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

ANDRÉA MACHADO DE ALMEIDA MATTOS

**O Ensino de Inglês como Língua Estrangeira na Escola Pública:
Novos Letramentos, Globalização e Cidadania**

Exemplar Revisado

São Paulo

2011

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

**O Ensino de Inglês como Língua Estrangeira na Escola Pública:
Novos Letramentos, Globalização e Cidadania**

Andréa Machado de Almeida Mattos

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês do Departamento de Línguas Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para a obtenção do título de Doutora em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Walkyria Monte Mór

Exemplar Revisado

São Paulo

2011

BANCA EXAMINADORA

Para

Letícia, Daniela e Paula –

*pela atenção, devoção e
carinho.*

Agradecimentos

Um trabalho de pesquisa científica, como é o caso de uma pesquisa de doutorado, costuma ser um trabalho árduo em sua confecção, solitário em seu desenvolvimento e desprovido de contornos poéticos em sua escrita e posterior leitura pela audiência almejada. Por isso, muitas vezes durante as várias fases do processo de desenvolvimento deste trabalho, pedi a Deus que me desse forças para perseverar, que me agraciasse com presenças que iluminassem o meu caminho e me apoiassem nos muitos momentos de necessidade, e que permitisse que minha escrita fluísse, se não de forma fácil – posto que nunca o é – pelo menos de forma agradável a meus leitores futuros. Acredito que eu tenha alcançado essas graças e por isso desejo aqui agradecer. Para compensar pela impossibilidade de incluir contornos poéticos ao texto do trabalho em si, permito-me aqui um pouco de poesia ou, pelo menos, emoção ao agradecer

Primeiramente a Deus, por essas graças;

À Profa. Dra. Walkyria Monte Mor, por sua total confiança no sucesso deste trabalho, seu otimismo sempre presente e por seu olhar cuidadoso, crítico e inspirador;

Ao Prof. Dr. Lynn Mario Menezes de Souza, por seus conselhos, sua presença e seu exemplo de esperança;

À Profa. Dra. Anna Maria Carmagnani, pelas várias sugestões feitas durante o exame de qualificação, que muito contribuíram para o enriquecimento deste trabalho;

À Profa. Dra. Clarissa Menezes Jordão e à Profa. Dra. Míriam Lúcia dos Santos Jorge, pelas impagáveis contribuições recebidas durante os vários eventos acadêmicos de que participamos;

Aos professores participantes do Projeto EDUCONLE, durante o ano de 2008, por terem me recebido com carinho e desprendimento; aos monitores do projeto, pelo apoio logístico sempre eficiente, e especialmente às Profas. Dra. Deise Dutra, coordenadora, e Dra. Heliana Mello, sub-coordenadora, por terem permitido e apoiado incondicionalmente este projeto de pesquisa e por terem sempre me considerado como colega, compartilhando momentos de amizade e dividindo comigo seu conhecimento e sua experiência acadêmica;

Aos três professores participantes desta pesquisa, Dora, Cris e Maurício, e, através deles, a seus alunos e às três escolas públicas onde os dados foram coletados, por sua dedicação e comprometimento durante todo o processo de coleta de dados, pois sem eles este trabalho não teria sido realizado;

Ao grupo de professores da área de inglês da Faculdade de Letras da UFMG, pelos quatro anos de afastamento de minhas funções didáticas que me permitiram dedicação total a este trabalho de pesquisa;

À CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pelo apoio financeiro a este projeto de pesquisa, tanto através do Programa Prodoutoral (Programa de Formação Doutoral Docente), quanto através do Programa PDEE (Programa de Doutorado no País com Estágio no Exterior), que viabilizaram as muitas viagens para São Paulo e também os seis meses de estágio sanduíche junto à Universidade de Manitoba, em Winnipeg, no Canadá;

À Profa. Dra. Diana Brydon, da Universidade de Manitoba, em Winnipeg, e coordenadora do CGCS (Centre for Globalization and Cultural Studies), por ter me recebido como pesquisadora visitante e compartilhado todos os recursos disponíveis naquela instituição para o bom desenvolvimento desta pesquisa, e a Bill Brydon, como administrador do CGCS, por ter feito o possível – e muitas vezes o impossível – para tornar nossa estada em Winnipeg mais agradável em todos os sentidos;

A Cielo Festino, Ana Paula Duboc e Ruberval Maciel, que estiveram comigo em Winnipeg, pelos muitos momentos de angústia e alegria – sempre nessa ordem – que vivemos juntos e que culminaram no crescimento de vínculos verdadeiros de amizade e companheirismo;

A Renata Quirino, Simone Batista, Marlene Souza e Nara Takaki, queridas colegas de (in)fortúnio do grupo de estudos da Profa. Walkyria, com quem discuti ideias, compartilhei sentimentos e dividi medos e realizações;

A Leina Jucá, companheira do Projeto Novos Letramentos, e a Viviane Duarte Lima, amigas queridas de todas as horas;

A Galileu Menezes, meu esposo e companheiro, pelo apoio total a este projeto, desde sua concepção, quando decidi sair de minha instituição para fazer o doutorado na USP, fora de nossa cidade, até os momentos finais mais angustiantes pela vontade de vê-lo pronto e, principalmente durante o tempo em que estivemos todos no Canadá, para meu estágio sanduíche, quando ele foi o motor e o leme de nosso pequeno núcleo familiar, através das chuvas torrenciais do verão do centro-sul canadense, do feio e breve outono que tivemos naquele ano e do frio amedrontador do início do inverno “peguiano”;

Enfim, a todos que contribuíram, direta ou indiretamente, para a realização deste trabalho,

Muito Obrigada!

*To be an agent of purposeful change
in our own ways of thinking for the public
good is a positive human construction.*

(Forsythe Moore, 2009)

Sumário

Lista de Figuras	x
Lista de Tabelas	x
Lista de Abreviaturas	xi
Convenções de Apresentação dos Dados e Transcrições	xi
Resumo	xii
Abstract	xiii
Introdução – Sobre a Pesquisa	1
Sobre a Pesquisadora	4
Justificativa	7
Premissas e Perguntas de Pesquisa	12
Objetivos	14
Discussão da Metodologia Utilizada	15
Procedimentos de Coleta de Dados	17
Contexto da Pesquisa	18
Perfil dos Participantes	26
Como a Pesquisa Começou	30
Conclusão	34
 CAPÍTULO 1 – Bases Teóricas para o Ensino Crítico de Inglês como Língua	
Estrangeira através dos Letramentos	36
1.1. Compreendendo as Definições de Letramento	36
1.2. Novos Letramentos e Multiletramentos	43
1.3. Modelos de Letramento	48
1.3.1. O Modelo Autônomo e o Modelo Ideológico	48
1.3.2. A Abordagem Tridimensional	65
1.4. Conclusão	71
 CAPÍTULO 2 – Pesquisa e Apreensão dos Letramentos como Prática Social	72
2.1. Letramento como Prática Social	72
2.2. Evento de Letramento e Prática de Letramento	73
2.3. Práticas de Letramento para o Ensino de Inglês na Escola Pública	76

2.3.1. Dora	76
2.3.2. Cris	114
2.3.3. Maurício	134
2.4. Conclusão	157
CAPÍTULO 3 – Ensino de Inglês como Língua Estrangeira e Globalização	159
3.1. A Língua Inglesa e sua Expansão pelo Mundo	159
3.2. Compreendendo o(s) Conceito(s) de Globalização e seus efeitos	162
3.3. O Global e o Local	166
3.4. Letramento, Globalização e Ensino de Inglês como Língua Estrangeira	172
3.5. Globalização e o Desafio de Ensinar Língua Estrangeira na Escola.....	176
3.6. Práticas de Globalização e Localização	177
3.7. Conclusão	192
CAPÍTULO 4 – Letramento Crítico e Educação para a Cidadania	193
4.1. Direitos, Deveres e a Evolução da Noção de Cidadania	194
4.2. Compreendendo a Noção Atual de Cidadania	198
4.3. Práticas de Cidadania na Escola Pública.....	204
4.4. Conclusão	225
Considerações Finais	227
Implicações para a Formação do Professor	230
Implicações para a Educação para a Cidadania (em Tempos de Globalização)	232
Sugestões para Pesquisas Futuras.....	235
Referências Bibliográficas	237
Anexos	CD-Rom

Lista de Figuras

	página
Figura 1 Placa sinalizando “animais na pista”, na cidade de Winnipeg no Canadá	59
Figura 2 Reprodução de parte da lista de sinais de advertência do Manual Brasileiro de Sinalização de Trânsito (volume II – Sinalização Vertical de Advertência)	60
Figura 3 Exemplo de sinalização de advertência de “animais na pista” em área não urbana no Brasil	60
Figura 4 Exemplo de sinalização de advertência de “animais na pista” em área urbana no Brasil	61
Figura 5 Recorte do blog do grupo, postagem feita em 18/05/2008.....	78

Lista de Tabelas

	página
Tabela 1 Encontros do módulo de habilidades integradas	21
Tabela 2 Encontros do módulo de pesquisa ação-colaborativa	23
Tabela 3 Mudanças na prática pedagógica (CANAGARAJAH, 2005b) ...	174
Tabela 4 Principais conceitos do Letramento Crítico (adaptado de CERVETTI, PARDALES e DAMICO, 2001, p. 10)	213
Tabela 5 Noções de linguagem (LIMA, 2006)	213

Lista de Abreviaturas

CBC – Currículo Básico Comum do Estado de Minas Gerais
CBLA – Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada
CENEX – Centro de Extensão da FALE/UFMG
EDUCONLE – Projeto de Educação Continuada de Professores de Línguas Estrangeiras
EFL – English as a Foreign Language
FALE – Faculdade de Letras
FFLCH – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
ICB – Instituto de Ciências Biológicas
LE – Língua Estrangeira
LF – Língua Franca
MS – Microsoft
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
OCEM – Orientações Curriculares para o Ensino Médio
OPedMG – Orientações Pedagógicas do Estado de Minas Gerais
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

Convenções de Apresentação dos Dados e Transcrições

P → Pesquisadora
C → Cris (participante)
D → Dora (participante)
M → Maurício (participante)
... → Pausa breve ou hesitação.
[pausa] → Pausa longa.
[] → Comentários e esclarecimentos feitos pela pesquisadora, inseridos durante a seleção e apresentação dos exemplos ou excertos para facilitar a compreensão.
[...] → Comentários não relevantes para o ponto em questão.

Resumo

Esta pesquisa investigou a atuação pedagógica de três professores de inglês como LE na escola pública, que participaram de um curso de formação continuada, tendo por base as teorias dos novos letramentos, multiletramentos e letramento crítico. Alguns dos objetivos específicos deste trabalho foram investigar a utilização pelo professor das teorias sobre novos letramentos, multiletramentos e letramento crítico na sala de aula de inglês como LE, identificar, na ação do professor de inglês como LE, os procedimentos didático-pedagógicos que refletem ações locais em oposição a ações globais, e compreender como essas ações do professor podem influenciar o processo de ensino/aprendizagem. Por fim, analisou-se como a atuação pedagógica do professor pode contribuir para a formação da cidadania dos alunos envolvidos. A introdução deste trabalho apresenta os objetivos gerais e específicos que nortearam sua realização, sua justificativa, e suas premissas e perguntas de pesquisa, assim como o lócus de enunciação da pesquisadora, a metodologia utilizada, o contexto e os participantes. Os quatro capítulos centrais versam sobre temas específicos que embasaram a coleta e a análise dos dados. O Capítulo 1 revisa o conjunto de teorias que formam a perspectiva dos novos letramentos, principal base teórica deste trabalho, discorrendo sobre noções de alfabetização e letramento no sentido tradicional até chegar à visão dos letramentos, conforme autores já clássicos das principais ideias dos novos letramentos e multiletramentos. O Capítulo 2 apresenta o corpo principal de dados coletados durante esta pesquisa, analisando-os e discutindo-os com base na abordagem sociocultural para os letramentos, conforme as sugestões de Lankshear, Snyder e Green (2000). O Capítulo 3 trata de questões referentes aos recentes processos de globalização e sua influência no ensino de inglês no Brasil, principalmente no que se refere à escola pública. O Capítulo 4 debate noções tradicionais e contemporâneas de cidadania e sua relação com o ensino de inglês na escola regular, fazendo referência ao papel da língua inglesa na formação do aluno-cidadão. O capítulo final tece algumas considerações sobre a pesquisa que se referem de maneira geral a todos os temas abordados e discorre sobre as implicações da pesquisa realizada, principalmente no que diz respeito à formação do professor de inglês como LE e à educação para a cidadania.

Palavras-chave: ensino de inglês como LE, novos letramentos, letramento crítico, globalização, cidadania.

Abstract

This research investigated the pedagogic practice of three EFL teachers in public schools, who attended an in-service education course, based on the theories of new literacies, multiliteracies and critical literacy. Some of the specific objectives of this study were to investigate the use of the theories of new literacies, multiliteracies and critical literacy by the teacher in the EFL classroom, to identify, in the practice of the EFL teacher, the pedagogic procedures that reflect local actions in opposition to global actions, and to understand how these actions can influence the teaching/learning process. Finally, another specific aim of the research was to analyze how the teacher's pedagogic practice can contribute to the citizenship education of the students involved. The introduction states the general and specific objectives that guided the implementation of this research, its rationale, its premises and the research questions, as well as the researcher's locus of enunciation, the methodology, the context and the participants. The four main chapters are concerned with specific issues that support the collection and analysis of the data. Chapter 1 reviews the set of theories that constitute the perspective of the new literacies studies, the main theoretical basis of this research, discussing notions of literacy and literacies, from the traditional view of literacy to the now-classic ideas of the main authors of the new literacies and multiliteracies studies. Chapter 2 introduces the main body of data collected during this research, analyzing and discussing them based on a sociocultural approach to literacy, according to the suggestions of Lankshear, Snyder and Green (2000). Chapter 3 deals with issues related to the recent processes of globalization and its influence on teaching English in Brazil, especially with regard to public school. Chapter 4 debates traditional and contemporary notions of citizenship and its relationship with the teaching of English in regular schools, making reference to the role of English in the education of the student-citizen. The final chapter offers some thoughts about the research that generally refer to all the themes considered and discusses the implications of the research, especially with regard to EFL teachers' development and citizenship education.

Key Words: teaching EFL, new literacies, critical literacy, globalization, citizenship.

Introdução – Sobre a Pesquisa

O mundo de hoje se transforma contínua e rapidamente e torna-se cada vez mais “tecnologizado”, ou “digitalizado,” nas concepções de Lankshear, Snyder e Green (2000, p. 20) e Lankshear e Knobel (2003, p. 155). Esses autores argumentam que a “intensa digitalização da vida diária” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2003, p. 155) e especialmente da educação (LANKSHEAR; SNYDER; GREEN, 2000) gera desafios antes impensáveis devido às mudanças que impactam a nossa epistemologia convencional. Um exemplo simples, citado pelos autores, diz respeito ao acesso à informação:

Quando a informação está contida [...] em um livro, se uma pessoa pegar emprestada a cópia [do livro] na biblioteca significa que outra pessoa não pode acessá-la. [...] Quando a informação está contida em bits, surgem vários tipos de alternativas (LANKSHEAR; KNOBEL, 2003, p. 159).¹

Como observam Lankshear e Knobel (*id.*, *ibid.*), um livro é parte do mundo físico e, portanto, não pode ser lido por duas pessoas ao mesmo tempo, a não ser que uma delas estivesse lendo em voz alta. Literalmente, porém, se analisarmos a situação a partir do ponto de vista de uma concepção tradicional de leitura, apenas uma pessoa estaria realmente *lendo* o livro, enquanto que a outra estaria *ouvindo* a leitura. Com a digitalização da informação antes contida em livros, ou seja, passando-se a registrar a informação em bits, várias pessoas passam a ter acesso à mesma informação ao mesmo tempo em diferentes pontos do planeta. Outro exemplo interessante é o caso das fotografias digitais. Há bem pouco tempo, quando todos ainda faziam uso de câmeras fotográficas analógicas, o resultado de uma foto era produzido em papel a partir de um processo de revelação profissional. Esse resultado não podia ser alterado por qualquer pessoa a menos que fosse *re*-produzido profissionalmente. Com o surgimento das câmeras digitais, as fotografias podem ser alteradas e manipuladas através de programas

¹ Tradução minha, assim como em todas as outras citações feitas a partir de obras não traduzidas, de autores estrangeiros ou brasileiros, no restante deste trabalho.

de computador relativamente fáceis de serem usados por qualquer pessoa. Segundo Lankshear e Knobel (*id.*, *ibid.*), essa nova possibilidade gera muitas implicações epistemológicas como, por exemplo, “o que está agora envolvido no conhecimento fotográfico, no julgamento da qualidade da imagem, [ou] em saber quão ‘verdadeira’ uma imagem é.”

Souza (2008) concorda que a Internet mudou nossa relação com a informação e acrescenta que “as redes e tecnologias digitais propiciaram o que vem sendo chamado de ‘tempos exponenciais’” (p. 32), numa alusão à enorme quantidade de sites, páginas digitais e informação de conteúdo digital disponível na Internet. Além da crescente digitalização da sociedade atual, Lemke (1998) nos lembra que o contato entre culturas de diferentes partes do mundo torna-se cada vez mais possível e frequente nos dias de hoje, seja através das mídias, como os jornais e revistas, a televisão e a Internet, seja através da crescente movimentação de pessoas e de mercadorias devido ao atual fenômeno da globalização, como explicam Suárez-Orozco e Qin-Hilliard (2004). Essas e outras questões fazem parte do enorme repertório de mudanças vivenciadas pela humanidade diariamente no mundo moderno.

Esses fenômenos também afetam o Brasil. Embora muitas famílias, na sociedade brasileira, ainda não disponham de acesso a um computador, é praticamente incontável o número de sites, blogs e páginas digitais de conteúdo brasileiro na Internet. Inúmeras empresas e instituições nacionais já oferecem serviços através da Internet ou possuem serviços digitalizados para atendimento local em suas sedes, notadamente bancos e empresas comerciais. Além disso, com o crescente interesse da população mais jovem pela informação digital e pelo uso do computador, generalizou-se o surgimento das chamadas *lan-houses*, locais onde se paga por tempo de utilização de um computador com acesso à Internet, o que permite o acesso de muitos jovens de baixa renda aos muitos bilhões de *gigabytes* disponíveis na rede mundial de computadores. A digitalização da informação e o uso das novas tecnologias também começam a chegar à educação das crianças e jovens brasileiros em idade escolar. Muitas escolas, principalmente as instituições particulares de ensino, já disponibilizam laboratórios e aulas de informática para seus alunos, e um número crescente de professores vem tentando se adaptar às novas necessidades de seu alunado, através do uso de atividades informatizadas. A escola pública também vem tentando acompanhar os novos tempos e há, tanto por parte do governo federal quanto dos governos estaduais e municipais, um

visível esforço para proporcionar as ferramentas necessárias para a atualização do sistema escolar público no Brasil em relação às novas tecnologias de informação.

O fenômeno da globalização também já atingiu as fronteiras brasileiras. É notável o número de produtos estrangeiros que hoje podem ser facilmente encontrados no Brasil, não apenas em lojas especializadas, mas também em qualquer supermercado comum. Vale mencionar também que esses produtos vêm de várias partes do mundo, mesmo aquelas anteriormente consideradas exóticas, como a Índia e o Oriente Médio, e não somente dos Estados Unidos, Europa e Japão, tradicionais exportadores de mercadorias e produtos industrializados para o Brasil. A presença de culturas diferentes em nosso país e em nossa própria comunidade também fica cada vez mais evidente. A todo momento, surgem novas comunidades de estrangeiros em várias cidades brasileiras e as tradicionais comunidades anteriormente existentes, como por exemplo o Bairro da Liberdade, em São Paulo, tradicional reduto de imigrantes orientais no Brasil, parece se multiplicar em outras cidades espalhadas pelo país. A crescente globalização da cultura mundial, principalmente através da divulgação na mídia de massa e na Internet, também permitiu a disseminação do curioso fenômeno das “tribos”, ou seja, grupos de pessoas, principalmente jovens, que se identificam por atitudes, interesses e gostos comuns (BENTO, 2004), não raro expressos através do vestuário e outras características visuais, como o uso de *piercings* e tatuagens. Exemplos já clássicos dessas tribos são os *hippies*, os *punks* e os *skin heads*, mas também podemos citar os *darks*, os *góticos* e os chamados *EMOs*, como exemplos mais atuais. Muitas dessas tribos encontram adeptos entre os jovens brasileiros (*id.*, *ibid.*).

Mediante esse “novo” quadro que se delineia, algumas questões emergem na área de linguagem e educação. Como acompanhar as mudanças da nossa sociedade frente às novas tecnologias? Qual o papel da educação na formação de indivíduos nesse novo mundo? O que significa ser cidadão no mundo de hoje? Qual o papel da escola pública na formação da cidadania? Como o ensino de língua estrangeira (LE) pode interferir nesse processo? Essas e outras questões foram o ponto de partida deste trabalho, que tem como base as teorias de novos letramentos, multiletramentos e letramento crítico e as noções de diversidade cultural, globalização/localização, e cidadania. Porém, nem todas essas questões serão diretamente abordadas nesta pesquisa. Considerando-se os interesses específicos da própria investigação, um novo conjunto de perguntas de pesquisa que pudesse delimitar os objetivos deste trabalho e direcionar a

coleta e a análise dos dados foi desenvolvido e será apresentado mais adiante. Na próxima seção, apresento o meu locus de enunciação (MIGNOLO, 2000) e um resumo de minhas atividades como pesquisadora e professora no ensino superior. As seções seguintes trazem a justificativa para esta pesquisa, seus objetivos, premissas e perguntas, uma discussão sobre a metodologia e sobre os procedimentos de coleta de dados, além da apresentação do contexto de pesquisa e do perfil dos participantes.

Sobre a Pesquisadora

Mignolo (2000) sugere uma maneira de pensar que ele chama de “border thinking” (p. 110), que poderíamos traduzir como *pensamento marginal*, ou *fronteiriço*, e que envolve o uso específico de um modo diferente para se engajar com as idéias, a partir da perspectiva de pessoas em posições subalternas ou periféricas, o que seria uma maneira de legitimar essa perspectiva, e sua capacidade de produção de conhecimento, frente a outras perspectivas ditas dominantes. Envolver-se nessa forma de *pensamento marginal*, como diz Mignolo, requer a definição de um “lôcus de enunciação”, que para o autor seria a localização epistemológica de onde uma pessoa fala, ou seja, a revelação da(s) origem(ns) de seu conhecimento. Mignolo ilustra essa concepção de “lôcus de enunciação” com a frase “eu sou onde eu penso” (p. 89) e acrescenta que definir o “lôcus de enunciação” é importante por duas razões: primeiramente, essa localização epistemológica define a especificidade da perspectiva daquele que fala (ou pensa) e reconhece a impossibilidade de uma perspectiva neutra ou universal; além disso, também reconhece as limitações do pensamento e da perspectiva de cada um que, fatalmente, estão ligados a um contexto, a uma história e a um espaço de tempo. Para definir meu lôcus de enunciação e, portanto, localizar as origens do pensamento que levaram à estruturação desta pesquisa, é necessário discorrer, ainda que brevemente, sobre minha motivação pessoal e sobre minha história como professora universitária e como formadora de professores.

Segundo Freeman (1996), o professor somente começou a ocupar espaço nas pesquisas educacionais durante meados dos anos 70. No campo do ensino de inglês como LE, a preocupação com a formação do professor teve início bem mais tarde, no final dos anos 80. No Brasil, as pesquisas sobre formação do professor de línguas

começaram a ganhar espaço no meio acadêmico a partir do início dos anos 90, com os trabalhos de Almeida Filho (1993), Gimenez (1994) e Moita Lopes (1996). Nessa época, já interessada em seguir carreira acadêmica, inscrevi-me para o curso de Pós-Graduação em Língua Inglesa da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Durante o curso, fiz meus primeiros contatos com a pesquisa em linguística aplicada, embora o curso fosse ainda bastante focado na linguística teórica. Interessei-me de imediato pela área de formação do professor de inglês como LE e, em 1998, iniciei meu mestrado na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com um projeto de pesquisa nessa área.

Defendida em 2000, a dissertação, intitulada “Percepções de uma professora de inglês sobre sua sala de aula: uma visão êmica” (MATTOS, 2000), foi um primeiro passo e, a partir de então, venho pesquisando a formação do professor de LE e publicando trabalhos acadêmicos sobre o assunto. Em meados de 2001 fui aprovada em concurso público de seleção para professores, e em junho de 2002, após minha nomeação, comecei a lecionar língua inglesa e linguística aplicada junto ao extinto Departamento de Letras Anglo-Germânicas da Faculdade de Letras (FALE) da UFMG, local privilegiado de formação de professores de inglês como LE. Em 2003, quando os departamentos da FALE/UFMG foram dissolvidos, os professores foram reorganizados em núcleos de estudos e áreas de ensino. Passei, então, a fazer parte de duas áreas de ensino dentro da FALE: a área de inglês, por ter sido a área em que fui aprovada em concurso público, e a área de linguística aplicada, devido a meu especial interesse na formação de professores de LE como área de pesquisa.

Além de minha atuação como formadora de professores de inglês como LE no âmbito da graduação em Letras da FALE, atuei também em outros cenários dedicados à formação de professores de LE. Primeiramente, atuei como supervisora de professores de inglês no Centro de Extensão (CENEX) da FALE, durante dois anos (2001-2002), e também fui supervisora de professores de inglês no Projeto de Ensino Médio para Jovens e Adultos (PEMJA). Em 2003 juntei-me ao grupo de professores que atuam no Projeto de Educação Continuada de Professores de Línguas Estrangeiras (EDUCONLE), contribuindo anualmente nas aulas de metodologia para professores de inglês da rede pública de Minas Gerais e, esporadicamente, com palestras para o grupo completo de participantes (professores de inglês e espanhol).

Após seis anos como professora no curso de graduação em Letras da FALE/UFMG, achei que era tempo de dar continuidade à carreira acadêmica. Candidatei-me, então, para cursar o doutorado em Estudos Linguísticos e Literários, junto ao Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da Universidade de São Paulo. Seleccionada para o curso, interessei-me pelos estudos sobre novos letramentos, multiletramentos e letramento crítico, especialmente devido ao meu interesse na formação do professor de inglês como LE. Com a publicação, em 2006, das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), por Menezes de Souza e Monte Mór (2006), que introduziram as teorias de novos letramentos, multiletramentos e letramento crítico no cenário da educação brasileira, pelo menos no que diz respeito ao ensino de LE, fazia-se premente preparar professores de inglês e de outras línguas para atuarem segundo as novas propostas dos documentos oficiais brasileiros para a educação. Como parte do corpo docente de uma faculdade de Letras, local por excelência dedicado à formação de professores, como já disse, era natural que meu projeto de doutorado focalizasse essa nova demanda da área.

Assim, esta pesquisa foi idealizada com vistas a contribuir para a formação do professor de inglês como LE, no âmbito da escola pública. O objetivo principal desta pesquisa, como será especificado mais adiante, é compreender e analisar como um grupo de professores da rede pública de Minas Gerais introduz, em sua atuação pedagógica, as teorias de novos letramentos, multiletramentos e letramento crítico, segundo as sugestões contidas nas OCEM.

Como parte do corpo docente da FALE/UFMG e, ao mesmo tempo, professora atuante no Projeto EDUCONLE, considero que esta pesquisa está, por natureza, ligada a esse local, ao mesmo tempo privilegiado, dominante – por se tratar de um contexto de educação superior, dentro de uma grande universidade, localizada no sudeste do país, região brasileira economicamente privilegiada – e subalterno – por se tratar de um curso de Letras, um contexto de formação de professores e, principalmente, voltado para a escola pública, áreas da educação historicamente desvalorizadas no Brasil, consideradas à margem do chamado ‘ensino de sucesso’. É também nesse ponto que me localizo como pesquisadora. Chamberlin (2006, p. 10) ressalta que “a margem ou borda é um lugar tanto de perigo quanto de possibilidade.” Assim, esta pesquisa, por sua localização ao mesmo tempo privilegiada e subalterna, pretende criar um ponto fronteiro, um “lôcus de enunciação onde diferentes formas de conhecimento e expressões coletivas e

individuais se misturam”, como definiu Mignolo (2000, p. 5). Foi pensando nas possibilidades de crescimento individual e coletivo que um local marginal ou fronteiriço pode promover que esta pesquisa foi desenhada, com o objetivo de investigar o potencial das sugestões contidas nas OCEM para um ensino visto à margem, como é o contexto de ensino de inglês nas escolas públicas de Minas Gerais, e de desenvolver e expandir, no grupo de professores envolvidos, através do uso das teorias de novos letramentos, multiletramentos e letramento crítico, um pensamento crítico que os ajudasse a analisar sua própria prática profissional e que, ao mesmo tempo, se tornasse o foco dessa prática, promovendo também em seus alunos diferentes perspectivas e a valorização de seu conhecimento local, subalterno, frente a outras perspectivas dominantes, objetivando, assim, um maior empoderamento das visões e perspectivas de todos os envolvidos.

Justificativa

Menezes de Souza e Monte Mór (2007) concordam com Lankshear e Knobel (2003) e ressaltam que o mundo mudou. Com efeito, se olharmos para trás, em pouco mais de 50 anos, o mundo se transformou à velocidade dos bits e continua se transformando a cada segundo. Essa transformação atinge todos os setores da nossa sociedade: a escola mudou, os meios de transporte mudaram, as relações no trabalho mudaram, para citar apenas alguns exemplos mais visíveis. Além disso, como afirmam Lankshear e Knobel (2003), a tecnologia tornou-se quase que onipresente em nossas vidas. Isso significa que, independentemente de se ter ou não acesso a um computador, a sociedade como um todo se utiliza da tecnologia e se transforma num ritmo digital, e isso afeta todos os indivíduos dessa sociedade. Nesse mundo em constante mutação, as instituições sentem necessidade de se adaptar rapidamente às novas exigências de uma sociedade altamente tecnológica.

Mas o que é tecnologia? Segundo Ferreira (1986), no *Novo Dicionário AURÉLIO da Língua Portuguesa*, tecnologia é um “conjunto de conhecimentos, especialmente princípios científicos, que se aplicam a um determinado ramo de atividade” (p. 1656). Menezes de Souza e Monte Mór (2006) acrescentam que tecnologia é a aplicação de instrumentos específicos, inventados pelo homem, com o

objetivo de estender suas capacidades naturais. A partir dessa definição, é possível pensar em tecnologias pré-científicas, ou tão antigas quanto o domínio do fogo, a invenção da roda e o advento da escrita. Essas tecnologias transformaram o mundo de forma irreversível. Nesse sentido, Soares (1998) salienta que a sociedade ocidental atual faz uso constante de práticas de leitura e escrita e, por isso, caracteriza-se como uma sociedade “letrada.” Isso se verifica porque, embora em nossa sociedade alguns indivíduos não dominem a escrita (como crianças e analfabetos, por exemplo – ainda que consigam “ler” segundo as novas visões de letramento), são eles também afetados pelo constante uso social da leitura e da escrita nos dias de hoje. Derrida (1967), ao discutir e criticar a centralidade e a universalidade da escritura na sociedade ocidental, já chamava atenção para o caráter universal que adquiriu a escrita, da forma como a conhecemos hoje. O filósofo assevera que, ao inventar “um sistema de signos gráficos que, no seu princípio, não se prende mais a nenhuma língua particular” (p. 366), já que em princípio é capaz de representar toda e qualquer língua, o homem acabou criando uma forma de escrita que adquiriu universalidade, tornando mais fácil a comunicação entre povos de línguas diferentes mas, ao mesmo tempo, criando a ilusão da clareza e da garantia da comunicação.

Juntamente com as mudanças e transformações físicas, sociais e culturais do mundo moderno, ocorreram também transformações conceituais. Lankshear e Knobel (2003, p. 155) afirmam que:

Não foram apenas nossos *letramentos*² que foram fortemente impactados pela revolução da tecnologia da informação. Mais profundamente, toda a base epistemológica em que está fundamentada a abordagem da escola ao conhecimento e à aprendizagem está sendo seriamente desafiada e [...] tornada obsoleta pela intensa digitalização da vida diária.

Assim, o conceito de conhecimento já não corresponde mais ao conceito tradicional. Segundo Morin (2000), tradicionalmente o conhecimento é tratado de forma compartimentada, ou seja, por separação e redução, com o objetivo de facilitar a aprendizagem. Dessa maneira, o conhecimento pode ser separado em várias partes, como por exemplo no ensino de História, quando se separam os vários períodos da história da humanidade: Pré-História, Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna, Idade

² Itálico no original.

Contemporânea. Da mesma forma, o conhecimento pode ser reduzido ou simplificado, ensinando-se primeiro as partes mais simples para, aos poucos, acrescentarem-se as partes mais complexas. Isso acontece, por exemplo, no ensino de inglês como LE, quando se ensinam primeiro os verbos regulares, considerados mais simples e fáceis, e depois os verbos irregulares, considerados mais complexos, ou quando se ensina o sistema modo-temporal dos verbos em inglês, começando-se pelo tempo verbal tradicionalmente considerado mais simples – o ‘Present Simple’ – até chegar aos tempos mais complexos, como o ‘Present Perfect’ e o ‘Past Perfect’. Contrapondo-se a essa prática tradicional, Menezes de Souza e Monte Mór (2006) sugerem uma “concepção epistemológica contemporânea” que defende a idéia de que “o conhecimento não deve ser apreendido de maneira fragmentada ou compartimentada” (p. 113). Pelo contrário, esses autores concordam com Morin (2000, p. 88) quando ele ressalta que:

Há [...] necessidade de um pensamento que compreenda que o conhecimento das partes depende do conhecimento do todo e que o conhecimento do todo depende do conhecimento das partes; que reconheça e examine os fenômenos multidimensionais, em vez de isolar, de maneira mutiladora, cada uma de suas dimensões [...].

Assim como aconteceu com a concepção de conhecimento, a concepção de leitura também mudou. Até bem pouco tempo, leitura significava ler um texto escrito em papel, em uma direção pré-determinada, ou seja, de cima para baixo e da esquerda para a direita, como apontam Cope e Kalantzis (2000). Hoje em dia, principalmente após a intensificação do uso da Internet, essa concepção de leitura passa por uma revisão. Segundo Monte Mór (2007, p. 41), “a sociedade tecnológica contribuiu para a mudança no significado de leitura.” Isso se justifica porque, no ambiente digital, a comunicação passa a ser multimodal, ou seja, a informação é fornecida não apenas em forma de texto escrito, mas também através de imagens e sons. Para Silver (1997), elementos multimodais podem incluir (mas não se restringem a) textos, fotografias, imagens e gráficos, clips de vídeo e som, e até elementos de animação. Esses elementos, segundo o autor, podem estar dispostos “lado a lado numa única página, podem estar sobrepostos ou escondidos, e podem ser revelados através de um *click* num botão estratégico” (*id.*, *ibid.*, [sem paginação]). Isso significa que a escrita no ambiente digital perde a tradicional linearidade normalmente associada a textos escritos. A própria

organização do texto escrito disponibilizado em páginas na Internet difere da organização de textos tradicionais. É possível, por exemplo, encontrarmos vários textos pequenos, relacionados ou não, dispostos em pontos diferentes da mesma página, o que permite que o leitor leia os vários textos na ordem em que ele desejar. A própria presença da multimodalidade, isto é, de textos, imagens e sons diversos nas páginas da Internet, transforma o conteúdo a ser compreendido pelo leitor, pois “produz mensagens ou significados que não estão presentes apenas no texto escrito,” conforme ressaltam Menezes de Souza e Monte Mór (2006, p. 105). Segundo esses autores, “a inter-relação visual de cores ou de imagens com o texto escrito [...] [sugere] ao leitor que não há a necessidade de ler a página em sua totalidade, mas sim de optar por caminhos ou trajetos diferentes de ‘leitura’” (*id.*, *ibid.*). É nesse sentido que os autores salientam que

o conceito de leitura 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 [...] tornando complexa e multifacetada a experiência de “ler” (*id.*, *ibid.*).

A multimodalidade acaba por influenciar também a produção e a leitura de textos que anteriormente teriam sido produzidos e lidos de forma tradicional. Kress (2008) mostra que jornais e revistas, por exemplo, antes dominados pela palavra escrita, hoje em dia trazem a presença de diferentes imagens, fotos, desenhos, e tipos e tamanhos de letras, o que os assemelha a textos encontrados no ambiente digital. A mídia externa, como por exemplo os chamados *out-doors*, também acompanha essa nova revolução da escrita. A multimodalidade aparece também na televisão: esse ambiente primordialmente dominado pelo texto oral e pela imagem hoje faz uso de textos escritos, como legendas e *flashes*, que permitem que o telespectador faça uso de sua capacidade multimodal de leitura. Kress e van Leeuwen (1996) lembram que é necessário considerar a questão da representação,³ ressaltando que a linguagem, no caso a linguagem visual, não é a realidade, mas apenas uma representação dela. Segundo eles, “o mundo representado visualmente na mídia de massa é um mundo diferente [– e

³ Para Bourdieu (1996), é através da linguagem que representamos o mundo e a nós mesmos e, assim, construímos nossas identidades. É, portanto, pela linguagem e na linguagem que construímos os significados, ou seja, as representações, do mundo a nossa volta.

produz diferentes cidadãos/sujeitos⁴ –] do mundo representado pela linguagem [escrita]” (p. 31).

A presença do ambiente digital em nossas vidas parece provocar, também, uma mudança na concepção de texto e desafia a questão da autoria. Na visão convencional, um texto escrito é um texto considerado finalizado por seu autor, que possui um começo, um meio e um fim determinados, e que não pode ser alterado sob pena de se transformar em outro texto. O leitor desse texto pode identificar o seu autor (ou autores) que, claramente, é diferente de si mesmo. Ao ler o texto, o leitor também poderá certamente determinar o assunto principal e provavelmente os objetivos do autor. A leitura em ambiente digital, como foi dito, passa a ser não-linear ou multilinear, na concepção de Silver (1997), pois o leitor tem a opção de escolher o percurso que deseja seguir. Esse percurso pode ser feito dentro de uma mesma página disponível na Internet ou pode constituir várias páginas diferentes, relacionadas ou não, que podem estar conectadas por *links* de hipertexto⁵ que “facilitam e promovem a leitura não-linear,” como explica Coura Sobrinho (2001, p. 125). Ao final da leitura, depois de passar por várias páginas distintas, o leitor terá construído um texto inteiramente seu, que será diferente de todos os textos isolados contidos nas páginas que ele selecionou para ler. Assim, o leitor torna-se também co-autor do texto final, pois foi ele quem o “construiu.”

Essas e outras mudanças ocorridas recentemente em nossa sociedade desafiam a forma tradicional de se fazer a educação na escola regular. Para Kress e van Leeuwen (1996) essas mudanças acabam por influenciar a formação das subjetividades e identidades dos leitores. As novas tecnologias trouxeram a necessidade de se adquirir novas habilidades, o que Lankshear e Knobel (2003) chamaram de “novos letramentos.” Esses autores reafirmam que as recentes mudanças ocorridas na sociedade atual devido à crescente capacidade do mundo moderno para *digitalizar* certos aspectos da vida e das atividades cotidianas das pessoas, que por consequência alteram a experiência humana no mundo, desafiam as pressuposições tradicionais em que a escola atual tem-se embasado. A esse processo, os autores denominam “epistemologias digitais” (*ibid.*, p. 156), e sugerem que a escola deve procurar se adaptar a essa nova necessidade social

⁴ O Capítulo 4 fará uma discussão mais aprofundada sobre cidadania.

⁵ De acordo com Silver (1997), o termo hipertexto foi cunhado por Theodor H. Nelson, pioneiro na área computacional. Nelson (1981) referiu-se ao texto eletrônico enquanto “escrita não-sequencial” que ele definiu como um texto que oferece ao leitor diversos caminhos de leitura (*apud* SILVER, 1997).

para que possa atingir seus objetivos educacionais, entre eles a formação de cidadãos capazes de atuar em todos os níveis sociais.

No entanto, as escolas brasileiras parecem ainda não ter acordado para essa nova realidade social. A escola, no Brasil, ainda assume uma orientação conteudista e comportamentalista em relação ao currículo educacional (SILVA, 1999), isto é, a formação do currículo na escola brasileira ainda se pauta apenas na preocupação com os conteúdos disciplinares a serem ensinados e com o estabelecimento de objetivos em termos de comportamento final, e deixa muito pouco espaço para o desenvolvimento de outras habilidades e para a formação da cidadania. No âmbito do Projeto EDUCONLE, por exemplo, onde atuo desde 2003, como já disse, os professores em sua grande maioria ainda buscam encontrar, nas aulas e encontros do projeto, as conhecidas “receitas” sobre como devem atuar na sala de aula. Esses professores, ao ingressarem no projeto, parecem não compreender a importância dos preceitos adotados pelo projeto, como a reflexão e a auto-observação para o desenvolvimento profissional e a necessidade de se considerar o próprio contexto de ensino como premissa básica para a criação e aplicação de metodologias de ensino apropriadas a cada situação (HOLLIDAY, 1994). Em geral, esses professores levam bastante tempo para perceber a importância desses preceitos, pois seus objetivos pessoais parecem se resumir a aprender novas técnicas de ensino, no sentido tradicional, mecanicista, que acredita que, uma vez definidas as diferenças objetivas, como idade, sexo, nacionalidade e necessidades específicas, essas podem ser acomodadas num modelo pré-fabricado, onde cada especificidade se encaixa em determinado lugar e, assim, podem ser trabalhadas adequadamente (TUDOR, 2001; 2003; KUMARAVADIVELU, 2003).⁶

Premissas e Perguntas de Pesquisa

Reforçando as afirmações dos autores citados, também defendo a necessidade de atualização das escolas para que elas acompanhem as mudanças ocorridas no mundo de

⁶ Tudor (2001; 2003) menciona duas perspectivas diferentes para o ensino de línguas estrangeiras: a abordagem tecnológica, que acredita haver uma relação linear entre aquilo que é ensinado (*input*) e aquilo que é aprendido (*intake*), e a abordagem ecológica, que considera a relevância do contexto e sua influência na relação ensino-aprendizagem. Kumaravadivelu (2003) também tece importantes considerações a esse respeito.

hoje. Um caminho possível para essa atualização vem a ser a mudança pedagógico-educacional que poderá ser instituída através das concepções de novos letramentos e multiletramentos (LANKSHEAR; KNOBEL, 2003) e das propostas para letramento crítico segundo as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (MENEZES DE SOUZA; MONTE MÓR, 2006).

Além disso, este trabalho considera também a importância da noção global/local, no ensino de inglês como língua estrangeira (LE) – foco desta pesquisa – frente à crescente globalização do mundo ocidental, na concepção de Suárez-Orozco e Qin-Hilliard (2004) e Canagarajah (2005a). Esses autores salientam a relevância do caminho de mão dupla na relação entre o global e o local, numa compreensão de que seja relativizada a supervalorização da globalização que ocorre em detrimento do valor local e de que o saber (valor) local seja considerado na releitura e contextualização das propostas globalizadas ou universalizadas.

Sendo assim, esta pesquisa se constrói a partir de duas premissas: a necessidade de atualização das escolas frente às mudanças sociais ocorridas, através das concepções de novos letramentos, multiletramentos e letramento crítico; e a necessidade de se considerar a relação entre o global e o local no ensino de inglês como LE, relativizando-se a supervalorização do global e evidenciando-se o saber local dos participantes do contexto.

Com base nessas premissas, a investigação desenhada nesta pesquisa ocorre procurando responder às seguintes perguntas de pesquisa:

- 1.a) A prática do professor de LE responde às necessidades da sociedade atual?
- 1.b) A formação de professores de LE reflete as necessidades da prática dos professores em sala de aula mediante as necessidades da sociedade?
- 2.a) O ensino de LE na escola pública desenvolve cidadania cumprindo um papel educacional?
- 2.b) Se desenvolve, segundo que concepção de cidadão e de sociedade?
- 3) O ensino de LE na escola pública valoriza o saber local dos participantes do contexto frente a crescente valorização de saberes globais?

Essas perguntas, juntamente com as premissas citadas acima, norteiam o desenvolvimento desta pesquisa.

Objetivos

O objetivo principal desta pesquisa, portanto, é aprofundar o entendimento e a perspectiva crítica sobre a prática de sala de aula no ensino de LE na escola pública, diante das mudanças sociais, culturais e educacionais que se percebem atualmente. A pesquisa aqui relatada investiga e analisa a atuação pedagógica dos participantes, dentro da perspectiva dos novos letramentos na escola pública, no que se refere à integração das atividades do professor às mudanças percebidas na educação nos dias de hoje, principalmente no campo do ensino de inglês, e na formação do professor de inglês como LE. Foi acordado entre a pesquisadora e os participantes da pesquisa que o estudo teria por objetivo verificar como eles colocariam em prática as sugestões contidas nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) em seus contextos particulares de ensino, ou seja, em suas salas de aula na escola pública regular.

A partir dessa proposta, são objetivos gerais deste trabalho de pesquisa:

- Compreender como se desenvolve o processo de ensino em uma sala de aula de inglês como LE, levando em consideração a aplicação das teorias de novos letramentos, multiletramentos e letramento crítico, conforme propõem as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM).
- Conhecer as teorias de novos letramentos, multiletramentos e letramento crítico e repensá-las dentro do campo da Linguística Aplicada, especialmente dentro das áreas de ensino de inglês como LE e da formação do professor de LE.

São objetivos específicos deste trabalho de pesquisa:

- Investigar a utilização, pelo professor de inglês como LE, das teorias sobre novos letramentos, multiletramentos e letramento crítico na sala de aula.
- Identificar, na ação do professor de inglês como LE, procedimentos didático-pedagógicos que refletem ações locais em oposição a ações globais.
- Compreender como essas ações do professor podem influenciar o processo de ensino/aprendizagem de inglês como LE.
- Analisar como a atuação pedagógica do professor de inglês como LE, utilizando as teorias sobre novos letramentos, multiletramentos e letramento crítico, pode contribuir para a formação da cidadania dos alunos envolvidos.

Discussão da Metodologia Utilizada

Recentemente, segundo Kamberelis e Dimitriadis (2005), as abordagens qualitativas à pesquisa no campo das ciências sociais “cresceram e se modificaram quase que exponencialmente e continuam a crescer a uma taxa assustadora” (p. 2). Sobretudo, os mesmos autores afirmam que, embora a preocupação com a objetividade e o positivismo ainda exerçam considerável poder, especialmente dentro dos campos da educação e dos estudos sobre letramento, parece ter-se tornado “senso comum” que abordagens qualitativas são hoje bem mais frequentes que abordagens quantitativas. Kamberelis e Dimitriadis (2005) afirmam ainda que a pesquisa qualitativa, enquanto campo disciplinar em si, emergiu e deixou de ser “um conjunto diverso de perspectivas baseadas em disciplina para [tornar-se] um metadiscurso transdisciplinar” (p. 6).

Denzin e Lincoln (1994, p. 1) concordam com Kamberelis e Dimitriadis (2005) quando afirmam que a pesquisa qualitativa “atravessa disciplinas, campos e objetos de assunto.” Na segunda edição de seu influente volume *Handbook of Qualitative Research*, Denzin e Lincoln (2000) discutem a história da pesquisa qualitativa através de uma série de “momentos” e afirmam que o momento atual é marcado por preocupações com a *praxis* e apresenta uma tendência em conectar a pesquisa com as necessidades de uma sociedade livre e democrática. Os autores sugerem um “momento futuro” na história da pesquisa qualitativa, que seria motivado principalmente por preocupações com histórias e lutas locais, além de preocupações éticas, políticas e relacionadas com a *praxis*.

Assim, esta pesquisa se insere dentro do paradigma de abordagens qualitativas, não só por se tratar de uma pesquisa do campo social, mas também porque esse paradigma, ao tornar-se um metadiscurso transdisciplinar, como afirmaram Kamberelis e Dimitriadis (2005), possibilita promover um diálogo entre os estudos sobre letramento, o ensino de inglês como língua estrangeira e a formação do professor, conforme proposto pelos objetivos desta pesquisa.

O foco de estudo desta pesquisa se concentra na aplicação das teorias de novos letramentos, multiletramentos e letramento crítico, conforme sugerido pelas OCEM, ou seja, o ensino da língua estrangeira inserido no contexto educacional, contribuindo para práticas de cidadania mais relevantes para a sociedade atual, incluindo a preocupação com noções de exclusão e inclusão, e com a questão do embate entre o global e o local.

Um dos objetivos desta pesquisa foi direcionado a estudar como professores da rede pública utilizam práticas localizantes em suas salas de aula, frente às imposições globalizantes que cercam a prática pedagógica do professor de língua estrangeira. Sendo assim, o uso da abordagem qualitativa parece mais uma vez adequada ao foco de estudo e aos objetivos desta pesquisa, possivelmente localizando-a num momento “futuro”, como previram Denzin e Lincoln (2000), e indicando, assim, que o “futuro” já se faz presente.

Por fim, a escolha do paradigma qualitativo também se justifica por se tratar de uma pesquisa de cunho essencialmente interpretativista, o que permite uma visão naturalista e não controlada do foco de estudo da pesquisa (CHAUDRON, 1988; LARSEN-FREEMAN; LONG, 1991; NUNAN, 1992; SELIGER; SHOHAMY, 1989).

Para viabilizar tal abordagem qualitativa e interpretativista, optou-se pela realização de um estudo de caso. Dyson e Genishi (2005) afirmam que o estudo de caso é a metodologia apropriada para pesquisas sobre “histórias potenciais de experiências humanas” (p. 2) e se adequam aos interesses de pesquisadores em relação às “particularidades locais de algum fenômeno social abstrato” (p. 3). Um caso, segundo esses autores, pode ser definido como “uma pequena unidade social naturalista, ou seja, uma unidade social reconhecida como tal pelos próprios participantes” (*ibid.*, p. 2). O interesse de pesquisadores ao realizarem estudos de caso seria, para Dyson e Genishi, desvendar “os desenvolvimentos materiais de algum aspecto complexo e abstrato da experiência humana” (*ibid.*, p. 3). Como os objetivos desta pesquisa são de natureza essencialmente exploratória, o estudo de caso parece ser a metodologia adequada, pois permite um exame intenso do foco de estudo de forma ampla e rica (DYSON; GENISHI, 2005), dentro de um ambiente naturalista, neste caso, dentro do contexto do Projeto EDUCONLE, onde a pesquisa foi realizada, e visando a acompanhar o processo de desenvolvimento das experiências dos professores participantes.

Este trabalho, assim, relata e analisa um estudo de caso de um grupo de três professores de inglês⁷ da rede pública de Minas Gerais, que participaram de um curso de educação continuada, no decorrer do ano de 2008, e suas atividades para implementação de uma pesquisa-ação colaborativa como parte do cumprimento dos requisitos do curso.

⁷ O Anexo 1 traz o termo de consentimento dos três integrantes do grupo que participaram desta pesquisa.

Procedimentos de Coleta de Dados

Os dados desta pesquisa foram coletados durante todo o ano letivo de 2008, como dito acima, segundo o calendário do Projeto EDUCONLE – Projeto de Educação Continuada de Professores de Línguas Estrangeiras – um projeto de pesquisa, ensino e extensão da Faculdade de Letras da UFMG, coordenado pela Profa. Dra. Deise Prina Dutra. Foram utilizados vários métodos de coleta de dados: gravações em áudio e/ou em vídeo⁸ de algumas das atividades do curso, gravações em áudio de reuniões e entrevistas com os participantes da pesquisa, formulários e questionários preenchidos pelos participantes contendo dados pessoais e profissionais, narrativas dos participantes sobre suas experiências de ensino e aprendizagem de LE, provas e portfólios dos professores participantes do projeto, apresentações orais feitas pelos participantes da pesquisa, observações de aulas, anotações de campo da pesquisadora, e um blog criado com o objetivo de incrementar a interação entre os membros do grupo, já que os participantes não dispunham de tempo livre para encontros presenciais, pois todos eles tinham uma carga horária de trabalho bastante elevada, além de outras atividades, inclusive aquelas relacionadas aos outros módulos do projeto EDUCONLE, como será esclarecido mais adiante. Esses dados constam dos anexos deste trabalho e estão compilados no CD-Rom que acompanha este volume.

O blog, inicialmente, foi usado pela supervisora do grupo, ou seja, por mim, para incrementar o processo reflexivo dos participantes e para proporcionar um espaço de colaboração entre os membros do grupo. Além de funcionar como fonte de coleta de dados para esta pesquisa, os registros feitos no blog serviram também como fonte de dados para o trabalho de pesquisa-ação colaborativa que os participantes deveriam desenvolver. Contudo, os participantes do grupo, inicialmente, usaram o blog muito pouco e, quando o faziam, era apenas para tirar dúvidas sobre o andamento dos módulos e não para interagir sobre a proposta de pesquisa-ação colaborativa. Isso aconteceu, segundo justificativas dos próprios participantes, novamente devido ao pouco tempo de que eles dispunham para se dedicarem à atividade, mas também pode ter sido ocasionado pela falta de familiaridade dos membros do grupo com o meio digital e com

⁸ O Anexo 2 traz o termo de consentimento para realização da coleta de dados desta pesquisa de todos os professores e monitores participantes do projeto EDUCONLE no ano de 2008.

as especificidades do gênero blog.⁹ Para maximizar, então, a interação dos membros do grupo, foi criada uma sessão no blog que funcionou como um diário reflexivo on-line, onde os participantes puderam postar relatos sobre as atividades que estavam utilizando em suas aulas e fizeram reflexões sobre o uso dessas atividades e sobre o processo de pesquisa-ação colaborativa. Como o diário estava disponível no blog para que todos os participantes tivessem acesso, isso também teve o objetivo de facilitar a colaboração entre os membros do grupo. Foram feitas, então, três postagens diferentes, que funcionaram como o diário de cada um dos participantes. Essas postagens e outros detalhes sobre o blog serão discutidos mais tarde, quando da apresentação e discussão dos dados desta pesquisa.

Contexto da Pesquisa

Esta pesquisa foi realizada, como já dito, dentro do contexto do Projeto EDUCONLE. À época da pesquisa, o projeto, que foi iniciado em 2002 apenas com professores de inglês, trabalhava com professores de inglês e de espanhol das redes públicas de ensino (municipal e estadual) de Minas Gerais num curso com carga horária de 192 horas, distribuídas em encontros semanais às sextas-feiras, ao longo de um ano letivo.¹⁰ O projeto envolve vários professores da FALE e de outras unidades acadêmicas da UFMG, assim como alunos do programa de pós-graduação em Estudos Linguísticos da FALE/UFMG que realizam pesquisas no contexto do EDUCONLE e contribuem de várias formas para os módulos do projeto. Também participam, na qualidade de monitores, alunos de graduação da FALE/UFMG que recebem créditos de Prática de Ensino por sua atuação no projeto. Alguns desses alunos são bolsistas de várias agências de fomento científico de Minas Gerais. Os principais objetivos do projeto, conforme descrito no site oficial,¹¹ são:

Oferecer oportunidades de desenvolvimento profissional, tanto linguístico quanto metodológico, para professores de línguas estrangeiras (inglês e

⁹ Sobre esse assunto ver, por exemplo, Lankshear e Knobel (2006) e Bonus *et al.* [200-].

¹⁰ Esta foi a configuração do curso no ano de 2008. No passado, o curso já teve outras configurações diferentes.

¹¹ Para maiores informações sobre o Projeto EDUCONLE, veja o Anexo 3 ou visite o site do projeto: <http://www.lettras.ufmg.br/educonle/>.

espanhol); contribuir para um maior envolvimento dos graduandos em Letras com a realidade educacional fora dos muros da universidade; envolver alunos da graduação em Letras (inglês e espanhol) em um projeto de ensino/pesquisa/extensão com professores da rede pública de ensino, sensibilizando os dois segmentos para a importância da educação continuada.

No início do ano de 2008, ano em que os dados desta pesquisa foram coletados, foram selecionados para participar do projeto 23 professores para o curso de inglês e 10 professores para o curso de espanhol. Ao final do curso, em dezembro do mesmo ano, 18 professores concluíram o curso de inglês e oito o curso de espanhol. Os dados desta pesquisa foram coletados apenas com o grupo de professores do curso de inglês.

O curso iniciado em 2008 constituiu-se de três diferentes módulos, além de várias outras atividades programadas: módulo de habilidades integradas; módulo de pesquisa-ação colaborativa; módulo de letramento digital. O módulo de habilidades integradas teve por objetivo trabalhar a metodologia de ensino das quatro habilidades na língua inglesa (leitura, escrita, compreensão e produção oral) de forma integrada para que os professores da rede pública envolvidos no projeto pudessem, ao mesmo tempo, aprender diferentes metodologias para o ensino da língua e experienciar as propostas metodológicas sugeridas. Também fez parte dos objetivos desse módulo incentivar a reflexão dos professores sobre suas atuais práticas pedagógicas, assim como sobre as novas propostas sugeridas pelas atividades do módulo. Os participantes eram constantemente lembrados de que deveriam tentar conectar aquilo que estavam aprendendo no EDUCONLE com sua prática profissional nas escolas. O módulo de pesquisa-ação colaborativa, como o próprio nome diz, teve por objetivo a realização, pelos participantes, de um projeto de pesquisa-ação colaborativa em suas próprias salas de aula na escola pública, sob a orientação de um professor-orientador, que poderia ser um dos professores da FALE/UFMG envolvidos no projeto ou um aluno de pós-graduação. O módulo de letramento digital, por sua vez, teve por objetivo apresentar aos participantes novas tecnologias de ensino da língua inglesa e também novas formas de utilizar a tecnologia em sala de aula e como forma de desenvolvimento profissional do próprio professor-participante. Ao longo do ano, foram realizadas várias atividades extras, muitas delas em conjunto com o grupo de professores inscritos no curso de espanhol, como palestras e um fórum de discussão. Além dos módulos descritos acima, o curso contou também com um componente linguístico realizado através do Centro de

Extensão (CENEX)¹² da FALE, isto é, os professores-participantes frequentaram também as aulas de inglês do CENEX, em vários níveis e em diferentes horários, de acordo com o resultado de testes individuais de nivelamento, durante todo o ano em que estiveram vinculados ao projeto.¹³

Para marcar o início do ano letivo do projeto, foi realizada uma cerimônia de abertura no dia 07 de março de 2008. Primeiramente, a Profa. Dra. Deise Dutra, coordenadora do projeto, deu as boas vindas aos participantes e fez a apresentação oficial do projeto, de seus objetivos, da equipe de coordenação, dos alunos de pós-graduação participantes do projeto e dos monitores. Em seguida, a Profa. Dra. Carla Coscarelli, da FALE/UFGM, foi convidada para ministrar uma palestra sobre “Letramento Digital”. Após o intervalo, foi proposta uma atividade em que os participantes fizeram relatos escritos de suas experiências de ensino e aprendizagem de LE em forma de narrativas e, depois disso, eu, como uma das professoras participantes da equipe de coordenação, também proferi palestra intitulada “Novos Letramentos, Ensino de Língua Estrangeira e o Papel da Escola Pública no Século XXI” em que abordei rapidamente as teorias dos novos letramentos, foco principal desta pesquisa, e convidei os professores ingressantes no projeto a participarem da pesquisa.¹⁴

Os dados desta pesquisa foram coletados durante as atividades dos módulos de habilidades integradas e de pesquisa-ação colaborativa. Não foram coletados dados durante o módulo de letramento digital devido à pouca oportunidade de participação efetiva dos alunos durante as aulas desse módulo.

A avaliação da participação dos professores nos módulos procurou mesclar abordagens quantitativas e qualitativas para que os participantes pudessem também experienciar as duas formas de avaliação. Porém, as notas e conceitos obtidos não tinham por objetivo aprovar ou reprovar o participante, mas fornecer-lhe *feedback* sobre o seu próprio processo de desenvolvimento. No entanto, o participante que faltasse a três encontros, consecutivos ou não, seria desligado do projeto.

¹² O CENEX oferece cursos de línguas estrangeiras para alunos, professores e funcionários da UFGM e para a comunidade em geral. Os professores desses cursos são, preferencialmente, os alunos das diferentes modalidades do curso de Letras da FALE, em suas várias habilitações, que ali têm oportunidade de praticar e se preparar para a profissão.

¹³ O Anexo 4 apresenta o calendário das atividades realizadas pelo EDUCONLE durante o ano de 2008.

¹⁴ O Anexo 5 contém a programação completa do dia de abertura, incluindo o resumo de ambas as palestras proferidas. Outras palestras programadas para o curso foram proferidas pela Profa. Vera Menezes, da FALE/UFGM, no dia 09/05, e pela Profa. Leonor Guerra, do ICB/UFGM, no dia 08/08, primeiro encontro do segundo semestre. O Anexo 6 traz o resumo dessas palestras.

No módulo de habilidades integradas, os participantes fizeram leituras selecionadas pela coordenação sobre as quatro habilidades de ensino da língua e sobre outros temas relacionados à prática do professor de LE. Nesse módulo, os professores-participantes foram avaliados através de dois testes realizados ao final de cada semestre e através de portfólios apresentados à equipe de coordenação também ao fim de cada semestre, além de outras atividades realizadas durante os encontros do módulo. A avaliação dos portfólios não recebeu nota nem conceito, mas foi feita por toda a equipe de coordenação que se reuniu nas duas sextas-feiras seguintes às datas de entrega dos portfólios para dar *feedback* escrito aos professores, a partir de um formulário próprio contendo instruções gerais.¹⁵ A correção dos portfólios era sempre feita por uma dupla, formada de uma professora da equipe de coordenação e um monitor, que além de preencher o formulário de avaliação, fazia comentários no próprio portfólio. Os testes foram avaliados de forma quantitativa, ou seja, os participantes receberam uma nota numérica como resultado dos testes. Quanto às demais atividades, os participantes recebiam *feedback* dos próprios professores que as propuseram de forma oral ou escrita.

O módulo contou com dois encontros no primeiro semestre e dois encontros no segundo semestre, além de dois encontros para realização dos testes e para orientações sobre a confecção dos portfólios, conforme mostra a Tabela 1 abaixo.

Encontro	Data	Assunto
1.	04/04/2008	Listening and Speaking
2.	11/04/2008	Grammar
	06/06/2008	Teste Orientações sobre a confecção dos portfólios
3.	19/09/2008	Reading and Writing
4.	03/10/2008	Lesson Planning and Classroom Management
5.	10/10/2008	Workshop sobre Avaliação Orientações sobre a confecção dos portfólios
6.	14/11/2008	Teste

Tabela 1 – Encontros do módulo de habilidades integradas.

¹⁵ O Anexo 7 contém todo o material que foi entregue aos professores participantes do EDUCONLE com instruções para elaboração do portfólio e, inclusive, o formulário de avaliação.

As leituras realizadas durante os encontros desse módulo foram listadas no Anexo 8. Embora os assuntos abordados no curso tenham sido divididos nos encontros do módulo e tenham recebido focos diferentes, todos os encontros do módulo sempre trabalharam todas as habilidades de forma integrada para que os participantes pudessem perceber a importância de trabalhar essas habilidades da mesma forma também em suas salas de aula, conforme sugerem Menezes de Souza e Monte Mór (2006). No início de cada encontro, os monitores do projeto realizavam atividades de *warm-up* com os professores-participantes como se fosse uma aula de língua. Os monitores assumiam o papel de professores e os professores da rede pública assumiam o papel de alunos. Nessas atividades, durante aproximadamente uma hora, os monitores trabalhavam as habilidades focalizadas pelas leituras teóricas selecionadas para aquele encontro, juntamente com as outras habilidades de forma integrada. Além disso, buscavam sempre utilizar atividades e temas que permitissem o trabalho com as teorias dos novos letramentos, seguindo as sugestões das OCEM/LE (MENEZES DE SOUZA; MONTE MÓR, 2006). Cada encontro do módulo era coordenado por dois integrantes da equipe, que poderiam ser professoras da FALE/UFGM ou alunas da pós-graduação. Essas professoras orientavam o planejamento dos monitores para a seção de *warm up* e planejavam colaborativamente o restante da aula, que também era lecionada de forma colaborativa (*team-teaching*). Outros membros da equipe de coordenação que estivessem presentes ao encontro também poderiam contribuir durante as aulas.

Para o encontro do dia 10/10, foi planejado um workshop sobre avaliação para que os participantes tivessem contato com noções importantes que devem ser consideradas na preparação e correção de testes. As leituras realizadas como preparação para esse encontro foram listadas no Anexo 9.

No módulo de pesquisa-ação, como já dito, os participantes tiveram que desenvolver uma pesquisa-ação colaborativa. Para isso, os professores-participantes foram divididos em grupos de até cinco membros e foram orientados a planejar uma pesquisa-ação colaborativa para ser desenvolvida ao longo do ano, e apresentada ao final do curso, tanto em forma de apresentação oral para os colegas e professores orientadores, quanto em forma de trabalho escrito. Essas atividades fizeram parte do sistema de avaliação do módulo. As leituras realizadas durante os encontros desse módulo foram listadas no Anexo 10. O módulo também contou com dois encontros no primeiro semestre e dois encontros no segundo semestre, além de um encontro para

apresentação de resultados parciais, realizado no primeiro semestre e um encontro para apresentação dos resultados finais da pesquisa-ação, realizado no segundo semestre, conforme mostra a Tabela 2 abaixo.

Encontro	Data	Assunto
1.	14/03/2008	Introdução de conceitos e divisão dos grupos
2.	28/03/2008	Levantamento do problema de pesquisa
3.	30/05/2008	Apresentação dos resultados parciais
4.	29/08/2008	<i>Feedback</i> do trabalho realizado até o momento
5.	07/11/2008	Conclusão do trabalho escrito e preparação da apresentação oral (ensaio)
6.	21/11/2008	Apresentação dos resultados finais e entrega do trabalho escrito

Tabela 2 – Encontros do módulo de pesquisa-ação colaborativa.

Para introduzir os conceitos da pesquisa-ação colaborativa, durante o primeiro encontro do módulo, foram feitas várias apresentações sobre o tema. Primeiramente, a Profa. Dra. Heliana Mello, subcoordenadora do curso e coordenadora do módulo, deu as boas vindas aos participantes, apresentou o grupo de professores envolvidos no módulo e deu alguns recados e instruções. Depois, os monitores do curso fizeram uma atividade de *warm-up*, onde os participantes tiveram que interagir e buscar informações sobre os colegas para depois repassá-las para o restante do grupo. Após essas atividades introdutórias, V (uma das professoras do módulo e aluna de doutorado do programa de pós-graduação da FALE/UFMG) fez a primeira apresentação do dia, intitulada “Formação Continuada, Representações da Profissão e do Contexto Escolar”, em que falou de possíveis problemas que podem ser enfrentados por professores de inglês na escola pública. V procurou mesclar sua apresentação aos resultados preliminares de sua própria pesquisa de doutorado que apontam para duas possibilidades: a culpabilização ou a responsabilização. No primeiro caso, segundo ela, os professores culpam o sistema escolar pelos problemas que enfrentam e não vêem saída para a situação em que se encontram, o que os leva a sentirem-se desmotivados com a profissão e o trabalho. No segundo caso, os professores assumem a responsabilidade pelos resultados de seu

trabalho e passam a perceber que é possível fazer um bom trabalho na escola pública, apesar dos conhecidos problemas enfrentados pelos professores nesse ambiente.

Em seguida, eu, como uma das professoras envolvidas no módulo, também fiz uma apresentação, intitulada “Pesquisa-ação: pequenos passos, grandes soluções”, em que apresentei os princípios básicos da pesquisa-ação e um exemplo de uma pesquisa-ação colaborativa – fruto da minha pesquisa de mestrado, defendida em 2000.¹⁶ O objetivo principal focado durante toda a apresentação foi mostrar que a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa relativamente fácil de ser conduzida e, por isso mesmo, apropriada para o professor, já que não é necessário ser um pesquisador profissional para realizá-la. O título da apresentação, uma paródia da conhecida revista “Pequenas Empresas, Grandes Negócios”, buscou mostrar que muitas vezes “com a introdução de apenas pequenas modificações é possível alcançar bons resultados” (MATTOS, 2005, p. 11). Ao final da apresentação, conclui dizendo que “um olhar investigativo sobre a sala de aula permite identificar problemas e buscar soluções” (*ibid.*, p. 10).

Após o intervalo, uma professora da rede pública de Minas Gerais, ex-participante do projeto EDUCONLE, foi convidada a mostrar os resultados de sua pesquisa de mestrado, realizada após sua participação no projeto. Seu trabalho, uma pesquisa-ação colaborativa sobre o uso do gênero textual carta, foi realizado em sua própria sala de aula, com alunos da 6ª série de uma escola municipal (JESUS; MELLO; DUTRA, 2007). O objetivo desta apresentação também foi mostrar aos participantes que é possível realizar uma pesquisa-ação colaborativa dentro do contexto da escola pública com relativa facilidade.

Por fim, os professores-participantes foram distribuídos em grupos e tiveram 20 minutos para discutir os problemas e dificuldades que normalmente enfrentam em suas aulas e escolher aquilo com que desejariam trabalhar como foco da pesquisa-ação colaborativa. Depois da discussão, foi feito um levantamento dos principais problemas enfrentados pelos professores, os quais foram listados no quadro negro. Cada professor, então, escolheu um desses problemas e os grupos para a pesquisa-ação colaborativa foram formados reunindo-se no mesmo grupo aqueles professores que escolheram trabalhar com o mesmo problema ou problemas parecidos. Os grupos ficaram, assim, divididos conforme os seguintes temas gerais:

¹⁶ Esse trabalho foi apresentado no VII Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada (CBLA), realizado na PUC-São Paulo, de 10 a 14 de outubro de 2004, e publicado no ano seguinte (MATTOS, 2005).

- Grupo 1: Motivação
- Grupo 2: Motivação
- Grupo 3: Disciplina
- Grupo 4: Turmas grandes
- Grupo 5: Ensino de leitura e escrita

Cada um desses grupos recebeu um orientador, que poderia ser um membro da equipe de coordenação ou um aluno de pós-graduação participante do projeto. O grupo 5 (ensino de leitura e escrita) ficou sob a minha orientação. Esse grupo tinha entre seus membros vários professores participantes que trabalhavam com alunos de ensino médio, por isso ficou sob a minha orientação, já que um dos objetivos desta pesquisa foi buscar uma compreensão global sobre como se desenvolve o processo de ensino em uma sala de aula de inglês como LE, levando em consideração as sugestões das novas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCM). Dois dos membros do grupo, porém, por motivos pessoais, se desligaram do projeto no decorrer dos dois primeiros meses de curso. O grupo seguiu, então, com apenas três membros.

Para o segundo encontro do módulo de pesquisa-ação, os professores participantes foram orientados a ler o livro *How to Conduct Collaborative Action Research* (SAGOR, 1993). Durante o segundo encontro, foram realizadas várias atividades a partir dos vários textos lidos. Primeiramente, a turma foi dividida em grupos e cada grupo trabalhou com um dos textos assinalados para o primeiro encontro do módulo. A tarefa dos grupos era resumir seu texto em palavras-chave, escrever cada uma delas em uma folha de papel A4 e colar as folhas no quadro. Depois de definir as palavras-chave e colá-las no quadro, cada grupo apresentou oralmente seu texto a partir das palavras-chave escolhidas. Essa atividade teve dois objetivos, explicitados pela coordenadora do módulo, Profa. Dra. Heliana Mello, após o término da atividade: o principal objetivo foi fornecer aos professores participantes uma oportunidade para refletirem sobre os textos e, também, dar um exemplo de uma atividade que os participantes poderiam usar com seus próprios alunos, ou seja, a transferência de um texto escrito para um texto oral, a partir de palavras-chave.

Após esse trabalho com os textos, os orientadores dos grupos de pesquisa-ação colaborativa se revezaram para trabalhar o texto de Sagor (1993). Houve longa

discussão, envolvendo todos os participantes, a respeito da exposição do autor. Para este, o processo de pesquisa-ação é subdividido em três etapas inter-relacionadas, sempre dirigidas para a ação: pesquisa para a ação, pesquisa durante a ação e pesquisa sobre a ação. Esse processo segue cinco passos: formulação do problema, coleta de dados, análise dos dados, relato dos resultados e planejamento da ação. Cada um desses passos foi minuciosamente discutido durante o encontro, com o objetivo de chamar a atenção dos professores participantes para os principais pontos do processo de pesquisa-ação colaborativa, conforme descrito por Sagor (1993).

Assim, após os dois primeiros encontros do módulo, os grupos começaram a trabalhar colaborativamente, fora do horário dos demais encontros do curso, a partir das instruções de seu próprio orientador. A seguir, farei uma breve descrição de cada um dos três participantes do grupo de pesquisa-ação colaborativa que esteve sob minha orientação e que foram, também, os participantes desta pesquisa.

Perfil dos Participantes

Os participantes desta pesquisa foram três professores da rede pública de Minas Gerais que ingressaram no projeto EDUCONLE em 2008. Para ingressarem no projeto, os participantes passaram por uma breve entrevista de seleção que analisou seus currículos, seu desempenho¹⁷ na língua inglesa e disponibilidade para participar do curso. Aos candidatos selecionados foi entregue um roteiro detalhado para que pudessem fazer sua inscrição no curso e foi solicitado que respondessem a duas perguntas cujas respostas deveriam ser entregues, por escrito, no dia da abertura oficial. Além disso, no dia da abertura os participantes do curso redigiram uma narrativa sobre suas experiências de ensino e aprendizagem de LE. O roteiro para inscrição no projeto, contendo as perguntas a que os participantes tiveram que responder, e o roteiro para a redação das narrativas encontram-se nos Anexos 11 e 12 respectivamente. Todos esses

¹⁷ A noção de desempenho se refere ao uso real que uma pessoa faz de uma língua. Segundo Richards, Platt e Platt (1992), existe uma diferença “entre o conhecimento que uma pessoa tem da língua (competência) e como essa pessoa usa esse conhecimento na produção e compreensão de frases (desempenho)” (p. 269). O desempenho, ou o uso real que uma pessoa faz da língua, pode ser afetado por vários fatores pessoais, como memória, cansaço e nível de atenção, ou contextuais, como a idade do interlocutor ou a situação específica de uso da língua. Dependendo desses fatores, um determinado falante pode ter um desempenho melhor ou pior numa situação real de uso, independentemente do seu conhecimento (competência) da língua. A noção de competência é discutida na nota 23, do Capítulo 1.

documentos foram utilizados para a preparação do perfil dos participantes desta pesquisa, descrito abaixo. A descrição do perfil desses participantes utiliza nomes fictícios que eles próprios escolheram, para preservar suas identidades, e está apresentada em ordem alfabética.

Os participantes da pesquisa se nomearam Cris, Dora e Maurício. Cris graduou-se em Letras/Inglês pela FALE/UFMG em 2003 e começou a lecionar em escolas públicas no ano seguinte. Primeiramente, Cris lecionou em escolas da rede estadual de Belo Horizonte, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio. Quando ingressou no EDUCONLE, Cris lecionava numa escola da rede municipal de Contagem, cidade da região metropolitana de Belo Horizonte. Seu horário de trabalho era o noturno e ela tinha nove turmas de ensino de inglês na escola, do primeiro ao terceiro anos do ensino médio. Após ter terminado o curso de graduação, Cris não realizou nenhum outro curso pertinente a sua formação profissional, antes de ingressar no EDUCONLE.

Enquanto estudante, Cris foi sempre aluna de escola pública. Da 1ª à 5ª séries do ensino fundamental, estudou numa cidade do interior de Minas Gerais, onde nasceu. Depois, completou o ensino fundamental e cursou o ensino médio em Belo Horizonte, para onde sua família se mudou. Quando ainda cursava o ensino médio, Cris costumava tomar conta de seu sobrinho para que sua irmã pudesse trabalhar. Em troca, sua irmã começou a pagar-lhe aulas de inglês em um curso de idiomas e, segundo ela contou em sua narrativa, foi assim que ela começou a se interessar pela língua. Dois anos antes de iniciar o curso do EDUCONLE, em meados de 2006, Cris viajou para os Estados Unidos, onde permaneceu por dois meses. Ela pretendia ficar seis meses e tinha a intenção de se matricular em um curso de idiomas, “para aperfeiçoar o [seu] inglês e adquirir certificado” (trecho da Narrativa de Cris, resposta à pergunta 7). Porém, seu pai, que estava doente, piorou e ela resolveu voltar. Ao chegar ao Brasil, infelizmente, seu pai já havia falecido. À época de sua participação no EDUCONLE, Cris tinha 38 anos, era solteira e morava com sua mãe.

No curso, Cris era tímida e calada. Embora dedicada às suas atividades no EDUCONLE, e sempre pontual e assídua às aulas (faltou apenas 2 vezes durante todo o ano, nos dias 29/08 e 07/11), Cris não era uma aluna muito participativa. Seu desempenho na língua inglesa era bom e relativamente acima dos demais alunos da turma. Ela cumpria com as tarefas do curso e realizava suas atividades dentro dos prazos exigidos – contudo, nem sempre conseguia boas notas ou boas avaliações. Tendo

frequentado o curso até o final do calendário previsto e cumprido com os requisitos necessários, recebeu seu certificado de conclusão do curso no dia do encerramento.

Dora, por sua vez, graduou-se em Letras/Português-Inglês pelo Centro Universitário de Belo Horizonte (UNI-BH), universidade particular da capital mineira, em 1999. Quando ingressou no EDUCONLE, Dora já contabilizava 11 anos de magistério no ensino público, tendo trabalhado desde a educação infantil até o pré-vestibular, em várias escolas diferentes. Durante o ano em que esteve no EDUCONLE, Dora lecionava pela manhã numa escola municipal de Belo Horizonte, onde trabalhava com a classe de alfabetização (em português), e no turno da tarde em uma escola da rede estadual de Minas Gerais, também em Belo Horizonte, onde ela já lecionava há 6 anos, e tinha nove turmas de ensino de inglês, todas de primeiro ano do ensino médio. Antes de participar do EDUCONLE, Dora já havia feito 3 cursos de especialização: Especialização em Educação Infantil e Especialização em Alfabetização e Letramento, ambos pelo Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais de Minas Gerais (CEPEMG), e Especialização em Língua Inglesa, pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG).

Dora começou a estudar inglês em cursinhos de língua a partir dos 15 anos de idade. Ao chegar à faculdade, como ela relatou em sua narrativa de aprendizagem de inglês, já dominava o conteúdo das disciplinas de inglês e, por isso, considerava as aulas maçantes e sem novidades, “uma reprodução de métodos tradicionais, focadas no ensino gramatical” (trecho da Narrativa de Dora, resposta à pergunta 4).

No EDUCONLE, Dora era uma aluna exemplar. Participativa e interessada, sempre cumpria as tarefas pontualmente e frequentava as aulas assiduamente (embora tenha faltado três vezes durante o ano, nos dias 16/05, 29/08 e 03/10). No módulo de letramento digital, no entanto, mostrou-se desinteressada e faltou a dois encontros. Na verdade, ela pretendia que todas as suas faltas fossem em encontros do módulo de letramento digital. Porém, no dia 29/08, inicialmente previsto como encontro do módulo de letramento digital, o calendário foi alterado, e ela acabou faltando a um dos encontros do módulo de pesquisa-ação. Numa conversa informal, ela me disse que já sabia tudo que estava sendo ensinado no módulo e que, por isso, preferia usar seu tempo para outras atividades que considerava mais importantes. Seu desempenho na língua inglesa era visivelmente superior ao da maioria de seus colegas e, percebendo isso, ela

participava das atividades propostas com desenvoltura. Suas notas e avaliações eram normalmente bastante positivas.

Dora também frequentou o curso até o final do calendário previsto e cumpriu todos os requisitos, recebendo seu certificado de conclusão no dia do encerramento. À época do curso, Dora tinha 30 anos, era solteira e morava com seus pais, mas estava noiva e pretendia se casar em dezembro de 2008, logo após o término do curso. Durante o segundo semestre, Dora se inscreveu para a seleção do curso de pós-graduação da FALE/UFGM, Estudos Linguísticos, nível de mestrado, e foi aprovada, com um projeto intitulado “Escola Pública e Cidadania: uma Experiência com Letramento Crítico.”

Maurício, o único participante masculino do grupo, graduou-se em Letras/Português-Inglês pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG), em 2007, e já estava lecionando na rede municipal de Contagem, quando ingressou no EDUCONLE. A princípio, Maurício lecionava pela manhã e tinha dez turmas de ensino fundamental. Em meados do primeiro semestre, no entanto, ele passou a dobrar sua carga horária na escola, lecionando também no período da tarde. Como era praticamente recém-formado, Maurício, após sua formatura no curso de Letras, ainda não tinha realizado nenhum outro curso pertinente a sua formação profissional, antes de ingressar no EDUCONLE.

Maurício começou a estudar inglês na 5ª série do ensino fundamental e, quando estava na 8ª série, entrou num curso de idiomas. Segundo ele, sua motivação “foi a percepção de que assimilava com certa facilidade o que era explicado pelo professor, algo que [o] deixava realizado e principalmente feliz” (trecho da Narrativa de Maurício, resposta à pergunta 3). À época do curso, Maurício estava com 23 anos e morava com sua mãe.

No EDUCONLE, Maurício se mostrava interessado, porém nem sempre fazia as leituras e atividades propostas para casa. Costumava chegar muito atrasado, faltou quatro vezes (nos dias 30/05, 13/06, 29/08 e 03/10, mas não foi desligado do curso) e era pouco participativo nas aulas. Porém, cumpria as atividades propostas como parte do sistema de avaliação com regularidade e pontualidade e geralmente conseguia boas notas, por isso sua falta extra foi perdoada. Como os outros participantes da pesquisa, Maurício também frequentou o curso até o final do calendário, cumprindo com todos os requisitos, e recebeu seu certificado de conclusão no dia do encerramento.

Como a Pesquisa Começou

Conforme já relatado, esta pesquisa foi realizada a partir do trabalho de um dos grupos de pesquisa-ação colaborativa formados com os professores participantes do EDUCONLE no ano de 2008 – o grupo 5. Logo após o segundo encontro do módulo de pesquisa-ação colaborativa, foi marcado um encontro do grupo 5 (ensino de leitura e escrita) para definir o problema a ser abordado durante a pesquisa-ação colaborativa que deveria ser desenvolvida. Esse encontro aconteceu no dia 1º de abril. Como a maior parte dos participantes do grupo lecionava pela manhã ou à noite, o encontro foi marcado à tarde. Dora, a única participante que lecionava à tarde, programou atividades escritas para seus alunos e também compareceu ao encontro. O grupo era heterogêneo – principalmente porque ainda contava com os outros dois integrantes que, mais tarde, se desligaram do projeto – e tinha vários interesses. Depois de algumas horas de discussão, por sugestão de Dora, e a partir da minha palestra no dia da abertura do curso, ficou decidido que o foco de trabalho da pesquisa-ação colaborativa seria a integração entre teoria e prática do ensino de LE, a partir do uso das teorias de letramento crítico, segundo sugestões das OCEM, por parte dos professores participantes, em suas salas de aula, ressaltando que essas orientações não tiveram um caráter prescritivo. Assim, cada membro do grupo poderia focar suas aulas na habilidade linguística que mais interessasse a seus alunos, desde que tivesse por objetivo trabalhar essa habilidade de acordo com as teorias de letramento crítico sugeridas nas OCEM. Essa condição, resalto, não foi imposta pela pesquisadora, mas acordada pelos membros do grupo, conforme relatado acima. Os três participantes que permaneceram no grupo, Cris, Dora e Maurício, decidiram focar seu trabalho, então, em leitura e escrita, como era o objetivo inicial do grupo. Dora e Maurício trabalharam principalmente com a produção escrita de seus alunos e Cris focalizou principalmente o ensino de leitura.

Depois desse primeiro encontro, o grupo não conseguiu estabelecer um horário comum para a realização de encontros regulares e troca de experiências entre seus membros. Dentre os participantes que permaneceram no grupo, Dora e Maurício davam aulas pela manhã e à tarde, e Cris dava aulas à noite, o que inviabilizou a definição de um horário fixo em que os participantes pudessem se encontrar. O único horário livre comum a todos os participantes eram as tardes de sexta-feira, que eram utilizadas para os encontros do EDUCONLE. No calendário elaborado pela coordenação foram

previstas algumas sextas-feiras livres, chamadas de *independent studies*, que deveriam ser usadas para encontros do grupo de pesquisa-ação ou para outros estudos relacionados ao curso. Porém, essas sextas-feiras eram poucas para viabilizar um trabalho de efetiva colaboração entre os membros do grupo. A solução encontrada pelo grupo foi a criação de um blog na Internet que pudesse facilitar a interação entre os membros participantes. O blog foi criado no dia 05 de abril de 2008, por mim – supervisora do grupo – com o nome de “Pesquisa Ação e Letramento Crítico”, o que resumia os dois focos de trabalho do grupo. O Anexo 13 mostra a primeira postagem feita no blog. Esporadicamente, o grupo também se reuniu, nas sextas-feiras, antes e/ou depois dos encontros do EDUCONLE, mas essas reuniões eram muito rápidas (30-40 minutos) e nem sempre contavam com todos os participantes.

Para o encontro do dia 30/05, a coordenação havia programado uma sessão interativa de pôsteres, para que os vários grupos envolvidos na pesquisa-ação colaborativa pudessem apresentar seus resultados preliminares. Esse encontro foi previsto com base na experiência anterior do grupo de coordenadoras que, em anos anteriores, percebeu que os grupos de professores envolvidos em atividades paralelas – como foi o caso da pesquisa-ação colaborativa no ano de 2008 – rendem muito pouco durante o decorrer do ano, deixando tudo para ser feito na última hora, no final do ano, o que prejudica enormemente todo o processo, inviabilizando o desenvolvimento das habilidades reflexivas dos professores e influenciando os resultados obtidos. Por isso, com vistas a um trabalho que promovesse maior reflexão, foi planejada, já para o final do primeiro semestre, uma atividade que levasse os professores a iniciarem o processo de pesquisa-ação colaborativa mais cedo, ainda no início do ano. No dia do encontro, ao invés de uma sessão de pôsteres, os vários grupos apresentaram seus trabalhos em forma de apresentação oral, com o suporte de projeções feitas no programa Power Point, da MicroSoft (MS).

Ciente dessa apresentação prevista para o dia 30/05, o grupo iniciou, então, sua preparação, principalmente através de mensagens de e-mail, procurando estabelecer os objetivos específicos da pesquisa que iriam desenvolver. Para estabelecer esses objetivos, o grupo seguiu os passos sugeridos por Sagor (1993) e definiu primeiramente os principais problemas enfrentados pelos participantes. Esses problemas foram apresentados oralmente para o grupo de orientadoras e o restante dos professores

participantes do EDUCONLE no encontro destinado à apresentação dos resultados preliminares da pesquisa, da seguinte forma:

- O que ensinar sobre as habilidades de leitura e escrita (reading/writing)?
 - Como introduzir a habilidade de “writing” para “young learners”?
 - Como trabalhar a habilidade de “writing” com adolescentes?
- (Apresentação oral do grupo de pesquisa-ação colaborativa, feita em MS Power Point, no dia 30/05/2008)

O primeiro problema era comum aos três participantes, ou seja, uma preocupação geral do grupo era definir um programa de ensino que abordasse as habilidades de leitura e escrita. O segundo problema era específico do professor Maurício, já que era o único que trabalhava com ensino fundamental, e o terceiro problema era específico da professora Dora, pois seu objetivo principal era, a princípio, a habilidade escrita. Estabelecidos os problemas a serem pesquisados, o grupo realizou algumas leituras sugeridas pela orientadora, a fim de adquirir embasamento teórico para a realização da pesquisa-ação colaborativa. As leituras realizadas pelo grupo com esse objetivo estão listadas no Anexo 14. A partir da definição dos problemas de pesquisa, e com base nas leituras realizadas, o grupo estabeleceu o seguinte desafio:

Ensinar as habilidades de leitura e escrita através de atividades significativas e relevantes para as práticas sociais, encorajando nossos alunos a ler e escrever de forma autônoma e reflexiva com o objetivo de melhorar seu senso de cidadania.

(Apresentação oral do grupo de pesquisa-ação colaborativa, feita em MS Power Point, no dia 30/05/2008)

Os objetivos estabelecidos pelo grupo para o trabalho de pesquisa-ação colaborativa foram, então, assim definidos:

- Desenvolver as habilidades de leitura e escrita através de diferentes gêneros textuais de forma contextualizada, considerando a idade dos alunos, seus interesses e seu nível de proficiência;
 - Desenvolver a habilidade linguística e a habilidade comunicativa, ativando o conhecimento de mundo, o conhecimento textual e o conhecimento léxico-sistêmico dos alunos.
- (Apresentação oral do grupo de pesquisa-ação colaborativa, feita em MS Power Point, no dia 30/05/2008)

Esses objetivos são baseados nas Orientações Pedagógicas do Estado de Minas Gerais (OPedMG) que estão disponíveis no *site* da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais¹⁸ no *link* Centro de Referência Virtual do Professor, uma área onde o professor tem acesso ao Currículo Básico Comum (CBC) do Estado de Minas Gerais e a textos e atividades já preparadas, prontas para serem usadas na sala de aula. Esses textos e atividades estão disponíveis para todas as séries do ensino fundamental e do ensino médio e para todas as disciplinas do currículo, e seguem a proposta curricular do Estado de Minas Gerais – o CBC. No que se refere à disciplina “língua estrangeira”, o CBC foi baseado nas teorias de leitura crítica, que serão discutidas no Capítulo 4 deste trabalho. Ressalto, porém, que as teorias de letramento crítico, foco da pesquisa relatada neste trabalho, constituem um avanço em relação às teorias de leitura crítica usadas como base teórica para preparação do CBC e das OPedMG. Os participantes do grupo de pesquisa-ação colaborativa, no entanto, na época em que os objetivos do trabalho do grupo foram definidos, ainda não se sentiam seguros quanto ao seu próprio conhecimento sobre as teorias de letramento crítico. Além disso, os participantes apresentavam dificuldades em compreender as fases de uma pesquisa-ação colaborativa e colocá-las em prática, apesar de todo o trabalho inicial feito pela coordenação do EDUCONLE para introduzir noções sobre o tema. Assim, Dora, uma das participantes do grupo que, como veremos no restante do desenvolvimento deste trabalho, já conhecia o site do Centro de Referência Virtual do Professor e já utilizava suas sugestões como fonte de preparação de material para suas aulas, redigiu os objetivos do grupo a partir do interesse específico de cada membro (leitura e escrita), baseando-se no conhecimento que já possuía sobre as OPedMG.

O grupo ainda estabeleceu duas premissas de trabalho, a partir das leituras feitas sobre as teorias de letramento crítico:

- A leitura e a escrita não podem ser divorciadas do contexto e dos participantes;

¹⁸ O site da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais é <http://www.educacao.mg.gov.br> e o site do “Centro de Referência Virtual do Professor” é http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/INDEX.HTM.

- A leitura e a escrita devem ser atividades significativas. (Apresentação oral do grupo de pesquisa-ação colaborativa, feita em MS Power Point, no dia 30/05/2008)¹⁹

Após a criação do blog, o grupo iniciou o processo de pesquisa-ação colaborativa propriamente dito, tentando selecionar e organizar atividades para serem usadas em sala de aula, seguindo as sugestões das OCEM e as propostas das teorias sobre letramento crítico. Contudo, a colaboração entre os membros do grupo e sua interação através do blog demorou bastante a acontecer, como já foi ressaltado anteriormente, e só se tornou efetiva e constante a partir do segundo semestre. Nos próximos capítulos, passarei a apresentar e discutir a participação dos professores envolvidos nesta pesquisa.²⁰

Conclusão

Esta introdução dedicou-se a apresentar os objetivos gerais e específicos que nortearam este trabalho, sua justificativa, suas premissas e perguntas de pesquisa. O lócus de enunciação da pesquisadora também foi apresentado, juntamente com um breve resumo de sua atuação como professora universitária. A metodologia utilizada foi apresentada e brevemente discutida, detalhando-se a seguir os procedimentos para coleta dos dados. O contexto de pesquisa foi minuciosamente descrito e também foi apresentado o perfil de cada um dos participantes da pesquisa. Por fim, foram relatados detalhes sobre como a pesquisa foi iniciada, para esclarecer pontos obscuros sobre o desenvolvimento da pesquisa e para auxiliar a compreensão do leitor sobre os resultados obtidos.

Os próximos capítulos deste trabalho dedicam-se a discutir, cada um a seu tempo, as diversas teorias que fundamentaram a análise dos dados desta pesquisa. O primeiro capítulo discorre sobre as teorias dos novos letramentos e multiletramentos, configurando-se, assim, numa base teórica para o ensino crítico de inglês como língua

¹⁹ Esta apresentação foi feita em inglês pelos participantes do grupo. Este e os demais trechos aqui citados foram traduzidos por mim. O Anexo 15 traz o arquivo em MS Power Point completo, impresso como folheto, da forma como ele foi preparado originalmente pelo grupo.

²⁰ Para efeito de organização, os exemplos e excertos representativos dos dados de cada participante serão identificados pela inicial correspondente e por um número sequencial, conforme a ordem de apresentação.

estrangeira através dos letramentos, como o próprio título indica. Nele são discutidos diferentes concepções e modelos de letramento, desde sua noção tradicional até as propostas dos estudos sobre novos letramentos. O segundo capítulo apresenta os dados principais desta pesquisa, analisando-os à luz do modelo de letramento proposto por Lankshear, Snyder e Green (2000), mas também tomando por base outras teorias discutidas no Capítulo 1. O terceiro capítulo discute o recente fenômeno da globalização e sua influência na educação, conforme apontado pelos estudos sobre novos letramentos já mencionados, a partir do ponto de vista das mudanças acarretadas nas práticas pedagógicas dos professores participantes. O quarto e último capítulo traz à baila a discussão sobre cidadania, abordando tanto uma visão tradicional, baseada em direitos e deveres, quanto uma visão mais recente, grandemente influenciada pelos processos de globalização discutidos no Capítulo 3, que busca traduzir as funções do cidadão como participação ativa em sua comunidade, uma questão também salientada pelos estudos sobre os novos Letramentos, como é abordado neste trabalho. Dados desta pesquisa são apresentados e analisados tanto como exemplos das práticas ora globalizantes ora localizantes dos participantes da pesquisa, quanto como exemplos de práticas pedagógicas que influenciam a formação do educando dentro dessa nova visão participativa de cidadania. A conclusão tece considerações a respeito da relevância dessa pesquisa para o cenário brasileiro atual, no que diz respeito à formação do professor de língua estrangeira e ao ensino de inglês na escola pública.

CAPÍTULO 1

Bases Teóricas para o Ensino Crítico de Inglês como Língua Estrangeira através dos Letramentos

O presente trabalho de pesquisa, como já mencionado, tem como ponto de partida as teorias dos novos letramentos, multiletramentos e letramento crítico. Este capítulo tem por objetivo discutir as principais concepções teóricas que embasam o desenvolvimento deste trabalho. Como introdução, traço um breve paralelo entre a noção de alfabetização, um conceito já tradicionalmente conhecido no campo da educação, e o novo conceito de letramento, conforme apresentado por Soares (1998), e discuto diferentes definições de letramento. Além disso, apresento as origens das teorias dos novos letramentos e multiletramentos e discorro sobre os principais pontos de diferenciação entre esses dois grupos teóricos. Em seguida, são discutidos alguns modelos de letramentos a partir de autores como Street (1984) e Lankshear, Snyder e Green (2000). Este capítulo, portanto, apresenta e discute um grupo de teorias recentes que servem de fundamentação teórica para a coleta e a análise dos dados desta pesquisa e que são, no seu conjunto, as linhas mestras da escrita deste trabalho. Nos demais capítulos que se seguem, discuto pontos específicos para o desenvolvimento do tema de cada capítulo, apresentando dados coletados durante o desenvolvimento desta pesquisa e analisando estes dados à luz das teorias aqui discutidas.

1.1. Compreendendo as Definições de Letramento

A compreensão do conceito de letramento flui com maior clareza na comparação deste com o conceito de alfabetização. Soares (1998, p. 16) diz que “alfabetizar é

ensinar [alguém] a ler (e também a *escrever*).”²¹ Ela explica que o termo ‘letramento’ vem do original em inglês ‘literacy’ que significa “o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever” (*ibid.*, p. 17). A autora define, então, letramento como “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (*ibid.*, p.18), sendo esse o sentido convencional do termo (GEE, 2008). Para Soares (1998), porém, letramento é mais que alfabetização. O termo alfabetização, historicamente compreendido de forma restrita como a aprendizagem do sistema da escrita, foi ampliado para se chegar ao termo letramento, que atualmente passou a designar práticas sociais de leitura e escrita.

Soares (1998) diz, ainda, que o letramento possui uma dimensão individual e outra social. Na dimensão individual, o letramento resume-se a uma simples posse das habilidades de ler e escrever. Note-se, porém, que o indivíduo que possui essas habilidades não é apenas alfabetizado (no sentido de que reconhece o alfabeto e consegue assinar seu próprio nome), mas também letrado (no sentido de que é capaz de ler textos, ainda que num nível básico, e escrever mensagens simples, pelo menos). Já em sua dimensão social, o letramento torna-se um fenômeno cultural e passa a ser caracterizado por “um conjunto de atividades sociais que envolvem a língua escrita, e de exigências sociais de uso da língua escrita” (*ibid.*, p. 66). É nessa concepção, ou seja, em sua dimensão social, que, segundo a autora, “a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprende a usá-la” (*ibid.*, p. 17).

Nessa mesma linha de pensamento, Castell, Luke e Egan (1986) afirmam que o letramento está intimamente ligado à socialização nas sociedades industriais e pós-industriais, e acrescentam que é “um elemento crucial para tornar os indivíduos benéficos à economia e à sociedade em geral” (p. vii). Produzir uma definição do termo letramento, no entanto, não parece ser uma tarefa fácil. Vários autores da atualidade discutem o conceito a partir de diferentes pontos de vista e oferecem definições variadas, umas mais atuais, outras não tanto, algumas mais restritas e outras bem abrangentes. Street (1984), por exemplo, fornece uma definição simplificada, mas bastante ampla do termo. De acordo com o autor, letramento é “um termo-síntese para resumir as práticas sociais e concepções de leitura e escrita” (*ibid.*, p. 1), mas esclarece

²¹ Itálico no original.

que essas práticas sociais e concepções de leitura e escrita numa dada sociedade dependem do contexto e “já estão imersas numa ideologia e não podem ser isoladas ou tratadas como ‘neutras’ ou meramente ‘técnicas’” (*id.*, *ibid.*). Lemke (1998) também sugere uma definição bem abrangente para o termo. Em suas palavras, letramento pode ser definido, embora não de forma precisa, “como um conjunto de competências culturais para criar significados socialmente reconhecíveis através do uso de tecnologias materiais específicas” (p. 1). Norton (2007), por sua vez, utiliza uma definição mais restrita. Segundo ela, a “concepção dominante de letramento entre governantes, criadores de políticas públicas e muitos membros do público geral é que letramento se refere à habilidade, por parte dos indivíduos, de ler e escrever” (p. 6). A autora não defende essa concepção, mas afirma que ela não deixa de ser útil e importante. Lankshear, Snyder e Green (2000) adotam a definição de Street (1984) reproduzida acima, mas observam que letramento não pode ser tomado como algo fixo, pois está sempre em evolução, “sempre mudando” (p. 25). Mark (2009, p. 108) afirma que “não há nenhuma maneira universalmente eficaz ou culturalmente apropriada de [...] definir letramento.” Pelo contrário, para o autor, qualquer definição de letramento deve ser vista como uma decorrência das “condições sociais, culturais e econômicas” (*id.*, *ibid.*) do meio em que foi produzida. Sua definição de letramento, ou “práticas de letramento,” é bastante abrangente, podendo integrar “rotinas, habilidades, e concepções que são organizadas em contextos específicos, e também os sentimentos e valores que as pessoas têm sobre essas atividades” (*ibid.*, p. 120). Ressalto, assim, a partir das asserções desses autores, que o letramento tem uma natureza estritamente local e que, por isso, não pode ser concebido de forma universalizante, ou seja, através de definições globais e generalizadoras.

Castell, Luke e MacLennan (1986) argumentam que muitos pesquisadores da área de leitura e desenvolvimento de currículos tendem a adotar formas behavioristas de avaliação do letramento, o que ajuda a reforçar a ideia de que “letramento é meramente a soma de um conjunto de sub-habilidades precisamente especificáveis” (p. 5). Os autores também afirmam que essa tendência tem sido “tradicionalmente confrontada por educadores progressistas que reconhecem a necessidade de uma definição de letramento mais abrangente psicologicamente e socialmente relevante” (*id.*, *ibid.*), porém essas tendências mais progressistas têm-se constituído de definições tão amplas de letramento que chegam a ser “vagas” e “desprovidas de significado”, nas palavras dos autores. Para

eles, nenhuma das duas tendências, portanto, consegue fornecer critérios educacionais úteis para uma definição de letramento “que considere as sutilezas e complexidades do comportamento letrado” (*ibid.*, p. 6).

Os autores afirmam, ainda, que atualmente “a abordagem tecnocrata da educação tem dominado a prática e a pesquisa educacional” (*id.*, *ibid.*), levando à disseminação e ao uso de práticas de avaliação do letramento escolar através de instrumentos padronizados. Isso, na visão dos autores, é um dos problemas que justificam a percebida “crise do letramento” nos contextos canadenses onde atuam, devido à “discrepância entre o que conta como letramento na escola, e os tipos de letramento real úteis para a comunidade e para atividades ocupacionais” (*ibid.*, p. 7). É justamente essa concepção de letramento como algo que atenda às necessidades e demandas do “trabalho e da cidadania na sociedade moderna” que os autores chamam de “letramento funcional”, ou seja, uma tentativa de “articular um conceito de letramento que seja relevante para os aspectos mais práticos da vida diária para a sociedade como um todo” (*id.*, *ibid.*) e não apenas para aquela parcela da sociedade tida como detentora da alta cultura e vista como a “classe letrada” dominante.

Castell, Luke e MacLennan explicam que o termo “letramento funcional” foi criado pelo exército americano durante a Segunda Guerra Mundial para significar “a capacidade de compreender instruções escritas necessárias para conduzir funções e tarefas militares básicas” (*id.*, *ibid.*), e acrescentam que outros termos como “letramento de sobrevivência” e “letramento básico” são evoluções dessa definição. Os autores afirmam que o termo “letramento funcional” tem sido amplamente usado em contextos canadenses e citam a definição da Associação Canadense de Educação de Adultos (CAAE) que estabeleceu o conceito de letramento funcional em função do término do nono ano da escola formal, o que permanece como a norma geral ainda hoje, inclusive para dados de recenseamento no Canadá. Outra definição de letramento mencionada pelos autores vem do Comitê para Padronização de Estatísticas Educacionais da UNESCO, de 1971, que diz que “uma pessoa é letrada quando já adquiriu o conhecimento e as habilidades essenciais que permitem que ela se engaje em todas aquelas atividades nas quais o letramento é necessário para funcionar efetivamente no seu grupo ou comunidade” (*ibid.*, p. 8). Para os autores, no entanto, nenhuma dessas definições é suficiente, já que não consideram diferenças individuais quanto aos contextos de uso do letramento. Outro ponto não considerado nessas definições,

segundo os autores, é o conhecimento formal e informal²² adquirido pelos indivíduos durante a vida. Castell, Luke e MacLennan reafirmam, assim, que “basear uma definição de letramento em técnicas de avaliação cada vez mais acuradas não é suficiente” e defendem a “necessidade de repensar o problema em termos gerais – já que questões de sobrevivência e desempenho estão sempre atreladas a fatores contextuais e históricos” (*id.*, *ibid.*).

A partir de críticas a outros estudiosos e pesquisadores da área, Castell, Luke e MacLennan apontam algumas questões a serem consideradas para uma melhor compreensão teórica do letramento e para o desenvolvimento de práticas e estratégias de ensino. Na visão dos autores, seria necessário levar em consideração “os princípios subjacentes que permitem a um indivíduo selecionar, modificar, e aplicar uma competência de leitura já existente para uma nova tarefa de leitura” (*ibid.*, p. 9). Segundo eles, isso seria necessário para “permitir que um indivíduo aplique as estratégias de processamento da informação usadas na leitura em outros processos de codificação e decodificação da informação, como a escrita, a fala, e a comunicação não-verbal” (*id.*, *ibid.*). Outra questão a ser considerada seria a importância dos “contextos sociais e pragmáticos em que a interação linguística ocorre,” já que “a natureza contextual da interação linguística influencia tanto a aquisição quanto o uso do letramento” (*id.*, *ibid.*).

Citando Bourdieu (1977), Castell, Luke e MacLennan chegam ao conceito de “competência expandida,” definida como “a habilidade de exercer a competência de acordo com as variáveis do contexto social” (CASTELL, LUKE e MacLENNAN, 1986, p. 10). Para Bourdieu, segundo Castell, Luke e MacLennan (*id.*, *ibid.*), o problema “não é a possibilidade de produzir um número infinito de frases gramaticalmente coerentes” – conforme a noção Chomskyana de competência²³ – “mas a possibilidade de usar um

²² Os termos “formal” e “informal” se referem aqui, respectivamente, aos conhecimentos construídos na escola, num processo de educação formal, e fora da escola, de maneira informal, segundo a concepção dos autores em questão.

²³ Competência, segundo a noção chomskyana, refere-se à gramática internalizada que todo falante de uma língua qualquer possui. É essa gramática internalizada, ou “competência linguística” (CHOMSKY, 1965), que permite que os falantes criem e compreendam proposições em uma determinada língua, inclusive aquelas que nunca tenham ouvido antes, conforme explicam Richards, Platt e Platt (1992). Esses autores acrescentam que a competência linguística “também inclui o conhecimento de uma pessoa sobre quais são e quais não são sentenças de uma língua particular” (*ibid.*, p. 68). A competência linguística está normalmente associada à noção de “falante ideal”, também proposta por Chomsky (1965), para se referir a um falante idealizado que deveria possuir um conhecimento completo de sua língua. Esse “falante ideal”, contudo, não pode ser comparado a nenhuma pessoa real.

número infinito de frases em um número infinito de situações, coerentemente e pertinentemente.” É essa noção de competência expandida que Castell, Luke e MacLennan sugerem que deve ser considerada nas pesquisas sobre letramento nas sociedades industrializadas do mundo atual. Uma outra questão que os autores sugerem que deve ser considerada nessas pesquisas é a noção de discurso trazida por estudos da retórica clássica e da sociolinguística contemporânea que incorpora “não só regras explícitas de gramática [...], mas também de quando e como utilizá-las” (*id.*, *ibid.*). Castell, Luke e MacLennan sugerem, ainda, que os estudos sobre letramento incorporem também “os aspectos pragmáticos da fala humana e do comportamento linguístico em geral – ou seja, os usos, funções, e efeitos do comportamento humano letrado à medida que estes variam de acordo com os contextos” (*id.*, *ibid.*). Para esses autores, esses três pontos em muito enriqueceriam os estudos sobre letramento.

A conclusão a que chegam Castell, Luke e MacLennan é hoje amplamente aceita nos estudos sobre letramento. Eles argumentam que “o letramento é necessariamente ‘situacional’ [e] definições operacionais de letramento funcional e critérios para a sua avaliação são sempre culturalmente e historicamente especificados” (*ibid.*, p. 11). Além disso, os autores afirmam que qualquer definição de letramento funcional deve abranger “não apenas o conhecimento de regras e a habilidade de seguir regras, mas também a capacidade de pensar, raciocinar, e julgar *para além* das regras sociais existentes” (*id.*, *ibid.*).²⁴ É importante deixar claro, também, que o objetivo do letramento, na opinião dos autores, não deve ser a manipulação da população no sentido de torná-la passiva à “aceitação da informação e do comportamento prescrito” (*ibid.*, p. 12), embora eles mesmos reconheçam que as definições convencionais de letramento funcional não passem desse nível de entendimento. Os autores reafirmam, assim, que

uma definição de letramento funcional adequada ao contexto deve considerar não apenas as limitadas demandas do letramento interpessoal e da prática vocacional, mas também as necessidades mais amplas do letramento para a prática social e política, da forma determinada pelas demandas de qualquer democracia verdadeiramente participatória (*id.*, *ibid.*).

Corroboram essas asserções outros autores, como Gee (2004) e Giroux (2005). Para Gee (2008), por exemplo, qualquer concepção atual de letramento é

²⁴ Itálico no original.

“inerentemente política, no sentido de que envolve relações de poder entre pessoas” (p. 31). É dentro dessa concepção, que o letramento pode ser visto como uma prática social. Como afirma Soares (1998), ao priorizar a dimensão social do fenômeno letramento, este passa a ser definido como aquilo que “as pessoas *fazem* com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais” (p. 72).²⁵ Nesse sentido, o letramento deixa de ser definido em termos de habilidades individuais e passa a ser, para a autora, “o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social” (*id.*, *ibid.*).

A autora relata que essa dimensão social do letramento pode ser interpretada de duas maneiras conflitantes. Segundo ela, há uma versão “fraca” e uma versão “forte” das características e implicações da dimensão social do letramento. Em sua versão “fraca”, a definição de letramento corresponde justamente ao que Castell, Luke e MacLennan (1986) chamam de letramento funcional, conforme discutido acima. Soares (1998) acrescenta que essa concepção de letramento como uma habilidade funcional, ou seja, aquilo que permite que “o indivíduo *funcione* adequadamente em um contexto social” (p. 72),²⁶ é uma interpretação progressista e liberal do termo, que carrega em seu bojo

a crença de que consequências altamente positivas advêm, necessariamente, dele: sendo o uso das habilidades de leitura e escrita para o funcionamento e a participação adequados na sociedade, e para o sucesso pessoal, o letramento é considerado como responsável por produzir resultados importantes: desenvolvimento cognitivo e econômico, mobilidade social, progresso profissional, cidadania (*ibid.*, p. 74).

Conforme ressalta Gee (2008), o “mito do letramento”, ou a crença de que possuir habilidades letradas produz inúmeras consequências positivas para o indivíduo, hoje em dia está desacreditado, como veremos adiante, porque “o letramento, por si só, abstraído das condições históricas e das práticas sociais, não tem nenhum efeito ou, pelo menos, nenhum efeito previsível” (p. 45). Para o autor, a relação entre o letramento e tais consequências positivas é mais complexo e contraditório e está intimamente ligada a vários outros fatores. Segundo Gee, aquilo que produz essas consequências “são

²⁵ Itálico no original.

²⁶ Itálico no original.

práticas sociais historicamente e culturalmente situadas das quais ler e escrever são apenas *pedacinhos* que são diferentemente compostos e situados em diferentes práticas sociais” (*id.*, *ibid.*).²⁷

Essa concepção de Gee traduz a versão “forte” da concepção de letramento – segundo Soares (1998), uma concepção radical e revolucionária – para a qual o letramento “não pode ser considerado um ‘instrumento’ neutro a ser usado nas práticas sociais quando exigido” (*id.*, *ibid.*). Muito mais que isso, o letramento, nessa concepção, é definido como

um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita, geradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar *ou* questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais (*ibid.*, p. 74-75).²⁸

A chamada versão “forte” da concepção de letramento deu origem a alguns dos estudos mais profícuos sobre letramento, da forma como é interpretado e compreendido nas pesquisas atuais. Essa nova forma de entender e trabalhar o letramento ficou conhecida como “novos letramentos” e, mais tarde, “multiletramentos”, como veremos na próxima seção.

1.2. Novos Letramentos e Multiletramentos

Larson e Marsh (2005) explicam que, a partir do final dos anos 70 e início dos anos 80, pesquisadores do letramento passaram a descrever as práticas de leitura e escrita como práticas intrinsecamente ligadas às práticas sociais em uso de grupos sociais específicos, desafiando à maneira tradicional de se abordar a leitura e a escrita. Grandes nomes que figuram dentre esses pesquisadores são Shirley Brice Heath e Brian Street, além do trabalho seminal de Scribner e Cole (1981), dando início ao que hoje é conhecido como estudos sobre novos letramentos (BAYNHAM; PRINSLOO, 2009; LARSON; MARSH, 2005). As principais pesquisas que deram origem a essa nova concepção de letramento serão discutidas na próxima seção.

²⁷ Grifo meu.

²⁸ Itálico no original.

Gee (2008) e Baynham e Prinsloo (2009) afirmam que os estudos sobre novos letramentos, hoje comumente chamados *New Literacy Studies*, começaram a surgir no início da década de 1990, a partir de pesquisas realizadas em diferentes áreas do conhecimento. Segundo Gee (2008), essa nova área chamada de novos letramentos é na verdade

apenas uma forma de nomear trabalhos que, a partir de uma variedade de perspectivas diferentes, veem o letramento em sua abrangência completa de contextos cognitivos, sociais, interacionais, culturais, políticos, institucionais, econômicos, morais e históricos (*ibid.*, p. 2).

Assim, os estudos sobre novos letramentos surgiram em oposição à visão tradicional, então dominante, de que letramento é um conjunto de habilidades cognitivas ou psicológicas que as pessoas possuem, e que podem ser ensinadas de maneira neutra em contextos formais ou informais de ensino (GEE, 2008; SOARES, 1998). Para Larson e Marsh (2005), os estudos dos novos letramentos veem o letramento como uma prática social complexa e crítica, construída a partir de interações sociais diárias em contextos específicos. Os autores e pesquisadores das diversas áreas envolvidas nos estudos sobre novos letramentos, então, procuraram mostrar “as limitações de uma visão puramente cognitiva ou psicológica” do letramento (GEE, 2008, p. 2).

Como vimos, tradicionalmente o letramento foi tratado como uma habilidade individual e o desenvolvimento escolar era avaliado através de uma trajetória linear cuidadosamente planejada. Larson e Marsh (2005) afirmam que abordagens tradicionais de ensino acreditam que o letramento é um conjunto de habilidades que podem ser ensinadas isoladamente e que a prática individual e repetida dessas habilidades é suficiente para seu aprendizado. Além disso, a prática tradicional do letramento nas escolas segue um modelo linear que, segundo as autoras, introduz conceitos específicos de acordo com estágios específicos do desenvolvimento cognitivo dos aprendizes, principalmente tendo por base sua idade, pois assume que “as crianças progridem de forma semelhante e adquirem habilidades específicas em sequência” (*ibid.*, p. 4-5). No entanto, Larson e Marsh afirmam que, nessa abordagem tradicional, as crianças que não conseguem adquirir tais habilidades da forma ou com a rapidez previstas são apontadas como “inadequadas”, levando, assim, à criação de um modelo de “*déficit*” (*ibid.*, p. 5). As autoras acreditam que tal modelo

apenas serve para patologizar grupos particulares de crianças, e significa que educadores focalizam os aspectos negativos percebidos em suas experiências ao invés de olharem para o que as crianças trazem para as salas de aula e como as salas de aula podem se adaptar para refletir e incrementar essas experiências (*id.*, *ibid.*).

Larson e Marsh acrescentam que modelos tradicionais de letramento, como veremos na próxima seção, estão associados às crianças que seguem um desenvolvimento dito “normal”, ou seja, aquelas que vivem em “famílias que apoiam o desenvolvimento da criança através da provisão de recursos específicos e práticas de letramento” (*id.*, *ibid.*). Segundo as autoras, é dessa maneira que as normas e práticas sociais de famílias brancas e de classe média passam a ser reconhecidas como experiências de letramento desejáveis para todas as crianças. Concordando com Gee (2004), as autoras afirmam que esse modelo de letramento está enraizado nas práticas escolares do mundo desenvolvido e leva a “problemas na compreensão das necessidades de grupos específicos de aprendizes” (LARSON; MARSH, 2005, p. 5).

Como observou Gee (2008), ao longo de toda a nossa história, o uso da linguagem se constituiu num ponto de identificação entre seres humanos, ou seja, é a linguagem que “nos faz humanos e que nos diferencia de outras criaturas na terra” (p. 51). No entanto, o letramento se tornou um ponto de diferenciação entre os próprios seres humanos, separando os letrados dos não-letrados, e atribuindo características específicas – e mais valorizadas culturalmente – aos letrados, como inteligência, modernidade e moralidade, e ligando os indivíduos e culturas letradas à noção de civilização. Mesmo entre indivíduos e culturas letradas, o letramento, como mostram os estudos sobre novos letramentos, pode ser tomado como um ponto de diferenciação entre indivíduos se for considerado a partir de pontos de vista tradicionais, ou seja, quando é visto como uma habilidade cognitiva individual que pode ser aprendida de forma isolada e neutra. É nesse sentido que, como discutem Larson e Marsh (2005), o letramento pode ser usado para diferenciar a aprendizagem de crianças em idade escolar, levando à discriminação, isto é, à crença na capacidade de algumas dessas crianças em oposição à incapacidade de outras.

Pesquisadores das teorias sobre novos letramentos, portanto, são contrários a essas práticas tradicionais e advogam modelos de letramento que transferem o foco de compreensão do letramento como uma habilidade cognitiva individual para práticas

sociais situadas, como veremos a partir da discussão do modelo ideológico de Street (1984) e da abordagem tridimensional de Lankshear, Snyder e Green (2000), que serão discutidos nas próximas seções. Para os estudos sobre novos letramentos, o letramento é socialmente construído e abordagens pedagógicas do letramento compreendem e enfatizam a natureza social da aprendizagem e a importância das comunidades discursivas que se estabelecem nas salas de aula, encarando a aprendizagem como pequenas modificações na forma de participação dos aprendizes.²⁹ Dessa forma, como afirma Gee (2008, p. 67), os estudos sobre novos letramentos “começaram a substituir a noção tradicional de letramento por uma abordagem sociocultural.” Como o letramento passou a ser visto como um “conjunto plural de práticas sociais” (*id.*, *ibid.*), os pesquisadores passaram a se referir, então, a letramentos, no plural.

Com o advento das novas tecnologias de informação e comunicação, um grupo de pesquisadores passou a trabalhar com a ideia de multiletramentos e chamou “a atenção de educadores para as maneiras com que modos comunicativos estavam proliferando e se modificando devido aos avanços na tecnologia” (LARSON; MARSH, 2005, p. 3). O grupo se reuniu pela primeira vez em 1994 na cidade de New London, em New Hampshire, nos Estados Unidos, e por isso ficou conhecido como *the New London Group* (COPE; KALANTZIS, 2000). Dentre esses pesquisadores figuram nomes como Bill Cope, Norman Fairclough, James Gee, Mary Kalantzis, Gunther Kress, e Alan Luke, por exemplo. Esses pesquisadores começaram a mostrar como a tecnologia passou a transformar as bases ontológicas e epistemológicas do letramento, criando novas práticas sociais e influenciando seus contextos. A principal preocupação do grupo à época envolve uma questão que ainda hoje é central aos debates sobre educação: “o que constitui o ensino apropriado do letramento num contexto de fatores cada vez mais críticos de diversidade local e conectividade global?” (*ibid.*, p. 3).

Cope e Kalantzis relatam que esse grupo escolheu a palavra “multiletramentos” para resumir os resultados de suas discussões devido a dois argumentos: “a multiplicidade de mídias e canais de comunicações e a crescente saliência da diversidade linguística e cultural” (*ibid.*, p. 5). O primeiro argumento, segundo os autores, diz respeito à “multiplicidade crescente e à constante integração de importantes

²⁹ Larson e Marsh (2005) explicam essas pequenas modificações na participação dos aprendizes, o que elas chamam de “*learning as changing participation*”, como modificações que ocorrem ao longo do tempo à medida que crescem as habilidades e o *expertise* dos participantes do contexto e afirmam que “as pessoas aprendem através da participação em atividades culturalmente valorizadas” (*ibid.*, p. 10).

modos de construção de significado”, onde os modos textual, audio-visual, espacial e comportamental estão intimamente imbricados, ou seja, na sociedade de hoje o significado é criado de maneira cada vez mais multimodal, principalmente para os objetivos da “mídia de massa, multimídia e hipermídia eletrônica” (*id.*, *ibid.*). Para o New London Group, as novas tecnologias de comunicação estão “remodelando a maneira como usamos a linguagem” (*ibid.*, p. 6), devido à possibilidade de constantes mudanças nas maneiras de se construir significado. O segundo argumento usado pelos participantes do New London Group para escolher o termo “multiletramentos” diz respeito à nova realidade imposta pelos processos de globalização, tema que será discutido no Capítulo 3. Segundo Cope e Kalantzis, a realidade do mundo ocidental moderno aponta para uma “crescente diversidade local” ao mesmo tempo em que exige “conectividade global” e, por isso, “precisamos negociar diferenças todos os dias, em nossas comunidades locais e em nossas vidas profissionais e comunitárias cada vez mais globalmente interconectadas” (*ibid.*, p. 6). Para os autores, esses dois pontos – a multiplicidade dos modos de construção de significado e o aumento da diversidade local conjugada à conectividade global – podem potencialmente transformar tanto as práticas de letramento presentes em nossa sociedade atualmente quanto as pedagogias para o letramento, o que exige que tanto educadores quanto educandos assumam papéis ativos que almejem à mudança social.

Assim, a concepção de multiletramentos complementa e suplementa a noção tradicional de letramento, centrada apenas na língua nacional enquanto monolítica, singular e estável. Em oposição a essa visão tradicional de língua, a concepção de multiletramentos se centra em outros modos de representação que não apenas a linguagem, e que podem variar conforme o contexto e a cultura do grupo social em questão. Kress e outros pesquisadores argumentam que a “linguagem deve ser vista como apenas um dos vários modos através dos quais a comunicação é conduzida” (STREET; LEFSTEIN, 2007, p. 45). Kress e seus seguidores sugerem que, assim como a linguagem, outros modos de comunicação, como gestos, imagens e ações também constituem recursos usados pelos grupos sociais para representar o mundo a sua volta (KRESS, 2003, 2004 e 2008; KRESS; van LEEUWEN, 2006, por exemplo). Cope e Kalantzis (2000, p. 5) compartilham dessa visão e afirmam que “linguagem e outros modos de significação são recursos representacionais dinâmicos, constantemente sendo refeitos por seus usuários ao trabalharem para atingir seus vários objetivos culturais.”

Os novos letramentos e multiletramentos estabeleceram-se, assim, como perspectivas inovadoras para compreensão das práticas de letramento hoje presentes na sociedade globalizada do século XXI. Os pesquisadores atualmente envolvidos nesses estudos tomam por base a noção de que essas práticas de letramento não são individuais, mas sim sociais, ou seja, são compartilhadas por comunidades e grupos sociais específicos, e por isso mesmo são plurais. Da mesma forma, a noção atual de letramentos abarca a ideia de que tais práticas não podem ser isoladas das demais práticas sociais do grupo em questão, mas devem ser compreendidas de acordo com os contextos locais em que se desenvolvem e de acordo com os objetivos específicos dos sujeitos e grupos que as utilizam. As novas pedagogias para o ensino dos letramentos, portanto, devem adotar essa perspectiva plural dos letramentos, não sendo jamais neutras, mas sim fundadas nas práticas dos grupos sociais a que se destinam. Além disso, as noções de novos letramentos e multiletramentos envolvem a ideia de que as práticas de letramentos locais, particulares de determinado grupo social são também amplamente influenciadas por práticas distantes, vindas de outros locais, devido principalmente aos novos meios de comunicação proporcionados pelo desenvolvimento da tecnologia e pelos processos de globalização, como veremos nos próximos capítulos (BAYNHAM; PRINSLOO, 2009; COPE; KALANTZIS, 2000; LARSON; MARSH, 2005; SOARES, 1998; STREET; LEFSTEIN, 2007).

A próxima seção discute autores que defendem diferentes modelos de letramento, alguns deles partidários da chamada versão “forte” do letramento visto como prática social, já discutida na seção 1.1, que é central aos estudos sobre novos letramentos e multiletramentos como visto acima.

1.3. Modelos de Letramento

1.3.1. O Modelo Autônomo e o Modelo Ideológico, de Street (1984):

Um estudo seminal na área de letramento é o trabalho de Brian Street no livro *Literacy in Theory and Practice*, publicado em 1984. Street identificou dois modelos que podem ajudar a compreender as diferentes concepções de letramento atualmente usadas em várias disciplinas: o modelo autônomo e o modelo ideológico. Street (1984)

analisa diferentes teóricos da psicologia, da linguística e da antropologia social que argumentam em favor da natureza ‘técnica’ e ‘neutra’ do letramento e supõem que foi o letramento que permitiu o desenvolvimento do pensamento lógico nas sociedades letradas, em oposição às sociedades de cultura oral. Street afirma que esses teóricos assumem que o letramento “é uma tecnologia neutra que pode ser separada de contextos sociais específicos” (*ibid.*, p. 1). A essa concepção, Street denomina “modelo autônomo de letramento” que, segundo ele, associa o letramento “com o progresso, a civilização, a liberdade individual e a mobilidade social” (*ibid.*, p. 2).

Os teóricos que defendem essa concepção, segundo Street, acreditam que o letramento tem um papel central no desenvolvimento da competência intelectual dos indivíduos e que a aprendizagem de formas especializadas de escrita causa um impacto significativo na linguagem e no pensamento. Para esses teóricos, detalhadamente discutidos por Street, sociedades letradas, ou seja, aquelas que já se apropriaram da cultura escrita, e sociedades de cultura oral diferem significativamente umas das outras devido a “diferenças fundamentais entre a linguagem oral e a escrita” (*ibid.*, p. 20). Segundo Street, esses teóricos compreendem essas diferenças fundamentais da seguinte maneira:

A linguagem oral é sempre direcionada a um indivíduo particular normalmente com algum efeito pretendido como influenciar seu ponto de vista, manter um certo relacionamento ou controlar suas ações. Pode ser constantemente modificada de acordo com seus efeitos e por isso a função social domina a função lógica. A linguagem escrita, por outro lado, torna tais funções interpessoais menos críticas; pode ser conduzida através do tempo e do espaço e está menos sujeita ao *feedback* imediato (*id.*, *ibid.*).

Street explica, ainda, que para esses teóricos “a linguagem oral depende do contexto para transmitir significado [e] por isso é egocêntrica e assume um ponto de vista comum como se nenhum outro fosse possível” (*ibid.*, p. 21). Street afirma que esses autores acreditam que a palavra escrita possui certas “qualidades inerentes” que permitem o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos que dela se apropriam. Dentre essas qualidades, Street cita:

A escrita torna a relação entre uma palavra e seu referente mais geral e abstrata; está menos intimamente conectada com as peculiaridades do tempo e do espaço do que a linguagem da comunicação oral. A escrita

está ‘intimamente conectada a’, ‘promove’, ou até ‘reforça’ o desenvolvimento da ‘lógica’, a distinção entre mito e história, a elaboração da burocracia, a mudança de ‘pequenas comunidades’ para culturas complexas, a emergência do pensamento e de instituições científicas, e até o crescimento de processos políticos democráticos (*ibid.*, p. 5).³⁰

Devido a essas diferenças entre a linguagem oral e a linguagem escrita, esses autores defendem que “membros de sociedades letradas tem a possibilidade de desenvolver funções lógicas, de se especializar nas ‘funções reais’ da linguagem e de se distanciar do aqui e agora da vida social diária,” como explica Street (*ibid.*, p. 20). Nas sociedades letradas, portanto, os indivíduos teriam a possibilidade de adquirir, através da escolarização e do letramento, hábitos abstratos de pensamento, o que seria impossível em sociedades de cultura oral. A consequência natural do desprovimento da escrita nas culturas orais, para esses autores, seria uma diminuída capacidade intelectual dos indivíduos, em relação aos indivíduos de culturas letradas. O letramento, assim, seria responsável por diferenças cognitivas significativas entre os dois tipos de sociedade.

Street, no entanto, combate os argumentos desses teóricos e afirma que eles estariam promovendo uma nova versão da chamada ‘*great divide*’, ou seja, a divisão clássica das sociedades em termos de critérios como lógicas/pré-lógicas, primitivas/modernas e concretas/científicas, para acrescentar um novo critério: letradas/pré-letradas.³¹ Street argumenta que há evidência da existência de “pensamento científico e não-científico em todas as sociedades e em todos os indivíduos [e que] representações de inferioridade cognitiva [nas culturas orais] são fundamentadas na incompreensão dos significados reais da fala e das ações das pessoas, e em pressuposições etnocêntricas sobre as maneiras como a lógica pode ser reconhecida” (*ibid.*, p. 26). Contrapondo os argumentos dos defensores do modelo autônomo do letramento, Street afirma que “o fato de falar uma língua já é por si empregar abstração e lógica” (*id.*, *ibid.*). Street argumenta, ainda, que esses teóricos, ao realizarem testes cognitivos em sociedades orais e compararem os resultados com os resultados obtidos em suas próprias sociedades, estavam na verdade testando diferentes convenções sociais e comparando-as às suas próprias, as quais já estavam impregnadas de ideologias e

³⁰ Aspas simples usadas originalmente pelo autor, assim como nas outras citações do mesmo autor neste texto.

³¹ Ver também Gee (2008).

práticas específicas do contexto onde surgiram e onde são usadas. Para Street (*ibid.*, p. 29), “a prática do letramento envolve um conjunto de convenções socialmente variável” e, portanto, práticas de letramento de uma sociedade não podem ser usadas como base para testar as práticas de outras sociedades, sejam elas letradas ou não. Ao realizarem esses testes, os partidários do modelo autônomo de letramento apelam, segundo Street, para “uma suposta natureza intrínseca e culturalmente livre de letramento” (*ibid.*, p. 30). Street pondera, então, que a idéia de que o letramento promove o desenvolvimento das funções lógicas da linguagem não pode ser tomada de forma absoluta, já que “as consequências [do letramento] dependem do papel social, das funções e dos significados de suas práticas” (*ibid.*, p. 41). Por fim, Street define algumas características do letramento que mais uma vez refutam as concepções tradicionalmente aceitas pelos seguidores do modelo autônomo:

[Letramento] está sempre engendrado em alguma forma social, em convenções como cartas, catecismo, contratos, estilos de negócios, ‘textos’ acadêmicos etc., e é sempre aprendido em relação a esses usos em condições sociais específicas. Essas condições incluem teorias pedagógicas e práticas de hegemonia que ajudam a determinar os significados do letramento para professores específicos. [...] O letramento somente pode ser entendido em contexto (*ibid.*, p. 43).

Como visto, então, teóricos e pesquisadores que utilizam o modelo autônomo acreditam que o letramento é um conjunto de habilidades técnicas neutras e independentes do contexto social em que são usadas. São essas habilidades que permitem que o indivíduo funcione adequadamente em um contexto social. Num contexto educacional, as habilidades percebidas como “corretas” são definidas e a aprendizagem torna-se focada no ensino e na reprodução mecânica dessas habilidades. Acredita-se que essas habilidades podem ser facilmente transferidas para a vida real, permitindo que o indivíduo consiga funcionar adequadamente no seu grupo social e atinja maior desenvolvimento cognitivo e econômico, progresso profissional e, conseqüentemente, mobilidade social. Assim, no ensino de línguas estrangeiras, por exemplo, especialmente no ensino de inglês, usou-se durante muito tempo a repetição na forma de *drills* como método principal de aprendizagem, um método identificado com o modelo autônomo descrito por Street, conforme apresentado acima. Nessa perspectiva, a repetição mecânica seria a responsável por produzir “correção” ou

“padrão linguístico,” gerando autoconfiança no aprendiz que então se incumbe da transferência de seu aprendizado para as situações de vivência social. Verificou-se, porém, que as frases repetidas e praticadas em sala de aula raramente podiam ser transferidas e usadas pelos aprendizes em contextos reais, principalmente porque os contextos pedagógicos distanciavam-se em muitos casos do contexto de uso do aluno. Essa forma de ensino/aprendizagem, contudo, ainda não foi totalmente abandonada por professores e educadores (COX; ASSIS-PETERSON, 2008; MATTOS; VALÉRIO, 2010; MATTOS; JUCÁ; EVANGELISTA; JORGE, 2010) e permanece viva em muitos contextos de ensino de língua estrangeira, juntamente com outras práticas tradicionais, como a tradução, conforme indicam, inclusive, os dados desta pesquisa, que serão analisados mais adiante. Como veremos, os três participantes desta pesquisa comentam, em momentos diferentes da coleta de dados, que já usaram ou ainda usam tradução em suas salas de aula, como forma de garantir a compreensão dos alunos. Maurício, por exemplo, um dos participantes desta pesquisa, costumava usar atividades de leitura e tradução com frequência com seus alunos de 5ª série do ensino fundamental com o objetivo de garantir que eles entendessem o texto que estava sendo usado em sala de aula. No excerto abaixo, Maurício conta por que pediu aos alunos para traduzirem uma pequena história em quadrinhos. Primeiramente, ele diz que pediu a tradução porque os alunos fariam uma prova sobre o texto. Depois ele relata que pediu a tradução do texto porque precisava de tempo para corrigir os cadernos dos alunos.

M: Aí eles tiveram que copiar do quadro... Primeiro eu mostrei como que é pra eles. Aí eles copiaram.

P: Humhum. [...] Aí você pediu para eles fazerem a tradução em casa?

M: Eu dei as aulas para eles traduzirem. Muitos não têm dicionário.

P: Ah, tá, então você deixou eles fazerem a tradução em sala.

M: É, em sala. Isso.

P: Mas por que que você pediu para eles fazerem tradução?

M: Ah, é que eu pensei assim, como eles vão fazer a prova, eu pensei assim, pra ver como que...

P: Você acha que eles não entenderam o texto?

M: Não, eles lendo sozinhos eles não iam entender, não.

P: Não entendem, não?

M: Não. Com certeza não.

P: Nem com a ajuda das figuras?

M: É. Eu fiz essa experiência. Eu fui tentando... Eu peguei a historinha, e fui perguntando pra eles. O que que eles acharam de acordo com a ... com a gravura. Até que teve turma que conseguiu. Aí depois eu... Aí depois eu entrei com a tradução.

[...]

M: Mas igual eu estava comentando com Dora. Eu gostei da tradução deles. Assim, porque a gente depois fez correção coletiva, entendeu? Eles conseguiram, direitinho.

[...]

M: Outra coisa que me levou a fazer isso também: Eu tinha que olhar os cadernos. Então, enquanto eles estavam fazendo a tradução eu já fui aproveitando para dar visto nos cadernos.

(Reunião do grupo de pesquisa-ação colaborativa, realizada em 26/05/08)

Como vemos do excerto, Maurício parece não confiar na capacidade de seus alunos para compreenderem um texto a partir de dicas, ou informações não-verbais, como é o caso das imagens da história em quadrinhos. No entanto, ele mesmo revela que algumas turmas foram capazes de compreender o conteúdo do texto com a ajuda das imagens. Mesmo assim, ele pediu que todos os alunos fizessem a tradução escrita do texto, enquanto ele corrigia os cadernos. Isso parece revelar que a visão de Maurício sobre o que é saber uma língua estrangeira está ainda arraigada na ideia de *saber a língua*, ou seja, compreender as palavras, independentemente de qualquer outro recurso que possa ser usado para contribuir para a compreensão, como seria o caso numa visão a partir das teorias de novos letramentos. Infelizmente, como indicam alguns trabalhos recentes na área de formação de professor (conforme já citado), Maurício não é um caso isolado no contexto brasileiro, nem tampouco foi o único participante desta pesquisa a fazer uso da tradução. Conforme será discutido no Capítulo 2, veremos que o restante do grupo de pesquisa-ação colaborativa que fez parte desta pesquisa também se utilizou da tradução em sala de aula. Dora, por exemplo, comenta que, antes de mudar sua maneira de ensinar, queria que seus alunos fossem “excelentes tradutores” e diz que os professores, incluído-se entre eles, apenas “estão preocupados em ensinar regras gramaticais e tradução.” Cris, por sua vez, ao comentar uma das atividades que desenvolveu com seus alunos, relata que escreveu no quadro algumas questões para discussão e que traduziu cada questão antes de deixar que os alunos as discutissem em grupos, como forma de garantir que todos tivessem compreendido.³² Isso parece revelar que esses professores ainda têm como visão de aprendizagem de língua a concepção de que para saber uma língua estrangeira é necessário ter certeza do significado de cada palavra usada, independentemente do contexto de uso, uma visão mecanicista que se coaduna com as concepções do modelo autônomo de letramento.

³² Ver excertos D3, D24, C9 e C12, respectivamente, apresentados no Capítulo 2.

Examinando a relação entre linguística e letramento, Street (1984) afirma que muitos dos argumentos usados pelos teóricos do modelo autônomo de letramento são baseados em teorias originadas no campo da linguística. Contudo, segundo ele, muitos linguistas importantes, anteriores a essas teorias, “assumiam que havia pouca diferença entre a fala e a escrita” (*ibid.*, p. 66). Com o passar do tempo, e devido aos interesses de dominação de várias sociedades, a cultura escrita se estabeleceu como predominante em várias partes do mundo. Street explica que em muitas culturas letradas, a predominância da linguagem escrita pode ser explicada devido às “importantes funções que a escrita realiza nessas sociedades” (*id.*, *ibid.*) e, por isso, a escrita possui um maior prestígio social. Em sua análise, Street novamente cita vários autores que defendem que a linguagem escrita é dotada de maior objetividade e que permite que o escritor se dirija ao leitor sem revelar *status* ou outras marcas sociais. Para combater esses argumentos, Street recorre a vários teóricos da linguística que refutam a neutralidade da linguagem escrita e que afirmam que tanto a maneira como uma pessoa fala quanto o conteúdo daquilo que fala podem revelar marcas sociais. Street usa a língua inglesa como exemplo e demonstra que vários recursos amplamente utilizados pela chamada “linguagem acadêmica” para expressar neutralidade e objetividade, como o uso de pronomes impessoais (por exemplo, ‘one’), certas escolhas lexicais e estruturas gramaticais (como a voz passiva), na verdade são marcas contundentes de *status* e atitudes, estão imbuídas de poder e, portanto, não podem ser consideradas neutras e/ou objetivas. Pelo contrário, essas escolhas revelam que a linguagem, tanto oral quanto escrita, é socialmente condicionada e transmite uma determinada visão de mundo. Segundo Street, cada língua transmite uma visão de mundo específica que, por isso mesmo, nunca é neutra nem objetiva, e nenhuma língua é capaz de uma objetividade que pode ser tomada como universal. Assim, diferentes línguas seriam capazes de expressar diferentes graus de subjetividade e, por outro lado, “todas as línguas tem o potencial para fazer frases abstratas, relativamente neutras, quando necessário” (*ibid.*, p. 80). Street afirma que a alegada maior objetividade intrínseca da escrita pode estar baseada em “crenças socialmente construídas sobre o que o letramento pode atingir” (*ibid.*, p. 84).

Street defende, então, que a linguística deve sempre considerar o contexto, preocupando-se com o propósito de uma frase específica e o local em que está inserida. Segundo o autor, “a partir desse ponto de vista, o significado é visto como relativo e a

verdade é negociável” (*id.*, *ibid.*). A linguística, assim, deverá sempre considerar também a pragmática e a semântica. Para o autor, isso significa

reconhecer que o significado não pode ser compreendido se nos preocuparmos apenas com processos formais, sintáticos: a ‘pragmática’, o estudo do porquê e como as frases são usadas, tem que ser incluída no estudo do quê as frases significam, e de como seu conteúdo semântico é construído e regularizado (*ibid.*, p. 85).

Street acrescenta, ainda, que “o significado não está simplesmente dentro da frase” (*id.*, *ibid.*). É preciso considerar também os participantes e a intersubjetividade destes para entender o significado das frases numa interação, sem deixar de lado questões como “quem controla o significado e a natureza da referência” numa dada relação comunicativa (*id.*, *ibid.*). Da mesma forma, em relação à escrita, o autor defende que não há ‘significado literal’, aquele que seria considerado neutro e isolável de qualquer contexto. Para Street, desmistificar o valor da escrita nas sociedades letradas significa perceber que qualquer sistema escrito está profundamente contaminado pelas restrições culturais, econômicas e tecnológicas da sociedade a que pertence e onde foi gerado, e seu significado depende das situações sociais em que são usados, dos participantes dessas situações sociais e dos propósitos que os guiam. Street afirma, ainda, que diferentes culturas desenvolvem diferentes convenções para a escrita e que cada cultura elege diferentes características da escrita como as mais significativas. Para Street, portanto, esses processos deram origem a uma grande variedade de diferentes letramentos.

O modelo ideológico, também chamado de “modelo de práticas sociais”, proposto por Street (1984) como alternativa para o modelo autônomo, reconhece a natureza sócio-cultural do letramento e pode ser resumido pelas seguintes características:

1. Assume que o significado do letramento depende das instituições sociais em que ele está inserido;
2. O letramento somente pode ser conhecido por nós sob formas que já possuem significado político e ideológico e não pode, portanto, ser separado desse significado e tratado como uma coisa ‘autônoma’;
3. As práticas específicas de leitura e escrita que são ensinadas em qualquer contexto dependem de aspectos da estrutura social tais como estratificação [...] e o papel das instituições educacionais [...];
4. Os processos pelos quais a leitura e a escrita são aprendidos são o que constrói o significado do [letramento] para

professores específicos; 5. Seria mais apropriado referir-nos a ‘letramentos’ do que a qualquer ‘letramento’ em particular; 6. Os autores que tendem para esse modelo e se afastam do modelo ‘autônomo’ reconhecem como problemática a relação entre a análise de qualquer qualidade ‘autônoma’, isolável do letramento e a análise da natureza política e ideológica da prática do letramento (*ibid.*, p. 8).

Para dar suporte aos seus argumentos em favor do modelo ideológico, Street baseia-se em autores que, segundo ele, têm “tentado compreender o letramento em termos de práticas sociais concretas e teorizá-lo em termos das ideologias de que diferentes letramentos estão embutidos” (*ibid.*, p. 95). Street alega que, assim como outras tecnologias – como, por exemplo, o desenvolvimento da televisão e a importação de técnicas de imprensa – diferentes letramentos se desenvolveram na sociedade moderna devido a interesses socioeconômicos, políticos e ideológicos diversos. Por isso, as formas e funções dos letramentos numa determinada sociedade têm características específicas, geradas pelos interesses próprios daquela sociedade. Street afirma que “as tecnologias específicas associadas a diferentes formas de letramento foram variadas e ricas” (*ibid.*, p. 97) e que cada uma dessas tecnologias “tem sua própria história específica e está conectada com funções e instituições sociais específicas” (*id.*, *ibid.*). Segundo o autor, é através do controle dos materiais associados a essas tecnologias que frequentemente é exercido o controle social pela classe dominante. O autor cita alguns exemplos: na Inglaterra medieval, o domínio da escrita era restrito aos ricos devido ao alto custo das penas usadas para escrever, e em Fiji, durante o século XIX, o controle das técnicas de imprensa pelos missionários também permitia que eles “controlassem a disseminação do conhecimento e o poder a ele associado” (*id.*, *ibid.*). Trazendo esses exemplos para o nosso tempo, podemos dizer que o alto custo dos computadores acarretou a concentração do letramento digital nas mãos de empresas privadas e da classe mais abastada, pelo menos a princípio, embora hoje em dia já seja bem maior a disseminação da tecnologia digital entre empresas públicas e classes menos privilegiadas financeiramente. Street, no entanto, adverte que o letramento vai além da tecnologia através da qual ele se manifesta, e define letramento como “um processo social, no qual tecnologias específicas socialmente construídas são usadas dentro de arcabouços institucionais específicos para propósitos sociais específicos” (*id.*, *ibid.*).

Street acrescenta que os usos que diferentes sociedades fazem do letramento estão baseados em convenções e, por isso mesmo, não são universais, nem podem ser

definidos em termos de habilidades técnicas, como concebido pelo modelo autônomo. Ele reafirma, assim, a natureza política e ideológica dos usos da escrita e das tecnologias a ela associadas.

À concepção de que o letramento leva ao progresso da sociedade, instaura a civilização, facilita a liberdade individual e permite a mobilidade social, premissa básica do modelo autônomo, Street denomina “o mito do letramento” (*ibid.*, p. 104), numa alusão ao título de um livro de Harvey J. Graff, historiador social que questiona tal entendimento. Street diz que os defensores do modelo autônomo, ao tentarem provar as ‘consequências’ do letramento em seus campos de pesquisa, tinham como principal desafio fornecer evidência de que “mudanças no pensamento de uma cultura devido à introdução do letramento requerem evidência de mudanças no pensamento dos indivíduos de tal cultura” e que o problema era justamente “isolar o letramento para testar se ele era uma variável significativa” (*ibid.*, p. 103). Street acredita que “já que a introdução do letramento é sempre acompanhada pela introdução de novas formas de organização social, diferenças nos processos de pensamento não podem ser atribuídas ao letramento *per se*” (*id.*, *ibid.*).³³ Street argumenta, então, que

[um] maior letramento não se correlaciona com aumento de igualdade e democracia nem com melhores condições para a classe trabalhadora. Ao contrário, se correlaciona com a continuação da estratificação social. O letramento foi interligado à ideologia dos educadores no sentido de que foi usado como parte da elaboração das bases morais de comportamento e de controle social. Específicas formas aprovadas de letramento foram empregadas por uma classe em particular como agentes socializadores de grupos oprimidos específicos e como maneira de repassar a eles um código moral específico (*ibid.*, p. 105).

Street explica que, embora a introdução de formas específicas de letramento em determinada sociedade não fossem “realmente vantajosas para os grupos mais pobres em termos de renda ou poder, eles tinham que ser persuadidos de que eram” (*id.*, *ibid.*). O autor continua e diz que

é nesse sentido que formas e práticas concretas de letramento estão interligadas a uma ideologia, à construção e disseminação de concepções sobre o que é letramento em relação ao interesse de diferentes classes e grupos (*id.*, *ibid.*).

³³ Itálico no original.

Street conclui que o letramento, da forma como é praticado e aprendido na escola pública, não é um fator suficiente para “superar características imputadas enraizadas na idade, no gênero e na raça” (*ibid.*, p. 106). A educação, assim, se presta mais às classes dominantes, como uma forma de reprodução de seus valores e de controle social, do que como forma real de progresso e mobilidade para as classes menos privilegiadas. Monte Mór (2009), a esse respeito, acrescenta que “a prática aparentemente neutra age ideologicamente em favor de uma educação em que os professores são vistos como portadores do conhecimento” (p. 184) e ressalta que “uma prática orientada para a técnica por si carece de uma abordagem crítica que frequentemente é reprimida por seus objetivos reproducionistas” (*id.*, *ibid.*).

Street (1984) relata, baseando-se no trabalho de outros autores, que a introdução do letramento nas sociedades modernas não ocorreu de forma abrupta, pela supressão das práticas orais e imediata substituição destas por práticas escritas. Pelo contrário, essa introdução foi lenta e gradual, e foi facilitada pela mistura dos modos oral e escrito e por uma transição gradual que permitiu a adaptação das formas de escrita às já conhecidas práticas orais. Essas alterações foram motivadas por imperativos políticos e por questões ideológicas que levaram às mudanças. Durante essa transição, como relata Street, muitas vezes certas posições e empregos de alto valor social eram ocupados por pessoas não-letradas que tinham sob seu domínio trabalhadores letrados que executavam as tarefas necessárias. Assim, como afirma Street, “a ênfase na necessidade do letramento era colocada no status, na cultura e no poder” (*ibid.*, p. 110), e não necessariamente na atividade em si. A mistura dos modos oral e escrito, nessa época, era essencial para a sobrevivência da cultura e, até hoje, essa mistura está presente em nossa sociedade. Como exemplifica Street, isso pode ser verificado no uso de convenções internacionais para sinalizar o tráfego nas estradas, uma prática que quase não faz uso de palavras escritas, mas sim de ícones e símbolos. Segundo o autor, “isso não é meramente um gesto em favor daqueles denominados ‘iletrados’ mas sim um reconhecimento de que a comunicação opera através de modos ‘mistos’ para todos, sejam ‘letrados’ ou não” (*id.*, *ibid.*).

No entanto, o uso dessas convenções internacionais nem sempre está livre de conflitos, comumente gerados pelas diferenças entre percepções culturais globalizadas e os usos e culturas locais das comunidades onde as convenções são usadas. Como exemplo, nos países da América do Norte, principalmente os Estados Unidos e o

Canadá, é comum encontrar placas indicando “animais na pista” com o símbolo de um cervo, animal comumente encontrado naquela região, como mostra a Figura 1 abaixo.

Figura 1 – Placa sinalizando “animais na pista”, na cidade de Winnipeg no Canada (arquivo pessoal).

Esse símbolo tornou-se uma convenção internacional e é usado em vários países do mundo, inclusive no Brasil, onde esse animal não é comumente encontrado nas grandes cidades. O Manual Brasileiro de Sinalização de Trânsito³⁴ (volume II – Sinalização Vertical de Advertência), que dispõe sobre as várias placas que devem ser usadas em território nacional para sinalização de advertência para os motoristas, determina que esse símbolo seja usado nas vias públicas brasileiras, como vemos na Figura 2 a seguir, que reproduz parte da lista de sinais de advertência do manual.

³⁴ Aprovado pela Resolução nº. 243, de 22/06/2007, do CONTRAN – Conselho Nacional de Trânsito, disponível em <http://www.dnit.gov.br/rodovias/operacoes-rodoviaras/prosinal/19-manual-vol-ii-sinalizacao-vertical-de-advertencia.pdf>, acesso em 15/12/2010.

A-35	Animais
A-36	Animais selvagens
6 Índice dos Sinais de Advertência		

Figura 2 – Reprodução de parte da lista de sinais de advertência do Manual Brasileiro de Sinalização de Trânsito (volume II – Sinalização Vertical de Advertência).

Contudo, como já foi dito, o animal que simboliza a presença de animais selvagens nas vias públicas brasileiras – o mesmo cervo usado em outros países – não é um animal de fácil reconhecimento para os motoristas brasileiros. Mesmo assim, o símbolo é utilizado em todo o território nacional, tanto em áreas não urbanas quanto nas grandes cidades, como mostram as imagens das Figuras 3 e 4 a seguir.

Figura 3 – Exemplo de sinalização de advertência de “animais na pista” em área não urbana no Brasil.³⁵

³⁵ Disponível em http://bikeblogsjc.blogspot.com/2010_08_01_archive.html, acesso em 13/12/2010.

Figura 4 – Exemplo de sinalização de advertência de “animais na pista” em área urbana no Brasil.³⁶

O avanço gradual das formas de letramento, segundo Street (1984), resultou da interação de condições sociais específicas que permitiram a construção de novas práticas sociais baseadas na escrita. Esse processo, conforme afirma o autor, envolveu inúmeros fatores:

notadamente o desenvolvimento de formas de organização governamental e burocracia, a adaptação às necessidades das formas específicas de letramento, e a construção e difusão de uma ‘mentalidade letrada’ – uma ideologia na qual a escrita podia ter credibilidade e [podia] ser compreendida pelos usuários em relação às suas funções específicas, e localizada na filosofia mais ampla e no sistema de crenças a que eles se sujeitavam (*ibid.*, p. 112).

Essas mudanças burocráticas e organizacionais revelavam necessidades específicas e requeriam formas particulares de leitura e escrita que eram, ao mesmo tempo, tanto limitadas quanto desenvolvidas de acordo com a tecnologia de letramento vigente à época e revelavam uma constante interação entre as práticas sociais implementadas e as limitações materiais que gradualmente se apresentavam (STREET, 1984). Durante esse processo gradual de avanço do letramento, então, as mudanças ocorridas eram relativamente pequenas, como explica Street, e frequentemente nem eram notadas pelos participantes da comunidade. Contudo, foram essas pequenas mudanças que facilitaram todo o processo maior que instituiu as mudanças fundamentais para o desenvolvimento da sociedade letrada, da forma como a conhecemos hoje. Em relação à escola atual, Street diz que

³⁶ Disponível em http://bikeblogsje.blogspot.com/2010_08_01_archive.html, acesso em 13/12/2010.

muitos programas de letramento contemporâneos tendem ao fracasso porque [...] desprezam tal gradualismo e assumem que práticas e tecnologias radicalmente novas devem ser introduzidas para estimular uma mudança para a mentalidade ‘letrada’ que almejam” (*ibid.*, p. 114).

Ao concluir seu argumento em favor do modelo ideológico, Street nos relembra que sempre que falamos de letramento estamos necessariamente nos referindo “à ideologia e às instituições e formas sociais concretas que dão significado a qualquer prática específica de leitura e escrita” (*ibid.*, p. 121) e cita um artigo de Shirley Brice Heath (1982) como exemplo de aplicação do modelo ideológico em pesquisas atuais. Nesse artigo, segundo Street, Heath “rejeita a concepção de leitura como ‘habilidade técnica’ e a descreve como ‘uma maneira de tirar’ sentido do ambiente” (STREET, 1984, p. 121). Street concorda com Heath quando ela afirma que essas maneiras de tirar sentido são sempre aprendidas, sejam maneiras de tirar sentido de livros, sejam maneiras de comer, sentar, ou outras, e por isso nunca são neutras, já que são culturalmente determinadas. É preciso compreender também, como mostram Street e Heath, que essas maneiras culturalmente determinadas são frequentemente várias dentro de uma mesma sociedade, dependendo da classe social de onde vem o indivíduo. Crianças de classes sociais superiores, por exemplo, aprendem a tirar sentido de livros muito antes de iniciarem sua vida escolar. O trabalho de Heath (1982), segundo Street (1984), mostra que essas crianças aprendem “através de histórias para dormir uma infraestrutura de práticas pedagógicas e pressuposições culturais que combina, em grande parte, com aquelas que elas encontram nas escolas” (p. 121-2), o que as coloca em vantagem frente a crianças que não passam por esse treinamento familiar ou cujo treinamento é diferente. Street (1984) afirma que

essas características aprendidas da prática de letramento derivam da ideologia específica de seus pais, que é orientada para a escola e baseada num desejo consciente de preparar suas crianças para a escola e para carreiras de classe média subsequentes (*ibid.*, p. 122).

Street sugere, então, que essas diferenças culturais na atitude das famílias de crianças em idade pré-escolar podem ser responsáveis, pelo menos em parte, pelo sucesso ou insucesso escolar de crianças de diferentes comunidades ou classes sociais.

Gee (2008) afirma que a “linguagem não faz nenhum sentido fora dos Discursos, e o mesmo é verdadeiro para letramentos” (p. 3). Street (1984), da mesma maneira, acredita que o letramento somente pode ser analisado e compreendido em relação aos diferentes contextos – ou Discursos, como prefere Gee (2008)³⁷ – em que está inserido e que os tipos de práticas específicas que cada comunidade desenvolve precisam ser levados em consideração.

As concepções de Street sobre o modelo autônomo e o modelo ideológico de letramento certamente são importantes na medida em que ajudam a compreender a noção de letramento e a formar um conjunto de teorias que hoje embasam grande parte das pesquisas sobre o assunto. Não podemos deixar de mencionar, porém, que separar as práticas de letramento ou suas definições em modelos fixos, como fez Street, isolando-as de forma binária, ao mesmo tempo em que contribui para uma exposição didática dos dois modelos, também mostra como eles se confrontam, posicionando-os em lados opostos. Essa maneira fixa de perceber as práticas de letramento e suas concepções deixa de considerar que ambos os modelos estão arraigados nas práticas sociais de qualquer atividade humana, ou seja, mesmo aqueles que acreditam ser o letramento um conjunto de habilidades neutras com objetivos funcionais estarão necessariamente perpetuando algum tipo de ideologia e, em contrapartida, aqueles que utilizam o modelo ideológico de letramento sempre estarão também desenvolvendo habilidades funcionais em suas práticas. Parece ser mais apropriado, então, conceber as práticas de letramento, não em termos de modelos binários com polos fixos e opostos, mas em termos de um contínuo em que práticas ideológicas e habilidades funcionais se misturam e se sobrepõem, ora predominando estas, ora aquelas, o que parece refletir um quadro mais condizente com a complexidade e a fluidez das práticas de letramento de qualquer sociedade moderna.

Trabalhando dentro do modelo ideológico, Hamilton (2000, p. 1) também acredita que o letramento é um conceito relacional definido pelas práticas sociais e comunicativas em que os indivíduos se engajam nos vários domínios de suas vidas e do mundo, ou seja, definir as chamadas ‘habilidades corretas,’ como é feito no modelo autônomo, depende das relações sociais e individuais de cada pessoa envolvida no processo. Dessa maneira, qualquer definição de letramento depende necessariamente

³⁷ A concepção de Gee (2008) sobre Discursos, em oposição a discursos, será mais bem discutida no Capítulo 4.

das práticas sociais e comunicativas dos indivíduos e grupos sociais envolvidos, como afirmou Street (1984). No modelo ideológico, a chamada versão forte da concepção de letramento, como explica Soares (1998, p. 76), “o letramento é visto como um instrumento da ideologia, utilizado com o objetivo de manter as práticas e relações sociais correntes, acomodando as pessoas às condições vigentes.” Parte-se do pressuposto de que a prática do letramento nos contextos educacionais está “intimamente relacionada com processos sociais mais amplos, determinadas por eles, e resultam de uma forma particular de definir, de transmitir e de reforçar valores, crenças, tradições e formas de distribuição de poder” (*id.*, *ibid.*), uma percepção que também é compartilhada por Luke e Freebody (1997). Monte Mór (2007, 2009) também concorda com esses autores e acrescenta que “o ato de ler está relacionado à distribuição de conhecimento e poder em uma sociedade” (2007, p. 41).

A meu ver, do ponto de vista do professor, abraçar o modelo ideológico de letramento significaria buscar mudanças nesse quadro. Para isso, o professor e o aprendiz deveriam passar a negociar sentidos dentro de sala de aula, negociar poder para determinar o conteúdo e o currículo da aprendizagem, ao invés de delegar esses poderes à instituição educacional. Seria necessário um novo aprendizado tanto por parte do professor quanto por parte dos alunos. Essa abordagem reflete questões que são derivadas dos próprios interesses e conhecimento de mundo do professor e dos aprendizes e só muito recentemente começa a ganhar força no cenário mundial. Mark (2009), por exemplo, pondera que embora alguns teóricos e pesquisadores tenham tentado definir letramento em termos de “contextos socioculturais mais amplos, a visão funcional de letramento como habilidade a ser dominada” (p. 108) parece ainda dominar as políticas públicas para a educação. O autor acrescenta que documentos oficiais recentes não costumam considerar o letramento como uma prática crítica.

No Brasil, os primeiros passos nessa direção começam a ganhar adeptos. Com o lançamento das novas Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Conhecimentos de Línguas Estrangeiras (MENEZES DE SOUZA; MONTE MÓR, 2006), que colocam em evidência as recentes mudanças ocorridas em nossa sociedade e a urgente necessidade de reformulação das práticas educacionais, a discussão sobre os desafios epistemológicos a serem enfrentados pela escola, principalmente no âmbito do ensino público, começa a ser levada a efeito também no cenário nacional. As Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Línguas Estrangeiras (OCM/LE) ressaltam “a

relevância da noção de cidadania” (*ibid.*, p. 87) no contexto da escola pública, juntamente com o ensino de LE, ou seja, que esse ensino não se realize sem a preocupação educacional de formação para a cidadania. Essas questões estão sendo investigadas nesta pesquisa, e serão retomadas mais adiante. A seguir, veremos as concepções de Lankshear, Snyder e Green (2000) em favor de um modelo tridimensional de letramento.

1.3.2. A Abordagem Tridimensional, de Lankshear, Snyder e Green (2000):

Lankshear, Snyder e Green (2000) acreditam que letramento não se restringe à capacidade de codificar e decodificar, ou seja, a habilidade de ler e escrever. Esses autores acreditam que

ser letrado também envolve a capacidade e a disposição de escrutinar as práticas e os universos de significados nos quais os textos estão inseridos [...] [e] inclui a capacidade de entrar ativamente na criação, formação e transformação de práticas sociais e universos de significados em busca do melhor e mais humano de todos os mundos possíveis (*ibid.*, p. xvii).

A partir dessas convicções, Lankshear, Snyder e Green desenvolveram uma abordagem tridimensional para o letramento, que pretende permitir que os aprendizes se tornem proficientes em três dimensões: a dimensão operacional, a dimensão cultural e a dimensão crítica do letramento. Para os autores, tornar-se proficiente nessas três dimensões significa “compreender como as mudanças econômicas, sociais, tecnológicas, administrativas, organizacionais e políticas contemporâneas estão afetando as práticas sociais de letramento, tecnologia e aprendizagem” (*id.*, *ibid.*) e, inclusive, a relação entre esses três elementos, já que para eles letramento, tecnologia e aprendizagem estão sempre imbricados e são sempre “definidos uns em relação aos outros” (*ibid.*, p. 24). Embora os autores, a princípio, tenham-se referido a sua proposta como sendo um *modelo*, eles logo abandonam essa designação e passam a referir-se a uma perspectiva ou abordagem tridimensional para o letramento, termos que, acredito, traduzem melhor a proposta dos autores.

Lankshear, Snyder e Green observam que há, hoje em dia, uma enorme pressão para “tecnologizar” a aprendizagem e afirmam que o uso da tecnologia e sua introdução

nos ambientes escolares tem sido patrocinado por uma visão de tecnologia como algo capaz de solucionar todos os problemas do sistema escolar, como uma ferramenta barata – pelo menos para os padrões dos países investigados pelos autores – e fácil de ser utilizada, a um só tempo capaz de transformar a escola numa instituição de excelência, moralizá-la e prepará-la para níveis internacionais de competitividade. Essa visão de tecnologia, segundo os autores, reduz a educação à busca pela informação e “equipara ‘dados’ com ‘informações’, e ‘informação’ com ‘conhecimento’ e ‘compreensão’” (p. xv),³⁸ o que permitiria reconfigurar a educação em termos de “recuperação de informações.” No entanto, na visão dos autores, “uma importante responsabilidade da educação é ajudar os aprendizes a compreender como passar da informação para o conhecimento, e como fazer julgamentos críticos sobre a qualidade da informação” (*ibid.*, p. xvi). Lankshear, Snyder e Green reconhecem que práticas de informação e comunicação, como é o caso das práticas de educação, têm-se tornado cada vez mais mediadas por tecnologias de informação e comunicação. O objetivo dos autores é, então, colocar a tecnologia a serviço da educação e garantir que a educação continue sendo o foco principal, e não o contrário.

Os autores argumentam que, devido à constante “tecnologização” da vida social e, em especial, das práticas escolares, os professores enfrentam desafios cada vez maiores em termos de exigências para introdução de novas tecnologias em suas salas de aula. O maior desafio, no entanto, seria justamente aprender a colocar o uso da tecnologia a serviço da educação e “encontrar maneiras eficientes e apropriadas de usar essas tecnologias para ajudar a preparar os alunos para participarem de forma independente, competente e crítica em contextos pós-escolares” (*ibid.*, p. 2).

Esse tipo de participação de que falam os autores condiz com as concepções atuais de educação para a cidadania, como veremos no Capítulo 4 deste trabalho. Lankshear, Snyder e Green (2000) observam, assim, que os professores devem passar a compreender letramento, tecnologia e aprendizagem de forma diferente. Os autores afirmam que o letramento, assim como todos os outros aspectos da vida moderna, também está-se tornando tecnológico. Além disso, há a convicção de que as “novas tecnologias de comunicação e informação promovem novas maneiras de ‘fazer’ letramento” (*ibid.*, p. 25). Essas “novas maneiras” incluem e possibilitam, a meu ver, formas locais de se fazer letramento, ou seja, formas que valorizem os saberes locais

³⁸ Aspas simples no original.

dos professores e alunos envolvidos, relativizando os valores globalizantes, como propõem os objetivos desta pesquisa.³⁹

Lankshear, Snyder e Green afirmam, ainda, que letramento sempre envolve alguma forma de tecnologia. Para eles, “o que o letramento é em um tempo e lugar determinados está necessariamente relacionado às tecnologias localmente disponíveis [e, por isso,] letramento e tecnologia estão sempre integralmente relacionados” (*id.*, *ibid.*). Assim, à medida que a tecnologia evolui, o letramento se modifica. Os autores afirmam, também, que com o avanço das tecnologias de comunicação e informação os professores precisam começar a ver o letramento para além das fronteiras do texto impresso. Para eles, está em curso uma “profunda mudança cultural” (p. 26) que não significa que o texto impresso deve ser esquecido, mas que este “está sendo *transformado* em relação às novas tecnologias, novas culturas, e novas formas de vida” (*ibid.*, p. 27).⁴⁰ Kress (2008), por exemplo, mostrou como os textos de jornais e revistas se transformaram para acompanhar a revolução tecnológica, passando a utilizar, além da escrita, diferentes imagens, fotos, desenhos, e tipos e tamanhos de letras, o que os assemelha a textos encontrados no ambiente digital.

Lankshear, Snyder e Green (2000) propõem, então, uma perspectiva sociocultural para a compreensão do que seja letramento, em oposição à visão tradicional que considera o letramento como uma habilidade psicológica, uma “faculdade cognitiva ou uma capacidade interna” (*id.*, *ibid.*). Para eles,

“compreender o letramento como uma prática sociocultural significa que ler e escrever somente podem ser entendidos e adquiridos dentro do contexto das práticas sociais, culturais, políticas, econômicas e históricas às quais se integram” (*ibid.*, p. 28).

Segundo essa perspectiva, é impossível separar o letramento das práticas mais amplas em que está inserido porque a construção de significados que se dá através das práticas humanas, segundo os autores, é “amplamente baseada nas práticas materiais que acontecem nos cenários socioculturais dos grupos envolvidos” (*id.*, *ibid.*). Essa perspectiva contrasta com a perspectiva assumida pelos defensores do modelo autônomo, como discutido anteriormente. No modelo autônomo de letramento, como já vimos, as habilidades consideradas corretas são selecionadas e *ensinadas* aos

³⁹ Este assunto será debatido no Capítulo 3, onde discuto questões relacionadas à globalização.

⁴⁰ Itálico no original.

aprendizes, tornando-os responsáveis pelo seu próprio desenvolvimento cognitivo. O letramento passa a ser um atributo do próprio indivíduo, sem levar em consideração o contexto sociocultural. Já na perspectiva proposta por Lankshear, Snyder e Green, o letramento está intimamente conectado às práticas materiais do contexto sociocultural e somente se desenvolve a partir dessas práticas, ou seja, sob a influência direta das práticas sociais, culturais, históricas, políticas e econômicas da comunidade envolvida, e não pode ser considerado apenas uma responsabilidade individual.

A abordagem sociocultural, de Lankshear, Snyder e Green, sugere que o “letramento seja visto como tendo três dimensões ou aspectos interligados de aprendizagem e prática – o operacional, o cultural, e o crítico” (*ibid.*, p. 30). De acordo com os autores, essas três dimensões sintetizam três aspectos do letramento: a *linguagem*, o *significado* e o *contexto*. Os autores ressaltam que essas dimensões não são hierárquicas nem mantêm nenhuma relação de prioridade entre si, mas devem ser tomadas a partir de uma “visão integrada da prática e da pedagogia do letramento” (*id.*, *ibid.*) em que todas as dimensões devem ser consideradas e trabalhadas simultaneamente. Isso significa que não se deve interpretar ou utilizar a abordagem como uma sequência, começando pela dimensão operacional para, mais tarde, passar para a dimensão cultural e, por fim, atingir a dimensão crítica, numa interpretação compartimentada e reducionista da proposta – como alertou Morin (2000) – como se essas dimensões representassem níveis diferentes a serem alcançados pelos educandos. Pelo contrário, Lankshear, Snyder e Green (2000) advertem que a abordagem sociocultural deve tratar todas as dimensões simultaneamente, de forma integrada, e sempre em contextos autênticos de prática social.

A dimensão operacional do letramento, como explicam Lankshear, Snyder e Green (2000), focaliza o aspecto linguístico do letramento, ou seja, a *linguagem*, e significa basicamente que “os indivíduos sejam capazes de ler e escrever numa variedade de contextos, de forma apropriada e adequada” (p. 30). A dimensão operacional “inclui, mas também vai além da competência com as ferramentas, procedimentos e técnicas envolvidos no manuseio proficiente do sistema da linguagem escrita” (*id.*, *ibid.*), já que é sempre através do meio linguístico que se dão os eventos de letramento.

A dimensão cultural requer “competência no sistema de significado de uma prática: saber o que significa estar ‘dentro’ dessa prática/Discurso [na concepção de Gee

(1996, 2008)], e como gerar e compreender significados apropriadamente nessa prática” (LANKSHEAR; SNYDER; GREEN, 2000, p. 30-1). Os autores ressaltam que não se trata apenas de ser letrado, mas ser letrado *em relação* a alguma coisa, “algum aspecto do conhecimento ou da experiência” (*ibid.* p. 31), ou seja, o aspecto cultural do letramento exige que se compreendam os textos “em relação aos contextos” (*id.*, *ibid.*). Não basta compreender o significado das palavras de um determinado texto, mas compreendê-las em relação ao próprio texto e ao contexto social maior em que o texto opera: que significados são apropriados e o quê torna esses significados apropriados ou não dentro de práticas específicas de leitura e escrita. O aspecto cultural do letramento, na visão dos autores,

reconhece que letramento é sempre mais do que apenas ser capaz de operar sistemas linguísticos e tecnológicos: tais capacidades operacionais estão sempre a serviço de formas ‘autênticas de significado e de prática’ (*id.*, *ibid.*).

Para os autores, para reconhecer e saber usar significados adequadamente e apropriadamente é preciso “compreender elementos relevantes da cultura do contexto imediato; saber por que alguém está fazendo o que está fazendo agora, como fazer, e por que o que se está fazendo é apropriado” (*id.*, *ibid.*). A dimensão cultural do letramento, assim, focaliza os aspectos da prática e do *significado*.

A dimensão crítica do letramento envolve o reconhecimento e a consciência de que “todas as práticas sociais, e, portanto, todos os letramentos, são socialmente construídas e ‘seletivas’: elas incluem algumas representações e classificações – valores, objetivos, regras, padrões, perspectivas – e excluem outras” (*id.*, *ibid.*). Os autores explicam que todo indivíduo precisa “ser socializado” nas práticas de letramento de sua comunidade, para poder delas participar de forma efetiva e produtiva. Porém, é possível que isso aconteça sem que o indivíduo perceba que esses letramentos são socialmente construídos e seletivos por natureza e, por isso mesmo, podem ser transformados e modificados. Nesse caso, o indivíduo “não consegue exercer um papel ativo” nessa mudança (*id.*, *ibid.*). Na opinião dos autores, a dimensão crítica do letramento garante que os indivíduos sejam capazes não apenas de participar de práticas sociais existentes de letramento e nelas construir significado, mas também que possam “transformá-las e ativamente produzi-las” (*id.*, *ibid.*).

Trazendo a proposta para o ensino de inglês como língua estrangeira, considerando-se que esse é o contexto desta pesquisa, podemos usar como exemplo a seguinte frase: *there is beer in the fridge*. Na dimensão operacional, compreender essa frase significaria entender as palavras que fazem parte dela e as relações sintagmáticas e paradigmáticas que permitem que essas palavras apareçam juntas numa mesma proposição, ou seja, significaria compreender a *língua* em si. O aprendiz de inglês como LE precisaria saber, então, minimamente que a construção *there is/are* tem o significado de existência, que a palavra *beer* é um tipo de bebida, e que a construção *in the fridge* aponta para o local onde se guarda a bebida num determinado estabelecimento. Além disso, o aprendiz precisaria compreender as relações que unem essas palavras na frase em questão, como por exemplo as relações entre o verbo impessoal *there is/are* e o restante do sintagma verbal. Na dimensão cultural, no entanto, compreender essa mesma frase não significa apenas entender que ela diz respeito ao local onde se guarda a bebida em questão, mas também que, dentre outras possibilidades de sentido, num determinado contexto de uso – numa festa ou numa pequena reunião de amigos, por exemplo – a frase pode significar também uma oferta para que o participante do contexto sirva-se da bebida. Na dimensão cultural, portanto, compreender a frase requer compreender os *significados* possíveis que ela transmite em relação ao contexto em que é usada, e saber distinguir esses significados: qual deles é adequado e apropriado ao contexto, por que o é, por que outros significados possíveis não o são, e por que essa construção linguística deve ser assim. Ao integrarmos a dimensão crítica, compreender essa frase significa também reconhecer conscientemente as relações de poder que permitem que ela seja usada: quem oferece, quem está autorizado a oferecer – na concepção de Bourdieu (1996)⁴¹ –, e quem pode/não pode aceitar a oferta. É somente a partir da compreensão das relações de poder envolvidas nos contextos de uso dos letramentos e, portanto, da linguagem, que podemos compreender como nossas relações sociais são construídas e, assim, participar de nossa comunidade de forma eficiente e produtiva.

Lankshear, Snyder e Green (2000) ressaltam que a abordagem tridimensional para o letramento não se centra na competência técnica ou no letramento funcional, como já foi discutido. Pelo contrário, a abordagem tridimensional de letramento,

⁴¹ Para Bourdieu, qualquer manifestação linguística está imbuída de poder e, mais ainda, “a autoridade de que se reveste a linguagem vem de fora” (1996, p. 87). O renomado pensador afirma que o poder imbuído na linguagem advém da posição social de quem a utiliza e lhe foi delegado por outros participantes da mesma comunidade de fala. A esse processo, Bourdieu denomina “linguagem autorizada.”

segundo os autores, “complementa e suplementa a competência técnica, contextualizando-a, com a devida consideração por questões de cultura, história e poder” (p. 31).

Lembrando que letramento, tecnologia e aprendizagem estão sempre intimamente imbricados, os autores reafirmam que os letramentos devem sempre ser pensados em termos da tecnologia que os embasa e, por isso, tanto os letramentos quanto suas tecnologias não são nunca neutros, mas são formas de prática social. O terceiro elemento dessa tríade – a aprendizagem – se refere, então, a tornar-se um participante proficiente das práticas sociais relevantes para cada comunidade.

1.4. Conclusão

Este capítulo teve por objetivo introduzir e discutir as teorias que embasam este trabalho de pesquisa. Primeiramente, foram apresentadas algumas definições de letramento e a evolução das pesquisas sobre o assunto até chegar às recentes teorias sobre os novos letramentos e multiletramentos. As concepções do modelo ideológico, de Street (1984), e as propostas da abordagem tridimensional, de Lankshear, Snyder e Green (2000), conforme discutido neste capítulo, formaram a base teórica para a análise dos dados desta pesquisa. Outras concepções teóricas importantes para o desenvolvimento desta pesquisa serão discutidas nos demais capítulos deste trabalho. O próximo capítulo aborda a questão do letramento como prática social e apresenta e discute os dados desta pesquisa, selecionados pela relevância que apresentam para as teorias já discutidas. Os capítulos seguintes abordam, respectivamente, questões relativas à globalização e ao ensino para o desenvolvimento da cidadania, tecendo relações com o ensino de inglês como língua estrangeira dentro de uma perspectiva crítica e através das teorias dos novos letramentos e multiletramentos.

CAPÍTULO 2

Pesquisa e Apreensão dos Letramentos como Prática Social

Este capítulo se dedica a apresentar os dados coletados nesta pesquisa, durante o ano de 2008, com os três professores que dela participaram a partir de sua inserção no Projeto EDUCONLE. Conforme já mencionado no capítulo introdutório, esses dados foram coletados a partir de várias fontes e foram analisados tendo em vista as teorias sobre novos letramentos e multiletramentos discutidas no capítulo anterior, principalmente as propostas para o letramento tridimensional, de Lankshear, Snyder e Green (2000). Primeiramente, apresento a noção de letramento como prática social, já que essa é a noção adotada como base para a análise dos dados aqui apresentados, e abordo a diferença entre prática de letramento e evento de letramento, termos relevantes para um trabalho didático-pedagógico dentro das teorias de novos letramentos. Depois, passo a apresentar e discutir os dados coletados com cada participante da pesquisa, analisando-os conforme as sugestões da abordagem sociocultural para o letramento, segundo as concepções de Lankshear, Snyder e Green (*id.*, *ibid.*).

2.1. Letramento como Prática Social

A análise dos dados desta pesquisa toma como ponto de partida as concepções de letramento como prática social, conforme discutido no capítulo anterior. Autores como Castell, Luke e MacLennan (1986), Lankshear, Snyder e Green (2000), Soares (1998) e Street (1984), dentre outros já discutidos, defendem que o letramento não pode ser compreendido de forma neutra, mas deve ser sempre considerado como situado nas práticas sociais de uma determinada comunidade. Soares (1998) explica, como já vimos, que nesse sentido letramento deve ser definido como aquilo que “as pessoas *fazem* com

as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico” (p. 72),⁴² ou seja, letramento está ligado à maneira, ou maneiras, como os indivíduos de uma determinada comunidade exercitam, no dia-a-dia, suas habilidades de leitura e escrita.

Larson e Marsh (2005) afirmam que a concepção de letramento como prática social surgiu de estudos do campo da sociologia do conhecimento que dão suporte à ideia de que a realidade é socialmente construída. As autoras esclarecem que, segundo essa visão, tanto o conhecimento quanto a realidade se constituem em processos dialéticos e contínuos de construção e re-construção de visões de mundo, ou realidades diárias, que os indivíduos e os grupos sociais realizam em interação com a sociedade. Segundo as autoras, “essas visões de mundo são mediadas pela linguagem e pela cultura num processo contínuo de construção da identidade” (*ibid.*, p. 10).

Assim, as concepções de letramento e do que é possível fazer com o letramento também são construídas nas práticas diárias de cada sociedade. Nesse sentido, Street e Lefstein (2007, p. 42) dizem que “engajar-se com o letramento é sempre um ato social desde o início” e acrescentam que

a maneira como professores e alunos interagem é uma prática social que afeta a natureza do letramento que está sendo aprendido e as ideias sobre letramento que os participantes possuem, especialmente os novos aprendizes e suas posições nas relações de poder (*id.*, *ibid.*).

Como vemos, para Street e Lefstein (*id.*, *ibid.*), o letramento é, então, parte das relações de poder existentes na sociedade. Gee (2008, p. 45) também ressalta que as práticas de letramento nunca são *apenas*⁴³ práticas de letramento, pois “também envolvem maneiras de falar, interagir, pensar, valorizar e acreditar.”

2.2. Evento de Letramento e Prática de Letramento

Brandt e Clinton (2002) chamam atenção para as diferenças entre os termos “evento de letramento” e “prática de letramento”⁴⁴, dois termos importantes que marcam a história das teorias sobre novos letramentos. O termo “evento de letramento”

⁴² Itálico no original.

⁴³ Grifo meu.

⁴⁴ Tradução minha dos termos originais “literacy event” e “literacy practice.”

é introduzido inicialmente por Heath (1983) e “prática de letramento” é definido por Street (1984), de acordo com autores como Brandt e Clinton (2002) e Street e Lefstein (2007). A diferença entre esses dois termos é relevante para a discussão realizada neste capítulo.

Segundo os autores acima, Heath (1983, p. 196) define evento de letramento como uma “ocasião em que algo escrito integra a natureza das interações dos participantes e suas interpretações de significado” e Street (1984, p. 1) refere-se a práticas de letramento como uma maneira de focalizar as “práticas sociais e concepções de leitura e escrita” de uma determinada comunidade. Diferenciando os dois termos, Brandt e Clinton (2002) dizem que um evento de letramento é uma ação social que acontece em torno de um texto escrito que influencia na maneira como as pessoas interagem, e uma prática de letramento é um “conceito mais abstrato, normalmente tratado como as coisas padronizadas, recorrentes e socialmente reguladas que as pessoas fazem com o letramento, assim como o significado cultural atribuído a essas ações” (p. 342). Para esses autores, eventos de letramento constituem ações observáveis enquanto que práticas de letramento são mais abstratas e nem sempre são observáveis.

Barton (1994) vê letramento como um sistema simbólico, ou seja, “um sistema para representar o mundo para nós mesmos [...] [e] para os outros” (p. 34), sendo, assim, tanto um fenômeno psicológico quanto social. Para o autor, letramento é uma “atividade social e pode melhor ser descrito em termos das práticas de letramento de que as pessoas se utilizam nos eventos de letramento” (*id.*, *ibid.*). Barton acredita que os eventos de letramento estão inseridos em nossas atividades mentais e são formados por nossa consciência, nossas intenções e nossas ações. Além disso, para ele, “qualquer evento de letramento tem uma história, tanto no nível pessoal quanto no nível cultural” (*ibid.*, p. 35), já que esses eventos são construídos a partir de eventos passados registrados em nossas histórias individuais e sociais. Alguns exemplos de eventos de letramento são, segundo Barton, um adulto lendo uma história para uma criança, um homem discutindo o conteúdo de uma notícia de jornal com um amigo ou tomando nota de um recado para seu filho (*ibid.*, p. 36). Eventos de letramento podem ou não estar ligados a situações que envolvem aprendizagem do letramento.

Barton também discute a noção de práticas de letramento que, para ele, são “as práticas sociais associadas à palavra escrita” (*ibid.*, p. 37). O autor esclarece, ainda, que as práticas de letramento constituem os vários eventos de letramento que ocorrem no

nosso dia-a-dia. Em cada evento de letramento, fazemos uso de várias práticas de letramento desenvolvidas e/ou aprendidas durante nossa experiência a partir do conjunto de práticas sociais de nossa cultura. No exemplo em que o adulto lê uma história para uma criança, citado acima, tanto o adulto quanto a criança podem fazer uso de várias práticas de letramento típicas de sua cultura durante o evento: por exemplo, o adulto pode perguntar à criança o que ela acha que vai acontecer em seguida, a criança pode responder ou pode perguntar o significado de uma determinada frase que ela não compreendeu. Todas essas práticas, e outras que poderiam ocorrer, constituiriam as práticas de letramento ocorridas durante o citado evento de letramento. Para Barton, ver as práticas de letramento a partir do ponto de vista dos eventos de letramento que ocorrem em nosso dia-a-dia e compreender como elas são aprendidas e reproduzidas a partir do conjunto de nossas práticas sociais pode ajudar a compreender “como as instituições sociais e as relações de poder que elas embasam estruturam nossos usos da linguagem escrita” (*id.*, *ibid.*).

Seguindo a mesma linha de pensamento desses autores, Barros (2009) assevera que práticas sociais são sempre perpassadas por práticas de linguagem, as quais, por sua vez, se configuram em termos de gêneros textuais, definidos como “forma padrão relativamente estável de estruturação do todo de um enunciado” (p. 179). Marcuschi (2007) explica que os gêneros textuais são “realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sócio-comunicativas” (p. 23), como o conteúdo, as propriedades funcionais e o estilo, por exemplo. Os participantes desta pesquisa se basearam em diferentes gêneros textuais, como veremos, para elaborar as atividades utilizadas em suas salas de aula para o ensino de inglês como língua estrangeira. Assim, essas atividades de ensino caracterizam-se como práticas de linguagem, inseridas nas práticas sociais de ensino de inglês na escola pública, sendo, portanto, práticas de letramento. Defino, assim, as práticas de letramento usadas pelos participantes desta pesquisa como as maneiras com que esses participantes utilizaram diferentes gêneros textuais e atividades de linguagem para ensinar inglês como língua estrangeira em seus contextos sociais, ou seja, suas salas de aula de inglês na escola pública. Passo, então, a apresentar e discutir as práticas de letramento para o ensino de inglês na escola pública usadas pelos participantes desta pesquisa.

2.3. Práticas de Letramento para o Ensino de Inglês na Escola Pública

Nas subseções abaixo, são discutidas as práticas de letramento dos participantes desta pesquisa para o ensino de inglês na escola pública. Essas práticas de letramento, como dito no final da seção anterior, são definidas pela maneira como esses participantes utilizaram diferentes gêneros textuais e variadas atividades de linguagem para ensinar inglês como língua estrangeira. As atividades elaboradas durante o ano de 2008, pelos participantes desta pesquisa, para o trabalho de pesquisa-ação colaborativa que o grupo deveria desenvolver, constituem, assim, suas práticas de letramento. Cada uma das três subseções a seguir apresenta e discute os dados referentes a apenas um dos participantes: Dora, Cris e Maurício, respectivamente. Os dados, ou seja, as práticas de letramento de cada participante, são analisados à luz das teorias sobre novos letramentos e multiletramentos, principalmente tendo por base o modelo ideológico de Street (1984) e as sugestões para a abordagem sociocultural do letramento, de Lankshear, Snyder e Green (2000).

2.3.1. Dora

Dentre os três participantes do grupo, Dora sempre foi mais participativa e contribuiu mais para o crescimento do grupo, tanto no que diz respeito à realização das leituras sugeridas, quanto à implementação de atividades com o objetivo de coletar dados para a pesquisa-ação em si. Como já dito na descrição do seu perfil, Dora era muito participativa e interessada em todas as atividades do curso. Era também muito perspicaz e pareceu-me ter um discernimento crítico bastante desenvolvido. Avalio sua perspicácia, senso crítico e rapidez de pensamento, com base no exemplo ocorrido no encontro do dia 13 de junho. Nesse dia, a equipe de coordenação do EDUCONLE preparou um Fórum de Discussão para que os participantes ouvissem depoimentos de diferentes convidados envolvidos nos três segmentos de ensino de línguas: a escola pública, a escola particular e o curso de idiomas. O tema escolhido para o debate do Fórum foi “O Papel da Teoria e Prática no Desenvolvimento do Conhecimento dos Professores.” Para falar sobre o segmento da escola pública, foi convidada uma ex-participante do curso de inglês do EDUCONLE que falou sobre como sua atuação na

escola pública se modificou após sua participação no curso. Para o segmento da escola regular, foi convidada uma professora de espanhol de uma conhecida e bem-sucedida escola da rede particular de Belo Horizonte, que falou sobre a experiência de reformulação do projeto pedagógico da escola, um processo que envolveu todos os professores da escola e foi acompanhado e supervisionado por um consultor da FALE/UFMG. Finalmente, para falar sobre os cursos de idiomas, foi convidada a proprietária e coordenadora geral de um curso de idiomas de Belo Horizonte que trabalha não só com o ensino de inglês, mas também com o ensino de várias outras línguas. Ao iniciar sua palestra durante o fórum, ela propôs duas perguntas para discussão entre os professores participantes:

- O que é mais importante para o exercício da profissão de professor de idiomas: o conhecimento prático da língua a ser ensinada ou o conhecimento acadêmico?

- Reconhecendo que professor, segundo o MEC, é aquele que frequentou a Faculdade de Letras e completou a graduação, como podemos classificar os professores autônomos e independentes que trabalham em cursos de idiomas?

(Anotações de campo da pesquisadora, em 13/06/08)

Ao ouvir a segunda pergunta, Dora imediatamente respondeu: “Exercício ilegal da profissão.” Como o Fórum estava acontecendo no auditório principal da FALE/UFMG, que é muito amplo, a maioria dos participantes, incluindo a convidada, não ouviu a resposta de Dora. Para não criar polêmica e possíveis problemas para a coordenação, Dora preferiu não repetir sua resposta. Porém, a prontidão com que ela reagiu à pergunta da convidada pareceu-me um indicativo de seu discernimento crítico e interesse por sua profissão.

Além disso, por várias vezes sua participação no blog do grupo deu exemplos desse seu acentuado discernimento crítico, notadamente diferenciado do de seus colegas. No dia 18 de maio, por exemplo, postei no blog uma pergunta sobre o tipo de aula que os participantes do grupo normalmente davam. A pergunta foi formulada conforme mostra o recorte da postagem do blog, representado na Figura 5 a seguir.

DOMINGO, 18 DE MAIO DE 2008

Aula Típica

Bem, pessoal, para incrementar um pouco as nossas discussões, gostaria que vocês descrevessem uma aula típica de vocês, ou seja, uma aula padrão - aquela que vocês normalmente dão: o que fazem, quais os passos que seguem, como utilizam os recursos da sala (quadro negro, material didático, etc.), como lidam com os alunos (como eles são organizados, que tipo de atividade realizam, como participam da aula, por exemplo), e como lidam com os problemas (indisciplina, perguntas inesperadas, etc.). Enfim, façam um relato bem detalhado daquilo que vocês costumam fazer na aula. Pensem especificamente na turma que vocês escolheram observar para o processo de Pesquisa Ação Colaborativa. Incluam também algumas reflexões, se desejarem, como a sua percepção sobre cada um dos itens acima ou de qualquer outro que vocês queiram relatar. Não se esqueçam de descrever sua sala de aula fisicamente.

Postado por Andrea Mattos às 20:26 8 comentários

Figura 5 – Recorte do blog do grupo, postagem feita em 18/05/08.

No dia 22 de maio, Dora respondeu a essa pergunta. Ela fez uma descrição detalhada da sua aula típica, dando todos os detalhes solicitados na pergunta. Em meio a esses detalhes, Dora acrescentou:

D1: Em geral, tenho um bom controle da disciplina da sala, e raramente os alunos questionam alguma coisa. Eles foram muito bem treinados em sua trajetória escolar a não fazerem perguntas, e infelizmente, são ótimos nisso.

(Postagem de Dora no blog do grupo, em 22/05/08)

Nessa observação, Dora parece demonstrar uma visão crítica da trajetória escolar normalmente seguida por alunos da escola pública brasileira. A meu ver, no trecho apresentado acima, ela está-se referindo à educação convencional que esses alunos frequentemente recebem. Numa visão convencional da escola, é comum os professores exigirem que seus alunos fiquem quietos em sala de aula, respeitem a fala do professor e não façam perguntas para não atrapalhar o andamento da aula. A participação dos alunos, assim, é reduzida a um mínimo e, com isso, como apontado por Dora em seu

blog, os alunos são “treinados” a não fazerem perguntas, comportamento que eles carregam por toda sua vida escolar. Dora, no entanto, deixa claro que essa não é a sua visão sobre como os alunos devem se comportar em sala de aula quando ela lamenta esse tipo de comportamento, dizendo “[...] e *infelizmente*, são ótimos nisso.”

Esses são apenas alguns exemplos que ajudam a compreender o perfil e a atuação de Dora durante o curso. A participação de Dora no blog do grupo e na realização das atividades sugeridas pela coordenação do curso foi sempre mais ativa que a de seus colegas. Por isso, preocupada com a apresentação que o grupo deveria fazer no dia 30/05, ela iniciou as discussões para a preparação do trabalho. Também foi ela quem reuniu todas as informações necessárias e deu a formatação final ao trabalho apresentado pelo grupo. Como já foi explicado, quando ingressou no EDUCONLE, Dora já tinha noções bastante avançadas sobre o uso do computador e de seus recursos, o que provavelmente facilitou sua iniciativa para elaborar e formatar o trabalho do grupo. Talvez por isso também, tenha sido ela a primeira participante a entrar no blog do grupo e fazer uma postagem.

Como já relatado na Introdução, na seção sobre os procedimentos de coleta de dados, um diário reflexivo para cada participante da pesquisa foi criado no blog a partir de três postagens específicas, feitas no dia 11/06.⁴⁵ Dora fez sua primeira postagem em seu diário do blog no dia 15/06, onde explica brevemente sua maneira de trabalhar:

D2: Eu divido meu trabalho por campo semântico, ao invés da antiga lógica gramatical. Dentro de cada campo semântico divido as atividades em eixos temáticos que envolvem o reading, listening, writing, speaking e léxico-sistêmico.

(Postagem de Dora no blog do grupo, em 15/06/08)

No dia 20/06, conforme previsto no calendário do curso, os participantes entregaram seus portfólios,⁴⁶ contendo as atividades realizadas durante o primeiro semestre e suas reflexões feitas a partir das leituras sugeridas para o módulo de habilidades integradas. Em seu portfólio, Dora explica melhor sua maneira de trabalhar e relata como e porque ela passou a trabalhar de forma diferente. Ela inicia seu portfólio com uma caracterização da escola em que lecionava à época da pesquisa e um perfil de

⁴⁵ Essas postagens estão reproduzidas no Anexo 16.

⁴⁶ Os portfólios, por exigência da coordenação, foram escritos em inglês, já que eram parte do sistema de avaliação do curso. Os excertos aqui apresentados foram traduzidos por mim.

seus alunos. Em seguida, ela descreve o tipo de professor que ela costumava ser, como mostra o excerto abaixo:

D3: Eu acreditava que ensinar inglês, ou ser um bom professor de inglês, era explicar todos os tempos verbais e outros assuntos gramaticais para meus alunos. Para mim, também era importante que meus alunos soubessem uma lista básica de vocabulário e que eles fossem excelentes tradutores. Era o bastante para me deixar feliz. Mas nos últimos cinco anos, pude notar que os alunos mais e mais queriam aprender de forma diferente. Eles me pediam para trazer algo diferente para a aula. As aulas eram chatas e teóricas. Os alunos não tinham a oportunidade para criar nada, eles apenas liam um texto, respondiam às perguntas sobre ele, eu explicava o tópico gramatical apresentado no texto, e os alunos faziam os exercícios, repetindo as regras que eu tinha ensinado. O método de ensino era focado na gramática.
(Portfólio de Dora, Primeiro Semestre/2008, p. 1)

Logo após o excerto acima, Dora explica sobre o processo de produção das Orientações Pedagógicas do Estado de Minas Gerais (OPedMG). Ela diz:

D4: Em 2007, foram elaboradas e distribuídas para as escolas as novas Orientações Pedagógicas de Minas Gerais. Nesse documento, estão os tópicos a serem ensinados em todas as disciplinas das escolas públicas de Minas Gerais. Em 2006, algumas escolas foram escolhidas para serem Escolas-Referência, onde esse projeto foi implantado e os professores eram responsáveis por introduzir o novo currículo. Esses professores integraram um grupo de discussão para ter orientação sobre como trabalhar. Desde o ano passado, a Secretaria Estadual de Educação criou um site chamado “Centro de Referência Virtual do Professor” onde os professores podem ler sobre as Orientações Pedagógicas. Além disso, os professores podem encontrar recursos pedagógicos, planejamento de aulas, biblioteca virtual, fórum, etc.
(Portfólio de Dora, Primeiro Semestre/2008, p. 1)

Além dessas explicações, Dora também esclareceu, em nossas reuniões e entrevistas, que sua escola foi escolhida como uma das Escolas-Referência para implantação das OPedMG. Os professores de sua escola, então, ficaram responsáveis por iniciar a implantação do projeto e integraram, como ela explicou acima, um grupo de discussão sobre o trabalho a ser realizado. Dora foi escolhida como mediadora do grupo de discussão de inglês, por ser a professora de inglês mais antiga da escola. Por isso, mesmo antes de iniciar o curso no EDUCONLE, Dora já tinha um conhecimento bastante profundo das OPedMG, o que não ocorria com os outros membros do grupo de pesquisa-ação colaborativa.

Após o excerto acima, Dora continua falando das novas Orientações Pedagógicas, mas passa a se referir especificamente às Orientações Pedagógicas para o ensino de inglês.

D5: As Orientações Pedagógicas de Inglês foram baseadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais. O documento objetiva o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos em leitura, escrita, fala e compreensão oral em contextos reais e o conhecimento léxico-sistêmico. De acordo com a proposta, “os alunos tem um papel ativo no processo, que é dinâmico, e eles usam seu conhecimento prévio e estratégias para assumir o controle e uma posição crítica sobre o que está sendo aprendido.”

(Portfólio de Dora, Primeiro Semestre/2008, p. 1-2)

No excerto acima, Dora fala dos objetivos específicos para o ensino do inglês, segundo as OPedMG. Esses objetivos, como se vê, são os mesmos que foram estabelecidos para o trabalho do grupo de pesquisa-ação colaborativa, conforme apresentado no dia 30/05. Isso deixa claro que os objetivos do grupo de pesquisa-ação colaborativa foram redigidos por Dora, a partir de um conhecimento que ela já possuía, que era baseado no seu trabalho com as OPedMG, e não através de um trabalho conjunto realizado pelo grupo.

Após explicar como se deu o processo de implantação das novas Orientações Pedagógicas de Minas Gerais e dar alguns detalhes sobre as Orientações Pedagógicas para o ensino de inglês, Dora faz uma pequena descrição do seu atual trabalho a partir das OPedMG e avalia positivamente os resultados:

D6: Eu tenho trabalhado com base nas Orientações Pedagógicas desde o início do ano [2008]. Não é um trabalho fácil porque eu estava acostumada a seguir um livro. Agora, eu mesma tenho que procurar as atividades para serem feitas em aula. Há algumas boas sugestões no site [do Centro de Referência Virtual], mas algumas vezes eu tenho que mudar a atividade porque eles sugerem muitas coisas para serem feitas on-line e na escola onde eu trabalho a sala de informática é usada para cursos e não para objetivos pedagógicos. Embora eu esteja trabalhando muito, posso notar que seguir as Orientações Pedagógicas está contribuindo para uma aprendizagem eficaz dos meus alunos. Eles estão mais produtivos e as aulas estão mais interessantes porque eu não estou focando em pontos gramaticais mas em campos semânticos. Dessa maneira o processo de aprendizagem é mais significativo e integrado. A gramática não é mais a base, os temas transversais são.

(Portfólio de Dora, Primeiro Semestre/2008, p. 2)

Nesse excerto, Dora começa a explicar como passou a ensinar inglês, depois que passou a seguir as OPedMG. Como ela mesma diz, isso aconteceu no início do ano de 2008, portanto antes de ela começar o trabalho efetivo com o grupo de pesquisa-ação colaborativa do EDUCONLE. Dora passou a elaborar seu próprio material didático, ao invés de trabalhar com um livro texto comercial. A escolha das atividades era feita, como ela relatou no excerto acima, a partir de sugestões das OPedMG, mas Dora muitas vezes precisava fazer adaptações pois não podia utilizar a sala de informática da escola para suas aulas. Esse ponto será discutido mais adiante, quando discutirei as adaptações feitas por Dora em atividades específicas. Ela elaborava esse material em forma de apostilas, que eram fotocopiadas pela escola e fornecidas aos alunos pelo preço de produção. O portfólio de Dora é todo discutido a partir da apresentação das atividades de suas apostilas. Após fazer a introdução relatada acima, ela organiza seu portfólio da seguinte maneira: apresenta algumas atividades de suas apostilas, discute essas atividades e, por fim, apresenta trabalhos de seus alunos. A discussão das atividades da apostila é dividida nas seguintes partes: Introdução Geral; Explicação; O objetivo desta atividade foi...; Reflexões; Conclusão.

Dora passa, então, a relatar o trabalho que realiza em suas aulas, com o apoio dessas apostilas, e a refletir sobre a escolha das atividades e sobre sua atuação como professora. Conforme relata no excerto abaixo, o primeiro tema transversal escolhido para iniciar o seu trabalho foi *Cidadania*:

D7: Até o ano passado, eu fazia meu planejamento anual baseado em tópicos gramaticais. Depois de estudar as Orientações Pedagógicas [OPedMG], decidi mudar e este ano pretendo ensinar baseado no desenvolvimento de habilidades que permitam aos alunos lidar com situações práticas e reais em inglês para adquirirem competência comunicativa tanto oral quanto escrita [...].

Dividi o planejamento anual em assuntos baseados nos temas transversais. Para os primeiros três meses, escolhi o tema Cidadania. Para começar, selecionei algumas atividades sobre placas porque elas refletem o uso real do inglês na vida diária.

(Portfólio de Dora, Primeiro Semestre/2008, p. 6)

Dora fala também, logo no início, sobre a dificuldade que vem sentindo com a mudança na sua forma de trabalhar. Seu problema maior parece ser encontrar textos autênticos para suas apostilas. Outro problema identificado por ela é sua pouca

experiência, não como professora, mas para seleção e elaboração do material. Ela reflete sobre essas dificuldades no excerto abaixo:

D8: Como esta é minha primeira experiência lecionando dessa forma, tem sido um trabalho muito difícil porque eu tenho que ler muito e não é fácil encontrar textos autênticos e planejar atividades para serem usadas em aula. Primeiro, porque os livros-texto não trazem textos autênticos, então a Internet tem sido uma das principais fontes de materiais, e segundo porque eu não tenho tempo suficiente para procurar [esses materiais]. (Portfólio de Dora, Primeiro Semestre/2008, p. 6)

Depois disso, Dora começa a apresentar as atividades que vinha realizando com seus alunos desde o início do ano de 2008, a partir de seus estudos sobre as OPedMG. A primeira atividade incluída em sua apostila do primeiro bimestre de 2008 foi uma atividade com placas⁴⁷ que, segundo ela relata em seu portfólio, “refletem o uso real do inglês na vida diária.” Além disso, ela considera que os alunos já conhecem o gênero textual “placas” e sabem seus objetivos, o que facilita o processo de aprendizagem. O excerto abaixo mostra outras considerações que ela faz a respeito dessa atividade:

D9: [...] os alunos já compreendem que esse gênero é usado para informar, proibir, avisar ou instruir as pessoas sobre alguma coisa então eles não tiveram problemas para lidar com o gênero. Os alunos também tem o conhecimento de mundo que os ajuda a construir inferências no processo de compreensão dos textos, nesse caso, as placas. No campo linguístico, essa atividade com placas apresentou algumas palavras cognatas e o uso do imperativo, o que facilitou a compreensão do contexto. (Portfólio de Dora, Primeiro Semestre/2008, p. 6)

Além da atividade representada no Anexo 17, a apostila continha outras atividades sobre o assunto: uma delas trabalhava as frases e palavras-chave encontradas nas placas, ou seja, era uma atividade de vocabulário; outras duas atividades trabalhavam com os objetivos do gênero – informar, proibir, avisar e instruir, como ela mesma explicou; por fim, a última atividade abordou o significado dos textos. Essas atividades estão reproduzidas no Anexo 17.

Após apresentar os objetivos dessas atividades, Dora faz uma breve reflexão sobre o trabalho que havia realizado com seus alunos e, embora tenha considerado o

⁴⁷ A primeira página da apostila de Dora, contendo uma seleção desta atividade, está reproduzida no Anexo 17.

trabalho prazeroso, ela identifica alguns problemas e deficiências. Ela também reflete sobre o que ela poderia ter feito para melhor aproveitar o tema, como mostra o excerto abaixo:

D10: Depois de trabalhar com meus alunos, eu pude notar que a atividade foi prazerosa. Mas eu não a explorei de acordo com a orientação pedagógica que nos sugere articular os conteúdos (temas transversais) com as cinco habilidades: compreensão escrita, produção escrita, compreensão oral, produção oral e conhecimento léxico-sistêmico. Eu deveria ter feito atividades em que meus alunos tivessem que produzir textos escritos e orais. O que eu fiz foi apenas explorar a compreensão escrita e o conhecimento léxico-sistêmico. Eu acho que isso pode ser explicado pelo método tradicional de ensino que eu costumava seguir e no qual o papel dos alunos era limitado e eles não participavam do processo de aprendizagem.
(Portfólio de Dora, Primeiro Semestre/2008, p. 6)

Como se vê, desde o início de sua participação no EDUCONLE, Dora é capaz de refletir sobre sua atuação como professora. No excerto acima, por exemplo, ela não só identifica os problemas existentes como também pensa em possíveis soluções. Além disso, ela é capaz de refletir sobre as possíveis causas dos problemas enfrentados. Na conclusão de suas reflexões sobre a atividade com as placas, Dora aprofunda sua reflexão sobre o trabalho realizado e sugere novas atividades para serem realizadas no ano seguinte. O excerto a seguir mostra suas conclusões sobre esse trabalho:

D11: Apesar dos problemas que mencionei [...], concluo que esta foi uma boa atividade. Os alunos ficaram envolvidos e se sentiram confiantes porque o vocabulário era em geral fácil de compreender. Foi minha primeira tentativa de mudar e pôde me mostrar onde e como eu posso melhorar. Não é fácil se libertar de velhas crenças. Além disso, eu não tive tempo suficiente para planejar ou preparar melhor a atividade porque o ano letivo já havia começado e eu precisava levar algo para a aula. Para o próximo ano, pretendo melhorar essa atividade, abordando as cinco habilidades, não duas, como fiz. Eu acho que eu deveria pedir aos alunos para produzirem placas para serem colocadas pela escola para informar, avisar ou instruir algo e pedir que eles expliquem as placas que fizerem, por exemplo. Quanto à compreensão oral, eu poderia ter procurado alguma atividade na Internet ou em livros, mesmo que não fosse autêntica, porque eu acho que encontrar atividades autênticas de compreensão oral é a tarefa mais difícil, apenas para dar a meus alunos a oportunidade de experimentar todos os campos da abordagem comunicativa.
(Portfólio de Dora, Primeiro Semestre/2008, p. 6-7)

A avaliação do portfólio de Dora, feita por uma dupla composta de uma professora da equipe de coordenação e um monitor, recebeu nessa parte o seguinte comentário: “It’s good you have noticed where you should go.” Esse comentário mostra que a dupla que avaliou o portfólio de Dora percebeu seu esforço para refletir sobre seu trabalho, reconhecer seus erros e apontar caminhos para melhorar sua atuação pedagógica futura.

A análise dessa atividade utilizada por Dora com seus alunos e apresentada e comentada no seu portfólio parece revelar o caminho por ela seguido em sua prática pedagógica. Primeiramente, ela relata a mudança de suas práticas durante o ano de 2008, em relação aos anos anteriores, revelando que deixou de utilizar uma metodologia de ensino centrada no ensino de gramática e na repetição de regras para passar a utilizar como foco de sua atuação pedagógica o trabalho com diferentes gêneros textuais, os temas transversais e a integração entre as cinco habilidades: compreensão escrita, produção escrita, compreensão oral, produção oral e o conhecimento léxico-sistêmico, conforme sugerido nas OPedMG.

Como Dora não havia ainda começado a estudar as teorias sobre novos letramentos para o trabalho de pesquisa-ação colaborativa quando selecionou e utilizou essa atividade em sua sala de aula, sua atuação pedagógica, segundo seu próprio relato, limitou-se a trabalhar a compreensão escrita do texto (as placas) e o conhecimento léxico-sistêmico. Segundo a abordagem tridimensional para o letramento, de Lankshear, Snyder e Green (2000), discutida no capítulo anterior, o trabalho de Dora estaria situado apenas na dimensão operacional, ou seja, o nível linguístico. Em seu relato no portfólio, ela conta que trabalhou as palavras cognatas e o uso do imperativo, e ambos os pontos estão inseridos no conhecimento léxico-sistêmico. Ao analisarmos o trecho da atividade reproduzido no Anexo 17, vemos que Dora também aborda nos exercícios 3, 4 e 5 o conhecimento léxico-sistêmico e a compreensão escrita do texto utilizado: o exercício 3 aborda a compreensão do vocabulário específico do texto, o exercício 4 aborda o vocabulário em relação aos tipos de placas possíveis e o exercício 5 aborda o significado do texto em relação a frases que tenham significados similares. Uma questão interessante que observo nas atividades utilizadas por Dora é o uso de tarefas que, embora estejam focadas no significado do texto, não utilizam a tradução e sim outras formas de levar o aluno a compreender a língua estrangeira, uma tentativa de sair do modelo tradicional de gramática e tradução, como ela mesma ressaltou em seu portfólio.

Ao mesmo tempo, parece-me um tanto contraditório o fato de ela usar frases isoladas e descontextualizadas, como as frases usadas no exercício 5, e também o próprio texto inicial que apresenta várias placas, sem contudo mostrar o contexto em que elas poderiam estar inseridas. Essas atividades estariam, então, abordando apenas a dimensão operacional do letramento, segundo a abordagem tridimensional de Lankshear, Snyder e Green (2000).

Porém, Dora também relata em seu portfólio que seus alunos já tinham conhecimento do gênero textual da atividade, ou seja, o gênero “placas”, e já sabiam qual a sua função: informar, proibir, avisar ou instruir, ponto que foi abordado no exercício 3, conforme mostra a reprodução das atividades usadas por Dora no Anexo 17. Ela diz, ainda, que seus alunos têm conhecimento de mundo, já que estão no ensino médio, o que os ajudou a construir inferências para compreender as placas. Poderíamos avaliar, então, que Dora aborda, assim, a dimensão cultural do letramento, aquela que focaliza os aspectos da prática e que possibilita gerar e compreender significados, segundo a abordagem de Lankshear, Snyder e Green (2000), já que seus alunos puderam compreender a função e os contextos de uso das placas com base em seu conhecimento prévio e nas informações apresentadas no exercício 3.

A dimensão crítica do letramento, segundo os autores citados, envolve o reconhecimento e a consciência de que toda e qualquer prática social é construída e necessariamente seletiva, pois ora inclui ora exclui certos valores, crenças, padrões e perspectivas. É a dimensão crítica do letramento que permite que os indivíduos participem de suas comunidades de forma efetiva e produtiva. Essa dimensão do letramento não foi abordada por Dora nessa atividade e, portanto, seus alunos não foram levados a uma reflexão sobre a necessidade ou não de placas ou sinais para uma melhor convivência social nos vários contextos que frequentam. No entanto, em sua reflexão em seu portfólio, Dora avalia seu trabalho com essa atividade e sugere uma possibilidade de uso futuro em que uma participação mais ativa de seus alunos seria incentivada. Ela comenta que pretende melhorar a atividade para usá-la novamente no ano seguinte, pedindo que seus alunos produzam placas para serem colocadas ao redor da escola, utilizando as funções próprias do gênero. Ela poderia também conduzir uma discussão com seus alunos sobre as ferramentas utilizadas para confeccionar as placas e as relações de poder que imperam na comunidade, levando-os a refletir, por exemplo, sobre a eficácia ou não de placas confeccionadas à mão em oposição a placas

confeccionadas no computador, ou placas em preto e branco em oposição a placas coloridas, dentre outras possibilidades, como tamanho e tipo da letra, uso de sinais não verbais, etc. Dessa maneira, ao sugerir esse novo exercício para complementar a atividade, Dora parece vislumbrar a dimensão crítica do letramento, pois seus alunos estariam refletindo criticamente sobre as relações de poder existentes em sua comunidade e estariam ainda intervindo e agindo de forma efetiva e produtiva sobre seu contexto, inclusive com a possibilidade de contribuir para modificar as práticas de sua comunidade escolar.

É importante ressaltar que Dora fez a avaliação dessa atividade em seu portfólio já no final do primeiro semestre do curso, quando já estava trabalhando com as teorias sobre novos letramentos para a implementação da pesquisa-ação colaborativa. Avalio, assim, que o contato com as teorias sobre novos letramentos pode ter facilitado que Dora tivesse essa compreensão sobre seu trabalho.

Ao terminar a análise da atividade sobre as placas, Dora apresenta em seu portfólio mais um trecho de sua primeira apostila, ainda dentro do eixo temático da compreensão escrita e do campo semântico *Cidadania*, mas com um novo gênero textual: uma página da Internet. Antes de começar a análise da nova atividade, ela faz alguns comentários em forma de introdução, como mostra o excerto abaixo:

D12: Leitura é uma das atividades preferidas dos professores. Mas a maneira como ela é feita precisa ser revisada. De acordo com as Orientações Pedagógicas de Minas Gerais, é importante desenvolver a leitura crítica para formar leitores competentes porque o leitor tem um papel ativo na recriação do significado do texto. Três tipos de conhecimento estão envolvidos no processo de leitura: o conhecimento de mundo, o conhecimento léxico-sistêmico e o conhecimento textual. O leitor também utiliza estratégias de leitura, como *skimming* e *scanning*, para entender o texto.
(Portfólio de Dora, Primeiro Semestre/2008, p. 10)

Além dos comentários acima, Dora também utiliza a introdução geral para mais uma vez comentar sobre como sua maneira de ensinar mudou depois que ela passou a seguir as OPedMG. Note-se mais uma vez que Dora não utiliza ainda as teorias sobre novos letramentos, e sim os preceitos da leitura crítica, que embasam as OPedMG. Ela diz:

D13: Eu não estava acostumada a explorar essas estratégias. Eu apenas colocava o texto na mão dos alunos e traduzia para eles. [...] Eu nunca usei o conhecimento prévio deles e os tornei dependentes de mim para ajudá-los a compreender o texto. Agora, antes de ler, eu exploro ao máximo a informação trazida pelo texto, como figuras, gráficos, título, dicas verbais e não-verbais, cognatos, etc. Eu também converso com os alunos sobre o assunto do texto, buscando toda informação que eles já têm sobre o tema.

(Portfólio de Dora, Primeiro Semestre/2008, p. 10)

A página da Internet que Dora utiliza como texto escrito nessa atividade é uma página sobre telefones celulares (reproduzida no Anexo 17). Ela relata em seu portfólio que elaborou essa atividade a partir das sugestões do site das OPedMG. Porém, ela precisou adaptar a atividade porque a sugestão do site propunha uma atividade para ser feita on-line, numa sala de informática onde cada aluno tivesse acesso a um computador, o que não é possível fazer na sua escola. Além disso, a página sugerida nas OPedMG era outra, como ela relata no excerto abaixo:

D14: Eu adaptei essa atividade do site das Orientações Pedagógicas de Minas Gerais. No site, foi proposta uma outra atividade para ser feita on-line. Era um site sobre carrinhos de bebê e todo o site seria explorado para deixar os alunos deduzirem que produto podia ser comprado ali. Minha escola tem uma sala de computadores mas é usada para ensinar computação aos alunos, não é para ser usada pelos professores [das disciplinas regulares]. Então, decidi imprimir a homepage da Nokia porque eu precisava de um texto impresso e o texto sugerido pelas Orientações Pedagógicas não era bom quando impresso.

(Portfólio de Dora, Primeiro Semestre/2008, p. 10)

O trabalho de adaptação da atividade originalmente sugerida nas OPedMG realizado por Dora parece evidenciar sua maturidade profissional e autonomia em suas escolhas pedagógicas. Dora foi capaz de avaliar que a página da Internet sugerida nas OPedMG não ficaria boa se fosse impressa e levada para a sala de aula como texto escrito, pois era uma página multimodal, com vários *links* internos, o que dificultaria sua transposição para uma única página impressa. Além disso, Dora também avaliou que o *site* originalmente sugerido, sobre carrinhos de bebê, teria pouco interesse para seus alunos adolescentes, optando por substituí-lo pela página do *site* da Nokia, sobre telefones celulares, algo que ela considerou bem mais interessante e mais próximo da realidade de seus alunos, como será discutido no Capítulo 3 deste trabalho.

O trecho da apostila de Dora que traz exercícios sobre a página do *site* da Nokia, ou seja, sobre o gênero textual “página da Internet”, está reproduzido no Anexo 17. Antes de começar a trabalhar com a página da Internet, Dora discutiu algumas perguntas contidas na apostila (perguntas a-d, conforme reproduzido no Anexo 17). Essa discussão foi feita em português. Ela elaborou também algumas atividades para explorar o vocabulário do texto utilizado (exercícios 1 e 2, reproduzidos no Anexo 17) e, por último, utilizou perguntas sugeridas no site das OPedMG para explorar a compreensão do texto (exercício 3, também reproduzido no Anexo 17). Em seu portfólio, Dora explica como foi feito o trabalho com a página do *site* da Nokia e conta como foi a participação de seus alunos durante a atividade:

D15: Antes de ler o texto, eu discuti com os alunos, em português, sobre telefones celulares, compras pela Internet, alguns alunos relataram experiências ruins que tiveram ao comprar produtos pela Internet. Ao ler o texto, colocamos em prática todas as estratégias de leitura para conseguir uma melhor compreensão do texto. Nós discutimos sobre o gênero textual, as figuras, os alunos selecionaram os cognatos, e eles formaram o significado do texto. Eles me deram algumas informações sobre telefones celulares de que eu não sabia. Depois de explorar e compreender o texto, os alunos responderam algumas perguntas. (Portfólio de Dora, Primeiro Semestre/2008, p. 10)

Depois de apresentar os objetivos específicos dessa atividade, Dora novamente faz reflexões sobre o trabalho realizado. Mais uma vez, ela considera que a atividade foi prazerosa para os alunos, mas também aponta problemas e sugere modificações para uma próxima oportunidade, como mostra o excerto a seguir:

D16: Foi uma atividade prazerosa porque os alunos adoram telefones celulares e eles gostam de saber informações sobre isso. Desta vez, eu usei as estratégias de leitura, seguindo as Orientações Pedagógicas. Mas se eu tivesse que repetir essa atividade, eu faria mais exercícios para explorar o texto profundamente e eu também proporia as perguntas em inglês. Eu usei algumas perguntas das Orientações Pedagógicas [de Minas Gerais] que, depois da aula, me pareceram um pouco óbvias quando aplicadas ao site da Nokia, por exemplo, “Que tipo de produto a Nokia comercializa?” Todo aluno sabe isso, mas não seria tão óbvio se eu tivesse usado o site sugerido nas Orientações porque os alunos não sabem sobre o produto [carrinhos de bebê]. (Portfólio de Dora, Primeiro Semestre/2008, p. 10-11)

Como conclusão de suas observações sobre o trabalho com o gênero “página da Internet”, Dora faz novas reflexões sobre a atividade utilizada, dá novos detalhes sobre a participação dos alunos e menciona que discutiu com os alunos sobre como praticar sua cidadania, ponto que será abordado no Capítulo 4 deste trabalho. Dora também revela, como mostra o excerto D17 transcrito abaixo, que integrou essa atividade a outras atividades da apostila, o que a deixou bem mais satisfeita com relação aos resultados da atividade e à aprendizagem dos alunos:

D17: [...] Os alunos ficaram envolvidos porque eles se interessam por telefones celulares e eles se sentiram confiantes porque o vocabulário era fácil, eles tinham conhecimento de mundo sobre o assunto, e o uso do imperativo facilitou a compreensão. Também foi interessante porque os alunos puderam falar de sua experiência de comprar produtos pela Internet e explicar o que eles fizeram ou fariam quando/se a empresa não entrega o produto comprado, nós também discutimos sobre como eles poderiam praticar sua cidadania. Outro ponto positivo foi que essa atividade foi feita através de um texto autêntico, que representa uma situação real na vida dos alunos, e ela foi seguida por outras atividades (writing/speaking) que se relacionaram a ela. Isso tornou a aprendizagem um processo integrado, baseada na abordagem comunicativa, e não um conhecimento isolado.
(Portfólio de Dora, Primeiro Semestre/2008, p. 11)

A atividade com o gênero textual “página da Internet” utilizada por Dora também pode ser analisada pelo prisma da abordagem tridimensional para o letramento, de Lankshear, Snyder e Green (2000). À primeira vista, os exercícios utilizados por Dora para explorar o texto, conforme reproduzido no Anexo 17, parecem estar relacionados à dimensão operacional do letramento, segundo a abordagem tridimensional. Essa dimensão é definida como o nível da linguagem. Nessas atividades, Dora primeiro discutiu com os alunos algumas perguntas sobre o assunto do texto que ela pretendia apresentar. Essas perguntas, discutidas em português, provavelmente tiveram como objetivo trabalhar o conhecimento prévio dos alunos e motivá-los para a leitura do texto, já que Dora diz, no excerto D13 já apresentado, que “conversa com os alunos sobre o assunto do texto, buscando toda informação que eles já têm sobre o tema.” Depois disso, Dora usou um exercício de vocabulário (exercício 1, reproduzido no Anexo 17) que trabalhou o significado de palavras que os alunos iriam encontrar no texto. Somente depois desse exercício, o texto foi apresentado aos alunos e, logo após, mais um exercício de vocabulário foi utilizado (o exercício 2, conforme reproduzido no

Anexo 17, trabalha palavras cognatas, que Dora chama de “transparent words”). Todos esses exercícios, portanto, não ultrapassam o nível linguístico do texto estudado e, por isso, encontram-se na dimensão operacional do letramento.

Já o exercício 3 (também reproduzido no Anexo 17) trabalha a compreensão geral do texto através de perguntas em português. Essas perguntas foram elaboradas com base nas teorias de leitura crítica, já que toda a atividade foi baseada nas sugestões das OPedMG, e não nas teorias sobre novos letramentos, pois, como já foi dito, ao elaborar essa primeira apostila ainda no início do ano letivo, Dora ainda não havia começado o curso no EDUCONLE. Mesmo assim, podemos dizer que o exercício 3 integra a dimensão cultural do letramento ao trabalho realizado com o texto. A dimensão cultural, como já discutido, aborda os aspectos da prática e possibilita gerar e compreender significados. Nesse sentido, o exercício 3, ao levar os alunos a pensarem sobre os aspectos das práticas de produção do texto – qual o público alvo, qual o seu objetivo, que recursos são usados para ressaltar informações específicas, por exemplo – parece conseguir trabalhar a dimensão cultural do letramento, segundo a abordagem de Lankshear, Snyder e Green (2000). A dimensão crítica da abordagem tridimensional, no entanto, só foi trabalhada a partir das atividades realizadas por Dora após a atividade com o gênero “página da Internet”, embora tenham sido integradas a ela, como veremos a seguir.

Conforme Dora explicou no excerto D17 já transcrito, a atividade com o *site* da Nokia foi integrada a outras atividades de produção oral e escrita. Como atividade de produção escrita, Dora pediu que seus alunos elaborassem, em dupla, uma carta de reclamação formal, supondo que tivessem comprado um telefone celular defeituoso. Em sua primeira apostila, ela dá instruções completas sobre a atividade e fornece um modelo de uma carta formal, além de um roteiro a ser seguido pelos alunos, como mostram os trechos reproduzidos no Anexo 17. Além disso, Dora também propôs uma última atividade (exercício 2, também reproduzido no Anexo 17), em inglês, para ajudar os alunos na elaboração da carta, que consiste numa ordenação simples das possíveis partes da carta formal a ser elaborada pelos alunos.

Ao discutir a atividade da carta formal em seu portfólio, Dora novamente inicia com uma introdução geral. Desta vez, ela faz comentários sobre atividades de produção escrita e sobre como ela costumava trabalhar essa habilidade, antes de passar a seguir as OPedMG:

D18: Professores de inglês não costumam pedir atividades escritas a seus alunos por muitos motivos. Eu mesma também não costumava, porque eu pensava que meus alunos não eram mesmo capazes de escrever e eu não sabia como fazer. Algumas vezes eu pedia que eles escrevessem alguma coisa mas através de redações orientadas, cópias, frases isoladas, e outras coisas assim.

Assim como na leitura, na atividade de produção escrita, o escritor tem um papel ativo enquanto faz uso dos três tipos de conhecimento (conhecimento de mundo, conhecimento léxico-sistêmico e conhecimento textual). O processo de escrita deve considerar o leitor para permitir a reconstrução das intenções comunicativas. Escrever é uma atividade social que depende do contexto social e dos participantes envolvidos. (Portfólio de Dora, Primeiro Semestre/2008, p. 15)

Depois da introdução geral transcrita acima, Dora explica como desenvolveu o trabalho com seus alunos. Conforme ela relata no excerto D19 abaixo, o assunto e o modelo do gênero foram discutidos antes do início da atividade. Depois, os alunos desenvolveram uma primeira versão da carta em pares e trocaram seus textos entre os pares para correção. Por fim, a carta foi entregue para correção pela professora e depois devolvida aos alunos para reescrita:

D19: [...] O gênero carta formal e o assunto foi discutido com [os alunos], sobre o nível de formalidade, o layout, abertura e fechamento da carta formal. Eu pedi aos alunos para planejarem seus textos em parágrafos. No primeiro parágrafo, eles tinham que descrever a razão pela qual estavam escrevendo, no segundo, eles tinham que falar sobre o problema, e no terceiro, eles tinham que pedir uma solução.

O processo de escrita envolveu a primeira versão, que foi produzida em par, na sala de aula. Eu pedi que eles trocassem seus textos para que cada par de alunos corrigisse o texto de outro. Isso não funcionou bem devido a falta de conhecimento léxico-sistêmico dos alunos. Eles me entregaram a carta para ser corrigida e depois de alguns dias, eu devolvi para eles reescreverem. Na semana seguinte, eles trouxeram a versão final.

(Portfólio de Dora, Primeiro Semestre/2008, p. 15)

O excerto acima também mostra que Dora ainda fez suas reflexões baseando-se mais nas OPedMG do que nas leituras sobre novos letramentos. Ela também não utilizou aqui o conteúdo dos textos sobre a habilidade de escrita selecionados pela coordenação para o trabalho no módulo de habilidades integradas, já que esses textos só foram utilizados no EDUCONLE no segundo semestre de 2008, como mostra o Anexo 8. Em suas reflexões sobre essa atividade, Dora comenta sobre o que os alunos aprenderam com a atividade e sobre como eles praticaram sua cidadania – comentário

que é debatido no Capítulo 4. Ela também comenta sobre o único problema que ela percebeu nessa atividade: a enorme quantidade de trabalho que ela conseguiu para si mesma. O excerto D20 abaixo traz suas reflexões sobre a atividade e também a solução que ela aponta para o problema:

D20: Foi uma boa atividade porque os alunos puderam praticar sua cidadania e eles puderam expressá-la de forma autêntica através de uma situação real. Esta atividade ajudou os alunos a compreenderem alguns pontos gramaticais que eles tiveram que usar para escrever a carta formal e eles aprenderam vocabulário novo sobre telefones celulares, seus problemas e soluções.

O único problema foi que esta atividade foi muito cansativa para mim porque eu leciono para nove turmas [...]. Eu tive muitas cartas para corrigir duplamente, o rascunho e a versão final. [...] Da próxima vez que eu usar esta atividade, vou pedir [aos alunos] para escreverem a carta em sala de aula e usar o tradutor do computador ou editor de texto para comparar o que eles escreveram com a versão do computador. Acho que isso pode facilitar minha correção.

(Portfólio de Dora, Primeiro Semestre/2008, p. 15)

No final desse excerto, Dora pensa numa solução para o problema do grande volume de cartas que teve para corrigir com essa atividade. Ela decide que, da próxima vez, pedirá aos alunos para usarem um tradutor automático para corrigirem seus textos e só depois ela corrigiria a versão final das cartas.

Ao concluir suas reflexões sobre a produção das cartas formais, Dora pondera que a atividade valeu à pena porque foi feita em sala de aula. Segundo ela, se tivesse sido proposta como atividade de casa, os alunos não teriam tido as mesmas oportunidades de aprendizagem. O excerto a seguir traz suas ponderações sobre a realização dessa atividade:

D21: Os alunos raramente ou nunca escreveram desta forma processual, então eles ficaram com medo no início e não foi uma atividade fácil a princípio. Eu tive que ajudá-los muito porque eles ainda são muito dependentes do professor. A atividade valeu à pena porque foi feita em sala de aula. Se tivesse sido feita em casa, os alunos teriam simplesmente escrito o texto no computador e usado um tradutor automático. Eu acho que esses recursos podem ajudá-los mas está errado o computador fazer o trabalho para os alunos. Fazer a atividade em sala de aula permitiu que os alunos solucionassem dúvidas e aprendessem coisas novas.

(Portfólio de Dora, Primeiro Semestre/2008, p. 16)

Já próximo ao final do ano letivo, e após ter feito várias outras experiências com atividades de produção escrita com seus alunos, Dora ainda mostra-se incerta sobre que atitude tomar em relação à correção dessas atividades. Sobre esse assunto, ela comentou no blog do grupo em resposta a um comentário de Maurício:

D22: Eu também fico muito preocupada sobre o que fazer com os erros dos alunos. Às vezes, me sinto sobrecarregada por ter que corrigí-los sozinha, sem poder contar muito com o trabalho colaborativo de correção entre os alunos. Às vezes, deixo certos erros passarem por considerar que o aluno conseguiu transmitir sua mensagem. Fico sempre neste dilema: corrigir ou não corrigir? Em provas, por exemplo, eu procuro considerar a mensagem que o aluno quis passar, mas em trabalhos eu faço revisões antecipadas a fim de evitar erros maiores e mais gritantes, e isso me dá muito trabalho!!!

(Postagem de Dora no blog do grupo, em 28/10/08)

Dora inseriu em seu portfólio, como exemplo dos resultados dessa primeira atividade de produção escrita, duas cartas de reclamação que seus alunos escreveram, que foram reproduzidas no Anexo 18. O primeiro exemplo é bem curto e segue o modelo apresentado na apostila. O segundo exemplo é mais longo e também se distancia mais do modelo dado pela professora. Como é possível perceber, embora a produção dos alunos tenha seguido o modelo fornecido por Dora na apostila, há alguns “erros gramaticais” nos textos produzidos pelos alunos, o que mostra que eles não copiaram o modelo simplesmente, mas realmente produziram seus próprios textos.

Se analisarmos essa atividade com o gênero textual “carta formal de reclamação” segundo a abordagem tridimensional para o letramento, de Lankshear, Snyder e Green (2000), podemos dizer que ela englobou as três dimensões do letramento. Na dimensão operacional, o nível linguístico, vemos pelos relatos transcritos no excerto D19 e pela atividade reproduzida no Anexo 17, que Dora apresentou o gênero “carta de reclamação” aos alunos, discutindo os elementos formais do gênero, ou seja, o registro, o layout e expressões formulaicas normalmente usadas. O assunto que deveria ser abordado na carta também foi discutido com os alunos e um modelo foi fornecido. No excerto D20, Dora também relata que através dessa atividade os alunos aprenderam pontos gramaticais e vocabulário específico relacionado ao assunto das cartas. No que tange à dimensão cultural, ou seja, o nível da construção de significados, Dora apresentou aos alunos a função ou o objetivo do gênero, como vemos no trecho da apostila em que ela esclarece “uma letter of complaint deve ser clara e

objetiva. Seu autor esclarece o problema e reclama alguma providência” (Ver Anexo 17). Além disso, ela forneceu aos alunos um roteiro para a produção das cartas e também um exemplo, o que ajuda os alunos a formarem um conhecimento cultural sobre como escrever cartas formais. A dimensão crítica dessa atividade refere-se ao uso do gênero “carta de reclamação” em si e é mais amplamente debatida no capítulo sobre cidadania (Capítulo 4). A produção das cartas de reclamação incentivou os alunos de Dora a praticarem um tipo de cidadania que, como veremos no Capítulo 4, permite que participem da vida de suas comunidades de forma ativa e crítica, lutando contra situações de poder e resultados indesejáveis dessas situações, através da aprendizagem de meios apropriados para esse objetivo.

Além dessa atividade de produção escrita, Dora também usou uma atividade de produção oral integrada à atividade com os gêneros textuais “página da Internet” e “carta formal”. Nessa atividade, os alunos tiveram que criar e representar um diálogo entre um gerente de loja e um cliente sobre um produto a ser devolvido. O Anexo 17 traz a reprodução do trecho da apostila em que Dora dá as instruções sobre essa atividade. Para introduzir, em seu portfólio, essa atividade, Dora fala dos processos envolvidos na produção oral e sobre o que significa ensinar a habilidade oral. Como mostra o excerto D23 abaixo, Dora está bastante preocupada em levar atividades reais para seus alunos e critica outras práticas pedagógicas mais tradicionais que ela mesma já usou no passado:

D23: Falar envolve saber como usar a gramática, o vocabulário adequado para uma situação específica, a pronúncia, entonação, e o objetivo comunicativo. E ensinar a habilidade oral significa que os alunos serão capazes de se comunicar de forma que os outros possam entendê-los. É comum encontrar em livros didáticos atividades de produção oral que não são reais, elas foram preparadas para propósitos pedagógicos e não representam a realidade. Os alunos precisam estar preparados para a vida, para lidar com a situação real. Repetição e leitura não são atividades de produção oral e eu já acreditei que fossem.
(Portfólio de Dora, Primeiro Semestre/2008, p. 23)

Em sua reflexão sobre a atividade de produção oral, Dora comenta sobre o nervosismo que a atividade gerou nos alunos, mas considera que, em geral, a apresentação dos trabalhos foi boa. Ela também conta que, por vários motivos, alguns alunos se recusaram a fazer a apresentação oral do diálogo mas, aqueles que fizeram gostaram da atividade. Na conclusão, como mostra o excerto abaixo, Dora retoma o

assunto que discutiu na introdução da atividade e fala sobre o que ela considera que “saber uma língua” significa:

D24: Eu não costumava pedir a meus alunos para fazerem atividades orais. O que eu costumava considerar como speaking era ler um texto, ou repetir frases isoladas. Se alguém perguntar aos alunos o que saber inglês significa, eles vão responder que significa falar a língua. E eles estão certos. Quando aprendemos nossa língua materna, a primeira coisa que aprendemos é falar. Na escola, o processo é diferente. Os professores, e eu estou incluída, estão preocupados em ensinar regras gramaticais e tradução. Por essa razão, os alunos chegam no ensino médio e dizem “eu não sei nada de inglês.” E eles não sabem mesmo porque não são capazes de usar a língua. Os professores ensinam algumas frases como “How are you?” Mas na vida real, [...] falar é muito mais que isso. Saber uma língua é saber como produzi-la e não apenas reprodução. E eu sei como é difícil para professores com salas numerosas colocarem isso em prática. Os alunos estão em diferentes níveis de conhecimento sobre a língua. Nem todos tem a oportunidade de se expressar porque o tempo não é suficiente. Pelo menos nesse tipo de atividade, os alunos puderam falar considerando um campo semântico que eles já tinham estudado e num contexto real porque quase todo mundo já foi a uma loja trocar algum produto.

(Portfólio de Dora, Primeiro Semestre/2008, p. 23-24)

Essa última atividade relacionada ao campo semântico Cidadania, também complementa o trabalho realizado com o gênero “página da Internet” no que diz respeito à abordagem tridimensional para o letramento, de Lankshear, Snyder e Green (2000). Na dimensão operacional, ou seja, no nível da linguagem, Dora já havia trabalhado o vocabulário e os pontos gramaticais necessários para o desenvolvimento da atividade durante o trabalho realizado com as cartas de reclamação. Na dimensão cultural, Dora forneceu aos alunos, nas instruções para a atividade reproduzidas no Anexo 17, além de um contexto específico que fornece significado ao objetivo da atividade, uma estrutura em que os alunos deveriam se basear. É essa estrutura, a meu ver, que permite que os alunos percebam as diferentes funções e objetivos de cada etapa da atividade em que estão prestes a se envolver e é a partir dessa estrutura que os alunos constroem seus significados individuais, ou seja, seus diálogos. Na dimensão crítica, podemos dizer que, através dessa atividade, os alunos tiveram a oportunidade de praticar, num contexto seguro, aquilo que eles poderiam fazer caso passassem pela mesma situação na vida real. Os alunos tiveram a oportunidade de realizar uma prática social: a produção real da língua para um objetivo possível. Como discutido no início deste capítulo, Lankshear, Snyder e Green (2000, p. 2) advogam que o desafio da escola

é “encontrar maneiras eficientes e apropriadas de [...] ajudar a preparar os alunos para participarem de forma independente, competente e crítica em contextos pós-escolares.” Este me parece ser o objetivo de Dora, ao realizar essa atividade. É nesse ponto que, acredito, as atividades que Dora vem utilizando atingem a dimensão crítica do letramento, ao proporcionar aos alunos a oportunidade de se prepararem para uma prática social efetiva.

Na segunda parte da apostila, já dentro de um novo campo semântico, que ela denomina “Pluralidade Cultural”, Dora inicia um trabalho com o gênero textual “anúncio”, com uma atividade de compreensão escrita sobre diferentes tipos de casas, conforme reproduzido no Anexo 17. Depois, Dora utiliza uma atividade com vários anúncios de casas em que os alunos devem ler os anúncios e relacioná-los com pessoas que estão à procura de acomodação, como também reproduzido no Anexo 17. Na sequência dessas atividades, Dora usa ainda uma outra atividade de compreensão escrita, que traz um trecho de um diário de uma adolescente. Conforme reproduzido no Anexo 17, Dora apresenta o trecho do diário, e em seguida usa duas atividades de leitura: a primeira trabalha o gênero textual e pergunta sobre o local onde o texto poderia ser encontrado e a segunda é uma atividade de compreensão do texto propriamente dita.

Em seu portfólio, Dora começa sua reflexão sobre essa sequência de atividades com mais uma introdução sobre a habilidade de leitura. Desta vez, porém, seus comentários parecem ser baseados nos textos que ela começou a ler para o módulo de habilidades integradas do EDUCONLE, listados no Anexo 8, principalmente o texto de Paiva (2007) e as OCEM, e não mais nas OPedMG. O texto de Paiva (2007), por exemplo, começa da mesma maneira que os comentários de Dora no excerto D25 transcrito abaixo, embora ela tenha parafraseado as ideias da autora. Já o trecho que fala sobre língua como ação humana parece ter sido inspirado nas OCEM:

D25: Leitura é uma habilidade que está intensamente presente na vida das pessoas. Nós a encontramos em nossas atividades diárias como a escola, o trabalho ou o lazer. [...] É muito importante que os professores forneçam a seus alunos a oportunidade de trabalhar com diferentes tipos de textos porque na vida real nós temos contato com eles o tempo todo. Também é importante que os professores ajudem a desenvolver a consciência dos alunos sobre língua como uma ação humana para formar leitores críticos através do conhecimento de relações sociais e dos

diferentes tipos de interação propagados pelos diferentes textos.
(Portfólio de Dora, Primeiro Semestre/2008, p. 27)

Todas as atividades que Dora usa em suas apostilas são tiradas da Internet, por sugestão do site das OPedMG, ou escaneadas de livros didáticos diversos. As atividades sobre anúncios e sobre o diário de Debbie reproduzidas no Anexo 17 foram tiradas de um livro que prepara alunos para o Preliminary English Test, da Cambridge University,⁴⁸ como ela conta em seu portfólio, onde cuidadosamente cita todas as fontes de suas atividades. No excerto abaixo, ela explica como foi o trabalho com essas atividades:

D26: Eu tirei essa atividade de um livro que prepara alunos para os exames de Cambridge. Eu achei uma atividade interessante porque representa uma situação real, anúncios de jornal. Os textos eram curtos e o vocabulário era fácil para os alunos entenderem. Nessa atividade, eu pude discutir com os alunos sobre algumas abreviações usadas em anúncios de jornal a fim de poupar espaço e dinheiro. Eles puderam revisar o vocabulário sobre as partes da casa e buscar informações específicas para o exercício proposto. O segundo texto é uma parte de um diário tirado do mesmo livro [...]. Eu li o texto e fizemos uma discussão sobre ele. Os alunos se sentiram bem porque o diário foi escrito por uma adolescente e a vida dela é parecida com a vida de muitos dos alunos.
(Portfólio de Dora, Primeiro Semestre/2008, p. 27)

O trabalho realizado com o texto sobre os anúncios também pode ser analisado segundo a abordagem tridimensional de Lankshear, Snyder e Green (2000). Vemos pelo excerto D26 acima que Dora trabalhou a dimensão operacional do letramento ao revisar com os alunos o vocabulário específico sobre as partes da casa. A dimensão cultural também foi abordada, pois Dora discutiu com os alunos, como ela relata no excerto D26, um uso social da língua característico do gênero textual “anúncio”, ou seja, o uso de abreviações para poupar espaço e dinheiro. No entanto, a dimensão crítica do letramento não me parece ter sido abordada nessas atividades. Na atividade introdutória, sobre os tipos de casa, Dora poderia ter incentivado seus alunos a refletirem sobre questões de poder e exclusão envolvidas no tipo de moradia que abriga os diferentes tipos de pessoas numa comunidade, utilizando perguntas específicas sobre o contexto dos alunos, como sugerem as OCEM. O mesmo poderia ter sido feito na atividade sobre os anúncios, no que se refere aos tipos de pessoa que se utilizam do jornal para fazer

⁴⁸ Fonte das atividades: FRIED-BOOTH, D. L. *Focus on PET*. London: Nelson, 1991. Unit 2, p. 15-17.

anúncios e para escolher casas, por exemplo. Que tipo de competências essas pessoas precisariam ter para conseguir escolher uma casa através de um anúncio de jornal? Qualquer pessoa conseguiria? Que tipo de pessoa não conseguiria? Esse tipo de discussão ajudaria os alunos a perceberem melhor a questão da Pluralidade Cultural, tema do campo semântico relacionado a essa parte da apostila. No entanto, se admitirmos que o contato com esse tipo de gênero textual pode introduzir os alunos numa nova prática social, isto é, compreender e ser capaz de utilizar anúncios de jornal, poderíamos considerar que Dora abordou a dimensão crítica do letramento, embora não planejadamente, já que com essa atividade ela possibilitou a seus alunos o aprendizado de um novo uso social da língua, o que pode prepará-los para práticas fora da escola.

Já sobre o trabalho com o segundo gênero textual, o diário de Debbie, Dora não comenta se abordou ou não com os alunos alguma questão linguística específica relacionada ao texto, nem se foi feita alguma discussão sobre os usos sociais, objetivos ou funções do gênero diário. É possível que essas dimensões do letramento não tenham sido abordadas abertamente porque, como Dora relatou no excerto D26 acima, os textos eram curtos e o vocabulário era fácil. A dimensão crítica também parece ter sido tratada tacitamente já que Dora menciona que fez uma discussão sobre o texto com os alunos e eles se sentiram bem porque a vida de Debbie, personagem do texto, é parecida com a vida dos alunos. Essa dimensão do letramento também foi trabalhada, a meu ver, na atividade de produção escrita relacionada a essa atividade de compreensão, como veremos a seguir.

Ao concluir suas reflexões sobre essa atividade, Dora enumera vários pontos positivos do trabalho desenvolvido em sala de aula, como mostra o excerto D27 abaixo:

D27: Os alunos ficaram envolvidos e se sentiram muito compreensivos com a história de Debbie. Alguns deles disseram que é um absurdo a maneira como os pais dela a tratavam. Foi interessante também porque os alunos puderam dar sua opinião sobre a maneira como seus próprios pais os tratam. Outro ponto positivo foi que esta atividade foi feita com textos que são usados na vida dos alunos e foi seguida de outras atividades que estavam relacionadas [...].
(Portfólio de Dora, Primeiro Semestre/2008, p. 27)

As atividades relacionadas de que Dora fala no excerto D27 acima são uma atividade de produção escrita que foi precedida por uma discussão oral feita em pares, como reproduzido no Anexo 17. Dora comenta em seu portfólio sobre essa atividade de

produção escrita e inclui exemplos das cartas feitas por seus alunos. Sua introdução sobre essa habilidade é claramente baseada em suas novas leituras sobre as teorias dos novos letramentos e nas OCEM, que também falam sobre a questão da língua como ação social, como mostra o excerto D28 a seguir:

D28: Hoje eu sou capaz de entender que escrever em inglês também faz os alunos entenderem que a língua é uma ação social. E quando eles produzem textos autênticos, eles representam a vida real para ter sucesso na interação social. [...] Através da escrita, os alunos aprendem novas estruturas e novo vocabulário de forma contextualizada. Além disso, eles também aprendem a mostrar suas ideias em termos de organização e informação a ser entendida pelos leitores.
(Portfólio de Dora, Primeiro Semestre/2008, p. 28)

Após essa introdução, Dora conta como desenvolveu o trabalho de escrita das cartas com os alunos. Dessa vez, ela pediu que os alunos escrevessem suas cartas em casa e que lhe trouxessem a primeira versão já para avaliação, como ela já havia pensado depois da atividade com o gênero “carta formal”. Segundo ela, devido ao término do bimestre, não havia tempo suficiente para várias revisões. Além dessas explicações, ela reflete também sobre como alterar a atividade para o próximo ano e sobre os problemas que seus alunos tiveram para desenvolver a atividade, como vemos no excerto abaixo:

D29: Ensinar produção escrita é tão importante quanto difícil. Demanda tempo e reflexão porque o texto é escrito para ser lido. [...] Os alunos estavam motivados a escrever para os pais de Debbie sobre suas opiniões sobre sua história. Eles podiam concordar ou discordar sobre a maneira como os pais de Debbie a tratavam, baseados em suas próprias vidas. Eu pedi que eles escrevessem seus textos em casa. [...] Embora eu soubesse que escrever é um processo que envolve algumas versões do texto, neste caso eu pedi aos alunos que trouxessem apenas a primeira versão. Era o fim do bimestre e não havia tempo suficiente para revisões. Eu também estava muito cansada para corrigir todos os textos mais de uma vez. Da próxima vez que eu usar esta atividade, vou organizar meu tempo melhor para facilitar o processo de revisão. Outra modificação que farei será deixar que os alunos escrevam a primeira versão em classe porque eles podem expor suas dúvidas, o que pode ajudar os outros alunos. Na avaliação, eu considereei apenas as idéias dos alunos, como eles se expressaram e não a estrutura gramatical. O que eu pude notar foi que os alunos com pouco vocabulário e pouco conhecimento tiveram dificuldades para produzir seus textos, alguns nem fizeram o texto.
(Portfólio de Dora, Primeiro Semestre/2008, p. 28)

Dora conclui suas observações com uma rápida avaliação sobre a atividade. Ela também conta que leu alguns dos textos dos alunos em classe, o que permitiu que os alunos percebessem “que não há uma forma correta de criar filhos mas diferentes pontos de vista,” de acordo com as palavras de Dora. O excerto D30 a seguir mostra suas reflexões sobre esse assunto:

D30: [...] Foi uma atividade muito boa porque os alunos tiveram a oportunidade de expressar sua opinião. Eu li alguns dos textos em classe para os alunos para mostrar-lhes as diferentes maneiras de pensar. Alguns concordaram com Debbie e disseram que era ridícula a forma como ela era tratada por seus pais. Outros foram educados da mesma forma que Debbie, então, para eles era uma situação normal. [Os alunos] puderam concluir que não há a maneira certa ou errada de criar um filho, mas diferentes pontos de vista.

(Portfólio de Dora, Primeiro Semestre/2008, p. 28-29)

Mais uma vez podemos analisar essa atividade com as cartas para os pais de Debbie conforme a abordagem tridimensional para o letramento, de Lankshear, Snyder e Green (2000). No que concerne à dimensão operacional, ou nível linguístico, Dora reconhece no excerto D28 que ao produzirem textos “os alunos aprendem novas estruturas e novo vocabulário de forma contextualizada.” Além disso, Dora também comenta que os alunos também aprendem a organizar suas ideias e informações, o que parece estar relacionado à dimensão cultural do letramento. Quanto à dimensão crítica, Dora relata que os alunos “tiveram a oportunidade de expressar sua opinião.” Como muitos deles viram sua própria realidade refletida na história de Debbie, eles se envolveram na atividade de escrever as cartas para os pais de Debbie porque era uma maneira de eles expressarem o que pensavam: alguns foram a favor, outros contra, outros concordaram com algumas práticas mas não com todas, como é possível ver dos exemplos reproduzidos no Anexo 18. Como afirmam McLaughlin e DeVogd (2004, p. 36), “envolvimento e motivação são fatores decisivos quando se ensina letramento crítico” e acrescentam que “aprendizes envolvidos são caracterizados por possuírem motivações intrínsecas para interagir com textos.” No caso dos alunos de Dora, eles demonstraram um tipo de motivação que pode ser chamada de intrínseca, na visão de McLaughlin e DeVogd (2004). Além disso, Dora relata que os alunos puderam refletir sobre diferentes maneiras de educar filhos e, segundo ela, concluíram que há diferentes possibilidades. Esse tipo de reflexão realizada com os alunos, principalmente através da

leitura final das cartas feita por Dora em sala de aula, novamente retoma o tema do campo semântico escolhido para essa parte da apostila, ou seja, Pluralidade Cultural, e ajuda a mostrar aos alunos que a diversidade de culturas, pensamentos e pontos de vista é uma realidade em qualquer comunidade.

Ao fim do seu portfólio do primeiro semestre, Dora inclui quatro cartas que seus alunos escreveram para essa atividade, que estão reproduzidas no Anexo 18. Como ela mesma disse no excerto D29 acima, as cartas não foram corrigidas quanto às estruturas gramaticais, então, todas apresentam muitos erros. Mais uma vez, esses erros gramaticais podem ser indicativos de que seus alunos escreveram as cartas sozinhos, sem a ajuda de outras pessoas ou de tradutores automáticos. A avaliação de Dora considerou apenas as idéias expressas pelos alunos e, nos exemplos que ela incluiu no portfólio, todos os alunos receberam a nota máxima.

Durante o segundo semestre de 2008, ano em que foi realizada a coleta de dados desta pesquisa como já dito, os participantes do Educonle produziram novo portfólio para avaliação pela equipe de coordenação do curso. Em seu portfólio do segundo semestre, Dora reflete sobre o trabalho que realizou com suas turmas durante o 2º. e o 3º. bimestres de 2008.

A segunda apostila de Dora, discutida no portfólio do segundo semestre, aborda o campo semântico Meio Ambiente. No blog do grupo, Dora já havia mencionado o trabalho com esse tema e o motivo que a levou a escolhê-lo, como se vê no excerto abaixo:

D31: [...] Depois de abordar a Cidadania e a Pluralidade Cultural, estou agora com o tema Meio Ambiente. Muito pertinente, já que no dia 5 de junho comemora-se o Dia Mundial do Meio Ambiente e a questão ambiental tem sido assunto de muitas discussões e reportagens around the world.

(Postagem de Dora no blog do grupo, em 15/06/08)

Em seu portfólio, Dora primeiramente apresenta o texto e as atividades usadas em sua segunda apostila, seguindo o mesmo padrão de apresentação que já havia usado no portfólio anterior. Ela começa pelo eixo temático compreensão escrita e introduz dois gêneros textuais: artigo e gráfico. Essas atividades estão reproduzidas no Anexo 19. Ao introduzir a primeira atividade realizada dentro desse campo semântico, Dora discorre brevemente sobre o uso de textos na sala de aula:

D32: As atividades de sala de aula se desenvolvem ao redor do texto. Por isso, é importante trazer diferentes gêneros textuais para a sala de aula. Isso dá aos alunos a oportunidade de lidar com uma variedade de experiências socio-comunicativas. Além disso, esses textos devem ser autênticos e não produzidos apenas para o objetivo pedagógico. Os alunos (re)criam o significado do texto enquanto leem. Assim, o professor deve ajudar os alunos a desenvolverem algumas estratégias de leitura para facilitar a compreensão do texto baseando-se em dicas textuais e contextuais. Algumas estratégias importantes são *skimming*, *scanning*, *cognatos* (eles ajudam muito), *figuras*, etc.
(Portfólio de Dora, Segundo Semestre/2008, p. 03)

Após essa introdução, Dora explica, também no portfólio, porque escolheu o tema Meio Ambiente e como escolheu e adaptou os textos utilizados na primeira atividade da apostila:

D33: Eu adaptei essa atividade do site das OPedMG. Lá, um outro texto sobre meio ambiente foi proposto, o qual na minha opinião era difícil para os alunos entenderem. Então, comecei a procurar em outros sites relacionados ao meio ambiente, tentando encontrar um texto cujo vocabulário e significado pudesse ser mais fácil para [os alunos]. O assunto “meio ambiente” foi escolhido porque a escola havia desenvolvido um projeto sobre meio ambiente e em 5 de junho o Dia Mundial do Meio Ambiente é comemorado. No site do “Greenpeace”, encontrei um texto sobre ameaças e soluções para a floresta Amazônica. Apesar de ser um texto longo, tem muitas palavras cognatas, o que ajuda bastante os alunos e os torna confiantes quanto ao significado. Além disso, eu coloquei um gráfico que encontrei no site “Mongabay” que mostra as causas do desmatamento na Amazônia. A ideia era fazer os alunos compararem a informação contida no artigo e no gráfico.
(Portfólio de Dora, Segundo Semestre/2008, p. 03)

Dora inclui também, em seu portfolio, uma listagem dos objetivos relacionados a essa atividade: identificar o assunto geral e o objetivo comunicativo do texto, reconhecer o gênero textual, estabelecer o uso socio-comunicativo do texto, buscar informações específicas (*scanning*), relacionar a informação verbal com a não-verbal para compreender o texto e inferir o significado de palavras e expressões desconhecidas baseando-se no contexto. Após listar os objetivos da atividade, Dora faz uma reflexão sobre o trabalho que realizou com esses textos, o artigo e o gráfico:

D34: Foi difícil para os alunos utilizarem um texto tão longo, à primeira vista. No início, eles ficaram com preguiça de ler o texto. Em algumas salas, eu fiz uma tradução oral, palavra-por-palavra, o que me fez perder

duas aulas entediantes. Eu acreditava que isso os ajudaria mas não estava funcionando bem. Depois de conversar com minha coordenadora no Educonle, mudei de estratégia e comecei a perguntar aos alunos o que eles tinham entendido sobre o texto em geral. Esta maneira foi bem mais rápida, gastamos apenas uma aula. Os alunos puderam falar do contexto geral ao invés de ficarem preocupados com palavras que eles não conheciam. Isso é importante porque nas provas eles tem que usar as estratégias de leitura sozinhos.

(Portfólio de Dora, Segundo Semestre/2008, p. 03)

No blog do grupo, Dora também já havia mencionado a mudança de estratégia pela qual optou ao utilizar o texto dessa atividade:

D35: [...] Confesso que fiquei muito preocupada em traduzir palavra por palavra e isso me custou 2 aulas, já que o texto era grande. Só em algumas turmas que não pedi a tradução detalhada, seguindo os conselhos da minha coordenadora que tem contribuído bastante para minha evolução profissional através de textos, comentários e trocas de experiências. Thank you!.. No caso destas turmas, os alunos comentaram o que eles entenderam a respeito do texto, que é o importante, porque da forma como eu estava fazendo, eu condicionava meus alunos a traduzir tudinho ao invés de compreender o texto em geral. Desta forma, gastamos apenas uma aula e o entendimento dos alunos foi ótimo e menos cansativo e estressante. Após a leitura do texto fizemos os exercícios de interpretação e corrigimos.

(Postagem de Dora no blog do grupo, em 15/06/08)

Os exercícios de interpretação de que Dora fala no exerto acima também estão reproduzidos no Anexo 19, juntamente com o artigo e o gráfico utilizados nessa atividade. Em seu portfolio, Dora reflete sobre o que foi mais importante nesse trabalho sobre o meio ambiente:

D36: O que eu achei mais importante foi a oportunidade de ler o artigo e o gráfico. [Os alunos] puderam lidar com diferentes gêneros textuais e comparar como a informação é organizada nesses diferentes textos. Eles também puderam discutir sobre as vantagens e desvantagens de cada texto e seus recursos comunicativos.

(Portfólio de Dora, Segundo Semestre/2008, p. 03)

E no blog do grupo, Dora fez uma breve avaliação dessa atividade:

D37: Apesar de grande, achei os alunos envolvidos com o texto. Muitos colaboraram com as estatísticas do texto, trazendo números mais atuais em termos de porcentagem de madeira ilegal que é retirado da mata, por exemplo, e ainda comentaram que achavam que o texto estava

desatualizado. Mas no site onde retirei o texto, a data não era citada por isso dei muito crédito à informação que os alunos trouxeram.
(Postagem de Dora no blog do grupo, em 15/06/08)

Ao final de seu relato no portfólio, Dora incluiu uma conclusão onde também avaliou o trabalho realizado nessa parte da apostila. Primeiramente, ela faz comentários sobre o tamanho do texto e o possível efeito disso nos alunos. Depois, conta o que pretende mudar no futuro:

D38: Como eu já havia dito, o texto era muito longo, o que pode desencorajar os alunos a ler. [...] Da próxima vez, eu tentarei encontrar um texto mais curto ou focalizar apenas algumas partes do texto, para ajudar os alunos a não terem medo. Outra coisa que farei diferente será não me preocupar em traduzir cada palavra para os alunos. Pelo contrário, discutirei o contexto geral, fazendo com que eles desenvolvam suas próprias estratégias de leitura para compreensão do texto. Apesar desses problemas, acho que foi uma boa atividade, porque os alunos puderam refletir sobre alguns problemas ambientais a partir de diferentes tipos de textos autênticos.
(Portfólio de Dora, Segundo Semestre/2008, p. 05)

As atividades de compreensão escrita usadas na segunda apostila de Dora também podem ser analisadas a partir das ideias de Lankshear, Snyder e Green (2000) para uma abordagem tridimensional para o letramento. Na dimensão operacional, ou linguística, Dora trabalhou com seus alunos, como comenta no excerto D32, estratégias de leitura e exercícios que contribuem para a compreensão do texto em si, através de atividades que tinham por objetivo reconhecer as palavras cognatas do texto, avaliar informações relativas ao texto em termos de verdadeiras ou falsas, compreender o significado de palavras selecionadas e responder perguntas de compreensão de informações específicas para demonstrar o entendimento do texto, conforme mostram as atividades 1 a 5 reproduzidas no Anexo 19. Já a atividade de número 6, também reproduzida no Anexo 19, presta-se ao trabalho com a dimensão cultural do letramento, pois trabalha as características particulares dos dois gêneros textuais utilizados para compreensão escrita. Como vimos no Capítulo 1, a dimensão cultural exige que os leitores, no caso os alunos de Dora, compreendam elementos relevantes da cultura do texto em relação ao seu contexto imediato, ou seja, saber como produzir e compreender um texto específico de acordo com suas características apropriadas ao contexto onde o texto foi produzido e aos seus objetivos de produção. Trabalhando as características

específicas dos gêneros textuais utilizados e comparando-os entre si, como ela relata no excerto D36, Dora fornece a seus alunos as informações necessárias para que possam compreender os contextos de produção e os objetivos específicos de cada texto, além de fornecer subsídios para que eles possam produzir textos semelhantes. A dimensão crítica do letramento, no entanto, é abordada apenas tacitamente nestas atividades. Tanto no trabalho no nível linguístico do texto quanto no trabalho no nível cultural com os dois gêneros textuais, Dora abre oportunidades para que seus alunos reflitam criticamente sobre os problemas ambientais enfrentados na Amazônia e sobre as características e funções sociais dos gêneros textuais, como ela comenta no excerto D36 e no final do excerto D38. No excerto D37, Dora relata que os alunos participaram ativamente da discussão sobre os problemas da Amazônia, inclusive fornecendo dados mais atualizados do que aqueles presentes no texto. Toda essa participação dos alunos nas discussões sobre o assunto, porém, não é suficiente para que eles assumam posições críticas e adquiram agência em contextos pós-escolares, já que se limitam ao nível da constatação, como veremos no Capítulo 4, e não garantem uma participação ativa desses alunos em suas comunidades.

Após seus relatos e reflexões sobre as atividades de compreensão escrita, Dora apresenta a próxima parte de sua segunda apostila, ainda dentro do campo semântico Meio Ambiente. Nessa parte, ela trabalha a habilidade de compreensão oral através do gênero textual documentário. Os exercícios referentes a essa parte da segunda apostila de Dora estão reproduzidos no Anexo 19, assim como a transcrição do texto do documentário. O vídeo do documentário pode ser reproduzido a partir do Anexo 20. Em seu portfólio, Dora apresenta uma breve introdução sobre as atividades de compreensão oral, conforme o excerto abaixo:

D39: Numa atividade de compreensão oral, os alunos se deparam com diferentes variedades e sotaques do inglês. [...] Durante a atividade, muitas estratégias usadas na leitura podem ser usadas, tais como *skimming* e *scanning*, para compreender o que está sendo ouvido. A importância dessa atividade é que quando os alunos escutam textos autênticos eles têm uma ideia melhor do inglês. De acordo com Harmer (1998, p. 98), [atividades de] compreensão oral dão aos alunos informações sobre gramática, vocabulário, pronúncia, ritmo, entonação, *pitch* e acentuação. Como na leitura, o professor deve trazer diferentes tipos de textos orais para a sala de aula considerando os interesses e o nível dos alunos. No caso de DVDs, isso facilita a compreensão dos

alunos devido às imagens, movimentos, as roupas e a localização. (Portfólio de Dora, Segundo Semestre/2008, p. 08)

Nesse excerto que introduz as reflexões de Dora sobre as atividades de compreensão oral, fica claro que ela faz referência ao texto usado no primeiro encontro do módulo de habilidades integradas do EDUCONLE, o encontro sobre habilidades orais, o que mostra que ela não apenas leu o texto para as atividades propostas do módulo, mas também utilizou para suas reflexões sobre sua atuação em sala de aula. Quanto às atividades que usou para trabalhar compreensão oral com seus alunos dentro do campo semântico Meio Ambiente, Dora descreve no excerto abaixo como essas atividades se desenvolveram e seus objetivos gerais:

D40: Os alunos viram um documentário chamado “Amazon dries up”, produzido pelo Greenpeace. Era sobre a seca no Rio Amazonas e suas consequências. Antes de ver o vídeo, eles fizeram uma atividade cujo objetivo era ativar o conhecimento prévio dos alunos sobre problemas com o meio ambiente. Essa atividade explorou vocabulário que eles iriam ver no documentário. Eu pedi que eles tentassem adivinhar o assunto do vídeo baseando-se nas palavras desse exercício. Depois, eles assistiram ao vídeo três vezes. Na primeira vez, os alunos ouviram o vídeo apenas para ter uma compreensão geral, como *skimming* na leitura. Eles foram incentivados a identificar o cenário onde o documentário foi filmado, o sotaque dos falantes, e as coisas que eram mostradas. Eles também fizeram dois exercícios de compreensão oral. No primeiro, eles tinham que selecionar em uma lista as palavras que eles ouviam. No segundo, eles tinham que escolher a resposta certa de acordo com o documentário. (Portfólio de Dora, Segundo Semestre/2008, p. 08)

Depois de descrever as atividades desenvolvidas nessa parte da apostila, Dora fez também uma reflexão sobre os resultados das atividades, como mostra o excerto abaixo:

D41: Pude notar que esta atividade chamou muito a atenção dos alunos. Eles ficaram surpresos de ver algumas situações impressionantes no Rio Amazonas, como barcos atolados no rio seco, botos e peixes mortos, e as pessoas nativas do Amazonas procurando água potável. Os alunos pareciam muito preocupados com a situação. Depois de ver o vídeo, muitos deles discutiram sobre o que poderiam fazer para ajudar ou para reduzir essa trágica situação de seca. Além disso, eles foram incentivados a discutir sobre um brasileiro que vive na Amazônia [mostrado no vídeo] e seu sotaque. Alguns alunos riram quando ele falou português porque ele tinha um sotaque nortista que soava estranho para os alunos. Foi uma boa oportunidade para discutir criticamente porque eles puderam notar que existem diferentes sotaques. Os alunos tiveram algumas explicações

sobre o sotaque daquele homem. Por exemplo, o lugar onde ele vivia e seu nível de escolaridade. Os alunos puderam entender que não existe uma maneira melhor de falar mas algumas variáveis da mesma língua. (Portfólio de Dora, Segundo Semestre/2008, p. 08)

Sobre essa parte de sua segunda apostila, Dora incluiu ainda uma conclusão, como mostra o excerto abaixo, onde ela avalia a atividade e considera os motivos pelos quais ela julga importante realizar atividades desse tipo:

D42: Essa atividade foi boa. A maioria dos alunos prestou muita atenção. É importante que os alunos assistam a vídeos porque as imagens os ajudam muito a entender o contexto. Por sua vez, isso reduz a ansiedade gerada por não entender o inglês falado. Para concluir, eu gostaria de repetir esse tipo de atividade porque os alunos tem a oportunidade de confrontar um texto autêntico, de ouvir pessoas nativas falando inglês, de ver imagens que ajudam na compreensão, de discutir criticamente e de refletir sobre algumas consequências de problemas do meio ambiente. (Portfólio de Dora, Segundo Semestre/2008, p. 09)

Nessas atividades de compreensão oral, Dora parece conseguir trabalhar as três dimensões da abordagem tridimensional de Lankshear, Snyder e Green (2000). A dimensão operacional é trabalhada através das atividades que buscam desenvolver nos alunos estratégias de compreensão oral, tais como ativação do conhecimento prévio e suposição prévia sobre o assunto do texto, conforme relatado no excerto D40 acima, e através do uso de atividades comumente conhecidas como *pre-listening* e *post-listening*, que têm por objetivo trabalhar o vocabulário desconhecido do texto com antecedência para facilitar a compreensão e, posteriormente, checar a compreensão geral do texto através de frases simples contendo informações básicas sobre o texto, como é o caso dos exercícios utilizados por Dora e reproduzidos no Anexo 19. A dimensão cultural, aquela que exige “competência no sistema de significado de uma prática” (*ibid*, p. 30-1), como já discutido, foi trabalhada por Dora, embora não deliberadamente, a partir da participação ativa de seus alunos nas discussões sobre os problemas da Amazônia, em que eles forneceram informações mais atualizadas que as trazidas no texto. Esse tipo de participação dos alunos mostra que eles conhecem o sistema de significado daquele gênero textual, ou seja, o documentário e se utilizam desse conhecimento para construir outros significados a partir do texto. Já a dimensão crítica foi trabalhada em dois momentos: através da discussão que os alunos fizeram após verem o vídeo, como relata Dora no excerto D41, quando refletiram sobre o que poderia ser feito para ajudar a

reduzir os problemas da Amazônia, e através da discussão a respeito do sotaque do morador da Amazônia. No primeiro caso, mais uma vez a dimensão crítica foi atingida tacitamente e apenas no nível da constatação, como já mencionado e como será também mais amplamente debatido no Capítulo 4. No segundo caso, porém, acredito que a discussão entre os alunos tenha atingido completamente a dimensão crítica proposta por Lankshear, Snyder e Green (*id.*, *ibid.*), já que, como relata Dora no excerto D41 acima, os alunos puderam notar a existência de diferentes sotaques e algumas causas dessas diferenças (local onde se vive e nível de escolaridade, por exemplo), compreendendo que não há “uma maneira melhor de falar mas variáveis da mesma língua”, nas palavras de Dora. Essa conscientização aborda importantes questões de poder presentes no prestígio atribuído a determinadas variáveis linguísticas e, percebendo isso, os alunos de Dora passam a ser capazes de transformar práticas preconceituosas que possam vir a encontrar em suas comunidades.

Dora também inclui em seu portfólio uma atividade de produção oral que ela desenvolveu com os alunos sobre o tema Meio Ambiente. Essa atividade está reproduzida no Anexo 19. Após apresentar a atividade, Dora inicia suas reflexões, como de costume, com uma introdução geral sobre questões relacionadas à habilidade de produção oral e às dificuldades que ela encontra em sua sala de aula, como se vê do excerto abaixo:

D43: Não é fácil desenvolver produção oral em salas grandes porque nem todo mundo tem a oportunidade de falar e a organização das carteiras na sala de aula não permite que [os alunos] ouçam uns aos outros. Essa habilidade deve ser integrada à habilidade de compreensão oral para facilitar ambos os processos. Durante a produção oral, os alunos devem aprender e prestar atenção aos “turnos”, ao significado das hesitações, às contrações, expressões idiomáticas e outros aspectos que estão presentes na conversação. Eles também precisam entender os aspectos sintáticos e lexicais que envolvem a atividade oral.
(Portfólio de Dora, Segundo Semestre/2008, p. 15)

Após essa introdução, Dora inclui uma explicação sobre como ela desenvolveu a atividade com seus alunos:

D44: Os alunos devem organizar uma viagem de um dia para a classe. Eles devem escolher um lugar e convidar um amigo para ir, dando razões para convencer o colega a ir ao lugar sugerido. Durante a explicação [das atividades], sugeri alguns lugares para onde eles poderiam convidar os

colegas a ir e [os alunos] também sugeriram. Alguns desses [lugares] eram jardins, parques, fazendas orgânicas, centros de reciclagem, entre outros. Os alunos escreveram seus diálogos em pares e na sala de aula para que eu pudesse corrigir. Uma semana depois, eles apresentaram seus diálogos para a classe.

(Portfólio de Dora, Segundo Semestre/2008, p. 15)

Ao refletir sobre a atividade, Dora reconhece a ansiedade provocada nos alunos mas considera que a atividade foi boa e que os alunos melhoraram em relação à última atividade de produção oral, como mostram os excertos abaixo:

D45: Apesar de [os alunos] ficarem ansiosos para apresentar o diálogo sem ler e para a classe toda, a apresentação foi boa, no geral. Foi melhor do que a apresentação que eles fizeram sobre “cidadania”. Eles não tiveram muita dificuldade em escrever o texto porque eu havia ensinado como convidar e aceitar ou recusar [o convite]. Embora muitos alunos estivessem envergonhados, foi uma atividade prazerosa. Eles tiveram que argumentar para que seus colegas aceitassem o convite..

(Portfólio de Dora, Segundo Semestre/2008, p. 15)

D46: Essa apresentação teve mais participação dos alunos do que a primeira que eles tinham feito. Eu acredito que atividades orais são motivantes e desafiadoras. É o momento de eles praticarem o que aprenderam reproduzindo uma prática social. Para concluir, eu acho que essa atividade ajudou a desenvolver a criticidade dos alunos porque eles usaram a língua como na vida social, de forma contextualizada.

(Portfólio de Dora, Segundo Semestre/2008, p. 15)

A última atividade desenvolvida por Dora dentro do campo semântico Meio Ambiente foi uma atividade de produção escrita. Essa atividade está reproduzida no Anexo 19, juntamente com as demais atividades da segunda apostila de Dora. Em seu portfólio, Dora apresenta a atividade e depois inclui uma introdução geral sobre questões relacionadas à produção escrita, como mostra o excerto abaixo:

D47: O conceito de escrita numa abordagem comunicativa e com o objetivo de desenvolver a capacidade crítica dos alunos significa uma nova visão. A escrita não representa uma reprodução, frases re-escritas ou responder perguntas para formar um texto. [A escrita] é concebida como um processo no qual os alunos, como escritores, podem interagir com os leitores através de textos. Os textos devem atender para os usos sociais. O trabalho com diferentes gêneros permite que alunos lidem com diferentes contextos, características, estruturas e níveis de formalidade do texto.

(Portfólio de Dora, Segundo Semestre/2008, p. 19)

Da mesma forma que fez com os demais trechos da apostila já apresentados, após essa introdução sobre a habilidade de escrita, Dora descreve como a atividade foi realizada em sala de aula:

D48: Os alunos deveriam escrever, em pequenos grupos (2-3 alunos), um *folder* para um dia de Cosncientização Ambiental. Durante o *brainstorming*, foram feitas algumas sugestões sobre assuntos que eles poderiam usar no *folder*. Os próprios alunos também deram algumas sugestões. A tarefa era: eles deveriam escrever um *folder* explicando sobre uma campanha que melhorasse o comportamento das pessoas e consequentemente ajudasse o meio ambiente. Eles deveriam escrever sugestões sobre o que as pessoas deveriam/não deveriam fazer ou dicas para ajudar a salvar o planeta ou melhorar a qualidade de vida. Eu revisei a produção dos alunos para ajudá-los nos aspectos gramaticais. O gênero “*folder*” foi discutido, seu *layout* e características.
(Portfólio de Dora, Segundo Semestre/2008, p. 19)

Após explicar como a atividade se desenvolveu, Dora inclui uma reflexão sobre como ela costumava ensinar produção escrita no passado e como ela mudou sua visão sobre essa habilidade:

D49: Produção escrita era uma atividade que eu não costumava realizar com meus alunos nos anos anteriores. Eu a considerava difícil e estressante para ensinar devido ao grande número de alunos e consequentemente à grande quantidade de textos para serem corrigidos. Após muito estudar, pude entender a importância da produção escrita (e das outras habilidades também) no desenvolvimento dos alunos. Eu ainda acho que ensinar produção escrita é difícil e estressante, mas não impossível. Os alunos se sentem muito orgulhosos quando eles veem seu produto final. Quando os professores motivam os alunos a produzirem diferentes tipos de gêneros textuais, com diferentes planejamentos e níveis de formalidade, [os alunos] são capazes de entender a heterogeneidade e diversidade cultural da língua, estabelecendo um elo entre letramento crítico e abordagem comunicativa.
(Portfólio de Dora, Segundo Semestre/2008, p. 19)

Dora fala também da reação de seus alunos em relação à produção escrita e de como o trabalho desenvolvido com as outras habilidades deu suporte à essa atividade. Além disso, como mostra o excerto abaixo, ela também avalia os resultados da atividade de produção escrita para o desenvolvimnto da capacidade crítica dos alunos:

D50: Como sempre, no início, os alunos ficaram relutantes sobre a produção escrita. Eles ainda se sentem desconfortáveis para escrever, especialmente em inglês, porque consideram que não sabem nada sobre

isso. O que diminuiu a ansiedade deles foi que eles estudaram muito sobre o meio ambiente antes da produção escrita. Por isso, a produção escrita não pode ser isolada, pelo contrário, ela deve ser vinculada às outras habilidades. Nesse caso, a produção escrita foi integrada à leitura, compreensão oral e produção oral, o que lhes deu suporte. O gênero *folder* também facilitou o trabalho [dos alunos] porque eles não tiveram que escrever textos longos mas frases curtas, como dicas e conselhos, para serem diretos e claros. Essa atividade foi boa e atingiu os propósitos comunicativos. Eu acredito que ela ajudou a formar o pensamento crítico dos alunos, pois envolveu reflexão e a produção escrita num contexto social através da integração de conteúdos.

(Portfólio de Dora, Segundo Semestre/2008, p. 19)

Como de costume, ao terminar a apresentação, descrição e reflexão sobre o tema Meio Ambiente, Dora apresenta vários trabalhos realizados por seus alunos como resultado das atividades de produção escrita. Alguns desses trabalhos estão reproduzidos no Anexo 21.

Ambas as atividades descritas acima, produção oral e produção escrita, usadas por Dora com seus alunos sobre o tema Meio Ambiente, a meu ver, conseguem abarcar as três dimensões do letramento, segundo a proposta de Lankshear, Snyder e Green (2000). Quanto à atividade de produção oral, o nível operacional da proposta dos autores foi atingido porque Dora forneceu a seus alunos as expressões idiomáticas que são normalmente usadas num convite informal e também ensinou como recusar ou aceitar um convite, como vemos na reprodução da atividade incluída no Anexo 19 e como ela mesma relatou no excerto D45. Além disso, Dora comenta, no excerto D43, que os alunos “precisam entender os aspectos sintáticos e lexicais” envolvidos na atividade oral, ou seja, justamente os aspectos linguísticos ou operacionais do letramento. Por sua vez, o nível cultural do letramento, embora não tenha sido explicitamente incluído nas instruções da atividade, foi trabalhado por Dora com seus alunos, já que ela comenta no excerto D43 que os alunos devem aprender sobre “os ‘turnos’, o significado das hesitações, expressões idiomáticas (...)”, que são características culturais da conversação e permitem aos participantes da conversa – no caso, os alunos – produzirem significado através de recursos verbais e não verbais que são indispensáveis ao tipo de prática social em que estão envolvidos. Dora, inclusive, reconhece, como vemos no excerto D46, que esta atividade de produção oral é uma oportunidade para os alunos “praticarem o que aprenderam reproduzindo uma prática social.” Dora também acredita, como afirma no excerto D46, que esta atividade

contribui para o desenvolvimento crítico de seus alunos porque “eles usaram a língua como na vida social, de forma contextualizada,” atingindo assim a dimensão crítica do letramento, em que seus alunos conseguem não apenas participar das práticas sociais propostas na atividade, mas também produzi-las ativamente, já que tiveram que produzir o diálogo-convite oralmente, sem ter acesso ao texto escrito.

Da mesma forma, a atividade de produção escrita proposta para o trabalho com o tema Meio Ambiente, a confecção do *folder*, incorpora a dimensão operacional do letramento pois, como ressalta Dora no excerto D50, os alunos puderam usar todo o conhecimento linguístico que já haviam estudado dentro desse tema, desde o início dos trabalhos, como o vocabulário específico e algumas expressões formulaicas, por exemplo. Além disso, Dora ressalta no excerto D48 que revisou os trabalhos dos alunos com o objetivo de ajudá-los com problemas linguísticos. A dimensão cultural foi atingida através da discussão a respeito do *layout* e das características do gênero a ser utilizado, o *folder*, como também relata Dora no excerto D48. Também nesse excerto (D48), Dora comenta que os alunos participaram da atividade, sugerindo outras possibilidades de assuntos que eles poderiam usar no *folder*, além das sugestões que ela já havia dado na apostila. Essa participação ativa dos alunos, sugerindo diferentes temas e possibilidades, como eles já tinham feito durante o planejamento da atividade de produção oral, conforme relatado por Dora no excerto D44, incrementa a dimensão cultural do letramento, pois mostra mais uma vez que os alunos conhecem o gênero textual tratado e são capazes não apenas de compreendê-lo mas também de produzir novos significados.

A dimensão crítica dessa atividade, como ressalta Dora nos excertos D47, D49 e D50, reside na nova maneira que ela adotou para o trabalho com a produção escrita, ou seja, um trabalho que vê a escrita, não como reprodução, mas como um processo de participação dos alunos na sociedade através de textos variados, que permitam que eles percebam os vários usos sociais e as diferentes características dos textos e contextos, preparando-os para compreender a “heterogeneidade e a diversidade da língua e da cultura” de suas comunidades.

Como afirmam Lankshear, Snyder e Green (2000, p. 31), “todo indivíduo precisa ‘ser socializado’ nas práticas de letramento de sua comunidade.” No entanto, isso pode ocorrer, segundo os autores citados, sem que os indivíduos percebam que essas práticas – ou letramentos – “são socialmente construídos (...) e, por isso mesmo,

podem ser transformados e modificados” (*id.*, *ibid.*). Acredito que seja isto que Dora está fazendo com seus alunos, inserindo-os nas práticas sociais letradas da língua inglesa e mostrando-lhes que a língua não é fixa mas, sim, que existem diferentes formas de se dizer a mesma coisa, dependendo dos objetivos do falante, da situação comunicativa e do gênero textual utilizado. Ao mesmo tempo, Dora integra, nessas atividades de letramento em língua inglesa, questões que são pertinentes ao mundo real de seus alunos, como o trabalho com as placas, com o Diário de Debbie e com o Meio Ambiente, por exemplo, permitindo, assim, que eles exercitem maneiras de transformar sua realidade.

A terceira apostila de Dora aborda o campo semântico Entretenimento. Essa foi a última apostila que Dora discutiu em seu portfólio do segundo semestre e é debatida e analisada no Capítulo 3 deste trabalho, quando trato do tema globalização. Embora Dora tenha preparado uma quarta apostila, que seria usada no quarto bimestre do ano, a discussão sobre essa quarta apostila não foi incluída em seu portfólio. Segundo ela própria relatou, em conversa informal, o portfólio em sua opinião estava ficando muito repetitivo e por isso ela decidiu não incluir nele a discussão sobre a última apostila. Além disso, aproximava-se o final do ano letivo e ela encontrava-se sobrecarregada de atividades. Ela relatou também, informalmente, que essa última apostila, que abordou o tema saúde do adolescente, não foi bem trabalhada em sala de aula, e muitas atividades não foram realizadas, devido ao acúmulo de atividades na escola e ao atraso no cronograma de ensino.

Esta seção apresentou e discutiu as atividades preparadas por Dora durante o ano letivo de 2008, que foram incluídas em seus portfólios de avaliação do EDUCONLE e que tinham relevância para as teorias discutidas no Capítulo 1 deste trabalho. Nas próximas seções, passo a discutir o trabalho realizado pelos dois outros participantes desta pesquisa.

2.3.2. Cris

Conforme relatado em seu perfil, Cris lecionava, à época da coleta de dados, em uma escola da rede municipal de Contagem, cidade da região metropolitana de Belo Horizonte, sempre no horário da noite, e tinha alunos de várias turmas do 1º ao 3º anos

do Ensino Médio. Para suas contribuições para o grupo de pesquisa-ação colaborativa, Cris decidiu trabalhar com as turmas de 3º ano. Dentre os três participantes do grupo, Cris foi quem se mostrou mais retraída na execução do projeto de pesquisa-ação colaborativa. Em nossas conversas, ela sempre alegava problemas pessoais, sem contudo revelar que problemas seriam esses. Como já relatado no Capítulo 1, foi criado um diário reflexivo para cada participante no blog do grupo em 11/06, como mostra o Anexo 16. Cris somente começou a fazer registros em seu diário do blog em 15/09, ou seja, mais de três meses depois e já no segundo semestre do curso. Em sua primeira postagem, ela explica o porquê desta demora:

C1: Depois de muito tempo, resolvi tentar registrar pelo menos parte da minha experiência em sala de aula aqui neste diário. As dificuldades foram e continuam sendo grandes para mim. Porém, espero poder administrá-las melhor de agora em diante.

Até duas semanas atrás, eu ainda utilizava Internet discada. Começava a tentar fazer alguma atividade: pesquisa, checar e-mail's ou algo parecido e, de repente, alguém chamava ao telefone fixo (e isso acontece o tempo todo na minha casa) e a conexão caía. Sentia que isto atrapalhava muito meu trabalho. Não conseguia colocar as minhas coisas em dia. Minha caixa de mensagens estava sempre lotada. Até a minha mãe (que tem 80 anos de idade) disse pra mim que ela já estava incomodada em me ver o dia todo em frente ao computador, gastando horas e horas, sem muito proveito e resultado.

Além dos problemas pessoais, a falta de experiência no planejamento de aulas; confesso que a idéia de um registro das minhas experiências em um blog foi outra grande dificuldade encontrada. Nunca havia tido esse tipo de experiência antes e, de início, tive uma grande resistência...

(Postagem de Cris no blog do grupo, em 15/09/08)

Nesse excerto, Cris começa reconhecendo que levou muito tempo para decidir registrar suas experiências no blog. Depois, enumera a causa dos problemas que ela vinha tendo: a Internet discada, cuja conexão caía toda vez que alguém telefonava, prejudicando o seu trabalho. Ela cita também seus problemas pessoais mas, como de hábito, não esclarece que problemas são esses. Muito tímida e reservada, Cris raramente comentava sobre sua vida particular nos encontros do grupo, embora sempre dissesse que seus problemas pessoais interferiam em suas outras atividades. No final do excerto, Cris revela que, de início, resistiu à ideia de registrar suas experiências no blog por nunca ter feito isso antes.

No dia 20/06, Cris entregou a primeira versão de seu portfólio, juntamente com os outros participantes do curso, contendo atividades realizadas durante o primeiro

semestre e suas reflexões feitas a partir das leituras sugeridas para o módulo de habilidades integradas, conforme orientação da coordenação. Contrariamente às recomendações feitas para a produção do portfólio, Cris produziu seu portfólio em português e esse foi um dos motivos porque ela não obteve uma boa avaliação. Nessa primeira versão, ela incluiu um sumário, uma introdução, em que ela explica o conteúdo do portfólio, e alguns anexos que, na verdade, são atividades que já haviam sido entregues anteriormente para avaliação e não necessitavam ser incluídas novamente no portfólio, como as respostas para as duas perguntas solicitadas no roteiro para inscrição no EDUCONLE (ver Anexo 11) e a narrativa que havia sido redigida no dia da abertura do curso. Além disso, Cris incluiu ainda um breve relato de sua experiência profissional e uma explanação sobre seu atual contexto de trabalho, uma escola da rede pública de Contagem, como já dito na descrição do seu perfil. Depois ela passou a descrever algumas atividades que utilizou com seus alunos e, ao final, apresentou algumas atividades realizadas por seus alunos como exemplos. Na introdução de seu portfólio, Cris explica que escolheu as atividades ali apresentadas numa “tentativa de exemplificar e representar o processo de desenvolvimento da [sua] prática durante o curso” (Portfólio de Cris, Primeiro Semestre/2008, p. 3). Ela também diz, nessa introdução, que escolheu essas atividades porque foram utilizadas com turmas do 3º ano do ensino médio, um tipo de turma com a qual ela nunca havia trabalhado, como se vê do excerto abaixo:

C2: Essas atividades foram selecionadas por mim para fazer parte desse portfólio por terem sido utilizadas em aulas para turmas do 3º ano do ensino médio (perfil que eu nunca tinha trabalhado antes) cujo principal objetivo é concurso vestibular e para as quais não possuo nenhum tipo de material didático.
(Portfólio de Cris, Primeiro Semestre/2008, p. 3)

Interpreto que a frase “não possuo nenhum tipo de material didático” refere-se ao fato de que, com as turmas do 3º ano, Cris não utilizava livro didático, ao contrário do que acontecia com as turmas de 1º e 2º anos, com as quais ela utilizou um livro didático adotado pela professora do ano anterior, conforme ela explicou ao falar de seu atual contexto de trabalho em seu portfólio.

Após essa introdução, Cris incluiu algumas atividades que realizou com seus alunos durante o semestre letivo. Cris apresentou seu portfólio em formato de planejamento de aulas. Primeiramente ela descreve o perfil da turma e depois explica

detalhadamente as partes em que foi dividida sua aula e as atividades que ela desenvolveu. O primeiro planejamento de aula que Cris relata em seu portfólio envolveu uma revisão dos tempos do presente do verbo em inglês, uma atividade com um *cartoon* e uma música. Em seu portfólio, ela faz o breve relato abaixo sobre a revisão do presente dos verbos em inglês:

C3: 1ª parte: Exercícios de Revisão “Present Tenses”

Iniciei com uma revisão dos “Present Tenses” através de aula expositiva, onde expliquei a gramática mostrando as diferenças existentes entre o verbo “to be” e os demais verbos. Em seguida, os alunos fizeram exercícios para treinarem o conteúdo revisado (ou aprendido) e tirar dúvidas.

(Portfólio de Cris, Primeiro Semestre/2008, p. 8)

Após essa breve explicação, Cris apresenta a atividade realizada com o *cartoon*⁴⁹ e logo em seguida relata como trabalhou com a música:

C4: 2ª parte: Cartoon

Trabalhamos um “Cartoon” retirado da parte de “Authentic Texts” de um livro didático para ensino médio. Achei a atividade interessante por trabalhar interpretação de texto e vocabulário, além de mostrar o uso do “Simple Present” em sentenças que expressam ações rotineiras como é o caso dos acontecimentos no dia de Calvin, o personagem principal dos quadrinhos.

Procurei ouvir dos alunos que tipo de texto poderia ser considerado. Esperei que manifestassem as impressões sobre o texto. Introduzi o “Cartoon” como um gênero textual e pedi que observassem com bastante cuidado o que estava se passando na história em quadrinhos, para em seguida, discutirmos juntos. Discutimos, trocamos informações a respeito. Expliquei e os orientei em relação às questões que acompanham o texto e pedi que tentassem responder, em dupla.

3ª parte: Música

Escrevi no quadro os verbos que os alunos deveriam utilizar para completar os espaços em branco. Deixei a música ser tocada sem interrupções. Na segunda vez, interrompi a cada parágrafo para facilitar a compreensão das palavras e os alunos terem tempo para completar os espaços. E, na terceira e última vez, checamos se tinham preenchido corretamente.

(Portfólio de Cris, Primeiro Semestre/2008, p. 8)⁵⁰

Como se vê dos excertos C3 e C4 acima, Cris inclui pouca ou nenhuma reflexão sobre as atividades que selecionou para seu portfólio. Essas atividades sobre os tempos

⁴⁹ Fonte: MARQUES, Amadeu. *Inglês: série Brasil. Ensino Médio. Volume único*. São Paulo: Editora Ática, 2006, p. 284-287 (unit 27).

⁵⁰ Essas atividades foram apresentadas no portfólio de Cris e estão reproduzidas no Anexo 22.

do presente em inglês, o cartoon e a música, descritas acima, também podem ser analisadas sob a perspectiva da abordagem tridimensional de Lankshear, Snyder e Green (2000), como já foi feito com as atividades elaboradas por Dora. Conforme discutido no Capítulo 1, esses autores propõem que o letramento seja compreendido e abordado a partir de três dimensões: a dimensão operacional, a dimensão cultural e a dimensão crítica. Nessas atividades, no entanto, pode-se dizer que Cris trabalhou minimamente com a dimensão operacional do letramento, ou seja, o trabalho de letramento não foi satisfatório, pois não atingiu seus objetivos. Com a primeira atividade de revisão dos tempos presentes em inglês, Cris poderia ter trabalhado a dimensão operacional do letramento, que corresponde ao nível linguístico, isto é, “o manuseio proficiente do sistema da linguagem” (*ibid.*, p. 30). Porém, as atividades utilizadas limitam-se a palavras e frases isoladas, dissociadas de um texto e/ou contexto, e a exercícios mecânicos de repetição e tradução e não constituem nenhum gênero textual. Já o trabalho com o cartoon poderia configurar as dimensões linguística e cultural do letramento, por trabalhar com um texto autêntico em inglês e por introduzir aos alunos um gênero textual bastante utilizado em nossa sociedade e apropriado para a idade deles. No entanto, o texto do cartoon contém predominantemente verbos no imperativo, inclusive na forma negativa, e, embora em sua maioria esses verbos tenham a mesma forma base dos verbos no presente em inglês, já trabalhados na atividade de revisão, esse uso verbal não foi ressaltado para os alunos em nenhum momento, como se pode ver do breve relato que Cris incluiu em seu portfólio, reproduzido nos excertos C3 e C4 acima. Dentre os exercícios que acompanham o texto do cartoon, apresentados no portfólio e reproduzidos no Anexo 22, há apenas um que menciona “ordens”, mas o exercício limita-se novamente a um trabalho mecânico de tradução. O restante dos exercícios limita-se ao nível operacional do letramento, pois trabalha com atividades de compreensão literal do texto e apreensão de vocabulário, novamente através de frases isoladas. No que diz respeito à música, utilizada como texto para compreensão oral, novamente apenas o nível operacional do letramento foi atingido, pois Cris trabalhou com questões de linguagem ao retirar da letra impressa da música alguns verbos que os alunos deveriam compreender e escrever nos espaços em branco. Novamente, não foi feita nenhuma relação desses verbos com o trabalho anteriormente realizado com os tempos do presente em inglês, pois a música contém verbos em vários tempos, inclusive tempos complexos, e não parece ter havido nenhum critério na escolha dos verbos que

foram “apagados” da letra da música. Além disso, Cris não realizou, em nenhuma dessas atividades, nenhum trabalho crítico que levasse seus alunos a refletir, por exemplo, sobre as pressões enfrentadas diariamente por crianças em idade escolar nos dias de hoje e o papel dos pais e/ou educadores em relação a isso, questão que parece transparecer do texto do Cartoon “Calvin and Hobbes”, ou alguma questão crítica em relação à música utilizada, como por exemplo diferenças de gênero em relação ao amor, à separação ou à expressão desses sentimentos. Essas atividades, portanto, não configuram práticas sociais de letramento para o ensino de inglês, dentro da proposta das teorias de novos letramentos e da abordagem tridimensional de Lankshear, Snyder e Green (2000).

Uma outra atividade que Cris utilizou com seus alunos do 3º ano do ensino médio foi sobre o uso do dicionário. No entanto, ela não relatou essa atividade em seu portfolio do primeiro semestre mas sim no blog do grupo e no portfolio do segundo semestre, quando ela corrigiu as falhas apontadas pela coordenação em seu primeiro portfolio.

Ao falar dessa atividade sobre o uso de dicionários em seu diário no blog do grupo, Cris relata que, num primeiro momento, percebeu que seus alunos não sabiam usar o dicionário e, por isso, resolveu ensinar-lhes como fazer isso:

C5: Há algum tempo atrás, durante aulas em que foi necessário o uso do dicionário, pude perceber que os alunos, na sua grande maioria, não sabem fazer uso correto do mesmo. Na verdade, não sabem interpretar ou fazer a leitura do significado dos símbolos e referências que os dicionários trazem. Principalmente os que são escritos na língua inglesa. Este ano, com os meus alunos do ensino médio pude comprovar a mesma coisa: até mesmo meninos do 3º ano não sabem utilizar o dicionário.

[...]

Por isso, resolvi incluir nas minhas aulas o ensino do uso do dicionário.
(Postagem de Cris no blog do grupo, em 15/09/08)

Cris, então, expõe em seu diário as razões por que acredita ser importante saber usar o dicionário. Em sua justificativa, ela menciona as teorias que vinha estudando no Educonle, sobre letramento crítico, como preparação para a pesquisa-ação colaborativa:

C6: Desde a primeira vez, o fato me chamou muita atenção. Acredito que o dicionário é uma ferramenta importante para que os alunos possam trabalhar de maneira mais autônoma. Tenho aprendido também, de acordo com o Letramento Crítico (Paulo Freire), que devemos incentivar

a atuação ativa dos alunos no processo de aprendizagem. Para ele, ensinar não é apenas transferir conhecimento e sim criar possibilidades para produzir e construir o conhecimento. No entanto, para que essa autonomia e participação ativa do aluno no processo de aprendizagem aconteçam, acredito que seja imprescindível que [os alunos] possam estar capacitados para fazer o uso adequado de ferramentas e recursos que os auxiliem no dia-a-dia.

(Postagem de Cris no blog do grupo, em 15/09/08)

Nesse excerto, Cris argumenta que acha importante saber usar o dicionário pois considera uma ferramenta que proporciona autonomia aos alunos. Ela também cita suas leituras sobre letramento crítico. Ao citar Paulo Freire entre parênteses, logo após mencionar letramento crítico, Cris parece fazer uma pequena confusão entre letramento crítico e as idéias de Paulo Freire.⁵¹ No entanto, ela demonstra que vem aprendendo com suas leituras e que tem tentado aplicar as novas teorias aprendidas em sua prática de sala de aula.

Em sua primeira contribuição para o blog do grupo, Cris conta também como havia sido sua aula sobre o uso do dicionário. Essa aula havia sido dada logo no início do ano letivo e ela já havia mencionado essa atividade em nossas reuniões com o grupo. Além disso, ela também inclui reflexões sobre essa atividade em seu portfólio de avaliação apresentado à equipe do EDUCONLE no final do segundo semestre do curso, como já dito. No dia 07 de novembro, todos os alunos do curso entregaram a segunda versão de seus portfólios, contendo as atividades que foram realizadas durante o segundo semestre. Cris também entregou uma nova versão de seu portfólio nessa data, porém a nova versão, além do fato de que desta vez foi produzida em inglês, não contém muitas diferenças em relação à primeira. Essa segunda versão do portfólio de Cris era basicamente uma tradução das informações contidas na primeira versão. A respeito da aula sobre o uso de dicionários, Cris incluiu nessa segunda versão do portfólio as mesmas informações que ela já havia postado no blog. Porém, no portfólio, ela incluiu uma cópia das atividades⁵² desenvolvidas em sala de aula, reproduzidas no Anexo 22. No blog, ela relata assim sua experiência:

⁵¹ O Capítulo 4 trata desses assuntos mais profundamente.

⁵² Fonte das atividades: SOARS, J; SOARS, L; MARIS, A. *American Headway: student's book*. Oxford University Press, s. d., v. 2, p. 5.

C7: Para [essa aula], utilizei uma atividade de vocabulário chamada “Using a bilingual dictionary” retirada do livro “American Headway 2” que achei bastante interessante para este propósito.

A atividade possui quatro partes. A primeira traz um extrato de um minidicionário da Oxford, onde constam como exemplo, as possíveis traduções da palavra “book” acompanhadas da especificação e significado de cada símbolo e referência utilizados na língua inglesa. Iniciei com uma aula expositiva e aproveitei o extrato da atividade para explicar e esclarecer com detalhes o que significa cada símbolo/referência dados pelo dicionário para cada tradução e como devem fazer a leitura dos mesmos. Que a palavra “book”, por exemplo; pode ser traduzida tanto como “livro” (substantivo) quanto “reservar” (verbo).

[...]

Na segunda parte, os alunos fizeram um exercício onde tiveram que aplicar parte do que viram através da classificação de palavras dadas, de forma que pudessem se familiarizar com os vários nomes utilizados para as classes de palavras na língua inglesa. No terceiro momento, tiveram que elaborar duas frases explorando significados diferentes de uma mesma palavra. E, por último, tiveram que procurar no dicionário o significado de cinco objetos na sala de aula que não sabiam o nome.

(Postagem de Cris no blog do grupo, em 15/09/08)

Nesse excerto, então, Cris descreve a sequência de atividades utilizadas para trabalhar o uso do dicionário com seus alunos. Sua aula segue uma sequência bem tradicional e bastante conhecida da maioria dos professores de língua: a sequência “apresentação-prática-produção”, comumente conhecida nos manuais de ensino de língua como *PPP* ou “*presentation-practice-production*”. Ela também cita a fonte de onde tirou a atividade e explica passo-a-passo como foi o seu desenvolvimento.

Ao final de seu registro, Cris faz uma pequena avaliação sobre o impacto da atividade em sua turma. Ela avalia que os alunos gostaram da aula porque pareceram empolgados e fizeram muitas perguntas, como mostra o excerto abaixo:

C8: Achei que grande parte dos alunos ficou bastante interessada e empolgada com a aula. Muitos fizeram várias perguntas. Parece que realmente era algo de que estavam necessitando aprender.

[...]

Foi interessante e produtivo. Parece que gostaram.

(Postagem de Cris no blog do grupo, em 15/09/08)

Essa atividade sobre o uso de dicionários que Cris utilizou com seus alunos do 3º ano do Ensino Médio também pode ser analisada sob a perspectiva da abordagem tridimensional de Lankshear, Snyder e Green (2000). A atividade parece não ter ultrapassado a dimensão operacional do letramento. Essa dimensão, como explicam os

autores, significa que “os indivíduos sejam capazes de ler e escrever numa variedade de contextos, de forma apropriada e adequada” (*ibid.*, p. 30) e diz respeito à “competência com as ferramentas, procedimentos e técnicas envolvidos no manuseio proficiente do sistema da linguagem escrita” (*id.*, *ibid.*), conforme já discutido no Capítulo 1 deste trabalho. Como vemos, Cris percebeu que faltava a seus alunos a competência para o manuseio de uma importante ferramenta de aprendizagem e compreensão da língua estrangeira: o dicionário. Com efeito, a atividade utilizada por ela trabalha as competências necessárias para que os alunos manuseiem e compreendam bem essa ferramenta, permitindo que eles desenvolvam, por consequência, melhores habilidades de leitura e escrita no novo sistema linguístico que estão aprendendo, a língua inglesa.

Porém, a atividade não ultrapassa essa dimensão, mantendo-se no nível operacional, pois não abarca as dimensões cultural e crítica do letramento. Em nenhum momento, Cris relata ter discutido com seus alunos, por exemplo, diferentes maneiras de utilizar a ferramenta em contextos reais diversos, para gerar e compreender novos significados pertinentes a diferentes situações, o que representaria uma prática no nível cultural do letramento. Como já discutido, a dimensão cultural do letramento significa “gerar e compreender significados apropriadamente” (*ibid.*, p. 30-1). Embora a atividade proposta por Cris contenha alguns exercícios que solicitam que os alunos utilizem palavras não conhecidas anteriormente, como por exemplo o significado de “book” como verbo no sentido de “fazer uma reserva”, os significados dessas palavras são dados na atividade e não compreendidos pelos alunos a partir de práticas de leitura e escrita em textos autênticos ou contextos reais. As atividades propostas utilizam práticas tradicionais e mecanicistas, e limitam-se a trabalhar o uso da ferramenta em si.

Da mesma forma, a dimensão crítica do letramento também não é utilizada por Cris nessa atividade. A dimensão crítica do letramento diz respeito à compreensão de que todas as práticas sociais são necessariamente seletivas, permitindo a inclusão ou a exclusão dos indivíduos nessas práticas. Cris não discutiu com seus alunos, por exemplo, os motivos que os levaram a não saber usar o dicionário ou como o uso correto dessa ferramenta poderia modificar seu desempenho nas aulas de língua estrangeira, colocando-os em pé de igualdade com outros alunos que já utilizam a ferramenta corretamente, ou seja, empoderando-os para o aprendizado da língua e para seu uso futuro.

Em seu portfólio apresentado no primeiro semestre, Cris relata ainda um segundo planejamento de aula. Nesse caso, ela novamente inclui um breve perfil da turma, que é o mesmo do planejamento anterior, mas desta vez ela inclui também um objetivo (“Cidadania e Interpretação de Texto”) e um tema (“Violência”). Neste segundo planejamento, Cris dividiu sua aula em cinco partes: Warm-up, Vocabulary Activity, Post-Reading, Grammar Activity e Revisão “Past Tenses”. Ela começa, então, relatando como desenvolveu a aula:

C9: 1ª parte: Warm-up

Pedi que formassem grupos de 04 ou 05 alunos. Escrevi no quadro questões relacionadas ao tema violência. Tirei dúvidas de vocabulário e traduzimos juntos cada questão. Pedi que discutissem as questões em grupo. Em seguida, formamos um círculo e sugeri que cada grupo comentasse uma questão.

2ª parte: Vocabulary Activity

Selecionei palavras do texto, juntamente com seus significados equivalentes, que considero comuns e mais difíceis para os alunos localizarem sozinhos, em uma atividade de associar colunas e deixei que fizessem em dupla.

3ª parte: Post-reading

Distribui cópias do texto “Child death raises tough questions” sobre o caso da Isabella Nardoni. Sugeri que observassem e localizassem no texto informações (palavras, imagens, etc.) que lhe fossem familiares e que pudessem ajudá-los a inferir significados. Perguntei que tipo de texto achavam que era. E, por último, passei questões de interpretação do texto no quadro e pedi que tentassem responder.

4ª parte: Grammar Activity

Pedi que completassem o quadro com verbos retirados do texto.

5ª parte: Revisão “Past Tenses”

Expliquei e corriji apenas os exercícios que achei mais importantes.

(Portfólio de Cris, Primeiro Semestre/2008, p. 14)

As questões relacionadas ao tema violência que Cris menciona no excerto acima quando relata a primeira parte de sua aula (Warm-up) são na verdade perguntas, que ela citou ao final desse segundo planejamento e que estão reproduzidas abaixo, no excerto C10. Também ao relatar a terceira parte da aula (Post-reading), Cris menciona ter colocado no quadro questões de interpretação do texto que foram incluídas ao final de seu relato e também estão reproduzidas no excerto C10 abaixo:

C10: Warm up

In groups, discuss these questions:

1. How do you feel about the increasing of violence in everyday life?

2. In your opinion, what is the importance of respect and tolerance for a peaceful society?
3. What is the role of society concerning violence?
4. What is the role of media concerning violence?
5. Do you think that physical aggression is the only way of violence?

Post-reading

According to the text, answer these questions:

1. What kind of text is this?
2. What is the text about?
3. How is Brazil seen, according to the report?
4. Which Brazilian magazines does it mention?
5. What do they say about the case?

(Portfólio de Cris, Primeiro Semestre/2008, p. 15)

O texto utilizado por Cris para a terceira parte dessa aula também foi incluído em seu portfólio, juntamente com as atividades de vocabulário e gramática e os exercícios de revisão mencionados no excerto C9 acima. Tanto o texto como as atividades de vocabulário e os exercícios de revisão estão reproduzidos no Anexo 22.

Em seu diário do blog, Cris deu mais detalhes sobre a realização das atividades sobre o tema violência, que ela incluiu em seu portfólio. Já quase no final do ano letivo, e aproximadamente um mês depois que ela fez seu primeiro relato no blog (sobre a atividade sobre o uso de dicionários), Cris fez sua segunda postagem no blog, desta vez sobre a aula em que ela discutiu o texto do caso Isabella Nardoni com seus alunos. Ela começou a postagem com algumas explicações gerais, como mostra o excerto abaixo:

C11: O registro feito aqui faz parte do meu planejamento de aula após a minha iniciação no Projeto Educonle, que tem contribuído muito e sido um divisor de águas na minha vida profissional.

Fiquei entusiasmada com a idéia de trabalhar com os meus alunos, questões relevantes para a sociedade e para eles, é claro, e que, de alguma forma, pudesse interessá-los, atingi-los e levá-los a refletir, [...].

Com a ajuda da minha Supervisora, consegui um texto sobre o Caso de Isabella Nardoni, que resolvi utilizar para trabalhar em sala de aula, já que se tratava de material autêntico e que, naqueles dias, trazia informações que haviam sido as principais notícias na mídia. Achei que seria interessante e bastante oportuno usá-lo como pretexto para abrir um espaço de discussão sobre Violência.

(Postagem de Cris no blog do grupo, em 20/10/08)

Após essas explicações, Cris começa a relatar a aula sobre o tema “Violência” e inclui alguns detalhes e reflexões que ela não havia incluído em seu portfólio:

C12: Iniciamos a aula com a divisão da sala em grupos de 05 alunos. Escrevi no quadro cinco questões relacionadas ao tema “Violência” que eu mesma elaborei para serem usadas como “Warm-up”. Como estavam na língua inglesa, li e traduzimos juntos cada uma delas como forma de certificar e garantir que realmente haviam entendido o significado das mesmas. Pedi então que cada grupo discutisse entre eles as questões dadas. Terminada a discussão em grupos, reunimos em forma de círculo para que pudéssemos discutir todos juntos.
(Postagem de Cris no blog do grupo, em 20/10/08)

Como vemos aqui, as perguntas sugeridas para a discussão em grupos (warm-up) e apresentadas em seu portfolio, conforme reproduzido no excerto C10 acima, foram elaboradas pela própria professora. Cris também relata que traduziu as perguntas junto com os alunos para ter certeza de que eles entenderam o seu significado. Essa atitude de Cris parece combinar com a atitude de Maurício, relatada no Capítulo 1, sobre o uso da tradução. Em ambos os casos, tanto Cris quanto Maurício afirmaram que usaram a tradução para garantir que seus alunos tivessem entendido o texto apresentado.

Cris também fez comentários sobre a participação de seus alunos nessa aula:

C13: O assunto rendeu e se pudéssemos com certeza ficaríamos aulas e aulas falando a respeito. Todos queriam citar algum acontecimento onde ele ou alguém conhecido tinha sido vítima de algum tipo de violência. Mencionaram como os ladrões estão ficando cada vez mais criativos e inovadores. De qualquer forma, a opinião da maioria é que a violência tem sido um fator inibidor da liberdade dos cidadãos. Em relação às outras questões, concordaram que o respeito e a tolerância são muito importantes para uma sociedade mais pacífica, mas que não têm sido praticados pela maioria das pessoas. No que diz respeito à mídia, criticaram a ênfase exagerada que às vezes dão a determinados fatos fazendo com que sirvam de mau exemplo para o restante da população. E, por último, houve praticamente unanimidade de que a agressão física não é o único meio de violência. Citaram a agressão verbal, moral como possíveis modos de violência também.
(Postagem de Cris no blog do grupo, em 20/10/08)

Como se vê do excerto acima, Cris relata que todos os alunos pareceram bastante interessados na aula. Além disso, Cris relata as respostas que os alunos deram para cada uma das perguntas propostas para o “warm-up” dessa atividade.

No blog, além de dar mais detalhes sobre a realização das atividades, Cris também refletiu um pouco mais sobre os resultados dessa aula, como mostra o excerto abaixo:

C14: Achei que a aula foi mais envolvente e bastante proveitosa. Talvez isto se deva, primeiro, ao fato de termos trabalhado com um assunto atual e que faz parte da realidade dos alunos tornando a atividade comunicativa; segundo, por ter sido uma atividade realizada em formato bastante diferente das que vínhamos trabalhando até o momento, tanto em termos do grupamento dos alunos em sala de aula quanto do tipo de habilidade que requeria dos mesmos. Pude perceber a importância de trabalharmos com atividades que possam explorar as diferentes habilidades do aluno, dando a ele a oportunidade de poder participar e compensar nas aulas que se identifica mais, o que não faz em outras. Observei, por exemplo, que os alunos mais inquietos, falantes e difíceis em termos de comportamento foram os que mais participaram e se manifestaram nesta aula; ao contrário das outras onde a concentração ou o aprendizado de regras, etc. é necessário.
(Postagem de Cris no blog do grupo, em 20/10/08)

No dia seguinte, Cris continua o relato dessa aula em seu blog. Nessa nova postagem, ela continua dando detalhes sobre o desenvolvimento da aula e passa a relatar como se desenrolaram as outras atividades realizadas:

C15: Nesta aula, os alunos fizeram, em duplas, uma atividade de vocabulário, que eu mesma elaborei com o intuito de prepará-los melhor para a leitura do texto, onde tinham que associar a coluna de algumas palavras (que selecionei por considerá-las menos comuns e mais difíceis) com a de seus significados equivalentes. Os alunos pareceram gostar da atividade. Muitos competiram entre eles sobre quem conseguia inferir e acertar o significado de mais palavras. Aliás, tenho notado que atividades de vocabulário têm sempre uma maior aceitação e interesse por parte dos alunos.
Em seguida, distribuí as cópias do texto “Child death raises tough questions” e pedi que fizessem uma leitura rápida do artigo para que tivessem uma noção do que tratava, sem a preocupação de traduzir palavra por palavra. Sugeri que observassem e localizassem no texto informações (palavras, imagens, etc.) que lhes fossem familiares como forma de inferir significados. Após a leitura sugerida, perguntei que tipo de texto era aquele. E, por último, os alunos responderam algumas questões de interpretação do mesmo.
(Postagem de Cris no blog do grupo, em 21/10/08)

Nesse excerto, Cris revela que foi ela mesma quem preparou a atividade de vocabulário usada juntamente com o texto sobre o caso Isabella Nardoni. Além disso, ela avalia rapidamente a atitude dos alunos durante a atividade. Depois, ela conta como foi o trabalho com o texto propriamente dito e, ao contrário do que ocorreu durante a atividade de “warm-up”, ela revela que pediu aos alunos para não fazerem tradução do texto.

Ao final de sua postagem, Cris avalia os resultados da aula como um todo, principalmente no que diz respeito à leitura do texto utilizado. Ela revela que seus alunos tiveram dificuldades para compreender o texto e que reclamaram por ser o texto muito grande. Por fim, Cris reflete sobre os motivos que podem ter contribuído para aumentar a dificuldade de compreensão de seus alunos:

C16: Por ser um texto autêntico que traz informações sobre a nossa realidade e um acontecimento que era tão atual na época, imaginei que seria mais fácil a leitura e interpretação do mesmo para os alunos. Porém, não foi exatamente o que aconteceu. Muitos reclamaram e disseram que não conseguiriam ler.

Hoje, penso que esta dificuldade deles talvez se deva, primeiro, ao fato de estarmos trabalhando pela primeira vez com um texto tão extenso (ficaram um pouco assustados de início) e segundo, por eu não ter explorado melhor técnicas de leitura e interpretação que pudessem ajudá-los no desenvolvimento das habilidades e competências necessárias para este propósito.

(Postagem de Cris no blog do grupo, em 21/10/08)

Na segunda versão de seu portfólio, feita no segundo semestre letivo, Cris novamente incluiu o relato dessa atividade. Como já mencionado, embora esse segundo relato seja apenas uma tradução do relato feito no portfólio do primeiro semestre, conforme exigido pela coordenação do curso, na introdução da atividade e em suas reflexões sobre ela, Cris tece alguns comentários interessantes, que parecem resultar de suas leituras realizadas durante o curso:

C17: Introdução Geral:

[...] Eu considere[i] [o texto] como uma oportunidade para abrir um espaço para uma discussão sobre Violência. Na verdade, eu fiquei interessada em trabalhar com os alunos questões relevantes para a sociedade e para eles, e que pudessem também atraír o interesse deles, atingindo-os e levando-os a reflexões e a um melhor endendimento de nosso mundo real.

(Portfólio de Cris, Segundo Semestre/2008, p. 17)

C18: Reflexões:

Antes do Educonle, além de planejar aulas principalmente focadas na gramática, na maioria das vezes eu estava fazendo isso sem pensar num objetivo. [...] Eu percebi que uma abordagem baseada na gramática apenas não é mais suficiente. Eu também percebi como é importante a maneira como introduzimos material novo para os alunos, tentando motivá-los desde o início [...]. Além disso, podemos usar as aulas não apenas para ensinar a ler, escrever, falar e ouvir mas também como uma chance de mostrar que [os alunos] podem usar essas habilidades para mudar as coisas e eles mesmos, sendo capazes de refletir e criticar o que

realmente acontece no mundo real. Assim, é essencial trabalhar com material autêntico, especialmente aqueles que trazem questões atuais contextualizadas na realidade dos alunos [...].
(Portfólio de Cris, Segundo Semestre/2008, p. 18)

As atividades relatadas e as reflexões feitas por Cris em ambos os portfólios e no blog do grupo parecem demonstrar o caminho de mudanças pelo qual ela passou durante seu curso no EDUCONLE. Em primeiro lugar, vemos a mudança em seu pensamento em relação ao uso da tradução na sala de aula. Primeiramente, como mostram os excertos C9 e C12 já transcritos, ela admite ter feito uso da tradução no *warm up* da aula, isto é, quando traduziu junto com os alunos as perguntas que usou para discutir o tema violência antes da leitura do texto, inclusive reconhecendo que fez isso para garantir que todos os alunos compreendessem as perguntas. Como já foi discutido no Capítulo 1, essa atitude de Cris não é uma atitude isolada – já que outros participantes desta pesquisa também revelaram fazer uso da tradução pelos mesmos motivos – e parece ser comum entre os professores de inglês brasileiros, conforme discutem Cox e Assis-Peterson (2008), Mattos e Valério (2010) e Mattos, Jucá, Evangelista e Jorge (2010). Além disso, essa atitude parece revelar uma concepção de língua ainda arraigada em conceitos tradicionais que se coadunam com o modelo autônomo de letramento, ou seja, uma concepção que acredita que é preciso garantir a compreensão de todas as palavras do texto para que se possa compreender o significado do texto como um todo. Depois, no entanto, Cris parece superar essa concepção e, em atividades posteriores, já não utiliza mais a tradução, mas prefere atividades que levem os alunos a desenvolverem suas próprias habilidades de leitura, tornando-os mais autônomos, como a leitura rápida para percepção do significado geral do texto e a busca de palavras familiares que permitam inferências de significados, conforme ela mesma relatou no excerto C15 transcrito acima. Com essa nova atitude, Cris parece mostrar uma mudança, embora lenta, em suas concepções de língua, indicando que suas leituras no EDUCONLE, como ela menciona no excerto C18, e sua participação no grupo de pesquisa-ação colaborativa podem ter influenciado o nascimento de uma nova concepção do que seja ensinar e aprender língua estrangeira, mais próxima das práticas sociais reais dos alunos e que se coadunam com as teorias de novos letramentos.

Além dessa mudança no que concerne ao uso da tradução, Cris consegue ainda refletir sobre as atividades realizadas e analisar, embora bastante timidamente, os

motivos que podem ter causado um baixo rendimento dos alunos em relação à compreensão do texto. Como vemos no excerto C16 transcrito acima, Cris reconhece que os alunos tiveram dificuldades com a leitura do texto, por ser muito longo e difícil, mas também reflete sobre como ela poderia ter ajudado seus alunos a compreender o texto mais facilmente, através de técnicas de leitura e interpretação.

Outra questão que parece também revelar as mudanças na trajetória profissional de Cris é o tipo de atividade que ela passou a usar com seus alunos. Com as atividades realizadas sobre o caso Isabella Nardoni, Cris consegue atingir as três dimensões do letramento, conforme proposto por Lankshear, Snyder e Green (2000). Em primeiro lugar, ela aborda a dimensão crítica com as perguntas discutidas pelos alunos em grupo durante o *warm up* da aula. Segundo a proposta de Lankshear, Snyder e Green (*ibid.*, p. 31), a dimensão crítica do letramento permite que os indivíduos sejam capazes não apenas de participar de práticas sociais existentes de letramento e nelas construir significado, mas também que possam “transformá-las e ativamente produzi-las”, como já discutido no Capítulo 1. As perguntas propostas por Cris para o *warm up* de sua aula permitem que seus alunos avaliem criticamente práticas sociais existentes em nossa sociedade ao questionarem sobre o papel da mídia e da própria sociedade em relação à violência (perguntas 3 e 4). Embora Cris não tenha proposto nenhuma atividade que levasse os alunos a pensar, pelo menos hipoteticamente, em maneiras de participar mais ativamente em suas comunidades, alterando práticas de violência, como será discutido no Capítulo 4, as reflexões incitadas pelas perguntas citadas são um primeiro passo nessa direção. Além disso, as perguntas 1 e 2, ao se referirem aos sentimentos e opiniões dos alunos em relação à violência, permitem que eles avaliem criticamente suas próprias convicções em relação ao tema, o que também pode ser considerado um passo na direção de suscitar mudanças e rupturas no ciclo interpretativo (conforme sugere Ricoeur, 1978) dos alunos para que no futuro atuem no sentido de obterem mudanças também em suas comunidades. Por fim, a pergunta 5 extrapola o conteúdo do texto e aborda uma questão profunda que nem sempre é lembrada como uma forma de violência na sociedade atual: a violência não-física, por exemplo, a violência verbal e moral. Essa pergunta, da mesma forma que as anteriores, também permite que os alunos reflitam criticamente sobre suas convicções e valores, abrindo caminho para o desenvolvimento de futuros cidadãos críticos e participativos, como será discutido no Capítulo 4. Conforme mostra o excerto C13, já transcrito, em que Cris comenta sobre o

tipo de reflexão e os comentários feitos por seus alunos, é possível perceber que as perguntas propostas levaram os alunos a reflexões e questionamentos críticos sobre o tema, o que poderá levá-los a mudanças futuras tanto no nível pessoal como social.

Quanto à dimensão cultural do letramento, Cris introduz o gênero textual artigo de jornal através de um texto autêntico, sobre um assunto relevante e extremamente comentado à época, além de apropriado para a idade dos alunos. Porém, essa dimensão do letramento talvez não tenha sido bem trabalhada, já que Cris não comenta, em suas observações, ter feito nenhum trabalho específico com as características do gênero introduzido, além da pergunta 1 da seção “post-reading” de sua aula (“What kind of text is this?”). Como explicitam Lankshear, Snyder e Green (2000), a dimensão cultural do letramento envolve a capacidade de compreender textos em relação a contextos e de gerar significados a partir de contextos sociais específicos. Como o texto usado por Cris falava de um assunto do momento, sobre o qual os alunos já tinham lido e/ou ouvido reportagens escritas ou televisionadas, é possível dizer que seus alunos foram capazes de compreender o texto, ainda que com certa dificuldade, pois já dominavam o contexto. Embora o texto pudesse ser considerado longo e difícil para o nível dos alunos, as atividades propostas por Cris não exigiram que os alunos formassem questões além de sua capacidade linguística. O restante das perguntas da seção “post-reading”, por exemplo, são questões simples que podem ser facilmente respondidas pelos alunos até mesmo a partir de seu conhecimento anterior sobre o assunto do texto. Interpreto, assim, que as dificuldades que os alunos de Cris tiveram com a leitura do texto, conforme ela relata no excerto C16 acima, podem ser também resultantes de uma concepção de língua, por parte dos alunos, que requer a compreensão de todas as palavras do texto para que o sentido geral do texto seja compreendido.

As atividades de vocabulário e gramática propostas por Cris após o trabalho com o texto, embora ainda mecânicas e bastante repetitivas, como podemos ver no Anexo 22, já envolveram em grande parte palavras retiradas do texto utilizado, ao invés de focarem em palavras isoladas, como nas atividades discutidas anteriormente. Essas atividades formaram, então, a dimensão operacional do letramento, por trabalharem questões linguísticas ligadas ao texto utilizado.

Ao final de seu primeiro portfólio, Cris incluiu uma seção que ela chamou de “considerações” e que se constituem em algumas reflexões sobre as atividades apresentadas no portfólio. Ela inclui dois parágrafos. O primeiro comenta o relato da

aula sobre o *cartoon Calvin and Hobbes*. O excerto C19 abaixo reproduz as reflexões de Cris em seu portfólio:

C19: Eu acho que nesse primeiro planejamento [Calvin and Hobbes] trabalhei as atividades em uma sequência que não foi muito legal. Agora, vejo como é importante não começar aulas pela parte de gramática e exercícios repetitivos. Percebi que é enfadonho para os alunos, que logo começam a ficar desinteressados. Na verdade, penso que poderia também ter sido mais interessante se tivesse tentado trabalhar as quatro habilidades de maneira integrada e através de um mesmo tema (algo que não existiu e nem pensei a respeito). Acho que perdi a oportunidade de aproveitar melhor as aulas e tentar trabalhar, por exemplo, a parte de “speaking” através de atividade em dupla sobre a rotina de cada aluno. E, também, trabalhar melhor a parte de “writing”. Além do mais, faltou propósito e tema, de relevância para os alunos, que envolvesse questões de cidadania.

(Portfólio de Cris, Primeiro Semestre/2008, p. 22)

No segundo parágrafo de suas “considerações”, Cris reflete sobre o relato da aula sobre o caso Isabella Nardoni, como mostra o excerto C20 abaixo:

C20: Já no segundo planejamento [Isabella Nardoni], tentei pensar as aulas em uma sequência diferente (sem começar pela parte de gramática, é claro) e levando em consideração a importância de se pensar nos objetivos e em um tema que pudesse ser de relevância para os alunos. Achei que as partes de exercícios de vocabulário e da discussão sobre questões relacionadas ao tema da violência foram as que os alunos ficaram mais envolvidos. Já na parte dos exercícios referentes à gramática, reclamaram que estava chata e que era muito grande. Após as reclamações, cheguei à conclusão de que poderia ter sido diferente: talvez menor e menos repetitivo.

(Portfólio de Cris, Primeiro Semestre/2008, p. 22)

A partir das reflexões de Cris nos excertos acima, podemos perceber mais uma vez as mudanças em seu pensamento sobre suas concepções de como ensinar língua estrangeira. No primeiro excerto, ela reconhece alguns problemas das atividades realizadas com o *cartoon Calvin and Hobbes* e pensa em como ela poderia ter incrementado seu planejamento e suas aulas em benefício dos alunos e de uma melhor aprendizagem. Já no segundo excerto, Cris revela os motivos que a levaram a modificar sua maneira de ensinar e reconhece os pontos problemáticos das atividades realizadas com o texto sobre o caso Isabella Nardoni, pensando também em como resolvê-los.

O portfólio de Cris, apresentado no segundo semestre, incluiu ainda uma outra atividade que não havia sido relatada nem no primeiro portfólio nem no blog do grupo.

A atividade envolveu o gênero *e-mail* e foi utilizada com o objetivo específico de realizar uma atividade de produção escrita. Em sua explicação sobre a atividade, Cris fez o seguinte relato em seu portfólio:

C21: A atividade usada aqui é parte do livro “Globetrotter” adotado com os estudantes de 1º e 2º ano na escola onde trabalho. Como eu considero esse livro muito tradicional porque ele focaliza principalmente a parte gramatical, e incompleto no que diz respeito às quatro habilidades necessárias para um aprendizado eficaz, eu fiz uma tentativa de usá-lo de forma diferente, implementando-o com a escrita.

Começamos a aula discutindo uma pergunta de pré-leitura sobre programas de intercâmbio. Antes de ler os textos, perguntei aos alunos que tipo de textos eram aqueles. Quase todos reconheceram facilmente que eram e-mails. Eu também perguntei sobre as características principais do gênero, explorando mais. Depois, os alunos fizeram uma leitura rápida dos dois e-mails e responderam as perguntas relativas à compreensão dos textos. Eles fizeram a parte gramatical através da leitura das regras e de exercícios. Eu expliquei e esclareci as dúvidas. Depois dessa parte, eu introduzi a produção escrita, listando no quadro o que eles consideravam como importante para escrever um e-mail.

(Portfólio de Cris, Segundo Semestre/2008, p. 25)

Em suas reflexões sobre essa atividade, Cris relata a mudança que ocorreu em sua prática pedagógica como decorrência de sua participação no Educonle:

C22: Eu tenho refletido sobre minha própria prática e compreendi que na maioria das vezes eu estava fazendo as coisas do jeito que elas me eram apresentadas, especialmente quando eu estava lidando com livros. Eu aprendi que, apesar de às vezes precisarmos usá-los, podemos fazê-lo de maneira mais flexível ao invés de seguir tudo que eles trazem sem questionar e ser capaz de fazer adaptações quando necessário.

(Portfólio de Cris, Segundo Semestre/2008, p. 25-26)

Por fim, ela conclui dizendo que essas mudanças podem não ser as únicas necessárias mas foram um primeiro passo e termina com uma breve avaliação da atividade de produção escrita realizada, como vemos no excerto abaixo:

C23: Achei que, mesmo que muitas outras adaptações e melhoramentos sejam possíveis, este foi um importante passo que dei em direção à mudança. Além disso, acho que a atividade foi mais bem explorada e foi comunicativa, já que a produção escrita levou os alunos a adquirirem a gramática e o vocabulário através da prática.

(Portfólio de Cris, Segundo Semestre/2008, p. 26)

Após o relato desse último planejamento de aula, Cris incluiu cópias do material usado com os alunos, ou seja, cópias das páginas do livro didático⁵³ que utilizou para essa atividade, que estão reproduzidas no Anexo 22. Além disso, ela também incluiu dois exemplos da produção escrita de seus alunos que foram reproduzidos no Anexo 24.

As reflexões de Cris após o relato dessas atividades em seu portfólio do segundo semestre, conforme mostram os excertos C22 e C23 acima, mais uma vez revelam o caminho de mudanças pelo qual ela passou durante o ano que frequentou as aulas do EDUCONLE e trabalhou com o grupo de pesquisa-ação colaborativa, como já discutido. Próximo ao final do ano letivo, Cris procura mostrar, através das atividades relatadas em seu portfólio, não apenas que seu pensamento mudou mas que suas atitudes também mudaram. Ela passou a experimentar o uso de textos autênticos com seus alunos, como fez com o texto sobre o caso Isabella Nardoni, e até mesmo a adaptação de material didático para que esse se enquadre melhor aos objetivos de suas aulas, como é o caso da atividade retirada do livro *Globetrotter*, relatada no excerto C21 acima, em que ela suplementou a proposta do livro com um componente de escrita.

No que diz respeito ao uso das teorias de novos letramentos, no entanto, essa atividade sobre o gênero *e-mail*, relatada no excerto C21, também não atingiu o nível crítico, se analisada segundo a abordagem tridimensional para o letramento, de Lankshear, Snyder e Green (2000). A atividade trabalha a dimensão operacional do letramento, ou seja, o nível linguístico, pois há vários exercícios sobre o uso de preposições em inglês e sobre o presente contínuo dos verbos em inglês. Além disso, embora o texto usado não seja autêntico, logo após a apresentação do texto – dois *e-mails* trocados entre duas amigas que se encontram em diferentes países de língua inglesa – há exercícios de compreensão que objetivam verificar se os alunos entenderam o texto. Quanto à dimensão cultural, Cris relata em seu portfólio, como vemos no excerto C21 já transcrito, que trabalhou com os alunos as características do gênero *e-mail*. O próprio material que usou, reproduzido no Anexo 22, já traz um exercício que menciona as características especiais que normalmente são encontradas em *e-mails* informais. A dimensão crítica, porém, como já mencionado, não foi trabalhada com os alunos nessa atividade.

⁵³ Fonte: COSTA, Marcelo Baccarin. *Globetrotter*: inglês para o ensino médio. São Paulo: Macmillan, s. d. p. 11-14.

Esta seção apresentou e discutiu os relatos apresentados por Cris em seus portfólios de avaliação do EDUCONLE e em seu diário no blog do grupo de pesquisa-ação colaborativa sobre as atividades que realizou com seus alunos durante o ano de 2008. Os relatos de Cris foram analisados e discutidos de acordo com as teorias apresentadas no Capítulo 1 deste trabalho. Na próxima seção, será discutido o trabalho realizado por Maurício, terceiro participante desta pesquisa.

2.3.3. Maurício

Único participante masculino do grupo, Maurício era também o único que não tinha alunos de ensino médio. Conforme já relatado, quando ingressou no EDUCONLE, Maurício lecionava na rede municipal de Contagem, cidade da região metropolitana de Belo Horizonte, e tinha apenas turmas de ensino fundamental. No entanto, ele gostou da proposta do grupo de trabalhar com as teorias de novos letramentos no ensino de inglês, seguindo as propostas das OCEM, embora estas fossem específicas para o ensino médio. Além dessa diferença com relação aos outros membros do grupo, Maurício também tinha um contexto diferente de trabalho no que diz respeito à organização curricular da escola em que trabalhava. Segundo ele mesmo esclareceu em várias de nossas reuniões de orientação, sua escola seguia a organização curricular da Escola Plural, sistema implantado a partir de 1995 na rede municipal de Belo Horizonte e utilizado também por algumas escolas da região metropolitana. No trabalho final escrito, apresentado à coordenação do EDUCONLE como resultado do desenvolvimento da pesquisa-ação colaborativa, ao descrever o seu contexto de coleta de dados, Maurício dá a seguinte explicação:

M1: A Rede Municipal de Contagem segue os parâmetros da Escola Plural, proposta político-pedagógica apresentada, em fins de 1994, pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte – SMED (<http://www.fae.ufmg.br/escplural/oqueescolaplural.htm>). A Escola Plural traz uma nova organização baseada em 3 ciclos:
- 1º ciclo (infância) compreendendo alunos de 6 a 9 anos de idade;
- 2º ciclo (pré-adolescência) compreendendo alunos de 9 a 12 anos de idade;

- 3º ciclo (adolescência) compreendendo alunos de 12 a 14 anos de idade. Desse modo, no 2º ciclo, por exemplo, o 1º ano equivaleria à 3ª série; o 2º ano equivaleria à 4ª série e o 3º ano equivaleria à 5ª série.
(Trabalho Final do grupo de pesquisa-ação colaborativa, entregue no dia 14/11/08, p. 1)

Para suas contribuições para a pesquisa-ação colaborativa, Maurício escolheu trabalhar com seus alunos do 2º ciclo (9 a 12 anos), que, como ele explicou, seriam alunos do 3º ao 5º ano do ensino fundamental. Em seu primeiro portfólio, apresentado à equipe de coordenação no final do primeiro semestre do curso (20/06/2008), Maurício relata algumas atividades que realizou com seus alunos e esclarece que decidiu trabalhar com os alunos do 2º ciclo porque seria mais fácil para acompanhar o desenvolvimento deles nos anos seguintes. Maurício começa, então, relatando uma atividade sobre objetos escolares. Ele esclarece que trabalha com um livro,⁵⁴ cujo CD contém a pronúncia das palavras de cada unidade. A atividade tem por objetivo introduzir o vocabulário proposto, estimular a participação dos alunos através de perguntas diretas e proporcionar divertimento aos alunos, conforme listado por Maurício ao descrever a atividade. Ele acrescenta que trabalhou com a atividade através de uma cópia da página do livro distribuída aos alunos. O Anexo 25 traz a reprodução da página do livro utilizada por Maurício para essa atividade.

Maurício relata que primeiro apresentou aos alunos a pronúncia correta das palavras através do CD. Depois os alunos coloriram a cópia da atividade juntamente com o professor. Como explica Maurício, ele direcionava aos alunos perguntas do tipo “Which color do you want to/for the eraser?” e todos os alunos utilizavam as mesmas cores nos mesmos objetos, como vemos no excerto M2 abaixo. Sobre o vocabulário relativo às cores, Maurício explica no portfolio que já havia ensinado aos alunos e justifica sua atuação da seguinte maneira:

M2: Primeiro, nós ouvimos a pronúncia correta [dos objetos escolares]. Depois nós colorimos os desenhos juntos. Eu perguntei a eles [os alunos]: “Which color do you want to/for the eraser?”, etc. Antes dessa unidade sobre objetos escolares, nós trabalhamos com “cores”. Eu estou sempre tentando relacionar as unidades para poder perceber se meus alunos estão “reconhecendo” o vocabulário.
(Portfólio de Maurício, Primeiro Semestre/2008, p. 3)

⁵⁴ Fonte: NYARADI, Cesar de Oliveira; OLIVEIRA, Luiza Auxiliadora Pavon. *Marcha criança*. São Paulo: Scipione, 2006.

A segunda atividade relatada por Maurício em seu portfólio tem como único objetivo introduzir o alfabeto. A página do livro utilizada por Maurício para essa atividade está reproduzida no Anexo 25. Maurício relata em seu portfólio que antes de realizar as atividades propostas, conversou com os alunos sobre como usar um dicionário. Depois levou os alunos para a biblioteca. Os alunos começaram a fazer a atividade na biblioteca e terminaram em casa. Essa atividade foi corrigida na aula seguinte, após uma revisão do alfabeto como relata Maurício no excerto abaixo:

M3: Na nossa aula seguinte, escrevi o alfabeto no quadro e pedi aos alunos que comessem a ler. Eles tiveram problemas com algumas letras, por isso eu decidi tocar o CD com o alfabeto de novo. Depois dessa revisão, corrigimos a palavra-cruzada juntos.
(Portfólio de Maurício, Primeiro Semestre/2008, p. 4)

Após descrever essas duas atividades, Maurício inclui em seu portfólio uma conclusão em que ele faz reflexões sobre a realização das atividades e a reação de seus alunos. Sobre a primeira atividade, ele diz o seguinte:

M4: Na primeira atividade (In the classroom), pude perceber que [os alunos] detestaram esta parte da aula: “agora nós vamos ouvir o CD do livro”. E adoraram esta: “que cor vocês querem para isso?” ou “Que cor vocês querem para aquilo?”. Na minha opinião, eles adoraram essa parte, primeiro porque eles tinham que colorir todos os desenhos. Segundo porque eles se sentiram confiantes e importantes, quando eles notaram que eram capazes de responder minhas perguntas.
(Portfólio de Maurício, Primeiro Semestre/2008, p. 4)

Sobre a segunda atividade, Maurício fez as seguintes reflexões:

M5: Na segunda atividade (Crossword), [os alunos] gostaram da atividade proposta. Porém, eu não gostei; eu deveria tentar encontrar uma música sobre o alfabeto e não devia trabalhar com palavras isoladas. Eu posso dizer que a atividade não envolveu algo real, algo que os alunos fazem na vida real.
(Portfólio de Maurício, Primeiro Semestre/2008, p. 4)

Essas atividades realizadas por Maurício e descritas em seu primeiro portfólio também podem ser analisadas segundo o modelo tridimensional para o letramento proposto por Lankshear, Snyder e Green (2000), como foi feito com as atividades utilizadas pelas demais participantes da pesquisa. A primeira atividade descrita por

Maurício parece ter abarcado apenas a dimensão operacional do letramento, pois trabalha somente o nível linguístico, ou seja, a linguagem propriamente dita. Além disso, Maurício mostra-se ainda muito preocupado com a pronúncia correta das palavras em inglês, como é possível perceber a partir de seus comentários no excerto M2 transcrito acima, quando ele descreve os passos seguidos durante a atividade dizendo “ouvimos a pronúncia correta.” Essa preocupação parece demonstrar que Maurício compartilha de uma visão bastante tradicional do que seja aprender uma língua estrangeira, uma visão que não permite erros ou variações na produção dos aprendizes e que determina que há uma maneira “correta” de se falar a língua. A segunda atividade também não ultrapassou a dimensão operacional do letramento, pois novamente limita-se a trabalhar o nível linguístico através de palavras isoladas e descontextualizadas. Contudo, como Maurício relata ter feito um breve trabalho com seus alunos sobre o uso de dicionários, podemos considerar que a atividade envolveu também a dimensão cultural do letramento, pois permitiu que os alunos tivessem contato com ferramentas reais de uso da linguagem em nossa sociedade, ou seja, os dicionários. No entanto, esse trabalho sobre o uso de dicionários parece ter sido feito separadamente da atividade com as palavras cruzadas, o que não permite que os alunos estabeleçam conexões entre as duas atividades. Isso prejudica o objetivo do trabalho sobre o uso de dicionários, pois não permite que os aprendizes vislumbrem aplicações reais para o trabalho realizado. A dimensão crítica do letramento não foi trabalhada por Maurício em nenhuma dessas atividades.

As atividades descritas nesse primeiro portfolio de Maurício, no entanto, foram realizadas logo no início do ano letivo, quando ele, assim como ocorreu com as outras participantes da pesquisa, ainda não havia começado suas leituras teóricas no EDUCONLE nem o trabalho com a pesquisa-ação colaborativa. Estimulado a refletir sobre seu trabalho pelas aulas e discussões realizadas no decorrer do curso, Maurício começa a perceber que seus alunos não gostam de determinadas atividades, como a repetição mecânica realizada com o CD do livro, e preferem atividades mais dinâmicas e mais apropriadas para a idade deles, como a atividade de colorir os objetos escolares e a palavra cruzada, que parecem ter envolvido toda a turma. Ele também percebe que a atividade sobre o alfabeto, embora tenha envolvido os alunos, é uma atividade tradicional, que destoa das novas sugestões que ele vinha recebendo a partir das leituras realizadas no EDUCONLE e também nas aulas do curso e em nossos encontros do

grupo de pesquisa-ação colaborativa. Essas reflexões já começam a influenciar sua atuação na sala de aula como veremos a partir de seus relatos discutidos a seguir.

Após suas reflexões sobre essas duas atividades incluídas no portfólio, Maurício continua refletindo sobre suas aulas, porém de uma maneira mais geral, como mostra o excerto abaixo:

M6: Ensinar é algo muito difícil. Eu gostaria de ser capaz de preparar aulas mais significativas e mais interessantes para meus alunos. Contudo, fazer isso é um desafio para mim. Como professor, eu tenho apenas nove meses de experiência e algumas vezes eu não sei o que fazer.
(Portfólio de Maurício, Primeiro Semestre/2008, p. 4)

Maurício também diz em seu portfólio que pediu aos alunos para escreverem sobre suas dificuldades com o inglês. Segundo ele, um de seus alunos escreveu: “Gostaria de aprender a conversar direito e escrever direito... não gosto de ficar ouvindo o som que o professor passa” (Portfólio de Maurício, Primeiro Semestre/2008, p. 4). Maurício, então, reflete sobre a maneira como vinha utilizando o CD do livro:

M7: Talvez minhas atividades de “listening” sejam chatas ou erradas, não sei. Só posso dizer que apesar de seu desejo, [a aluna] ainda não entende que aprender inglês envolve compreender, escrever, ler e falar suas palavras. Eu perguntei a ela porque ela não gostava do CD do livro; sua resposta foi: “acho o cd muito chato e repetitivo... ainda mais aquela parte: ouça e repita”.
(Portfólio de Maurício, Primeiro Semestre/2008, p. 4-5)

Essas atividades foram desenvolvidas por Maurício logo no início do ano letivo de 2008, como já dito, e, portanto, antes do início do curso do EDUCONLE. Quando o curso começou, as primeiras aulas do módulo de habilidades integradas foram justamente sobre as habilidades de compreensão e produção oral. Maurício, então, em seu portfólio, já é capaz de refletir sobre sua maneira de trabalhar a habilidade de “listening” à luz dos textos sugeridos para leitura no módulo de habilidades integradas, como se vê do excerto abaixo:

M8: Quando eu li “How to teach listening” pude perceber melhor porque [os alunos] não gostavam muito das minhas atividades de listening, primeiro porque “*listening demands listener engagement*” e segundo

porque “*the needs, levels and interests of students will determine the kind of listening that teacher use*”.

(Portfólio de Maurício, Primeiro Semestre/2008, p. 5)

No excerto M8 acima, Maurício cita entre aspas e em itálico trechos do texto “How to teach listening” sugerido para leitura no módulo de habilidades integradas.⁵⁵ Depois, ele continua relatando em seu portfólio que, a partir da resposta da aluna sobre as atividades de “listening”, resolveu tentar algo diferente em suas aulas:

M9: Considerando a resposta [da aluna] tentei fazer algo diferente. Em abril e maio, eu trabalhei “animals” com meus alunos; eu introduzi o tópico perguntando a eles sobre seus animais de estimação. *Do you have a pet? / Which pet do you have? / Do you think that everybody can have a pet? Why or why not?* (Quando fiz essa pergunta, um dos alunos respondeu: “sim, professor, qualquer um pode ter um.” Um outro aluno disse algo assim em resposta ao primeiro “*Você acha mesmo que qualquer um pode ter um animal? Eu não concordo porque muitos meninos e meninas não tem... porque você precisa comprar comida, pagar veterinário...*”. (Sua resposta foi muito boa! Eu o elogiei, dizendo “You are all right, I agree with you!”).

(Portfólio de Maurício, Primeiro Semestre/2008, p. 5)

Após esse trecho, Maurício começa a relatar como desenvolveu o trabalho com animais. Ele também distribuiu aos alunos uma cópia da página do livro que usava, como fez com as atividades anteriores, com desenhos de animais domésticos em uma fazenda e alguns animais selvagens. O Anexo 25 traz a reprodução dessa atividade. Além disso, Maurício utilizou o CD do livro mais uma vez para trabalhar a pronúncia das palavras. Maurício também relata que utilizou uma música com os nomes dos animais e reflete sobre a reação de seus alunos:

M10: Ouvimos a pronúncia de cada animal [com o cd]. Eu encontrei (depois de horas procurando) uma música, muito boa na minha opinião; o nome é “The Elephant Song”, de Eric Herman. É muito engraçada e foi muito significativa para mim porque nessa música aparecem todos os animais que trabalhamos e através dessa música meus alunos puderam perceber (melhor) que não precisamos saber todas as palavras para entender um texto. E o mais importante foi que consegui o engajamento dos alunos.

(Portfólio de Maurício, Primeiro Semestre/2008, p. 5-6)

⁵⁵ Ver Anexo 8.

Com essa nova atividade, Maurício começa a demonstrar mudanças em sua maneira de ensinar, como decorrência de sua participação nas aulas do EDUCONLE e no grupo de pesquisa-ação colaborativa. Ele mesmo reconhece isso, como vemos a partir de suas reflexões reproduzidas no excerto M8, quando ele diz que compreendeu porque seus alunos não gostavam de suas atividades de listening quando leu o texto sugerido para o encontro do módulo de habilidades integradas, que trabalhou justamente com atividades de compreensão oral. Por influência desse texto, Maurício utiliza em suas aulas uma música que ele encontrou na Internet que, além de ser apropriada para a idade de seus alunos, é um texto real e autêntico e não um texto preparado para o ensino de língua estrangeira. Sua visão de aprendizagem de língua também parece já estar mudando, como vemos quando ele diz, no excerto M10, “que não precisamos saber todas as palavras para entender um texto.”

Com essa atividade, no entanto, Maurício ainda não consegue trabalhar o letramento em todas as suas dimensões, conforme as sugestões de Lankshear, Snyder e Green (2000). A dimensão operacional é alcançada através do trabalho linguístico com as palavras relacionadas aos nomes dos animais e limita-se a um trabalho bastante tradicional, como já dito, por utilizar-se de um texto não-autêntico que contém apenas palavras isoladas e descontextualizadas. A dimensão cultural do letramento está presente no trabalho realizado com a música sobre os animais. Além de ser um texto autêntico, como já dito, permite que os alunos sejam introduzidos a uma prática social apropriada para a idade deles, porém, na língua estrangeira. Maurício não relata, em seu portfólio, se trabalhou com os alunos o significado de todas as frases da música ou se deixou que os alunos tentassem entender sozinhos. Como a música repete sempre a mesma situação, como é comum nas práticas sociais orientadas para crianças, isso permite que os alunos extraiam significados a partir da repetição do conteúdo que, como já disse, não tem por objetivo ensinar a língua *per se*, mas introduzir as crianças nas práticas sociais da comunidade a qual pertencem, no caso, o conhecimento dos nomes dos animais e seus respectivos hábitos, além da interação com adultos. Nesta atividade, Maurício parece ter a intenção de realizar um trabalho também na dimensão crítica do letramento, conforme sugerido por Lankshear, Snyder e Green (2000), quando ele introduz o tópico aos alunos, antes de tocar a música. Como relatado no excerto M9, Maurício perguntou a seus alunos sobre seus animais de estimação e questionou se todo mundo poderia ter um. Como resposta a essa pergunta um dos alunos argumenta, de

forma bastante apropriada para sua idade, que nem todo mundo pode ter um animal em casa, pois isso pode ser muito despendioso financeiramente. Embora a pergunta de Maurício pareça justamente ter como objetivo levar os alunos a pensarem sobre as diferenças de oportunidade e poder entre as várias classes sociais, quando seu aluno expõe a situação para os colegas, ele se limita a concordar e a elogiar o aluno, perdendo a oportunidade de expandir o assunto e envolver o restante da classe na discussão.

Maurício inclui em seu portfólio, após o relato da atividade sobre animais, frases que seus alunos escreveram em resposta à pergunta sobre suas dificuldades com o inglês. Por causa dessas respostas de seus alunos, Maurício teve a idéia de propor um “English Notebook Dictionary”, uma espécie de dicionário de palavras em inglês feito pelos próprios alunos em seus cadernos, contendo uma figura sobre uma palavra aprendida em aula. No excerto M11 abaixo, ele explica essa ideia:

M11: Eu pensei em usar um “English Notebook Dictionary”, e pedi aos alunos para colarem figuras relacionadas a cada unidade que trabalhamos ou que ainda trabalharemos durante o ano. Eu decidi fazer isso porque meus alunos escreveram o seguinte em suas redações:

- Com o decorrer do ano, gostaria de aprender mais palavras em inglês, como frutas, lugares, cores e etc. Para que assim eu possa falar e entender mais a matéria.
- Eu gostaria de aprender a falar e escrever o idioma inglês.
- Eu gostaria de aprender a falar totalmente em inglês as palavras. Exemplo: mais atividades com gravuras, mais jogos, mais brincadeiras, mais palavras em inglês, mais números, dar a escrita dos números por extenso e etc...

(Portfólio de Maurício, Primeiro Semestre/2008, p. 6)

Para terminar, Maurício incluiu em seu portfólio alguns exemplos do trabalho que seus alunos fizeram com o “English Notebook Dictionary”. Um desses exemplos está reproduzido no Anexo 27.

Embora possa-se ressaltar que a ideia do *English Notebook Dictionary* seja uma atividade apropriada para a idade dos alunos de Maurício que, além disso, tem o mérito de desenvolver neles autonomia e uma certa responsabilidade pelo seu próprio aprendizado (NATION, 2001), já que cada aluno deve buscar as palavras que mais lhe interessam para incluir no seu dicionário pessoal e ilustrá-las com figuras ou desenhos, a atividade não ultrapassa o nível linguístico da abordagem tridimensional, sugerida por Lankshear, Snyder e Green (2000). A atividade se limita a listar palavras isoladas ou frases que os próprios alunos criaram com o objetivo de praticar a palavra escolhida.

Alguns alunos, como é o caso do exemplo apresentado no Anexo 27, incluíram também alguns adjetivos que podem se referir à palavra escolhida mas, novamente, esses adjetivos são apenas listados isoladamente. A intenção de Maurício, com essa atividade, parece estar ligada ao desejo expressado por seus alunos de aprender “mais palavras em inglês”, como relatado no excerto M11 acima. No entanto, a atividade possui características bastante tradicionais, já que as palavras e frases usadas pelos alunos são sempre descontextualizadas e, portanto, a única maneira que eles têm de aprender tais palavras e frases seria utilizando a estratégia de memorização. Embora alguns trabalhos afirmem que o uso de listas de vocabulário, dadas certas condições, pode contribuir para a aprendizagem das palavras nelas contidas (NATION, 2001; 2002), a memorização como estratégia de aprendizagem, como têm demonstrado as pesquisas na área de aquisição de vocabulário, é limitada em seus efeitos positivos na produção espontânea dos aprendizes, principalmente a longo prazo (CARTER, 2001; HUNT; BEGLAR, 2002). Embora Maurício demonstre estar fazendo um esforço na direção de utilizar atividades menos tradicionais com seus alunos, inclusive tentando introduzir temas mais críticos, ele ainda parece bastante preso a metodologias mais tradicionais, provavelmente aprendidas durante seu curso de graduação ou interiorizadas ao longo de sua vida como aprendiz, como apontaram Bailey et al (1996) ao discutirem o que chamaram de “aprendizagem pela observação”.⁵⁶

Ao final do ano letivo, os participantes do EDUCONLE entregaram nova versão de seus portfólios, como parte do processo de avaliação, conforme já relatado. Nessa segunda versão, Maurício relata um trabalho realizado a partir de maio com várias de suas turmas sobre o tema “Dengue”. No portfólio, ele inclui uma introdução em que ele explica que desta vez mostrará o desenvolvimento do trabalho que realizou com grupos de alunos de cada um dos ciclos da Escola Plural:

M12: Eu decidi fazer uma introdução geral sobre o tema que eu escolhi para trabalhar, que foi Dengue, e depois relatar minhas experiências com cada um dos grupos de alunos. Por essa razão, você, meu leitor, verá nas próximas páginas três trabalhos diferentes, três considerações diferentes para o mesmo objetivo: desenvolver o sentido de cidadania de meus

⁵⁶ Bailey et al (1996) hipotetizam que os professores tendem a ensinar da maneira como aprenderam, perpetuando os modelos de ensino que experienciaram ainda como aprendizes, ao invés de utilizarem novos métodos e abordagens aprendidos durante cursos de formação profissional. Os autores estudam as histórias de aprendizagem de professores em formação e concluem que a “aprendizagem pela observação” influencia consideravelmente a nossa maneira de ensinar.

alunos, encorajá-los a ler e escrever, fazendo isso através da história em quadrinhos de Maurício de Souza.
(Portfólio de Maurício, Segundo Semestre/2008, p. 37)

Nessa introdução, Maurício também explica porque escolheu esse gênero textual e esclarece sobre os motivos que o levaram a escolher o tema da dengue:

M13: A principal razão que me fez trabalhar com o gênero história em quadrinhos foi a importância de considerar diferentes gêneros em sala de aula, mostrando que o processo e a estrutura que um autor usa para descrever eventos ou ideias mudam drasticamente, dependendo do objetivo do autor e do gênero que ele escolhe usar.
(Portfólio de Maurício, Segundo Semestre/2008, p. 37)

M14: É importante mencionar que eu escolhi trabalhar com dengue porque minha escola fica localizada num local onde o risco de ocorrência dessa doença é alto.
(Portfólio de Maurício, Segundo Semestre/2008, p. 37)

Maurício começou a contribuir para o blog do grupo no dia 29 de julho, ou seja, já no final do primeiro semestre. Seus comentários não são muito diferentes dos comentários que ele incluiu em seu portfólio, no entanto, em uma postagem feita no dia 16 de setembro, ele esclarece que, além dele, outros professores de sua escola também utilizaram-se do tema da Dengue para trabalhar diferentes atividades com os alunos:

M15: Acho importante dizer que cada professor num dado momento do ano trabalhou com o tema Dengue, por exemplo: o professor de matemática trabalhou com os meninos o gráfico referente ao número de pessoas infectadas na região metropolitana [de Belo Horizonte]; a professora de ciências com os sintomas da doença. E, eu (como todos já sabem) estou conseguindo trabalhar a partir da HQ [História em Quadrinhos].
(Postagem de Maurício no blog do grupo, em 16/09/2008)

Antes de começar a descrever, em seu portfólio, as atividades que usou com cada um dos grupos de alunos, Maurício apresenta a história em quadrinhos da Turma da Mônica que utilizou em todas as suas turmas para trabalhar o tema da Dengue. A história em quadrinhos foi reproduzida no Anexo 25.⁵⁷

⁵⁷ A história original em inglês está disponível on-line no site da Turma da Mônica (<http://www.turmadamonica.com.br/ingles/index.htm>).

Maurício, então, começa a descrever em seu portfólio o trabalho que realizou com as turmas de 1º ano do 2º ciclo, que equivalem à 3ª série do ensino fundamental:

M16: Na segunda semana de agosto, comecei a trabalhar com Dengue no 1º ano do 2º ciclo. Quando cheguei na sala de aula com a atividade sobre a Dengue, a professora de português me pediu alguns minutos para terminar sua aula. Quando ela viu os quadrinhos da Mônica, ela adorou e me propôs um trabalho interdisciplinar: nossos alunos estavam estudando esse gênero na disciplina dela. Ela me pediu para propôr a seguinte atividade:

1. Escreva uma história a partir da historinha da turma da Mônica. O livro de português propõe a mudança de uma história em quadrinhos para um outro gênero, ou seja, o aluno deve ler a história e reescrevê-la num texto narrativo.

(Portfólio de Maurício, Segundo Semestre/2008, p. 39)

Após essas explicações, Maurício conta como a atividade se desenvolveu:

M17: Eu comecei a aula fazendo estas perguntas: 1. Qual é o gênero? 2. Quais são as principais características deste gênero?

Em pares, [os alunos] responderam às perguntas durante 5 minutos. [Os alunos responderam:] “é uma história em quadrinhos e as principais características são: desenhos, personagens, cor, text, informação, etc.” Quando [os alunos] começaram a responder as perguntas, eu perguntei porque eles escolheram essas características:

- Por que vocês consideraram “cor” uma característica?

- Ah, professor, porque toda historinha em quadrinhos que a gente lê é colorida!

Depois disso, pedi que eles colorissem a historinha, considerando as características da Mônica e do Cascão (vestido vermelho para Mônica, roupa amarela e vermelha para Cascão). Na terceira semana de agosto, eles escreveram a narrativa.

(Portfólio de Maurício, Segundo Semestre/2008, p. 39-40)

Maurício incluiu em seu portfólio, alguns exemplos das redações que seus alunos fizeram, ou seja, a transformação da história em quadrinho da Turma da Mônica na narrativa pedida pela professora de português, e ressalta que não corrigiu os erros de português da produção textual dos alunos. Esses exemplos estão reproduzidos no Anexo 27. Como as narrativas foram pedidas pela professora de português, os alunos escreveram suas redações também em português. Maurício, então, conta em seu portfólio que passou a pensar em algo que os alunos pudessem fazer em inglês, como mostra o excerto M18 a seguir:

M18: Durante essa terceira semana, eu pensei muito sobre como pedir [aos alunos] para fazerem algo em inglês. Alguns colegas sugeriram que eu fizesse um cartaz coletivo. Eu gostei dessa idéia e começamos a fazer o cartaz. Durante meu “tempo livre” na escola, eu selecionei cinco alunos e pedi à professora referência deles (a professora que tem mais aulas com eles) para deixar esses cinco alunos fazerem esta atividade. (Portfólio de Maurício, Segundo Semestre/2008, p. 46)

Em seguida, Maurício conta como a atividade foi desenvolvida:

M19: Na primeira semana de setembro, [os alunos] trouxeram algumas figuras e pesquisas sobre Dengue. E na segunda semana, eu escrevi estas frases no quadro:

How to avoid Dengue:

1. Water from flower pots should be changed at least once a week.
2. All containers storing water should be covered with a tight lid.
3. Water stored in barrels, drums etc., should be replaced by fresh stock (at least) once a week.
4. Water fountains should be kept dry once a week.
5. Eliminate mosquito breeding sites around homes. Discard items that can collect rain water.
6. Regularly change the water in outdoor bird baths and pet and animal water containers.
7. Rain water collected on terraces/roofs should be cleared (at least) once a week.
8. All large water tanks, like those in buildings, should have single piece cast iron, tight fitting cover.

Nós lemos cada frase juntos e eu pedi a eles para escolherem uma delas para o cartaz.

(Portfólio de Maurício, Segundo Semestre/2008, p. 46)

Após relatar o desenvolvimento da atividade, Maurício inclui em seu portfólio alguns exemplos dos cartazes feitos pelos alunos das turmas do 1º ano do 2º ciclo, que foram reproduzidos no Anexo 27. Ele utilizou essa mesma atividade, como já foi dito, com todas as suas turmas. O desenvolvimento da atividade com as turmas do 2º ano do 2º ciclo e com as turmas do 3º ano do 2º ciclo, que equivalem à 4ª e à 5ª séries do ensino fundamental respectivamente, não sofreu nenhuma modificação. Primeiramente, Maurício perguntou aos alunos sobre o gênero do texto e sobre as características do gênero e selecionou alguns alunos para serem os líderes dos grupos para a confecção do cartaz coletivo. Ele também colocou no quadro as mesmas frases já mostradas no excerto M19 e os alunos escolheram uma delas para o cartaz. Em seu portfólio, Maurício relata as atividades realizadas com as turmas de cada ciclo e, ao final, sempre inclui exemplos dos cartazes feitos pelos alunos. Alguns desses exemplos também foram reproduzidos no Anexo 27, juntamente com os demais trabalhos realizados pelos

alunos de Maurício. Ao fazer esse relato, Maurício também fala sobre suas leituras relacionadas com o módulo de habilidades integradas do Educonle e reflete sobre o que aprendeu com os textos e sobre como essas leituras se refletiram em suas aulas:

M20: Quando li o texto “*Developing reading skills*”, escrito por Françoise Grellet, pude notar que técnicas de inferência são importantes no processo de leitura porque através delas os leitores são capazes de entender melhor o texto. Os leitores podem compreender o significado das palavras que eles não conhecem fazendo uso de pistas sintáticas, culturais e lógicas. Os leitores podem aplicar [essas técnicas] e entender o texto, compreendendo as relações entre sentenças, relacionando frases e ideias, etc.

Como professor, eu tentei encorajar meus alunos a ler. Eles são crianças e apesar de suas dificuldades eles tentaram ler. Acho que as ideias propostas no texto da Grellet podem ajudá-los a melhorar suas habilidades de leitura, por exemplo eu notei que meus alunos tentam entender a história em quadrinhos usando as figuras, palavras-chave, etc... Eles estão sempre tentando ver que palavras no texto se repetem e isso, na minha opinião, é um exemplo de *skimming*.

(Portfólio de Maurício, Segundo Semestre/2008, p. 53)

M21: Eu tento incentivar meus alunos a escrever. Quando li o texto “*The Writing Process and Process Writing*”, escrito por Anthony Seow, notei que de certa forma meus alunos seguem *process writing*, eles planejam o que eles gostariam de escrever e eles esperam minha avaliação sobre o que escreveram.

(Portfólio de Maurício, Segundo Semestre/2008, p. 54)

Maurício relata também, no portfólio, que aprendeu algo novo com o trabalho realizado por seus alunos. Após apresentar os cartazes dos alunos do 1º ano do 2º ciclo, ele faz o seguinte comentário:

M22: Através dos meus alunos eu pude perceber que o trabalho com Dengue está relacionado à idéia de reciclagem, porque nós podemos usar latas, garrafas, caixas de leite, etc, para fazer muitas coisas, como: portá-lápis, “pufes” de garrafas pet, caixinhas de presente, etc. [...] Nos cartazes, meus alunos usaram alguns desses materiais para dar a idéia de reciclagem, como tampinhas [de garrafas] e lacres de latinhas. Eu pedi que eles explicassem porque eles usaram esses materiais e se eles gostaram de fazer os cartazes.

(Portfólio de Maurício, Segundo Semestre/2008, p. 48)

Após esse comentário, Maurício incluiu dois exemplos dos textos que seus alunos escreveram para justificar porque usaram tais materiais e se gostaram de fazer os cartazes:

Foi muito interessante a gente fazer esse cartaz. Ao mesmo tempo que a gente fazia o cartaz a gente aprendia muito, como cuidar da dengue, os sintomas que ela causa, como ela é perigosa. Todos nós aprendemos que devemos sempre ter cuidado com a dengue. Através desse cartaz a gente ficou sabendo que com a dengue não se brinca! E o fato da gente colocar o processo do mosquito: como ele cresce e se transforma em um perigoso mosquito da dengue, no cartaz foi para que todo mundo veja e pense como a dengue é perigosa. O cartaz passa essa mensagem para todos que irão vê-lo aqui na escola. (A.L., aluna do 1º ano do 2º ciclo)

(Portfólio de Maurício, Segundo Semestre/2008, p. 48)

Nós tivemos a idéia de colocar tampinhas ao redor do nosso cartaz. Nós tivemos essa idéia porque se tiver água dentro das tampinhas a dengue vai parar onde estiver as tampinhas com água e isso é relacionado com a Dengue. Fizemos vários desenhos para o cartaz, colamos papéis quadrados de cor azul e verde para depois colocar as tampinhas de refrigerante. Para conseguir todas essas tampinhas demoramos uma semana. Foi bom fazermos esse cartaz, porque aprendemos que devemos cuidar sempre da nossa casa e aprendemos também a reciclar com o professor de Inglês é claro. E em nome da turma eu digo que se verem alguma coisa relacionada com a dengue que possa atrair ela para a sua casa, limpe imediatamente. Através desse cartaz aprendemos muita coisa sobre a Dengue. (D.B., aluna do 1º ano do 2º ciclo)

(Portfólio de Maurício, Segundo Semestre/2008, p. 49-50)

Após apresentar os exemplos, Maurício incluiu ainda em seu portfólio uma conclusão em que reflete sobre o aprendizado de seus alunos:

M23: O trabalho com o 1º ano do 2º ciclo foi muito bom, porque eles puderam perceber a importância do conhecimento, em outras palavras, eles perceberam que eles puderam entender melhor a história em quadrinhos através do estudo que fizeram.

Apesar do fato de que as histórias [narrativas] foram escritas em português, eu gostei delas, porque quando eu li uma por uma, eu pude ver que meus alunos entenderam porque estávamos estudando a história em quadrinhos. Eu pude observar que eles estavam realmente preocupados com a dengue. Um dia, um [aluno] mencionou que todo dia ele limpa o seu quintal, tentando mantê-lo limpo e sem latas, vidros, etc. Outros alunos me disseram que quando eles veem esses objetos eles pegam e jogam no lixo. (Ouvir isso foi muito bom! Meu trabalho foi recompensado.).

(Portfólio de Maurício, Segundo Semestre/2008, p. 52)

Maurício inclui em seu diário no blog do grupo mais detalhes sobre o trabalho realizado sobre Dengue, onde comenta sobre os objetivos da atividade:

M24: Os objetivos da atividade foram:

- Discutir o tema Dengue
- Reconhecer o gênero história em quadrinhos
- Relacionar a informação não-verbal com a compreensão do texto
- Reconhecer a forma imperativa [do verbo]

(Postagem de Maurício no blog do grupo, em 29/07/08)

Ao discorrer, em seu portfólio, sobre o trabalho realizado com as turmas do 3º ano do 2º ciclo, Maurício também comenta rapidamente sobre alguns detalhes que ele já havia mencionado antes e relata ter pedido aos alunos para fazerem a tradução do texto da história em quadrinhos:

M25: No começo, esta atividade sobre Dengue foi proposta apenas para o 3º ano do 2º ciclo (5ª série). Nós começamos a trabalhar com isso no final de junho.

Num primeiro momento, discutimos sobre Dengue e sobre como evitar a doença. Depois começamos a falar sobre a história em quadrinhos, tentando reconhecer o gênero.

Num segundo momento, escrevi o texto da história em quadrinhos no quadro e pedi aos alunos para traduzirem o texto. Durante duas semanas eles tentaram fazer a tradução. Depois, no quadro, corrigimos a tradução juntos.

É importante mencionar que quando conversei com [minha supervisora] sobre o que eu tinha feito, pude notar que pedir aos alunos para traduzir textos em inglês não é necessário, em outras palavras, não precisamos saber cada palavra de um texto para saber ou entender sobre o que o texto fala.

(Portfólio de Maurício, Segundo Semestre/2008, p. 62)

Essas atividades sobre o tema Dengue envolvendo a história em quadrinhos da Turma da Mônica e a confecção dos cartazes coletivos que Maurício realizou com suas turmas apresentam um salto qualitativo bastante relevante em relação às atividades realizadas anteriormente, no que diz respeito às sugestões de Lankshear, Snyder e Green (2000) para o trabalho com o letramento. A dimensão operacional do letramento, ou seja, o nível linguístico, foi trabalhado nessas atividades através da tradução do texto da história em quadrinhos que, conforme já discutido no Capítulo 1, embora seja um tipo de atividade que se filia ainda ao modelo autônomo do letramento, presta-se ao estudo linguístico do texto ainda que de forma tradicional e limitada. Contudo, Maurício parece ter compreendido que a tradução não é essencial, já que numa visão mais atual sobre aprendizagem de língua, como é a visão dos novos letramentos, “não precisamos saber

cada palavra de um texto para saber ou entender sobre o que o texto fala”, conforme ele mesmo diz no excerto M25 transcrito acima. A dimensão cultural do letramento foi trabalhada nessas atividades através do estudo das características do gênero textual história em quadrinhos. Esse estudo, embora possa ser considerado breve, parece apropriado para a idade dos alunos de Maurício. Além disso, a transposição da história em quadrinhos para o texto narrativo – atividade realizada apenas pelas turmas do 1º ano do 2º ciclo – também contribui para o trabalho com a dimensão cultural do letramento, pois envolve o uso de dois gêneros textuais e permite que os alunos adquiram competência na compreensão e no uso de significados de ambos os gêneros, ao fazerem a transposição das características de um gênero para as características de outro. Conforme já discutido no Capítulo 1, a dimensão cultural do letramento exige que os aprendizes compreendam que significados são apropriados a cada contexto e o que torna esses significados apropriados ou não dentro de práticas específicas de leitura e escrita, como é o caso dos dois gêneros textuais usados, bastante diferentes em suas características funcionais. A atividade, portanto, ofereceu aos alunos a oportunidade de conhecer e utilizar práticas sociais pertinentes para o convívio em uma cultura multimodal moderna e atual. Já a dimensão crítica do letramento, nessas atividades, foi trabalhada através da confecção dos cartazes coletivos que foram depois expostos na escola. Como asseveram Lankshear, Snyder e Green, a dimensão crítica do letramento permite que os indivíduos sejam capazes não apenas de participar de práticas sociais existentes em suas comunidades e nelas construir significado, mas também que possam “transformá-las e ativamente produzi-las” (*ibid.*, p. 31). A confecção dos cartazes coletivos permitiu que os alunos de Maurício não apenas compreendessem melhor o significado do texto da história em quadrinhos, produzindo seus próprios significados, mas também que eles atuassem nas práticas sociais de sua comunidade, inclusive contribuindo para a modificação dessas práticas. Os próprios alunos reconhecem o quanto aprenderam sobre os sintomas da doença e sobre como evitá-la, como mostram os textos que Maurício incluiu em seu portfólio. Além disso, a aluna A.L. aponta como o cartaz poderá ter influência também na modificação das práticas da comunidade escolar, ao dizer que o seu grupo colocou no cartaz o processo de crescimento do mosquito “para que todo mundo veja e pense como a dengue é perigosa. O cartaz passa essa mensagem para todos que irão vê-lo aqui na escola.” O grupo de pesquisa-ação colaborativa também reconheceu o quanto essas atividades foram importantes para os

alunos de Maurício e comentou sobre isso em seu trabalho final, como mostra o excerto abaixo:

Através da opinião dos alunos, o professor Maurício pode perceber melhor a importância de se trabalhar temas que envolvam cidadania e meio ambiente e o quanto é importante saber ouvir o alunado. [...]

Esses comentários dos alunos mostram que o trabalho com o cartaz coletivo teve efeitos positivos na formação da cidadania dos alunos, pois eles aprenderam o quanto é importante tomar os cuidados necessários para evitar a dengue e também como fazer reciclagem de vários materiais. Esses conhecimentos contribuem para a formação do senso de cidadania dos alunos.

(Trecho do Trabalho Final do grupo de pesquisa-ação colaborativa, apresentado em 14/11/2008, p. 14-15)

Maurício parece mostrar que possui um genuíno desejo de mudança no que diz respeito a sua prática em sala de aula. Como vemos nas análises de suas atividades apresentadas acima, ele procura ouvir seus alunos e tenta utilizar atividades que têm por objetivo motivá-los a participar mais das aulas e contribuir para seu aprendizado da língua. No entanto, embora Maurício tenha conseguido utilizar atividades que contemplam as sugestões do modelo tridimensional proposto por Lankshear, Snyder e Green (2000), ele ainda se mantém muito preso a atividades tradicionais, o que parece ser decorrente do quanto essa maneira de ensinar encontra-se arraigada em suas crenças e convicções. Nessas atividades, ele parece ter conseguido atingir os objetivos que ele mesmo propôs, conforme exposto no excerto M24. Porém, ao discutir nos excertos M20 e M21 sobre a leitura dos textos utilizados no módulo de habilidades integradas do EDUCONLE (*Developing reading skills*, de Grellet (1981) e *The Writing Process and Process Writing*, de Seow (2002)), ele tenta justificar as atividades que vinha realizando com teorias e propostas discutidas nos textos. Contudo, conforme exposto no Anexo 8, esses textos somente foram utilizados no terceiro encontro do módulo de habilidades integradas, que aconteceu no dia 19 de setembro de 2008, portanto, no segundo semestre do curso. O trabalho realizado sobre o tema da dengue, conforme relatado por Maurício no excerto M25 transcrito acima, foi iniciado ao final de junho e em agosto com as demais turmas, conforme ele relata no excerto M16, e portanto bem antes do encontro do módulo de habilidades integradas que discutiu tais textos. Maurício parece, assim, justificar sua prática pedagógica retrospectivamente, utilizando-se das teorias encontradas no texto. Seu discurso, contudo, não parece refletir a realidade de suas

aulas, pois ele continua utilizando-se de práticas tradicionais, como a tradução com o objetivo de garantir a compreensão do texto. Embora ele diga, no excerto M20, que tentou encorajar os alunos a ler através de inferências, o que se percebe da discussão feita no Capítulo 1 sobre esse assunto, quando foi apresentada a transcrição de um trecho da reunião do grupo de pesquisa-ação colaborativa realizada no dia 26 de maio, Maurício parece não confiar na capacidade de seus alunos para compreenderem o texto através de dicas contextuais e, ao final, recorre à tradução como forma de garantir que os alunos compreendam todo o texto. Outro exemplo dessa disparidade pode ser reconhecido quando ele diz, no excerto M21, que seus alunos utilizam *process writing*, conforme proposto no texto, pois Maurício diz apenas que os alunos “planejam o que querem escrever” sem discutir como esse planejamento é feito nem se os alunos foram treinados em sala de aula para o uso dessa estratégia de escrita. Além disso, a correção feita pelo professor não pode ser considerada uma das etapas do procedimento conhecido como *process writing* (SEOW, 2002), a não ser que tenha sido precedido por revisões realizadas pelo próprio aluno ou por seus pares, o que não foi feito no caso da atividade apresentada por Maurício.

Além dos trabalhos relatados nos dois portfólios, Maurício também relatou no blog do grupo uma outra atividade realizada com seus alunos que não foi incluída no portfólio. A atividade teve como tema o Dia das Crianças e começou a ser relatada no blog de Maurício no dia 26 de outubro. Como introdução ao relato da atividade, Maurício postou no blog uma justificativa para seu trabalho:

M26: JUSTIFICATIVA

Ultimamente a maioria das crianças não está tendo uma infância sadia. Grande parte delas vive com medo da violência e mesmo dentro de casa não estão protegidas, porque existe o mau uso do computador, um instrumento que pode ser usado como meio de pedofilia, sequestro, suborno e etc.

A televisão e a mídia em geral exercem grande influência sobre as crianças, impedindo-as de certo modo de se descobrirem, pois através dos programas (novelas, filmes, propagandas, etc) o comportamento dos indivíduos é massificado. Dentro da sala de aula, podemos perceber o poder da mídia, muitos alunos possuem cartinhas de Yu-gi-oh, jogos de vídeo-game... geralmente o tema da conversa deles gira em torno da novela, ou de outro assunto que esteja em destaque no momento. A música que preferem é o “funk”. Os adultos da era dos nossos avós, que foram criados subindo em árvores, brincando de roda nas noites de lua cheia, ouvindo histórias que a avó contava, tiveram a oportunidade de serem realmente crianças, sem pressa de crescer; de ter compromisso com

o relógio (cursos, trabalho, etc.). Podemos perceber facilmente que as crianças de hoje em dia tem tanta vontade de crescer, de estar na moda..., que estão deixando a infância precocemente. Dentro da sala de aula, percebemos que meninas de nove, dez anos já andam maquiadas, de salto, com bijuterias, celular... e pior ainda já interessadas em namorar, se pararmos para pensar perceberemos que isso é um reflexo da mídia. Acho que a criança deveria ser lembrada no dia 12 de outubro não como um ser consumista, grande provedor de produtos inúteis que nada acrescentam em seu crescimento e desenvolvimento como ser humano. A mídia, com seu poder de influência, está contribuindo para a formação de pessoas que a cada dia que passa não possuem vínculo afetivo com os mais variados objetos, pois tudo é efêmero e descartável (até mesmo as pessoas). É tão comum notar que muitos não se importam com datas significativas. Podemos dizer que devido aos mais diversos compromissos nos tornamos “escravos” do relógio, tudo tem que ser pra hoje, ou melhor, pra ontem. O Natal, que era uma festa de confraternização entre as pessoas se tornou uma ocasião para se ganhar presentes, exibir roupas e etc. A Páscoa, que no sentido original é a ressurreição de Cristo tornou-se a data do chocolate, sendo que o coelhinho que traz os ovos nem bota ovos, que incoerência vale tudo para se vender. Usam-se coisas que crianças apreciam para aumentar o lucro das grandes empresas. Essas datas que deveriam ser “utilizadas” para desenvolver nas pessoas sentimentos nobres foram distorcidas totalmente em favor do consumismo. Aproveitando o mês das crianças, nesta semana, comecei o trabalho com o texto *Universal Children's Day*. Julguei necessário discutirmos alguns pontos levantados acima em sala de aula: consumismo, mídia, pais e filhos, relações de poder. (Postagem de Maurício no blog do grupo, em 26/10/2008)

Após essa justificativa, Maurício conta onde conseguiu o texto e porque gostou dele:

M27: Acessei a Internet, mais especificamente o site da Google, e digitei “Children’s Day”, achei um artigo que está na “Wikipedia, the free encyclopedia”, no entanto foi necessária uma adaptação, pois o artigo é muito grande. Gostei muito do texto, nele fiquei sabendo que existe o “Universal Children’s Day”. (Postagem de Maurício no blog do grupo, em 26/10/2008)

O texto utilizado por Maurício para desenvolver o tema com seus alunos também foi postado no blog e foi reproduzido no Anexo 25.

No dia seguinte, Maurício continua relatando como desenvolveu a atividade sobre o Dia das Crianças. Ele conta que colocou no quadro uma pergunta sobre o que significa o Dia das Crianças e enumera as respostas dos alunos:

M28: Na segunda feira passada, escrevi no quadro a seguinte pergunta: “Para você, o que significa o “Dia das Crianças”? As repostas foram as seguintes:

“Dia das crianças para mim é ter liberdade para eu fazer o que eu quero. É ter amor, carinho pelos pais e ganhar presentes dos pais e ganhar as lembrancinhas da escola”

“Ganhar presentes”

“É o 2º aniversário das crianças”

“É um dia das crianças brincar, ganhar presentes, ficar em casa, sair para passear, etc.”

“Significa que cada um de nós merecemos um abraço e passear e também brincar muito”

“Uma comemoração em homenagem às crianças do planeta inteiro, como o dia dos pais, das mães, mas o dia das crianças é especial”

“Para mim significa ganhar presentes, ter todas as brincadeiras de graça, rir, ter amor e paz neste dia. Mas para mim todos os dias são dia das crianças. Todas as crianças tem que ter todos esses direitos acima”

“O dia das crianças é muito especial para mim como se fosse um aniversário, ganhamos presentes e muito mais coisas legais”

(Como podemos perceber a palavra presente se destaca.)

Pedi para alguns alunos lerem as respostas. Logo em seguida entreguei o xerox do texto Universal Children's Day, fizemos a leitura e o sinal bateu.

(Postagem de Maurício no blog do grupo, em 27/10/2008)

Depois, Maurício esclarece como deu continuidade à atividade na aula seguinte, fazendo perguntas aos alunos para recordar o texto.

M29: Hoje, para ver se eles se lembravam do texto, fiz algumas perguntas: “Por qual motivo o “Universal Children’s Day” foi criado?”; “Todos os países seguem uma mesma data”, etc. Graças a Deus eles conseguiram responder.

(Postagem de Maurício no blog do grupo, em 27/10/2008)

Nesta segunda aula sobre o tema do Dia das Crianças, Maurício utilizou um outro texto, que também foi postado no blog do grupo e está reproduzido no Anexo 25. Após apresentar o segundo texto, Maurício conta que propôs uma atividade para ser feita em inglês pelos alunos. Ele também sugeriu que os alunos poderiam enviar comentários para o site de onde o texto foi tirado. Além disso, Maurício conta que os alunos, a princípio, foram resistentes à atividade, dizendo que seria difícil, e revela que estratégia usou para convencê-los do contrário, como vemos no excerto M30 abaixo. Ao final, ele reflete sobre alguns problemas que teve durante a realização da atividade:

M30: Fizemos a leitura e propus a seguinte atividade:

Activity

Após termos discutido a respeito do Dia das Crianças e de termos lido os

dois textos: “Universal Children's Day” e “It Is 'Children's Day', Not 'Children's Consumption Day'.” Dê sua opinião, em inglês, sobre o Dia das Crianças, tente fazer um comentário, dizendo se você concorda ou não com a opinião do autor do segundo texto.

(Caso você queira enviar o seu comentário, basta acessar o site que aparece lá no finalzinho do texto.)

Muitos reclamaram que não iam dar conta de fazer; que era muito difícil, etc. Aí, foi necessário lembrá-los da Dengue. “ Vocês se lembram do trabalho da Dengue? Foi difícil fazer?...Então só basta querer e tentar fazer!”

Uma coisa que eles gostaram foi a possibilidade de poder enviar o comentário a partir do site.

Gostaria de ter passado no quadro um pouco sobre o Modal Verbs e algumas entradas de opinião, como por exemplo: “ in my opinion”, “I think”, “I’m sure that”, “ I feel that”, etc. Mas o sinal bateu. Quero ver se nossas discussões sobre consumismo, datas comemorativas, mídia, etc., a partir da leitura dos textos, valeu a pena!

(Postagem de Maurício no blog do grupo, em 27/10/2008)

Como se vê do excerto acima, nessa atividade, Maurício não teve tempo de trabalhar com os alunos pontos linguísticos importantes para a realização satisfatória da tarefa proposta, devido ao término da aula. No dia seguinte, no entanto, ele relata no blog que realizou a mesma atividade em outra turma e, dessa vez, fez diferente, abordando os pontos linguísticos em primeiro lugar:

M31: Hoje, em outra turma, fui mais esperto, passei no quadro primeiro o que eu queria. Depois fizemos a leitura e discussão do segundo texto. Propus aos meus alunos que quem quisesse poderia me enviar o trabalho por e-mail. Vamos ver o que vai dar.

(Postagem de Maurício no blog do grupo, em 28/10/2008)

Maurício voltou a fazer postagens no blog do grupo no dia 02 de novembro, quando recebeu por e-mail a primeira resposta de uma aluna da 4ª série para a tarefa proposta. No excerto M32 abaixo, além de esclarecer a pergunta que fez aos alunos para que eles escrevessem sobre o Dia da Criança, Maurício comenta que seus alunos tendem a fazer duas versões de seus trabalhos: uma em inglês, outra em português. O texto enviado pela aluna a que o excerto se refere está reproduzido no Anexo 27, juntamente com os demais exemplos dos trabalhos dos alunos de Maurício. Outras respostas dos alunos da 4ª série, recebidas por escrito no dia seguinte, também foram postadas no blog e foram reproduzidas no Anexo 27.

M32: Hoje, domingo, recebi de uma aluna da quarta série a resposta para a pergunta do segundo texto: "Is consuming the only way to celebrate Children's Day?"

Eles sempre escrevem em duas versões, uma em Português e uma em Inglês. (Engraçado que eu não peço para fazer isso!)

(Postagem de Maurício no blog do grupo, em 02/11/2008)

Depois desses comentários, Maurício não voltou mais a fazer postagens no blog. Os outros participantes do grupo de pesquisa-ação colaborativa também não contribuíram com novos comentários. Com o fim do trabalho de pesquisa-ação colaborativa, os participantes estavam atarefados com a preparação do trabalho final, marcado para ser entregue no dia 21 de novembro, e também sobrecarregados de tarefas em seus contextos pessoais de ensino devido ao fim do ano letivo. O desenvolvimento da pesquisa-ação colaborativa foi encerrado no dia 21 de novembro com as apresentações dos grupos sobre os resultados obtidos durante o ano letivo de 2008, conforme se vê do calendário do segundo semestre do curso, reproduzido no Anexo 4. O trabalho do grupo foi considerado bem-sucedido e os integrantes receberam seus certificados no encerramento do curso.

Essa última atividade relatada por Maurício parece ter-se concentrado, ao contrário das demais atividades discutidas, apenas na dimensão crítica do letramento, se analisada à luz das sugestões da abordagem tridimensional de Lankshear, Snyder e Green (2000). A dimensão operacional, ou nível linguístico, somente foi trabalhada em uma das turmas, pois na primeira turma em que Maurício introduziu essa atividade, conforme ele contou ao final do excerto M30, a aula acabou antes que ele tivesse tempo de introduzir elementos linguísticos que pudessem ajudar os alunos a realizar a tarefa de escrita proposta. Sobre o trabalho realizado durante a leitura dos textos, Maurício diz apenas, como se vê dos excertos M28, M30 e M31, que a leitura foi feita em conjunto, mas ele não relata como a leitura foi realizada ou se desenvolveu ou praticou estratégias de leitura e compreensão do texto com os alunos. Mesmo na turma em que Maurício relata ter tido tempo de trabalhar questões linguísticas relativas à produção textual que os alunos deveriam fazer, ele não revela detalhes de como esse trabalho foi feito. A dimensão cultural do letramento, que poderia ter abordado questões que permitissem aos alunos gerar e compreender significados apropriados para as práticas de leitura e escrita usadas para essa atividade, não foi abordada. Essas questões poderiam envolver, por exemplo, como acessar o site de onde o texto foi retirado, que características tem

esse texto e os comentários que dele decorrem ou como fazer e postar um comentário. Já a dimensão crítica, como já dito, foi amplamente priorizada nessa atividade. O próprio Maurício parece ter se dedicado a refletir criticamente sobre o assunto quando faz, no blog, a longa justificativa para o uso do tema Dia das Crianças, reproduzida no excerto M26.

Não podemos nos esquecer de que o trabalho realizado com a atividade sobre o Dia das Crianças se deu dentro de uma disciplina que tinha por objetivo o ensino da língua inglesa. Ao priorizar o trabalho com a dimensão crítica do letramento nessa atividade, Maurício prejudicou o trabalho linguístico que deveria também ser realizado, ou seja, o ensino e o desenvolvimento de habilidades específicas da língua inglesa. Embora as teorias dos novos letramentos condenem práticas pedagógicas que se limitam ao trabalho na dimensão operacional, apresentando e trabalhando aspectos exclusivamente linguísticos dos textos utilizados, essa dimensão não deve ser abandonada, principalmente em se tratando de uma aula de língua estrangeira, em que o trabalho com a língua alvo em si também deve estar presente.

É preciso lembrar ainda que, como sugerem Lankshear, Snyder e Green (*id.*, *ibid.*), a abordagem sociocultural para o letramento abarca três dimensões interligadas de aprendizagem e prática: a dimensão operacional, a dimensão cultural e a dimensão crítica, que não devem ser consideradas separadamente. Segundo os autores, essas dimensões não são hierárquicas nem devem manter nenhuma relação de prioridade entre si, devendo ser tomadas como integrais, ou seja, dentro de uma “visão integrada da prática e da pedagogia do letramento” (*ibid.*, p. 30). Se, por um lado, é possível pensarmos em uma pedagogia do letramento que prioriza a dimensão operacional da linguagem, dentro de um modelo de letramento autônomo (STREET, 1984) que ainda se coaduna com abordagens tradicionais e desconsidera as práticas sociais de leitura e escrita da comunidade, como é o caso de algumas das atividades desenvolvidas pelos participantes desta pesquisa e discutidas neste capítulo, por outro lado, não podemos dissociar as três dimensões do letramento, ao realizarmos pedagogias mais críticas, voltadas para as teorias dos novos letramentos, multiletramentos e letramento crítico. Dentro dessa nova perspectiva, a abordagem para o letramento deve considerar as três dimensões propostas por Lankshear, Snyder e Green (2000) de forma integrada, trabalhando todas as dimensões simultaneamente, sem sequenciamento, como já discutido no capítulo anterior.

Ao priorizar uma ou outra dimensão da abordagem sociocultural, em diferentes momentos, como mostra a discussão dos dados neste capítulo, os participantes da pesquisa parecem tomar a proposta da abordagem sociocultural de forma compartimentada e reduzida, como se fossem estágios a serem atingidos pelos alunos. Embora em muitos momentos, os três professores participantes tenham conseguido trabalhar as três dimensões do letramento de forma integrada, em outros esse trabalho foi compartimentado. Isso parece decorrer, como já discutido, da forma tradicional como esses professores estavam acostumados a trabalhar. Por sua vez, essa forma tradicional que os professores usavam anteriormente parece ter sido amplamente influenciada pelas práticas pedagógicas de seus próprios professores, ou seja, os participantes da pesquisa estavam acostumados a seguir os modelos através dos quais aprenderam e ensinavam da mesma forma como haviam sido ensinados, caracterizando, assim, a aprendizagem pela observação (BAILEY et al, 1996).

Superar os modelos pedagógicos tradicionais arraigados nas práticas de ensino de cada professor é um processo longo e difícil. O caminho para a mudança torna-se muitas vezes árduo e tortuoso, mas as dificuldades podem ser amenizadas através do trabalho colaborativo e do conhecimento de novas teorias que possibilitem ao professor testar outras possibilidades em sua prática pedagógica.

2.4. Conclusão

Este capítulo apresentou parte dos dados coletados durante a realização desta pesquisa, que foram analisados conforme a discussão teórica realizada no Capítulo 1. Os dados de cada participante foram descritos e analisados de acordo com as teorias dos novos letramentos, principalmente tendo por base a abordagem sociocultural, de Lankshear, Snyder e Green (2000), que sugerem um modelo tridimensional para o letramento.

O próximo capítulo discorre sobre o ensino de inglês como língua estrangeira em relação aos processos de globalização e analisa a prática pedagógica dos participantes desta pesquisa em relação a práticas ora globalizantes ora localizantes. Os letramentos, e também as práticas didático-pedagógicas dos professores, estão mudando devido à crescente globalização. Ao mesmo tempo em que o inglês está-se tornando

uma língua mundial, está também cada vez mais se compartimentando em vários “Englishes”, marcados por “sotaques, origem, estilo subcultural e comunidades profissionais ou técnicas” (COPE & KALANTZIS, 2000, p. 6). Essas mudanças influenciam enormemente o trabalho pedagógico dos professores em sala de aula. A questão da globalização e a influência que seus processos exercem sobre o ensino de inglês como língua estrangeira, especialmente na escola pública, são debatidos no próximo capítulo.

CAPÍTULO 3

Ensino de Inglês como Língua Estrangeira e Globalização

Um dos grandes nomes da atualidade no que se refere a estudos sobre globalização, principalmente no campo da linguagem e do ensino de línguas é Canagarajah (1999, 2005a, 2006). O autor afirma que a rápida expansão do inglês no mundo, especialmente em contextos em que é usado como “língua de contato transnacional” (2006, p. 198), ou língua franca (LF), afeta profundamente todos os elementos envolvidos: as práticas de ensino, os professores de línguas, os aprendizes, os materiais de ensino, e as identidades geradas na nova língua.

Neste capítulo, discuto questões relacionadas a esse recente fenômeno conhecido como globalização e como ele tem afetado todos os setores da sociedade atual, especialmente a educação e o ensino de inglês como língua estrangeira. Também serão discutidas questões ligadas ao ensino de inglês na escola pública e à influência de processos ligados ao embate entre o global e aquilo que é considerado local. Por fim, discuto dados referentes aos participantes desta pesquisa que de alguma forma se relacionam com questões de globalização e com o embate entre o local e o global. A próxima seção aborda a questão da expansão da língua inglesa no mundo e os motivos que justificam esse processo.

3.1. A Língua Inglesa e sua Expansão pelo Mundo

Krieger (2003) ressalta que a história das línguas e, consequentemente, sua expansão territorial e aceitabilidade comunicativa, pode ser explicada por “necessidades e interesses relacionados a trocas econômicas, científicas e culturais” (p. 313), o que, por sua vez, explica a forte interrelação entre os movimentos de migração linguística e fatores socioeconômicos e culturais. São exatamente esses fatores socioeconômicos e

culturais que justificam a expansão do inglês como língua majoritária de comunicação internacional, em campos tão diversos quanto a computação, o direito, os negócios, a ciência e a política.

Canagarajah (2006) menciona dois momentos específicos em que se materializou a expansão do inglês pelo mundo: durante o período de colonização, iniciado a partir do século XVI quando o inglês foi levado pela Inglaterra às suas colônias, e hoje, através da globalização, em que, devido “às novas tecnologias, às relações econômicas e de produção transnacionais, e à natureza porosa das fronteiras territoriais, o inglês se tornou uma língua de contato para uma gama mais ampla de comunidades” (*ibid.*, p. 197).

Desde o fim do século passado, o papel da língua inglesa no mundo vem sendo amplamente debatido. Kachru (1986), por exemplo, ao se referir ao status e às funções do inglês em culturas diversas, discute as questões de poder relativas ao uso e à expansão do inglês no mundo. O autor menciona que o uso do inglês – e, conseqüentemente, a possibilidade de se ter competência⁵⁸ na língua inglesa – significam para o indivíduo uma “transmutação: um potencial adicional para ganhos materiais e sociais e uma vantagem” (*ibid.*, p. 1). O autor explica que, em sociedades pluralistas e cultural e linguisticamente complexas, o inglês é considerado “um símbolo de modernização, uma chave para papeis funcionais expandidos e uma arma extra para o sucesso e a mobilidade” (*id.*, *ibid.*). Nessas sociedades, principalmente naquelas que sofreram a dominação britânica durante o período de colonização e também no período pós-colonial, o inglês se tornou um veículo para a transmissão de valores que, segundo Kachru, nem sempre se coadunam com as crenças e tradições locais. Além disso, o inglês proporciona poder, como explica o autor, já que permite a abertura “dos portões linguísticos para o mercado internacional, a tecnologia, a ciência e o [turismo]” (*id.*, *ibid.*).

Kachru salienta que, nesse contexto, o termo “poder” se refere “ao controle do conhecimento e ao prestígio que uma língua adquire como resultado de seu uso em certos domínios importantes,” e acrescenta que “quanto mais importante é o domínio, mais “poderosa”⁵⁹ a língua se torna” (*ibid.*, p. 2). Para Kachru, então, o poder do inglês advém dos vários domínios em que ele é usado. Além de ser a língua veicular da ciência

⁵⁸ Ver nota 23 no Capítulo 1, p. 40.

⁵⁹ Aspas no original.

e da tecnologia no mundo atual, o poder do inglês também é marcado por “sua distribuição demográfica, seus usuários nativos e não-nativos em culturas diversas, seu uso em importantes fóruns mundiais, e sua rica tradição literária” (*ibid.*, p. 4). Assim, o autor conclui que “o poder do inglês reside nos domínios de seu uso, nos papéis que seus usuários podem desempenhar, e acima de tudo, em como os outros veem sua importância” (*id.*, *ibid.*).

Dessa forma, o inglês tornou-se não só uma ferramenta de comunicação entre as várias culturas mundiais e entre diferentes países, mas também, como salienta Kachru, “uma ferramenta de poder, dominação, e de identificação elitista (...) e as consequências linguísticas e culturais [desse] imperialismo transformaram o cenário global” (*id.*, *ibid.*). O mundo de hoje tornou-se complexo sob vários pontos de vista, principalmente do ponto de vista sociolinguístico, e o inglês passou a ser uma parte integral desse cenário. Segundo Kachru, o inglês tornou-se um símbolo de poder, controle, autoridade e coesão para muitas culturas onde o inglês é falado como segunda língua e “as bases do poder do inglês hoje existem em quase todos os continentes” (*ibid.*, p. 13). O autor adverte para o fato de que a língua inglesa assume papéis específicos em cada país ou cultura onde é usada e esses papéis podem estar restritos a um grupo pequeno e privilegiado da população. Assim, se esse “poder linguístico” não for usado adequadamente, o inglês pode se tornar uma ferramenta de opressão.

Kachru afirma que o uso da língua inglesa não apenas permite a mobilidade social, conferindo *status* social aos seus usuários, mas também proporciona acesso a domínios de poder e conhecimento, tornando-se “uma ferramenta linguística poderosa para manipulação e controle” (*id.*, *ibid.*). Segundo o autor, isso ocorreu nas culturas dominadas por ingleses (por exemplo, na Índia) e americanos (por exemplo, em Porto Rico e nas Filipinas), durante o período colonial e pós-colonial, mas ainda hoje a língua inglesa continua exercendo seu poder de dominação em muitas culturas devido à globalização. Kachru chega a afirmar que “as raízes do inglês são mais profundas hoje do que eram durante o período de colonização política” (*ibid.*, p. 14), já que o inglês continua a ser usado para a modernização e mudança social, fornecendo “um poder sem precedentes para mobilidade e avanço daqueles usuários nativos ou não-nativos que o têm como ferramenta linguística” (*id.*, *ibid.*).

Na opinião de Merryfield e Duty (2008), a expansão da Internet é apenas um entre muitos fatores que levaram à predominância do inglês sobre outras línguas menos

usadas. No entanto, segundo Ives (2009), houve uma recente mudança na função exercida pelo inglês enquanto língua global. Anteriormente, de acordo com o autor, a importância de uma língua era medida pelo número e pela riqueza de seus falantes nativos. No caso do inglês, um fator mais importante atualmente tem sido o número de pessoas que usam o inglês como segunda língua, e não como língua nativa. Além disso, a função básica do uso do inglês, anteriormente ligada à comunicação com falantes nativos – que, por isso mesmo, eram tidos como os melhores modelos da língua e também os melhores professores – hoje em dia está mais ligada à comunicação com outros falantes não-nativos.

Como vemos, então, a expansão do inglês pelo mundo está intimamente relacionada aos recentes processos socioeconômicos, políticos e culturais que embasam o fenômeno da globalização. Ives (*id.*, *ibid.*) salienta que, devido a isso, a sociedade atual está passando por mudanças extremamente complexas, especialmente no que diz respeito aos usos atuais da língua inglesa, que dentre outros incluem:

um aumento maciço nos números de pessoas que usam o inglês em suas vidas diárias ao redor do mundo; diferentes variedades da língua inglesa; a política de multilinguismo da União Europeia; um aumento da presença do ensino de inglês em escolas de países falantes de outras línguas; o importante papel econômico do inglês para a indústria do turismo e para os ‘call-centers’ internacionais (*ibid.*, p. 2).

Para melhor compreender as características desse fenômeno, a próxima seção apresenta diferentes conceitos de globalização a partir do ponto de vista de vários autores e discute brevemente a influência desse processo na educação.

3.2. Compreendendo o(s) Conceito(s) de Globalização e seus Efeitos

Vivemos, atualmente, um intenso processo de globalização. Canagarajah (2005a) afirma que esse termo foi registrado pela primeira vez em 1961, mas o fenômeno em si não é novidade. Segundo Suárez-Orozco e Qin-Hilliard (2004, p. 1), o termo “define a nossa era” e significa a aceleração dos movimentos de pessoas, mercadorias e ideias entre diferentes países e regiões do mundo, conforme também esclarece Coatsworth (2004). Torres (2009) lembra também que esses movimentos são

combinados ao surgimento de redes sociais e instituições políticas que impõem restrições à atuação do estado-nação, ou seja, o estado-nação deixa de ter, até certo ponto, a conhecida prevalência sobre o indivíduo e a comunidade em questão, como veremos no próximo capítulo. Suárez-Orozco e Qin-Hilliard (2004, p. 1) afirmam, ainda, que esse processo de “globalização parece estar profundamente relacionado a praticamente todas as grandes questões do novo milênio.” Belinky (2009) exemplifica dizendo que, “além de elementos naturalmente globais, como o clima, as aves migratórias e os vírus, temos hoje criações globais humanas, como a poluição, os mercados, as telecomunicações e a cultura de massa” (p. 260) e Torres (2009) acrescenta que, além do aumento do fluxo de “mercadorias, capital, pessoas, informações e ideias”, temos também o aumento dos riscos através das fronteiras nacionais (p. 31).

Cooppan (2004) ressalta quanto é importante notar a amplitude, a profundidade e a diversidade desse fenômeno, devido a seus efeitos igualmente abrangentes, e Merryfield e Duty (2008), numa definição quase circular, afirmam que o aumento da “conectividade no espaço e no tempo é a essência da nossa era global” (p. 80). Torres (2009) também define globalização em termos do “crescente aumento da conectividade” mundial (p. 31), mas lembra que “existem várias definições de globalização ou talvez (...) existam várias globalizações” (*ibid.*, p. 30).

Waks (2006) diz que o termo já foi definido segundo conceitos econômicos, tecnológicos, sociais e culturais. Segundo o autor, em termos econômicos, o processo de globalização está relacionado ao aumento das relações de mercado ao redor do mundo, como o crescimento das transações entre diferentes nações e o consequente aumento do movimento de pessoas entre fronteiras nacionais. Em termos tecnológicos, a globalização está relacionada ao “rápido crescimento de redes de informação e [a]o fluxo instantâneo de informação e comércio através de fronteiras nacionais, por exemplo, na Internet” (*ibid.*, p. 413). Como consequência desses movimentos, o mundo passa a ser visto em termos de uma “economia global unificada” ou um “mundo sem fronteiras” (*id.*, *ibid.*). Em termos sociais e culturais, Waks (2006) relaciona a globalização ao aumento das

relações extra-econômicas sociais e culturais para além das fronteiras nacionais, criando tanto um grau de homogeneização cultural, com uma crescente consciência de humanidade como de certa forma constituindo

uma única sociedade global, quanto novas formas de heterogeneidade cultural, hibridismo ou “glocalização”⁶⁰ (p. 413).

Sobre essas questões, Cooppan (2004) também afirma que os efeitos da globalização abrangem tanto a homogeneidade quanto a heterogeneidade entre as culturas mundiais. Para a autora, os efeitos da globalização podem causar a liberação de populações menos favorecidas ou uma maior estratificação social, e podem tanto resultar na “*standardização* em massa”⁶¹ dos mercados, culturas, ideologias e sonhos, ou então catalisar uma explosão mundial da diferença” (*ibid.*, p. 11-12). Turner (2009) concorda que a globalização produziu efeitos bastante contraditórios e soma aos efeitos já citados a globalização do mercado de trabalho, que levou ao aumento da imigração ilegal, a exploração de trabalhadores domésticos e o aumento do tráfico sexual. Além disso, Cooppan (2004) acrescenta que o fenômeno da globalização é “inerentemente misto, um processo que abarca tanto a igualdade quanto a diferença, compressão e expansão, convergência e divergência, nacionalismo e internacionalismo, universalidade e particularidade” (*ibid.*, p. 12) e caracteriza-o como “consistentemente contraditório” e “profundamente dúbio.”

Merryfield e Duty (2008) ressaltam que, devido à globalização, várias culturas diferentes tendem a se misturar, ao mesmo tempo em que perdem sua relação com lugares específicos. As autoras dizem que

quando eventos, decisões, e questões [ocorridos] em um lugar imediatamente [...] afetam as vidas de pessoas a milhões de milhas de distância, conexões globais se fundem com contextos locais e nacionais e as velhas dicotomias sobre nós e eles perdem significado numa desterritorialização da cultura e do lugar (*ibid.*, p. 81).

Na opinião das autoras, a globalização causou, na sociedade atual, o que elas chamam de “interconexão global,” um processo que impede que uma nação ou país

⁶⁰ Aspas no original. Sobre “glocalização”, ver Robertson (1995). Segundo o autor, o termo ‘glocalização’ entrou para o jargão do mundo financeiro durante os anos 80, mas tem suas origens na milenar cultura japonesa que “por longo tempo tem cultivado a importância espacial-cultural” do país, com “atenção quase obsessiva à questão da relação entre o particular e o universal” (p. 28).

⁶¹ Cooppan (2004) se refere aqui ao termo *McDonaldization* usado por George Ritzer (1993; 2006, por exemplo) para definir um amplo processo pelo qual os princípios que embasam a filosofia de operação do McDonald’s, o famoso restaurante americano de hamburgers e refeições rápidas, estão se espalhando e dominando cada vez mais setores tanto na sociedade americana quanto no resto do mundo. Segundo Ritzer, o que está ocorrendo é a *McDonaldização* da economia como um todo, ou seja, um processo de *standardização* de inúmeros setores, como a política, o sistema judicial, o lazer, o turismo, o setor médico-hospitalar, o trabalho e até mesmo a religião e a educação.

qualquer consiga resolver seus próprios problemas isoladamente, porque qualquer que seja o problema a ser tratado, será afetado por decisões e ações tomadas em vários outros lugares do globo. Segundo elas, no mundo atual, interconectado, é preciso trabalhar em conjunto e cruzar fronteiras em busca da solução de problemas comuns e de interesse de todos. Para Merryfield e Duty (*id.*, *ibid.*), o hibridismo gerado pela globalização advém justamente da possibilidade que as pessoas têm de fazer conexões interculturais em busca de soluções para “situações conflitantes e realidades em mutação” (*ibid.*, p. 84). No entanto, o hibridismo gerado pela globalização, segundo elas, “é baseado em um pluralismo igualitário que rejeita divisões abrangentes e mascara distinções” (*id.*, *ibid.*). As autoras lembram, ainda, que essa interconexão global não só significa que o que acontece no mundo afeta diferentes culturas locais, mas também que o que acontece em pequenas comunidades afeta outras comunidades e também a situação do planeta. Como consequência, esse processo de interconexão está “alterando culturas e padrões de interação” (*ibid.*, p. 83) em várias regiões do mundo.

A educação, como não poderia deixar de ser, também tem sido fortemente influenciada pela globalização que, ao alterar as relações econômicas, políticas, sociais e culturais em nível mundial, também introduz novos elementos na organização escolar e na sala de aula, especificamente. Cooppan (2004), por exemplo, refere-se ao aumento do volume de conhecimento proporcionado pela globalização. A autora diz que a globalização, ou o que ela chama de “fluxos constitutivos de mercadorias, pessoas, capital, ideias, informação e tecnologias, encolheu o mundo contemporâneo, tornando as bordas geográficas menos distintas” (p. 10) e proporcionando um contato mais profundo entre diferentes culturas. Cooppan ressalta, no entanto, que “os mesmos fluxos que encolhem o mundo também expandem o universo do que existe para ser conhecido” (*ibid.*, p. 11). Para Cooppan, o objetivo pedagógico da era da globalização deve ser pensar a cultura “tanto nacionalmente quanto transnacionalmente, local e globalmente, através do particular e em direção ao universal em sua forma reconceptualizada como rede, interseção, rotas” (*ibid.*, p. 20). Merryfield e Duty (2008) também concordam com Cooppan (2004) e afirmam que “a globalização afeta o conhecimento, as habilidades e as experiências de que os jovens precisam para se engajar no discurso e nas tomadas de decisão em contextos culturalmente diversificados e em culturas globais” (p. 84). A globalização, assim, introduz novos desafios na educação, trazendo novas demandas para as escolas e, principalmente, para os professores.

Brydon (2009) define globalização em termos da “expansão, crescimento, e velocidade de conexões sociais transplanetárias, que estão levando a mudanças na interconectividade transmundial [...]” (p. 4) e concorda que o fenômeno requer atenção em nível transnacional. A autora, especialista canadense em estudos culturais pós-coloniais, está interessada nas “condições necessárias para construir democracia local e global” (p. 7), já que na sua opinião “atingir democracia global não significa promover um modelo americano de democracia” (*id.*, *ibid.*). Em particular, a autora está interessada em “determinar que tipo de pedagogias e currículos são necessários para educar cidadãos sobre globalização, cidadania, e cultura” (*ibid.*, p. 7). Brydon distingue “global” de “internacional” e se coloca a favor de uma produção de conhecimento que venha subverter o *status quo*, ou seja, a conhecida divisão entre teoria e prática, em que alguns produzem conhecimento, como os intelectuais e os acadêmicos, e outros aplicam o conhecimento produzido, como os movimentos sociais e os professores.

Essa discussão sobre o que é global e/ou internacional leva a uma outra diferenciação teórica que tem sido considerada mais relevante para o ensino de inglês como língua estrangeira: a noção de globalização em oposição à noção de localização, e o consequente imbricamento das duas na noção de “glocalização”, como já mencionado. A próxima seção aborda tais questões e busca trazer a discussão para o campo do ensino de inglês como língua estrangeira.

3.3. O Global e o Local

A noção de globalização, ou seja, o atual processo de movimentação e comunicação entre os povos que caracteriza a sociedade contemporânea, contrapõe-se claramente à noção de localização. Cope e Kalantzis (2000, p. 6) referem-se às “realidades de crescente diversidade local e conectividade global.” Chiarini (2001, p. 73) descreve a sociedade atual como um “cenário híbrido, plural, globalizado e, ao mesmo tempo, marcadamente atravessado por reivindicações locais.” Como também ressaltou Cooppan (2004), ao se referir ao aumento do conhecimento no mundo, devido ao fenômeno da globalização, “mais lugares, mais pessoas, mais línguas, mais culturas, mais textos, todos clamam por um lugar na mesa do conhecimento institucional, e cada um exige que seja pensado em seus próprios termos locais” (p. 11).

Segundo Bayhham e Prinsloo (2009), embora vários pesquisadores tenham definido o letramento em termos de práticas diárias de uma determinada comunidade, como já discutido nos Capítulos 1 e 2, pesquisadores mais atuais tornaram-se mais perceptivos ao fato de que “o foco nas práticas de letramento como localizadas em contextos sociais, políticos e culturais imediatos deve ser balanceado com a noção de como locais remotos e práticas remotas de letramento dão forma e restringem as práticas locais” (p. 4). Brand e Clinton (2002, p. 343) também já chamavam atenção para “as maneiras como o letramento surge de interações humanas locais, particulares e situadas, ao mesmo tempo que (...) também regularmente surge de outros lugares – infiltrando-se, desconectando e deslocando a vida local.” Da mesma forma, Street e Lefstein (2007) afirmam que a oposição dicotômica entre o local e o global, além de desnecessária, “prejudica nossa compreensão das forças que estão em jogo nos eventos diários de letramento” (p. 174).

Com efeito, num estudo sobre a influência da mídia nas práticas comunicativas de crianças em idade pré-escolar, Marsh (2006) se refere ao atual debate sobre “a polarização entre o global e o local, o público e o privado” para ressaltar o quanto “espaço, local e tempo são centrais para o consumo e a produção de discursos da mídia e estão, assim, embutidos nas práticas diárias de muitas famílias que hoje vivem em sociedades altamente tecnologizadas” (p. 20). Para a autora, o processo de globalização é multifacetado e, em relação aos textos da mídia, torna-se endêmico, trazendo problemas para a heterogeneidade cultural devido à maneira como “os discursos culturais americanos saturam a arena internacional” (*id.*, *ibid.*). Marsh lembra que,

embora o processo de globalização tenha sido frequentemente projetado como parte do imperialismo cultural e da homogeneização de sociedades através de objetivos mercadológicos, muitos teóricos tem apontado para as maneiras como práticas localizantes garantem que mercadorias culturais nunca sejam simplesmente adotadas, mas adaptadas para contextos locais (*ibid.*, p. 21).

A autora conclui, assim, que a sociedade contemporânea está repleta de textos híbridos, influenciados em sua produção pela complexidade do “intercâmbio entre significados localmente modulados e os discursos globais” (*id.*, *ibid.*). Devido a esse processo, não é mais possível examinarmos as práticas comunicativas, ou práticas de

letramento, de determinadas comunidades ou grupos de pessoas, de forma isolada, como se fossem um conjunto independente de práticas sociais.

Vemos, então, que o contato cultural e o hibridismo proporcionado pela globalização também traz consigo reivindicações e significados locais extremamente relevantes que, por isso mesmo, não podem ser esquecidos ou subvalorizados. É nesse cenário híbrido, decorrente da globalização, que se dá o atual debate sobre globalização e as questões de poder e desigualdade envolvidas no embate entre uma postura globalizante da educação, que acaba por reproduzir as relações de poder já existentes e de interesse dos grupos dominantes, e uma abordagem mais *localizante*, que não pretende se opor à globalização, mas que objetiva ao empoderamento e à libertação dos educandos (cidadãos), subvertendo a ordem dominante e buscando alternativas locais para a mudança.

Para tanto, é necessário conhecer e reconhecer nosso lugar no mundo: quem somos nós? Como contribuímos para a nossa comunidade? Como a nossa cultura nos influencia? Refletir sobre nossos valores locais, ou seja, aquilo que é “regional, interior, de uma comunidade ou de grupos com características próprias”, segundo Menezes de Souza e Monte Mór (2006, p. 96), e contrapô-los a valores globais, ou seja, aquilo que é “universal, exterior, de um grupo de países desenvolvidos, que, por sua força político-econômica, se apresentam como modelos sociais” (*id.*, *ibid.*), nos ajuda a perceber a forte hierarquização existente entre esses dois tipos de valores e a fazer opções mais informadas quanto a que posição assumir frente a diferentes situações.

Canagarajah (2006) ressalta que o termo *local* é, por natureza, relativo e, por isso mesmo, um construto fluido, ambíguo, ou seja, aquilo que é local para um determinado país pode não ser local para as diversas comunidades que constituem esse país. Além disso, Canagarajah lembra que, como veremos, “há a interpenetração do global no local e vice-versa” (*ibid.*, p. 198), como também ressalta Turner (2009), ou, nas palavras de Cooppan (2004, p. 12), “o global e o local reciprocamente se reorganizam e re-formam um ao outro.”⁶²

Como também ressaltaram Cope e Kalantzis (2000), a globalização levou o uso do inglês como língua franca ou língua mundial a uma situação paradoxal: ao mesmo tempo em que passa a ser cada vez mais usado como “língua comum para o comércio, a

⁶² Hífen no original.

mídia e a política globais, o inglês também está se partindo em *ingleses*⁶³ múltiplos e cada vez mais diferenciados, marcados por sotaques, origem nacional, estilo subcultural e comunidades profissionais ou técnicas” (p. 6). Na opinião dos autores, esse processo é diariamente intensificado pela migração, o multiculturalismo e pela integração da economia global, fazendo com que “a globalização dos meios de comunicação e dos mercados de trabalho torne a diversidade linguística uma questão local cada vez mais crítica” (*id.*, *ibid.*).

Ao discutir os conceitos de práticas de letramento e eventos de letramento, já apresentados no capítulo anterior, Brandt e Clinton (2002) propõem os conceitos de “movimentos localizantes” e “conexões globalizantes”⁶⁴ para explicar a interrelação e o embate entre o local e global quanto às práticas de letramento. O primeiro termo, movimentos localizantes, descreve as atividades das pessoas quando elas direcionam suas práticas de letramento para atender a necessidades pessoais e para corresponder às estruturas sociais locais. Já o segundo termo, conexões globalizantes, se refere a uma prática de letramento local que atinge contextos e usos externos, fora do contexto local. Street e Lefstein (2007) lembram que os textos escritos usados como foco em eventos de letramento geralmente não são produzidos pelos participantes do evento, ou seja, não são locais, permitindo assim que participantes remotos, externos à comunidade de prática, desempenhem um importante papel nas práticas locais. É neste sentido que o imbricamento entre o local e o global acontece, trazendo influências externas para as práticas locais e, ao mesmo tempo, permitindo que práticas locais alcancem contextos globais. No entanto, esse embricamento não ocorre por acaso, nem é desprovido de forças ideológicas (BRANDT; CLINTON, 2002; STREET; LEFSTEIN, 2007). Como veremos mais adiante através da análise dos dados desta pesquisa, a interconectividade entre o local e o global não é neutra, mas resulta de escolhas ideológicas feitas pelos participantes da comunidade de prática.

Canagarajah (2006) trouxe o embate entre globalização e localização para o campo do ensino de línguas estrangeiras, mais especificamente o inglês. O autor procura mostrar como falantes multilíngues resistem ao uso das formas dominantes do inglês e encontram maneiras de acomodar suas variantes locais para expressar seus interesses e objetivos pessoais. Para o autor, esta é uma forma de localização do inglês: “o

⁶³ Grifo meu.

⁶⁴ Tradução minha dos termos originais “localizing moves” e “globalizing connects”.

estabelecimento de normas interpessoais apropriadas para cada contexto de interação” (*ibid.*, p. 204).

Canagarajah relata que as comunidades pós-coloniais, ao mesmo tempo em que “estavam ocupadas com projetos de descolonização, de repente se viram enfrentando as demandas da globalização” (*ibid.*, p. 202). Por um lado, as ex-colônias se preocuparam em fortalecer a língua nativa, livres que se encontravam da imposição do inglês pela Inglaterra. Por outro lado, a globalização impôs novos desafios, diluindo as fronteiras entre os países e trazendo novas influências linguísticas. Em outras palavras, a globalização impôs às nações pós-coloniais a necessidade de uso do inglês para sua própria sobrevivência como nação.⁶⁵ Essa necessidade também se estendeu a outros países, tanto aqueles que não foram necessariamente colônias britânicas – como é o caso do Brasil – como aqueles que já eram nações reconhecidas e estabelecidas mesmo antes do período das grandes colonizações. Canagarajah acrescenta que, a partir da formação da União Européia, “os países membros estão enfrentando um desafio similar” (*id.*, *ibid.*). Paradoxalmente, segundo o autor, a necessidade do multilinguismo trazida pelas exigências da globalização resultou no aumento do poder da língua inglesa no mundo. Mesmo assim, Canagarajah aponta pesquisas que relatam os esforços de várias comunidades e indivíduos multilíngues que usam o inglês de forma localizada e apropriada a seus próprios interesses, muitas vezes fazendo uso da língua local “de formas sutis para negociar os valores, identidades e interesses desejados” (*ibid.*, p. 203).

Canagarajah (2005b) chama atenção para equívocos que frequentemente se estabelecem ao se falar em globalização. Para ele, há um descompasso entre o “conhecimento da globalização e a globalização do conhecimento” (p. xiii-xiv). Segundo o autor, quando falamos em globalização frequentemente nos referimos a “uma nova vida de relações fluidas, irrestritas e sem fronteiras entre comunidades [e assumimos] um modelo pluralista de um mundo onde todas as comunidades gozam de relativa autonomia, com identidades, valores e conhecimentos locais empoderados” (*ibid.*, p. xiv). Contudo, ele afirma que o conhecimento, na verdade, é construído de maneira restrita, através de uma “imposição unilateral de discursos homogêneos e tradições intelectuais por algumas poucas comunidades dominantes” (*id.*, *ibid.*). É nesse sentido que Canagarajah ressalta a profunda inter-relação entre conhecimento e poder. Assim, o autor clama por um maior equilíbrio entre os processos de globalização e os

⁶⁵ Para uma visão mais aprofundada desta questão, ver Kachru (1986).

conhecimentos locais, o que levaria a uma produção de conhecimento mais diversificada, baseada na diversidade das práticas e valores da humanidade.

Para Canagarajah (2005c), o conhecimento local é sempre contextualizado, específico de uma determinada comunidade, fluido e não-sistemático, já que é gerado nas práticas sociais diárias das comunidades a que pertence. Além disso, o conhecimento local, tanto quanto o global, é múltiplo e diverso, como explica o autor, pois é constituído por “práticas, discursos e tendências ideológicas diversas” (p. 12). Canagarajah acrescenta que esse tipo de conhecimento *localizado* é comumente desvalorizado frente ao conhecimento científico, este sim, globalizado e dominante e, por isso, imposto unilateralmente às comunidades periféricas pelas comunidades detentoras de poder econômico e prestígio cultural. No entanto, paradoxalmente, o conhecimento científico também é uma forma de conhecimento local. O autor esclarece que “*toda* atividade produtora de conhecimento é contextualizada e colaborativa”⁶⁶ (*ibid.*, p. 6) e, portanto, o conhecimento científico também é localizado no sentido de que é influenciado pelo seu local de produção, ou seja, as nações ocidentais.

No entanto, ao contrário do conhecimento científico, reconhecido como um conjunto de idéias mais ou menos estabelecidas, Canagarajah ressalta que o conhecimento local não é um paradigma filosófico nem pode ser definido como um conjunto de idéias estabelecidas. O autor explica que nossa localização – seja ela geográfica, social ou política – é a base para o nosso pensamento. Nesse sentido, o conhecimento local pode ser comparado ao que Homi Bhabha (1998) e Mignolo (2000) definem como *locus de enunciação*. Para Canagarajah (2005c, p. 14), “o contexto de onde falamos molda o conhecimento que produzimos.” Assim, o conhecimento localmente produzido é, na opinião do autor, um “*processo* de negociação de discursos dominantes e engajamento na construção contínua de conhecimento relevante no contexto de nossa história e prática social”⁶⁷ (*ibid.*, p. 13). Devido a sua própria constituição, portanto, o conhecimento local tende a ser mais relevante para a vida e os interesses de comunidades específicas. No entanto, Canagarajah não pretende que o conhecimento local substitua acriticamente o conhecimento científico. Pelo contrário, o autor coloca-se a favor de uma prática que absorva o conhecimento globalizado,

⁶⁶ Itálico no original.

⁶⁷ Itálico no original.

dominante, para os interesses do conhecimento e dos valores locais, objetivando a uma crítica inexorável e contínua e à democratização da produção de conhecimento.

Canagarajah (2005b) afirma que aquilo que é local não deveria ter um status secundário em relação aos “discursos dominantes e instituições de comunidades poderosas, de onde o global é simplesmente aplicado, traduzido, ou contextualizado para o local” (p. xiv). Em sua opinião, os processos de globalização possuem um potencial para construir relações mais democráticas, mas ele argumenta que é ilusório pensar que isso seria um efeito natural da globalização.

3.4. Letramento, Globalização e Ensino de Inglês como Língua Estrangeira

Para Canagarajah (*id.*, *ibid.*), existem basicamente duas atitudes relacionadas à globalização no que diz respeito a valores locais. A primeira enfatiza a generalização de “códigos, discursos, e práticas comunicativas homogêneas para todas as comunidades” (*id.*, *ibid.*) como se esses fossem universalmente relevantes e aplicáveis a toda a humanidade. Nessa atitude se enquadram todos aqueles que acreditam que valores e concepções globais e universalizantes são a resposta para todos os problemas locais. No campo do ensino de inglês, essa atitude estaria vinculada, segundo Canagarajah, àqueles que advogam a aplicação de métodos de ensino desenvolvidos pelas comunidades do círculo interno – segundo o conhecido modelo de inglês mundial (*World Englishes*) de Kachru (1992)⁶⁸ – e que acreditam que tais métodos, por serem desenvolvidos por especialistas nativos, universalmente asseguram o aprendizado proficiente da língua alvo. Essa concepção foi colocada em cheque pela chamada “condição pós-método”, defendida por vários especialistas da linguística aplicada em favor da percepção de que não há nenhum método ideal para o ensino de inglês, nenhum método que garanta universalmente o aprendizado ideal em todas as situações.⁶⁹

⁶⁸ Kachru (1992) distinguiu as comunidades em que o inglês é falado num modelo de três círculos estratificados. O círculo interno (*Inner Circle*) é composto pelas nações ou comunidades em que o inglês é falado como língua nativa. O círculo externo (*Outer Circle*) é composto pelas nações ou comunidades onde o inglês é falado como segunda língua e normalmente representam colônias e ex-colônias do império Britânico. O terceiro círculo, chamado de círculo em expansão (*Expanding Circle*), é constituído por nações ou comunidades onde o inglês é falado ou ensinado como língua estrangeira.

⁶⁹ Ver, por exemplo, Kumaravadivelu (1994, 2003, 2006), Prabhu (1990) e Richards e Rodgers (2002).

A segunda atitude de que fala Canagarajah (2005b) pretende empoderar o conhecimento local, mas assume isto como um efeito natural da globalização. A valorização do local seria garantida pelas novas relações sociais e interações comunicativas produzidas pela nova ordem global. No campo da linguística aplicada ao ensino de línguas, essa atitude levou os teóricos a acreditarem que a globalização provocaria um maior avanço da expansão do inglês pelo mundo e que teria, como consequência, a diminuição da autoridade do falante nativo em relação a formas e dialetos não-nativos do inglês (KRAMSCH, 2003). Para Canagarajah (2005b), nenhuma dessas duas atitudes pode garantir a real valorização do local, que só pode ser atingida pela luta social informada e pela negociação estratégica das comunidades locais interessadas. Canagarajah advoga, então, uma atitude que permita o empoderamento dos valores locais de cada comunidade através da pluralização da norma dominante, criando “um espaço significativo para códigos, identidades, conhecimentos e tradições de ensino locais” (*ibid.*, p. xxix).

A partir do modelo de Kachru (1992), Canagarajah (1999) explora os desafios e possibilidades do campo do ensino de inglês no que se refere aos contextos de contato entre as comunidades onde o inglês é falado como língua nativa, que ele chama de *centro*, e as comunidades que englobam tanto o círculo externo quanto o círculo em expansão do modelo de Kachru, e que Canagarajah chama de *periferia*.⁷⁰ Para ele, as populações dessas comunidades periféricas, especialmente aquelas ditas pós-coloniais, convivem com um eterno conflito – o desejo de aceitar as “vantagens” dos valores ocidentais representados pelo *centro*, incluindo a aprendizagem do inglês, e a realidade de seus próprios valores locais, *periféricos*, e suas línguas vernáculas. Segundo Canagarajah (1999), muitos nessas comunidades “traíram os chamados do vernáculo em troca das vantagens do inglês” (p. 1) e hoje sentem que não pertencem a nenhuma das duas comunidades. Outros escolheram o caminho oposto e rejeitaram o inglês, trancando-se em suas comunidades locais, o que os “privou de ricas interações com comunidades e tradições multiculturais através da língua inglesa,” na opinião de Canagarajah (*id.*, *ibid.*). A melhor alternativa, na visão do autor, seria “apropriar a segunda língua, e absorver partes dela para o vernáculo, [criando uma] tensão criativa entre as línguas que também pode gerar novos discursos” (*id.*, *ibid.*).

⁷⁰ Itálico no original.

Canagarajah (2005b, 2005c) admite que, na nova ordem globalizada, nenhuma comunidade está isolada o tempo todo e, devido a esse intenso contato, as culturas estão sempre em movimento, sempre se transformando de “formas estranhas, híbridas, difusas e desterritorializadas” (2005b, p. xvii), e contaminam outras culturas à medida que “viajam” e escolhem novas localizações. É devido a esse cenário cultural híbrido e difuso que Canagarajah argumenta que novas competências são necessárias tanto para a comunicação quanto para o letramento e, assim, o letramento, quando feito em uma única língua (por exemplo, o inglês) e em um único dialeto dessa língua (no Brasil, frequentemente o inglês americano padrão), tende a não preparar nossos alunos para as necessidades atuais do mundo globalizado. Para funcionar adequadamente de acordo com essas necessidades, o cidadão “pós-moderno” precisa dispôr de múltiplos dialetos, discursos híbridos e diferentes estratégias. Para Canagarajah, os profissionais de ensino de línguas, especialmente de inglês como língua dominante da globalização, devem reconsiderar suas práticas e mudar suas prioridades. A Tabela 3 abaixo resume as propostas de Canagarajah para as mudanças pedagógicas no ensino de inglês.

De:	Para:
“língua alvo” texto e língua como homogêneos juntar-se a uma comunidade foco em regras e convenções correção língua e discurso como estáticos língua como vinculada a um contexto comando de regras gramaticais texto e língua como transparentes e instrumentais L1 ou C1 como problema	repertório texto e língua como híbridos mover-se entre comunidades foco em estratégias negociação língua e discurso como mutantes língua como transformadora de contextos consciência metalinguística texto e língua como representações L1 ou C1 como recurso

Tabela 3 – Mudanças na prática pedagógica (CANAGARAJAH, 2005b).

O *New London Group* (2000) também concorda com Canagarajah (2005b), e afirma que “a diversidade linguística e cultural é agora uma questão central e crítica e, como resultado, o significado da pedagogia do letramento também mudou” (NEW LONDON GROUP, 2000, p. 14). A esse respeito, os autores acrescentam que

Diversidade local e conectividade global significam não apenas que não podem existir padrões; [isso] também significa que a habilidade mais importante que os alunos precisam aprender é negociar dialetos regionais,

étnicos ou baseados em classe; variações de registro que ocorrem de acordo com o contexto social; discursos transculturais híbridos; a mudança de código que é frequentemente encontrada num texto entre diferentes línguas, dialetos ou registros; diferentes significados visuais e icônicos; e variações nas relações gestuais entre pessoas, linguagem e objetos materiais (*id.*, *ibid.*).

Frente às atuais condições do mundo globalizado, Canagarajah (2005c, p. 7) indaga se “noções contemporâneas como hibridismo, pluralismo e multiculturalismo” realmente acomodam valores locais. O autor acredita que, ironicamente, o crescente processo de globalização criou maior visibilidade para o *local*. Segundo ele, os avanços tecnológicos aproximaram o mundo, tornando visíveis comunidades anteriormente consideradas remotas e acomodando, através da Internet e outros meios de comunicação, diferentes códigos e discursos, vozes e imagens de variadas culturas. Para muitos autores, segundo Canagarajah, a Internet e a comunicação mediada por computador dão voz à periferia, “empoderando aprendizes não-nativos de inglês, e democratizando as relações sociais” (*ibid.*, p. 9). Assim, o atual processo de globalização, que Canagarajah chama de pós-moderno, incorporou o local de maneira peculiar. Para o autor, apesar dos esforços da globalização, o *local* não foi erradicado, mas conseguiu negociar, modificar e absorver o global de várias formas.

Contudo, embora o local pareça intimamente enraizado no global e vice-versa, Canagarajah (2005c) adverte que o poder ainda permanece nas mãos de algumas poucas nações e instituições – as mesmas que já detinham o poder desde os tempos coloniais. Segundo o autor, ainda há uma forte discrepância entre pobres e ricos no mundo e, por isso, “o local encontra representação apenas de acordo com os objetivos e formas permitidos pelos poderosos” (*ibid.*, p. 8) e o que fazemos é constantemente interpretar o local pelas lentes do global. O autor ressalta que “o conhecimento dos grupos dominantes é imposto através das instituições de que dispõem, incluindo a escola” (CANAGARAJAH, 1999, p. 18). Assim, através de suas relações de poder, “a escola é capaz de preservar a divisão do trabalho e a hierarquia do *status* de uma maneira que é igualmente aceitável pelos poderosos e pelos dominados” (*ibid.*, p. 24). Para Canagarajah, a escola “exerce uma função importante no reforço dessas distinções sociais e na legitimação de desigualdades” (*id.*, *ibid.*). É preciso, então, como afirma o autor, um engajamento crítico com as condições pós-modernas para abrir espaço para os conhecimentos e valores locais de comunidades desprivilegiadas. Em sua visão, “há um

trabalho a ser feito para se desenvolver pedagogias transformadoras que levariam a relações mais igualitárias na sociedade e na educação” (CANAGARAJAH, 2005c, p. 9).

3.5. Globalização e o Desafio de Ensinar Língua Estrangeira na Escola

Canagarajah (2006) nos lembra que o pensamento pós-moderno nos ajuda a compreender a noção de identidade a partir de um ponto de vista não-essencialista, ou seja, percebendo que as identidades não pertencem exclusivamente a uma única língua ou cultura. Além disso, segundo a visão pós-moderna, línguas e culturas não são puras e não podem ser isoladas de influências externas ou estrangeiras, da mesma forma que comunidades não são homogêneas, mas sim heterogêneas e híbridas.⁷¹ Pensando por esse ponto de vista, Canagarajah acredita que “o inglês que falamos pode refletir nossos valores e interesses” (*ibid.*, p. 203). O autor afirma que indivíduos multilíngues dispõem de “estratégias intuitivas que facilitam uma negociação saudável” (*ibid.*, p. 205) com falantes de outras culturas ou mesmo com falantes monolíngues de inglês, negociando diferenças e garantindo a inteligibilidade. Segundo ele, as novas convenções para comunicação internacional em tempos de globalização permitiram o surgimento de recursos através dos quais indivíduos multilíngues podem negociar suas diferenças através do uso do inglês. Dentre essas novas convenções para comunicação encontram-se as convenções da Internet que, na opinião do autor, “fornecem um fórum flexível onde [indivíduos] multilíngues podem representar suas identidades e valores” (*id.*, *ibid.*). É nesse sentido que Canagarajah vê o empoderamento de falantes multilíngues, através da criação de discursos híbridos – o que o autor chama de “globalização de baixo para cima” (p. 211), pois tais discursos híbridos e localizados representam as identidades de indivíduos que não pertencem aos discursos dominantes.

O pensamento de Canagarajah (2006), a meu ver, se coaduna com as sugestões de Menezes de Souza e Monte Mór (2006), já que esses autores também acreditam na possibilidade de identidades híbridas de indivíduos multilíngues, que conseguem fazer uso localizado do inglês como língua de contato para alcançarem seus objetivos e interesses, num ambiente altamente globalizado, sem abandonarem seus valores e

⁷¹ Para uma discussão mais ampla das noções de identidade e cultura segundo o pensamento pós-moderno, ver Mattos (2010).

conhecimentos locais. Como ponderam Moraes e Monte Mór (2007), o desafio do ensino de LE encontra-se em desenvolver práticas que permitam ao aluno “continuar a estudar o idioma estrangeiro, contudo, segundo perspectivas que possam aproximar o que ele aprende com a sua vivência social” (p. 25).

Trazendo os conceitos de movimentos localizantes e conexões globalizantes, propostos por Brandt e Clinton (2002) e já discutidos anteriormente, para a sala de aula de inglês como língua estrangeira, vemos que o professor encontra-se no centro do embate entre o local e o global, pois é ele quem geralmente escolhe os textos, sejam eles escritos ou orais, que serão usados pelos alunos como material linguístico para a aprendizagem da língua alvo, ou seja, são esses textos que estarão no centro das práticas de letramento usadas em sala de aula. O professor, assim, tem um papel primordial na escolha desses textos. Se, por um lado, uma escolha desatenciosa poderá gerar nos alunos tanto sentimentos de aversão à língua alvo quanto desejos de substituir suas experiências e culturas pessoais pelas novas culturas e experiências com que têm contato através da língua estrangeira, por outro lado, uma escolha bem informada e crítica permitirá que os alunos se apropriem da língua estrangeira e a utilizem para seus próprios objetivos, como sugere Canagarajah (2005c; 2006), ao mesmo tempo que, como querem Menezes de Souza e Monte Mór (2006) e Moraes e Monte Mór (2007), aproximam esse uso global da língua de suas vivências localizadas, sem abandonarem seus valores locais. É esse papel do professor na escolha dos materiais a serem usados na sala de aula que defino como práticas de globalização e localização e que passo a discutir nas próximas seções.

3.6. Práticas de Globalização e Localização

Nesta seção discuto e analiso dados desta pesquisa que de alguma forma iluminam a questão do embate entre o global e o local, discutida nas seções anteriores, no que diz respeito às práticas de letramento usadas pelos participantes em seus contextos de ensino.⁷² Essas práticas de letramento, conforme discutido acima, ora podem privilegiar contextos globais, ora podem valorizar conhecimentos locais,

⁷² Serão discutidas aqui apenas algumas atividades elaboradas pelos participantes da pesquisa, selecionadas como mais representativas do tema abordado neste capítulo.

representando, assim, práticas de globalização ou práticas de localização, respectivamente.

Em momentos diferentes, os participantes desta pesquisa fizeram uso, cada um a sua maneira, de práticas de globalização e de localização. Dora, por exemplo, já que não usava nenhum livro didático em suas aulas, fazia uso constante, com seus alunos, de textos retirados da Internet como ela mesma relatou no excerto D8, apresentado no Capítulo 2, um ambiente globalizado por sua própria natureza, por ser um ambiente de acesso aberto a todas as comunidades mundiais, e também pela natureza de seu conteúdo, que não é controlado por nenhum país ou instituição. No uso dessas atividades, Dora muitas vezes oscilou entre práticas ora localizantes ora mais globalizantes. Essa oscilação pode ser percebida desde as primeiras atividades descritas em seu portfólio. A atividade com o gênero textual “placas”, por exemplo, utilizada ainda antes do início de sua participação nesta pesquisa e relatada no capítulo anterior, já mostra sinais dessa oscilação. A atividade, reproduzida no Anexo 17, foi adaptada de um livro texto de uma grande editora comercial internacional e, portanto, é um texto que objetiva atingir um grande número de pessoas no mundo todo. Ao selecionar esse texto para usar com seus alunos, utilizando também os exercícios sugeridos pelo mesmo livro como atividades de prática, Dora privilegia o contexto global, o que constitui uma prática globalizante. No entanto, após utilizar essa atividade em suas aulas, ela reflete em seu portfólio sobre os resultados alcançados e chega à conclusão de que a atividade não foi totalmente bem sucedida porque ela deixou de trabalhar com os alunos as habilidades de produção oral e escrita da língua. Dora, então, reflete sobre possíveis maneiras de melhorar essa atividade para uso futuro, sugerindo que os alunos produzam placas para serem colocadas na escola. Essa sugestão parece contribuir para a valorização dos saberes locais da comunidade escolar de seus alunos, segundo as concepções de Canagarajah (2005b, 2005c, 2006) e Menezes de Souza e Monte Mór (2006), já que as placas seriam confeccionadas de acordo com as necessidades percebidas pelos próprios alunos de Dora. Provavelmente eles teriam que criar placas diferentes daquelas sugeridas na atividade por ela utilizada, as quais reproduzem um saber global. Mesmo assim, seria uma prática localizante, já que isso daria aos alunos a oportunidade de refletir e questionar sobre as reais necessidades de sua comunidade escolar e sobre o uso de placas em ambientes nos quais eles vivem e conhecem muito bem.

Uma outra atividade usada por Dora que também permite observarmos suas práticas globalizantes e localizantes foi a atividade com o gênero textual “página da Internet” sobre a página da empresa de telefones celulares Nokia. O texto utilizado para essa atividade foi retirado da Internet e parece ser representativo do atual processo de globalização por que passa nossa sociedade: os telefones celulares tornaram-se atualmente um bem de consumo altamente desejado nos quatro cantos do mundo, por todas as classes sociais e por indivíduos de todas as idades. Além disso, a grande maioria desses aparelhos – senão todos – são produzidos por grandes empresas internacionais e, por isso mesmo, globalizadas.⁷³ Como Dora explicou em seu portfólio, a ideia inicial dessa atividade foi retirada do *site* das OPedMG mas o texto original sugerido pelo *site* era sobre carrinhos de bebê, que ela avaliou ser de pouco interesse para seus alunos. Dora optou, então, por substituir o texto sugerido pelas OPedMG pelo texto do *site* da Nokia, por considerá-lo mais próximo da realidade de seus alunos, como mostra o trecho da entrevista realizada com Dora, no dia 30/05/2008, em que ela comenta sobre essa atividade:

[...] Se bem que com a atividade do celular eles se motivaram também e ... ah, eles amam celular, né?
(Entrevista com Dora, gravada em 30/05/08)

Em seu portfólio, como mostram os trechos dos excertos D16 e D17 transcritos no Capítulo 2 e reproduzidos abaixo, ela também comenta que seus alunos, como a maioria dos adolescentes, gostam de telefones celulares, o que parece demonstrar que Dora tem uma boa percepção sobre os interesses de seus alunos:

D16: Foi uma atividade prazerosa porque os alunos adoram telefones celulares e eles gostam de saber informações sobre isso. [...] Eu usei algumas perguntas das Orientações Pedagógicas [de Minas Gerais] que, depois da aula, me pareceram um pouco óbvias quando aplicadas ao site da Nokia, por exemplo, “Que tipo de produto a Nokia comercializa?” Todo aluno sabe isso, mas não seria tão óbvio se eu tivesse usado o site sugerido nas Orientações porque os alunos não sabem sobre o produto [carrinhos de bebê].
(Portfólio de Dora, Primeiro Semestre/2008, p. 10-11)

⁷³ Refiro-me aqui não ao fato de que essas empresas não são brasileiras, mas ao fato de que elas são internacionalizadas e globalizadas, ou seja, possuem escritórios e fábricas em várias regiões do planeta e, da mesma forma, através de lojas próprias ou de suas redes de representantes, vendem seus produtos em inúmeros países ao redor do mundo.

D17: Como eu já disse, foi uma boa atividade, mas teria sido muito melhor se eu pudesse levar os alunos para a sala de informática. Os alunos ficaram envolvidos porque eles se interessam por telefones celulares [...]. Também foi interessante porque os alunos puderam falar de sua experiência de comprar produtos pela Internet e explicar o que eles fizeram ou fariam quando/se a empresa não entrega o produto comprado [...]. Outro ponto positivo foi que essa atividade foi feita através de um texto autêntico, que representa uma situação real na vida dos alunos, e ela foi seguida por outras atividades (writing/speaking) que se relacionaram a ela [...].

(Portfólio de Dora, Primeiro Semestre/2008, p. 10-11)

Embora o texto original sugerido pelas OPedMG possa ser considerado um texto local quando comparado ao texto sobre telefones celulares, a meu ver, a opção pelo *site* da Nokia, feita por Dora, mais uma vez privilegia o saber local de seus alunos, suas necessidades e preferências, como discutido por Canagarajah (2005b, 2005c, 2006) e Menezes de Souza e Monte Mór (2006), em oposição a um outro saber que pode ser considerado global: o saber de um especialista em ensino de LE, ou seja, o idealizador das atividades sugeridas pelo *site* das OPedMG, considerando-se principalmente que essas atividades não foram idealizadas tendo em mente uma comunidade específica de aprendizagem de língua estrangeira – a escola de Dora – mas sim uma percepção geral sobre como são – ou como deveriam ser – as aulas de língua estrangeira no contexto das escolas públicas de Minas Gerais. Como lembra Canagarajah (2006), o local é relativo e ambíguo por natureza, ou seja, aquilo que é local para um determinado país pode não ser local para as diversas comunidades que constituem esse país. O texto sugerido pelas OPedMG, portanto, pode ser considerado local para o estado de Minas Gerais em relação ao restante do Brasil, mas também pode ser considerado global para os alunos de Dora em relação ao restante dos alunos das escolas públicas de Minas Gerais. Assim, ainda que o texto do *site* da Nokia possa também ser considerado internacional e globalizado por sua origem, é um texto que se aproxima mais dos interesses e conhecimentos locais dos alunos de Dora, tornando-se, pois, uma prática localizante.

Essa atividade, com o gênero “página da Internet” utilizada por Dora, além de ser um exemplo de uma prática de localização, como discutido acima, parece revelar também um conflito vivido por Dora, que tem-se mostrado representativo de comunidades periféricas, conforme afirma Canagarajah (1999), e já abordado neste capítulo: o embate entre o global e o local. Nos excertos D16 e D17 apresentados no Capítulo 2 e reproduzidos acima, Dora mostra-se satisfeita com o resultado da atividade

e com a participação de seus alunos. Ela diz que seus alunos ficaram envolvidos com a atividade porque eles se interessam por telefones celulares e também porque os alunos puderam falar sobre sua própria experiência com compras pela Internet. Além disso, Dora avaliou positivamente a atividade por ter sido feita através de um texto autêntico e por ter sido integrada a outras atividades que trabalharam habilidades diferentes, como já discutido no capítulo anterior. Porém, ao mesmo tempo em que ela se diz satisfeita com a atividade, ela diz que poderia ter sido melhor e lamenta o fato de não ter podido levar seus alunos para a sala de informática, pois, como ela explicou em seu portfólio, em sua escola a sala de informática é usada apenas para cursos extra-curriculares. No excerto D16, Dora diz que usou algumas perguntas sugeridas pelo *site* das OPedMG mas que, depois da aula, considerou essas perguntas um pouco óbvias pois, segundo ela, “todo aluno sabe” a resposta. Ela explica, então, que as perguntas não seriam óbvias se ela tivesse usado a página originalmente sugerida pelas OPedMG. Dora parece encontrar-se aqui em meio ao conflito descrito por Canagarajah (1999), pois, embora ela avalie positivamente a adaptação que ela própria fez da atividade, ela também lamenta não ter podido usar a atividade conforme sugerida originalmente. Dora parece revelar, assim, o conflito entre o desejo de abraçar valores globais, como os expressos pelas OPedMG, e a realidade possível de seus próprios valores locais – o reconhecimento do interesse de seus alunos, a impossibilidade de utilização da sala de informática e a necessidade de um texto impresso – que a levaram a adaptar a atividade.

Como continuidade ao trabalho realizado com o gênero “página da Internet” sobre telefones celulares, conforme já comentado no capítulo anterior, Dora utilizou uma outra atividade, de produção escrita, em que propôs que seus alunos escrevessem uma carta de reclamação, imaginando que tinham comprado um telefone celular defeituoso através da Internet. A atividade está reproduzida no Anexo 17 e alguns exemplos da produção escrita dos alunos de Dora foram reproduzidos no Anexo 18. Essa atividade de produção das cartas de reclamação deu continuidade ao trabalho realizado com o gênero “página da Internet” também no que diz respeito à valorização do saber local dos alunos envolvidos, conforme Canagarajah (2005b, 2005c, 2006), ou seja, mais uma vez, os alunos de Dora tiveram oportunidade de utilizar suas próprias experiências para produzir linguagem. A produção da primeira versão das cartas de reclamação, como explicou Dora no excerto D19 já transcrito no Capítulo 2, foi feita em sala de aula e aos pares, um tipo de interação que tende a favorecer o conhecimento

prévio dos alunos, pois em sala de aula não há muito tempo para longas pesquisas em livros nem há outros recursos disponíveis, como a Internet ou outros adultos que pudessem interferir no processo de escrita. Assim, os alunos só puderam contar com seus próprios conhecimentos e experiências para produzir as cartas, pelo menos num primeiro momento. Essa primeira versão foi corrigida pela professora e depois devolvida aos alunos para re-escrita. No entanto, como é possível notar pelos exemplos reproduzidos no Anexo 18, muito do que foi escrito originalmente pelos alunos foi aproveitado para a segunda versão das cartas, pois elas ainda contêm erros. Não ressalto aqui este ponto para simplesmente chamar atenção para o erro cometido ou por pretender advogar uma abordagem de ensino que tenha por objetivo erradicar completamente o erro do aluno. Pelo contrário, desejo aqui salientar os erros que aparecem nos exemplos das cartas reproduzidas no Anexo 18, pois são eles, a meu ver, a evidência mais contundente de que esses exemplos foram realmente produzidos pelos alunos de Dora e, acima de tudo, que ela valorizou a produção de seus alunos considerando boas e adequadas cartas que, segundo uma visão tradicional de ensino de inglês, ainda careceriam de mais correção.

Embora Dora tenha gostado dos resultados dessa atividade, como ela diz no excerto D20 já transcrito no Capítulo 2, ela encontrou um problema: o excesso de trabalho que ela teve para a correção das duas versões da carta de reclamação. Como ela tinha nove turmas em que usou a mesma atividade, e cada uma com aproximadamente 30 a 40 alunos, Dora recebeu mais de 300 cartas de reclamação para corrigir em cada uma das versões. No excerto D20, Dora sugere uma possível solução para esse problema: da próxima vez, vai pedir que os alunos escrevam suas cartas em casa e usem o tradutor automático do computador para ajudar a corrigir a primeira versão das cartas. Ela só teria, então, que corrigir a versão final. Por outro lado, no excerto D21, também transcrito no Capítulo 2, Dora pondera que a atividade foi positiva justamente por ter sido realizada da maneira que foi: com os alunos escrevendo uma primeira versão de suas cartas em sala de aula e, em casa, reescrevendo as cartas após a primeira correção da professora. Dora diz ainda que, se os alunos tivessem feito a carta em casa, não teriam aprendido “coisas novas”, pois teriam simplesmente usado o tradutor automático do computador. Se considerarmos que o tradutor automático é um tipo de conhecimento globalizado, Dora parece encontrar-se novamente num embate entre o uso de um conhecimento global por parte de seus alunos e a valorização de seus saberes locais. Ao

mesmo tempo em que ela condena o uso indiscriminado do tradutor automático pelos alunos, ela parece ver algumas vantagens em usá-lo para seus próprios objetivos. Segundo Canagarajah (2006), é possível para uma comunidade apropriar-se de um saber global e utilizá-lo de forma localizada para seus próprios objetivos – o autor se vale do exemplo de falantes multilíngues que se apropriam do inglês, utilizando-o de forma localizada. No caso de Dora e seus alunos, o embate se dá entre o uso do tradutor automático indiscriminadamente, que seria o uso acrítico do saber global, e sua apropriação para um uso localizado (saber local), que seja direcionado para seus próprios interesses e objetivos.

Várias outras atividades utilizadas por Dora, já apresentadas no Capítulo 2, também constituem exemplos de suas práticas ora globalizantes ora localizantes. A atividade sobre os anúncios de jornal, e outras atividades conjugadas a ela, como o Diário de Debbie e a carta que os alunos escreveram para os pais de Debbie, já discutidas no capítulo anterior e reproduzidas no Anexo 17, também são exemplos dessas práticas. Na atividade sobre os anúncios de jornal, primeiramente Dora apresenta imagens de vários tipos de casa que ela encontrou na Internet, como podemos ver na reprodução da atividade no Anexo 17. Depois, ela usa anúncios de jornal, retirados de um livro didático produzido por uma editora internacional, como atividade de compreensão escrita. Nessa sequência de atividades, embora a atividade introdutória traga imagens de casas normalmente encontradas em países de língua inglesa que são menos comuns no Brasil, as perguntas utilizadas por Dora relacionadas à atividade não deixam de abordar o contexto local. Através dessas perguntas, a atividade traz a discussão sobre os tipos de casa para o contexto local de seus alunos ao perguntar-lhes se seria possível encontrar casas assim no Brasil. Além disso, as perguntas também questionam sobre o tipo de casa em que os alunos vivem e o tipo de casa em que gostariam de viver. Assim, embora essa atividade tenha sido retirada de um site da Internet, constituindo, portanto, um saber globalizado, na concepção de Canagarajah (2005b, 2005c, 2006), as perguntas introdutórias permitem um trabalho mais localizado. Já a atividade sobre os anúncios de jornal, como utiliza um texto retirado de um livro didático produzido por uma editora internacional, cujo autor é um pesquisador nativo, especializado em ensino de inglês como língua estrangeira, parece limitar-se a um trabalho mais globalizante.

Dando sequência a essas atividades, Dora utilizou um trecho de um diário de uma adolescente como atividade de compreensão escrita que, embora também tenha sido retirada do mesmo livro da atividade sobre anúncios de jornal, ou seja, podemos considerá-la uma atividade que privilegia práticas de globalização, por outro lado, pode ser considerada também uma prática de localização, já que Dora escolheu usar esse texto com seus alunos por considerar que o diário teria sido escrito por uma adolescente, alguém que pertence à mesma faixa etária de seus alunos. Como ela menciona nos excertos D26 e D27, transcritos no Capítulo 2 e reproduzidos abaixo, seus alunos simpatizaram com a história de Debbie, pois viram nela suas próprias histórias de vida:

D26: [...] Os alunos se sentiram bem porque o diário foi escrito por uma adolescente e a vida dela é parecida com a vida de muitos dos alunos.
(Portfólio de Dora, Primeiro Semestre/2008, p. 27)

D27: Os alunos ficaram envolvidos e se sentiram muito compreensivos com a história de Debbie. Alguns deles disseram que é um absurdo a maneira como os pais dela a tratavam. Foi interessante também porque os alunos puderam dar sua opinião sobre a maneira como seus próprios pais os tratam. [...]
(Portfólio de Dora, Primeiro Semestre/2008, p. 27)

Como o diário foi escrito por uma adolescente, a atividade consegue aproximar o texto do contexto dos alunos de Dora, tornando-se, assim, uma prática de localização.

Após essa atividade de compreensão escrita, os alunos de Dora escreveram uma carta para os pais de Debbie, manifestando suas opiniões sobre a maneira como eles tratam a filha e oferecendo conselhos. Mais uma vez, podemos perceber nessa atividade movimentos localizantes dentre as práticas pedagógicas utilizadas por Dora. Ao pedir que os alunos escrevessem sobre suas próprias opiniões sobre os problemas de Debbie, Dora permitiu que eles falassem de seus próprios problemas como adolescentes e sobre a maneira como eles veem a criação que recebem de seus pais. Assim, através do exame de problemas externos – globais – os alunos puderam também fazer um exame local de seus próprios problemas e de sua relação com seus pais.

Na avaliação que Dora fez das cartas produzidas por seus alunos, reproduzidas no Anexo 18, ela não corrigiu os erros gramaticais mas levou em consideração apenas o conteúdo da produção dos alunos, como ela explicou no excerto D29, já apresentado no capítulo anterior e cujo trecho reproduzo a seguir:

D29: [...] Na avaliação, eu considere apenas as idéias dos alunos, como eles se expressaram e não a estrutura gramatical. O que eu pude notar foi que os alunos com pouco vocabulário e pouco conhecimento tiveram dificuldades para produzir seus textos, alguns nem fizeram o texto. (Portfólio de Dora, Primeiro Semestre/2008, p. 28)

Esse tipo de avaliação feita por Dora do trabalho de seus alunos pode ser contemplada segundo as ideias de Canagarajah (2006) para o uso apropriado da língua, mostrando que Dora respeita os usos localizados que seus alunos estão tentando fazer da língua inglesa para atingirem seus objetivos. Embora ela reconheça que alguns alunos tiveram dificuldade para produzir as cartas devido ao baixo domínio do conhecimento léxico-sistêmico, sendo que alguns alunos inclusive nem fizeram a carta, aqueles que se aventuraram puderam exercitar seu conhecimento da língua inglesa numa atividade criativa e motivadora. Dessa maneira, Dora permite que seus alunos façam um uso apropriado da língua inglesa, como discute Canagarajah (2006), utilizando o saber global para atingir objetivos e realizar interesses locais. Além disso, ao permitir usos localizados da língua em sua prática pedagógica, Dora desenvolve em seus alunos uma concepção de língua e cultura que se coaduna com as teorias dos novos letramentos, conforme discutido nos Capítulos 1 e 2, ao invés de enraizar sua prática – e, conseqüentemente, a formação de seus alunos – em noções tradicionais de língua, que não permitem variações nas produções dos aprendizes, exigindo respostas fixas e “corretas”, livres de erros de qualquer espécie. Nessa visão tradicional, tanto a língua como a cultura são tomadas como sistemas fixos, universais e homogêneos – e, por isso mesmo, globalizados – conforme a discussão feita no Capítulo 1 e a partir da Tabela 3 (CANAGARAJAH, 2005b), e exigem o comando de regras gramaticais e convenções pré-estabelecidas. Já na visão das teorias dos novos letramentos, língua e cultura são tomadas como sistemas híbridos e são considerados recursos aos quais os aprendizes podem lançar mão para atingir objetivos particulares. É essa visão de língua como um recurso linguístico que Dora consegue estimular em seus alunos ao priorizar, na correção das cartas, o conteúdo de suas ideias, ao invés de se preocupar com as formas linguísticas utilizadas.

Além dessas atividades, Dora utilizou, ainda, com seus alunos, durante o terceiro bimestre do ano, uma outra apostila sobre o tema “Entretenimento”. Como texto escrito para atividades de compreensão escrita nessa apostila, ela utilizou a sinópsse do filme “Homem Aranha 2” para trabalhar as características próprias do gênero textual e

estratégias de leitura. Em seu portfólio do segundo semestre, Dora discute algumas questões que ela considera importantes no trabalho com gêneros textuais, como mostra o excerto D51 abaixo:

D51: Quando os professores motivam seus alunos a lerem diferentes gêneros textuais, eles permitem que os alunos compreendam a heterogeneidade e a diversidade cultural de uma língua. Isso significa que os alunos têm a oportunidade de se tornarem conscientes, mais criativos e de mente aberta, através da interação entre culturas e da compreensão das diferenças entre elas. Além disso, quando os alunos se deparam com diferentes formas de produção e publicação de informação e conhecimento, eles são capazes de usar estratégias de leitura para se comunicar e para entender textos diferentes daqueles que a escola costuma utilizar. Então, a consciência crítica é uma ferramenta que os alunos possuem para interagir com a sociedade para produzir e construir linguagem.

(Portfólio de Dora, Segundo Semestre/2008, p. 36)

Dora também relata como foi realizado o trabalho de compreensão do texto e afirma que, porque a maioria dos alunos já tinha visto o filme “Homem Aranha 2”, esse conhecimento de mundo os ajudou a compreender a sinópse em inglês.

D52: Meus alunos e eu falamos sobre o filme Homem Aranha 2. A maioria deles já tinha visto [o filme] antes e contaram a história para aqueles que ainda não tinham visto. Esse conhecimento de mundo ajudou os alunos a entenderem a sinópse. Nós discutimos sobre o gênero, os objetivos socio-comunicativos e o tema. Eu pedi que eles sublinhassem as palavras cognatas. Depois eles tentaram entender as palavras desconhecidas através do contexto. [...] Após a leitura, os alunos tinham que procurar informações específicas no texto.

(Portfólio de Dora, Segundo Semestre/2008, p. 36)

Ao refletir sobre essa atividade de compreensão de texto, Dora considera que a atividade foi boa porque os alunos gostam de falar de filmes, como vemos no excerto abaixo:

D53: Os alunos gostam de falar de filme. Todos queriam falar sobre o Homem Aranha ao mesmo tempo. Então, eu considere a atividade boa porque chamou a atenção dos alunos. Como eles já tinham visto o filme antes, eles puderam entender o texto em geral ao invés de ficarem preocupados com palavras que eles não sabem. É importante que eles desenvolvam estratégias baseadas no

conhecimento de mundo porque eles podem usá-las em provas, por exemplo.
(Portfólio de Dora, Segundo Semestre/2008, p. 36)

Depois do trabalho com o gênero “sinópse de filme”, Dora utilizou uma atividade de produção oral e uma atividade de produção escrita. Na primeira, os alunos tinham que representar uma conversa informal em pares, em que um dos alunos deveria fazer um convite para irem ao cinema e o outro aluno deveria aceitar ou recusar o convite. Eles também tinham que se cumprimentar e conversar um pouco sobre o filme. A atividade de produção escrita foi novamente realizada em pares, mas desta vez os alunos deveriam escrever um e-mail para um outro colega, convidando-o para ir ao cinema com a dupla. Dora utilizou o tempo de sala de aula para discutir com os alunos diferentes formas de argumentar e convencer o amigo a aceitar o convite e também as características do gênero e-mail. Em seu portfólio, ela reflete sobre o resultado dessas atividades. O excerto D54 abaixo mostra as reflexões de Dora sobre a atividade de produção oral e o excerto D55 a seguir traz suas reflexões sobre a atividade de produção escrita:

D54: Apresentação oral não é fácil, especialmente em inglês. No entanto, essa foi a melhor atividade oral que os alunos fizeram esse ano. Eles estavam mais motivados, entusiasmados e mais bem preparados do que nas apresentações anteriores. Eu acredito que isso aconteceu porque os alunos estão lidando com diferentes tipos de atividades em que eles podem desenvolver diferentes habilidades. Além disso, eles estudaram as maneiras de convidar e aceitar/rejeitar convites e escreveram e-mails com a mesma tarefa. Mas para mim, o assunto e o contexto contribuíram mais para o bom desempenho dos alunos. Eles gostaram de falar de filmes e quando os alunos estão interessados no assunto eles realmente se envolvem na atividade.
(Portfólio de Dora, Segundo Semestre/2008, p. 39)

D55: Atividades de produção escrita significativas e contextualizadas permitem que os alunos percebam as funções sociais da linguagem. O gênero “e-mail” faz parte da vida dos alunos e é relevante para a realidade deles. [...] Eu considero que esse tipo de atividade ajuda a desenvolver o pensamento crítico dos alunos. Eles produziram linguagem numa situação real. [...] Nessa atividade os alunos foram mais independentes do que nas outras atividades de escrita que eles fizeram. Eles também ficaram menos ansiosos. Talvez porque o gênero e-mail tem uma estrutura mais fácil ou porque eles estão “mais experientes” com a escrita. Um outro ponto positivo foi o tema. Os alunos adoram falar de filmes e eles adoram a Internet também. [...]
(Portfólio de Dora, Segundo Semestre/2008, p. 41)

Essas atividades de produção oral e escrita, assim como a atividade de compreensão escrita sobre o gênero “sinópse de filme”, foram descritas e discutidas por Dora em seu segundo portfólio, apresentado à equipe de coordenação no final do segundo semestre de 2008, como parte do sistema de avaliação do curso, e estão reproduzidas no Anexo 28. Em seu portfólio, Dora também inclui vários exemplos dos e-mails que seus alunos produziram e alguns deles estão reproduzidos no Anexo 29.

Nessas atividades que envolveram os alunos de Dora em discussões sobre filmes, também é possível perceber práticas de globalização e de localização em sua atuação pedagógica. Como a própria Dora reconhece nos excertos D51 e D54, transcritos acima, trabalhar com diferentes gêneros textuais permite desenvolver a capacidade crítica dos alunos, diferentes habilidades que facilitam a compreensão de textos escritos e, além disso, permite “que os alunos compreendam a heterogeneidade e a diversidade cultural de uma língua”, tornando-os mais “conscientes, criativos e de mente aberta, através da interação entre culturas e da compreensão das diferenças entre elas”, como ela mesma ressalta. Se considerarmos que os vários gêneros textuais existentes são entidades presentes em toda a sociedade, muitos deles com características próximas mesmo quando encontrados em sociedades distantes umas das outras, podemos dizer que o uso desses gêneros para o trabalho pedagógico constitui uma prática de globalização no sentido de que coloca os aprendizes em contato com várias culturas externas à comunidade deles. Além disso, vários dos textos usados por Dora constituem exemplos de textos em língua inglesa produzidos com outros objetivos que não o de serem usados pelos alunos de Dora e, portanto, são textos que carregam saberes globais, como já discutido. A sinópse do filme “Homem Aranha 2” é um exemplo emblemático, já que se refere a um filme produzido por um dos maiores estúdios de cinema do mundo, cujo público se espalha por todos os lugares do globo, possuindo, assim, características globalizantes. No entanto, Dora também reconhece, como vemos nos excertos D53, D54 e D55, que seus alunos adoram falar de filmes e, na visão dela, esse foi um dos fatores que contribuíram para o sucesso das atividades realizadas. Dora utiliza, assim, ao mesmo tempo, práticas de localização em sua atuação pedagógica, procurando aproximar o trabalho feito com os diferentes gêneros do conhecimento local de seus alunos, inclusive fazendo uso de seu conhecimento prévio para ajudá-los a compreender a língua estrangeira. Da mesma forma, a atividade de produção escrita dos e-mails, embora utilize um gênero textual característico da Internet

e, portanto, enraizado nos saberes globais, também se aproxima do saber local dos alunos, pois escrever e-mails é uma atividade que faz parte da vida diária deles. Dora faz uso, assim, mais uma vez, de uma prática de localização, aproximando saberes globais da realidade de seus alunos. Essas práticas globalizantes contrabalançadas com práticas localizantes de que Dora se utiliza em seu fazer pedagógico, a meu ver, não acontecem por acaso, já que ela mesma reconhece esses resultados, como vemos nos excertos transcritos acima. Avalio, assim, que os bons resultados alcançados por Dora com as várias atividades que ela desenvolveu com seus alunos são fruto de suas leituras realizadas durante o curso no EDUCONLE e de sua participação no grupo de pesquisa-ação colaborativa.

Ao fazer esses “movimentos localizantes” ao mesmo tempo que usa “conexões globalizantes”, para usar os termos de Brandt e Clinton (2002), Dora parece caminhar na direção sugerida por Canagarajah (2005b), ao propor que os profissionais do ensino de línguas, principalmente o inglês, devem buscar desenvolver em seus alunos novas competências para a comunicação e o letramento. Conforme apresentado na Tabela 3, o autor sugere que o ensino de inglês deixe de se preocupar tanto com a língua alvo como sistema homogêneo de regras e convenções, estático e vinculado a um único contexto, para focar no desenvolvimento de um repertório de habilidades e estratégias, tomando a língua como sistema híbrido e mutante, capaz de transformar contextos. As práticas globalizantes e localizantes usadas por Dora em sala de aula permitem que seus alunos tenham contato com diferentes textos e contextos, proporcionando-lhes oportunidades para, no futuro, movimentarem-se com maior desenvoltura em diferentes situações, realizarem negociações de sentido e perceberem a língua como apenas uma possível representação da realidade, tornando-se mais críticos e conscientes de seu lugar no mundo, como também sugerem Menezes de Souza e Monte-Mór (2006).

Os outros dois participantes da pesquisa, em menor escala, também fizeram com seus alunos atividades que ora se valem de práticas de localização ora recorrem a práticas de globalização. Maurício utilizou, com seus alunos do 2º ciclo da escola plural (ou antiga 5ª série), práticas ora globalizantes ora localizantes. A atividade com a história em quadrinhos da Mônica, sobre o tema Dengue, é um exemplo dessas práticas. Em primeiro lugar, Maurício abordou um tema de extrema relevância para o contexto de seus alunos. O avanço da Dengue nas comunidades periféricas brasileiras é um problema de saúde pública e tem sido combatido pelo governo brasileiro através de

ações que visam, ao mesmo tempo, a exterminar o mosquito transmissor, cuidar da população infectada e conscientizar a população da necessidade de sua participação na erradicação dos focos transmissores da doença. Em Minas Gerais e, especialmente em Contagem, cidade da região metropolitana de Belo Horizonte onde a escola de Maurício se localiza, a situação chega a ser grave principalmente nos meses que sucedem às chuvas de verão que provocam ambientes propícios à proliferação dos focos transmissores. Além disso, Maurício escolheu trabalhar o tema através de uma história em quadrinhos, gênero textual apropriado para a idade de seus alunos. A própria história em quadrinhos da Mônica, embora tenha sido produzida originalmente na língua inglesa, o que lhe confere características globalizantes, pode ser considerado um texto local, já que seu autor é brasileiro e o assunto tratado em seus textos da conhecida “Turma da Mônica” tendem a abordar questões relevantes para o contexto brasileiro, que é o caso da história utilizada por Maurício, sobre a questão da Dengue. Portanto, ao escolher um tema tão relevante para o contexto da comunidade de seus alunos, escrito por um autor brasileiro e apresentando-o através de um gênero textual apropriado à idade deles, Maurício faz uso de práticas localizantes em seu fazer pedagógico. Por outro lado, conforme já discutido no capítulo anterior, Maurício utilizou práticas bastante tradicionais para as atividades de compreensão escrita desse texto. Ao invés de fazer uso do conhecimento prévio de seus alunos, através de estratégias de leitura, como inferências e uso das imagens, que os levassem a compreender o texto de forma geral, Maurício optou por solicitar que os alunos fizessem a tradução literal do texto, uma prática bastante tradicional que tende a ser globalizante, já que se baseia numa visão de língua totalizante, universal e homogênea, que não aceita variações idiossincráticas. Essa visão tradicional, conforme discutido acima, não se coaduna com as teorias dos novos letramentos, que tendem a favorecer uma visão de língua como sistema de regras flexíveis e adaptáveis às necessidades locais de seus falantes, sejam eles nativos ou não (CANAGARAJAH, 2005b; LIMA, 2006).

Após o trabalho realizado com a história em quadrinho da Mônica e ainda dentro do tema da Dengue, Maurício pediu a seus alunos, conforme já discutido no Capítulo 2, que fizessem cartazes coletivos para serem colocados na escola, com o objetivo de alertar a comunidade escolar para os perigos da Dengue e esclarecer sobre seus sintomas e possíveis maneiras de evitar a doença. Com essa atividade, Maurício utiliza práticas localizantes, já que os próprios alunos produzem os cartazes visando a atender a

uma necessidade local e tendo a sua própria comunidade escolar como público alvo. Os alunos utilizam materiais recicláveis para a confecção dos cartazes, desenvolvendo assim seu senso de cidadania participativa, como será discutido no próximo capítulo, mas ao mesmo tempo ressaltando a necessidade de proporcionar melhor destino ao lixo produzido pela comunidade como uma das formas de se evitar a proliferação dos focos transmissores da doença.

Da mesma forma, nas atividades sobre o Dia das Crianças, Maurício também utiliza práticas ora globalizantes ora localizantes. Como característica das práticas globalizantes utilizadas por Maurício, nessa atividade, podemos citar o uso de textos retirados da Internet, especialmente de sites como “Wikipedia”, um abiente globalizado por natureza, conforme já discutido. O tema escolhido por Maurício também é um tema global, já que se trata do “Dia Universal da Criança”, uma data comemorada em vários países do mundo. No entanto, cada país comemora a data à sua própria maneira e esse ponto foi realçado por Maurício durante a atividade através do uso do texto retirado da Wikipedia, contendo informações sobre as especificidades culturais de vários países. Se o fato de esse tema ser comemorado internacionalmente o torna um tema global, também podemos considerá-lo um tema local, já que é um tema de interesse específico para a idade dos alunos de Maurício. Além disso, o tema foi trabalhado justamente na proximidade da data em que se comemora o Dia das Crianças no Brasil e não na data sugerida pela ONU, conforme consta do próprio texto utilizado por Maurício e reproduzido no Anexo 25.

Assim como Maurício, as atividades utilizadas por Cris com seus alunos muitas vezes se limitaram a práticas tradicionais de ensino da língua inglesa, retiradas em sua maioria de livros didáticos nacionais e importados, configurando-se, assim, em práticas globalizantes. A exceção, no caso de Cris, foi a atividade realizada sobre o caso “Izabella Nardoni” que, especificamente, se refere ao contexto brasileiro. Embora algumas atividades utilizadas por Cris juntamente com o estudo do texto tenham sido também retiradas de livros didáticos (ver Anexo 22), o enorme interesse gerado pelo caso “Izabella Nardoni” no Brasil inteiro aproxima o tema da realidade dos alunos de Cris, e caracteriza, assim, uma prática localizante. Além disso, a atividade de warm-up utilizada por Cris com seus alunos como introdução ao estudo do texto, e já discutida no capítulo anterior, teve como tema a questão da violência, e suas várias possibilidades de manifestação, um tema apropriado para a idade dos alunos de Cris e de grande interesse

para seu contexto local. Por outro lado, o texto principal utilizado para atividades de compreensão escrita foi retirado de um site da Internet, trazendo assim um visão globalizante de um problema local brasileiro.

3.7. Conclusão

Este capítulo discorreu sobre os crescentes processos de globalização que hoje caracterizam a nossa sociedade e a influência que esses processos exercem sobre o ensino de inglês na escola pública. Conforme discutido, os professores participantes desta pesquisa utilizam muitas vezes práticas globalizantes mas também utilizam procedimentos didático-pedagógicos que valorizam os saberes locais de seus alunos, segundo a concepção de Canagarajah (1999, 2005 e 2006). Há exemplos, porém, do enfrentamento de conflitos pelos participantes - um embate entre o desejo de abraçar valores globais e a realidade possível de seus próprios valores locais e de seus alunos (Canagarajah, 1999).

O próximo capítulo trata da questão da cidadania a partir de uma nova concepção surgida, principalmente, a partir dos processos de globalização. Como afirmam Cope e Kalantzis (2000, p. 6), devido à globalização, “a cidadania efetiva e o trabalho produtivo agora requerem nossa interação efetiva através de múltiplas linguagens, e padrões comunicativos que mais frequentemente atravessem fronteiras culturais, comunitárias e nacionais.” Assim, a globalização influencia enormemente o conceito de cidadania e traz a noção de cidadão do mundo, à medida que o estado nação perde espaço e poder em relação ao indivíduo (TORRES, 2009). O próximo capítulo, aborda as recentes mudanças na noção de cidadania e trata a questão a partir do engajamento direto com professores e suas práticas educacionais, objetivando preparar os alunos para uma “participação completa em sociedades que cada vez mais demandam competências multilinguísticas, multiculturais e multitextuais” (KERN, 2000, p. 16).

CAPÍTULO 4

Letramento Crítico e Educação para a Cidadania

Atualmente, o debate sobre a natureza dos processos de globalização e sobre os conceitos de multiculturalismo, movimentos sociais e cidadania global que deles decorrem tem recebido grande atenção por parte de importantes pesquisadores e cientistas sociais e educacionais, como afirmam O’Sullivan e Pashby (2008). Essas questões, no entanto, não são totalmente novas, como visto no capítulo anterior. A noção de cidadania, por exemplo, vem de uma longa tradição de pensadores que, segundo Carr (2008), provavelmente se iniciou com Platão e Aristóteles. O conceito tradicional de cidadania está baseado nas noções de direitos e deveres que um cidadão possui em relação à sua comunidade e à sua participação na vida social. Carr (*id.*, *ibid.*) esclarece que essa noção de direitos e deveres advém da chamada “teoria da lei natural”, ou seja, a idéia de que existem leis naturais para a ética e a moral na vida dos seres humanos e que viver sob essas leis significaria observar os princípios e “imperativos da lei natural – especialmente em reconhecimento aos direitos humanos que tal lei identifica e dos deveres que se relacionam a esses direitos” (*ibid.*, p. 21). Contudo, a noção contemporânea de direitos e deveres políticos, morais e sociais está mais enraizada nas ideias de pensadores iluministas, como Thomas Hobbes, John Locke e Jean-Jacques Rousseau, dentre outros, que discutiram sobre a teoria do contrato social, isto é, a noção de que o indivíduo cede para o estado parte de suas liberdades individuais em troca de segurança e, com isso, estabelece-se a noção de direitos e deveres individuais.

Este capítulo aborda questões ligadas à noção de cidadania e sua relação com a educação. Na próxima seção, a noção de direitos e deveres será resumidamente discutida de um ponto de vista histórico, a partir das ideias filosóficas que traçaram o caminho para se chegar à noção de cidadania atual. Depois, a noção atual de cidadania será abordada a partir de autores brasileiros e estrangeiros para se chegar a um conceito

sobre o que significa ser cidadão nos dias de hoje. Posteriormente, serão discutidas as teorias e práticas que embasam as propostas de letramento crítico, uma das teorias utilizadas nesta pesquisa, e como essas teorias podem contribuir para a educação para a cidadania, principalmente através de aulas de inglês como língua estrangeira no contexto da escola pública brasileira. Por fim, serão apresentados e discutidos dados desta pesquisa que guardam relevância para o papel do ensino de inglês no desenvolvimento da cidadania dos educandos.

4.1. Direitos, Deveres e a Evolução da Noção de Cidadania

Segundo Carr (2008), Thomas Hobbes⁷⁴, filósofo inglês dos séculos XVI e XVII, foi um dos primeiros pensadores a discutir a teoria do contrato social, na obra *Leviathan*, de 1651. Partindo do princípio de que, embora viver em estado natural proporcione total liberdade ao ser humano para exercer o seu desejo, Hobbes teorizou que essa liberdade natural traz também insegurança, já que a possibilidade que cada indivíduo possui de fazer o que julgar melhor para sua sobrevivência, inclusive tendo o direito de atacar – e até matar – outro ser humano, também dá a seus rivais e concorrentes o mesmo direito de ataque, tornando os seres humanos vulneráveis ao desejo de seus similares. O contrato social é, assim, estabelecido em prol da ordem social. Segundo Carr (*ibid.*, p. 21), “a perda de liberdade individual que tal contrato social envolve é racionalmente justificada como o preço a ser pago pela segurança individual” e de todos.

John Locke⁷⁵, outro filósofo inglês do século XVII, vê a associação entre seres humanos de forma mais positiva que Hobbes. Para Locke, a observância à chamada lei natural “requer respeito aos direitos morais dos seres humanos” (*apud* CARR, 2008, p. 22), que o filósofo define como sendo o direito à vida, à liberdade e à propriedade individual. Locke, por isso, é considerado o pai do liberalismo político, como sugere Carr (*id.*, *ibid.*), por ter considerado o direito à propriedade como uma condição para a liberdade do ser humano. Carr acrescenta que Locke via a liberdade do ser humano em termos basicamente empreendedores, ou seja, “para expressar ou realizar sua liberdade,

⁷⁴ (1588-1679).

⁷⁵ (1632-1704).

agentes humanos precisam de oportunidades para engajar-se em empreendimentos e desenvolver projetos sobre os quais eles possam reclamar propriedade” (*id.*, *ibid.*), o que deu origem ao pensamento liberal dos dias de hoje. Carr esclarece, então, que Locke considera injustiça qualquer tentativa de usurpar do indivíduo aquilo que ele ganhou legitimamente através de seu trabalho ou de seus empreendimentos. Na opinião de Carr, os princípios liberais de Locke que, mais tarde, inspiraram “a visão revolucionária americana de uma ordem social dedicada à proteção da vida, da liberdade e à busca da felicidade, parece[m] ter produzido uma sociedade que é difícil de caracterizar em termos de justiça ou igualdade” (*id.*, *ibid.*).

Jean-Jacques Rousseau⁷⁶, filósofo suíço e um dos principais teóricos do iluminismo francês que viveu no século XVIII, também tentou refutar as idéias de Hobbes sobre a incompatibilidade entre a formação da sociedade civil e a liberdade individual. Segundo Carr (*id.*, *ibid.*), em sua obra *Contrato Social*, de 1762, Rousseau se opôs tanto às idéias de Hobbes quanto aos princípios liberais de Locke, embora tenha sido profundamente influenciado por ambos. Para discordar de Hobbes, Rousseau discutiu sociedades humanas consideradas por ele primitivas que, como explica Carr (*ibid.*, p. 23), seriam caracterizadas “por um alto grau de solidariedade social, coesão e assistência mútua.” Com isso, Rousseau também mostrou que a propriedade não é um direito natural, já que essas sociedades humanas primitivas não viviam sob o princípio da propriedade como direito inato. Conforme esclarece Carr (*id.*, *ibid.*), Rousseau considera que a injustiça é fruto da transição das sociedades primitivas, economicamente simples e socialmente unidas, para o modelo atual, complexo, economicamente diversificado e baseado na divisão do trabalho. Sob o ponto de vista de Rousseau, segundo Carr, a noção de direito está intimamente ligada à contrapartida da responsabilidade e do dever, isto é, reclamar um direito qualquer “requer uma apreciação de que o respeito por nós mesmos e por nosso próprio bem-estar [...] é logicamente inseparável da vontade de retornar esse mesmo respeito para outros” (*ibid.*, p. 24). Assim, na visão de Rousseau, se queremos ter nossos direitos respeitados, devemos também estar prontos a respeitar os direitos de nossos semelhantes e, por essa razão, nossos interesses pessoais não podem estar dissociados de uma preocupação com o bem comum. É baseando-se nessa premissa que, segundo Carr (*id.*, *ibid.*), “Rousseau claramente considera que apoiar políticas que conduzam ao bem comum é um dever

⁷⁶ (1712-1778).

democrático de qualquer cidadão responsável,” ainda que tais políticas possam vir de encontro aos seus desejos e direitos individuais.

Chegamos, assim, à noção de direitos e deveres universais do cidadão. Compartilhando as idéias de Rousseau, é o filósofo alemão, Immanuel Kant⁷⁷, como esclarece Carr (2008), quem ainda no século XVIII estabelece que “um dever moral é aquilo que pode ser considerado como universalmente impositivo” (p. 25), ou seja, para Kant, o cidadão somente deverá agir sob a premissa de que suas ações podem ser transformadas em “leis universais” e, assim, “as pessoas têm direito à liberdade e à verdade com base [na idéia de que] a escravidão, a mentira e o falso-testemunho não poderiam ser racionalmente desejados como leis universais” (*ibid.*, p. 26). Tanto para Kant quanto para Rousseau, então, a noção de cidadania responsável está baseada na idéia de que os indivíduos podem, e devem, perseguir seus ideais de liberdade e felicidade, mas sempre considerando o bem comum acima de tudo e, como acrescenta Carr (*id.*, *ibid.*), com “uma preocupação apropriada pelos menos favorecidos.”

Mais recentemente, Pinsky (2008) resume a noção de cidadania em três áreas: civil, política e social. Para o autor, ser cidadão significa

Ter direito à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei: é em resumo, ter direitos civis. É também participar no destino da sociedade, votar, ser votado, ter direitos políticos [e] direitos sociais, aqueles que garantem a participação do indivíduo na riqueza coletiva: o direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, a uma velhice tranquila. Exercer a cidadania plena é ter direitos civis, políticos e sociais (*ibid.*, p. 9).

É interessante notar que no Brasil o voto é tanto um direito quanto um dever, já que, pela legislação brasileira, ao completar 18 anos, o jovem não só adquire o direito de votar mas também passa a ser obrigado a votar. O voto, portanto, no sistema brasileiro, é compulsório e o cidadão brasileiro, embora tenha o direito de votar caso esse seja seu desejo, não tem o direito de optar por não votar. A meu ver, essa é uma contradição, pois a legislação brasileira, ao mesmo tempo que permite, obriga. Uma outra contradição similar é o direito à educação: toda criança brasileira tem o direito de frequentar a escola. Porém, o direito da criança passa a ser uma obrigação para seus pais, que compulsoriamente devem inscrevê-la no sistema escolar. A legislação

⁷⁷ (1724-1804).

brasileira, então, encontra-se impregnada de uma noção tradicional de cidadania que se restringe a direitos e deveres do cidadão.

Essa noção tradicional de que todo cidadão possuiu direitos e deveres universais carrega em seu bojo duas premissas relacionadas entre si: a primeira diz respeito ao que Carr (2008) se refere como sendo o “dever democrático” do cidadão, ou seja, o indivíduo-cidadão não deve desejar para si aquilo que não desejaria para seu próximo e, assim, deve abrir mão de certos privilégios individuais em benefício do bem comum; a segunda diz respeito ao fato de que tais direitos e deveres caminham de mãos dadas, isto é, à medida em que um cidadão conquista mais direitos, ele também adquire mais deveres e maior responsabilidade. Assim, no caso brasileiro, ao completar dezoito anos, o jovem se torna um cidadão pleno e adquire vários direitos: o direito de votar e ser votado e o direito de dirigir, por exemplo. Juntamente com esses direitos, o jovem também assume sua contrapartida: o dever de votar, como já discutido acima; o dever de escolher seus candidatos ou de assumir funções públicas com responsabilidade, pensando no bem comum e não apenas em vantagens próprias; o dever de conduzir o veículo que estiver dirigindo com perícia, competência e responsabilidade, com o objetivo de evitar acidentes, não apenas pensando em seu próprio bem mas também lembrando que um acidente poderia atingir terceiros. Podemos, então, chamar essa noção tradicional de direitos e deveres de cidadania responsável.

No entanto, essa noção liberal de direitos e deveres discutida acima é combatida por outras concepções filosóficas originárias principalmente das idéias de Hegel e Marx. Essas concepções são vagamente denominadas por Carr de “comunitárias” como um rótulo guarda-chuva e, segundo ele, tendem a considerar que “valores humanos pessoais ou individuais são condicionados por contextos sociais ou culturais” (*ibid.*, p. 27). Assim, os valores morais de qualquer sociedade humana seriam socialmente construídos e, por isso mesmo, passíveis de variação. Carr, no entanto, ressalta que, embora essa visão “comunitária” dos valores humanos seja partilhada por vários teóricos e pesquisadores da atualidade, a noção liberal de direitos e deveres ainda prevalece nas sociedades ocidentais.

Turner (2006) divide o desenvolvimento da noção de cidadania em três grandes estágios, e discute a questão da identidade e do comprometimento do cidadão em relação a cada um deles. Durante a era medieval, a condição de cidadania estava relacionada às cidades-estado e, segundo o autor, envolvia um número mínimo de

privilégios e também obrigações limitadas. Nessa época, de acordo com Turner, o cidadão possuía pouca identificação para com a cidade-estado e também pouco comprometimento. A noção moderna de cidadania, como escreve Turner, teve início com o estabelecimento do “estado-nação, que através de doutrinas de nacionalismo no século XIX encorajou um alto comprometimento nacionalista para criar uma comunidade homogênea como a base do estado” (*ibid.*, p. 206). Essa mudança resultou em padrões de alto envolvimento e comprometimento na sociedade e um sentimento muitas vezes exacerbado de identidade em relação ao estado-nação – o que levou a guerras e lutas civis. Preston (2009) concorda com Turner e diz que a noção moderna de cidadania “é parte da formação do estado-nação” (p. 188) e pode inclusive ser vista como uma ferramenta para reconstrução nacional em caso de crise, constituindo, assim, um tipo de “infraestrutura para proteger o estado” (*id.*, *ibid.*).

Por fim, segundo a divisão de Turner (2006), o crescimento da economia mundial e a globalização das culturas, como já discutido no capítulo anterior, deram origem ao “aumento das migrações, das trocas e do turismo [o que] criou uma cultura mais diversificada e lealdades políticas múltiplas” (*id.*, *ibid.*). Como exemplo, Turner cita o aumento das “cidadanias duplas”, ou seja, a possibilidade de um mesmo indivíduo ser reconhecido como cidadão de dois – ou mais – países diferentes. Para o autor, devido à globalização, as formas tradicionais de lealdade e comprometimento tornaram-se irrelevantes para a concepção moderna de cidadania. Turner acrescenta, ainda, que essas formas de “alta lealdade, sejam nacionais ou locais, podem frequentemente tornar-se perigosas num sistema de mundo que precisa de tolerância como uma base funcional de interação política” (*id.*, *ibid.*).

A próxima seção discorrerá sobre a noção atual de cidadania da forma como ela vem sendo compreendida hoje a partir de uma concepção de uma sociedade moderna e globalizada.

4.2. Compreendendo a Noção Atual de Cidadania

Pinsky (2005, p. 19) afirma que “cidadania pode ser qualquer atitude cotidiana que implique a manifestação de uma consciência de pertinência e de responsabilidade coletiva.” Para o autor, exercer a cidadania inclui exigir direitos, mas também respeitar

os direitos dos demais, dentro da noção de cidadania responsável, como já discutido. Segundo ele, cidadania engloba

uma série de direitos, deveres e atitudes relativos ao cidadão, aquele indivíduo que estabeleceu um contrato com seus iguais para a utilização de serviços em troca de pagamento (taxas e impostos) e de sua participação, ativa ou passiva na administração comum (*ibid.*, p. 18).

Brydon (2009) afirma que o conceito de cidadania é normalmente usado em relação às fronteiras de um determinado estado-nação, ou seja, numa concepção tradicional, como já mencionado, ser cidadão significa pertencer a um determinado país e possuir direitos e deveres em relação às leis e costumes desse país. Belinky (2009) chama atenção para o fato de que, se observarmos a imagem da Terra, enquanto planeta, veremos que “o mundo não tem fronteiras” (p. 260) e que os países que compõem as divisões geográficas da Terra são apenas criações humanas, relativamente recentes. Segundo o autor,

conceitos hoje quase sagrados – como pátria e soberania nacional – só foram consolidar-se em meados do século XVII, (...) estabelecendo o que hoje chamamos de estados nacionais: parcelas do planeta sobre as quais existiria uma e apenas uma autoridade central, soberana (*id.*, *ibid.*).

Na opinião de Brydon (2009), no entanto, a compreensão de cidadania deveria ser separada de territorialidade, pois, usado nesse sentido, o termo pode significar exclusão e pode ser usado para repressão. A autora advoga uma nova concepção de cidadania, em que o termo é compreendido como “o exercício responsável de formas locais, regionais, nacionais, e globais ou ‘interplanetárias’ de cidadania” (*ibid.*, p. 9). Para a autora, então, cidadania se refere à possibilidade de pessoas fazerem escolhas sobre como elas desejam viver e, nesse sentido, cidadania e democracia são inseparáveis. Brydon define cidadania em termos de “participação, ou melhor, de ser capaz de participar” (*id.*, *ibid.*), e para ela, “essas formas renovadas de cidadania requerem habilidades de pensamento crítico altamente desenvolvidas” (p. 9).

O *New London Group* (2000) define cidadania em termos de vida pública. Para esses autores o domínio de nossas vidas públicas está diminuindo à medida que a lógica de mercado se expande e ocupa novos espaços na sociedade globalizada, inclusive na educação. Segundo eles, as nações intervencionistas do passado “usavam a escola como

forma de padronizar as línguas nacionais” (p. 14). Nesse sentido, o “cívico” estava relacionado a uma cultura homogênea, dona de uma língua padronizada. Hoje em dia, com as mudanças advindas da globalização, o papel das escolas também mudou e o antigo senso de “cívico”, monocultural e nacionalista, perdeu espaço, como também apontou Turner (2006). O *New London Group* (2000) propõe, então, que esse espaço seja ocupado por um “pluralismo cívico [...], uma nova civilidade em que as diferenças são usadas como recurso produtivo e em que diferenças são a norma” (*ibid.*, p. 15). Também na opinião de Menezes de Souza e Monte Mór (2006), a concepção de cidadania envolve muito mais do que possuir uma linguagem comum. Para eles

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? (*ibid.*, p. 91).

Essa nova concepção de cidadania encontra expressão, de acordo com Monte Mór (2009, p. 179), “na participação popular em eventos públicos ou celebrações com as quais as pessoas se identificam mais de perto.” Para a autora, um bom exemplo é a queda da participação popular nas paradas oficiais em comemoração ao “Dia da Independência em 7 de setembro – pelas quais os espectadores tradicionalmente aprendiam a valorizar [...] a disciplina, a uniformidade e os símbolos nacionais” (*id.*, *ibid.*). Por outro lado, segundo a autora, “a Parada Gay – pela qual o público aprende ou se integra com a diversidade, uma questão que realmente importa para eles – tem gozado de grande popularidade” (*id.*, *ibid.*).

Na visão de Ruscheinsky (1999, p. 30), cidadão é aquele que tem “direito de participar de decisões que afetam diretamente sua vida” e, ao mesmo tempo, tem acesso à “multiplicidade de espaços nos quais pode exercer tal direito” (*id.*, *ibid.*). Portanto, para ser cidadão, primeiramente é preciso estar em pleno gozo de seus direitos civis, mas também é preciso, acima de tudo, ter acesso a situações e contextos em que esse direito pode ser exercido plenamente. Devemos lembrar aqui, pois, que conhecer seus direitos não garante que o cidadão possa realizá-los na prática. Hoje em dia, por exemplo, tornou-se muito mais fácil para um cidadão se fazer ouvir, do que antes do advento das novas tecnologias. Anteriormente, para se fazer algum tipo de reclamação, era preciso dispor de tempo para deslocamentos e outras atividades: era preciso ir a um

local específico de alguma instituição sobre a qual se queria reclamar, aguardar em filas, falar com pessoas encarregadas, preencher formulários, etc. Atualmente, muitas instituições mantêm serviços de atendimento ao consumidor que podem ser acessados via Internet, sem que o cidadão necessite se deslocar de casa ou do trabalho para isso. Além disso, também é possível a qualquer pessoa – pelo menos em tese – acessar um blog de algum meio de comunicação (jornal, revista ou telejornal) de grande circulação ou audiência nacional e postar sua reclamação, ou ainda, produzir um pequeno vídeo caseiro e postá-lo em sites apropriados, como o *YouTube*.⁷⁸ Essas são apenas algumas maneiras atuais de que o cidadão dispõe para se fazer ouvir através da tecnologia. É preciso ressaltar, no entanto, que o fato de que essas e outras maneiras hoje em dia estão disponíveis para o cidadão não garante que ele vá usá-las. Para que ele realmente faça um uso eficaz e produtivo desses meios, algumas condições são necessárias. Primeiramente, o cidadão interessado deve ter acesso à tecnologia e saber que essas ações são possíveis através do uso de ferramentas específicas, isto é, ele precisa saber que elas existem. Em segundo lugar, o cidadão precisa dispor de conhecimentos necessários para manipular as ferramentas tecnológicas, ou seja, ele precisa saber usá-las. Braga (2009), por exemplo, relata algumas dificuldades e problemas enfrentados por leitores menos escolarizados ao usarem ferramentas tecnológicas com as quais não estão acostumados e, num trabalho mais recente, argumenta que tais ferramentas tecnológicas, como websites do governo que pretendem facilitar o acesso dos cidadãos aos serviços oferecidos, podem funcionar como “uma alternativa para melhorar ou para entravar o acesso aos serviços públicos no Brasil” (BRAGA, 2011). Por fim, conhecer os meios para usar a tecnologia não basta. É preciso, ainda, saber usar a linguagem adequadamente para, através das ferramentas tecnológicas, atingir o objetivo almejado.⁷⁹ Vemos, assim, que não basta “ser cidadão”, segundo uma concepção tradicional de cidadania que define direitos e deveres em relação às leis de um determinado país. É preciso, acima de tudo, possuir os meios para participar efetivamente e produtivamente na sociedade, o que nos leva, então, a uma nova concepção de cidadania: a noção de cidadania participativa.

Além disso, Turner (2009) resalta que a Internet proporcionou o surgimento de “novas comunidades globais dentro das quais o cidadão pode agir dentro de uma nova

⁷⁸ <http://www.youtube.com/>

⁷⁹ Ver, a respeito do uso da linguagem, Mattos e Valério (2010).

esfera pública” (p. 432). Com isso, o autor quer dizer que o cidadão não mais está confinado a tomar decisões e agir dentro dos limites territoriais de sua própria comunidade ou mesmo de seu próprio país, mas é capaz de agir além dessas fronteiras. Como afirma o autor

As novas tecnologias de comunicação estenderam e melhoraram os pontos de acesso aos discursos públicos. Da mesma forma que a imprensa foi constitutiva das formas modernas de identidade nacional, assim também o hipertexto proporcionou o surgimento do cidadão global que está conectado a outros cidadãos através de espaços públicos em rede (*id.*, *ibid.*).

Esse *cidadão global* a que se refere o autor, então, adquiriu novos direitos – e com eles novas responsabilidades – proporcionados pela comunicação via Internet e pela atual estrutura globalizada da sociedade ocidental. Esse novo cidadão é, segundo o autor, bem diferente do passado e é caracterizado como “pós-nacional, efêmero e des-territorializado” (*id.*, *ibid.*). Turner afirma que “o cidadão global agora pertence a grupos que se organizam e se comunicam além das fronteiras fixas do estado” e, segundo ele, “numa época em que a confiança nas principais instituições [...] está em decadência, os cidadãos encontraram novas formas de estarem juntos através do compartilhamento de arquivos, de blogs e de mensagens de texto” (*id.*, *ibid.*).⁸⁰

Merryfield e Duty (2008) também acreditam que a globalização e a Internet ampliaram as possibilidades de ação do cidadão. Para elas, “a interconectividade global pode empoderar o cidadão comum” que agora pode se organizar em instituições “regionais ou internacionais para promover a justiça social, proteger o meio ambiente ou reduzir conflitos” (p. 82). Na visão das autoras, as novas tecnologias impulsionaram o desenvolvimento mundial ao mesmo tempo em que deram início a novas formas de cidadania global, através de redes interativas baseadas na *web* que, por sua vez, proporcionam diferentes possibilidades de ação para o cidadão moderno, conforme já discutido.

⁸⁰ Embora alguns possam levantar ressalvas a essa posição do autor, alegando que ainda há muitos setores da sociedade e muitos indivíduos que não têm acesso à tecnologia, incluindo aqui o setor educacional público, principalmente nos países em desenvolvimento como o Brasil, devemos lembrar que esse acesso cresce a cada dia, principalmente impulsionado pelas demandas do mercado e pela constante queda no custo da tecnologia, mas também através de políticas públicas que buscam diminuir a chamada “divisão digital” (TURNER, 2009).

Ao contrário do que preconiza Preston (2009) quando afirma que a educação para a cidadania sempre esteve centrada em “estabelecer os limites da nação contra a ameaça do ‘outro’” (p. 198), o novo cidadão, globalizado e *tecnologizado*, tem agora a possibilidade de exercer diferentes formas de cidadania, ultrapassando os limites territoriais da nação e, inclusive, aliando-se ao “outro” para lutar por objetivos e interesses comuns, tornando-se, assim, não um cidadão desterritorializado, como afirma Turner (2009), mas multiterritorializado.

A partir dessas concepções, vemos que o conceito de cidadania envolve a tomada de decisões, ou práticas sociais, por parte de sujeitos ativos localizados socio-historicamente e, ao mesmo tempo, imersos numa sociedade altamente globalizada, ou seja, uma concepção de cidadania participativa. A educação para a cidadania, dentro dessas novas concepções de participação independente, competente e crítica do educando, é um dos principais objetivos do letramento crítico. Vetter (2008, p. 110) argumenta que,

para tornarem-se cidadãos globais, os [jovens] de hoje precisam ser empoderados para uma atitude crítica através de iniciativas que cuidadosamente facilitem a educação para a cidadania. Os alunos precisam saber e compreender essas questões, valorizar a diversidade dos outros, e empoderar-se para desafiar os discursos que tentam subjugar ou silenciar qualquer voz.

O letramento crítico, aliado à educação para a cidadania, como sugere Vetter, promove a conscientização dos educandos, empoderando-os e preparando-os para tornarem-se cidadãos críticos e pro-ativos. As teorias e práticas que embasam o letramento crítico e seus objetivos e aplicações são discutidos na próxima seção, que também discutirá as práticas de cidadania usadas pelos participantes dessa pesquisa, ou seja, as práticas escolares que os participantes usaram que podem ser vistas como práticas para o desenvolvimento da reflexão crítica e para a formação da cidadania dos alunos.

4.3. Práticas de Cidadania na Escola Pública

Numa sociedade globalizada, em que predominam o individualismo e a concorrência, o egoísmo e a indiferença, como asseveram Merryfield e Duty (2008), a educação para a cidadania torna-se uma missão prioritária dos sistemas educativos. Com efeito, Pashby (2008, p. 9) afirma que atualmente “há um desejo para que a escolarização (...) encoraje os jovens a desenvolverem uma consciência de si mesmos como cidadãos do mundo” e, no Brasil, Machado (2002, p. 7) ressalta que a “ideia de cidadania encontra-se no cerne do discurso educacional, em seus documentos oficiais, nos textos legais, havendo um razoável consenso no que se refere ao fato de que a educação deve visar à formação do cidadão.” Para o autor, no entanto, tal consenso não se realiza na prática. Nesta seção, apresento e analiso alguns dados desta pesquisa que representam práticas de desenvolvimento da cidadania dos educandos na escola pública. Através de atividades que tinham por objetivo, além do ensino da língua inglesa, o desenvolvimento da cidadania, os professores participantes desta pesquisa buscaram preparar seus alunos para uma participação futura efetiva na vida de suas comunidades, interferindo e transformando práticas dominantes.

Dentre as atividades que Dora utilizou com seus alunos, já apresentadas e discutidas nos capítulos anteriores, algumas tinham como objetivo, explícito ou implícito, o desenvolvimento da cidadania. Sua primeira apostila, por exemplo, explicitamente teve como foco esse objetivo já que o campo semântico escolhido foi “cidadania”. Já a primeira atividade proposta por Dora – a atividade sobre placas reproduzida no Anexo 17 – presta-se ao desenvolvimento da cidadania dos alunos. No entanto, como essa atividade foi realizada ainda no começo do ano de 2008, antes de Dora iniciar sua participação no EDUCONLE e, portanto, antes que ela tivesse realizado qualquer leitura sobre as teorias relacionadas aos novos letramentos e letramento crítico, ela limitou-se a trabalhar as questões de linguagem e cultura características do gênero, como já discutido nos Capítulos 1 e 2, e não reservou nenhum espaço nessa atividade para que os alunos refletissem sobre a importância social das placas, nem criou possibilidades para que os alunos desenvolvessem agência sobre o assunto.

Menezes de Souza e Monte Mór (2006), autores das novas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), ressaltam que a nova ordem social imposta

pela globalização, como discutido no capítulo anterior, evidencia “necessidades da sociedade atual [que] apontam para um trabalho educacional em que as disciplinas do currículo escolar se tornam meios [para] a formação de indivíduos” (p. 90). Para os autores das OCEM/LE, o papel da educação no âmbito da escola regular passa a incluir, assim, além da produção de conhecimento tradicional, a formação de indivíduos, de cidadãos. Para se chegar a esse objetivo, é necessário compreender a cidadania como “um valor social a ser desenvolvido nas várias disciplinas escolares”, como sugerem Menezes de Souza e Monte Mór (*ibid.*, p. 91). Perrenoud (2009, p. 4) concorda e afirma que “a educação para a cidadania somente progredirá se passar a ser uma preocupação e a tarefa de todas as disciplinas, de todos os professores e estabelecimentos de ensino.”

Ao iniciar sua participação no EDUCONLE e começar suas leituras sobre as teorias de letramento crítico, Dora percebeu essa falha e em seu portfólio, como mostra o excerto D11 transcrito no Capítulo 2 e reproduzido abaixo, comenta que no futuro pretende melhorar essa atividade para que seus alunos tenham mais participação:

D11: [...] Para o próximo ano, pretendo melhorar essa atividade [...]. Eu acho que eu deveria pedir aos alunos para produzirem placas para serem colocadas pela escola para informar, avisar ou instruir algo e pedir que eles expliquem as placas que fizerem, por exemplo.
(Portfólio de Dora, Primeiro Semestre/2008, p. 7)

Ao fazer essa reflexão, Dora vislumbra uma possibilidade para o real desenvolvimento da cidadania de seus alunos, através da confecção de placas que eles próprios poderiam espalhar pela escola, permitindo que eles refletissem criticamente sobre a necessidade ou não dessas ações e atitudes e exercendo, assim, uma cidadania realmente participativa: as placas confeccionadas por seus alunos poderiam ajudar outros alunos, com esclarecimentos, direções e conscientizações, a não jogar lixo no chão, não pisar na grama, não entrar em locais proibidos e evitarem assumir atitudes perigosas, por exemplo, contribuindo, assim, para a melhoria do seu ambiente escolar. Com essa atividade, Dora e seus alunos estariam tomando uma atitude em direção à cidadania participativa. Enquanto para o restante dos alunos da escola continua a predominar um conceito de cidadania responsável traduzida por direitos e deveres, já que nas placas ressalta-se o que o jovem pode ou não pode fazer, para os alunos de Dora seria realçada a questão da participação, pois estariam tomando uma atitude para interferir na comunidade escolar.

Maurício também realizou algumas atividades que foram importantes para o desenvolvimento do senso de cidadania de seus alunos. Uma delas, implementada já no segundo semestre do ano e discutida nos capítulos anteriores sob outros pontos de vista, teve como tema o Dia das Crianças e nela Maurício utilizou dois textos que estão reproduzidos no Anexo 25. Após a leitura dos textos, Maurício pediu que seus alunos enviassem e-mails falando sobre sua opinião em relação ao Dia das Crianças e se concordavam ou não com o autor do segundo texto. Alguns exemplos das mensagens enviadas pelos alunos estão reproduzidos no Anexo 27. Em seu portfólio, como vemos dos excertos reproduzidos abaixo, Maurício justifica porque escolheu falar desse assunto e suas expectativas em relação ao trabalho proposto.

M26: [...] Acho que a criança deveria ser lembrada no dia 12 de outubro não como um ser consumista, grande provedor de produtos inúteis que nada acrescentam em seu crescimento e desenvolvimento como ser humano. [...] Datas que deveriam ser “utilizadas” para desenvolver nas pessoas sentimentos nobres foram destorcidas totalmente em favor do consumismo. Aproveitando o mês das crianças, nesta semana, comecei o trabalho com o texto Universal Children's Day. Julguei necessário discutirmos alguns pontos levantados acima em sala de aula: consumismo, mídia, pais e filhos, relações de poder.
(Postagem de Maurício no blog do grupo, em 26/10/2008)

M30: Quero ver se nossas discussões sobre consumismo, datas comemorativas, mídia, etc., a partir da leitura dos textos, valeu a pena!
(Postagem de Maurício no blog do grupo, em 27/10/2008)

Com essa atividade, Maurício foi capaz de criar oportunidades para seus alunos refletirem sobre questões relacionadas ao consumismo que tomou conta das datas comemorativas em nossa sociedade, como ele próprio argumenta, contribuindo, assim, para o desenvolvimento da cidadania dos alunos, ou seja, para que se tornem cidadãos mais críticos e reflexivos. No entanto, a atividade proposta não me parece ter atingido o objetivo completamente. A atividade, a meu ver, cria espaços para a reflexão e o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos, que têm a oportunidade de manifestar suas opiniões livremente através das mensagens de e-mail. Porém, a atividade não vai além disso e não dá oportunidade para uma agência maior dos alunos em sua comunidade, já que os e-mails são enviados apenas para o próprio professor. Embora ele tenha sugerido que eles enviassem seus comentários para o próprio site de onde o texto foi retirado, Maurício não comenta se os alunos realmente fizeram isso.

Assim, a atividade proposta, a meu ver, não atingiu totalmente o objetivo de desenvolver uma cidadania participativa em seus alunos. Da maneira como foi realizada, a atividade apenas proporcionou espaço reflexivo para que os alunos compreendessem os interesses e relações de poder envolvidos na divulgação de datas comemorativas pela mídia. Para proporcionar uma participação mais ativa dos alunos, a atividade necessitaria permitir que os alunos interferissem ativamente em suas comunidades, através de atitudes que os levassem a vislumbrar mudanças passíveis de serem implementadas na prática, como, por exemplo, uma discussão com os demais membros da comunidade escolar, uma carta para a diretoria da escola argumentando sobre o assunto e solicitando uma palestra de um especialista, ou mesmo a confecção de um blog no qual os alunos pudessem postar algo relevante sobre as discussões feitas em classe e que pudesse ser divulgado para os demais membros da comunidade escolar.

Cris, por sua vez, realizou apenas uma atividade que poderia ser avaliada a partir do prisma do desenvolvimento da cidadania de seus alunos. Como seus alunos cursavam já o 3º ano do ensino médio e poderiam ser considerados adolescentes e jovens adultos, ela utilizou um texto da BBC News sobre o caso Izabella Nardoni⁸¹ que, na época, estava sendo muito comentado na mídia pela repercussão que o caso alcançou. O tema escolhido para o debate com os alunos foi Violência, um tema apropriado para a idade dos alunos. Os alunos, a princípio, acharam o texto muito longo e difícil para seu nível linguístico. No entanto, devido ao interesse geral no caso, os alunos participaram ativamente do debate, como já discutido no Capítulo 2.

Nessa atividade, Cris debateu com seus alunos questões relacionadas ao aumento da violência na vida cotidiana, ao respeito e tolerância para com o próximo, e ao papel da sociedade e da mídia em relação à violência. Ela também perguntou aos alunos se a agressão física é o único tipo de violência. A atividade abriu espaço para que os alunos refletissem sobre a questão da violência tão presente na sociedade atual, principalmente nas comunidades de baixa renda de que muitos alunos da escola pública são parte. Esse tipo de reflexão é importante para o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos e abre caminho para que se tornem cidadãos menos violentos no futuro e mais conscientes dos tipos de violência existentes – não só a violência física, como Cris debateu com a turma – e dos problemas sociais que a originam. Porém, da mesma forma que as atividades realizadas por Dora e Maurício discutidas acima, a atividade proposta

⁸¹ O texto está reproduzido no Anexo 22.

por Cris também não proporcionou espaço para uma prática realmente participativa e cidadã, ou seja, os alunos apenas debateram e emitiram opiniões sobre o assunto, sem contudo terem praticado nenhuma ação que os levasse a interferir em suas comunidades, não havendo um aprofundamento do assunto, como a temática possibilitaria. A atividade, portanto, não proporcionou uma prática social mais participativa.

Um tipo de educação que tenha por objetivo a formação da cidadania do educando, como sugerem os autores citados, e com vistas a obter relações sociais mais igualitárias, como propõem Canagarajah (2005b, 2005c, 2006) e o *New London Group* (2000), não pode deixar de fora a questão da inclusão social, frente a uma inquestionável realidade de exclusão no cenário brasileiro. Castro (2007), por exemplo, fazendo uma análise sobre os efeitos da política econômica dos governos brasileiros desde a implantação do chamado “Plano Real” em 1994, afirma que, “embora o controle inflacionário tenha se mantido, [...] o Brasil tornou-se sucessivamente campeão mundial da desigualdade social” (p. 35-36). O que se almeja, então, como sugere Ramos (2009), é uma educação que fortaleça os valores éticos e seja capaz de reduzir essas desigualdades sociais.

Menezes de Souza e Monte Mór (2006) ressaltam que a questão da inclusão social passa por políticas públicas preocupadas com a exclusão que, claramente, não é uma situação desejável. Porém, para eles, a preocupação com a inclusão social, comumente interpretada como “integração social traduzida por emprego, sucesso profissional, melhoria da vida material e bem estar” (p. 96), não pode ser dissociada de “uma consciência crítica da diversidade sociocultural e linguística” (*id.*, *ibid.*) da sociedade atual. Ajegbo, Kiwan e Sharma (2007) dizem que a noção de diversidade cultural tem sido considerada crucial para a educação já há algum tempo. Segundo esses autores, a proposta da educação para a cidadania pretende formar cidadãos ativos para serem agentes da mudança, preparando crianças e jovens para um futuro cada vez mais globalizado, onde as fronteiras geográficas e sociais frequentemente se confundem e se misturam. Educar para a cidadania significaria, assim, compreender e reconhecer culturas diversas, aprender para a vida, garantindo que, na vida adulta, os aprendizes estarão preparados para a mobilidade social e equipados com habilidades sociais imprescindíveis para o seu desenvolvimento (*id.*, *ibid.*), mas que possuam também uma consciência crítica e um senso de responsabilidade global (PASHBY, 2008).

É nesse ponto que passamos de *uma educação para o letramento* para *um letramento crítico para a educação*. O letramento como prática educacional, como foi discutido no Capítulo 1, visa ao aprendizado da linguagem escrita (SOARES, 1998). Já o letramento crítico vai mais além e, segundo o *site* britânico Critical Literacy in Global Citizenship Education *online*⁸², é “uma prática educacional que focaliza a relação entre linguagem e visões de mundo, práticas sociais, poder, identidade, cidadania, relações interculturais e questões de globalização/localização.” O objetivo seria “aprender a relacionar-se com o mundo e a pensar o mundo de formas diferentes” das tradicionais. Como já citado anteriormente, Norton (2007, p. 6) concorda que a “concepção dominante de letramento [...] é que letramento se refere à habilidade, por parte dos indivíduos, de ler e escrever.” A autora acrescenta que essa concepção não deixa de ser útil e importante, como já mencionado, mas que a concepção de “letramento crítico” é mais ampla, envolvendo questões socioculturais e políticas. Para a autora, “educadores interessados em letramento crítico estão interessados no texto escrito, ou, mesmo, em qualquer outro tipo de representação do significado, como local de luta, negociação e mudança” (*id.*, *ibid.*).

Lankshear e McLaren (1993a) ressaltam que, porque “os letramentos são socialmente construídos dentro de contextos políticos, ou seja, contextos onde o acesso ao poder institucional, político, cultural e econômico é estruturado de forma desigual” (p. xvii-xviii), os letramentos são ideológicos, como também afirmou Street (1984), refletindo essa estrutura desigual de poder que serve para assegurar a promoção de interesses humanos diversos, “inclusive o poder para moldar o letramento de forma consoante com tais interesses” (LANKSHEAR; McLAREN, 1993, p. xviii). Assim, o letramento crítico está vinculado a preocupações sobre

“até que ponto, e as maneiras pelas quais, concepções sobre ler e escrever e práticas sociais reais e possíveis permitem que sujeitos humanos compreendam e engajem a política da vida diária na busca por uma ordem social mais verdadeiramente democrática” (*id.*, *ibid.*).

Referindo-se às palavras de Paulo Freire, os autores acrescentam que o “letramento crítico torna possível uma ‘leitura do mundo’ mais adequada e mais precisa” (*id.*, *ibid.*), que se torna, então, a base a partir da qual “as pessoas podem

⁸² www.criticalliteracy.org.uk.

começar a ‘reescrever’ o mundo em uma formação na qual seus interesses, identidades e aspirações legítimas estão mais presentes e estão presentes de forma mais igualitária”⁸³ (*id.*, *ibid.*).

De acordo com Morgan (1997, p. ix), o objetivo principal do letramento crítico é “compreender (e criticar) as maneiras [pelas quais] lemos e escrevemos e falamos – portanto, pensamos e somos,” atentando cuidadosamente para os contextos culturais, sociais e históricos que nos cercam. Segundo a autora, “subjetividade e agência” (*ibid.*, p. 5) são temas cruciais para o letramento crítico.

Vetter (2008) advoga que o letramento crítico permite empoderar os alunos e conscientizá-los a respeito de questões globais e críticas, como justiça social, igualdade, e questões ambientais, que muitas vezes não lhes parecem óbvias por não impactarem diretamente suas vidas, mas que indiretamente afetam a todos e às suas comunidades. Ajegbo, Kiwan e Sharma (2007) esclarecem que o letramento crítico permite aos aprendizes “refletirem sobre suas próprias tradições culturais e aquelas de outras [pessoas], desenvolvendo uma compreensão de como a linguagem constrói a realidade” (p. 46), conforme a visão de Bourdieu (1996) comentada no Capítulo 1. Da mesma maneira, Gee (2008, p. 62), seguindo os ensinamentos de Paulo Freire, afirma que o “letramento somente empodera as pessoas quando as torna questionadores ativos da realidade social que as cerca” e, nesse sentido, pode ser usado como instrumento para a resistência cultural à dominação. O letramento crítico, então, permite que os aprendizes percebam as diferentes perspectivas que eles próprios utilizam para construir significados e compreender o mundo a seu redor, desafiando suas próprias pressuposições e as de outras pessoas.

A noção de o que significa “ser crítico” tem sido amplamente debatida hoje em dia. Para Lankshear e McLaren (1993b), o que significa ser crítico está ligado a uma busca “conscientemente guiada pela intenção de mudar a compreensão [que temos] do mundo e, no mesmo processo, mudar o próprio mundo que habitamos e estamos tentando entender” (p. 38). Luke (2004) explica que “o que tem contado como crítico recentemente focaliza como as pessoas usam textos e discursos para construir e negociar identidades, poder, e o capital” (p. 21). O autor acrescenta que “abordagens críticas incluem a análise política de textos dominantes e seus campos sociais, produções textuais ligadas a políticas de identidade, e a introdução de estudantes a sofisticadas

⁸³ Aspas no original.

metalinguagens linguísticas e estéticas para falar sobre, criticar e reconstruir textos e discursos” (*id.*, *ibid.*). Essas abordagens, segundo Luke, tiveram origem na Pedagogia Crítica de Paulo Freire. No campo do ensino de línguas, Norton e Toohey (2004) afirmam que o interesse de pesquisadores e professores envolvidos em abordagens críticas se concentra nas relações entre aprendizagem de línguas e mudança social. Uma dessas abordagens é o letramento crítico.

Como informa Morgan (1997), teorias críticas do letramento tem origem na teoria social crítica com foco em questões de classe, gênero e etnicidade. Para a autora, tanto a teoria social crítica quanto o letramento crítico compartilham o ponto de vista de que a sociedade vive em constante estado de conflito, pela posse de conhecimento, traduzido como poder, de *status* e de recursos materiais. Embora o embate pelo poder seja permanente e sempre aberto à contestação de grupos minoritários, a autora afirma que “certos grupos sociais têm historicamente controlado as ideologias, instituições e práticas de sua sociedade, mantendo assim sua posição dominante” (*ibid.*, p. 1). No entanto, da mesma forma que essa situação é histórica e socialmente construída, ela pode ser reconstruída, principalmente através da linguagem. Morgan explica, portanto, que o letramento crítico pode ser usado por teóricos e professores com o objetivo de questionar “pressuposições culturais e ideológicas que subjazem aos textos, investigar as políticas de representação, e interrogar as posições culturais desiguais de falantes e leitores dentro dos discursos” (*ibid.*, p. 1-2).

Cervetti, Pardales e Damico (2001) comparam a concepção de letramento crítico com as noções de leitura crítica⁸⁴ que, segundo eles, por serem duas abordagens de letramento, vêm sendo confundidas ultimamente, mas que, além de terem diferentes origens teóricas, possuem “visões muito diferentes, talvez incompatíveis, sobre conhecimento, realidade, autoria, e discurso e sobre os objetivos da educação” (*ibid.*, p. 1). Os autores discutem as concepções que embasam as noções de leitura crítica e contrastam essas concepções com as propostas do letramento crítico. Para os autores, leitura crítica se define como um conjunto de habilidades que permitem ao leitor “investigar fontes, reconhecer o propósito de um autor, distinguir fato e opinião, fazer inferências, formar julgamentos, e detectar estratégias de propaganda” (p. 2). Essas habilidades, que estendem as capacidades do indivíduo para além de um letramento dito

⁸⁴ Para uma revisão detalhada das teorias e práticas ligadas à leitura crítica no campo do ensino de línguas estrangeiras, ver Wallace (2003) .

funcional (CASTELL, LUKE, MacLENNAN, 1986; SOARES, 1998) e permitem “níveis mais altos de análise e compreensão,” como asseveram Cervetti, Pardales e Damico (2001, p. 2), precisam ser ensinadas explicitamente, já que não se desenvolvem naturalmente nos leitores, mas o letramento crítico tem objetivos ainda mais ambiciosos.

Bond e Wagner (1966, p. 283) esclarecem que “leitura crítica é o processo de avaliação da autenticidade e da validade do material e de formulação de opinião sobre ele.” Contrariamente, no letramento crítico, o objetivo dos leitores não é a avaliação ou a formulação de opinião, mas a construção de significados a partir do texto. Além disso, segundo Cervetti, Pardales e Damico (2001, p. 6), “o significado textual é compreendido no contexto das relações sociais, históricas e de poder, não apenas como o produto ou intenção de um autor.” A leitura, segundo esses mesmos autores, passa a ser vista como um processo de conhecimento do mundo, e não apenas da palavra (ou do texto escrito), e “um meio para a transformação social” (*id.*, *ibid.*).

McLaughlin e DeVoogd (2004, p. 14) afirmam que o letramento crítico considera “os leitores como participantes ativos no processo de leitura”, permitindo que eles deixem de “aceitar passivamente a mensagem do texto para questionar, examinar e desafiar as relações de poder que existem entre leitores e autores.” Esses autores concordam com Cervetti, Pardales e Damico (2001), quando dizem que o letramento crítico “promove a reflexão, a transformação e a ação” (McLAUGHLIN; DeVOOGD, 2004, p. 14), segundo a visão freiriana de transformação social. Para Morgan (1997), a prática do letramento crítico leva os leitores a questionar

quem constrói os textos [ou perspectivas/discursos/ideologias] cujas representações são dominantes numa cultura determinada num determinado tempo; como os leitores passam a ser cúmplices das ideologias persuasivas dos textos; que interesses são privilegiados por tais representações e tais leituras; e, quando tais textos e leituras são injustos em seus efeitos, de que outra maneira eles poderiam ser construídos (p. 2).

Assim, o letramento crítico coloca em evidência as relações de poder que imperam em nossa sociedade e se preocupa especialmente com as diferenças entre raça, classe social, gênero, orientação sexual, etc., examinando-as “não como ocorrências isoladas, mas como parte de desigualdades e injustiças sistêmicas,” como esclarecem

Cervetti, Pardales e Damico (2001, p. 6). Algumas das principais preocupações do letramento crítico estão resumidas na Tabela 4 abaixo.

Conceito	Visão de acordo com o Letramento Crítico
Conhecimento (epistemologia)	O conhecimento não é natural nem neutro; conhecimento é sempre baseado nas regras discursivas de uma determinada comunidade e, por isso, é ideológico.
Realidade (ontologia)	A realidade não pode ser conhecida definitivamente e não pode ser capturada na linguagem; decisões sobre o que é a verdade não podem ser baseadas numa correspondência direta com a realidade, mas devem ser tomadas no âmbito local.
Autoria	O significado textual é sempre múltiplo, contestável, culturalmente e historicamente situado, e construído de acordo com as diferentes relações de poder.
Educação	Desenvolvimento da consciência crítica.

Tabela 4 – Principais conceitos do Letramento Crítico (adaptado de CERVETTI, PARDALES e DAMICO, 2001, p. 10).

Lima (2006) traz a prática do letramento crítico para o campo do ensino de inglês como língua estrangeira e ressalta que o letramento crítico é interdisciplinar e surgiu a partir de “teorias recentes sobre globalização, movimentos sociais e a relação entre língua, conhecimento e poder” (p. 2). Para a autora, “a principal diferença entre letramento crítico e outras práticas educacionais no ensino de língua é a maneira como a linguagem é concebida” (*id.*, *ibid.*). A Tabela 5 abaixo resume as noções de linguagem de acordo com a perspectiva tradicional, dominante no ensino de língua, e de acordo com o letramento crítico.

Noção Dominante de Linguagem	Noção segundo o Letramento Crítico
A linguagem traduz ou representa a realidade.	Linguagem e realidade se constroem mutuamente.
A linguagem é um meio de comunicação.	A linguagem constrói a comunicação pela negociação. Ela não comunica ideias e valores, mas sim cria ideias e valores.
A linguagem é transparente e neutra.	A linguagem nunca é neutra ou transparente. Ela sempre é culturalmente “tendenciosa”.
A linguagem é fixa e definida por normas sociais (ex: gramáticas e dicionários).	A linguagem é sempre estruturada, mas suas estruturas não são fixas ou estáveis. Elas mudam dinamicamente de acordo com o contexto.

Tabela 5 – Noções de linguagem (LIMA, 2006).

Sendo assim, é possível perceber, a partir de sua noção de linguagem, que o letramento crítico coloca em foco as relações de poder expressas através da língua. Segundo o *site* britânico *Critical Literacy in Global Citizenship Education online*, já citado, “o letramento crítico trata a complexidade e promove o pensamento independente, relações éticas e processos participativos de tomada de decisão.” Como afirma Shor (1999, p. 1), “esse tipo de letramento [...] conecta o político e o pessoal, o público e o privado, o global e o local, o econômico e o pedagógico,” o que favorece a educação para a cidadania.

Outras atividades propostas por Dora ao longo do ano, ao contrário da atividade com as placas, revelam como sua participação no EDUCONLE e suas leituras sobre novos letramentos e letramento crítico alteraram suas crenças e concepções sobre como ensinar língua estrangeira, permitindo que ela criasse espaços e possibilidades para o real desenvolvimento da cidadania de seus alunos. As atividades desenvolvidas com a página da Internet da Nokia, já apresentadas e discutidas no Capítulo 2,⁸⁵ por exemplo, foram utilizadas por Dora para trabalhar as habilidades de compreensão escrita, produção escrita e habilidades orais em língua inglesa, mas tiveram também o objetivo de desenvolver a cidadania dos alunos. Dora, inclusive, menciona em seu portfólio que discutiu com os alunos sobre como praticar sua cidadania, como mostram os excertos D17 e D20, discutidos no Capítulo 2 e reproduzidos a seguir:

D17: [...] Também foi interessante porque os alunos puderam falar de sua experiência de comprar produtos pela Internet e explicar o que eles fizeram ou fariam quando/se a empresa não entrega o produto comprado, nós também discutimos sobre como eles poderiam praticar sua cidadania. [...].
(Portfólio de Dora, Primeiro Semestre/2008, p. 11)

D20: Foi uma boa atividade porque os alunos puderam praticar sua cidadania e eles puderam expressá-la de forma autêntica através de uma situação real. [...].
(Portfólio de Dora, Primeiro Semestre/2008, p. 15)

Nesses excertos, Dora comenta sobre como as atividades realizadas a partir da leitura da página da Internet da Nokia serviram para que os alunos praticassem cidadania, evidenciando a noção de cidadania participativa. Com efeito, as atividades de produção escrita (Carta Formal) e produção oral (Diálogo)⁸⁶ propostas por Dora para

⁸⁵ Ver também Anexo 17.

⁸⁶ Ver Anexo 17.

esse trabalho permitem que os alunos pratiquem cidadania no contexto de sala de aula, preparando-os para a vida futura fora do contexto da escola (LANKSHEAR; SNYDER; GREEN, 2000). Nessas atividades, Dora pede a seus alunos que façam uma carta formal de reclamação e também um diálogo de reclamação solicitando providências sobre produtos que foram adquiridos com defeito. Esse tipo de atividade revela-se importante em nossa sociedade atual devido ao longo tempo de dominação política enfrentado pelo Brasil durante o período de Ditadura Militar, em que as vozes da população foram silenciadas em inúmeros contextos, inclusive em contextos de reclamação (MATTOS; VALÉRIO, 2010). Interpreto que a parcela da população brasileira que era jovem e/ou adulta à época da repressão militar não aprendeu a reclamar – pelo contrário, esses brasileiros aprenderam a conformar-se com os mais diversos tipos de situação. Muitos desses brasileiros tornaram-se professores e repassaram a seus alunos sua cultura e suas práticas conformistas. Essa geração, então, deu continuidade às práticas sociais dos brasileiros que viveram sob a dominação militar no período pós-64. A geração atual de jovens e crianças que estão em idade escolar encontra em seus contextos familiares e comunitários com as gerações anteriores que ainda reproduzem a cultura conformista. Eles carecem, assim, de oportunidades para desenvolverem práticas menos conformistas. As atividades propostas por Dora constituem exemplo de como essas práticas podem ser desenvolvidas na escola, num ambiente seguro, permitindo que os alunos adquiram habilidades críticas que serão mais tarde colocadas em uso na vida adulta fora da escola.

Como Dora explica no excerto D20 transcrito acima, seus alunos discutiram sobre como poderiam exercer sua cidadania através das cartas de reclamação. Nas instruções que ela fornece sobre como realizar essa atividade, Dora também explica aos alunos que eles “vão exercer sua cidadania exigindo uma providência”, como vemos no Anexo 17 que contem a reprodução da atividade. Esse assunto também já havia sido abordado por Dora durante o trabalho realizado com a página da Nokia, como ela mencionou no excerto D17, já transcrito. Embora Dora não tenha elaborado melhor suas reflexões sobre esse ponto em seu portfólio, é possível perceber que ela tem um objetivo claro ao abordar esse assunto com seus alunos: ensinar-lhes os meios para uma prática social que lhes permita agir sobre os resultados indesejáveis de uma situação. No entanto, conforme já discutido neste capítulo, para que o cidadão consiga fazer uso dos meios que lhe são disponíveis para uma participação efetiva e produtiva na sua

comunidade, não basta que ele saiba que esses meios existem. É preciso que ele saiba usar as ferramentas disponíveis e, acima de tudo, que ele saiba fazer uso da linguagem para atingir seus objetivos, pois, em uma relação de poder desigual, quem conhece a linguagem adequada a uma determinada situação se sente mais empoderado para usá-la. Com as atividades propostas, Dora não apenas mostra a seus alunos que esses meios existem, como também lhes fornece uma oportunidade real de praticar o uso desses meios através da linguagem: a língua inglesa. Exemplos dos trabalhos dos alunos de Dora referentes a essa atividade estão reproduzidos no Anexo 18.

Uma outra atividade proposta por Dora que também atingiu o objetivo de desenvolver a cidadania de seus alunos foi a confecção dos *folders* sobre meio ambiente. Proposta com o objetivo de desenvolver a produção escrita, a atividade foi utilizada após um longo trabalho realizado sobre o tema Meio Ambiente, conforme já discutido no Capítulo 2, e está reproduzida no Anexo 19. Nessa atividade, Dora sugere que os alunos produzam um *folder* para divulgar um evento sobre proteção do meio ambiente, que teria por objetivo conscientizar a população. Os alunos devem primeiro discutir as sugestões de eventos dadas pela professora e decidir qual o melhor evento para o objetivo estabelecido. Depois, em grupos, os alunos devem escolher uma das sugestões, ou criar uma própria, para confeccionar um *folder* contendo instruções sobre o que as pessoas devem ou não devem fazer para contribuir para o objetivo proposto pelo grupo. Alguns exemplos dos trabalhos realizados pelos alunos de Dora para essa atividade estão reproduzidos no Anexo 21. Esse tipo de atividade, da mesma forma que a anterior, contribui para a formação da cidadania dos alunos, porque permite que eles discutam sobre um tema de grande relevância no mundo atual: o cuidado com o meio ambiente. Muitas vezes, como relatou Vetter (2008) a respeito de seus próprios alunos, crianças e jovens não se preocupam com questões ambientais porque estas parecem não afetar suas vidas. Quando leem sobre a escassez de água em certas regiões do planeta, por exemplo, essas crianças e jovens, principalmente nas regiões urbanas, não compreendem a extensão do problema pois, ao abrirem as torneiras em suas casas, a água jorra com abundância, límpida e cristalina. Outro exemplo é o grande problema das queimadas que, em longas temporadas de seca, devastam as florestas e campos do interior do país, trazendo inúmeros prejuízos sociais, econômicos e ambientais. Os alunos que vivem em áreas urbanas, contudo, não presenciam essa devastação, e o único efeito que parece atingí-los mais diretamente é o aumento dos preços de alguns produtos

no supermercado. Esse efeito, porém, parece não ficar muito claro para eles – pois apenas ouvem os comentários dos adultos sobre o assunto – e parece-lhes difícil relacionar causa e consequência devido a sua pouca idade e experiência de vida.

Como sugere Vetter (*id.*, *ibid.*), é importante conscientizar os alunos a respeito de questões relativas ao meio ambiente, pois essas questões, como discutido acima, muitas vezes não os afetam diretamente e podem passar despercebidas em meio a tantas outras informações. No entanto, é preciso ir além e criar oportunidades para que os alunos ultrapassem o momento de constatação⁸⁷ e reflexão sobre essas questões e desenvolvam agência, como já mencionado no Capítulo 2. A atividade proposta por Dora não apenas permite que os alunos reflitam sobre as questões ambientais importantes para a preservação do planeta através de todo o trabalho realizado sobre o tema, mas também cria oportunidade para que eles experimentem na prática um tipo de agência que poderá prepará-los para a vida futura, contribuindo para que se tornem cidadãos ativamente participativos em suas comunidades.

Nesse sentido, Dora parece compreender a noção de cidadania, não apenas dentro de uma perspectiva tradicional, em que ao cidadão são atribuídos direitos e deveres, mas dentro de uma nova perspectiva que entende que ser cidadão inclui, mas vai além de, ter direitos e deveres, e significa tomar decisões, ter agência e participar de forma ativa e produtiva da sociedade, como discutido neste capítulo, preparando, assim, seus alunos para exercerem uma cidadania não apenas responsável, mas participativa.

Algumas das atividades realizadas por Maurício com suas turmas do 2º ciclo da Escola Plural também tiveram como um de seus objetivos um trabalho mais focado no desenvolvimento da cidadania participativa de seus alunos. As atividades desenvolvidas a partir da história em quadrinhos da Mônica (ver Anexo 25), por exemplo, através da confecção do cartaz sobre a dengue, proporcionaram aos alunos de Maurício a oportunidade de uma prática cidadã. Como vemos no excerto M12 de seu portfólio, reproduzido abaixo, Maurício usou a história em quadrinhos da Mônica para trabalhar habilidades de leitura e escrita em língua inglesa com seus alunos, mas também com o objetivo de desenvolver neles o senso de cidadania:

⁸⁷ Agradeço à Profa. Dra. Clarissa Jordão por chamar atenção para esse ponto durante o I Congresso Internacional de Estudos Linguísticos e Literários, realizado nos dias 9, 10 e 11 de junho de 2010, na Universidade Estadual de Maringá.

M12: Por essa razão, você, meu leitor, verá nas próximas páginas três trabalhos diferentes, três considerações diferentes para o mesmo objetivo: desenvolver o sentido de cidadania de meus alunos, encorajá-los a ler e escrever, fazendo isso através da história em quadrinhos de Maurício de Souza.

(Portfólio de Maurício, Segundo Semestre/2008, p. 37)

Maurício também esclarece em seu portfólio que a área em que sua escola está localizada é um local com alto risco de incidência da dengue, como vemos no excerto M14 reproduzido abaixo:

M14: É importante mencionar que eu escolhi trabalhar com dengue porque minha escola fica localizada num local onde o risco de ocorrência dessa doença é alto.

(Portfólio de Maurício, Segundo Semestre/2008, p. 37)

Nessa atividade, Maurício utilizou a mesma história em quadrinhos com as três turmas do 2º ciclo, mas com o 1º ano do 2º ciclo foi realizado um trabalho interdisciplinar com a professora de português, conforme já explicado no Capítulo 2, em que os alunos tiveram que reescrever a história em quadrinhos como uma narrativa. Depois, os alunos fizeram cartazes sobre a dengue e esses cartazes foram colocados nos corredores da escola para que todos se conscientizassem do problema. A confecção dos cartazes foi realizada pelas três turmas do 2º ciclo com que Maurício trabalhava e exemplos dos cartazes confeccionados pelos alunos estão reproduzidos no Anexo 27.

Como o próprio Maurício ressaltou, o problema da dengue é crítico na região de sua escola e, através da mídia, sabemos que em toda a região metropolitana de Belo Horizonte a dengue tem sido uma importante questão de saúde pública há vários anos, com inúmeros casos sendo registrados a cada ano, inclusive com ocorrências graves e letais. A questão da reciclagem do lixo está diretamente relacionada à prevenção da doença. Por isso, a atividade de confecção dos cartazes sobre a dengue proposta por Maurício criou uma importante oportunidade para seus alunos refletirem sobre a situação da doença em suas comunidades, sobre suas causas, seus riscos e sobre as maneiras de evitá-la, por exemplo, através da reciclagem de materiais e da adequada destinação do lixo. Mais que isso, a confecção dos cartazes e o fato de que eles foram expostos na escola para que todos pudessem vê-los permitiu que os alunos passassem pela experiência real de fazer algo em prol de sua comunidade escolar, levando-os inclusive a criar o hábito de sempre se preocuparem com a doença, como mostra o

excerto M23, reproduzido abaixo, onde Maurício comenta sobre as atitudes de seus alunos depois que realizaram essa atividade:

M23: Apesar do fato de que as histórias [narrativas] foram escritas em português, eu gostei delas, porque quando eu li uma por uma, eu pude ver que meus alunos entenderam porque estávamos estudando a história em quadrinhos. Eu pude observar que eles estavam realmente preocupados com a dengue. Um dia, um [aluno] mencionou que todo dia ele limpa o seu quintal, tentando mantê-lo limpo e sem latas, vidros, etc. Outros alunos me disseram que quando eles veem esses objetos eles pegam e jogam no lixo.
(Portfólio de Maurício, Segundo Semestre/2008, p. 52)

Além desse relato, Maurício também incluiu em seu portfólio, como também já discutido no Capítulo 2, alguns exemplos dos textos que seus alunos escreveram sobre a experiência de confecção dos cartazes. Como vemos nos trechos reproduzidos abaixo, os próprios alunos contam que aprenderam muito sobre a doença e sobre reciclagem com o trabalho realizado. Além disso, fica claro também que eles reconhecem a importância de divulgar essas informações para outras pessoas. No primeiro texto, por exemplo, a aluna menciona que o cartaz servirá para esclarecer o processo de crescimento do mosquito “para todos que irão vê-lo (...) na escola” e, no segundo, outra aluna se dirige ao leitor para conscientizá-lo sobre a dengue.

[...]E o fato da gente colocar o processo do mosquito: como ele cresce e se transforma em um perigoso mosquito da dengue, no cartaz foi para que todo mundo veja e pense como a dengue é perigosa. O cartaz passa essa mensagem para todos que irão vê-lo aqui na escola. (A.L., aluna do 1º ano do 2º ciclo)

(Portfólio de Maurício, Segundo Semestre/2008, p. 48)

Foi bom fazermos esse cartaz, porque aprendemos que devemos cuidar sempre da nossa casa e aprendemos também a reciclar com o professor de Inglês é claro. E em nome da turma eu digo que se verem alguma coisa relacionada com a dengue que possa atrair ela para a sua casa, limpe imediatamente. Através desse cartaz aprendemos muita coisa sobre a Dengue. (D.B, aluna do 1º ano do 2º ciclo)

(Portfólio de Maurício, Segundo Semestre/2008, p. 49-50)

Com essa atividade e por meio do aprendizado de inglês, Maurício não apenas permite que seus alunos reflitam sobre os problemas relacionados à dengue, mas também que levem essa reflexão a sua comunidade escolar, extrapolando as atitudes

apenas constatatórias. A atividade consegue, conforme pode ser visto dos relatos transcritos acima, alcançar um nível de conscientização dos alunos que os leva a transpor suas experiências para outros contextos (a casa, a rua, a escola) e desejar atingir outras pessoas, tornando-se assim uma prática de cidadania não apenas responsável, mas também participativa.

Althusser (1983) discute a função da educação enquanto um dos aparelhos reprodutores dos meios de produção das sociedades capitalistas e inclui a escola como um dos aparelhos ideológicos do estado. Silva (1999) nos explica que a escola funciona como uma maneira de “garantir que o *status quo* não [seja] contestado”⁸⁸ (p. 31). Segundo Waks (2006, p. 412), a escola tornou-se uma das “burocracias administrativas estatais mais importantes nos estados liberais e liberais democráticos da era industrial.” Isso porque, através da escola, o estado passa a controlar e manipular o comportamento cívico e econômico dos indivíduos, “usando seu aparato educacional para legitimar seu uso da coerção” (*id.*, *ibid.*). Da mesma maneira, como afirma Lankshear (1987, p. 131), “a transmissão e a prática do letramento na escola contribuem para a manutenção de padrões desiguais de distribuição de poder e de vantagens dentro da estrutura social.” No entanto, de acordo com Ladson-Billings (2008), a escola pode ser um “campo de batalha na luta pelo poder e exercício da autoridade” (p. 34). O letramento crítico, assim, visando à educação para a cidadania participativa, e o uso das novas tecnologias e novos letramentos na escola podem contribuir para ajudar a alterar o equilíbrio de forças na sociedade, através da conscientização de educandos e de professores pela reflexão crítica e pelo questionamento das práticas dominantes de leitura e escrita no ambiente escolar. Através das atividades discutidas acima, os professores participantes desta pesquisa parecem ter atingido esse objetivo, ao proporcionarem a seus alunos, além de espaço para a reflexão crítica sobre temas importantes da atualidade, oportunidades para o desenvolvimento de práticas de uma cidadania realmente participativa.

Morgan (1997) afirma que os discursos, ou as “maneiras características de falar e escrever, portanto de pensar e ser, que são comuns aos membros de um grupo socio-cultural particular” (p. 2), transmitem ideologias e permitem que membros de tal grupo discursivo construam uma visão particular do mundo e um senso específico de suas experiências. A autora acrescenta que “usos específicos da linguagem (enquanto

⁸⁸ *Itálico no original.*

discursos) não surgem de uma ideologia ou prática social mas ajudam a constituí-la” (*id.*, *ibid.*), moldando o pensamento, as ações sociais e as atitudes dos membros participantes dessas comunidades discursivas. Assim, esses discursos constituem as instituições e práticas sociais de uma comunidade ao mesmo tempo que são constituídos por elas. Além disso, a autora afirma que tais discursos exercem um papel político, à medida que constituem ideologias e estas “organizam o conhecimento, as crenças e desejos, e as atitudes e pensamentos conscientes e inconscientes de um grupo de tal forma a moldar e manter certos arranjos sociais e culturais” (*ibid.*, p. 3). É dessa maneira que os discursos sempre promovem e circulam certas ideologias, ao mesmo tempo que disfarçam ou encobrem outras, e assim colocam em evidência os interesses particulares de um grupo social específico. Para Morgan (*id.*, *ibid.*), esse processo pode ser ainda mais eficaz caso o conhecimento, as ideologias e os interesses e formas de vida promovidos sejam considerados “normais”, o que os torna naturais e invisíveis.

Gee (2008) concorda que essas maneiras culturalmente específicas através das quais as pessoas utilizam a linguagem oral ou escrita para a comunicação, o que o autor chama de “padrões discursivos”, refletem formas particulares de representar a realidade ou “visões de mundo” específicas das comunidades culturais que as utilizam. Gee acrescenta que esses “padrões discursivos estão entre as mais fortes formas de expressão da identidade cultural e pessoal” (p. 82). Assim, ao adquirirem uma nova forma de letramento, conseqüentemente as pessoas alteram seus padrões discursivos e isso “pode envolver uma mudança de identidade” (*id.*, *ibid.*).

Kress e van Leeuwen (1996, 2006) também concordam que a subjetividade das crianças é construída através da linguagem e, assim, o acesso a diferentes formas de texto produz diferentes subjetividades. Na opinião dos autores, “a subjetividade do leitor é formada na hierarquia organizacional do modo [textual]” a que tem acesso (KRESS; Van LEUWEEN, 1996, p. 38). Dessa maneira, crianças de classes mais abastadas, que têm acesso a livros infantis e cujos pais incentivam a leitura desde a primeira infância, terão maiores vantagens ao se inserirem no ambiente escolar do que outras crianças que não tiveram acesso a essas mídias, por já estarem acostumadas às práticas pedagógicas usadas na escola.

A concepção de discurso nos permite compreender como a subjetividade das crianças é formada, desde muito cedo, através das práticas de leitura e escrita desenvolvidas no ambiente familiar e escolar. Kiziltan, Bain e Cañizares (1993) dizem

que discurso “é um conjunto sistemático de relações socialmente construídas no qual ideias, afirmações, práticas e suas concomitantes instituições obtêm seus significados” (p. 212). Desta maneira, o discurso funciona como um “pano de fundo contra o qual as palavras e coisas fazem sentido” (*id.*, *ibid.*).

Podemos, assim, relacionar as idéias desses autores à visão de Gee (1996, 2008), quando ele diferencia os conceitos de *discurso* e *Discurso*. Para Gee, os Discursos⁸⁹ são formados por muito mais que linguagem. Em suas palavras,

Discursos são maneiras de se comportar, interagir, valorizar, pensar, acreditar, falar, e frequentemente ler e escrever, que são aceitas como instâncias de identidades específicas por grupos específicos [...]. São maneiras de estar no mundo; são formas de vida; são identidades socialmente situadas (GEE, 2008, p. 3).

Para o autor, todos nós pertencemos a vários Discursos e cada um desses Discursos representa uma de nossas várias identidades, já que é através da nossa participação nesses Discursos que nossas identidades são formadas. Além disso, Gee ressalta que “cada Discurso incorpora um conjunto de ‘teorias’ tácitas e não analisadas sobre o que é ser uma pessoa ‘normal’ e as maneiras ‘corretas’ de pensar, sentir e se comportar” (*ibid.*, p. 4).⁹⁰ Segundo o autor, essas teorias estão imbricadas de diferentes pontos de vista sobre “a distribuição de ‘bens sociais’ como *status*, valor, e bens materiais na sociedade” (*id.*, *ibid.*). Tais teorias, por estarem entrincheiradas em nossos Discursos, estão também sempre entrincheiradas nos usos que fazemos da linguagem e, por isso, são chamadas de ideologias (GEE, 2008; MORGAN, 1997).

Já “discurso”, com minúscula, se refere à “linguagem em uso ou trechos conectados de linguagem que fazem sentido, como conversas, histórias, etc.” (GEE, 2008, p. 154). Os discursos são a linguagem dentro dos Discursos e variam consideravelmente de Discurso para Discurso. O autor ressalta, então, que grupos sociais que se coadunam com a escolarização formal “frequentemente incorporam à socialização de suas crianças práticas que ressoam com os Discursos escolares” (*ibid.*, p. 157). Nesse ponto, o autor concorda com Heath (1982, conforme citado por Street, 1984), quando exemplifica que essas crianças são encorajadas pelos pais, desde muito cedo, a utilizarem práticas de contar histórias e interagir com livros que muito se

⁸⁹ Iniciado com maiúscula no original, para diferenciar de “discurso”, com minúscula.

⁹⁰ Aspas no original.

parecem com os Discursos da escola formal, o que ajuda a prepará-las para a vida futura no ambiente escolar.

Shor (1999, p. 13) afirma que “a aprendizagem de uma língua é o processo pelo qual a criança passa a adquirir uma identidade social específica.” Ao aprender uma língua estrangeira, então, a criança (ou adolescente) passa a desenvolver uma nova identidade social, multilíngue, híbrida e mutante, como ensina Canagarajah (1999, 2005b, 2005c). Os professores de LE, assim, têm um papel primordial na formação dessa nova identidade social do cidadão, já que são eles, conforme Gee (1986), as pessoas que socializam os aprendizes nessa nova visão de mundo trazida pela língua estrangeira.

É também Gee (2008) que, ao comentar ideias já clássicas de Paulo Freire, como o modelo bancário de educação em que o ensino é visto como a ação do professor sobre o aluno – isto é, o professor é o detentor do conhecimento e é ele quem deposita esse conhecimento no aluno – acrescenta que a aprendizagem deve envolver “um engajamento ativo com o mundo, com as palavras, e com outras pessoas” (p. 65). Essa noção de que o aprendiz deve se envolver não só com as palavras, ou seja, com o texto em si, seja ele oral, escrito ou imagético, mas também com o mundo a sua volta, também originária das ideias de Paulo Freire, denota que o texto não possui significado quando isolado não apenas dos contextos em que foi produzido e das concepções e crenças de seu autor, mas também das concepções e práticas sociais daquele que o interpreta, o leitor. Ao utilizar um texto qualquer como base para o ensino, em sua sala de aula, o professor interpreta esse texto a sua maneira, utilizando suas próprias concepções, crenças e práticas sociais. Dessa maneira, essas concepções e práticas são repassadas aos alunos, muitas vezes de forma acrítica, transmitindo visões dominantes que podem ser dissonantes das práticas sociais da comunidade a que os alunos pertencem. Utilizando uma metáfora forte, Gee (*ibid.*, p. 64) diz que “um texto (...) é uma arma carregada.” E explica: “a pessoa, o educador, que entrega a arma [também] entrega a munição (a perspectiva) e deve arcar com as consequências. Não há como não ter uma opinião, uma ideologia (...)” (*id.*, *ibid.*).

Voltamos, então, às noções discutidas no Capítulo 1, sobre o modelo autônomo de letramento (STREET, 1984). Sabemos que não é possível atuar na educação, no letramento, de forma neutra. Todo educador sempre estará transmitindo a seus alunos suas próprias visões de mundo, consciente ou inconscientemente. Um educador crítico,

consciente de suas perspectivas, deverá também estar consciente daquilo que deseja para sua atuação profissional. Um trabalho educacional consciente e crítico pode tornar-se, então, o caminho para a mudança, a igualdade e a justiça social.

Lemke (1998) afirma que sempre que participamos de novas comunidades e de novas práticas sociais abre-se para nós a potencialidade de “novas identidades.” É, portanto, através da participação nessas novas comunidades que desenvolvemos nossas várias identidades. A escola é uma dessas novas comunidades de prática para crianças que deixam o ambiente estritamente familiar em que nasceram e se iniciam nas práticas educacionais. Como afirma Gee (2008), é a escola que inicia os indivíduos na “esfera pública” (p. 49). Lemke (1998) acredita, então, que se considerarmos que a educação é uma forma de iniciação às práticas de uma comunidade, principalmente às suas práticas gerais e especializadas de letramento,

novas tecnologias de informação, novas práticas de comunicação, e novas redes sociais tornam possíveis novos paradigmas para a educação e a aprendizagem, e desafiam as pressuposições em que se baseiam os velhos paradigmas (*ibid.*, p. 7).

Merryfield e Duty (2008) também concordam com essa visão e acrescentam que, para preparar alunos como novos cidadãos e para a criação de “um mundo mais justo e igualitário, a educação para a cidadania precisa abordar as realidades do poder global e os métodos para superar a pobreza e a opressão” (p. 86). As autoras sugerem que

os alunos precisam compreender como o poder é globalmente exercido, os efeitos de atores globais sobre as injustiças e inequidades sociais, econômicas, culturais, ambientais e políticas, e as maneiras com que as pessoas tem resistido à opressão e trabalhado para conseguir direitos e auto-afirmação (*id.*, *ibid.*).

O ensino de língua estrangeira, principalmente o inglês, na escola regular se justifica em vista das exigências tecnológicas e mercadológicas de nossa sociedade, principalmente devido às novas exigências e desafios impostos pela globalização, como já discutido no capítulo anterior. Além disso, a aprendizagem da língua inglesa, principalmente quando aliada ao letramento crítico para a cidadania participativa, abre a possibilidade de os alunos adquirirem novas identidades, pensamento crítico e consciência global, empoderando-se para a vida futura além dos muros da escola,

contribuindo para sua formação educacional. Assim, a necessidade de se prestigiar o ensino de língua estrangeira na grade curricular da escola pública é ainda mais premente, já que o aluno da escola pública normalmente não dispõe de outros meios de acesso a esse conhecimento.

Tendo em vista a sociedade globalizada atual, o *New London Group* (2000, p. 18) sugere que “o papel da pedagogia é desenvolver uma epistemologia do pluralismo que forneça acesso sem que as pessoas tenham que apagar ou deixar para trás as suas diferentes subjetividades.” No campo de ensino de LE, o ensino do inglês passa a ter como objetivo, então, permitir o acesso do aluno, principalmente o aluno da escola pública, a novas tecnologias, novas redes sociais e novas habilidades, criando possibilidades para o cidadão (aluno) dialogar com outras culturas sem que haja necessidade de abrir mão de seus valores locais, como sugerem Menezes de Souza e Monte Mór (2006).

O ensino de língua estrangeira pode contribuir, assim, para a formação da cidadania desses novos atores globais, como sugerem Vetter (2008) e Merryfield e Duty (2008), através do uso de abordagens que privilegiem a reflexão crítica e o desenvolvimento de novas práticas escolares, como foi feito pelos participantes desta pesquisa através das atividades discutidas nesta seção.

4.4. Conclusão

Neste capítulo foram discutidas noções históricas e tradicionais do conceito de cidadania e posteriormente foi abordada uma noção atual do termo. Questões ligadas ao conceito de direitos e deveres do cidadão e ampliação desses direitos e deveres a partir dos processos de globalização e do uso da tecnologia também foram discutidas. Além disso, foram abordadas questões relativas às características do cidadão moderno, como as lealdades múltiplas e a multiterritorialidade. A noção tradicional é aqui chamada de cidadania responsável e a noção atual foi denominada cidadania participativa.

Além disso, o capítulo também discorreu sobre questões ligadas à educação para a cidadania e ao papel da escola pública e, particularmente, do ensino de inglês como língua estrangeira para o desenvolvimento da cidadania dos educandos. O capítulo também analisa dados coletados durante o desenvolvimento desta pesquisa que

dialeticamente dialogam com as teorias usadas e justificam as afirmativas feitas ao longo do texto. Especificamente, sugere-se que as teorias de letramento crítico têm potencial para contribuir para o desenvolvimento de uma cidadania realmente participativa dos jovens brasileiros, através da escolha de temas que lhes permitam refletir e analisar criticamente questões ligadas à nossa sociedade, como justiça social, igualdade e questões ambientais, como sugere Vetter (2008), empoderando esses aprendizes e capacitando-os para práticas sociais futuras que busquem a mudança, ao mesmo tempo em que aprendem a língua inglesa. Esse aprendizado, no entanto, nem sempre é harmônico, linguisticamente falando. Como em todo processo de aprendizagem, há conflitos e dificuldades enfrentadas pelos aprendizes, como por exemplo as dificuldades enfrentadas pelos alunos de Cris ao discutirem o texto sobre o caso Izabella Nardoni. Embora o caminho da aprendizagem seja sempre conflituoso, é possível perceber que, nas atividades realizadas pelos participantes desta pesquisa, o ensino da língua não foi esquecido. Pelo contrário, é através do ensino da língua que os participantes criam espaços para o desenvolvimento da cidadania de seus alunos. Como afirmou uma das alunas do projeto EDUCONLE, em nosso encontro final de avaliação do projeto, “a iniciativa é valiosa por estar formando alunos e cidadãos” (Anotações de campo da pesquisadora, em 05/12/08).⁹¹

⁹¹ A aluna em questão não era uma das participantes desta pesquisa.

Considerações Finais

Esta pesquisa investigou a atuação didático-pedagógica de três professores de inglês como língua estrangeira, que participaram de um curso de formação continuada para professores da rede pública – o EDUCONLE (FALE/UFMG). A pesquisa teve por objetivo principal investigar e analisar a atuação pedagógica dos participantes, tendo por base as teorias dos novos letramentos, multiletramentos e letramento crítico. A introdução deste trabalho preocupou-se em reunir informações sobre a pesquisa, apresentando os objetivos gerais e específicos que nortearam sua realização, a justificativa, suas premissas e perguntas de pesquisa, o lócus de enunciação da pesquisadora, a metodologia utilizada, o contexto e os participantes. Os quatro capítulos centrais versaram sobre temas específicos que embasaram a coleta e a análise dos dados. O Capítulo 1 dedica-se à revisão do conjunto de teorias que formam a perspectiva dos novos letramentos, principal base teórica deste trabalho, discorrendo sobre noções de alfabetização e letramento no sentido tradicional até chegar à visão dos letramentos, conforme autores já clássicos das principais ideias dos novos letramentos e multiletramentos. O Capítulo 2 apresenta o corpo principal de dados coletados durante esta pesquisa, analisando-os e discutindo-os com base na abordagem sociocultural para os letramentos, conforme as sugestões de Lankshear, Snyder e Green (2000). O Capítulo 3 trata de questões referentes aos recentes processos de globalização e sua influência no ensino de inglês no Brasil, principalmente no que se refere à escola pública. O Capítulo 4 debate noções tradicionais e contemporâneas de cidadania e sua relação com o ensino de inglês na escola regular, fazendo referência ao papel da língua inglesa na formação do aluno-cidadão. Este capítulo tece algumas considerações finais em relação à pesquisa que se referem de maneira geral a todos os temas abordados. Além disso, o capítulo discorre também sobre as implicações da pesquisa realizada, principalmente no que diz respeito à formação do professor de inglês como LE e à educação para a cidadania. Por fim, são elencadas algumas sugestões para pesquisas futuras.

Conforme apresentado na introdução deste trabalho, um dos objetivos principais da pesquisa foi compreender o desenvolvimento do processo de ensino de inglês como LE, dentro do contexto da escola pública, a partir da perspectiva das teorias dos novos letramentos, multiletramentos e letramento crítico. Dentre os objetivos específicos deste trabalho, o primeiro pretendeu investigar a utilização pelo professor das teorias sobre novos letramentos, multiletramentos e letramento crítico na sala de aula de inglês como LE. Além disso, objetivou-se também identificar, na ação do professor de inglês como LE, os procedimentos didático-pedagógicos que refletem ações locais em oposição a ações globais e compreender como essas ações do professor podem influenciar o processo de ensino/aprendizagem de inglês como LE. Por fim, objetivou-se analisar como a atuação pedagógica do professor de inglês como LE, utilizando as teorias sobre novos letramentos, multiletramentos e letramento crítico, pode contribuir para a formação da cidadania dos alunos envolvidos.

Como a pesquisa foi realizada dentro do contexto do EDUCONLE, um projeto de educação continuada para professores de língua estrangeira da FALE/UFMG, conforme já relatado no capítulo introdutório, objetivou-se também verificar até que ponto os vários módulos didático-metodológicos do EDUCONLE influenciaram a atuação dos professores participantes em seus contextos reais de ensino. Embora muitos trechos da discussão sobre os dados revelem que os textos e atividades utilizados no EDUCONLE, tanto nos módulos de habilidades integradas quanto no grupo de pesquisa-ação colaborativa, influenciaram a atuação dos participantes, a pesquisa não teve a pretensão de atingir a perfeição nem de eliminar conflitos, como mostram os vários excertos em que os participantes não conseguiram atingir os objetivos almejados. De acordo com Torres (2009, p. xvii), “ao [nos] engajar[mos] em análises críticas, é preciso também apontar as contradições e os espaços para possíveis ações.” Assim, apesar das contradições, que, a meu ver, fazem parte do processo de formação aqui focalizado, a pesquisa demonstra que é possível realizar um trabalho mais crítico e em prol do desenvolvimento da cidadania através do investimento na formação de professores para o conhecimento e utilização de teorias que permitam esse trabalho, como as teorias dos novos letramentos, multiletramentos e letramento crítico. A partir dos resultados obtidos, este trabalho intencionou contribuir para um maior entendimento da atuação dos professores participantes no contexto da escola pública brasileira, de

como eles fazem uso das teorias de novos letramentos, multiletramentos e letramento crítico, e de como a formação continuada pode interferir nesse processo.

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (MENEZES DE SOUZA; MONTE MÓR, 2006) recomendam uma perspectiva educacional, cultural e linguística para o ensino de língua estrangeira na escola pública que envolve uma reflexão sobre o que é língua e o que significa ensinar e aprender língua estrangeira na escola, ou seja, envolve pensar se língua é apenas a junção da gramática com o vocabulário ou se também envolve questões mais amplas como a diversidade cultural de determinada sociedade e a formação educacional dos alunos. No entanto, as OCEM apenas sugerem essa perspectiva – não a impõem. Um dos objetivos deste trabalho foi, portanto, experimentar como essas sugestões acontecem na prática.

A conclusão a que se chega é a de que é possível realizar um trabalho educacional mais amplo na escola pública através da língua estrangeira. A questão educacional, ou seja, a formação cidadã dos educandos, não deve ficar restrita às aulas de língua materna, como quer a concepção tradicional, onde é papel da família – da mãe, e por conseguinte da língua materna – fornecer educação. Nessa concepção, à escola restaria o papel de fornecer informação da maneira mais neutra possível. Como vimos na discussão feita neste trabalho, não há neutralidade e a escola não pode mais se eximir de reconhecer o seu papel educacional, político e crítico. Portanto, a escola também precisa fazer educação, também precisa criar oportunidades para o crescimento crítico dos alunos e para a formação para a cidadania. Isso pode ser feito não só através das aulas de português (língua materna), mas também através das aulas de inglês, de matemática, de ciências, ou de qualquer outra disciplina. A experiência relatada neste trabalho de pesquisa oferece um exemplo, a meu ver, bem sucedido, de como essas questões podem ser colocadas em prática através do ensino de inglês como LE.

Embora as práticas aqui discutidas sejam práticas localizadas de um grupo de professores e sabemos que suas experiências não podem ser generalizadas para o conjunto de professores brasileiros, essas práticas também não são tão isoladas assim que não possam dialogar com as práticas de outros professores em situações semelhantes ou mesmo em outros contextos (MORGAN, 1997, p. ix). No entanto, as atividades aqui discutidas não pretendem ser modelos para outros contextos. Cada professor deve desenvolver suas próprias atividades, tendo em mente as necessidades e

características próprias de seus alunos, suas comunidades e seus próprios contextos de atuação.

Implicações para a Formação do Professor

Conforme relatam Abdi e Shultz (2008), publicações recentes das Nações Unidas mostram que “aproximadamente metade da população mundial vive com menos de dois dólares por dia, perto de um bilhão de pessoas não sabem ler ou escrever, entre oitocentos e novecentos milhões não possuem água potável, e uma estimativa de 350 milhões de crianças em idade escolar não têm acesso à educação, enquanto que, de fato, menos de 1 por cento de todo o dinheiro gasto com armamentos poderia educar todas as crianças do mundo” (p. 3). No Brasil, como sabemos, a situação não é diferente. Conforme relatório da UNESCO (GATTI; BARRETO, 2009), essa situação poderia ser recuperada através de políticas públicas para a formação do professor. O relatório analisa questões relativas à profissão professor e à formação de professores no Brasil e mostra que, embora os professores no Brasil representem o terceiro maior grupo ocupacional do país, o valor social atribuído à profissão é baixo, assim como os salários, o que coloca em risco a qualidade da formação educacional básica no Brasil.

Embora seja premente que sejam criadas – e realizadas – políticas públicas que tenham por objetivo melhorar a formação do professor brasileiro e, por consequência, a educação básica no Brasil, contribuindo para “educar as crianças do mundo”, conforme querem Abdi e Shultz (2008), não podemos cruzar os braços e esperar que essa situação se resolva. Precisamos começar a educar já para a cidadania, para que as pessoas saibam como reivindicar seus direitos e como contribuir ativamente para suas comunidades.

O *New London Group* (2000) lembra que

as mudanças tecnológicas e organizacionais da vida no trabalho fornecem a alguns [indivíduos] acesso a estilos de vida afluentes sem precedentes anteriores, ao mesmo tempo que excluem outros de maneiras cada vez mais relacionadas aos resultados da educação e do treinamento (p. 10).

Os processos de globalização, como vimos a partir da discussão feita no Capítulo 3 deste trabalho, levaram a um aumento do conhecimento no mundo. Parafraseando as palavras de Saint Exauperry, quanto mais conhecemos, mais nos

tornamos responsáveis por nossos atos. O desconhecimento cria estereótipos e pode causar conflitos desnecessários e rejeição do “Outro”. Com a globalização, o Outro deixou de ser o desconhecido, o místico, mas isso não ajudou a derrubar os estereótipos. A rejeição do Outro ainda é presente não apenas em relação ao “Outro” distante, aquele que habita outras partes do mundo e pertence a outras culturas, mas dentro de nossa própria comunidade. Segundo vários autores, defensores de um trabalho educacional voltado para a mudança e a justiça social, a educação é o elo que falta na construção de um mundo melhor. Como afirma Gee (2008, p. 5), “toda prática (ação social humana) é inerentemente carregada com teorias normalmente tácitas que empoderam ou desempoderam pessoas e grupos de pessoas.” Gee, então, sugere que “é uma obrigação moral tornar claras [nossas] teorias tácitas e pré-concebidas” (*id.*, *ibid.*). Além disso, Brydon (2010) lembra que

a abordagem dos novos letramentos é reconhecer o que os próprios alunos trazem para a sala de aula, em forma de conhecimento tácito, perguntas, medos e desejos, compreensões e pressuposições sobre valores sancionados ou não-sancionados, todos os quais precisam ser negociados se a aprendizagem verdadeira deve acontecer (p. 3).

A autora argumenta em favor do uso da abordagem dos novos letramentos, em especial o letramento crítico, para “criar cidadãos reflexivos capazes de contribuir para uma sociedade civil próspera e tomadas de decisão democráticas” (*id.*, *ibid.*).

Para um trabalho educacional dessa natureza, é preciso termos como objetivo maior a educação para a cidadania, não apenas de forma responsável, mas principalmente de forma participativa, como mostra a discussão desenvolvida no Capítulo 4 deste trabalho. Para Cope e Kalantzis (2000, p. 121), “a educação promete mudança e evolução”, tanto em relação aos indivíduos propriamente ditos, quanto às comunidades a que pertencem. Além disso, para esses autores, “o letramento está no coração da promessa da educação” (*id.*, *ibid.*). Assim, o letramento está também no coração da educação para a cidadania. Um trabalho educacional consciente e crítico pode ser, então, o caminho para a mudança social, para a inclusão de indivíduos hoje ainda excluídos – um trabalho que vise a mais igualdade e mais justiça social.

Para que esse trabalho possa ser realizado por professores de inglês (e de outras disciplinas), a formação de professores também precisa se voltar para a formação crítica, fornecendo os caminhos para a preparação de professores mais reflexivos e

críticos, capazes de tornar claras suas teorias tácitas (GEE, 2008) e preparados para negociar conhecimentos tácitos, medos, desejos e valores na sala de aula (BRYDON, 2010). Como ressaltou Dora em uma de nossas entrevistas, “pra gente [professores] fazer isso [letramento crítico], a gente tinha que passar pela experiência, ter aula disso” (Entrevista com Dora, realizada em 23/03/2009).

Implicações para a Educação para a Cidadania (em Tempos de Globalização)

Como lembram Merryfield e Duty (2008, p. 84), “à medida que as comunidades e regiões se tornam mais multiculturais e globais, pessoas que têm o conhecimento e as habilidades para trabalhar entre diferentes culturas e línguas são necessárias em todas as profissões.” Isso significa que profissionais com formação e habilidades globais estão sendo cada vez mais requisitados no mercado de trabalho. O ensino da língua inglesa há muito vem sendo citado como um fator de impulso na formação para várias profissões. O argumento normalmente estabelece que o profissional que possui conhecimento da língua inglesa está em posição de vantagem em relação a seus concorrentes, o que lhe permitiria conseguir melhores empregos, melhores salários e, portanto, mobilidade social (MENEZES DE SOUZA; MONTE MÓR, 2006).

Em tempos de globalização, em que a língua inglesa se estabelece como “a língua de fato da pesquisa, da ciência e da tecnologia” (BRYDON, 2009, p. 5), sim, a língua inglesa parece oferecer vantagens talvez antes inimagináveis a qualquer cidadão que tenha por meta uma melhor inserção no mercado de trabalho, traduzida por melhores oportunidades de emprego, melhores salários e bem estar social. No entanto, esse cidadão, inerentemente globalizado por sua inserção em uma sociedade global e, ao mesmo tempo, detentor de um bem linguístico (BOURDIEU, 1996) que muitos outros não possuem, possui compromettimentos para com a sua coletividade e deve contribuir para o crescimento local de sua comunidade, ao invés de buscar apenas seu próprio crescimento individual através do uso de seu poder (linguístico) para seu próprio benefício. Como discutido no Capítulo 4 deste trabalho, o cidadão contemporâneo, globalizado, deve reconhecer que, à medida que aumentam seus direitos, também crescem suas responsabilidades para com o Outro e, embora esse novo cidadão possa ser descrito como desterritorializado e interplanetário (BRYDON, 2009) e detentor de

lealdades políticas múltiplas (TURNER, 2006), “nada justifica esquecer que cada ser humano tem responsabilidades para com todos os outros” (MERRYFIELD; DUTY, 2008, p. 84).

Rabin (2009) comenta nessa mesma direção e afirma que “a chave para se tornar um promotor ativo da justiça [social] é perceber que cada pessoa é enfraquecida pela injustiça social” (p. 189). Na visão da autora, ao assumirmos uma postura ativa em favor da justiça social, não estamos advogando em favor de outros, mas em nosso próprio benefício. Para Rabin, temos dois caminhos possíveis: ou promovemos a diversidade em nossa vida diária, ou “vivemos na eterna mesmice de nosso pequeno espaço familiar” (*id.*, *ibid.*).

Essa nova concepção de cidadão, participativo e crítico, conforme discutido no Capítulo 4, que busca seu desenvolvimento pessoal autonomamente, mas que não se esquece de suas responsabilidades para com o bem comum e nem se abstém de atitudes em favor da diversidade e da democracia, precisa fazer parte da vida diária daqueles que se encontram em formação. O papel da escola regular na formação desse novo cidadão, globalizado e desterritorializado, porém consciente e crítico, torna-se, assim, ainda mais importante.

Como afirmam Merryfield e Duty (2008, p. 87), “se nossas comunidades e nações estão afetando e sendo afetadas pelo mundo, então nossa consciência política deve se preocupar com o mundo.” A meu ver, é no desenvolvimento dessa consciência política preocupada com o mundo que a escola regular encontra seu papel mais relevante na formação do indivíduo.

Habilidades críticas, vitais para a participação do indivíduo no mundo moderno, multicultural e carregado de informações por vezes conflitantes, podem ser ensinadas na escola. Os alunos precisam ter contato com diferentes tipos de conhecimento que os equipe para a vida futura e os prepare para novas atividades que lhe serão requeridas, como avaliar criticamente informações, compreender pressuposições tácitas, selecionar informações relevantes dentre milhões de possibilidades encontradas na Internet, assumir posicionamentos éticos, investigar e criar novos conhecimentos, para mencionar apenas algumas. No entanto, o papel crucial da escola na formação desse novo cidadão será, sem dúvida, prepará-lo para fazer julgamentos informados e tomar decisões justas, com mente aberta (MENEZES DE SOUZA; MONTE MÓR, 2006),

consciência da complexidade da tarefa e resistência aos estereótipos (MERRYFIELD; DUTY, 2008).

Vetter (2008) reconhece que “implementar metodologias de ensino que facilitam o letramento crítico e um discurso de empoderamento para lutar contra a injustiça social não é uma solução rápida” (p. 110). Contudo, a autora argumenta que “enquanto os alunos de hoje não se tornarem parte da solução, eles serão parte do problema – eles continuarão a prolongar um discurso dominante que trabalha para silenciar e subjugar uma porção significativa dos cidadãos e manter práticas discriminatórias” (*id.*, *ibid.*).

Diante desse argumento, e em vista da discussão acima, saliento aqui algumas questões que, embora já tenham sido abordadas neste capítulo final e também no decorrer de todo o trabalho, representam reflexões relevantes para o papel do professor nos dias de hoje e, especialmente, para o papel da formação do professor: Como o ensino de inglês na escola pública pode contribuir para a formação da cidadania dos alunos? Qual é o real papel da formação do professor na nova ordem globalizada? Os programas de formação de professores podem se tornar locais estratégicos para a alteração de relações de poder? Qual o papel do ensino de inglês na promoção da mudança social? O ensino de LE pode oferecer caminhos alternativos para criar espaço pedagógico para que os alunos se tornem cidadãos críticos?

Como disse, algumas dessas questões foram debatidas no decorrer deste trabalho. Contudo, retomá-las aqui me parece oportuno. Ao refletir novamente sobre essas questões, ressalto, em primeiro lugar, o potencial transformador da educação, como propõem os vários autores que advogam o uso das teorias dos novos letramentos, multiletramentos e letramentos críticos, muitas vezes ecoando as palavras de Paulo Freire. A escola é, assim, o local por excelência adequado para exercer e desenvolver esse potencial.

Ilieva (2010) afirma que os programas de formação de professor são contextos potenciais para a formação e transformação de identidades, já que fornecem espaços férteis para se re-imaginar identidades profissionais. Como tal, esses programas também possuem um potencial para fornecer espaços para se re-imaginar identidades críticas, tornando os professores mais preparados para atuarem em contextos globais, permitindo que desenvolvam agência profissional, atitudes pedagógicas e consciências críticas renovadas que os levem também a uma atuação pedagógica em prol da consciência crítica de seus educandos. Assim, os professores podem desenvolver práticas

instrucionais alternativas que sejam apropriadas para o desenvolvimento de seus alunos como cidadãos críticos e para provocar mudanças em suas comunidades.

Sugestões para Pesquisas Futuras

Como lembra Vetter (2008), implementar situações que favoreçam o uso do letramento crítico e das teorias de novos letramentos e multiletramentos na escola não é uma tarefa fácil. Esta pesquisa se propôs a mostrar uma possibilidade para a implementação dessas teorias e discutiu os resultados e efeitos da atuação dos participantes em seus próprios contextos. Nenhuma pesquisa, contudo, por mais abrangente que se proponha a ser, é capaz de trazer todas as respostas necessárias e propor todas as soluções possíveis. Num mundo em constante mutação como o mundo em que vivemos, nenhuma solução é definitiva, pois que os problemas também encontram-se em constante transformação e a todo tempo requerem novos estudos e novas respostas. Novas pesquisas, então, precisam ser realizadas em busca de caminhos que facilitem a implementação de abordagens que favoreçam o uso dos novos letramentos para a promoção da consciência crítica e da cidadania participativa de novos educandos.

Estudos sobre vários contextos diferentes e sobre diversos pontos de vista podem ajudar a esclarecer como professores e alunos estão fazendo uso da multitude de informações hoje disponível principalmente através do acesso aos meios de comunicação de massa, como a televisão e a Internet, para desenvolverem diferentes compreensões a respeito de temas como cultura, diversidade, identidade, globalização e cidadania, dentre outros. Por exemplo, Merryfield e Duty (2008) sugerem que são necessárias pesquisas que possam revelar como esses professores e seus alunos estão desenvolvendo “conexões entre sua compreensão sobre globalização e seu papel como cidadãos” (p. 88). Outros caminhos podem ser pesquisas que permitam compreender as mudanças identitárias de professores e alunos frente às novas exigências do mundo globalizado, ou ainda, frente a novas possibilidades de atuação cidadã.

Além disso, pesquisas que esclareçam como os professores compreendem a noção de letramento como prática social e como essa compreensão afeta suas atuações pedagógicas podem ajudar a fortificar o corpo de teorias e práticas que utilizam as

propostas dos novos letramentos dentro de um contexto de ensino mais amplo, mas especialmente dentro do contexto de ensino de língua estrangeira, onde essas teorias e práticas apenas começam a mostrar uma presença mais efetiva.

Para concluir, como disse acima, ressalto que este trabalho, como qualquer outra pesquisa, não se encontra terminado. Novas pesquisas virão como frutos dessa incursão pelas teorias dos novos letramentos, multiletramentos e letramento crítico. Vejo neste trabalho, não um ponto de chegada, mas um ponto de partida. Esta pesquisa re-começa agora com minha atuação na sala de aula da graduação do curso de Letras/Inglês da FALE/UFMG, na formação continuada de professores no EDUCONLE e em outros projetos em que passo a me envolver, como o “UFMG vai à sala de aula de inglês” (coordenado pela Profa. Dra. Ana Larissa Marciotto Oliveira, na FALE/UFMG) e o “Projeto Nacional para formação de professores nas teorias dos novos letramentos e multiletramentos” (coordenado pela Profa. Dra. Walkyria Monte Mór e pelo Prof. Dr. Lynn Mario Menezes de Souza), e ainda com a orientação de alunos de graduação e de pós-graduação daqui para frente, rumo natural de minha carreira acadêmica.

Referências Bibliográficas*

- ABDI, A. A.; SHULTZ, L. Educating for human rights and global citizenship: an introduction. In: _____. (Eds.) *Educating for human rights and global citizenship*. New York: State University of New York, 2008. p. 1-9.
- AJEGBO, K.; KIWAN, D.; SHARMA, S. *Diversity and citizenship: curriculum review*. Nottingham: DfES, 2007. Disponível em: <http://publications.teachernet.gov.uk/eOrderingDownload/DfES_Diversity_&_Citizenship.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2008.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1993.
- ALTHUSSER, L. *Aparelhos ideológicos de estado*. Tradução de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. 9. ed. São Paulo: Edições Graal, 2003.
- ARTHUR, J.; DAVIS, I.; HAHN, C. (Eds.). *The SAGE handbook for citizenship and democracy*. Londong: SAGE, 2008.
- BAILEY, K. M. et al. The language learner's autobiography: examining the "apprenticeship of observation". In: FREEMAN, D.; RICHARDS, J. C. (Eds.). *Teacher learning in language teaching*. New York: Cambridge University Press, 1996. p. 11-29.
- BARROS, E. M. D. Gêneros textuais e práticas de letramento: a temporalidade verbal no gênero crítica cinematográfica. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 9, n. 1, p. 177-200, 2009.
- BARTON, D. *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Oxford: Blackwell, 1994.
- BAYNHAM, M.; PRINSLOO, M. Introduction: the future of literacy studies. In: _____. (Eds.). *The future of literacy studies*. London: Palgrave, 2009. p. 1-20.
- BELINKY, A. Globalização 2.0. *Revista Veja*, ano 42, n. 52, p. 258-260, 2009.
- BENTO, M. A. S. *Cidadania em preto e branco: discutindo as relações sociais*. 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 2004.
- BHABHA, H. K. *O local da cultura*. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.
- BOND, G. L.; WAGNER, E. B. *Teaching the child to read*. 4th ed. New York: Macmillan, 1966.
- BONUS, S.; HERRING, S.; SCHEIDT, L.; WRIGHT, E. Beyond the unusual: weblogs as genre. Bloomington: Indiana University, [200-]. Resumo. Disponível em: <<http://64.233.169.104/search?q=cache:4hdLfB1iokJ:www.blogninja.com/air.abs.doc+%22beyond+the+unusual:+weblogs+as+genre%22&hl=pt-BR&ct=clnk&cd=1&gl=br>>. Acesso em 04 ago. 2007.
- BOURDIEU, P. The economics of linguistic exchange. *Social Science Information*, v. 6, 1977, p. 645-668 *apud* CASTELL, S. de; LUKE, A.; MacLENNAN, D. On defining

- literacy. In: CASTELL, S. de; LUKE, A.; EGAN, K. (Eds.). *Literacy, society, and schooling: a reader*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986. p. 3-14.
- BOURDIEU, P. A linguagem autorizada: as condições sociais da eficácia do discurso ritual. In: _____. *A economia das trocas lingüísticas: o que falar quer dizer*. Tradução de Sergio Miceli. São Paulo: EDUSP, 1996. p. 81-96.
- BRAGA, D. B. Ler o texto ou ler o mundo? A construção do sentido de leitores menos escolarizados. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LINGÜÍSTICA, 6., 2009, João Pessoa. *Programação...* João Pessoa: ABRALIN / UFPB, 2009. p. 41.
- BRAGA, D. B. E-gov sites: providing broader access to public services or creating new barriers for citizens? In: MOBILITY LANGUAGE LITERACY CONFERENCE, 2011, Cidade do Cabo. *Symposia Abstracts...* Cidade do Cabo: AILA/UCT, 2011. p. 20-21.
- BRANDT, D.; CLINTON, K. Limits of the local: expanding perspectives on literacy as a social practice. *Journal of Literacy Research*, v. 34, n. 3, p. 337-356, 2002.
- BRYDON, D. Globalization and higher education: working toward cognitive justice. São Paulo: DLM/USP, 22 jan. 2009. Conferência.
- BRYDON, D. The task of the English teacher in the era of globalization. In: DEVELOPING NEW LITERACIES IN CROSS-CULTURAL CONTEXTS, 2., 2010, São Paulo. Apresentação oral (Workshop).
- CANAGARAJAH, A. S. *Resisting linguistic imperialism in English teaching*. Shanghai: Oxford University Press, 1999.
- CANAGARAJAH, A. S. (Ed.). *Reclaiming the local in language policy and practice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2005a.
- CANAGARAJAH, A. S. Introduction. In: _____. (Ed.). *Reclaiming the local in language policy and practice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2005b. p. xiii-xxx.
- CANAGARAJAH, A. S. Reconstructing local knowledge, reconfiguring language studies. In: _____. (Ed.). *Reclaiming the local in language policy and practice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2005c. p. 3-24.
- CANAGARAJAH, A. S. Negotiating the local in English as a lingua franca. *Annual Review of Applied Linguistics*, n. 26, p. 197-218, 2006.
- CARR, D. Rights, duties and responsibilities. In: ARTHUR, J.; DAVIS, I.; HAHN, C. (Eds.). *The SAGE handbook for citizenship and democracy*. Londong: SAGE, 2008. p. 20-28.
- CARTER, R. Vocabulary. In: CARTER, R.; NUNAN, D. (Eds.). *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p. 42-47.
- CASTELL, S. de; LUKE, A.; EGAN, K. (Eds.). *Literacy, society, and schooling: a reader*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

CASTELL, S. de; LUKE, A.; MacLENNAN, D. On defining literacy. In: CASTELL, S. de; LUKE, A.; EGAN, K. (Eds.). *Literacy, society, and schooling: a reader*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986. p. 3-14.

CASTRO, C. E. A. Globalização, desenvolvimento e estabilização: uma análise da política econômica dos governos da “Era do Real”. *Caminhos*, n. 25, p. 33-65, 2007.

CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives and educational goals of critical reading and critical literacy. *Reading Online*, v. 4, n. 9, Apr. 2001. Disponível em:

<http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=cervetti/index.html>.

Acesso em: 30 mar. 2007.

CHAMBERLIN, J. E. *Living language and dead reckoning: navigating oral and written traditions*. Vancouver: Ronsdale Press, 2006.

CHAUDRON, C. *Second language classrooms*. New York: Cambridge University Press, 1988.

CHIARINI, A. M. Língua e cultura na globalização: algumas implicações na sala de aula de língua estrangeira. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA DO ESTADO DE MINAS GERAIS & ENCONTRO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS DO CEFET-MG, 3., 2001, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: APLIEMGE / CEFET-MG, 2001. p. 72-79.

CHOMSKY, N. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Mass.: The MIT Press, 1965.

COATSWORTH, J. H. Globalization, growth, and welfare in history. In: SUÁREZ-OROZCO, M. M.; QIN-HILLIARD, D. B. (Eds.). *Globalization: culture and education in the new millennium*. Berkeley e Los Angeles: University of California Press/The Ross Institute, 2004. p. 38-55.

COOPAN, V. Ghosts in the disciplinary machine: the uncanny life of world literature. *Comparative Literature Studies*, v. 41, n. 1, p. 10-36, 2004.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Introduction: Multiliteracies: the beginnings of an idea. In: _____. (Eds.). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000. p. 3-8.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Changing the role of schools. In: _____. (Eds.). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000. p. 121-148.

COURA SOBRINHO, J. Computador: uma caixa de Pandora ou uma caixa preta? In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA DO ESTADO DE MINAS GERAIS & ENCONTRO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS DO CEFET-MG, 3., 2001, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: APLIEMGE / CEFET-MG, 2001. p. 122-128.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. O drama do ensino de inglês na escola pública brasileira. In: ASSIS-PETERSON, A. A. (Org.). *Línguas estrangeiras: para além do método*. São Carlos: Pedro & João Editores / Cuiabá: EdUFMT, 2008. p. 19-54.

- Critical Literacy in Education. Site britânico ligado ao Centre for the Study of Social and Global Justice, da University of Nottingham. Apresenta ideias, teorias e materiais para serem usados em letramento crítico. Disponível em <http://www.criticalliteracy.org.uk>. Acesso em: 03 fev. 2008.
- DENZIN, N.; LINCOLN, Y. (Eds.). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage, 1994.
- DENZIN, N.; LINCOLN, Y. (Eds.). *Handbook of qualitative research*. 2. ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2000.
- DERRIDA, J. *Gramatologia*. Tradução de Miriam Chnaiderman e Renato Janine Ribeiro. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1967.
- DYSON, A. H.; GENISHI, C. *On the case: approaches to language and literacy research*. New York: Teachers College Press, 2005.
- FERREIRA, A. B. H. *Novo dicionário Aurélio da língua Portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- FORSYTHE MOORE, A. L. Narrative frameworks for living, learning, researching and teaching. In: MATTOS, A. M. A. (Ed.). *Narratives on teaching and teacher education: an international perspective*. New York: Palgrave, 2009. p. 11-27.
- FREEMAN, D. The “unstudied problem”: research on teacher learning in language teaching. In: FREEMAN, D.; RICHARDS, J. (Eds.). *Teacher learning in language teaching*. New York: Cambridge University Press, 1996. p. 351-378.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. (Coord.). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>. Acesso em: 02/05/2011.
- GEE, J. P. Orality and literacy: from the savage mind to ways with words. *TESOL Quarterly*, v. 20, n. 4, p. 719-746, 1986.
- GEE, J. P. *Social linguistics and literacies: ideologies in discourses*. 2. ed. London: Routledge, 1996.
- GEE, J. P. *Situated language learning: a critique of traditional schooling*. New York: Routledge, 2004.
- GEE, J. P. *Social linguistics and literacies: ideologies in discourses*. 3. ed. London: Routledge, 2008.
- GIMENEZ, T. *Learners becoming teachers: an exploratory study of beliefs held by prospective and practising EFL teachers in Brazil*. 1994. 346 f. (Doutorado) – Department of Linguistics and Modern English Language, Lancaster University, Lancaster, 1994.
- GIROUX, H. A. *Border crossings: cultural workers and the politics of education*. 2. ed. New York: Routledge, 2005.

- GRELLET, F. *Developing reading skills*. Cambridge: Cambridge University Press, 1981, p. 12-25.
- HAMILTON, M. Sustainable literacies and the ecology of lifelong learning. In: GLOBAL COLLOQUIUM ON SUPPORTING LIFELONG LEARNING, July 2000, University of East London. *Working Papers...* Milton Keynes, UK: Open University, 2000. Disponível em: <<http://www.open.ac.uk/lifelong-learning/papers/index.html>>. Acesso em: 28 maio 2008.
- HEATH, S. B. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. *Language in Society*, v. 11, 1982 *apud* STREET, B. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- HEATH, S. B. *Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983 *apud* BRANDT, D.; CLINTON, K. Limits of the local: expanding perspectives on literacy as a social practice. *Journal of Literacy Research*, v. 34, n. 3, p. 337-356, 2002.
- HOLLIDAY, A. *Appropriate methodology and social context*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.
- HUNT, A.; BEGLAR, D. Current research and practice in teaching vocabulary. In: RICHARDS, J. C.; RENANDYA, W. A. (Eds.). *Methodology in language teaching: an anthology of current practice*. New York: Cambridge University Press, 2002. p. 258-266.
- ILIEVA, R. Non-native English-speaking teachers' negotiations of program discourses in their construction of professional identities within a TESOL program. *The Canadian Modern Language Review*, v. 66, n. 3, 2010. p. 343-369.
- IVES, P. Cosmopolitanism and global English: language politics in globalisation debates. *Political Studies*, p. 1-20, 2009.
- JESUS, A.; MELLO, H; DUTRA, D. Promoting innovative practices through reflective collaboration. In: MCGARRELL, H. M. *Language teacher research in the Americas*. Alexandria, VA: TESOL, 2007. p. 95-112.
- KACHRU, B. B. *The alchemy of English: the spread, functions and models of non-native Englishes*. Oxford: Pergamon, 1986.
- KACHRU, B. B. World Englishes: approaches, issues and resources. *Language Teaching*, v. 25, n. 1, p. 1-14, 1992.
- KIZILTAN, M. Ü.; BAIN, W. J.; CAÑIZARES M., A. Condições pós-modernas: repensando a educação pública. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. In: SILVA, T. T. (Org.). *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. p. 205-232.
- KRAMSCH, C. The privilege of the nonnative speaker. In: MAGNAN, S. S. *Issues in language program direction: the sociolinguistics of foreign language classrooms - contributions of the native, the near-native and the non-native speaker*. Boston: Heinle/Thomson Learning, 2003. p. 251-262.

- KAMBERELIS, G.; DIMITRIADIS, G. *On qualitative inquiry: approaches to language and literacy research*. New York: Teachers College Press, 2005.
- KERN, R. *Literacy and language teaching*. Shanghai: Oxford University Press, 2000.
- KRESS, G. *Literacy in the new media age*. London: Routledge, 2003.
- KRESS, G. *English in urban classrooms: a multimodal perspective on teaching and learning*. London: RoutledgeFalmer, 2004.
- KRESS, G. Multimodality and Learning: new perspectives on knowledge, representation and communication. In: VISITAS INTERNACIONAIS DO INSTITUTO DE ESTUDOS AVANÇADOS TRANSDISCIPLINARES/UFMG, 2008, Belo Horizonte. IEAT/UFMG, 2008. Apresentação oral.
- KRESS, G.; van LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. London/New York: Routledge, 1996.
- KRESS, G.; van LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. 2. ed. London/New York: Routledge, 2006.
- KRIEGER, M. G. On Brazilian Portuguese in Latin American integration. In: MAURAS, J.; MORRIS, M. A. (Eds.). *Languages in a globalizing world*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. p. 113-116.
- KUMARAVADIVELU, B. The postmethod condition: (e)merging strategies for second/foreign language teaching. *TESOL Quarterly*, v. 28, n. 1, p. 27-48, 1994.
- KUMARAVADIVELU, B. *Beyond methods: macrostrategies for language teaching*. New Haven: Yale University Press, 2003.
- KUMARAVADIVELU, B. *Understanding language teaching: from method to postmethod*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.
- LADSON-BILLINGS, G. *Os guardiões de sonhos: o ensino bem-sucedido de crianças afro-americanas*. Tradução de Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- LANKSHEAR, C. *Literacy, schooling and revolution*. New York: the Falmer Press, 1987.
- LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *New literacies: changing knowledge and classroom learning*. Buckingham: Open University Press, 2003.
- LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. Blogging as participation: the active sociality of a new literacy. In: AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION, 2006, San Francisco. April 11, 2006. p. 1-14. Disponível em: <http://www.geocities.com/c.lankshear/bloggingparticipation.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2007.
- LANKSHEAR, C.; McLAREN, P. L. (Eds.). *Critical Literacy: politics, praxis, and the postmodern*. Albany, NY: State University of New York, 1993a.
- LANKSHEAR, C.; McLAREN, P. L. Introduction. In: _____ (Eds.). *Critical Literacy: politics, praxis, and the postmodern*. Albany, NY: State University of New York, 1993b. p. 1-56.

- LINKSHEAR, C.; SNYDER, I.; GREEN, B. *Teachers and technoliteracy: managing literacy, technology and learning in schools*. St. Leonards: Allen & Unwin, 2000.
- LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M. H. *An introduction to second language acquisition research*. New York: Longman, 1991.
- LARSON, J.; MARSH, J. *Making literacy real: theories and practices for learning and teaching*. London: Sage Publication, 2005.
- LEMKE, J. L. Metamedia literacy: transforming meanings and media. In: REINKING, D. et al. (Eds.). *Literacy for the 21st Century: technological transformation in a post-typographic world*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1998. p. 238-301. Disponível em: <<http://academic.brooklyn.cuny.edu/education/jlemke/reinking.htm>>. Acesso em: 9 fev. 2007.
- LIMA, C. *A brief introduction to critical literacy in English language education*. Brasília: ELTECS/British Council Brazil/CSSGJ (University of Nottingham), 2006. Disponível em: <<http://www.criticalliteracy.org.uk/elt>>. Acesso em: 3 fev. 2008.
- LUKE, A. Two takes on the critical. In: NORTON, B.; TOOHEY, K. (Eds.). *Critical pedagogies and language learning*. New York: Cambridge University Press, 2004. p. 21-29.
- LUKE, A.; FREEBODY, P. Shaping the social practices of reading. In: MUSPRATT, S.; LUKE, A.; FREEBODY, P. (Eds.). *Constructing critical literacies*. St. Leonards: Hampton Press, 1997. p. 185-225.
- MACHADO, N. J. *Cidadania e educação*. 4. ed. São Paulo: Escrituras, 2002.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. et al (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 19-36.
- MARK, R. Exploring Ways of Promoting an Equality Discourse Using Non-Text/Creative Approaches for Learning in the Everyday Lives of Adult Literacy Learners. In: MATTOS, A. M. A. (Ed.). *Narratives on teaching and teacher education: an international perspective*. New York: Palgrave, 2009. p. 107-122.
- MARSH, J. Global, local / public, private: young children's engagement in digital literacy practices in the home. In: PAHL, K.; ROWSELL, J. (Eds.). *Travel notes from the New Literacy Studies: case studies of practice*. Clevedon: Multilingual Matters, 2006. p. 19-38.
- MATTOS, A. M. A. *Percepções de uma professora de inglês sobre sua sala de aula: uma visãoêmica*. 2000. 149 f. (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.
- MATTOS, A. M. A. Pequenos passos, grandes soluções: a pesquisa-ação como ferramenta para solução de problemas de sala de aula de língua estrangeira. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGÜÍSTICA APLICADA, 7., 2004, São Paulo. [Anais eletrônicos...] São Paulo: Associação de Lingüística Aplicada do Brasil, 2005. 1 CD-ROM.

- MATTOS, A. M. A. Narrativas, identidades e ação política na pós-modernidade. *Educação e Sociedade*, v. 31, n. 111, p. 587-602, 2010.
- MATTOS, A. M. A.; JUCÁ, L.; EVANGELISTA, H.; JORGE, M. L. S. Narrative research for critical issues in Brazil: where we've been, what we're aiming at. In: NARRATIVE MATTERS, 5., 2010, Fredericton. *Abstracts...* Fredericton, NB: Centre for Interdisciplinary Research on Narrative / St. Thomas University, 2010. p. 183-184.
- MATTOS, A. M. A.; VALÉRIO, K. M. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 10, n. 1, p. 135-158, 2010.
- McLAUGHLIN, M.; DeVOOGD, G. L. *Critical literacy: enhancing students' comprehension of text*. New York: Scholastic, 2004.
- MENEZES DE SOUZA, L. M. T.; MONTE MÓR, W. M. *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias – conhecimentos de línguas estrangeiras*. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 6 Fev. 2008.
- MENEZES DE SOUZA, L. M. T.; MONTE MÓR, W. M. New challenges in language teaching (As novas Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Língua Inglesa). In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRAPUI, 1., 2007, Belo Horizonte. *Caderno de Resumos...* Belo Horizonte, FALE/UFGM, 2007. p. 23.
- MERRYFIELD, M. M.; DUTY, L. Globalization. In: ARTHUR, J.; DAVIS, I.; HAHN, C. (Eds.). *The SAGE handbook for citizenship and democracy*. Londong: SAGE, 2008. p. 80-91.
- MIGNOLO, W. D. *Local histories/global designs: coloniality, subaltern knowledges, and border thinking*. Princeton, NJ: Princeton University Press, 2000.
- MOITA LOPES, L. P. *Oficina de língua aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- MONTE MÓR, W. M. Investigating critical literacy at the university in Brazil. *Critical Literacy: Theories and Practices*, v. 1, n. 1, p. 41-51, 2007. Disponível em: <http://www.criticalliteracy.org.uk/images/journal/v1issue1/norton.pdf>. Acesso em: 22 maio 2008.
- MONTE MÓR, W. M. Foreign languages teaching, education and the new literacies studies: expanding views. In: GONÇALVES, G. R.; ALMEIDA, S. R. G.; PAIVA, V. L. M. O.; RODRIGUES-JÚNIOR, A. S. (Orgs.). *New challenges in language and literature*. Belo Horizonte: FALE/UFGM, 2009. p. 177-189.
- MORAES, A. C.; MONTE MÓR, W. Orientações curriculares para o ensino médio: projeto político-pedagógico e metodologias. *Salto para o Futuro*, Boletim 16, set. 2007. p. 18-26. Disponível em: http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/boltenis2007/ocem/070910_orientacoescurriculares.doc. Acesso em: 06 fev. 2008.

- MORGAN, W. *Critical literacy in the classroom: the art of the possible*. New York: Routledge, 1997.
- MORIN, E. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma – reformar o pensamento*. Tradução de Eloá Jacobina. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- NATION, I. S. P. *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- NATION, P. Best practice in vocabulary teaching and learning. In: RICHARDS, J. C.; RENANDYA, W. A. (Eds.). *Methodology in language teaching: an anthology of current practice*. New York: Cambridge University Press, 2002. p. 267-272.
- NELSON, T. H. *Literacy Machines*. Swarthmore, PA: self-published, 1981 *apud* SILVER, D. Multimedia, multilinearity, and multivocality in the hypermedia classroom. *Computers & Texts*, n. 14, Apr. 1997. Disponível em: <<http://users.ox.ac.uk/~ctitext2/publish/comtxt/ct14/silver.html>>. Acesso em: 04 jun. 2008.
- NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000. p.9-37.
- NORTON, B. Critical literacy and international development. *Critical Literacy: Theories and Practices*, v. 1, n. 1, p. 6-15, 2007. Disponível em: <<http://www.criticalliteracy.org.uk/images/journal/v1issue1/norton.pdf>>. Acesso em: 22 maio 2008.
- NORTON, B.; TOOHEY, K. Critical pedagogies and language learning: an introduction. In: _____. (Eds.). *Critical pedagogies and language learning*. New York: Cambridge University Press, 2004. p. 1-17.
- NUNAN, D. *Research methods in language learning*. New York: Cambridge University Press, 1992.
- O’SULLIVAN, M.; PASHBY, K. Introduction. In: O’SULLIVAN, M.; PASHBY, K. (Eds.). *Citizenship education in the era of globalization: Canadian perspectives*. Rotterdam: Sense Publishers, 2008. p. 1-7.
- PASHBY, K. Demands on and of citizenship and schooling: “belonging” and “diversity” in the global imperative. In: O’SULLIVAN, M.; PASHBY, K. (Eds.). *Citizenship education in the era of globalization: Canadian perspectives*. Rotterdam: Sense Publishers, 2008. p. 9-26.
- PERRENOUD, P. Educação para a cidadania: passar do discurso para a ação. In: FÓRUM DE IDEIAS, 1., 2009, Cambridge University Press: São Paulo. Disponível em: <<http://www.cambridge.org.br/hotsites/forumdeideias/site/home/>>. Acesso em: 30 set. 2010.
- PRABHU, N. S. There is no best method – why? *TESOL Quarterly*, v. 24, n. 2, p. 161-176, 1990.
- PRESTON, J. Preparing for emergencies: citizenship education, ‘whiteness’ and pedagogies of security. *Citizenship Studies*, v. 13, n. 2, p. 187-200, 2009.

- PINSKY, J. Introdução. In: PINSKY, J.; PINSKY, C. B. (Orgs.). *História da cidadania*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- PINSKY, J. *Cidadania e educação*. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2005.
- RABIN, J. S. Survival connections and social change. In: JOHNSON, R. G. (Ed.). *A Twenty-first century approach to teaching social justice: educating for both advocacy and action*. New York: Peter Lang Publishing, 2009. p. 167-190.
- RAMOS, M. Educação e desenvolvimento sustentável. In: FÓRUM DE IDEIAS, 1., 2009, Cambridge University Press: São Paulo. Disponível em: <http://www.cambridge.org.br/hotsites/forumdeideias/site/home/>>. Acesso em: 30 set. 2010.
- RICOEUR, P. *O conflito das interpretações: ensaios de hermenêutica*. Rio de Janeiro: Imago, 1978.
- RICHARDS, J.; PLATT, J.; PLATT, H. *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. 2. ed. Singapore: Longman, 1992.
- RICHARDS, J.; RODGERS, T. *Approaches and methods in language teaching*. 2. ed. New York: Cambridge University Press, 2002.
- RITZER, G. *The McDonaldization of society*. Thousand Oaks: Pine Forge Press, 1993.
- RITZER, G. *McDonaldization: the reader*. 2. ed. Thousand Oaks: Pine Forge Press, 2006.
- ROBERTSON, R. Glocalization: time-space and homogeneity-heterogeneity. In: FEATHERSTONE, M.; LASH, S.; ROBERTSON, R. (Eds.). *Global modernities*. London: Sage, 1995. p. 25-44.
- RUSCHEINSKY, A. Cidadania e construção do conhecimento ante a expressão de interesses. In: LAMPERT, E. (Org.). *Educação para a cidadania: gênero, etnia, políticas educacionais, competência docente/discente*. Porto Alegre: Fundação Universidade do Rio Grande/Sulina, 1999. p. 13-32.
- SAGOR, R. *How to conduct collaborative action research*. Alexandria, VA: ASCD, 1993.
- SCRIBNER, S.; COLE, M. *The psychology of literacy*. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1981 *apud* BAYNHAM, M.; PRINSLOO, M. Introduction: the future of literacy studies. In: BAYNHAM, M.; PRINSLOO, M. (Eds.). *The future of literacy studies*. London: Palgrave, 2009.
- SELIGER, H. W.; SHOHAMY, E. *Second language research methods*. Hong Kong: Oxford University Press, 1989.
- SEOW, A. The writing process and process writing. In: RICHARDS, J.; RENANDYA, W. (Eds.). *Methodology in language teaching*. New York: Cambridge University Press, 2002. p. 315-320.

- SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SILVER, D. Multimedia, multilinearity, and multivocality in the hypermedia classroom. *Computers & Texts*, n. 14, Apr. 1997. Disponível em: <<http://users.ox.ac.uk/~ctitext2/publish/comtxt/ct14/silver.html>>. Acesso em: 04 jun. 2008.
- SHOR, I. What is critical literacy? *Journal for Pedagogy, Pluralism & Practice*, v. 1, n. 4, 1999. Disponível em: <<http://www.lesley.edu/journals/jppp/4/shor.html>>. Acesso em: 12 fev. 2008.
- SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- SOUZA, R. R. Quando ignorar é preciso. *Diversa*, v. 7, n. 16, p. 32-33, nov. 2008.
- STREET, B. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- STREET, B.; LEFSTEIN, A. *Literacy: an advanced resource book*. London e New York: Routledge, 2007.
- SUÁREZ-OROZCO, M. M.; QIN-HILLIARD, D. B. (Eds.). *Globalization: culture and education in the new millennium*. Berkeley e Los Angeles: University of California Press/The Ross Institute, 2004.
- SUÁREZ-OROZCO, M. M.; QIN-HILLIARD, D. B. Globalization: culture and education in the new millennium. In: SUÁREZ-OROZCO, M. M.; QIN-HILLIARD, D. B. (Eds.). *Globalization: culture and education in the new millennium*. Berkeley e Los Angeles: University of California Press/The Ross Institute, 2004. p. 1-37.
- TORRES, C. A. *Globalizations and education: collected essays on class, race, gender, and the state*. New York: Teachers College Press, 2009.
- TUDOR, I. *The dynamics of the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- TUDOR, I. Learning to live with complexity: towards an ecological perspective on language teaching. *System*, v. 31, p. 1-12, 2003.
- TURNER, B. S. McCitizens: risk, coolness and irony in contemporary politics. In: RITZER, G. (Ed.). *McDonaldization: the reader*. 2. ed. Thousand Oaks: Pine Forge Press, 2006. p. 204-207.
- TURNER, B. S. Citizens, communities and conflict: surviving globalization. *Citizenship Studies*, v. 13, n. 4, p. 431-437, 2009.
- VETTER, D. Towards a critical stance: citizenship education in the classroom. In: O'SULLIVAN, M.; PASHBY, K. (Eds.). *Citizenship education in the era of globalization: Canadian perspectives*. Rotterdam: Sense Publishers, 2008. p. 105-111.

WAKS, L. J. Globalization, state transformation, and educational re-structuring: why postmodern diversity will prevail over standardization. *Studies in Philosophy and Education*, v. 25, n. 5, p. 403-424, 2006.

WALLACE, C. *Critical reading in language education*. Hampshire: Palgrave Macmillan, 2003.

* Para a formatação desta sessão, tomou-se por base as normas da ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas, conforme compiladas em FRANÇA, J. L.; VASCONCELOS, A. C. *Manual para normalização de publicações técnico-científicas*. 8. ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2007.