E POLÍTICAS DENTRO DA ESCOLA, PRINCIPALMENTE COMO PROFESSORE DE LINGUA INGLESA, FICA UM POUCO ESQUECIDA E NÃO É PRATICADA.

6) Indique a sua percepção sobre a **necessidade de reformulação do trabalho didático-pedagógico** em vista das **novas tecnologias de informação e comunicação** e justifique a sua resposta.

a. (X) muito necessário

b. ( ) mais ou menos necessário

c. ( ) pouco necessário

d. ( ) não é necessário

Porque OS ALUNOS (E AS PESSOAS, EM GERAL), HOJE EM DIA, TÊM ACESSO À INFORMAÇÃO DE VÁRIAS MANEIRAS E, SE A AULA NÃO

ACOMPANHAR ESSA “VELOCIDADE”, O PROFESSOR FICA PARA TRÁS. ISSO SEM FALAR NOS APARELHOS DISPONÍVEIS NA ATUALIDADE QUE FAZEM COM QUE A AULA DEIXE DE SER QUADRO E LIVRO DIDÁTICO.

7) Descreva como você percebe a **relação entre globalização, educação e as aulas de Língua Inglesa**

( ) Não percebo que haja essa relação.

( X ) Percebo que há essa relação: “INGLÊS” E “MUNDO GLOBALIZADO” SÃO QUASE A MESMA COISA.

Questionário 4  
Língua inglesa na escola.

Você está participando de uma pesquisa voltada para o ensino de línguas estrangeiras na escola. Gostaríamos de conhecer a sua opinião ou percepção desse ensino no local onde leciona. Então, contamos com as suas descrições ou respostas sobre as questões abaixo.

Solicitamos que não escreva seu nome real nesse questionário; informe apenas um pseudônimo, o que ajudará na leitura dos dados.

**Pseudônimo:** Guilherme Sampaio

**Leciona Língua Estrangeira no** ( ) ensino fundamental ( x ) ensino médio

**Leciona Língua Estrangeira na** ( x ) rede pública ( ) rede privada

Escreva, de forma resumida,

- 1) qual é ou como você vê a contribuição das aulas de inglês na escola para a formação dos alunos.

Contribuo para que meus alunos possam desenvolver uma maior percepção de textos dos mais variados gêneros, sempre dentro da área técnica do curso que estudam.

- 2) qual objetivo você prioriza ao ensinar inglês na escola e por quê.

*Como leciono em curso de formação técnica e tecnológica, priorizo a habilidade da leitura. Meus alunos não precisam aprender a falar, escrever ou entender o inglês falado.*

- 3) As **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Línguas Estrangeiras (OCEM-LE)**, publicadas em 2006, falam que

*para atender às necessidades da sociedade atual, seria recomendável um trabalho educacional em que as disciplinas do currículo escolar se tornam meios (...) busca-se a formação de indivíduos, o que inclui o desenvolvimento da consciência social, criatividade, mente aberta para conhecimentos novos, enfim, uma reforma na maneira de pensar e ver o mundo (página 90).*

O que você pensa sobre essa proposta de trabalho na sua prática pedagógica?

*Eu a apóio e respeito, e sempre procuro segui-la. Sempre busco colocar meus alunos em contato com textos atuais, sobre assuntos correntes. Com isso, tenho o privilégio de poder vê-los exercitar seu senso crítico. Obviamente, puxo por isso neles.*

- 4) A respeito da **noção de cidadania**, ressaltada nas OCEM-LE, indique o grau de importância do desenvolvimento dessa noção nas aulas de inglês:

- a.  muito relevante
- b.  mais ou menos relevante
- c.  pouco relevante
- d.  nada relevante

Se você marcou **a** ou **b**, escreva um exemplo ou uma idéia de um tipo de atividade para ensino de inglês (ou LE) que, em sua opinião, contribui para o desenvolvimento da noção de cidadania

*Como já mencionei, trabalho com alunos de cursos técnicos e tecnológicos. Com isto tenho a chance de, além de trabalhar o idioma, poder discutir com meus alunos assuntos como, por exemplo, a influência decisiva do petróleo nas guerras atuais, os benefícios da geração de energia por métodos alternativos (assuntos com os quais meus alunos lidam).*

Caso você tenha marcado **c** ou **d**, escreva a sua opinião sobre a pouca ou nenhuma relevância da noção de cidadania nas aulas de inglês.

5) Nas **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Línguas Estrangeiras** (OCEM-LE), encontra-se a seguinte citação:

*(...) os professores de inglês podem cooperar em sua marginalização imaginando-se como meros “professores de língua” sem conexão alguma com questões sociais e políticas. Ou então podem aceitar o paradoxo do letramento como forma de comunicação interétnica que muitas vezes envolve conflitos de valores e identidades, e aceitar seu papel como pessoas que socializam os aprendizes numa visão de mundo que, dado seu poder (...) deve ser analisada criticamente. (GEE, 1986, p. 722)*

Escreva o que acha sobre o posicionamento desse autor. *Concordo com sua opinião e fico feliz por perceber que me encaixo no segundo tipo de professor de inglês.*

6) Indique a sua percepção sobre a **necessidade de reformulação do trabalho didático-pedagógico** em vista das **novas tecnologias de informação e comunicação** e justifique a sua resposta.

- a.  muito necessário (**na maioria das escolas. A minha possibilita e dispõe de tudo isto**)
- b.  mais ou menos necessário
- c.  pouco necessário
- d.  não é necessário

Porque, *obviamente, não se pode acomodar com ferramentas e métodos de trabalho arcaicos que não acompanham a evolução inevitável do mundo que nos cerca.*

7) Descreva como você percebe a **relação entre globalização, educação e as aulas de Língua Inglesa**

Não percebo que haja essa relação.

Percebo que há essa relação: *Quem não perceberia? Inglês tem absolutamente tudo a ver com globalização.*

## Questionário 5

**Língua inglesa na escola.**

Você está participando de uma pesquisa voltada para o ensino de línguas estrangeiras na escola. Gostaríamos de conhecer a sua opinião ou percepção desse ensino no local onde leciona. Então, contamos com as suas descrições ou respostas sobre as questões abaixo.

Solicitamos que não escreva seu nome real nesse questionário; informe apenas um pseudônimo, o que ajudará na leitura dos dados.

**Pseudônimo: Cris**

**Leciona Língua Estrangeira no ( ) ensino fundamental ( x ) ensino médio**

**Leciona Língua Estrangeira na ( ) rede pública ( x ) rede privada**

Escreva, de forma resumida,

- 1) qual é ou como você vê a contribuição das aulas de inglês na escola para a formação dos alunos.

É necessário principalmente que para que os alunos conheçam o mundo em que eles vivem, conhecendo cultura diferente.

- 2) qual objetivo você prioriza ao ensinar inglês na escola e por quê.

A compreensão está em primeiro lugar.

- 3) As **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Línguas Estrangeiras (OCEM-LE)**, publicadas em 2006, falam que

*para atender às necessidades da sociedade atual, seria recomendável um trabalho educacional em que as disciplinas do currículo escolar se tornam meios (...) busca-se a formação de indivíduos, o que inclui o desenvolvimento da consciência social, criatividade, mente aberta para conhecimentos novos, enfim, uma reforma na maneira de pensar e ver o mundo (página 90).*

O que você pensa sobre essa proposta de trabalho na sua prática pedagógica?

*Muito interessante desde o momento que você tenha liberdade para trabalhar, não é o caso das escolas particulares.*

- 4) A respeito da **noção de cidadania**, ressaltada nas OCEM-LE, indique o grau de importância do desenvolvimento dessa noção nas aulas de inglês:

a. ( X ) muito relevante

b. ( ) mais ou menos relevante

c. ( ) pouco relevante

d. ( ) nada relevante

Se você marcou **a** ou **b**, escreva um exemplo ou uma idéia de um tipo de atividade para ensino de inglês (ou LE) que, em sua opinião, contribui para o desenvolvimento da noção de cidadania

*Já fiz uma história em quadrinho com o tema cidadania , e os alunos se envolveram muito, adoraram.*

Caso você tenha marcado **c** ou **d**, escreva a sua opinião sobre a pouca ou nenhuma relevância da noção de cidadania nas aulas de inglês.

5) Nas **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Línguas Estrangeiras (OCEM-LE)**, encontra-se a seguinte citação:

*(...) os professores de inglês podem cooperar em sua marginalização imaginando-se como meros “professores de língua” sem conexão alguma com questões sociais e políticas. Ou então podem aceitar o paradoxo do letramento como forma de comunicação interétnica que muitas vezes envolve conflitos de valores e identidades, e aceitar seu papel como pessoas que socializam os aprendizes numa visão de mundo que, dado seu poder (...) deve ser analisada criticamente. (GEE, 1986, p. 722)*

Escreva o que acha sobre o posicionamento desse autor.

*Aceitável a idéia, pois se o professor estiver interessado, ele consegue socializar o aluno a qualquer lugar.*

6) Indique a sua percepção sobre a **necessidade de reformulação do trabalho didático-pedagógico** em vista das **novas tecnologias de informação e comunicação** e justifique a sua resposta.

a. ( X ) muito necessário

b. ( ) mais ou menos necessário

c. ( ) pouco necessário

d. ( ) não é necessário

*Porque atualmente a sala de aula não é o lugar mais interessante para o aluno*

7) Descreva como você percebe a **relação entre globalização, educação e as aulas de Língua Inglesa**

( ) Não percebo que haja essa relação.

( X ) Percebo que há essa relação: *Conhecendo a Língua Inglesa, ele conhece uma nova cultura também. Assim ele está globalizado.*

## Questionário 6

**Língua inglesa na escola.**

Você está participando de uma pesquisa voltada para o ensino de línguas estrangeiras na escola. Gostaríamos de conhecer a sua opinião ou percepção desse ensino no local onde leciona. Então, contamos com as suas descrições ou respostas sobre as questões abaixo.

Solicitamos que não escreva seu nome real nesse questionário; informe apenas um pseudônimo, o que ajudará na leitura dos dados.

**Pseudônimo:** *Elodi*

**Leciona Língua Estrangeira no ( ) ensino fundamental ( X ) ensino médio**

**Leciona Língua Estrangeira na ( X ) rede pública ( ) rede privada**

Escreva, de forma resumida,

- 1) qual é ou como você vê a contribuição das aulas de inglês na escola para a formação dos alunos.

*Os alunos descobrem diferentes culturas e ao trabalhar com textos, suas estratégias de leitura melhoram e os ajudam em Português também.*

- 2) qual objetivo você prioriza ao ensinar inglês na escola e por quê.

*Como leciono no ensino médio, minha grande prioridade é leitura e interpretação de textos, com foco em estratégias de leitura para auxiliá-los no Vestibular.*

- 3)As **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Línguas Estrangeiras (OCEM-LE)**, publicadas em 2006, falam que

*para atender às necessidades da sociedade atual, seria recomendável um trabalho educacional em que as disciplinas do currículo escolar se tornam meios (...) busca-se a formação de indivíduos, o que inclui o desenvolvimento da consciência social, criatividade, mente aberta para conhecimentos novos, enfim, uma reforma na maneira de pensar e ver o mundo (página 90).*

O que você pensa sobre essa proposta de trabalho na sua prática pedagógica?

*É necessário capacitar o aluno para que, quando saia da escola, consiga “sobreviver” na nossa sociedade, que é imensamente exigente. O aluno tem que saber mais do que aprendeu, ele precisa ter outras habilidades, pois é isto o que a sociedade quer. Portanto, concordo com o texto, quando se diz “busca-se a formação de indivíduos, o que inclui o desenvolvimento da consciência social, criatividade, mente aberta para conhecimentos novos”. O aluno não pode mais receber o conhecimento pronto, ele deve descobri-lo. Quando ele “aprende a aprender”, tudo fica mais fácil, pois ele passa a usar suas próprias estratégias em todos os campos do conhecimento, inclusive, na aprendizagem fora da escola.*

4) A respeito da **noção de cidadania**, ressaltada nas OCEM-LE, indique o grau de importância do desenvolvimento dessa noção nas aulas de inglês:

- a.  muito relevante
- b.  mais ou menos relevante
- c.  pouco relevante
- d.  nada relevante

Se você marcou **a** ou **b**, escreva um exemplo ou uma idéia de um tipo de atividade para ensino de inglês (ou LE) que, em sua opinião, contribui para o desenvolvimento da noção de cidadania

*Um trabalho de leitura com textos autênticos sobre um fato importante na nossa história, ou na história do mundo, seguido de um debate sobre o mesmo tópico. Por exemplo, um texto sobre as eleições Norte-Americanas, seguido de um debate sobre política (e por que não?) no Brasil.*

Caso você tenha marcado **c** ou **d**, escreva a sua opinião sobre a pouca ou nenhuma relevância da noção de cidadania nas aulas de inglês.

5) Nas **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Línguas Estrangeiras** (OCEM-LE), encontra-se a seguinte citação:

*(...) os professores de inglês podem cooperar em sua marginalização imaginando-se como meros “professores de língua” sem conexão alguma com questões sociais e políticas. Ou então podem aceitar o paradoxo do letramento como forma de comunicação interétnica que muitas vezes envolve conflitos de valores e identidades, e aceitar seu papel como pessoas que socializam os aprendizes numa visão de mundo que, dado seu poder (...) deve ser analisada criticamente. (GEE, 1986, p. 722)*

Escreva o que acha sobre o posicionamento desse autor.

*Creio que o professor, de qualquer disciplina, deve estar sempre em contato com as questões sociais e deve usar estas questões como plano de fundo, ou até mesmo como peça central de sua prática. Devemos mostrar os lados da moeda, capacitar os alunos com estratégias para que eles vivenciem criticamente suas experiências em sala de aula, mostrando que eles podem usá-las também na “vida real”.*

6) Indique a sua percepção sobre a **necessidade de reformulação do trabalho didático-pedagógico** em vista das **novas tecnologias de informação e comunicação** e justifique a sua resposta.

- a.  muito necessário
- b.  mais ou menos necessário
- c.  pouco necessário
- d.  não é necessário

*Porque devido as demandas atuais, um “analfabeto digital” não tem possibilidade de galgar uma posição mais alta na sociedade. As aulas no quadro-de-giz*

*(que minha escola ainda usa) estão defazadas. O mundo mostra ao aluno interatividade, comunicação, virtualidade, simplesmente o oposto do que há nas nossas escolas. É essencial um laboratório de informática, TV e vídeo, para que nossas aulas sejam estruturadas de maneira lúdica, prática, rápida, assim como a sociedade é atualmente. E que o aluno tenha contato com essas diversas mídias para que quando estiver fora da escola, ele tenha chance de vencer também.*

7) Descreva como você percebe a **relação entre globalização, educação e as aulas de Língua Inglesa**

( ) Não percebo que haja essa relação.

( X ) Percebo que há essa relação.

*Devido à rapidez na informação, a escola deve estar “atenada” com as várias mudanças no mundo. Tudo que acontece nos dias de hoje influencia o mundo como um todo, de uma forma ou de outra. Por exemplo, a queda na bolsa de valores em Nova York faz com que os juros fiquem mais altos no Brasil; se há um desastre natural na Índia, várias instituições brasileiras fazem campanhas para que possamos ajudá-los, enviando roupa, comida, etc. E assim, a escola não pode estar fora desta realidade, não é um elemento a parte. A escola, como o ensino de Língua Estrangeira e das outras disciplinas, têm que fazer parte da situação, promovendo questionamentos, estimulando a curiosidade, e capacitando os alunos a serem pessoas mais críticas.*

## Questionário 7

**Língua inglesa na escola.**

Você está participando de uma pesquisa voltada para o ensino de línguas estrangeiras na escola. Gostaríamos de conhecer a sua opinião ou percepção desse ensino no local onde leciona. Então, contamos com as suas descrições ou respostas sobre as questões abaixo.

Solicitamos que não escreva seu nome real nesse questionário; informe apenas um pseudônimo, o que ajudará na leitura dos dados.

**Pseudônimo: El Soñador**

Leciona Língua Estrangeira no ( ) ensino fundamental ( x ) ensino médio

Leciona Língua Estrangeira na ( x ) rede pública ( ) rede privada

Escreva, de forma resumida,

1) qual é ou como você vê a contribuição das aulas de inglês na escola para a formação dos alunos.

Contribui para um despertar para outras culturas estrangeiras, ao mesmo tempo valorizando a cultura nacional. Serve para refletir outras realidades e a própria realidade na qual o aluno está inserido.

2) qual objetivo você prioriza ao ensinar inglês na escola e por quê.

Priorizo ensinar o inglês instrumental, dando ferramentas básicas para o aluno refletir, interpretar e inferir informações relevantes dos textos.

3)As **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Línguas Estrangeiras (OCEM-LE)**, publicadas em 2006, falam que

*para atender às necessidades da sociedade atual, seria recomendável um trabalho educacional em que as disciplinas do currículo escolar se tornam meios (...) busca-se a formação de indivíduos, o que inclui o desenvolvimento da consciência social, criatividade, mente aberta para conhecimentos novos, enfim, uma reforma na maneira de pensar e ver o mundo (página 90).*

O que você pensa sobre essa proposta de trabalho na sua prática pedagógica?

*A proposta é muito boa; porém, para conseguirmos tal objetivo, precisaríamos motivar nossos alunos e mostrar-lhes a importância da educação para o seu crescimento como ser humano e cidadão consciente de seus direitos e deveres.*

4) A respeito da **noção de cidadania**, ressaltada nas OCEM-LE, indique o grau de importância do desenvolvimento dessa noção nas aulas de inglês:

a.( X ) muito relevante

b.( ) mais ou menos relevante

c.( ) pouco relevante

d. ( ) nada relevante

Se você marcou **a** ou **b**, escreva um exemplo ou uma idéia de um tipo de atividade para ensino de inglês (ou LE) que, em sua opinião, contribui para o desenvolvimento da noção de cidadania

*Quando levo para os meus alunos textos que falam sobre cidadania, proteção ao meio ambiente, política atual etc. e faço com que eles reflitam e discutam sobre esses temas.*

Caso você tenha marcado **c** ou **d**, escreva a sua opinião sobre a pouca ou nenhuma relevância da noção de cidadania nas aulas de inglês.

5) Nas **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Línguas Estrangeiras** (OCEM-LE), encontra-se a seguinte citação:

*(...) os professores de inglês podem cooperar em sua marginalização imaginando-se como meros “professores de língua” sem conexão alguma com questões sociais e políticas. Ou então podem aceitar o paradoxo do letramento como forma de comunicação interétnica que muitas vezes envolve conflitos de valores e identidades, e aceitar seu papel como pessoas que socializam os aprendizes numa visão de mundo que, dado seu poder (...) deve ser analisada criticamente. (GEE, 1986, p. 722)*

Escreva o que acha sobre o posicionamento desse autor.

*Realmente existem dois tipos de professores de inglês, mas me identifico como o último supracitado.*

6) Indique a sua percepção sobre a **necessidade de reformulação do trabalho didático-pedagógico** em vista das **novas tecnologias de informação e comunicação** e justifique a sua resposta.

- a. ( X ) muito necessário
- b. ( ) mais ou menos necessário
- c. ( ) pouco necessário
- d. ( ) não é necessário

*Porque a tecnologia deve ser um meio e não um fim, porém pode servir como importante ferramenta nas aulas de inglês ou qualquer outra disciplina. O mundo evoluiu e a tecnologia também deve estar inserida no contexto escolar, tornando as aulas mais prazerosas, dinâmicas e criativas.*

7) Descreva como você percebe a **relação entre globalização, educação e as aulas de Língua Inglesa**

( ) Não percebo que haja essa relação.

( X ) Percebo que há essa relação: *No mundo globalizado onde vivemos, há uma necessidade de integração entre esses elementos, pois um vai cooperar com o outro; as aulas de inglês ou qualquer outra disciplina não pode estar fora desse contexto. É*

*preciso estarmos “antenados” com o mundo “lá fora” e trazermos esta realidade para a nossa sala de aula. Não podemos, portanto, mostrar aos nossos alunos um mundo que não existe mais.*

## Questionário 8

**Língua inglesa na escola.**

Você está participando de uma pesquisa voltada para o ensino de línguas estrangeiras na escola. Gostaríamos de conhecer a sua opinião ou percepção desse ensino no local onde leciona. Então, contamos com as suas descrições ou respostas sobre as questões abaixo.

Solicitamos que não escreva seu nome real nesse questionário; informe apenas um pseudônimo, o que ajudará na leitura dos dados.

**Pseudônimo: Morgana**

Leciona Língua Estrangeira no ( ) ensino fundamental ( x ) ensino médio

Leciona Língua Estrangeira na ( x ) rede pública ( ) rede privada

Escreva, de forma resumida,

1) qual é ou como você vê a contribuição das aulas de inglês na escola para a formação dos alunos.

Ao conhecer a cultura americana e inglesa e seus falantes, começam a conhecer e a valorizar a sua própria cultura.

2) qual objetivo você prioriza ao ensinar inglês na escola e por quê.

Eu priorizo o trabalho com textos atuais e interdisciplinares.

As **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Línguas Estrangeiras (OCEM-LE)**, publicadas em 2006, falam que

*para atender às necessidades da sociedade atual, seria recomendável um trabalho educacional em que as disciplinas do currículo escolar se tornam meios (...) busca-se a formação de indivíduos, o que inclui o desenvolvimento da consciência social, criatividade, mente aberta para conhecimentos novos, enfim, uma reforma na maneira de pensar e ver o mundo (página 90).*

3) O que você pensa sobre essa proposta de trabalho na sua prática pedagógica?

*Busco sempre apresentar textos de fácil entendimento, porém com conteúdo que leve o aluno à reflexão e ampliação da visão do mundo em que está inserido.*

4) A respeito da **noção de cidadania**, ressaltada nas OCEM-LE, indique o grau de importância do desenvolvimento dessa noção nas aulas de inglês:

a.( X ) muito relevante

b.( ) mais ou menos relevante

c. ( ) pouco relevante

d. ( ) nada relevante

Se você marcou **a** ou **b**, escreva um exemplo ou uma idéia de um tipo de atividade para ensino de inglês (ou LE) que, em sua opinião, contribui para o desenvolvimento da noção de cidadania

*Apresentação e aplicação de um Quis: “Eu, vivendo no mundo”.*

Caso você tenha marcado **c** ou **d**, escreva a sua opinião sobre a pouca ou nenhuma relevância da noção de cidadania nas aulas de inglês.

---



---

5) Nas **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Línguas Estrangeiras** (OCEM-LE), encontra-se a seguinte citação:

*(...) os professores de inglês podem cooperar em sua marginalização imaginando-se como meros “professores de língua” sem conexão alguma com questões sociais e políticas. Ou então podem aceitar o paradoxo do letramento como forma de comunicação interétnica que muitas vezes envolve conflitos de valores e identidades, e aceitar seu papel como pessoas que socializam os aprendizes numa visão de mundo que, dado seu poder (...) deve ser analisada criticamente. (GEE, 1986, p. 722)*

Escreva o que acha sobre o posicionamento desse autor.

*Entendo que a opção é realmente nossa. Entretanto, se desejamos realizar mudanças para melhorar o mundo, devemos começar por aceitar nosso papel como pessoas que socializam os aprendizes, numa visão crítica do mundo.*

6) Indique a sua percepção sobre a **necessidade de reformulação do trabalho didático-pedagógico** em vista das **novas tecnologias de informação e comunicação** e justifique a sua resposta.

a. ( X ) muito necessário

b. ( ) mais ou menos necessário

c. ( ) pouco necessário

d. ( ) não é necessário

*Porque sem ela não conseguiremos estimular nossos alunos ao aprendizado da língua inglesa.*

7) Descreva como você percebe a **relação entre globalização, educação e as aulas de Língua Inglesa**

( ) Não percebo que haja essa relação.

( X ) Percebo que há essa relação: *O inglês está cada vez mais presente em nosso país, por essa razão, as aulas de inglês são necessárias. No entanto, devemos como educadores, alertar os nossos alunos para o fato de que jamais devemos permitir que percamos a nossa identidade, o amor à nossa Pátria e à Língua Materna.*

## Questionário 9

**Língua inglesa na escola.**

Você está participando de uma pesquisa voltada para o ensino de línguas estrangeiras na escola. Gostaríamos de conhecer a sua opinião ou percepção desse ensino no local onde leciona. Então, contamos com as suas descrições ou respostas sobre as questões abaixo.

Solicitamos que não escreva seu nome real nesse questionário; informe apenas um pseudônimo, o que ajudará na leitura dos dados.

**Pseudônimo: João**

Leciona Língua Estrangeira no ( x ) ensino fundamental ( ) ensino médio

Leciona Língua Estrangeira na ( x ) rede pública ( ) rede privada

Escreva, de forma resumida,

1) qual é ou como você vê a contribuição das aulas de inglês na escola para a formação dos alunos.

A contribuição acontece como em todas as disciplinas, na formação de um cidadão crítico.

2) qual objetivo você prioriza ao ensinar inglês na escola e por quê.

Priorizo a inserção do aluno em um mundo globalizado.

As **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Línguas Estrangeiras (OCEM-LE)**, publicadas em 2006, falam que

*para atender às necessidades da sociedade atual, seria recomendável um trabalho educacional em que as disciplinas do currículo escolar se tornam meios (...) busca-se a formação de indivíduos, o que inclui o desenvolvimento da consciência social, criatividade, mente aberta para conhecimentos novos, enfim, uma reforma na maneira de pensar e ver o mundo (página 90).*

3) O que você pensa sobre essa proposta de trabalho na sua prática pedagógica?

*Atendo a proposta de trabalho, todavia penso ser o conteúdo importantíssimo na formação de um cidadão crítico.*

4) A respeito da **noção de cidadania**, ressaltada nas OCEM-LE, indique o grau de importância do desenvolvimento dessa noção nas aulas de inglês:

a.( X ) muito relevante

b.( ) mais ou menos relevante

c.( ) pouco relevante

d. ( ) nada relevante

Se você marcou **a** ou **b**, escreva um exemplo ou uma idéia de um tipo de atividade para ensino de inglês (ou LE) que, em sua opinião, contribui para o desenvolvimento da noção de cidadania

*Trabalhar a ideia de que não existem culturas superiores ou inferiores, mas sim distintas*

Caso você tenha marcado **c** ou **d**, escreva a sua opinião sobre a pouca ou nenhuma relevância da noção de cidadania nas aulas de inglês.

5) Nas **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Línguas Estrangeiras** (OCM-LE), encontra-se a seguinte citação:

*(...) os professores de inglês podem cooperar em sua marginalização imaginando-se como meros “professores de língua” sem conexão alguma com questões sociais e políticas. Ou então podem aceitar o paradoxo do letramento como forma de comunicação interétnica que muitas vezes envolve conflitos de valores e identidades, e aceitar seu papel como pessoas que socializam os aprendizes numa visão de mundo que, dado seu poder (...) deve ser analisada criticamente. (GEE, 1986, p. 722)*

Escreva o que acha sobre o posicionamento desse autor.

*O professor não é um “colonizador” mas um facilitador.*

6) Indique a sua percepção sobre a **necessidade de reformulação do trabalho didático-pedagógico** em vista das **novas tecnologias de informação e comunicação** e justifique a sua resposta.

- a. ( X ) muito necessário
- b. ( ) mais ou menos necessário
- c. ( ) pouco necessário
- d. ( ) não é necessário

*Porque temos que estar sempre sintonizados com as diferentes formas de mídia.*

7) Descreva como você percebe a **relação entre globalização, educação e as aulas de Língua Inglesa**

( ) Não percebo que haja essa relação.

( X ) Percebo que há essa relação: *Para a comunicação em um mundo globalizado, a língua inglesa é de grande relevância.*

## Questionário 10

**Língua inglesa na escola.**

Você está participando de uma pesquisa voltada para o ensino de línguas estrangeiras na escola. Gostaríamos de conhecer a sua opinião ou percepção desse ensino no local onde leciona. Então, contamos com as suas descrições ou respostas sobre as questões abaixo.

Solicitamos que não escreva seu nome real nesse questionário; informe apenas um pseudônimo, o que ajudará na leitura dos dados.

**Pseudônimo: The Best**

**Leciona Língua Estrangeira no ( ) ensino fundamental ( X ) ensino médio**

**Leciona Língua Estrangeira na ( ) rede pública ( X ) rede privada**

Escreva, de forma resumida,

1) qual é ou como você vê a contribuição das aulas de inglês na escola para a formação dos alunos.

Confirmação da cultura geral adquirida e inserção de informações referentes a outras culturas para o crescimento individual.

2) qual objetivo você prioriza ao ensinar inglês na escola e por quê.

*A estruturação de personalidade; penso que podem ser desenvolvidas várias características para a formação do aluno.*

As **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Línguas Estrangeiras (OCEM-LE)**, publicadas em 2006, falam que

*para atender às necessidades da sociedade atual, seria recomendável um trabalho educacional em que as disciplinas do currículo escolar se tornam meios (...) busca-se a formação de indivíduos, o que inclui o desenvolvimento da consciência social, criatividade, mente aberta para conhecimentos novos, enfim, uma reforma na maneira de pensar e ver o mundo (página 90).*

3) O que você pensa sobre essa proposta de trabalho na sua prática pedagógica?

*Concordo plenamente mas também penso que os profissionais da área poderiam ser melhor ensinados.*

4) A respeito da **noção de cidadania**, ressaltada nas OCEM-LE, indique o grau de importância do desenvolvimento dessa noção nas aulas de inglês:

a. ( X ) muito relevante

b. ( ) mais ou menos relevante

c. ( ) pouco relevante

d. ( ) nada relevante

Se você marcou **a** ou **b**, escreva um exemplo ou uma idéia de um tipo de atividade para ensino de inglês (ou LE) que, em sua opinião, contribui para o desenvolvimento da noção de cidadania

*Um trabalho realizado sobre as oito metas da ONU para o milênio.*

Caso você tenha marcado **c** ou **d**, escreva a sua opinião sobre a pouca ou nenhuma relevância da noção de cidadania nas aulas de inglês.

5) Nas **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Línguas Estrangeiras (OCEM-LE)**, encontra-se a seguinte citação:

*(...) os professores de inglês podem cooperar em sua marginalização imaginando-se como meros “professores de língua” sem conexão alguma com questões sociais e políticas. Ou então podem aceitar o paradoxo do letramento como forma de comunicação interétnica que muitas vezes envolve conflitos de valores e identidades, e aceitar seu papel como pessoas que socializam os aprendizes numa visão de mundo que, dado seu poder (...) deve ser analisada criticamente. (GEE, 1986, p. 722)*

Escreva o que acha sobre o posicionamento desse autor.

Os professores de inglês têm como obrigação a necessidade de superar preconceitos e eliminá-los do grupo gestor.

6) Indique a sua percepção sobre a **necessidade de reformulação do trabalho didático-pedagógico** em vista das **novas tecnologias de informação e comunicação** e justifique a sua resposta.

a. (  ) muito necessário

b. ( ) mais ou menos necessário

c. ( ) pouco necessário

d. ( ) não é necessário

*Porque existem vários fatores que podem e devem ser utilizados para um crescimento juntamente com o aluno.*

7) Descreva como você percebe a **relação entre globalização, educação e as aulas de Língua Inglesa**

( ) Não percebo que haja essa relação.

(  ) Percebo que há essa relação: *Temos que ensinar ao aluno e conseqüentemente tornar clara a compreensão do que vem a ser outras culturas.*

## 2. Autorização para uso do vídeo em Anexos Eletrônicos

### AUTORIZAÇÃO

Eu, \_\_\_\_\_, identidade nº \_\_\_\_\_, emitida pelo \_\_\_\_\_, autorizo a professora Simone Batista da Silva, identidade nº 08084417-8, a utilizar o filme de vídeo por mim produzido e dirigido, intitulado \_\_\_\_\_ e realizado como trabalho final de semestre letivo em sua aula no curso superior de Letras – Português- Inglês, para compor os Anexos Eletrônicos de sua tese de Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês pela Universidade de São Paulo – USP, sem quaisquer ônus para a professora. Por este mesmo instrumento particular, cedo os direitos de imagem para exibição do vídeo por ocasião de sua defesa de tese, e concordo e não imputar à professora autorizada qualquer responsabilidade se futuramente a imagem for utilizada indevidamente por outra pessoa.

Assinatura

Nome por extenso

Rio de Janeiro, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2011.