UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
Departamento de Letras Modernas
Estudos Linguísticos e Literários em Inglês

DANIEL DE MELLO FERRAZ

**Educação de língua inglesa e novos letramentos: espaços de
mudanças por meio dos ensinos técnicos e tecnológicos**

Tese de Doutorado

São Paulo

2012

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
Departamento de Letras Modernas
Estudos Linguísticos e Literários em Inglês

**Educação de língua inglesa e novos letramentos: espaços de
mudanças por meio dos ensinamentos técnicos e tecnológicos**

Daniel de Mello Ferraz

Tese apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, como requisito para a obtenção do grau de Doutor na área de Estudos Linguísticos e Literários em Inglês, sob a orientação da Profa. Dra. Walkyria Monte Mór.

São Paulo

2012

Banca examinadora:

Prof. Dr. Lynn Mario T. Menezes de Souza

Profa. Dra. Sandra Gattolin

Profa. Dra. Roseanne Tavares

Prof. Dr. Joel Windle

Orientadora: Profa. Dra. Walkyria Monte Mór

Agradecimentos

Creio que encerro uma etapa importante da minha vida pessoal e profissional com este doutorado. Apesar de me sentir, muitas vezes, sozinho em meio às interpretações e à tarefa de ler e escrever, reler e reescrever, muitos me acompanharam e me ensinaram nessa jornada. A todos eles, neste momento, agradeço:

À minha orientadora Profa. Dra. Walkyria Monte Mór que me orienta e me acompanha desde a graduação. Não há como não mencionar as suas aulas e projetos inovadores que, naquela época – há mais de 14 anos - me faziam refletir. Você me inspira e tenho certeza de que muito do que sou como professor tem sua influência;

Ao Prof. Doutor Lynn Mario Menezes de Souza, por sua presença desde a minha graduação e por seus ensinamentos, e pelo exemplo de educador e pensador que sempre foi para mim;

Aos professores desta banca e todos os professores que tive durante esta pesquisa, muito obrigado pelas discussões e ensinamentos;

Aos professores e alunos das Etecs e Fatecs, por participarem desta pesquisa;

À CAPES (Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), pelo apoio financeiro a este projeto de pesquisa, através do Programa PDEE (Programa de Doutorado no País com Estágio no Exterior), que viabilizou os seis meses de estágio sanduíche junto à Universidade de Manitoba, 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 pesquisador visitante e por ter, com muita sensibilidade, seriedade e carinho, coorientado esta pesquisa;

À minha família, meu pai Elpidio e meu irmão Danilo em especial, que mesmo de longe e sem terem muito conhecimento desta pesquisa, proporcionaram-me apoio e amor incondicional;

Às minhas amigas Eliana Rivas, Tamine Manzin e Irene Ribeiro, amigas, confidentes, parceiras de trabalho, revisoras, enfim, agradeço imensamente;

À professora Lilian Reixach, pela revisão cuidadosa e carinhosa desta tese.

Sumário

Resumo.....	6
--------------------	----------

Abstract.....	7
----------------------	----------

PARTE 1

A. Introdução

A.i. Transformações sociais nas eras pós-industriais digitais.....	8
A. ii. Educação de língua inglesa nos ensinos técnicos e tecnológicos.....	18
A. iii. Metodologias e contextos investigados.....	33

B. Fundamentações teóricas

B. i. Filosofia da linguagem.....	38
B. ii. Ecologia dos saberes.....	45
B. iii. Das interpretações.....	50

PARTE 2

Capítulo 1 – Neoliberalismo e educação de línguas estrangeiras

1.1. Língua inglesa, mercado de trabalho e o discurso neoliberal.....	53
1.2. Problematizando tensões entre os ensinos públicos e privados.....	65

Capítulo 2 – Relações GLOCAIS

2.1. Globalizações.....	75
2.2. Inglês como língua franca e como veículo da globalização.....	82

Capítulo 3 – A pedagogia crítica e a educação de língua inglesa

3.1. A pedagogia crítica revisitada.....	92
3.2. Pedagogia crítica e pedagogia convencional na educação tecnológica.....	99
3.3. <i>EELT – Education through English Language Teaching</i>	104

Capítulo 4 - Novos letramentos, novas tecnologias e educação de língua inglesa

4.1. Novas tecnologias, novos <i>mindsets</i>	110
4.2. Tecnologia e educação vistas sob perspectivas instrumentais <i>versus</i> socioculturais.....	118
4.3. Educação de língua inglesa e as novas tecnologias.....	126
4.4. <i>Blogging</i> : Novos letramentos de fato?.....	133

Capítulo 5 – Educação para cidadania

5.1. Sobre cultura e cidadania: novas aprendizagens.....	140
5.2. Educação: novos ensinos, novas aprendizagens.....	150

Considerações finais	159
-----------------------------------	-----

Referências	168
--------------------------	-----

Anexos	190
---------------------	-----

Anexo 1 – questionários escritos Etec.....	192
--	-----

Anexo 2 – questionários escritos Fatec.....	202
---	-----

Anexo 3 – PENDRIVE – vídeos analisados na tese.....	(anexado)
---	-----------

Anexo 3 – PENDRIVE – (pasta Vídeos Extras) demais vídeos gravados.....	(anexado)
--	-----------

Resumo: Os ensinos técnicos e tecnológicos estão em pauta nas discussões e decisões governamentais. Esta pesquisa investiga o encontro entre a educação de língua inglesa e esses ensinos. Por meio de metodologias qualitativas de cunho etnográfico, analiso as visões de dois professores e de diversos alunos de duas escolas, uma escola técnica de nível médio e uma faculdade de tecnologia do ensino superior, pertencentes a um centro educacional tecnológico no Estado de São Paulo. Nesta, respondo a duas perguntas de pesquisa: qual é a percepção dos alunos e professores do segmento escolar técnico/tecnológico da presença da língua inglesa na sociedade? E qual é o reflexo da relação língua inglesa e sociedade neoliberal globalizada nos contextos de educação técnica/tecnológica, considerando-se a premissa da formação crítica na sociedade atual? Com base nas interpretações de dados, esta tese defende que as duas escolas investigadas têm realizado um trabalho educacional por meio das aulas de inglês que visa, concomitantemente, a formação tecnológica/instrumental, cidadã e crítica. A contribuição desta pesquisa é mostrar que esses contextos constituem espaços de mudança e que visam uma formação cidadã dos alunos, como indicado em suas diretrizes. Exponho este estudo em duas partes. A primeira parte apresenta uma introdução, na qual contextualizo o campo e as metodologias envolvidas na investigação sobre a língua inglesa, e as raízes teóricas desse estudo, embora a teorização se estenda ao longo dos capítulos, tecidos com dados, análise e reflexões. A segunda parte se constitui por cinco capítulos. Os sentidos construídos nesta parte se pautam em dados que me levaram a interpretações e compreensões sobre: as questões acerca do neoliberalismo que influencia os discursos sobre a língua inglesa, discutidas no primeiro capítulo; o ensino de língua inglesa e a educação na sociedade atual, ensino este analisado no contexto das relações globais-locais (glocais) e que é apresentado no segundo capítulo; a relação pedagogia convencional/tradicional e a pedagogia crítica analisada no ensino de língua inglesa no referido contexto de investigação, o que me permitiu reflexões e revisitas conceituais no terceiro capítulo; a adequação de uma proposta de formação crítica no contexto de educação técnica/tecnológica, numa análise que conta com as teorias dos novos letramentos e das novas tecnologias (NTICs) para a investigação da prática, compondo o quarto capítulo e da problematização da prática dessas teorias e respectivas perspectivas culturais no desenvolvimento de uma cidadania ativa, o que constitui o quinto capítulo. Ancorado nos movimentos educacionais contemporâneos, concluo afirmando que os novos letramentos, somados às práticas pedagógicas existentes nos ensinos técnicos/tecnológicos, podem colaborar com propostas educacionais renovadas.

Palavras-chave: Educação de língua inglesa, Educação técnica/tecnológica, novos letramentos

Abstract: The technical education and the technology/vocational education are at stake in government decisions and discussions. This research investigates the encounter between English language education and the technical and vocational education. Based on qualitative ethnographic methodologies, I analyze the discourses of two teachers and several students from two schools - a secondary level technical school and a faculty of technology – both belonging to a technology educational institution in the State of São Paulo . Through this approach I seek to answer two main research questions: what is the perception of students and teachers from these schools in relation to the presence of English language in society? And how is the relationship between the English language and globalized neoliberal society reflected in technical/technology education, with regard to the premise of the necessity of critical education in today's society? Based on interpretations of data, this thesis argues that both schools have developed a pedagogical approach aimed at instrumental teaching at the same time as it focuses on citizenship and critical education. The contribution of this thesis is to suggest that these contexts provide spaces for change and that vocational education can contribute to students' citizenship education, as indicated in its official orientations. I present this study in two parts. The first one comprises the introduction, the contextualization, the methodologies, and some theoretical “roots” of this research. The second part comprises the analysis of data intertwined with more theoretical grounding. In the first chapter, I discuss the influence of the neoliberal discourse on English language teaching and learning. In the second one, the interpretative analysis focuses on English language teaching and education in current society, in particular the notion of the global-local, or the *glocal*. In the third part I present an analysis based on a revisited critical pedagogy. I reflect upon some views of conventional/traditional pedagogy and critical pedagogy through English language education. The new literacies and new technologies (ICTs) are the focus of the fourth chapter. In the fifth and final chapter I reflect upon the concepts of culture and citizenship within foreign language education contexts. I understand that education, culture and citizenship should be in dialogue if they are to contribute to new teachings and new learnings. Based on contemporary educational movements, I conclude by stating that the new literacies, added to the existing pedagogical practices of this educational institution, might produce new educational proposals, which comprise the transformative dimensions of schooling.

Keywords: English language education, technical/technology education, new literacies

A. Introdução

A. i. Transformações sociais nas eras pós-industriais digitais

Fast- <http://www.flickr.com/photos/52836089@N04/4873709720/>

Nunca antes as mudanças tecnológicas, econômicas e sociais que nos rodeiam ocorreram tão rapidamente e de forma tão desestabilizadora¹.

Levy, *Becoming Virtual: Reality in the Digital Age*

Temos mudado muito, tanto como pessoas quanto como cidadãos, durante os últimos quinze anos. O mundo o qual enfrentamos não tem mais a forma que tinha há duas décadas. (...) Às vezes, ele parece não possuir forma alguma, por ser um turbilhão etéreo (ou hiper-real), por conter volumes ‘absurdos’ de tráfego eletrônico, rajadas de conversa que aparecem e desaparecem tão rapidamente quanto uma chamada de telefone celular.

Kingwell, *The World We Want*

Mudança. Esta é a marca maior e distintiva da realidade atual. Claro que mudanças sempre deram sentido à história humana. Mas o período que vivemos tem particular apuração e generalização das mudanças, o que o torna complexo e desafiador para a análise. As mudanças das quais falamos atuam em todas as dimensões da realidade e geram novas formas de sociabilidade, novos nexos de

¹ Todas as epígrafes desta tese, cujos autores publicam, geralmente, em inglês, foram traduzidas por este pesquisador.

pertencimento, novas exclusões e articulações sociais. São mudanças estruturais e conjunturais, objetivas e subjetivas.

Britto, Cibercultura sob o Olhar dos Estudos Culturais.

Levy, Kingwell e Britto refletem sobre um momento em nossa sociedade bastante peculiar em relação às transformações. Considerando o *lôcus* de enunciação desta pesquisa a sociedade ocidental moderna “civilizada”², podemos afirmar que a sociedade contemporânea se transforma rapidamente, exponencialmente. Para Mattos (2011), em tom de compartilhamento com Lankshear e Knobel, “o mundo de hoje se transforma contínua e rapidamente, e se torna cada vez mais tecnologizado ou digitalizado” (p. 33). Essa idéia de transformação em ritmos nunca imaginados é uma metáfora dos tempos contemporâneos, um imaginário social moderno (TAYLOR, 2007). Todas as áreas, tais como a educação e a educação de línguas estrangeiras são influenciadas por essas rápidas mudanças. Feitas essas considerações, quais questões emergem nesses contextos de aceleradas transformações? Em que passos a educação interage com esses contextos? Kingwell (2000) afirma que as transformações no mundo de hoje acontecem com a rapidez de uma queda de ligação telefônica ao celular. Nesse contexto de relações etéreas e hiper-reais ao qual se refere o autor, lidamos com conceitos-chave do imaginário social (BRYDON, 2010; TAYLOR 2006, 2007; APPADURAI, 2000, 2006, 2008). Entendo que esses conceitos deveriam ser problematizados numa pesquisa acadêmica sobre educação, a saber: as novas tecnologias, a sociedade do conhecimento, globalização, o capitalismo acelerado (*fast-capitalism*) e cidadania. Segundo Appadurai (2008), esses imaginários sociais podem se tornar “combustíveis para ação” e, portanto, devem ser problematizados. O autor prossegue afirmando que “a imagem, o imaginado e a imaginação são termos que nos remetem a algo crítico e novo nos processos

² Com base nos estudos de Aleph Molinari (2011), estou considerando essa sociedade “civilizada” moderna os 2 bilhões de cidadãos “educados” e digitalmente incluídos. Entretanto, tenho conhecimento, por exemplo, dos quase 5 bilhões de pessoas excluídas digitalmente no planeta, os quais nunca tiveram, por exemplo, acesso a um computador.

globais, ou seja, levam à imaginação como prática social” (tradução minha³ – APPADURAI, 2008, p. 31). O autor complementa que é importante discutirmos esses imaginários devido ao fato de a imaginação, em suas formas coletivas, ser um agente que leva à ação (Idem, p. 7). Corroborando Appadurai, Brydon (2010) explica que “o imaginário se refere às maneiras pelas quais a imaginação pode dar espaço às esferas políticas e sociais no mundo material” (BRYDON, 2010, p. 1). Portanto, imaginar as ações advindas dos conceitos de globalização, cidadania e do capitalismo acelerado, entre outros, pode mudar inteiramente as nossas práticas pedagógicas. Se, por exemplo, defendemos uma visão econômica de globalização cujos mercados atuam num processo *top-down* irreversível (“ninguém escapa à globalização”), podemos correr o risco de utilizar esse conceito de forma exclusivamente instrumental nas aulas (quando, por exemplo, *ipads*, *ipods*, *galaxies*, *iphones*, *smartphones*, *laptops*, *kindles* e *tablets* são utilizados como ferramentas essenciais às aulas – “ninguém escapa a elas” – porém ferramentas que apenas substituem o caderno). De outros modos, se concordarmos que existem vários conceitos de globalização, isso implicará em diferentes visões do uso dos mencionados “aparelhos”, que poderiam ser utilizados para a substituição dos cadernos convencionais, mas também para o desenvolvimento de habilidades multimodais (edição de vídeo, montagem de blogs), de pesquisa *online*, de apresentações, de debates em fóruns e de contextualizações das aulas.

As transformações tecnológicas a partir do século XVIII, com as chamadas três revoluções industriais, ocupam sobremaneira os imaginários coletivos. Essas revoluções aconteceram de formas infinitamente mais rápidas do que toda a história da humanidade. Hobsbawn (1995) anunciou que vivemos uma era de extremos, na qual a humanidade chegou, no século XX, em extremos de evolução e autodestruição. Vito (1996), sobre A Era dos

³ Doravante, os trechos citados no corpo da tese, de autores que geralmente publicam em inglês, serão traduzidos por mim. Todas as epígrafes, quando de autores que publicam em inglês, foram também traduzidas por este pesquisador. Entretanto, não traduzirei os depoimentos de alunos e professores pesquisados, bem como não traduzirei as citações mais longas no corpo da tese.

Extremos, afirma que a crítica hobsbawniana denuncia “uma forte impressão do tamanho da catástrofe humana que foi o século XX. Catástrofe em relação às mortandades gigantescas, sem equiparação possível com qualquer período histórico anterior” (VITO, 1996, p. 1). Nas palavras de Hobsbawn (1995), “não sabemos para onde estamos indo, só sabemos que a história nos trouxe até esse ponto (...). Se a humanidade tem um futuro reconhecível, não pode ser pelo prolongamento do passado ou do presente” (p. 562).

Retomando os pensamentos de Kingwell (2000), se nas duas primeiras fases do capitalismo recente (clássico: 1880-1930 e tardio: 1930-1980), vemos um foco na produção e consumo de serviços e produtos, em sua fase atual, pós-moderna (após 1980), focaliza-se a produção e consumo do próprio indivíduo, a proliferação do desejo e o capital eroticizado. Estes geram uma autocanibalização de indivíduos que se comportam como “zumbis escravos”, como afirma Kingwell (2010). O autor descreve que nessa fase do capitalismo recente, além de lidarmos com a aceleração de processos, devemos lidar com os problemas de ações coletivas (*CAP - Collective Action Problems*) que são grandes desafios da sociedade atual. Os problemas de ações coletivas são gerados todas as vezes que uma ação no nível individual gera, no nível sistêmico, objetivos e resultados que são ruins para o todo (por exemplo, a busca individual por aquisição de status por meio do consumismo que gera, em nível sistêmico, a degradação dos recursos planetários). Na perspectiva de Bauman (2000, 2005, 2006), as transformações na sociedade são cada vez mais líquidas, rápidas e fluidas. No entendimento do autor, identifica-se uma transformação da sociedade industrial (sólida) para uma sociedade pós-industrial de incertezas e riscos (líquida), na qual indivíduos buscam satisfação em curto prazo e os objetivos (e objetos) são sobremaneira temporários, em que nada pode ser previsto e os processos de longo prazo não podem mais ser garantidos, pois “se decompõem e derretem mais rapidamente do que o tempo que levou para construí-los” (BAUMAN, 2000, p. 1). Em seu livro *A Sociedade Individualizada* (BAUMAN, 2009), o

autor complementa que “na ausência de segurança de longo prazo, a satisfação instantânea parece uma estratégia sedutoramente razoável. O que quer que a vida possa oferecer, deixe que seja *hic et nunc* – logo” (p. 197). Participa desse enfoque Menezes de Souza (2011), ao afirmar que “vivemos, hoje em dia, nesse mundo complexo, globalizado, múltiplo. É um mundo marcado por fluxos de todos os tipos, fluxos de pessoas, acima de tudo fluxos de capital, fluxos de artigos, fluxos de informações e esses fluxos acontecem com rapidez enorme” (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 279). Corroborando Suárez-Orozco e Qin-Hilliard (2004), essas rápidas mudanças estão ligadas à globalização: “a globalização define nossa era. Ela se dá quando o movimento de pessoas, produtos ou ideias se acelera” (p. 1). Brydon, Menezes de Souza e Monte Mór (2010) explicam que esses entendimentos são centrais para entendermos a relação globalização e educação: “enquanto se acessa o fenômeno da globalização, a educação ganha atenção central como um desafio a ser problematizado em escala mundial” (p. 17).

As repercussões desses tempos contemporâneos em que os imaginários sociais levam às ações coletivas para Brydon, Taylor e Appadurai (Idem); são tempos líquidos e incertos conforme Bauman (Idem); catastróficos segundo Hobsbawn (Idem); coletivamente problemáticos para Kingwell (Idem); globalizados na visão de Suárez-Orozco e Qin-Hilliard (Idem) e complexos e múltiplos segundo Menezes de Souza e Monte Mór (2006), ressoam na educação e na educação de línguas estrangeiras em nosso país. Penso que cabe a essa nova educação, ou *New Learning* segundo Kalantzis e Cope (2008), lidar com essas problematizações. Ademais, pode a educação de línguas (língua inglesa) contribuir para um ensino que discuta essas questões? Conforme Greene (2009), apesar de desejarmos praticar uma educação justa, o mundo o qual habitamos é “palpavelmente deficiente: existem desigualdades injustificáveis, comunidades destruídas e vidas não-realizadas” (GREENE, 2009, p. 84). Já nas palavras de Todd (2000), “a educação mantém a esperança de que

podemos ser resgatados da destruição”. Gee (2004) participa do debate criticando o capitalismo acelerado (*fast-capitalism*), uma vez que ele influencia e impõe valores e perspectivas às escolas (GEE, 2004). E para Cole e Pullen (2010), tudo isso é acelerado pela digitalidade, pois “a sociedade agora é caracterizada pela tecnologia digital no trabalho, na escola e em nossas vidas sociais. Trata-se de mudanças dramáticas nas maneiras pelas quais nos comunicamos, aprendemos e socializamos” (COLE e PULLEN, 2010, p. 115).

As tecnologias, sobretudo as novas tecnologias, necessitam problematização, uma vez que são responsáveis por muitas dessas transformações exponenciais as quais estamos vivendo. Castells (2000) defende que “a tecnologia é a sociedade”. Adiante, o autor reforça que “a sociedade não pode ser entendida ou representada sem seus instrumentos tecnológicos” (p. 5). Devido às tecnologias da informação e comunicação, estamos globalmente conectados de alguma forma. Levy (2001) alerta para um paradoxo: ao mesmo tempo em que essa “reconhecida” conectividade global por meio das novas tecnologias pode gerar um fluxo caótico de informações e confusão intelectual, estamos vivendo uma era sem precedentes em relação às possibilidades que elas podem oferecer. Na perspectiva de Wark (2006), a cibercultura traz uma revolução ontológica. Para alguns teóricos, a tecnologia propicia uma revolução pós-digital, ou seja, tecnologias digitais em terceira, quarta e n dimensões. Para Graham (2004), uma revolução (pós) humana advém da tecnologia. Segundo a autora, devido às tecnologias e suas extensões genéticas e cibernéticas, estamos vivendo uma condição “pós-humana”, na qual “os seres humanos biológicos são transformados em mesclas de máquina e organismo” (GRAHAM, 2004, p. 11). Sob essa ótica, o próprio conceito de natureza tem sido redesenhado pelas novas tecnologias. Na educação, participam do debate Lankshear e Knobel (2007) ao afirmarem que as tecnologias são fundamentais para nossa sociedade, pois geram novas epistemologias e práticas sociais. Essas novas maneiras de pensar e agir, que Lankshear e Knobel (Idem) chamam de novos *mindsets*, são desafios que a educação tecnológica deve

enfrentar. Acerca desses desafios, Brydon, Menezes de Souza e Monte Mór (2010) sugerem o desenvolvimento da criticidade como algo essencial para a educação de cidadãos em sociedades digitais e globalizadas (p. 17).

Diante dessa pletora de problematizações sobre as transformações na sociedade contemporânea, caberia discutir como lidamos com esses conhecimentos nesses contextos de intensa transformação. E, nas palavras de Menezes de Souza (2011), se “cada vez nos tornamos mais responsáveis sobre nossa atuação como educadores, (...) o que nos torna mais responsáveis como educadores no mundo de hoje?” (p. 286). Mais adiante, o autor continua o convite para refletirmos sobre os novos papéis que a sociedade em transformação exige dos educadores, ou seja, devemos indagar “como é que vamos ensinar os nossos aprendizes a lidar com essas diferenças sociais que permeiam essa complexidade do mundo de hoje, sem levar nossos aprendizes a quererem eliminar as pessoas que são diferentes, o que acaba gerando violência?” (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 286). E as humanidades, a educação e a educação de línguas estrangeiras, de que maneiras determinam/são determinadas por essas transformações? Alan Liu (2004), em *The laws of the cool*, questiona qual seria o futuro da área das humanidades inserida em contextos pós-industriais. Refraseando os questionamentos de Liu, qual será o futuro das humanidades quando estas somente focalizam conteúdos? O autor segue questionando “qual será o futuro das humanidades e da educação na era do trabalho do conhecimento?” (LIU, 2004, p. 301). Esses são alguns dos questionamentos que movem, num panorama ampliado, esta pesquisa. Liu (2010) cita, em seus trabalhos, o mapeamento do conhecimento humano realizado por Johan Bollen na universidade da Califórnia. Conforme o autor, o conhecimento humano foi dividido em áreas as quais foram conectadas por meio de nódulos. Todos os nódulos vermelhos, por exemplo, referem-se à saúde e áreas médicas e os nódulos verdes indicam os conhecimentos biológicos:

CLICKSTREAM DATA YIELDS HIGH RESOLUTION MAPS OF SCIENCE

Johan Bollen, et al (Los Alamos National Lab)

<http://www.plosone.org/article/info:doi/10.1371/journal.pone.0004803>

Como se vê no mapa e segundo Liu (2010), as humanidades têm papel fundamental para o conhecimento humano. Por ocupar uma posição central no mapa (todos os nódulos brancos e cinzas), as humanidades têm a função de interligar todas as áreas do conhecimento pela linguagem. Entretanto, ela perde espaço, muitas vezes, para as demais áreas (exatas, médicas) por não conectar suas interfaces às demais áreas do conhecimento (por exemplo, à tecnologia, à política e à economia), e por não acompanhar essas exponenciais transformações

contemporâneas. Ao buscar entender as epistemologias que sustentam as humanidades em termos de pesquisa acadêmica, argumento que essa perda de espaço se dá, em parte, pelo fato de as humanidades se posicionarem, muitas vezes, em contextos positivistas e cientificistas de (re)produção do conhecimento. Diminuindo o escopo e trazendo esses argumentos para a educação, MacPherson (2006) argumenta que, apesar das mudanças aceleradas pelas quais estamos passando, as “instituições e discursos escolares do ensino formal mostram pouco ou nenhum questionamento dos hábitos coloniais e das práticas do passado” (MACPHERSON, 2006, p. 74). No que diz respeito ao ensino de inglês, mais especificamente, concordo com Cavanagh (2009) quando este afirma que os departamentos de inglês seguem as mesmas premissas das humanidades tradicionais e da educação convencional. Sugere o autor que devemos redesenhar as maneiras pelas quais apresentamos e justificamos nossos trabalhos publicamente e atender melhor os objetivos práticos e intelectuais de nossos alunos, suas famílias e a sociedade em geral (CANAVAGH, 2009, p. 140).

Kalantzis e Cope (2008) explicitam, em seu livro *New Learning*, sobre uma nova visão de ciência, ou seja, podemos construir uma ciência da educação (*Science of Education*), já que “esta tem o privilégio de ser a ciência das ciências. A educação é a disciplina que desenvolve conhecimento sobre os processos do conhecer” (p. 178). Se reconhecermos o fato de que vivemos numa sociedade em rápidas transformações e que estas moldam e são moldadas pelas tecnologias, globalização e educação, então, nossos *mindsets* educacionais, nossas práticas pedagógicas e nossas epistemologias poderiam acompanhar e ser agentes dessas transformações. Como veremos em partes das análises desta tese, Lankshear e Knobel (2008) talvez tenham razão em sua assunção de que *mindsets* reprodutivistas e práticas pedagógicas convencionais na educação geralmente não formam cidadãos agentes e críticos, mas sim “zumbis escravos” (cf. KINGWELL, 2010) que assistem, diariamente e sem nenhum tipo de

discernimento, os “BBBs⁴ da vida”. Acredito, entretanto, que diversos movimentos e projetos educacionais de questionamento das epistemologias científicas/tradicionais surgem das próprias humanidades, num esforço de resgatar seu papel questionador, filosófico e crítico.

⁴ BBB, sigla para Big Brother Brasil, programa de televisão em formato de *Reality Show* com versões apresentadas há mais de uma década no país.

A. i.i. Educação de língua inglesa nos ensinos técnicos e tecnológicos

Wetwired future - <http://www.flickr.com/photos/wonderlane>

Visivelmente, assim, a proposta aqui enfocada mostra preocupações pedagógico-filosóficas, enquanto se volta para uma percepção crítica da sociedade em que vivemos, para o desenvolvimento de pessoas que interagem nessas sociedades e que têm mais capacidade de escolha e tomada de decisão. Portanto, é possível concluir, em primeiro lugar, que o ensino de línguas estrangeiras, que integram a educação elementar, secundária e universitária, não deve ser visto como meramente instrumental; ele deve ser visto como parte de um empenho educativo mais abrangente, se assumirmos que os estudos de língua estrangeira podem contribuir para a educação.

Monte Mór 2009, *Foreign Languages Teaching, Education and the New Literacy Studies*

Das margens plácidas, o compromisso com o desenvolvimento humano e tecnológico.
(mote de uma Faculdade de Tecnologia do Estado de São Paulo)

Monte Mór (2009), em seu artigo *Foreign Languages Teaching, Education and the New Literacy Studies*, sugere que o ensino de línguas estrangeiras pode realizar um trabalho educacional, contribuindo com a formação dos educandos. Corroborando as palavras da autora, a motivação desta tese é investigar o encontro educação e ensino de línguas estrangeiras, sob perspectivas educacionais críticas e filosóficas. Meu interesse acadêmico inicial focalizou a leitura de imagens em contextos educacionais de universidades brasileiras. Ele se deu ainda na graduação quando, então, desenvolvi dois anos de pesquisas fomentadas

pelo CNPq intituladas “Leitura e Expansão Interpretativa através do Texto de Cinema” ⁵. A esses estudos seguiu a pesquisa de mestrado “Investigações sobre a leitura através do cinema na universidade: o letramento crítico no ensino de inglês” ⁶. Nessa pesquisa, focalizei o estudo de imagens cinematográficas por meio de Manovich (2001), Morin (2005), Stam e Shohat (2005) e na importância do letramento visual em contextos educacionais universitários. Seguindo o pensamento complexo de Morin (2005), percebi que estudos sobre a interpretação de imagens e o ensino de língua inglesa na universidade se mostravam essenciais, dados os contextos de sociedades cada vez mais visuais. Embora tenha investigado o uso da imagem em contextos universitários, percebi que há ainda muito a ser pesquisado, por exemplo, os novos e diversos movimentos educacionais e as diversas políticas educacionais que surgem, complementam-se e se contradizem. Vê-se frequentemente revelada, nos discursos dos professores, uma “*expertise*” em relação à pedagogia crítica e às visões críticas da educação teorizadas, inicialmente, por Freire (1996). Muitos se nomeiam educadores críticos ou defendem que “estão desenvolvendo trabalho crítico”. Entretanto, observo que, em muitos contextos, essa não é a prática vigente. A esse respeito, Apple (1999) escreve sobre sua preocupação com o que chama de “A indústria Paulo Freire (*Freire industry*)”. Para Apple (Idem, 1999), muitas pessoas têm utilizado Freire como estratégias de mobilidade, ou seja, “almejam” a “esfera da educação crítica” como se esse fosse o atual discurso de prestígio e como se esse gerasse capitais culturais e econômicos (p. 7). Giroux (1999) aponta que a pedagogia crítica precisa criar novas formas de conhecimento e, ao mesmo tempo, romper os limites disciplinares e criar novas esferas em que o conhecimento possa ser produzido (p. 93). Ainda no entendimento do autor, “a pedagogia crítica deve ser reivindicada como uma

⁵ “Leitura e Expansão Interpretativa através do Texto de Cinema Ficcional” 2001, PIBIC-CNPq, PUC-SP, orientado pela Profa. Dra. Walkyria Monte Mór.

“Leitura e Expansão Interpretativa através do Texto de Cinema: Documentário e Etnografia”. 2002, PIBIC-CNPq, PUC-SP, orientado pela Profa. Dra. Walkyria Monte Mór.

⁶ “Investigações sobre a leitura através do cinema na universidade: o letramento crítico no ensino de inglês”- dissertação de Mestrado defendida em 2006 na Universidade de São Paulo sob a orientação da Profa. Dra. Walkyria Monte Mór.

política cultural” (Idem). A cultura, a criticidade e a política deveriam ser, segundo Giroux, questões da educação. Entretanto, elas são, muitas vezes, negligenciadas por educadores de línguas estrangeiras que focalizam um ensino essencialmente linguístico. Entendo que uma pedagogia que permita aos professores compreenderem os conceitos de criticidade, agência e transformação social poderia/deveria ser debatida na universidade e, certamente, com os educandos nas aulas de línguas estrangeiras.

Algumas preocupações fomentadas pelas interpretações de alunos e professores nas pesquisas de iniciação científica e de mestrado puderam ser ampliadas e problematizadas nesta tese. Percebo a necessidade de uma educação de línguas que insira a pedagogia crítica e os novos letramentos. Além disso, depreendo uma necessidade de problematizar os paradigmas positivistas que prevalecem em muitas práticas educativas de ensino de línguas estrangeiras e de rever dos conceitos e práticas de letramento, uma vez que muitos professores, quando preocupados com estes, frequentemente tendem ao reprodutivismo (BOURDIEU, 1982) ou ao crítico-reprodutivismo (SAVIANI, 1990). A construção de sentido crítico é pouco focalizada. Creio que essas preocupações se engajam com uma visão de que a educação de línguas estrangeiras pode fazer muito mais pelo educando do que somente focalizar a língua em sua estrutura, como ainda se vê em muitas propostas escolares. A visão aqui defendida retoma a discussão inicial sobre o “papel” das línguas estrangeiras (e das humanidades), numa busca de ampliá-lo de suas capacitações linguísticas, incluindo em seu papel a formação cidadã, a criticidade e a construção de sentidos.

Nesta pesquisa, estendo essas preocupações aos ensinamentos técnicos e tecnológicos por entender que as discussões sobre a educação técnica/tecnológica e a educação de língua inglesa, sob as perspectivas dos novos letramentos, são relevantes e novas nesses contextos. Busco entender como a língua inglesa (presente na sociedade como “a língua” a ser aprendida e ensinada) é compreendida em contextos de educação técnica e tecnológica. Investigo as

salas de aula como espaços de aprendizagem (*learning spaces*) seguindo os pensamentos de Fiedler (2007), em que alunos e professores podem discutir as novas propostas para educação e educação de línguas (LED, 2011). Esta pesquisa focaliza, ainda, visões sobre língua (língua inglesa, mais especificamente), cidadania (por meio dos estudos culturais) e educação (a pedagogia do ensino de inglês, principalmente) por seus agentes: alunos e professores de duas escolas públicas no Estado de São Paulo. Por meio de dois níveis educacionais (ensino médio técnico e ensino superior tecnológico), coloquei-me o desafio de compreender os alunos e professores investigados nos seguintes aspectos: 1. o posicionamento que têm em relação à presença da língua inglesa na sociedade; 2. a visão que têm sobre o ensino-aprendizagem da língua inglesa em contextos de educação técnica e 3. a percepção que têm dos usos das novas tecnologias nos variados ambientes formais.

As grandes áreas de estudo desta tese são a educação e o ensino de línguas estrangeiras. Pesquiso como a educação se dá por meio do ensino de língua inglesa, uma área que vem sendo chamada, contemporaneamente, pelo termo “educação de línguas”, ou *Language Education* (MacPHERSON, 2006; LED, 2011). Acredito que por meio dessa educação, questões como cidadania, cultura, visões de língua, poder, política, economia, gênero e criticidade podem ser debatidas. Compartilhando os pensamentos de Menezes de Souza e Monte Mór (2006), aponto para uma visão de educação de línguas estrangeiras que englobe suas dimensões linguísticas e de cidadania. Nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Línguas Estrangeiras (doravante OCEM-LE, 2006), os autores reiteram que a disciplina de línguas estrangeiras na escola “visa a ensinar um idioma estrangeiro e, ao mesmo tempo, cumprir outros compromissos com os educandos, como, por exemplo, contribuir para a formação de indivíduos como parte de suas preocupações educacionais” (MONTE MÓR e MENEZES DE SOUZA, 2006, p. 90). Corroboro as OCEM-LE no que diz respeito ao encontro educação e ensino de línguas estrangeiras:

Como conciliar o ensino de Línguas Estrangeiras e educação? Em tempo, essa pergunta pode passar a impressão de que o ensino de Línguas Estrangeiras voltado somente para o aspecto linguístico do idioma não educa. Ele educa, mas contribui para outra formação, aquela que entende que o papel da escola é suprir esse indivíduo com conteúdo, preenchendo-o com conhecimentos até que ele seja um “ser completo e formado”. Quando falamos sobre o aspecto educacional do ensino de Línguas Estrangeiras, referimo-nos, por exemplo, à compreensão do conceito de cidadania, enfatizando-o. Esse é, aliás, um valor social a ser desenvolvido nas várias disciplinas escolares e não apenas no estudo das Línguas Estrangeiras. (MONTE MÓR e MENEZES DE SOUZA, 2006, p. 90)

Analisar o diálogo entre o ensino de línguas estrangeiras (língua inglesa) e educação é um dos objetivos desta tese. Interessa-me discutir a integração das novas pesquisas na área (como por exemplo, a aplicação e expansão da pedagogia crítica freireana) com a formação tecnológica e a educação de línguas estrangeiras. Além disso, interessa-me debater os movimentos de letramentos (letramentos críticos, novos letramentos e multiletramentos) no que tangem à contribuição ou não desses para a educação tecnológica.

O embasamento teórico para esta pesquisa está dividido em dois eixos. No que concerne às teorias, estabeleço uma tessitura entre as seguintes áreas do conhecimento: 1. filosofia da linguagem pós-estruturalista e teoria crítica; 2. filosofia da educação brasileira; 3. pedagogia crítica; 4. letramento crítico e novos letramentos; 5. estudos sobre tecnologia, sociedade em rede, virtualidade, cibercultura e educação; 6. estudos sobre globalização e educação e 7. estudos culturais, língua e cultura e cidadania. No eixo da prática metodológica de pesquisa, utilizo métodos qualitativos: a etnografia revisitada (etnografias virtual e visual), pesquisa de colaboração e metodologia multimodal. Ambos os eixos não são colocados na pesquisa de forma dicotômica, mas colocados no sentido da práxis, ou seja, na qual teoria e prática são realizadas de forma consciente, alimentando-se uma da outra no processo. Vasquez (2007) defende uma filosofia da práxis na qual seu conceito é entendido como interlocução e diálogo entre teoria e prática. No entendimento do autor, não há práxis como

atividade puramente material, isto é, sem a produção de fins e conhecimentos que caracterizam a atividade teórica. Isso significa que “o problema de determinar o que é a práxis requer delimitar mais profundamente as relações entre teoria e prática” (p. 237). Não coloco todas as áreas do conhecimento acima citadas em uma só corrente de pensamento. Acredito que cada uma compõe uma categoria de análise e cada uma traz contribuições para pesquisa, bem como, por vezes, contrapõem-se. Portanto, nesta pesquisa, a exposição do embasamento teórico e a análise de dados caminham juntas. Por meio da abertura de espaços de discussão entre alunos, ou seja, espaços onde alunos e professores produzem discursos sobre seus contextos educacionais, investigo quais discursos sobre o ensino de língua inglesa são revelados por parte dos alunos e professores nesses contextos. Investigo, ainda, se as práticas dos novos letramentos dialogariam com as práticas de ensino existentes. Um dos meus argumentos centrais defende que as práticas educacionais são vistas dentro de paradigmas convencionais de ensino também nos ensinos médios e superiores de tecnologia. Segundo Fartes, Santos e Gonçalves (2010), as reformas educacionais têm apontado para uma inclusão e reconhecimento cada vez maiores do ensino profissional (que inclui os ensinos técnicos e tecnológicos) e “o conhecimento profissional dos professores da EPT (Educação Profissional Tecnológica) assume um lugar de destaque, dadas as demandas da sociedade contemporânea, cujos efeitos de tecnologia exigem saberes concebidos de forma multidimensional” (p. 196). Meu interesse é o debate acerca do ensino visto dentro da dicotomia técnico (ensino voltado, principalmente, ao mercado de trabalho) e crítico (ensino voltado para as práticas sociais e cidadania) que, no entendimento de Martins (2000) é a grande cisão do ensino técnico (e tecnológico). Nas palavras do referido autor, percebe-se uma franca cisão entre o saber e o fazer: “quem sabe coordena as ações do complexo sistema de operações na produção de mercadorias, enquanto quem faz somente se limita a executar tarefas práticas pré-determinadas” (p. 21).

Uma genealogia sobre os ensinos técnicos e tecnológicos apontaria para o fato de que é num contexto taylorista-fordista que as escolas técnicas e tecnológicas foram trazidas e implementadas no país. Segundo as proposições de D'Ângelo (2007), as demandas do capital num contexto em que o padrão produtivo era taylorista-fordista, que fragmentava o trabalho já dicotomizado entre o saber e o fazer, influenciaram sobremaneira a educação técnica. Ainda segundo a autora, a dicotomização entre o saber e o fazer traz consequências para a educação, ou seja, segundo essa perspectiva, a educação é vista como fragmentação “sem vinculação com os fundamentos teóricos e metodológicos que possibilitam sua compreensão” (D'ÂNGELO, 2007, p. 40). As questões como a formação propedêutica (total) e omnilateral (múltipla) são, segundo a autora, negligenciadas. Ademais, conforme observado por Cunha (op. cit. MARTINS, 2000), o surgimento da atual legislação regulamentadora do ensino técnico é resultado das posições de organismos financeiros internacionais, que exigiram do governo brasileiro uma adequação do seu sistema de ensino-aprendizagem em relação às políticas concernentes à nova ordem determinadas pelo capitalismo internacional (MARTINS, 2000, p. 66). Se a regulamentação desses ensinos é resultado de pressões internacionais, como os professores lidam com as orientações curriculares, com a questão do reprodutivismo, ou seja, esses ensinos são reproduções de ensinos “bem sucedidos” dos países financiadores desses investimentos? Tedesco (2003) salienta que é importante discutir a aplicação das novas tecnologias da informação à educação no âmbito global das mudanças sociais, políticas e culturais. Isto implica superar as visões habituais que reduzem os problemas para suas dimensões técnicas e/ou financeiras (TEDESCO, 2003, p. 10). Portanto, os ensinos técnicos e tecnológicos abarcam um ensino que se volta para a formação técnica e cidadã? Uma vez que seu objetivo primordial é desenvolver “competência profissional como capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores e habilidades e conhecimentos necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades referidas pela educação profissional” (BRASIL,

2001, LBD CNE-CEB n. 6, p. 19), seria possível, num contexto de novos letramentos e tecnologias nos quais esses ensinamentos estão “inseridos”, um ensino exclusivamente técnico, ou seja, um ensino desvinculado de posturas críticas e do ensino como prática social? Um dos aspectos que diferencia esse tipo de educação é a tecnologia. Devido à importância das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC) na educação e do crescente interesse dos alunos em relação às NTIC, desenvolvo parte da pesquisa buscando entender a visão dos alunos sobre as relações entre educação, ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e as tecnologias. Esses jovens, pertencentes à geração icônica/digital, não encontram dificuldades ao lidar com os mais variados aparatos tecnológicos, enquanto que seus educadores, muitas vezes, veem suas utilizações com extrema dificuldade. Acrescenta-se a esse raciocínio o fato de os jovens alunos passarem mais tempo em *lan-houses* do que nas escolas. O’Gorman (2006) afirma que a geração Nintendo está se graduando e que os considerados viciados em internet não têm sido tratados com a devida atenção (p. 72). Ainda no entendimento do autor, culpamos esse aluno pós-moderno que lida facilmente com a cultura visual, televisão, videogames, propagandas, histórias em quadrinhos e *outdoors*. Muitas vezes, entretanto, não compreendemos essa multimodalidade presente em suas ações, pois não percebemos que o declínio de uma epistemologia baseada no impresso tem trazido grandes consequências à vida pública. Parece-me que, além de professores e alunos estarem em diferentes contextos (o professor, geralmente, pré-icônico, não entende o aluno geração Nintendo/Playstation), a educação não tem acompanhado essas transformações, uma vez que se fundamenta em paradigmas tradicionais, tais como o positivismo e o cientificismo. Seguindo minha interpretação da visão de Monte Mór (2007d), poderíamos afirmar que há uma falta de estudos mais apurados sobre letramento e interpretação, uma vez que a “dificuldade de realizar conexões interpretativas num nível político pode provavelmente ser atribuída à ênfase dada à maneira pela qual a área da leitura e interpretação é ensinada ou praticada nos níveis

fundamentais e secundários no Brasil” (p. 49). Todas estas reflexões em relação às novas tecnologias se fazem essenciais nos contextos investigados.

Investigo dois níveis educacionais, ou seja, o ensino médio técnico e o ensino superior tecnológico. O ensino técnico se refere ao nível secundário da escolarização e se realiza paralela ou concomitantemente ao ensino regular. Em termos históricos, foi constituído concomitantemente, porém, a partir do Governo Fernando Henrique, foi, sob pressão internacional, dissociado⁷ de sua formação propedêutica. Em 2011, ele voltou a ser oferecido concomitantemente (ensino médio e técnico) em muitas escolas técnicas do Estado de São Paulo. O ensino tecnológico se refere às Faculdades de Tecnologia (públicas ou privadas) de nível superior. Historicamente, foi constituído como outra categoria de ensino superior (os tecnólogos) e, durante muitos anos, não foi reconhecido como tal. Atualmente, porém, todas as faculdades de tecnologia são faculdades de ensino superior. Essa confusão em relação ao entendimento desse ensino perdurou por muitos anos e muitos acadêmicos questionaram a validade desse nível, uma vez que ele também oferece titulação de nível superior. O que basicamente diferencia a formação superior tecnológica das formações de licenciatura e de bacharelado são seus objetivos (formar profissionais para atuarem como tecnólogos em áreas específicas) e o tempo de formação (os cursos tecnológicos têm curta duração quando comparados com as licenciaturas). O MEC (BRASIL, 2011) explica a diferença em termos de tempo de formação, ou seja, para obter a graduação nos Bacharelados deve-se cumprir de 2.400 a 7.200 horas (4 a 7 anos), para Licenciatura, de 2.800 a 3.200 horas (4 a 6 anos) e para os Tecnológicos são 1.600 a 2.400 horas (3 anos).

⁷ É interessante notar, até para efeito da compreensão do Decreto n.º 2.208/97 do presidente Fernando Henrique Cardoso, que separou a formação propedêutica da técnica, que os técnicos, segundo o Decreto n.º 90.922 em seu artigo 2.º, podiam se envolver no desenvolvimento de projetos e pesquisas tecnológicas, de onde se pode indagar se o Banco Mundial realmente pode ter prejudicado a pesquisa tecnológica no país. Essa pode ter sido sua intenção, ao pressionar o governo Fernando Henrique Cardoso, no sentido de proibir a integração do ensino técnico ao médio (D’Ângelo, 2007, p. 92).

Os ensinos técnicos e tecnológicos, além de serem focos de discussões e decisões educacionais estaduais e nacionais, são responsáveis por uma grande parte do ensino no Brasil. Hoje em dia, uma parcela significativa de jovens opta pelos ensinos técnicos e tecnológicos de escolas públicas ou privadas no país, motivados pelos discursos de rápida colocação no mercado de trabalho. Segundo dados do INEP (Instituto Nacional de Educação e Pesquisa), em 2009, dos 8,3 milhões de alunos do ensino médio, aproximadamente 1,1 milhão estavam matriculados no ensino médio técnico profissional, concomitante ou subsequente. No que se refere ao ensino superior tecnológico (BRASIL, MEC, 2010), 15% dos estudantes optam por essa formação. Esses dados indicam que houve um aumento de 547% de ingressantes nos cursos de tecnologia (MANDELLI, 2012) entre 2000 e 2010. Ainda segundo Mandelli (2012), no Estado de São Paulo, a porcentagem de alunos no ensino superior de tecnologia era, em 2000, 3,6% dos novos alunos. Em 2010, dado mais recente, “esse número foi para 23,3% – ou seja, um em cada quatro novos alunos escolhe um curso de tecnólogo. Em contrapartida, a porcentagem de novos estudantes nas graduações tradicionais, nesse mesmo período, caiu para 76,7%” (Idem, 2012). O Centro Educacional Tecnológico pesquisado é responsável pelo ensino público técnico e tecnológico no Estado de São Paulo e é reconhecido como um dos centros das diretrizes sobre os ensinos técnicos (nível médio) e tecnológicos (nível superior) no país. Foi criado como uma entidade autárquica destinada a articular, realizar e desenvolver a educação tecnológica nos graus de ensino Médio e Superior. Ele não pertence à Secretaria da Educação, mas sim à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência e Tecnologia (SDECT). O referido Centro oferece educação básica, educação técnica à distância, ensino médio, ensino técnico, ensino superior em tecnologia e pós-graduação *lato-senso*. Ele mantém aproximadamente 203 Escolas Técnicas Estaduais (Etecs), distribuídas por 114 municípios paulistas, com aproximadamente 216.000 estudantes matriculados todos os anos e 51 Faculdades de Tecnologia (Fatecs), distribuídas em 37

municípios paulistas⁸, com aproximadamente 55 mil estudantes universitários. Existem, ainda, em âmbito federal, os CEFETs, Centros Federais de Tecnologia, totalizando 38 centros com aproximadamente 8.000 alunos e 354 escolas técnicas federais com cerca de 420 mil alunos, segundo o INEP (BRASIL, 2011). Em âmbito privado, de acordo com o MEC, há escolas particulares técnicas e faculdades de tecnologia. Estas ocupam aproximadamente 10% das escolas entre as escolas nacionais.

Os ensinos técnicos (médio) e tecnológicos (superiores de tecnologia) estão em pauta nas discussões e decisões governamentais nas duas esferas públicas. Em âmbito federal, a presidente Dilma Rousseff tem frequentemente discursado sobre a importância da tecnologia e da educação. No blog oficial do governo federal (blog do planalto⁹), existem vários *links* e *tags* sobre a educação tecnológica. Em um dos vídeos institucionais postados, afirma-se que em relação “à educação profissional e tecnológica, são grandes os avanços do país (...). Até 2003, o país possuía 140 unidades técnicas federais com cerca de 140 mil alunos. Hoje, são 354 escolas com 420 mil alunos” (BRASIL, 2011). Em âmbito estadual, o Governo do Estado de São Paulo tem investido milhões de reais na expansão dos ensinos técnicos e tecnológicos. As Etecs e Fatecs do Estado de São Paulo são focos das discussões e decisões, uma vez que, entre 2008 e 2014, muito do que se destina à educação será investido na criação de novas escolas em todo o Estado de São Paulo e CEFETs em todo o país¹⁰. Segundo dados do próprio Centro Educacional, há alguns anos, vê-se o crescimento exponencial na construção de escolas técnicas de ensino médio, bem como de faculdades de tecnologia.

⁸ Informações do site oficial do Centro Educacional pesquisado.

⁹ <http://blog.planalto.gov.br/assunto/educacao/>

¹⁰ Publicado no dia 2 de Setembro de 2008 no site da Secretaria da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo sobre os investimentos ao ensino técnico. Segundo o site, "o presidente Lula lançou então o maior plano de expansão da educação profissional e tecnológica da história do país. Nos últimos cinco anos, já entregou à população 45 novas unidades das 64 previstas na primeira fase do plano. As outras 19 serão entregues nos próximos meses", destacou.

A segunda fase já está em andamento, conforme ele, e prevê a construção de mais 150 escolas técnicas. "Até 2014, o Brasil terá 354 unidades, correspondentes a 500 mil alunos matriculados. Em pouco mais de 10 anos, o Brasil terá uma vez e meia a mais o número de escolas construídas nos últimos 100 anos".

Somente no Estado de São Paulo, por exemplo, passou-se de 10 escolas técnicas em 1990 para 203 escolas em 2011 e foram construídas e implementadas 51 faculdades de tecnologia (eram apenas 6 faculdades em 2007) em todo o Estado.

Somam-se a isso os resultados apresentados por essas instituições. No caso da educação paulista, seus altos índices de aprovações e os excelentes resultados em ambos os ensinos médio e superior, quando comparados às demais escolas públicas, têm sido frequentemente publicados nas mídias. Essas escolas apresentam melhores desempenhos que as escolas públicas tradicionais. Sobre o desempenho das escolas técnicas, por exemplo, Patrício (2011a) afirma que “o resultado do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM, 2010) mostra que a média nacional das escolas foi 453,73 pontos – enquanto que a média das Etecs foi bem superior, 494,9”. Afirma ainda a autora que “80% (99) ultrapassaram a média nacional. Entre as 50 melhores escolas públicas paulistas, 42 são Etecs, e das melhores estaduais do país, 37 são Etecs”. (PATRÍCIO, 2011a, p. 8). Para a autora, alguns elementos do projeto pedagógico explicam o bom desempenho das Etecs, ou seja, “a elaboração de projetos de pesquisa e de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) nos cursos técnicos amplia competências fundamentais: raciocínio crítico, capacidade de comunicação, defesa coerente de argumentos e articulação dos saberes” (Idem, p. 9). A escola técnica pesquisada nessa tese foi ranqueada, em 2011, como a segunda melhor escola técnica do Estado de São Paulo em relação ao desempenho dos alunos no ENEM. Em relação às faculdades de tecnologia do mesmo Centro Educacional, a autora declara que “as Fatecs se incluem entre as melhores instituições paulistas de Ensino Superior, segundo o Índice Geral de Cursos (IGC), do Ministério da Educação (MEC)” (PATRÍCIO, 2011b, p. 9). A autora complementa afirmando que a instituição apresenta universitários com excelente desempenho no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e um número significativo de professores doutores. Com objetivos de se tornarem centro de referência em educação superior e educação para as

comunidades (muitas delas carentes) onde atuam, as Fatecs possuem 1. ensinos pós-médios (ensino complementar à formação técnica); 2. graduação em tecnologia; 3. pós-graduação (lato senso); 4. extensão universitária à comunidade local¹¹. O foco, segundo o discurso de uma das diretoras, “não é apenas a formação técnica, instrumental e mecânica, mas uma formação holística, cultural, para que o estudante possa transitar em todas as áreas, tais como a cultura, o cinema, a música, as línguas estrangeiras, etc”.

Nos departamentos de línguas estrangeiras do Centro Educacional (Etecs e Fatecs), são mais de 500 professores de inglês no ensino médio e cerca de 100 professores nas faculdades de tecnologia. Os alunos de toda a rede escolar em ambos os níveis secundário e superior têm a oportunidade de estudar fora do país numa parceria com uma fundação internacional. Segundo o site da instituição, o Centro realiza o Programa de Intercâmbio Cultural com bolsas de estudos por meio das quais os alunos realizam cursos de imersão na língua inglesa no exterior. “No total, serão contemplados os 500 melhores alunos das Escolas Técnicas Estaduais (Etecs) e Faculdades de Tecnologia (Fatecs) e 100 professores, sendo 50 de Língua Inglesa e 50 de disciplinas técnicas” (CEETPS, 2011).

Feitas estas considerações sobre o “sucesso” atribuído à educação técnica/tecnológica deste Centro Educacional paulista, cabe problematizar as questões que envolvem esses índices de avaliações e medições, ou seja, quais seriam as bases filosóficas dessas avaliações ou o que se entende por educação nessas medições. De acordo com as pesquisas de Duboc (2009, 2011), é possível inferir que muitas dessas avaliações focalizam um tipo de conhecimento, aquele que tem por base um modelo positivista de educação. Sob essa ótica, o conhecimento é medido, comprovado, validado e verificado quantitativamente. Seguindo o entendimento da

¹¹ Esses são alguns dos programas oferecidos em diversas Fatecs: Fatec Portas Abertas, Fatec Responsável, Cursinho voluntário, Monitoria de alunos, Cursos de extensão, Projetos de reforço, Visitas técnicas, Festa de talentos, Microsoft - parceria, Projeto via Rápida, Iniciação científica, Cursos de inglês no exterior, Curso para professores no exterior e aplicação do exame TOEIC.

autora (Idem), ainda estamos atrelados a um conceito de avaliação como medição (*evaluation as measurement*), cuja característica principal é “a ênfase em experimentação e observação de fatos através de bases estritamente lógicas, racionais e concretas (p. 162)”. Portanto, esse sucesso educacional está formando educandos para os índices e medições (*audit culture* – APPLE, 2005), para o mercado de trabalho e para cidadania? Outro questionamento que suscito seria o fato das instituições de nível superior desse Centro Educacional não focalizarem pesquisa por meio da pós-graduação, ou seja, há apenas alguns cursos de pós-graduação *lato-senso* e não há cursos *stricto-senso* de mestrado ou doutorado. Pode-se inferir desses dados iniciais que a pesquisa acadêmica e a formação de pesquisadores não são focalizadas. Acredito que uma instituição que deseja ser referência em educação tecnológica poderia produzir pesquisa acadêmica e formar pesquisadores que reinterpretem modelos importados de educação tecnológica. Com a missão de “promover a educação profissional pública dentro de referenciais de excelência, visando ao atendimento das demandas sociais e do mundo do trabalho” (CEETPS, 2011) e com a visão de “consolidar-se como centro de excelência e estímulo ao desenvolvimento humano e tecnológico, adaptado às necessidades da sociedade” (Idem), surgem algumas questões: trata-se de um ensino que se volta para o mercado de trabalho e formação técnica exclusiva? Ou ele está preocupado com a formação humana a qual se consolida na visão da instituição? Envolveria essa formação humana a formação cidadã? Essas são todas reflexões que conduzem às minhas perguntas de pesquisa. Nos documentos oficiais federais, por exemplo, no inciso II da LDB, declara-se que um dos objetivos da educação técnica é “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (LDB atual para o ensino técnico, lei federal n. 9.394/96). O inciso seguinte afirma que além da “compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática no ensino de cada disciplina”, deve-se atender

a uma “formação geral do educando, que poderá prepará-lo para o exercício das profissões técnicas” (IBID). Caria (2010) reafirma essas visões propondo uma reformulação da educação profissional:

Neste sentido, a atividade de recontextualização profissional, na sua autonomia e especificidade, pode ser vista como um trabalho técnico sobre o conhecimento que, no entanto, não implica necessariamente uma inscrição mecânica, dogmática ou instrumental dos enunciados escritos na interação social: a melhor forma de dar efetividade a certa definição do mundo e dos problemas é a de saber agir com aderências às particularidades da diversidade cultural dos utentes e clientes. (CARIA, 2010, p. 169)

Portanto, é por meio da educação de língua inglesa que problematizo as questões acima colocadas: investigo o que alunos e professores pensam da presença desta língua na sociedade e o que pensam do ensino-aprendizagem desta em contextos de educação tecnológica. Analiso se esse sucesso atribuído a essas instituições paulistas revelam mudanças educacionais mais profundas ou se tratam apenas de mais medições e “somatórias” de pontuações. Dessa forma, busca-se responder a duas perguntas de pesquisa: qual é a percepção dos alunos e professores do segmento escolar técnico/tecnológico da presença da língua inglesa na sociedade? E qual é o reflexo da relação língua inglesa e sociedade neoliberal globalizada nos contextos de educação técnica/tecnológica, considerando-se a premissa da formação crítica na sociedade atual?

A. i.i.i. Metodologias e contextos investigados

(Des)construindo Escher, LegoTerapia.

<http://www.opequi.com/blog/design/legoterapia>

Em outras palavras, a "correção metodológica" não fornece uma garantia de verdade, nem levanta uma questão fundamental: por que uma teoria funciona de uma forma determinada e sob condições históricas específicas, para servir alguns interesses e não outros? Assim, a noção de autocrítica é essencial para a teoria crítica.

Giroux, *Critical Theory and Educational Practice*

Em relação às metodologias de pesquisa, esta tese busca respaldo em duas correntes epistemológicas, o construtivismo e a teoria crítica. Utilizo duas correntes de pesquisa, ou seja, a social-construtivista e a crítico-participativa. Sobre os métodos de aplicação, os enfoques são constituídos por três eixos principais: 1. eixo etnográfico tradicional, com questionários e observações nos ensinamentos técnicos e tecnológicos (neles os alunos responderam questionários abertos de maneira escrita – anexos 1, 2 e 3); 2. eixo etnográfico audiovisual, com depoimentos gravados pelos próprios alunos e professores por meio de câmeras digitais e celulares e 3. eixo multimodal (etnografia multimodal), aplicando os princípios da etnografia

virtual onde alunos puderam comentar seus próprios depoimentos e de colegas, em um blog¹² montado para a discussão. A tabela abaixo resume a pesquisa em termos metodológicos:

Base epistemológica	Metodologia	Procedimentos metodológicos
Construtivismo: O conhecimento é construído	Qualitativa construtivista	Etnografia “tradicional”: Questionários e observações Etnografia visual: Gravações
Teoria crítica e Pedagogia crítica: O conhecimento é produzido, negociado, criticado	Qualitativa participativa Qualitativa de intervenção	Etnografia virtual: Gravações, interações escritas, blogs Etnografia multimodal: Gravações, interações escritas, blogs

Tabela 1: RESUMO - bases epistemológicas, metodologias e métodos desta pesquisa

Portanto, analiso os dados coletados em sala de aula na visão dos alunos, na visão de dois professores que atuam nesses contextos, alguns documentos (decretos e leis educacionais, orientações curriculares) desses contextos escolares e a visão deste autor que, além de pesquisador, é coordenador de línguas estrangeiras de uma Etec e professor de inglês de uma Fatec. A respeito desse entrecruzamento de dados e visões, busco estar coerente com a proposta da educação crítica e da ecologia dos saberes (Santos), ou seja, prover um olhar multifacetado que não pretende estabelecer verdades, mas verdades contextuais sobre a educação de língua inglesa e a educação técnica/tecnológica. Para isso, promovo uma tessitura entre as interpretações dos dados e as minhas próprias proposições teóricas acerca dos temas que esses dados suscitam.

No ensino médio técnico, realizei a coleta de dados durante os meses de outubro e novembro de 2009. Todos os alunos estudam inglês em seus respectivos cursos. Foram quatro aulas em dois cursos: ensino médio e técnico do segundo ano, composto de aproximadamente

¹² <http://etecfatec.blogspot.com>

16 alunos do ensino técnico de dança. Uma segunda turma também participou da pesquisa, com cerca de 14 alunos. Nessa turma, todos fazem o ensino médio pela manhã e a maioria cursa, na mesma escola, o ensino técnico à tarde. Todos realizaram as três etapas da pesquisa. Neste contexto, participou das entrevistas o professor de inglês das duas turmas pesquisadas. Como ressaltado, esta escola, considerada escola-modelo entre as escolas técnicas, apresenta alunos que passam pelo vestibulinho e, geralmente, pertencem a classes sociais categorizadas como classe média B ou C.

No ensino superior de tecnologia, realizei a pesquisa durante o mês de fevereiro de 2010 em uma Fatec do Estado de São Paulo. Foram duas turmas pesquisadas: a primeira, uma turma de secretariado composta de aproximadamente 16 alunas e uma segunda turma, também de secretariado, porém do terceiro ano (11 alunas). Todas foram convidadas a participar do blog da pesquisa. Segundo entrevista com a professora da Fatec, temos o seguinte contexto de pesquisa:

Professora Maria Lucia (Fatec)¹³: Vou tentar responder às suas perguntas. Vou começar pelas mais fáceis: são alunas do Secretariado do segundo e do terceiro semestre. Apenas dois rapazes responderam ao seu questionário. Um deles deixou o curso. Então, nas duas turmas restou apenas um rapaz, Phillip. Quanto ao nível social é bastante heterogêneo. A maioria é classe C, mas eu acho que alguns poucos alunos vêm de Heliópolis. Porém, percebo que algumas alunas vêm para a faculdade de carro, algumas já viajaram para o exterior. A grande maioria não trabalha fora, mas as alunas do Secretariado III já fazem estágio. Foi feito um teste nivelador de conhecimento prévio de inglês no início do semestre referente ao conteúdo de cada semestre das disciplinas de inglês. Aqueles que passaram, foram dispensados da disciplina. Porém, tanto no Secretariado II quanto no Secretariado III tenho alunas que foram dispensadas, mas que pediram para continuar frequentando o curso e eu autorizei. A maioria tem pouco conhecimento prévio de inglês, mas as alunas e o aluno estão se saindo bem academicamente. Em geral são interessados, há um ou outro que parece que gostaria de

¹³ Uma nota sobre as nomenclaturas, fotos e referências: os nomes dos alunos e professores são fictícios e os alunos da Etec e Fatec são referenciados logo após a citação; as fotos que foram retiradas da internet estão referenciadas através dos sites abaixo das mesmas; os quadros estão referenciados no corpo da tese.

estar em outro lugar. Embora a maioria seja de jovens (18 - 25), há algumas senhoras também (entre 50 e 60). Bem, é isso. Espero que tenha respondido às suas perguntas.

Todas as etapas foram cumpridas e todos os alunos optaram por responder os questionários escritos e realizar as gravações em inglês. Em termos práticos, as três etapas seguidas nos três níveis educacionais foram: 1. preenchimento individual de questionário. Nestes, preparei perguntas para cada nível de acordo com o foco da pesquisa (anexos 1, 2 e 3); 2. gravação da discussão dos alunos por meio de câmeras digitais. A escolha desses instrumentos visou possibilitar o registro dos diferentes posicionamentos sobre questões colocadas de forma aberta. Nesta etapa, os professores também foram entrevistados e gravados¹⁴; 3. montagem do blog e convite para discussão online. Duas semanas após as gravações e a obtenção das respostas dos alunos, montei um blog para discussão e convidei os alunos por meio de emails para a discussão dos seus próprios depoimentos e dos depoimentos dos colegas.

Desenvolvo análises interpretativas apresentadas em cinco capítulos. No primeiro, analiso, principalmente, as questões acerca do neoliberalismo influenciando os discursos sobre a língua inglesa. Um dos interesses nesta parte foi investigar como os alunos veem a relação língua inglesa e sociedade. No segundo capítulo, a análise interpretativa é constituída, principalmente, a partir de uma seleção que enfoca o ensino de língua inglesa e a educação na sociedade atual, em particular a noção local-global, ou *glocal* (ROBERTSON, 2003). Na terceira parte, apresento uma análise realizada por meio da pedagogia crítica revisitada. Investigo algumas visões de pedagogia convencional/tradicional e de pedagogia crítica por meio da educação de língua inglesa. Os novos letramentos e as novas tecnologias (NTICs) compõem os estudos do quarto capítulo. As investigações focalizadas nesse capítulo estão

¹⁴ Foram colocados os seguintes temas na lousa: 1. língua inglesa e sociedade; 2. língua inglesa e ensino técnico/ tecnológico; 3. ensino técnico/tecnológico e sociedade; 4. tecnologia e ensino/aprendizagem

conectados às assunções de que existe uma relação entre as gerações de *insiders* e *outsiders* (LANKSHEAR e KNOBEL, 2007) no que diz respeito às tecnologias. Segundo Gee (2007a, 2007b), Lankshear e Knobel (2007, 2008), entre outros, existe uma geração de jovens alunos (também chamada *digital natives*) que lidam naturalmente com as novas tecnologias e uma geração de *outsiders* os quais têm que aprender a lidar com as NTICs. No quinto e último capítulo investigo os conceitos de cultura e cidadania quando problematizados pela educação de línguas estrangeiras. Minha expectativa é que estes (educação, cultura e cidadania) possam dialogar para que contribuam para novos ensinos, novas aprendizagens.

B. Fundamentações teóricas

B. i. Filosofia da linguagem

Back to the roots –

<http://www.flickr.com/photos/35475855@N05/4605642531/sizes/m/in/photostream/>

Se cabe à teoria ir além do legado positivista da neutralidade, é preciso desenvolver uma capacidade de meta-teoria. Ou seja, ela deve reconhecer os interesses (carregados de valores) que ela representa e ser capaz de refletir criticamente sobre o desenvolvimento histórico da gênese e sobre as limitações que pode apresentar dentro de determinados contextos históricos e sociais.

Giroux, *Critical Theory and Educational Practice*

Com o reconhecimento da "fraqueza" de sua própria verdade vem a pretensão de validade de outras verdades. Não se pode silenciar as outras vozes, porque elas também revelam uma perspectiva sobre a verdade e não se pode assumir conhecer a verdade dos outros sem primeiro ouvir as suas palavras, uma vez que a subjetividade permanece sempre opaca e inviolável.

D. Rose, *The Ethical Claims of il Pensiero Debole*

Busco respaldo em três pensamentos iniciais os quais formam os locais (*loci*) de enunciação desta tese: a filosofia da linguagem pós-estruturalista (Bakhtin, Foucault, Derrida), a ecologia dos saberes desenvolvida por Souza Santos e os estudos interpretativos

de Monte Mór e Menezes de Souza. Creio que estas formam minhas bases de pensamento e meus posicionamentos sobre pesquisa acadêmica e educação. Muitas dessas teorias advêm de pensamentos contemporâneos, tais como as teorias pós-estruturalistas, a teoria crítica e a teoria pós-crítica (*post-critique*). Acredito nas suas importantes reverberações na educação de língua inglesa. Resumidamente, o pós-estruturalismo se refere a um movimento de estudos da língua e linguagem que questiona a linguística estruturalista saussuriana. Para Saussure, a linguagem humana é resultante da interação estática entre significante e significado, que gera o signo linguístico. Um exemplo, citado em Ferraz (2006), seria a análise do signo “uma cadeira” que remete, na teoria de Saussure, a um objeto feito para se sentar (significado) e o som pelo qual reconhecemos a palavra “cadeira” (significante). Esse pensamento estrutura a linguagem de forma fixa, ou seja, cada signo linguístico remete a uma categoria representativa da realidade (cadeira = objeto). O pensamento estruturalista representa as bases filosóficas do positivismo e durante muito tempo serviu para um entendimento da língua baseado em dicotomias. O estruturalismo vê a língua como fixa e a coloca como correta (cadeira é um objeto) ou errada (cadeira não pode ser uma canção), padrão ou não-padrão. Conforme expõe Duboc (2011), as propostas curriculares têm criticado uma visão exclusivamente estruturalista de ensino de línguas: “a crítica às concepções estruturalista e instrumental de línguas presentes em ambas as propostas curriculares (OCEM-LE e PNEM¹⁵) é fruto da própria redefinição de língua ao longo dos tempos” (p. 731). Hoje em dia, ela é tomada por muitos teóricos como construção social.

O pós-estruturalismo critica esses sistemas fechados como, por exemplo, o sistema da razão, entendido aqui como a filosofia racionalista de Descartes que separou o animal racional chamado homem de sua alma. Entretanto, o pós-estruturalismo não propõe uma única solução à dicotomia racionalista, mas aponta para o fato de que não há saída para a crise descartiana:

¹⁵ OCEM-LE – Orientações Curriculares para o Ensino Médio/ Línguas Estrangeiras e PNEM – Plano Nacional do Ensino Médio.

A “crise da razão” é na verdade acreditar que não há uma razão (MENEZES DE SOUZA, 2009). Ao teorizar sobre a dialogia, Bakhtin (1995, 2003) mostra que a linguagem acontece em movimentos dialógicos: entre a realização do signo e quem o interpreta, entre signo e contexto, e entre interlocutor e contexto. Giroux (2009) corrobora a visão dialética defendendo que o pensamento dialético engendra ambas a crítica e a reconstrução teórica. Segundo o autor, “a noção de dialética é crucial, pois revela as insuficiências e incompletudes dos sistemas fechados de pensamento” (GIROUX, 2009, p. 34).

Outra contribuição à visão pós-estruturalista foi dada por Foucault. Nos estudos genealógicos, Foucault (2003a, 2003b) analisa o crime, a disciplina, o poder, a loucura, a sexualidade e o direito penal com o intuito de “escavar” nos processos históricos as maneiras pelas quais os discursos construíram tais esferas sociais e permitiram a “ascensão e prestígio” de determinadas áreas do conhecimento. Para Hoy e McCarthy (1995), “o objetivo da genealogia é nos tornar conscientes dos perigos dos processos subliminares de sociabilização, os quais aprendemos, mas podemos desaprender como resultado de um processo de análise genealógica” (HOY e MCCARTHY, 1994, p. 164). Derrida (1978) faz similarmente uma arqueologia da filosofia ocidental, criticando o que chamou de logocentrismo (o centro da razão), questionando e deslocando o conceito de verdade, ou da verdade como centro único e fixo. Nessa perspectiva, constrói-se o pensamento que é sempre incompleto, pois não pode garantir o significado permanente. Assim é que para a dialogia bakhtiniana, o código é compartilhado em convenção social e nós atribuímos significado às palavras. Derrida (Idem) foi influenciado pelos pensadores da escola de Frankfurt, considerados os fundadores da teoria crítica. Conforme o entendimento de Giroux (2009), essa teoria dialoga com os pensamentos pós-estruturalistas, pois, segundo o autor,

The concept of critical theory refers to the nature of self-conscious critique and to the need to develop a discourse of social transformation and emancipation that does not cling dogmatically to its own doctrinal

assumptions (in other words, critical theory refers to both “school of thought” and a process of critique). It points to a body of thought that is, in my view, invaluable for educational theorists; it also exemplifies a body of work that both demonstrates and simultaneously calls for the necessity of ongoing critique, one in which the claims of any theory must be confronted with the distinction between the world it examines and portrays, and the world as it actually exists. (GIROUX, 2009, p. 27)

A contribuição da teoria crítica é a sua autoreflexão/autocrítica, num processo que examina o mundo que ela mesma representa. Para os teóricos da escola de Frankfurt, a crítica, a cultura, a racionalidade, o autoritarismo e a ideologia geram categorias, relações e questionamentos vitais para o desenvolvimento da educação social (GIROUX, 2009, p. 27). Vattimo (1997) sugere uma expansão conceitual ao introduzir uma visão que problematiza o pós-estruturalismo: o pensamento fraco (*weak thought* ou *pensiero debole*). Conforme observado pelo autor, os pós-estruturalistas eliminam e negam as dicotomias e as verdades universais. Vattimo pensa no enfraquecimento dessas verdades, não as nega. Rose (2002) coloca que “a originalidade do pensamento fraco reside no movimento em direção à formulação de uma verdade nova e enfraquecida, ao invés da rejeição da verdade e da morte da subjetividade” (ROSE, 2002, p. 63). Essa visão pós-crítica é corroborada por Brydon, Menezes de Souza e Monte Mór (2010) quando os autores discorrem sobre os pensamentos de Freire e de Hoy:

Thus, for Hoy, not unlike Freire, *post-critique*-type reading requires a necessary previous process of “self-genealogy” (what Freire would call *learning to listen* to one-self, perceiving the connection between the social *non-I* and the individual *I*); this means understanding that one’s reading of the World (often not even perceived as a “reading” or “interpretation”, but simply as “seeing what lies before one’s eyes”) is not the simple, willful, individual construction of a perceiving individual subject, but the collective construction of a long and complex socio-historic process (p. 23).

Desta forma, podemos resumir no quadro abaixo o conceito de verdade nas perspectivas dos movimentos discutidos:

Verdade(s)

Esses enfoques constituem entendimentos essenciais para compreendermos as propostas educacionais contemporâneas, bem como as propostas curriculares. Estudar as epistemologias que fundamentam nossos conhecimentos e práticas foi o início (e continua sendo) do meu percurso acadêmico e para esta tese. Penso que os variados entendimentos do conceito de verdade, por exemplo, determinarão diferentes práticas pedagógicas e, conseqüentemente, formarão diferentes cidadãos. O educador que defende a existência de uma única verdade, geralmente a sua verdade, pode reforçar uma ação pedagógica que, na visão de Bourdieu e Passeron (1982), gera visões dominantes e únicas de cultura e de sociedade. Conforme discuti em Ferraz (2006), sobre a interpretação de filmes nas aulas de inglês, em muitos contextos, o professor parece determinar qual interpretação (de um determinado filme) é válida (a verdade). Por outros modos, o educador que permite a coexistência de verdades ou a permanência de uma verdade enfraquecida, ou seja, válida para aquele contexto (e tem-se consciência de sua transitoriedade), permite que outros espaços sejam criados e discutidos em suas aulas. Ainda segundo minha pesquisa sobre leitura e interpretação de imagens (Idem), ao

permitir que essas verdades “aflorem”, o professor pode incentivar processos tais como a construção de sentidos, processos de ruptura de realidades pré-estabelecidas, processos que são incentivados pelos novos movimentos educacionais. Aos educadores cabe o discernimento e escolhas sobre quais educandos/cidadãos desejam formar. Nos entendimentos de Saviani (1990, 1997) e de Monte Mór (2006b, 2009), uma proposta educacional que vise transformação social deve englobar entendimentos educacionais-pedagógicos-filosóficos. O debate entre as perspectivas linguísticas e socioculturais de ensino de línguas estrangeiras remete a essas bases filosóficas. Caberia indagar, ainda, se as reflexões propostas pela filosofia pós-estruturalista e teoria crítica têm sido apropriadas pela educação de línguas estrangeiras. Numa proposta histórico-crítica, Saviani (1990) analisa as tendências da filosofia da educação brasileira entre 1930 e 1990 e propõe quatro grandes correntes: 1. concepção humanista tradicional (até 1930), na qual predomina uma visão essencialista do homem, constituído por uma essência imutável; 2. concepção humanista moderna (1930-1945), baseada no pragmatismo, historicismo e existencialismo (visão de homem centrada na existência e atividade); 3. concepção analítica (1960-1968), na qual a tarefa da filosofia da educação é efetuar uma análise lógica da linguagem educacional e 4. concepção dialética, na qual o homem é visto como conjunto das relações sociais, e os problemas educacionais só podem ser entendidos dentro de um contexto histórico (SAVIANI, 1990, p. 24-28). Cada uma das correntes mencionadas representa bases filosóficas distintas: as visões humanista-tradicional e humanista-moderna, e a visão analítica estão ligadas ao positivismo, e a corrente histórico-crítica está ligada à dialética. Apesar de apresentadas como atuantes em diferentes períodos históricos da nossa educação, todas essas tendências coexistem na educação contemporânea. O ensino de línguas estrangeiras na escola pública teve por base, principalmente, as correntes humanistas-tradicionais, sedimentando-se na corrente liberal positivista moderna. Monte-Mór (1991), ao estabelecer um panorama do ensino de leitura de

língua inglesa no Brasil, concluiu, há décadas, que esse ensino era reiterativo (ou crítico-reprodutivista na concepção de Saviani), uma vez que seu foco principal era exclusivamente o aspecto linguístico do ensino. Creio que em contextos atuais, a educação de línguas estrangeiras caminha entre as correntes humanista-tradicional, crítico-reprodutivista e histórico-crítica. Segundo Monte Mór (2009), corroborando os pensamentos de Saviani (1997) e de Cervetti, Pardales e Damico (2001), as correntes filosóficas educacionais brasileiras devem ser compreendidas, uma vez que as práticas pedagógicas são reflexos das mesmas:

Most of such concerns focuses on the practice, as if it existed isolated from pedagogy and philosophy. However, the concentration on classroom practices reinforces technicist values in which the technique-methodology competence of teachers gains centrality and becomes the indication of pedagogical efficacy and effectiveness. In an analysis of this view of practice, Saviani defends the necessity of apprehending the dialectics within the philosophy of education-pedagogy-practice relationship. According to him, the practice that focuses on itself veils an educational theory and politics that seem to be neutral (MONTE MÓR, 2009, p. 7).

Em tom de compartilhamento com Monte Mór e Saviani, sugiro que a ecologia dos saberes de Souza Santos seja um conceito de interface entre as filosofias acima discutidas.

B. i.i. Ecologia dos saberes

*Pictures of garbage*¹⁶ by Vic Muniz, <http://www.flickr.com/photos/jaxphotofile/5471115682/>

Resumindo a consciência crítica ressignificada: ir além do pensamento ingênuo e do senso comum. Quando o sujeito percebe a origem de seus saberes, ele é capaz de aceitar a responsabilidade que cai sobre ele. Essa é a dimensão ética. Freire diz: “ensinar significa provocar a curiosidade do educando a tal ponto que ele se transforme em sujeito da produção do conhecimento que lhe é ensinado”.

Menezes de Souza, *O professor de inglês e os letramentos do século XXI: métodos ou ética?*

A construção de conhecimento e a aprendizagem, em outras palavras, são significativas devido ao seu engajamento produtivo com a diversidade. Esta é a base para as ecologias dos saberes, as quais são bastante diferentes dos modelos tradicionais de pedagogias que focalizam transmissão de conhecimento.

Kalantzis e Cope, *New Learning*

¹⁶ *Pictures of Garbage*, de Vic Muniz. Trata-se de uma obra produzida a partir de milhares de objetos retirados do lixo. Essa obra foi produzida pelo artista em parceria com a comunidade local, os catadores de lixo. Para mim, ela representa a ecologia dos saberes, na qual lixo e arte, o culto e o popular se interpõem para produzir conhecimentos/interpretações.

O conhecimento pode ser visto sob diferentes perspectivas e em diferentes contextos. Os modelos antigos o definiriam como “alto conhecimento”, aquele advindo dos célebres filósofos. Os pensadores da escola socrática separaram o conhecimento popular e leigo dos altos pensamentos, ou seja, do pensamento elaborado. Para esses escolásticos, viver do pensar era a mais alta atividade humana e viver da prática seria relegado aos mortais “não-pensantes” (VAZQUEZ, 2007). Nessa época, a intrínseca relação entre conhecimento e poder perpetuava uma visão elitista e categorizada de conhecimento. Essa divisão foi reforçada com a sociedade moderna. A partir do Renascimento, o homem racional, agora centro do universo, renega a metafísica e se coloca como provedor do conhecimento racional e científico. Os movimentos/filosofias iluministas e positivistas estabelecem a divisão entre o conhecimento científico e o popular/leigo/místico. No início do século XX, essa divisão começa a ser questionada. Einstein teoriza sobre o relativismo deslocando as relações fixas e estáticas, e remodela o conhecimento como algo relativizado. Freud inaugura a psicanálise, a qual dá valor a outras formas de conhecimento, como aqueles considerados não-científicos (o sonho e o inconsciente). Os movimentos das artes, tais como o impressionismo, o cubismo e o expressionismo, questionam a arte representativa da realidade (arte mimética e real). E no campo da linguagem, os filósofos da linguagem criticam a estaticidade da língua. Bakhtin propõe a dialogia como questionamento da estaticidade e univocidade da linguagem. Foucault, como citado, por meio das genealogias (da medicina, direito, sexo), contribui para o debate ao discutir a evolução, o estabelecimento e a “ascensão ao poder” de determinados discursos na sociedade moderna. Enquanto Nietzsche declara a morte de deus, Lyotard declara a morte da modernidade, numa tentativa de inaugurar a pós-modernidade. Latour, entretanto, defende que jamais fomos modernos. Derrida, ao desconstruir e questionar as oposições binárias, propõe o relativismo, porém um relativismo contextual onde centros e

margens se interpõem. Todos esses movimentos do “pensar a sociedade humana” coexistem como se estivessem em campos de inter/transdisciplinaridades que se complementam e se contrapõem em variados contextos.

Diante dessas conceituações, quais perspectivas sobre o conhecimento são abordadas pelas variadas correntes educacionais? Segundo a perspectiva adotada por esta pesquisa, o conhecimento e educação devem estar ligados à construção de sentidos (*meaning-making*), à crítica e à ruptura (MONTE MÓR, 2006a, 2008, 2009; HOY, 2005; MENEZES DE SOUZA, 2008, 2011). Os educadores críticos entendem essa relação como conscientização crítica, empoderamento e emancipação. No entendimento de Giroux (2009), “o conhecimento deve instruir o oprimido sobre sua situação e seu contexto de relações de dominação e subordinação” (p. 46). MacLaren (2009) observa que “o conhecimento é uma construção social, profundamente enraizado numa rede de relações de poder” (p. 53). Essa visão de conhecimento socialmente construído tem sido defendida somente nas últimas décadas pelos pensadores pós-estruturalistas e da teoria crítica. No que concerne ao pensamento vigente, parece-nos que o conhecimento válido é sobremaneira atrelado ao científico, ao positivo e à razão. Sendo assim, o conhecimento científico invalida os conhecimentos incomensuráveis não passíveis de categorização pelas humanidades, ou seja, invalida o que é considerado não-exato, leigo, magia e superstição. Santos (2007) salienta que as tensões entre ciência, filosofia e tecnologia têm se tornado cada vez mais visíveis. Essa visibilidade “científica” se sobrepõe à “invisibilidade” de formas de conhecimento que não podem ser colocadas nessas categorias (tais como o popular, leigo, plebeu, camponês ou conhecimento indígena) (SANTOS, 2007, p. 47). O pensamento pós-abissal de Santos questiona as linhas imaginárias e fronteiras dicotômicas estabelecidas pela ontologia ocidental: “o que caracteriza esse pensamento abissal é a impossibilidade da copresença de ambos os lados da linha” (Idem, p. 46). Esse pensamento separa os conhecimentos científicos, filosóficos e teológicos de um lado e, do

outro, os conhecimentos considerados incomensuráveis e incompreensíveis pelo fato de não satisfazerem os métodos científicos de verdade (SANTOS, 2007, p. 47). Essa cartografia abissal constitui o conhecimento moderno. Emprestando o conceito pós-abissal de Santos, argumento que existem, na educação contemporânea, linhas abissais separando conhecimentos, epistemologias e práticas pedagógicas. No que diz respeito ao ensino de língua inglesa, essas linhas se desdobram em várias tensões, por exemplo: 1. uma educação moderna neoliberal e reprodutora *versus* propostas contemporâneas de educação crítica; 2. educação e tecnologia vistas sob perspectivas instrumentais/operacionais *versus* socioculturais/críticas; 3. a educação de língua inglesa vista sob perspectivas linguísticas *versus* socioculturais.

Uma possível superação desse pensamento abissal é o que Santos denomina “ecologia dos saberes”, que pode ser lida como um manifesto em busca de alternativas ao pensamento dicotômico, ou seja, mesmo correndo o risco de ser considerada agregadora de todas as teorias, a ecologia dos saberes questiona as relações de poder e o conhecimento científico racional, ampliando o leque para outras visões de conhecimento. Ela tem os pressupostos de prudência e conhecimento como intervenção da realidade. Para que uma ecologia dos saberes seja praticada, Santos (2007) afirma que o pensamento pós-abissal (*post-abyssal thinking*), isto é, um pensamento à luz da desconstrução derridiana que entende as oposições como complementares, deve estar presente. Portanto, para Santos (Idem) deveria haver uma diversidade epistemológica na qual “o próprio ato de saber é, em si, uma intervenção nossa no mundo”, pois não há uma maneira única e definitiva de compreender e descrever os processos e relações no mundo (SANTOS, 2007, p. 31). Segundo Darder, Baltodano e Torres (2009), essa é uma das assunções da pedagogia crítica, uma vez que ela busca explorar “as relações entre os seres humanos, educação e sociedade via uma miríade espectralógica, política, cultural, ética, histórica e estética” (p. 9). Kenway e Fahey (2009) discutem a

interdisciplinaridade advinda dos acadêmicos que se permitem intercâmbios culturais, educacionais e teóricos. Consideram os autores que esses acadêmicos transgridem o espaço das disciplinas com o intuito de ampliar e transformar as relações com o conhecimento: “eles desafiam o conhecimento instituído por meio da instituição do conhecimento interdisciplinar, uma forma de conhecimento que se coloca em constante alteridade” (KENWAY e FAHEY, 2009, p. 11). Brydon participa do debate ao teorizar sobre as fronteiras cada vez mais fluidas entre as disciplinas.

Feitas essas considerações, esta pesquisa se permite transgredir algumas categorias disciplinares ao buscar compreender a educação de língua inglesa sob prismas educacionais, culturais, tecnológicos, globais e locais. Ainda segundo Kenway e Fahey (2009), referindo-se a Bhabha, trata-se de um espaço intersticial, ou seja, uma interdisciplinaridade onde a pesquisa se engaja nas áreas “*in-between*”, no qual o trabalho emerge dos interstícios entre as disciplinas (educação, línguas estrangeiras, filosofia da linguagem, estudos culturais, novas tecnologias, entre outras). Portanto, pensando nessa interdisciplinaridade intersticial que opera no dissenso e no consenso, discuto as teorias que norteiam meus pensamentos, conectadas com os dados coletados. De certa forma, os pensadores apresentados e as teorias discutidas apontam para as transformações atuais de uma sociedade que deve lidar com conceitos-chave, tais como globalização, educação crítica, cidadania, justiça social e verdades. Essas teorias abarcam uma necessidade de repensar e questionar modelos que já não mais dão conta de explicar essas transformações. A educação parece estar, em muitos contextos, atrelada às bases estruturais e científicas (exclusivamente) de pensamento e, portanto, somente de um lado da “linha”. A reprodução de conhecimento, criticada em 1977 por Bourdieu e Passeron, parece ser ainda o objetivo educacional não somente no ensino de línguas estrangeiras, mas em diversas disciplinas.

B. i.i.i. Das interpretações

Dan Perjovschi – political cartoon, Art Installation
(R.O.M., Royal Ontario Museum, Toronto)

*Eu me tornei uma pergunta para mim mesmo*¹⁷.

Santos, *Beyond Abyssal Thinking: from Global Lines to Ecologies of knowledge*

Na minha perspectiva, a neutralidade não existe em lugar algum (...). Nossos mundos são formados por meio de interpretação. O conceito de neutralidade é, em si, uma interpretação.

Entrevista com Menezes de Souza

Uma vez que a interpretação está ligada à história das interpretações, o que está sendo interpretado é em si uma interpretação. Interpretar é, portanto, reinterpretar, ou chegar a novas maneiras de pensar sobre o objeto da interpretação e sobre nós mesmos, já que as mudanças nas nossas interpretações estão ligadas a mudanças em nossas autointerpretações.

Hoy e McCarthy, *Critical Theory*

A interpretação não é a descrição de um observador "neutro", ao contrário, é um evento dialógico no qual o seu resultado é alterado de alguma forma. Eles (interpretação e observador) entendem um ao outro na medida em que estão situados num terceiro horizonte, um horizonte no qual eles não têm qualquer controle, mas dentro do qual estão colocados.

Vattimo, *Beyond Interpretation*

¹⁷ As quatro epígrafes foram traduzidas por este pesquisador.

Concordo com os pensamentos de Santos, Hoy e McCarthy, Vattimo e Menezes de Souza acima, no que diz respeito à interpretação. Interpretar é sempre um ato incompleto, dialógico, contingente e histórico, ou seja, uma interpretação pertence a uma comunidade interpretativa (FISH, 1980) que, por sua vez, possui a sua versão da história. Esse “ato” é sempre realizado por um ou mais agentes e seus contextos, num processo que não visa completude, mas sim “completudes contextuais”. Para Hoy e McCarthy (1995) e para os teóricos críticos, a interpretação não se desconecta da auto-interpretação, ou seja, nossa visão de mundo é resultante da comunidade em que estamos inseridos, das histórias de interpretações já realizadas antes de nós, bem como da nossa relação com a história vivenciada no presente. Essa visão de interpretação é fundamental para as análises de dados que seguem. Assim, busco conectar os dados (discursos em formas escrita, audiovisual e digital) com as teorias nas quais me fundamento e acredito serem apropriadas para uma educação contemporânea crítica voltada para as questões de cidadania e cultura. Defendo uma abordagem consciente de suas limitações contextuais/contingentes, ou seja, são dados de duas escolas do Estado de São Paulo, com limitações históricas (cronologicamente: século XXI, entre os anos 2009 e 2012). Ainda conforme apontado por Hoy e McCarthy (1995), podemos aprender a viver com contingência e podemos até mesmo admirar nossas autointerpretações, porém não devemos assumir que todos deveriam interpretar da mesma maneira: “um estudo genealógico de uma auto-interpretação social será valiosa se ela servir como um alerta de suas contingências e de que existem outras interpretações” (p. 208). Por concordar com essa asserção, saliento o caráter contextual e contingente deste estudo, de cujas limitações estou consciente. Embora reconheça que a polifonia está sempre significativamente presente, entendo ser necessário assumir uma agência advinda de um papel duplo: o de

pesquisador e o de educador. Como ressalto, em absoluto meu discurso me ausenta de todas as vozes que constroem as perspectivas, bem como os contextos aos quais pertencço.

Capítulo 1

Neoliberalismo e educação de línguas estrangeiras

Supermarket Highway - <http://www.flickr.com/photos/68409186@N00/4029388052/>

1.1. Língua inglesa, mercado de trabalho e o discurso neoliberal

Durante a última década, fica cada vez mais claro que o currículo escolar se tornou um campo de batalha. Estimulado em grande parte por denúncias neoliberais sobre a difusão de conhecimentos "economicamente inúteis", por lamentos neoconservadores sobre a suposta perda da disciplina e da "falta de conhecimento real", e por ataques religiosos autoritários e implacáveis às escolas pela sua suposta perda de valores tradicionais dados por Deus, as discussões sobre como e o quê deveria ser ensinado nas escolas são mais controversas do que em qualquer outro momento da nossa história.

Apple, Some ideas on interrupting the right: on doing critical educational work in conservative times

Grifos meus

Um currículo bem elaborado e discutido pelos professores com o objetivo não do mercado de trabalho, mas de formação omnilateral do aluno, pode capacitá-lo para o mundo do trabalho, já que lhe confere referenciais éticos, econômicos, sociais, políticos e culturais para tornar-se um bom profissional e entender e até modificar essas relações de produção baseadas na alienação e unilateralidade.

D'Ângelo, *Escola Técnica Federal de São Paulo: a integração do saber e do fazer na formação do técnico de nível médio*

Para os neoliberais, há uma forma de racionalidade, que é mais poderosa do que qualquer outra: a racionalidade econômica. A eficiência e a ética da análise de custo-benefício são as regras dominantes. Todas as pessoas devem agir de forma a maximizar seus próprios benefícios.

Apple, Freire, *Neo-Liberalism and Education*

Esses entendimentos de Apple e D'Ângelo são fundamentais para entendermos o encontro entre educação de língua inglesa e neoliberalismo. Para Apple (2010), o currículo vem se tornando um campo de batalhas influenciado pelos discursos conservadores (neoliberais, neoconservadores e populistas), de um lado, e pelos discursos educacionais contemporâneos (educadores críticos, progressivistas), de outro. Nessa “batalha”, não se sabe o quê e como ensinar. A esse debate, D'Ângelo (2007) acrescenta que a formação técnica deve incluir as dimensões éticas, econômicas, sociais, políticas e culturais. A educação de língua inglesa no país também se encontra em meio a discussões sobre o quê e como se deve ensinar a língua, sobre o que se entende por educação formal e não-formal de línguas e sobre como esta se coloca diante de contextos neoliberais. Heller (2012) participa do debate ao apontar para uma necessidade de entendermos os estudos de língua não somente em termos de “construção de sentidos, categorias sociais (identitárias) e de relações sociais” (p. 102), mas também das condições econômicas e políticas que impedem as construções dessas relações sociais e de significados.

Os discursos sobre língua inglesa e mercado de trabalho apontam para algumas tensões, por exemplo, a presença massiva da língua inglesa na sociedade (materialidade) *versus* a língua inglesa como capital simbólico educacional e econômico (imaginário social). Essas tensões são apontadas pelos alunos pesquisados. Conforme explicitado pelo aluno do ensino médio Rafael (Etec), “the English is very important nowadays and if you don't speak

English you don't GO anywhere". Para Felipe (Etec), "a sociedade exige que você saiba inglês" e segundo a aluna da graduação de secretariado Mariana (Fatec), "hoje em dia, principalmente profissionalmente, o inglês é base para a entrada de muitos empregos". Para os alunos dos dois níveis educacionais pesquisados, a relação língua inglesa e sociedade se dá por meio dos discursos de ascensão profissional e garantia de emprego. A professora da Fatec Maria Lucia participa desse debate ao explicar a relação entre a língua inglesa e a educação tecnológica:

Vídeo 1: Entrevista com professora Maria Lúcia da FATEC

Profa. Maria Lúcia (Fatec): I think that students come here because they have an expectation that technological schools - Fatecs - are practical. They don't waste time with theory, ok? So, as soon as you leave here you have a job or even while you are taking the course you get a job.

So, there is an expectation that you'll be absorbed very soon by the market and the market - a job market - also has a representation that students who study here have a good ... get a good education and very practical. So basically that's the focus and there is a political thing here too: Fatecs have been promoted by the Paulista's government as a way of promoting education... with a quick insertion in the job market.

No entendimento da professora sobre os objetivos educacionais das faculdades de tecnologia, o mercado de trabalho e os discursos de ascensão profissional por meio do ensino tecnológico são enfatizados. Conforme Maria Lucia, os alunos "não perdem tempo com teoria" e, quando deixam a faculdade, "conseguem emprego" ("you get a job"). Ademais, nas palavras da professora, esse trabalho focado na praticidade parece ser valorizado pelo mercado de trabalho que vê essa educação tecnológica como provedora de boa qualidade e de praticidade. Interpreto do discurso da professora que os alunos, ao "não perderem tempo com teoria", focalizam, nas aulas de inglês, a aprendizagem instrumentalizada do idioma, ou seja, aprendem a língua inglesa com objetivos de aquisição. Outra característica desse ensino, já apontada na introdução sobre os ensinos técnicos e tecnológicos, é a ênfase do governo estadual (e federal) nessa educação. A professora diz, ao final, "Fatecs have been promoted by

the Paulista's government as a way of promoting education... with a quick insertion in the job market". Portanto, conforme a professora, o governo também focaliza a rápida inserção no mercado de trabalho por meio das Etec's e Fatecs. Problematicando essas questões, Fartes, Santos e Gonçalves (2010) afirmam, sobre o ensino profissional em Portugal, que os valores éticos e formativos do processo educativo são negligenciados e passam a prevalecer a eficácia, a eficiência, o gerencialismo e a performatividade. "Nas políticas para a Educação Profissional e Tecnológica (IPT), as reflexões sobre autonomia docente e os valores éticos e políticos, ainda que formalmente presentes na letra da forma, são submetidas aos interesses imediatos dos setores produtivos e do mercado" (FARTES, SANTOS e GONÇALVES, 2010, p. 204). Os alunos, quando indagados a mesma pergunta: "você vê alguma relação entre a língua inglesa e a sociedade? Quais?", escreveram respostas semelhantes às que seguem:

Ana (Etec): Sim. Hoje em dia, principalmente no mercado de trabalho, o conhecimento da língua inglesa se faz completamente fundamental. Além do mais, cada vez mais a sociedade brasileira atual está incorporando o inglês em seu dia a dia com expressões como *Let's GO*.

Aline (Etec): Sim, praticamente tudo hoje em dia requer o inglês, ou seja, se, em alguma entrevista para um bom emprego, estiverem concorrendo para vaga uma pessoa que fala inglês e uma não, a que vai ficar com a vaga é a que fala, ou seja, está diretamente ligada.

Diogo (Etec): Yes, the English language is spoken in whole world and it's interesting to know English because it can help in your jobs (working life) and when you travel to other countries to communicate.

Telma (Fatec): O inglês é a língua falada em todo mundo. No trabalho o inglês é primordial.

Os discursos acima representam a maioria das respostas dos demais alunos. Em todos, percebo uma conexão direta entre a língua inglesa e o mercado de trabalho, numa relação de acúmulo e resultado na qual aprender línguas resulta em conseguir melhores empregos. Para Ana, "principalmente no mercado de trabalho, inglês é fundamental" e para Telma, primordial. Aline diz que tudo, hoje em dia, exige inglês e reforça que num contexto de

entrevista de trabalho, o candidato com inglês conseguiria a vaga. Dessa forma, busco compreender: 1. quais são as bases filosóficas desses “pensamentos”?; 2. como as propostas pedagógicas refletem e/ou produzem esses discursos? e 3. como os movimentos da educação crítica (novos letramentos, letramento crítico) dialogam/surgem nesses contextos? Saviani (2007), ao analisar as influências e propostas pedagógicas em “A História das ideias pedagógicas no Brasil”, aponta para o fato de a pedagogia tecnicista ter sido grande influenciadora da pedagogia no país desde a década de 70. A pedagogia tecnicista foi determinante em todas as disciplinas e áreas do conhecimento. Nos entendimentos do autor: “com pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional” (SAVIANI, 2007, p. 381). Esse discurso de produtividade está presente de forma positiva nas falas dos alunos. Segundo Celia, Talita e Jamile (Fatec) as aulas são muito boas por serem “produtivas”:

Celia (Fatec): São muito produtivas, pois estou aprendendo inglês que não tive oportunidade de aprender na escola pública.

Talita (Fatec): São produtivas e estou aperfeiçoando aquilo que comecei na escola.

Jamile (Fatec): Minha aula de inglês é muito produtiva. O ensino é muito bom.

A palavra “produtiva” permeia os discursos dos alunos do ensino superior acima. Os discursos de produtividade na educação estão relacionados a uma lógica neoliberal capitalista na qual aprender significa produzir quantitativamente. Apple (2005) argumenta que estamos vivendo, sob influência determinante do mercado e dos negócios, a cultura das auditorias (*audit culture*), cujas medições e avaliações determinam as performances e produtividades das agências públicas e seus funcionários, de professores e médicos (p. 15). Ainda no entendimento do autor (APPLE, 2009), para os neoliberais, a eficiência e a ética do custo-benefício são as normas dominantes (p. 31). Segundo essa lógica e para as alunas da Fatec

acima, uma “boa” aula de inglês está atrelada à sua eficiência, ou seja, sua capacidade de produzir conhecimento (geralmente linguístico). Esses primeiros discursos me fazem refletir sobre o que D’Ângelo (2007) e os documentos oficiais vêm enfatizando, ou seja, a educação técnica/tecnológica não deveria focalizar e refletir somente o mercado de trabalho e a produção em escala se deseja incluir uma formação omnilateral (múltipla) e cidadã. A língua inglesa e os objetivos das aulas de inglês estão ligados ao discurso neoliberal para esses alunos dos ensinos técnicos e tecnológicos. As respostas escritas abaixo mostram essa relação entre língua inglesa e mercado de trabalho, na visão de mais alguns alunos:

Fabiana (Etec): Sim, muitas. Hoje uma pessoa que fala inglês é muito mais valorizada no mercado de trabalho, tem melhores oportunidades.

Adriana (Fatec): Sim. Hoje a língua inglesa está presente em tudo, principalmente no trabalho o qual escolhi que é um dos maiores requisitos.

Luciana (Fatec): Today to have a good job anywhere, we need to know English. It’s kind of an obligation

Jamile (Fatec): Sim, hoje em dia, até mesmo para conseguir um emprego, é imprescindível o conhecimento da língua inglesa.

Fabiana, aluna do ensino técnico, defende que “uma pessoa que fala inglês é muito mais valorizada no mercado de trabalho, tem melhores oportunidades” e as alunas Luciana e Jamile relatam que falar inglês é uma obrigação e algo imprescindível para se conseguir um (bom) emprego. Como destacado anteriormente, esses discursos têm como raiz filosófica o neoliberalismo, ou seja, cada indivíduo deve aprender para melhorar suas próprias condições de vida (aprender inglês “garante” um bom emprego) e fazer escolhas racionais as quais contribuirão para a melhoria da coletividade. As propostas neoliberais para a educação estão atreladas ao mercado e à produção. Se o capitalismo acelerado (*fast capitalism*) é a lei do mercado e o neoliberalismo o fundamenta, a educação sofrerá influências marcantes desse discurso/contexto. O Estado e as instituições públicas, tais como as escolas e hospitais, sucumbiram à lógica neoliberal. As características da vida contemporânea, segundo o autor,

são: “tornar o Estado mais *business-friendly* e importar/incorporar modelos de negócios às funções essenciais do Estado (tais como hospitais e educação) - combinados com uma ideologia rigorosa e implacável de responsabilidade individual” (APPLE, 2005, p. 15). Davies e Bansel (2007), em *Neoliberalism and Education*, afirmam que as escolas e universidades têm sido reconfiguradas para produzir sujeitos altamente individualizados, ou seja, “atores empresariais (*entrepreneurial actors*) em todas as dimensões de suas vidas” (p. 248). Os autores seguem argumentando que nessa perspectiva não há nada de “especial ou distintivo” sobre a educação; ela não passa de um serviço e de um produto como qualquer outro a ser trocado no mercado (p. 254). “A educação é simplesmente vista como mais um produto, tais como pães, carros ou televisões” (APPLE, 1999, p. 10). Nas pesquisas de mestrado e/ou doutorado de Uechi (2006), Souza (2006) e Ferraz (2006), apontou-se para a enorme influência do neoliberalismo na educação. De acordo com esses autores, essa lógica está presente nos discursos sobre ensino e aprendizagem de língua inglesa. Ademais, alerta para o fato de que, além de estar presente, trata-se de uma lógica difícil de ser discutida/debatida tanto com os alunos como com os professores, uma vez que ela institui práticas e discursos naturalizados: “English. It’s a kind of obligation” (Luciana/Fatec); “(...) para conseguir um emprego, é imprescindível o conhecimento da língua inglesa” (Jamile/ Fatec); “tudo hoje em dia requer o inglês” (Aline/Etec). Superficialmente, estes são discursos representativos e verdades parciais sobre o ensino e aprendizado de inglês. Analisados criticamente, ao validarem a lógica neoliberal, eles negligenciam os aspectos culturais, identitários e emancipatórios que a educação de línguas pode abarcar. Ainda segundo Apple (2005), as reformas educacionais centradas nas propostas neoliberais trazem uma mudança profunda na própria ideia de democracia, na qual as formas de coletividade são sobrepujadas por excessivo individualismo e consumismo (p. 1). No entendimento de Saviani (2007), “do ponto de vista pedagógico, conclui-se que, se para a pedagogia tradicional a questão central é aprender, para

a pedagogia nova, aprender a aprender, para a pedagogia tecnicista o que importa é aprender a fazer” (SAVIANI, 2007, p. 383). O vídeo da aluna da Fatec abaixo resume as questões colocadas:

Vídeo 2: Fale sobre a relação ensino tecnológico e língua inglesa

Adriana (Fatec): Bom, a língua inglesa é muito importante, principalmente no nosso curso, na área de Secretariado e em outros cursos também, é... ao visitar sites de recolocação nós podemos notar que bons salários, os 'good salaries', eles são voltados para aquelas candidatas, para aquelas secretárias que têm inglês fluente

e aqui na faculdade nós temos o Inglês desde o primeiro semestre... mas hoje estamos no quinto, sexto semestre aliás, agora nós temos quatro aulas, antes nós tínhamos só duas, então duas aulas durante a semana é (sic) insuficiente, precisaríamos ter um número maior de aulas para que nós pudéssemos trabalhar a gramática, a escrita e a também conversação, por que eu sinto que a gramática, a leitura nós conseguimos fazer mas falar fluentemente é algo difícil. Então os cursos de tecnologia da Fatecs das Etecs deviam dar uma ênfase maior para a língua inglesa para que ao término do curso nós realmente estivéssemos preparadas

A aluna aponta duas visões que problematizo neste capítulo. Na primeira, Adriana (assim como os demais alunos entrevistados) chama a atenção para a relação intrínseca entre a língua inglesa e o mercado de trabalho, ou seja, “ao visitar sites de recolocação, nós podemos notar que os bons salários, os 'good salaries', eles são voltados para aquelas candidatas, para aquelas secretárias que têm inglês fluente”. Ressalto que essa materialidade da língua inglesa, ou seja, essa visão de língua como *commodity* ou capital simbólico/econômico, está realmente presente e acredito que uma secretária que “tenha” inglês fluente provavelmente conseguirá “o melhor salário”. Entretanto, como venho enfatizando, conhecer e praticar uma língua estrangeira não significa somente aprender para concorrer a uma vaga de emprego. A esse respeito, concordo com o questionamento de Monte Mór (2010): “será que essa materialidade deve ser restrita, excluindo-se da perspectiva da linguagem como prática social?” (p. 475).

O segundo bloco de ideias revela o conceito de produção neoliberal anteriormente discutido com base em Apple (2005, 2010), pois, segundo a visão da aluna, “duas aulas

durante a semana é (sic) insuficiente, precisaríamos ter um número maior de aulas para que nós pudéssemos trabalhar a gramática, a escrita e a também conversação”. Ao final, Adriana requer mais aulas e melhor preparo aos alunos que estão se formando. Novamente, identifico que essa maior ênfase na língua inglesa a qual se refere a aluna, está relacionada à aquisição linguística da gramática e da escrita.

No que diz respeito ao ensino e aprendizagem da língua inglesa (que venho traduzindo, seguindo MacPherson, como educação de línguas), essa visão instrumental do “aprender a fazer” parece permear as práticas pedagógicas há muitas décadas. Não obstante, os discursos relacionados a essa prática (por exemplo, aprender inglês significa saber gramática, formar frases e ter fluência) ajudam a alimentar as práticas pedagógicas. Retomando meus pensamentos sobre o porquê da não aplicação/entendimento das teorias críticas, identifico que alunos e professores, frequentemente, não percebem que estão reproduzindo epistemologias/práticas/discursos advindos de instituições que não visam um trabalho educacional por meio da língua. Ademais, muitos cursos de formação de professores de línguas estrangeiras nas universidades mantêm as propostas pedagógicas convencionais, não incluindo, por exemplo, as propostas de educação crítica. Retomando as discussões de D’Ângelo e Peterossi (Introdução), o ensino médio técnico apresenta propostas que priorizam o foco na pedagogia tecnicista do “aprender a fazer”, como enfatizado pelos discursos analisados. Ao somente executar e reproduzir tarefas, sugiro que o aluno não se prepara para as rápidas transformações sociais as quais estamos vivendo, muito menos está preparado para exercer sua agência como cidadão ou para lidar com os *Collective Action Problems* que, segundo Kingwell (2010), são grandes desafios a serem superados pela sociedade contemporânea. Concordo com os argumentos de D’Ângelo (2007) e creio ser apropriado ampliar suas preocupações para o ensino de língua inglesa em nível superior. Segundo a autora,

A concepção de educação técnica tem que ser revista. A educação para o trabalho não pode ser uma formação estreita, como treinamento ou adestramento. Ao contrário, a educação técnica deve associar o ensino intelectual com o trabalho físico, vinculando teoria e prática através de um ensino politécnico que supere os inconvenientes da divisão de trabalho e impedem que o trabalhador domine “o conteúdo e os princípios que regem o trabalho e sua forma de existir” (D’Ângelo 2007: 47).

Buscando entender como dialogam as teorias críticas da educação nesse contexto de mercantilização e comodificação, reflito sobre o fato de que também os movimentos baseados nas teorias críticas estão relacionados, de certa forma, aos discursos e contextos neoliberais. Os estudos de Apple (2010) mostram que as escolas públicas da era pós-industrial tiveram que (re)produzir os letramentos necessários para o funcionamento da economia industrial. O autor defende que há, atualmente, uma adaptação das práticas pedagógicas e políticas educacionais para que as escolas continuem a “alimentar a máquina da indústria econômica e perpetuar as vantagens da classe média branca” (p. 31). É nesse contexto que o letramento crítico e os novos letramentos surgem e ganham força. Segundo o autor, os movimentos dos novos letramentos são fruto dessa adaptação aos novos tempos: agora se busca cidadãos que, mesmo atuando como operários de “chão de fábrica”, sejam críticos (para que saibam ler e operacionalizar), especializados e conectados (para que saibam ler e lidar com os meios eletrônicos digitais). Refraseando o autor, podemos concluir que muitos dos letramentos e dos valores nas economias industriais do Estado estão sendo reformulados e reposicionados como novas formas de vida e novos sistemas de letramento, os quais se formam em concordância com economias neoliberais (APPLE, 2010). Portanto, apesar de propor que o letramento crítico e os novos letramentos sejam incluídos nas práticas pedagógicas e orientações curriculares da educação de língua inglesa da escola pública, tenho consciência de que os novos letramentos são similarmente repercussões das transformações da economia e dos mercados na era pós-industrial digital. Apple (Idem) afirma que a emergência de uma

economia informacional proporcionou essas transformações no conceito de letramento, ou seja, os novos letramentos e o neoliberalismo estão atrelados, segundo o autor, às novas demandas do capitalismo acelerado: à “aquisição” dos letramentos corretos, tais como saber navegar na internet para checar seus emails, datas de reuniões ou mesmo para ler jornais (agora) eletrônicos; e a um acordo (beneficiário para as empresas) que demanda total comprometimento em troca de um emprego de curto prazo. Aponto, ainda, para uma crítica de Marquand (op. cit. APPLE, 2005) em que este coloca que “o domínio público da cidadania deveria ser resguardado do domínio do mercado de compras e vendas, ou seja, os “produtos” do domínio público - cuidados de saúde, prevenção da criminalidade e educação - não devem ser tratados como mercadorias” (p. 18). Conforme acentuado pelo mesmo autor, os alunos não são “clientes” dos professores e a tentativa de forçar essas relações em um modelo de mercado prejudica o serviço de ética e degrada as instituições que a corporificam. A formação de professores, nesse contexto, faz-se essencial:

Como afirma Tavares (2001, p. 24) é urgente que “na formação desses profissionais se desenvolva outra maneira de ser, de estar, de agir, a partir de outros referenciais científicos, éticos, culturais, humanos”. Propomos aqui um novo olhar para essa formação. Uma possibilidade de diálogo entre os saberes formais e saberes da experiência, construídos nas interações entre os sujeitos, orientados por posicionamentos e atitudes que revelem seu potencial humano e de humanização. (FARTES, SANTOS e GONÇALVES, 2010, p. 212).

Resgatando as teorias de Freire, Giroux e, no contexto brasileiro, de Menezes de Souza e Monte Mór, entre outros, creio que esse debate acerca da comodificação da educação e das instituições públicas se faz essencial nos contextos onde a língua inglesa é ensinada. E, mais especificamente no contexto de educação tecnológica, corroboro os questionamentos de Fartes, Santos e Gonçalves (Idem) quando estes suscitam “como superar a prevalência da racionalidade técnico-instrumental, própria dos sistemas de formação profissional e

tecnológica, por uma formação docente que inclua os valores éticos e os saberes da experiência?” (p. 209).

Em absoluto estou defendendo uma visão a-linguística, anti-instrumental de ensino e aprendizagem da língua inglesa, pois, atuando como docente, aplico todos os procedimentos necessários para que meus alunos aprendam a língua inglesa em todas as tradicionais habilidades (*listening, reading, writing and speaking*). Entretanto, esta tese sugere que as práticas pedagógicas contemporâneas e os nossos alunos exigem que conciliemos os aspectos linguísticos, tecnológicos, digitais, críticos e culturais no processo de educação de línguas estrangeiras.

1.2. Problematicando tensões entre os ensinos públicos e privados

Verifica-se que, em muitos casos, há falta de clareza sobre o fato de que os objetivos do ensino de idiomas em escola regular são diferentes dos objetivos dos cursos de idiomas. Trata-se de instituições com finalidades diferenciadas. Observa-se a citada falta de clareza quando a escola regular tende a concentrar-se no ensino apenas linguístico ou instrumental da Língua Estrangeira (desconsiderando outros objetivos, como os educacionais e os culturais).

Menezes de Souza e Monte Mór, *OCEM –LE Orientações Curriculares para o Ensino Médio*

Concordando com Menezes de Souza e Monte Mór (2006), inicio a discussão sobre o ensino de línguas estrangeiras em ambientes formal e não-formal (ou público e privado) afirmando que parece existir, sob as perspectivas daqueles que elaboram as políticas educacionais, bem como daqueles que as aplicam, uma falta de entendimento no que diz respeito aos papéis distintos que os institutos de idiomas e as escolas públicas e particulares devem cumprir. Esses argumentos reverberam nos discursos dos alunos. A aluna da graduação Talita afirma que “uma unidade particular é mais atenciosa e visa frisar o conhecimento, já a escola pública tem um inglês muito fraco e repetitivo”. Embora não seja possível depreender como essa aluna entende o conceito de conhecimento, ela aponta justamente essa “confusão de papéis” no que diz respeito a esses ambientes educacionais, ou seja, segundo Talita, a escola pública é repetitiva e a escola particular (no caso, o instituto de idioma/centro de línguas), focaliza o conhecimento. Reflito que os papéis parecem estar indefinidos, uma vez que, enquanto os institutos de idiomas “cumprem seus papéis” ao proporem uma aprendizagem eficiente de línguas (o linguístico, neste caso, é reconhecido como sucesso na aprendizagem), o ensino formal é visto por meio de discursos e práticas educacionais de falência no qual “os alunos nunca aprenderão inglês”¹⁸.

¹⁸ Uma nota sobre as denominações e termos utilizados: entendo que o ensino formal de línguas estrangeiras engloba as escolas públicas e particulares do nível fundamental, médio e superior que possuem a(s) língua(s) estrangeira(s) em sua grade curricular oficial. Denomino não-formal (ao invés de informal) somente os

Ao serem indagados sobre o ensino de língua inglesa (pergunta 1 - escreva sobre as suas aulas de inglês aqui na Etec/Fatec), os alunos apresentam visões que se contrapõem. Para os alunos da Etec e Fatec, o ensino de língua inglesa é visto numa primeira perspectiva em que o ensino não-formal apresenta melhor qualidade e, numa visão oposta, onde o inglês formal (neste caso, Etecs e Fatecs) é considerado, em mesma proporção, melhor ou igual aos institutos de idiomas. Essas tensões são cruciais para entendermos os debates efervescentes acerca da dicotomia entre os ensinos formal e não-formal presentes no país.

No que diz respeito ao ensino de línguas estrangeiras, entendo haver um discurso de que nas escolas públicas o ensino é “falido” e não forma alunos capazes de minimamente se comunicar na língua-alvo. Essa “tarefa” de “bem” ensinar a língua estaria restrita aos centros de idiomas. Apesar de o ensino não-formal não ser o foco dessa pesquisa, interessa-me verificar quais visões sobre o ensino de línguas afloram da comparação entre os ensinos formal e não formal. É fato que muitos alunos de ambas as escolas públicas e particulares do ensino formal complementam seus estudos de língua estrangeira nos institutos de idiomas. Dos alunos da Etec entrevistados, por exemplo, 45% estudam em ambos os contextos. Essa porcentagem é ainda maior para os alunos das escolas particulares do ensino formal. Além disso, muitos dos professores formados em Letras optam por atuar no ensino não-formal. A pesquisa de Uechi (2006) aponta para os diversos contextos nos quais esse ensino se insere. O inglês, considerado por Uechi como “disciplina-problema” nesse contexto, tem sido retirado da grade curricular oficial das escolas e substituído por disciplinas-projeto. Consequentemente, alguns institutos de idiomas “integraram” o ensino formal e substituem/complementam o ensino de língua por meio de parcerias com as escolas particulares, como indicado na dissertação de Alves (2010). O ensino formal público não fica

institutos de idiomas particulares (também chamados centros de línguas ou centros de idiomas). Reconheço que existem centros de línguas públicos nas esferas municipais (no município de São Paulo, por exemplo) e estaduais. Entretanto, eles não são considerados nesta análise.

imune a essa “integração”. Em 2009, o governador de São Paulo assinou um Decreto (Nº 54.758), no qual abriu “a possibilidade de que as aulas de línguas estrangeiras modernas sejam terceirizadas, que essas aulas sejam ministradas por instituições alheias ao sistema público de ensino” (APEESP 2010) ¹⁹. Entendo que, além de oficializar os discursos de “falência” e “incapacidade de ensinar” das escolas públicas apontados pelos alunos pesquisados, essas mudanças privilegiam e mantêm as epistemologias/bases filosóficas reprodutivistas/neoliberais, bem como as propostas curriculares convencionais (foco linguístico exclusivamente) para ensino formal de línguas. Se as OCEM-LE foram um passo para iniciar um diálogo entre educação, ensino de línguas estrangeiras e sociedade, essa decisão governamental poderia interferir e encerrar esse diálogo. Em 2011, esse decreto foi, sob pressão de algumas instituições e movimentos, rediscutido e revogado. Entretanto, as discussões sobre as políticas de ensino de línguas estrangeiras no Estado continuam efervescentes, constituindo palcos para posicionamentos e interesses opostos entre os setores público e privado.

O conflito que emerge para Apple (2005) é uma desvalorização no que diz respeito às esferas públicas. Por meio de um longo processo ideológico, as pessoas são “convencidas”/inculcadas a perceber que tudo que é público é ruim, enquanto que tudo que é privado é bom (p. 15). O autor registra que “qualquer pessoa que trabalha em instituições

19 Trecho da Carta da APEESP lida no debate público na Assembleia Legislativa de São Paulo em março de 2010: “O Decreto Nº 54.758, assinado pelo governador de São Paulo em 10 de setembro de 2009, dispondo “sobre os Centros de Estudos de Línguas – CELs”, em seu Artigo 5º, diz que, cito: “Esgotada a capacidade dos Centros de Estudos de Línguas – CELs de atender à demanda de alunos interessados na aprendizagem de uma língua estrangeira moderna opcional, a Secretaria da Educação poderá contar com instituições públicas e privadas que tenham por finalidade o ensino de idiomas, devidamente credenciadas para esse fim, observadas as disposições legais pertinentes.” Esse decreto abre a possibilidade de que as aulas de línguas estrangeiras modernas sejam terceirizadas, que essas aulas sejam ministradas por instituições alheias ao sistema público de ensino”.

Estou ciente que esse decreto foi revogado em 2011.

<http://espanholdobrasil.wordpress.com/2010/03/11/carta-da-apeesp-lida-no-debate-publico-na-assembleia-legislativa-de-sao-paulo/>.

públicas é vista como ineficiente” (p. 15) e complementa que não se entende as complexidades com as quais esses trabalhadores lidam no “mundo real das escolas, universidades e comunidades”, por isso ser muito fácil denominá-los “*recalcitrant, selfish and uncaring*” (APPLE, 2005, p. 15). Esse discurso parece estar presente nas visões dos alunos no que concerne a escola pública. Ao serem indagados sobre as diferenças entre o ensino de língua inglesa em ambientes formais (Etec, Fatec) e não-formais, os alunos escreveram:

Mitiko (Etec): Diferença: os profissionais são preparados adequadamente e são bons na escola particular, enquanto na pública elas preparam as aulas com livros e traduções que sem preparo algum, fora que aprendem tarde, apenas na quinta série, enquanto que na particular aprende desde o quarto ano.

Felipe (Etec): Em escolas particulares (institutos de idiomas), o ensino é mais pesado e mais compatível, pois cada pessoa fica em uma sala para o seu nível e é melhor para aprender.

Mariana (Fatec): Na escola particular o ensino foi mais rígido, com mais lições de casa, conversation.

Os discursos acima são visões depreciativas do ensino público formal de língua inglesa, ou seja, pode-se inferir a partir desses dados, que as escolas particulares são mais sérias (Mariana), mais adequadas (Mitiko), mais rígidas (Felipe), proveem mais “conhecimento” (Mariana). Além disso, segundo Mitiko, os profissionais do ensino não-formal são preparados mais adequadamente, enquanto que na escola pública eles “não têm preparo algum”. As conotações apresentadas desdobram-se em dois fatos: 1. são discursos reproduzidos acerca da falência do ensino público de línguas estrangeiras (muitas vezes esses discursos de falência são (re)produzidos pela opinião pública e pelos setores privados) e 2. de fato, há certa falência/descaso/desinteresse pelos professores de línguas estrangeiras, bem como coordenadores, pesquisadores e responsáveis pelas políticas educacionais públicas de línguas estrangeiras. Argumento que ambos os contextos coexistem e podem ser problematizados.

Não são em todos os contextos públicos que o ensino formal de línguas não se efetiva. Nas Etec e Fatec pesquisadas, por exemplo, os alunos apontam para um trabalho educacional por meio da língua inglesa: nas aulas do ensino médio técnico, por exemplo, o professor focaliza um ensino contextualizado, ou seja, o inglês e a dança, o inglês e a administração. Na Fatec, a professora busca ensinar os aspectos linguísticos e culturais da língua inglesa. Ainda sobre a má qualidade do ensino formal de línguas, a pesquisa de Souza (2006) mostra que, segundo alguns professores de inglês da escola pública em São Paulo, “a falta de recursos didáticos, o grande número de alunos por sala e a crença de baixa probabilidade de um aluno da escola pública ser, futuramente, exposto a uma entrevista em língua inglesa” (p. 96) contribuem para um “modelo de professor de inglês” ineficiente. Alguns alunos da Etec e Fatec confirmam essa visão:

Monica (Etec): Na pública o ensino não é tão rigoroso, diferenciado como nas particulares tendo os melhores recursos que despertam o interesse dos alunos.

Diogo (Etec): In the particular school it has (sic) less people (sic) than public school, so you can learn more

Sandra (Fatec): Na escola particular tem menos alunos em sala (no máximo 6), portanto acredito que podemos ter mais atenção.

Irene (Fatec): Bom, em escolas particulares temos uma atenção maior, pois a quantidade de alunos são (sic) bem menor.

Conforme o entendimento de Souza (2006), observa-se que algumas escolas públicas buscam os modelos dos institutos de idiomas, uma vez que a escola pública tem por ideal os resultados obtidos pelos professores de língua do ensino informal, especialmente dos institutos de idiomas, que parecem ter maior sucesso ao implementar a abordagem comunicativa (p. 33). É interessante notar, novamente, o discurso neoliberal das quantidades e quantificações apontado pelos alunos acima, ou seja, na visão desses, o fato de o ensino não-formal ter menos alunos por sala faz com que estes aprendam mais. Apreendo que esse

discurso de poder é reforçado pelos institutos de idiomas por meio de suas propagandas, comerciais em televisão, anúncios em revistas, etc. Não se percebe, entretanto, a lógica subjacente a ele: “nós, dos centros de idiomas, colocamos menos alunos em sala de aula e, portanto, oferecemos aprendizagem eficiente e rápida uma vez que, com menos alunos, você necessariamente aprenderá mais”. Como já discutido, a lógica neoliberal de acúmulo do conhecimento é reforçada. Um discurso similar é enfatizado pela aluna Telma, porém, este aponta para mudanças, ou seja, uma conotação positiva sobre o ensino de inglês proporcionado pela instituição:

Vídeo 3: A língua inglesa e as Fatecs

Telma (Fatec): Good morning, I am student in Fatec, I think the English language is very important ...everybodys..at Fatec is not different... I like English, but I don't study another course, I study only Fatec, but I think that...at Fatec deveria ter mais ênfase por ser uma língua muito importante e uma língua que domina o mundo...

Eu acho que como base, a Fatec dá essa base só que para ter a fluência, ainda, o curso não proporciona isso, pelo menos no meu caso, é... ainda não consigo aprender o avançado, ter fluência no conversar, mas como base a Fatec dá uma boa base de inglês, tanto que são quatro aulas por semana, eu acho que é muito importante por que é a língua que domina, é a globalização, nós que estamos fazendo o curso de Secretariado Executivo temos a obrigação de saber o Inglês e também o Espanhol que é o segundo idioma mas eu acho isso. Acho que a Fatec deveria enfatizar mais a conversação como é nas escolas particulares por que nem todos têm acesso a essas escolas particulares

No primeiro bloco de ideias, Telma, além de buscar responder às questões em inglês, afirma que somente estuda inglês na Fatec e que não estuda num curso de idiomas. Interpreto que se trata de um discurso de valorização ao ensino de inglês realizado nessa instituição. Entretanto, ao passar o discurso para a língua portuguesa, a aluna protesta exigindo maior ênfase ao ensino dessa língua que “domina o mundo (...) é a globalização, nós temos a obrigação de saber o inglês e o espanhol”. Essas visões de dominação e obrigatoriedade são discutidas no capítulo 2. A troca linguística foi bastante interessante uma vez que não foi exigido que as alunas se expressassem em inglês, ou seja, a aluna se propôs a falar inglês até

seu “limite” trocando para o português para concatenar as demais ideias. No segundo bloco, embora reafirme que a Fatec “dá a base” aos alunos, Telma protesta que a instituição não proporciona o nível avançado. Além disso, ela afirma que o ensino deveria focalizar conversação, algo que “as escolas particulares” realizam. Depreendo de todos esses discursos que Telma está preocupada com sua formação na língua inglesa, porém suas preocupações estão no nível linguístico e comunicacional. Para a aluna, chegar ao avançado é essencial. Ademais, a língua inglesa é vista como um capital econômico obrigatório e algo que domina o mundo. A visão aqui pode ser interpretada como uma visão colonial em que os colonizados devem ser “iluminados” por meio do conhecimento da língua inglesa (MIGNOLO, 2000).

Uma segunda visão sobre o ensino de idiomas indica um paradoxo, ou seja, que as aulas de inglês são melhores que as outras disciplinas. No que diz respeito às escolas técnicas e faculdades de tecnologia, o ensino público apresenta, segundo os alunos e segundo diversos dados já apresentados, bastante qualidade. Ademais, tanto nas escolas técnicas como nas faculdades de tecnologia, as propostas que promovem uma educação por meio da língua inglesa (*EELT – Education through English Language Teaching*, FERRAZ, 2010) ou *English Language Education* (MacPHERSON, 2006), fazem parte de algumas práticas pedagógicas. Por exemplo, segundo os alunos da Etec:

Aline (Etec): As aulas de inglês na Etec me ajudaram e estão me ajudando muito na fonética, por exemplo, e a forma de ensino me ensinou muito mais do que a forma que é usada no ensino fundamental e médio.

Debora (Etec): O que eu aprendi até agora com o inglês do técnico eu percebi uma melhora da minha parte bem maior do que todos esses anos dos quais tenho a matéria de inglês na escola.

Vanessa (Etec): Aqui na Etec temos aulas de inglês tanto práticas quanto teóricas o que melhora o aprendizado, diferente de outras matérias como português, matemática, etc.

Fabio (Etec): The English classes here in Etec I guess it is so good, I think here I learned more than other schools.

Destes excertos, depreende-se que a língua inglesa ensinada nas escolas técnicas é melhor que as outras disciplinas devido à junção de teoria e prática: “aqui na Etec, temos aulas de inglês tanto práticas quanto teóricas, o que melhora o aprendizado”. Além disso, como apontado por Aline e Débora, o inglês que elas aprenderam foi muito melhor e mais efetivo do que nas escolas fundamental e média. Desses discursos, depreendo que as escolas técnicas dessa instituição (assim como ênfase na introdução), de forma geral, são diferenciadas no que se refere à qualidade, estrutura, formação dos professores e resultados obtidos. Uma de minhas observações adicionaria a essa discussão o fato de que o professor trabalha não somente os aspectos linguísticos, mas também contextuais. No curso técnico de dança, por exemplo, ele apresenta documentários sobre dançarinos e estilos de dança e realiza um trabalho linguístico (apreensão de vocabulário), bem como cultural (como entendem a cultura daquele país por meio da dança, e como veem, por exemplo, esse estilo de dança no Brasil). Essas discussões podem ser realizadas em inglês e/ou em português. Diferentemente do que se espera/imagina, ele pede aos alunos que montem suas próprias apresentações de danças ou *sketches* por meio de vídeos a serem produzidos pelos próprios alunos. O aluno Fabio afirma que no técnico ele aprendeu inglês “mais do que em outras escolas”. Essas respostas questionam os discursos de falência do ensino público apresentados anteriormente. Não obstante, elas questionam o “mito” de que os professores do ensino público de línguas são incapazes ou ineficientes. Vanessa e Fabio, por exemplo, apontam que o inglês tem contribuído para suas formações. Similarmente, as alunas da Fatec revelam que as aulas apresentam qualidade e os alunos afirmam aprenderem a língua. Os discursos escritos das alunas da Fatec, bem como o vídeo da aluna Simone, da mesma turma, mostram que as aulas são excelentes (Jenifer), trazem conhecimento e proporcionam fluência (Satie) e são “bem trabalhadas” com foco na teoria e na prática.

Vídeo 4: A língua inglesa e o ensino tecnológico

Simone (Fatec): Bom, eu penso que as Etecs e as Fatecs têm uma preocupação com o inglês, eu já fiz técnico e eu tinha um inglês técnico mais voltado pra área que era a automação industrial e a gente aprendia muito

(...) E hoje, no ensino tecnológico de três anos a gente tem uma carga horária maior, e por exemplo, a minha turma faz secretariado, e a gente tem grandes chances de trabalhar em multinacionais e usar o inglês, então as Fatecs priorizam muito a Língua Inglesa.

Segundo Simone, as Etecs e Fatecs “têm preocupação com o inglês”, pois essas instituições “priorizam a língua inglesa”. A aluna ressalta que “aprendeu muito”. Ao retomarmos as discussões sugeridas por Apple (2005, 2010) sobre o discurso de falência do setor público e as nossas reflexões iniciais que suscitavam essa mesma idéia de falência, vejo que, no caso dessas escolas investigadas (e provavelmente muitas outras Etecs e Fatecs), o ensino por meio de língua inglesa se efetiva. Ele cumpre minimamente seu papel instrumentalizador (ensina a língua *per se*) ao mesmo tempo em que cumpre, em muitos contextos, seu papel “educador” (ensina a língua de forma contextualizada).

Busquei compreender neste capítulo algumas tensões reveladas nos discursos dos alunos das Etecs e Fatecs em relação à língua inglesa e sociedade. A primeira revela a estrita relação entre a língua inglesa e os discursos neoliberais. A língua inglesa, commodificada e reduzida a um “produto” a ser adquirido, é vista pelos alunos como um “passaporte” (um capital simbólico e econômico) para inserção no mercado de trabalho e para conquista de melhores empregos e salários. Trata-se de uma realidade com a qual nós, professores, temos que lidar ao entrarmos em sala de aula e indagarmos por que os alunos estudam a língua inglesa. A maioria revelará que os objetivos estão ligados à ascensão profissional. Conforme explicitado por Heller (2012) e por nossos estudos, ao mesmo tempo em que devemos problematizar esses discursos se desejamos promover uma educação crítica de línguas, não

podemos diminuir o fato de que o neoliberalismo constitui a base de nossas práticas sociais e, por isso, uma lógica naturalizada e difícil de ser questionada.

Na segunda tensão, busquei compreender os debates acerca dos ensinos formais (ensino público oficial) e não-formais (escolas particulares de idiomas). Embora haja um discurso de falência do ensino público (reforçado por muitos alunos), os dois contextos investigados (Etec e Fatec) apresentam mudanças, ou seja, ambos os níveis educacionais são reconhecidos como efetivos e eficientes no que concernem a aprendizagem linguística, bem como o ensino como prática social.

CAPÍTULO 2

Relações GLOCAIS

Glocal, Jer Thorp. Surrey Art Gallery – The Glocal Project www.glocal.ca

2.1. Globalizações

O que geralmente chamamos de globalização refere-se, de fato, a diferentes conjuntos de relações sociais que dão origem a diferentes fenômenos de globalização. Nestes termos não há, a rigor, uma única entidade chamada globalização. Em vez disso, existem globalizações, para ser mais preciso.

Este termo deveria ser usado somente no plural.

Souza Santos, *Globalizations*.

Alguns estudos de globalização têm enfatizado o argumento de que o local não pode ser concebido sem referência ao global. Mas o inverso também é verdadeiro: o global não pode existir sem o local, que é a própria localização dos seus produtores e consumidores de commodities.

Brydon e Coleman, *Renegotiating Community*

Algumas visões sobre a globalização podem ser problematizadas sob os prismas da relação global-local (BRYDON e COLEMAN, 2008), da relação glocal (ROBERTSON, 2003), das inter-relações entre fluxos de capital, geográficos, humanos, culturais e educacionais (SUÁREZ-OROSCO e QIN-HILLIARD, 2004) ou mesmo das relações anti-hegemônicas dos movimentos que formam o cosmopolitanismo (*cosmopolitanism*). Para os autores mencionados, trata-se de um conceito complexo que deve ser entendido sob diversas perspectivas. Santos (2006) ressalta que “os processos da globalização são fenômenos multifacetados com dimensões econômicas, sociais, políticas, culturais, religiosas e legais, todas interligadas de maneira complexa” (p. 393). A globalização tem sido a engrenagem dos tempos (pós) modernos e, segundo Suarez-Orozco e Qin-Hilliard (2004), ela define nossa era. Ainda no entendimento dos autores, a globalização engendra complexidades, pois no mundo inteiro, ela gera intrincadas relações demográficas, realidades econômicas, processos políticos, tecnológicos e midiáticos, bem como redesenha culturas e identidades (Idem, p. 5). Sassen (2004) participa do debate ao afirmar que “a globalização e as novas tecnologias (NTIC’s) permitiram que uma variedade de atores locais agora faça parte de uma arena global antes reservada somente para os Estados-Nações” (p. 649), ou seja, atores locais podem gerar uma revolução, como a queda de poder de um governo. Um exemplo concreto foi queda do presidente filipino Joseph Estrada, em 2002, organizada por meio de um movimento de “*mobile texting*” de mais de 1 milhão de manilhenses (RHEIGOLD, 2002, p. 157).

Segundo os alunos e professores pesquisados, a relação entre a língua inglesa e a globalização se dá pela representatividade da língua inglesa como algo global. Conforme o aluno do ensino médio Rafael, “a língua inglesa é um idioma mundial, ou seja, por meio dela é que as pessoas de países diferentes podem se comunicar” e para a aluna Cristiane (Etec), “atualmente é fundamental a compreensão da língua inglesa, devido à globalização (...) a maioria dos países falam (sic) inglês. Portanto, o inglês facilita a comunicação mundial”.

Acredito que essa visão de globalização e da língua inglesa como algo mundial/universal/global pode ser expandida. Assim, identifico algumas dimensões a serem problematizadas em relação ao entendimento dos conceitos de globalizações:

1. Na dimensão econômica, há, de um lado, uma visão neoliberal unificadora que assume uma abordagem econômica “*top-down*” (*top-down globalization*, SANTOS, 2006), na qual o mercado global determina o local e, de outro, uma visão dialética focalizada nos processos locais (culturais, econômicos e sociais) determinando o global e vice-versa (*globalized localisms*, SANTOS, 2006).
2. Na dimensão sociológica, algumas assunções abarcam os discursos catastrófico-lamentativos, ou seja, a globalização é a representante maior do capitalismo acelerado e, conseqüentemente, das desigualdades sociais e destruição ambiental planetária *versus* discursos salvacionistas, nos quais ela é vista como um “*upgrade*” na humanidade e como integração e democratização da comunicação por meio de uma interconectividade mundial.
3. Na dimensão educacional, ela pode ser vista nos prismas de sua materialidade, ou seja, vivenciamos, querendo ou não, a globalização em nosso dia-a-dia todas as vezes que nossos alunos ligam seus celulares ou acessam seus *laptops*, e sob o prisma de um imaginário social (TAYLOR, 2007; APPADURAI, 2008) no qual, com base em nossos imaginários sobre a globalização, tomamos ações que vão desde consumismos exacerbados a ações coletivas.

Relendo Brydon e Coleman (2008), sugiro que essas perspectivas se interconectam e são reapropriadas nos variados contextos. Sobre essas tensões, os autores afirmam que se faz necessário entender sobremaneira as direções pelas quais os processos globalizatórios apontam, ou seja, “em direção a uma crescente fragmentação ou à formação de comunidades em escala global” (p. 4). Essas visões que, aparentemente, parecem se situar em linhas opostas ocupam, na verdade, um *continuum* de inter-relações.

A primeira noção a ser discutida é a perspectiva econômica unificadora da globalização. No fórum das Nações Unidas (*The United Nation's Global Compact Forum* - 2004), Eisenblätter (2004) asseriu que “a globalização econômica é uma grande oportunidade para o mundo. Muitas pessoas, países e empresas se beneficiam da liberalização dos mercados, da melhoria nos transportes e na troca de informações e das trocas ilimitadas de produtos e serviços” (EISENBLATTER, 2004, p. 1). Essa noção traz a ideia de que estamos todos conectados e realizando trocas mundiais num conceito de que a globalização nos une. Essa visão é evidenciada pelo aluno do ensino médio abaixo:

Tiago (Etec): Sim, a sociedade é muito influenciada pela língua inglesa na informática, comunicação em geral, música, tendências da moda, alimentos, comportamento.

Infere-se da visão de Tiago uma visão positiva em relação às possibilidades que a língua inglesa, globalizada, pode trazer, ou seja, ao saber inglês teríamos acesso à informática, à comunicação, música, moda, alimentos e comportamento. Creio que essa ideia de acesso seja um dos efeitos dessa visão “positiva” da globalização em nossos alunos. As possibilidades de interações mundiais e a perspectiva de “estarem inseridos” numa aldeia global da música (todos conhecem os *top-ten* da *Billboards* ou da *MTV*), da moda (todos têm acesso às tendências de cada estação impostas pelas grandes marcas) e dos alimentos (por exemplo, a “McDonalldização” ou “Coca-Colalização” mundiais), colaboram com essa visão “cool” da globalização entre os jovens. Retomando as falas da aluna Telma, vejo que essa visão de língua como algo global e mundial é recorrente nos ambientes onde a língua é ensinada:

Vídeo 3: A língua inglesa e as Fatecs

Telma (Fatec): Good morning, I am student in Fatec, I think the English language is very important ...everybods..at Fatec is not different... I like English, but I don't study another course, I study only Fatec, but I think that...at Fatec deveria ter mais ênfase por ser uma lingua muito importante e

Garcia-Canclini (2005) chama essa visão de mundialização, “*una globalización imaginada*” que homogeneíza as várias camadas de complexidade que o termo abarca. Santos (2006) denomina tal visão como uma falácia determinista que “inculca a ideia de globalização como espontânea, automática e irreversível” (p. 395). Embora reconheça os benefícios que uma visão de conectividade global possa trazer (por exemplo, os benefícios da conectividade/comunicação mundial por meio da internet), corroboro os pensamentos de Eisenblätter quando este chama a atenção também aos efeitos negativos da globalização. O autor continua explicando que “hoje em dia, é mais importante do que nunca abrímos os olhos para os efeitos negativos da globalização, ou seja, a exploração implacável de nossos recursos naturais” (Idem, p. 1). Santos (2006) reafirma essa visão explicando que, para alguns, a globalização “é um anathema, pois ela traz miséria, perda de soberania sobre os alimentos, exclusão social para vastas populações mundiais, e destruição ecológica” (p. 395).

Num modelo idealizado, a globalização traz conectividade planetária, acessibilidade de informações, democratização do conhecimento e liberalização dos mercados. Esses são benefícios que “podem” ser estendidos a todos os seres humanos do planeta. O que são benefícios para alguns pode ser um modelo que mantém a desigualdade das relações sociais para outros, pois, por exemplo, em termos de conectividade e inclusão digital, apenas 30% da população mundial tem acesso a computadores (aproximadamente 5 bilhões de pessoas nunca tiveram acesso a essa tecnologia). Feitas essas exposições, como podemos identificar e problematizar essas noções neoliberais/unificadoras de globalização a partir de contextos educacionais?

Appadurai critica essa visão neoliberal ao indagar: “what is the hidden dowry of globalization?” (APPADURAI, 2000, p. 2). Segundo o autor, a noção de que a globalização é um mundo de coisas em movimento, de certa forma, restringe o discurso. “Os vários fluxos

que presenciamos não são convergentes, coesos, isomórficos ou espacialmente consistentes. Eles estão em relação de disjuntura/dissenso” (Idem, p. 4). Para Brydon e Coleman (2008), o termo “deve ser contextualmente colocado, e deve ser reconhecido como fluxos complexos dentro e fora das nações, dentro e fora das fronteiras e dentro de relações entre global e local”. Portanto, ancorado em Brydon, Coleman, Santos e Robertson, aponto para um revisionamento do termo. Robertson (2003), ao cunhar o termo *glocal*, da junção de global e local, fornece uma das teorias que explicam esse novo olhar sobre globalização, ou seja, se antes pensávamos em globalização como algo externo, maior, global e majoritariamente econômico, hoje vemos na globalização processos globais e locais, nos quais o “global” se relaciona e é moldado também pelo interno, menor e local. Nas palavras de Robertson (2003), “enquanto o mundo como um todo é caracterizado como igual e homogêneo, há similarmente aspectos significativos em que ele é marcado por diferença e heterogeneidade. Esse contraste está encapsulado no mote global-local” (ROBERTSON, 2003, p. 2). Santos (2006) explica essa relação por meio de dois movimentos. Num primeiro, chamado localismo globalizado (*globalized localism*), há um processo particular onde um fenômeno é globalizado, por exemplo, a transformação do inglês em língua franca ou a globalização da *pop music*. Nesse sentido, “o globalizado é o vencedor de uma luta pela apropriação ou valorização dos recursos, ou de um reconhecimento hegemônico de uma diferença cultural, racial, étnica, sexual ou regional” (p. 397). Existe um segundo processo, chamado globalismo localizado (*localized globalism*), onde se percebe um impacto nas condições locais causado pelas práticas transnacionais. Exemplos seriam: “a eliminação do comércio tradicional e da agricultura de subsistência, a criação de zonas livres de comércio, o desflorestamento e a destruição massiva dos recursos naturais para o pagamento da dívida externa” (Idem, p. 307).

Uma resposta a esses processos *top-down*, ainda nos argumentos de Santos (Idem), seria o cosmopolitanismo (*cosmopolitanism*), que se trata de um movimento *down-up*, de

resistências organizadas transnacionalmente por diversos localismos em todo o globo. Alguns exemplos seriam “as ONGs, a internacionalização da classe trabalhista por meio de conexões globais entre sindicatos, redes Norte-Sul e Sul-Sul transnacionais, os Fóruns Mundiais (sociais, educacionais, etc)” (Idem, p. 398). Todos esses movimentos que formam o cosmopolitismo (*Cosmopolitanism*), conforme apontado pelo autor, “referem-se à aspiração de grupos oprimidos em organizar uma resistência na mesma escala e por meio dos mesmos tipos de coalizões usadas pelos opressores para vitimá-los” (p. 398).

Ressalto que, como não tive dados significativos para essas problematizações sobre as globalizações, mas apenas visões positivas ou de senso comum na qual a globalização é vista como um processo natural e que faz parte da realidade social, optei por problematizar o termo expandindo-o para o plural, segundo as teorias de Souza Santos. Creio que a maneira pela qual o professor de línguas vê a globalização influenciará os alunos, bem como suas decisões em relação ao inglês, suas decisões pessoais e profissionais. No subcapítulo seguinte, por exemplo, prossigo a discussão e sugiro que determinadas visões da língua inglesa globalizada geram imaginários sociais que levam a ações coletivas de necessidade e urgência de aprendizagem da língua.

2.2. Inglês como língua franca e como veículo da globalização

A globalização é mais bem compreendida como uma espécie de imaginário, isto é, ela é uma construção da imaginação humana que serve para organizar e mobilizar determinadas formas de ação em determinadas maneiras.

Smith, *Postcolonialism and Globalization: Thoughts toward a Hermeneutic Pedagogy*

Tenho escrito extensivamente sobre os mitos do inglês como língua internacional, argumentando, por exemplo, que os mitos da difusão mundial de inglês como natural (tendo evoluído para a língua global, sem uma ação política ostensiva), neutro (como desconectado de preocupações econômicas, políticas e sociais), e benéfico (como inerentemente benéfico para todos os que aprendem e o utilizam) são insustentáveis.

Pennycook, *The Myth of English as an International Language*

Ancorado em Smith (2006), Brydon (2009, 2010), Andersen (2006), Pennycook (2007a, 2007b) e Appadurai (2006, 2008), retomo o conceito de globalização e problematizo-o como um conceito que opera nas tensões da materialidade, ou seja, vivenciamos os processos globais em nossas localidades, por exemplo, quando abrimos nossos emails ou utilizamos o Google e o Youtube. Nesse sentido, vivenciamos a materialidade da globalização em suas extensões financeiras, econômicas e educacionais (SUAREZ-OROSCO e QINHILLIARD, 2004). Entretanto, podemos vê-la também como um imaginário social moderno (*modern social imaginaries*) que gera formas coletivas de ações, ou seja, há uma globalização imaginada (GARCIA-CANCLINI, 2005). Sugiro que essa tensão materialidade *versus* imaginário é fundamental para entendermos os discursos que relacionam a língua inglesa e a globalização apontados pelos alunos. A aluna Cristiane (Etec), por exemplo, apresenta essa tensão ao afirmar que “todas as informações são passadas muito rápido (sic) para o mundo todo devido à internet e a maioria dos países falam em inglês”. Por conseguinte, “o inglês facilita a comunicação mundial”. Segundo Beatriz (Etec), “a língua inglesa influencia o que

ouvimos, certas roupas que utilizamos (...) e palavras que usamos no cotidiano”. Nas ideias colocadas, Cristiane e Beatriz apontam para essa materialidade, ou seja, saber inglês facilita a comunicação e o acesso ao mundo por meio da internet, além de influenciar a maneira pela qual nos vestimos e nos comunicamos cotidianamente. Essa perspectiva é defendida por Graddol (op. Cit. YANO, 2009), pois, de acordo com o autor, saber inglês será, num futuro muito próximo, uma habilidade básica e não mais um talento especial. Ele prevê, ainda, uma revolução: “*without English, you are not even in the race*” (p. 246). Esses discursos de hegemonia do inglês são confirmados pelo senso comum, ou seja, as pessoas percebem ou acreditam que a presença do inglês nas sociedades é cada vez mais sobrepujante. De fato, o inglês é exigido por diversas empresas nos processos seletivos e pela maioria dos programas de pós-graduação em nosso país, porém, como venho enfatizando nesta pesquisa, adquirir instrumentalmente a língua com o objetivo de “ganhar status” ou “conseguir emprego” deveria ser alguns dos objetivos, mas não todos. Juntamente a eles, seguem as propostas de Menezes de Souza e Monte Mór (2006), nas quais os aspectos culturais, identitários e sociais compõem esses objetivos. Retomando as propostas desses autores das OCEM-LE, o ensino de línguas estrangeiras pode colaborar para a formação de cidadãos críticos e deveria estar preocupado com aspectos linguísticos (saber a língua estrangeira para conseguir um bom emprego), e com os culturais e identitários (saber uma língua estrangeira para entender o outro e a si mesmo e as razões pelas quais estuda determinada língua e não outra).

Numa outra visão, depreende-se da fala da mesma aluna Beatriz (Etec) a dimensão do inglês como imaginário social: “sim, atualmente é fundamental a compreensão da língua inglesa, devido à globalização”. Taylor (2007) mostra que é praticamente impossível dissociarmos as ideias de seu materialismo, pois “se as práticas humanas fazem sentido, as ideias são internas a esses sentidos, ou seja, não se pode perguntar: qual causa qual?” (p. 32). Seguindo esse pensamento, ao mesmo tempo em que os discursos sobre o “inglês global”

analisados são materialidades e representam o mundo concreto (o inglês é, de fato e em termos numéricos, globalizado e as pessoas cada vez mais se comunicam por meio dessa língua), trata-se de um imaginário social fundamental para as relações capitalistas neoliberais uma vez que, ao imaginar a língua inglesa como global e essencial, gera-se, por exemplo, um discurso coletivo de necessidade/obrigatoriedade que leva as pessoas a estudarem a língua. Em afinidade com os pensamentos de Pennycook (2005; 2007a; 2007b) e Ives (2009, 2010), entendo que a língua inglesa é vista como um imaginário social coletivo pelos alunos e professores nos contextos investigados. Além disso, sugiro que a língua inglesa colocada como língua franca influencia os discursos dos mesmos. Nas palavras de Appadurai (2008), o imaginário social coletivo engendra “ideias de vizinhança e nacionalidade, de economias morais e regra injusta, de salários altos e perspectivas de trabalhos estrangeiros. O imaginário hoje é “um palco” para a ação, não apenas um espaço” (p. 7). Contrariando a visão convencional de imaginação, o autor define imaginário como algo coletivo que serve de palco para ação e não para a ideia de fuga. Brydon (2010) corrobora essa visão afirmando que a palavra ‘imaginário’ tem sido cada vez mais teorizada e engloba duas conotações: “enquanto o termo imaginário como um adjetivo descreve algo geralmente tendo existência apenas na imaginação, imaginário como um substantivo se refere às maneiras em que a imaginação pode dar origem a um regime social e político no mundo material” (p. 1). Ainda no entendimento da autora, o termo tem sido revisitado para descrever visões socialmente construídas da maneira pela qual as pessoas e as comunidades entendem a si mesmas. Essa compreensão se dá por meio de seus valores, leis, símbolos e instituições (BRYDON, 2010, p. 1). Appadurai e Brydon destacam que o imaginário social remete às ações sociais e políticas do mundo material. Taylor (2007) participa do debate ao definir o termo imaginário como a maneira pela qual as pessoas imaginam sua existência social, “como eles se relacionam com os outros, as expectativas que elas possuem e um entendimento profundo acerca das noções e imagens que

subjazem essas expectativas” (p. 24). Gaonkar e Taylor concordam que o imaginário está em oposição ao termo teoria, pois enquanto a teoria frequentemente pertence a uma minoria (TAYLOR, 2007) e representa a objetividade (GAONKAR, 2002), o imaginário social é fundamental por ser compartilhado por “abrangente grupos de pessoas” (TAYLOR, 2007, p. 24). Sendo assim, prossigo essa discussão buscando compreender os discursos dos alunos. Ao serem indagados sobre “você vê alguma relação entre a língua inglesa e a sociedade? Quais?” (Pergunta 4), alguns alunos indicam que:

Lilian (Etec): Total. É fundamental para tudo na vida.

Bruna (Fatec): Sim. Em um mundo globalizado em que vivemos hoje, a língua inglesa tem total relação com a sociedade.

Gabriela (Etec): Claro, o mundo atual é totalmente capitalista, e o maior polo deste sistema fala inglês, tornando a língua muito importante para a sociedade.

Aline (Etec): Sim, o inglês está presente em todos os lugares ultimamente, desde sites como Orkut até o mercadinho da esquina que vende *Ruffles*. Portanto, acho que aprendemos inglês o tempo todo em cada vez mais lugares, por ser uma língua universal.

Destas respostas, depreendo que os alunos veem a língua inglesa relacionada à globalização a partir de uma materialidade e real necessidade de “adquiri-la” (apesar de não argumentarem porque devem adquiri-la), mas também como discursos de um imaginário social coletivo (ideias de urgência, necessidade e conectividade trazidas por uma das visões de globalização), como em “o inglês é fundamental para tudo na vida” (Lilian/Etec). No que diz respeito à globalização e à língua inglesa, por exemplo, Phillipson (1992) afirmou que o alcance global do inglês está ligado “a um endossamento não-crítico do capitalismo (...); a uma ideologia moderna, ao monolinguismo como norma e uma globalização, internacionalização, transnacionalização, americanização e homogeneização ideológica de um imperialismo cultural linguístico e midiático” (PHILLIPSON, 1992, p. 274). Essa é a conexão feita pela aluna Gabriela (Etec) ao chamar a atenção para o mundo capitalista em que

vivemos, no qual “o maior polo desse sistema” (provavelmente uma referência aos Estados Unidos) fala inglês. A relação entre globalização, potência, língua inglesa e os Estados Unidos é percebida no discurso dos alunos abaixo:

VÍDEO 5: Língua inglesa e sociedade

Tarsila (Fatec): Bem, hoje com o mundo globalizado, acredito que o mercado exige, a sociedade exige que falemos o inglês, por causa da potência que é os Estados Unidos hoje, por que quem manda hoje? Por que quem manda hoje mesmo, acredito, é os EUA, a economia bem avançada. E isso dá influência aqui pra gente aqui também.

Resposta do questionário escrito:

Fabiana (Etec): The world are (sic) in English, a lot of words that we use every day are in English. I think that it is important to the society because we are included in the desenvolved (sic) world.

Os Estados Unidos ainda ocupam sobremaneira os discursos de alguns dos alunos. Dialogando com Pennycook (2007a, 2007b), Ives (2009) explica que “longe de melhorar as vidas das pessoas pelo fato de oferecer “mais comunicação”, o inglês ameaça as demais línguas e age como um “guardião” de posições de prestígio e riqueza (IVES, 2009, p. 662). Essas posições de prestígio e riqueza são representadas, para muitos alunos, pelos Estados Unidos. MacPherson (2006) participa do debate ao afirmar que aprender inglês está associado a discursos de: “maior liberdade e prosperidade; é a passagem para o global, para uma rede de educação transnacional, justiça, desenvolvimento econômico e mobilidade” (MacPHERSON, 2006, p. 86). Para Fabiana (Etec), o inglês é “passagem para o mundo desenvolvido”, ou seja, pode-se inferir que “seríamos” uma nação desenvolvida se falássemos inglês. Os estudos sobre *World Englishes* (WE), segundo Kachru (1985), participam do debate ao questionar uma visão monolítica defendida pelo Inglês como Língua Franca (ILF). Yano (2009) coloca a questão do ILF justamente nessa tensão materialidade e imaginário que venho discutindo, uma vez que as pessoas utilizam a língua inglesa de maneira livre, ao invés de seguir normas anglo-americanas estabelecidas pelos nativos dessas regiões. Assim, o inglês tem se

desdobrado em variedades locais de usos intranacionais (Idem, p. 249). Yano sugere ainda que existem duas forças opostas que competem umas com as outras: a primeira, uma força divergente que estabelece variedades institucionalizadas para usos intranacionais e, uma segunda, uma força que converge no sentido de padronizar as variedades internacionais (YANO, 2009, p. 249). Apesar de reconhecer que a visão apocalíptica de Phillipson é pertinente, creio que ela não aponta para maneiras de entender as inculcações acerca do inglês global e como elas podem ser questionadas. Yano, sob outras perspectivas, mostra que “*world englishes, global englishes e local englishes*” são forças que competem entre si e podem ser problematizadas a fim de estudarmos o que se considera o inglês global. A perspectiva que adoto para a análise dos discursos tem consonância com as teorias de Pennycook (2005), a qual busca enxergar os fluxos e as implicações culturais e educacionais do inglês tido como global. Mesmo não ignorando os muitos efeitos detrimenais da globalização (exploração laboral, migração forçada, guerras globais com interesses particulares e a destruição do meio-ambiente), Pennycook está interessado nas implicações culturais da globalização, nas noções de fluxos transculturais, ou seja, nas maneiras pelas quais os fluxos de formas culturais produzem novas formas de localizações e na maneira pela qual o uso de “íngleses” globais produz novas formas de identificação global (PENNYCOOK, 2005, p. 32). Interessa-me entender, por exemplo, se há, no discurso de Gabriela no qual ela afirma que “o mundo atual é totalmente capitalista e o maior polo deste sistema fala inglês”, uma percepção de que esses argumentos a levam para a aprendizagem da língua de maneira crítica (vou aprender para ter agência nesse sistema) ou se o que move essa aluna é reconhecer que fazemos parte de um grande sistema que possui uma grande potência e, nesse sentido, devemos nos adaptar para ‘sobreviver/evoluir’. Similarmente, caberia analisar na fala de Bruna (“em um mundo globalizado em que vivemos hoje, a língua inglesa tem total relação com a sociedade”), se esse imaginário social do inglês global advém de discursos estabelecidos ou se, de fato, ela

vivencia essa necessidade de aprender inglês em sua localidade (São Paulo) para atuação em contexto global. Nos excertos abaixo, em que os alunos apontaram para uma necessidade naturalizada de se aprender a língua inglesa, amplio essa discussão dialogando com as teorias de Pennycook (2005, 2007a, 2007b):

Vitor (Etec): Sim, pois a língua inglesa é hoje a mais falada no mundo e virou quase obrigação na sociedade falar inglês.

Tamara (Etec): Toda relação, hoje em dia o mundo fala inglês. Os produtos, as músicas mais famosas, são todos em inglês.

Vinicius (Etec) : Sim, a língua inglesa é um idioma mundial, ou seja, através dela é que as pessoas de países diferentes podem se comunicar.

Michele (Etec): the world are (sic) in English, a lot of words that we used every day are in English. I think that it is important to the society because we are included in the desenvolved (sic) world.

O aluno Vinicius afirma que a língua inglesa é mundial e, por meio dela, as pessoas de países diferentes se comunicam. Apesar desse discurso apresentar uma verdade parcial, as tensões as quais aponto ocorrem devido ao fato de a língua inglesa abarcar discursos naturalizados de globalização e de *status* de língua franca (como podemos atestar nos discursos dos alunos da Etec acima), ou seja, o inglês naturalmente representa/proporciona a comunicação nas relações comerciais, na academia e nas demais esferas públicas (nacionais e internacionais). De fato, a língua inglesa permeia as esferas públicas e se torna cada vez mais “presente, forte, determinante” na academia, no ciberespaço e nos negócios e esse processo se deu, segundo Pennycook (2007b), de forma colonizadora e imperialista. No entendimento do autor,

O próprio conceito de uma língua internacional ou mundial foi uma invenção do imperialismo ocidental. Por trás de tais afirmações, jazem sentimentos semelhantes aos de Phillipson (1992), onde se afirma que a ideia de Inglês como língua internacional (EIL), foi criada, promovida e sustentada para o benefício das potências ocidentais, do capitalismo global, do mundo desenvolvido, do centro sobre a periferia, da ideologia neoliberal (PENNYCOOK, 2007b, p. 90).

O autor nos convida a problematizar a ideia de um inglês global por meio de um questionamento: “mas se levamos a noção de invenção a sério e questionarmos não somente os interesses subjacentes à propagação do inglês global, mas também as implicações ontológicas dessa invenção?” (PENNYCOOK, 2007b, p. 90). Observo que essa invenção problematizada pelo autor está presente no discurso de Vitor quando este afirma que “a língua inglesa é hoje a mais falada no mundo e virou quase obrigação na sociedade falar inglês”. Essa obrigatoriedade advém dos discursos neoliberais discutidos anteriormente, ou seja, aprender a língua para ascensão profissional e melhoria de vida são “imperativos na sociedade moderna contemporânea”. Pennycook questiona a invenção do “mito da língua inglesa como língua internacional” e propõe que os interesses por trás desse discurso e suas implicações ontológicas sejam problematizados.

Seguindo essa proposta, podemos entender esse discurso do “inglês global” nas perspectivas de Brydon (2010) e Taylor (2007), ou seja, ele compõe um imaginário social chave para entendermos as relações entre disciplinas e as demais relações que envolvem as línguas e comunicação mundiais. Sugiro, ainda, que apesar de reconhecer a materialidade da língua, vejo que as construções sobre o inglês global colocadas pelos alunos dos dois níveis, em sua grande parte, constituem imaginários sociais coletivos que levam à ação coletiva de estudar a língua inglesa. Pennycook (2007b), corroborando Foucault e Butler, recomenda que, ao lidarmos com essas variadas perspectivas, não devemos questionar somente os efeitos da materialidade da globalização/inglês global. O autor faz questionamentos que remetem a respostas que tensionam essa globalidade, tais como “a língua inglesa é realmente global?”, “vivenciamos a globalização?”, “são processos destrutivos da humanidade?”. Não obstante, seria relevante focalizar os efeitos de verdade quando lidamos com tais epistemologias. O autor afirma que seria melhor irmos além do questionamento da existência do inglês, ou seja, deveríamos focar nos efeitos da língua produzidos, por exemplo, pelas indústrias de escolas

de línguas (PENNYCOOK, 2007b, p. 112). Os discursos de urgência, importância e obrigatoriedade ajudam a compor esse imaginário que alimenta discursos neoliberais sobre o ensino de línguas estrangeiras. Os efeitos na educação de língua inglesa são muitos: 1. esse imaginário contribui para uma visão de necessidade e obrigatoriedade. Nesse sentido, não se discutem, por exemplo, as bases filosóficas e epistemológicas desse ensino. A “necessidade” é aprender a língua, “o quanto antes possível”; 2. não se avalia a real necessidade da língua em contextos locais dada a presença e força desse imaginário; 3. esse imaginário gera ações coletivas, ou seja, como discuti anteriormente, as pessoas se veem obrigadas a aprender um idioma (geralmente o inglês); 4. se a escola pública não provê esse ensino, essa falência do ensino formal de línguas tem de ser suprida pelo setor privado tido como competente para tal; 5. ao conectar a língua inglesa exclusivamente ao mercado (neoliberal) e à globalização (inglês global), as questões educacionais, identitárias e culturais são, geralmente, excluídas.

Portanto, concordo com a proposta de pedagogia de fluxos de Pennycook (2005), que sugere uma educação que considera os desejos, conhecimentos e identidades dos alunos, numa proposta de engajamentos múltiplos em níveis global, nacional, regional e local: “os estudantes estão em fluxos, a pedagogia deveria segui-los” (PENNYCOOK, 2005, p. 41).

Busquei compreender neste capítulo os discursos acerca da globalização e da língua inglesa na visão dos alunos. Analo duas perspectivas, sendo que a primeira expande o conceito de globalização (singular) para globalizações (plural) em suas dimensões econômicas, sociais e educacionais-filosóficas. Na segunda visão, discuto a globalização e a língua inglesa em suas materialidades, ou seja, a presença real e avassaladora da língua inglesa na sociedade (uma realidade material, tais como nos produtos globais – Youtube, Google, Twitter, McDonalds, Coca-Cola, Apple, Microsoft, etc) e como imaginários sociais (nesse sentido, imaginários que levam a diversas ações coletivas). Por fim, não acredito terem sido reveladas, nos discursos dos alunos, visões que se diferenciem do senso comum, do que

geralmente se entende por globalização. São visões que, se não problematizadas, podem levar a ações de consumismos exacerbados (“devo possuir *laptops*, celulares, *ipods*, *ipads* para me sentir conectado à aldeia global” ou “para fazer parte do mundo desenvolvido”). Por isso, entendo que a educação de línguas pode realizar contribuições significativas. Ao tratarem a pluralidade do conceito, professores e alunos podem até mesmo entender a real necessidade, ou não, de se comunicar numa língua estrangeira em determinado contexto. É por meio desses estudos sobre a globalização que também podemos entendê-la como algo imaginado ou como uma realidade sobrepujante.

Capítulo 3

A pedagogia crítica e a educação de língua inglesa

Ruptura 2 - <http://www.flickr.com/photos/escultorgustavovelez/6122402434/in/photostream/>

3.1. A pedagogia crítica revisitada

A educação se torna, portanto, um ato de depositar, em que os alunos são os depositários e o professor é o depositante. Em vez de comunicar, o professor faz comunicados e depósitos os quais os alunos recebem, memorizam e repetem pacientemente. Este é o conceito bancário de educação, em que as ações permitidas aos estudantes se estendem às de receber, preencher e armazenar os depósitos.

Freire, *The Pedagogy of the Oppressed*

O objetivo pedagógico de uma educação crítica era para Freire (e continua sendo para muitos teóricos críticos) o desenvolvimento da consciência crítica. Com consciência crítica, os alunos leem textos (e o mundo) criticamente, e vão além de leituras críticas dos textos para se tornarem atores que lutam contra situações opressivas.

Cervetti, Pardalles e Damico, *A Tale of Differences: Comparing the Traditions, Perspectives, and Educational Goals of Critical Reading and Critical Literacy*

As duas epígrafes resumem o que entendo por pedagogia crítica, bem como sua importante influência na educação de línguas estrangeiras. Na primeira, Freire (2009) critica o conceito de educação bancária, no qual os educandos são transformados em “depósitos” de conhecimento. Na segunda, Cervetti, Pardalles e Damico (2001) chamam atenção, com base em Freire, para a conscientização crítica pelos alunos, ou seja, que estes se engajem num processo de ler a “palavra” e o “mundo” (*read the word and the world*) criticamente. É por meio dessa conscientização que os alunos devem se engajar na realidade social como atores que recriam e constroem seus próprios sentidos e identidades (p. 5). Para a aluna Lilian do ensino técnico de dança, por exemplo, a dança “é como se fosse a poesia, só que do corpo, como se fosse música, só que também do corpo”. No discurso analisado, essa aluna reconstrói os sentidos de sua educação criando metáforas que leem a palavra e dão sentido ao mundo. Darder, Baltodano e Torres (2009), leitores contemporâneos de Freire, apontam para algumas questões com as quais a pedagogia crítica deve lidar: uma consciência histórica na qual os alunos reconheçam que “as condições de injustiça, embora produzidas pelos próprios seres humanos, podem ser transformadas” (p. 11). Conforme as alunas do ensino técnico de dança, existe uma postura na qual a arte e cultura não são valorizadas: “não tem investimento em cultura. O governo encara a arte, a dança e a música como um hobby, um talento, um dom, não como profissão” (Beatriz/Etec). Protesta-se aqui, não contra as injustiças sociais, mas contra as injustiças educacionais. Beatriz percebe uma desvalorização das artes, música e dança. Interpreto nas falas dessas duas alunas discursos que podem ter sido incentivados por uma prática pedagógica crítica (uma prática que sugere o pensamento das questões de injustiça, das realidades e contextos educacionais e sociais, da produção de sentidos).

Revisito essas leituras por entender que todos os movimentos educacionais que teorizo/pratico (letramentos críticos, novos letramentos, multiletramentos) têm em sua genealogia a pedagogia crítica. Embora teorizada há décadas e, para muitos, uma teoria já

internalizada (ou ultrapassada), no que concerne ao ensino de línguas estrangeiras, vejo, em muitos contextos, os alunos como “depósitos” de vocabulário e de estruturas trazidos por professores que cumprem o papel de ensinar línguas instrumentalmente. Um exemplo desse modelo convencional de ensino de língua estrangeira (foco no ensino instrumentalizante) é explicitado nos objetivos gerais de um plano de ensino de inglês de uma das Fatecs:

02	OBJETIVO GERAL DA ÁREA / DISCIPLINA
	O aluno deverá ser capaz de se comunicar utilizando frases simples em contextos pessoais e profissionais, pedir e dar permissão, falar sobre trabalho, fazer comparações, falar sobre experiências passadas, atender uma ligação telefônica e anotar recados; compreender números em dados estatísticos, gráficos e demonstrações financeiras; redigir correspondências rotineiras simples; extrair informações de textos técnicos específicos da área; entender diferenças básicas de pronúncia.

Os objetivos dessa disciplina de inglês se resumem a “comunicar-se utilizando frases simples, fazer comparações, extrair informações de textos, etc.”, ou seja, atividades instrumentais de decodificação, compreensão auditiva e redação. Retomo a discussão sobre a ideia de conciliação dos aspectos linguísticos e socioculturais enfatizados pelas OCEM-LE. Entendo que um plano de ensino de língua inglesa deveria focalizar o ensino da língua, entretanto, concordo com as OCEM-LE e vejo como um desafio ir-se além do ensino instrumental, passando de uma visão de ensino de línguas para educação de línguas estrangeiras. Embora existam propostas educacionais remodeladas pelos métodos de ensino, ou seja, as escolas implementam, por exemplo, as novas tecnologias e o ciberespaço como arenas de ensino-aprendizagem, isso é realizado, em diversos contextos, dentro do conceito “new bottles, old wines” criticado por Lankshear e Snyder (2000). Sobre os objetivos das aulas de inglês e os objetivos formulados pelos alunos, a professora da Fatec afirmou:

Vídeo 6: What is the relationship between English teaching and learning and technological education?

Prof^a Maria Lucia (Fatec) - Well, students expect Business English, so even when you have a student with CPE or a proficiency certificate they ask you if they could see it on the classes, because they say "I speak English but I don't know the jargon", ok, "I don't know how to write a minute", "I don't know how to... I have problems interpreting. "Can I see it on the classes?" so they expect Business English, ok? So, at this Fatec we teach business English, which is... I don't know (...) if it's really necessary

A professora da Fatec reforça que os objetivos das aulas de inglês nas Fatecs, similares àqueles colocados no plano de ensino, focalizam *Business English*, e que os alunos, de certa forma, exigem os jargões técnicos, mesmo que possuam o *CPE* ou algum outro *proficiency certificate*. Interpreto dessa fala que há uma valorização dos exames de proficiência reconhecidos internacionalmente (por exemplo, o *CPE-Certificate of Proficiency in English, Cambridge*) e uma similar valorização do conhecimento específico (geralmente vocabular) do inglês voltado aos negócios. No quarto semestre, de fato, todos os alunos de todos os cursos das Fatecs são convidados a realizar o *TOEIC*²⁰. Os alunos das Etec's que comprovam conhecimento de inglês também podem se candidatar a bolsas de estudos do programa de intercâmbio cultural. Caberia a discussão que venho desenhando: apesar de reconhecer as certificações internacionais como exigências reais do mercado, reflito se esses técnicos e tecnólogos (e seus professores) veem a língua exclusivamente como um instrumento/passaporte para o mercado de trabalho. Diante disso, questiono-me se uma formação por meio da educação crítica (por exemplo, a pedagogia freireana e os novos letramentos) somaria a essa capacidade de “comunicar bem o idioma” as questões culturais e identitárias, entre tantas outras. Entretanto, esse parece ser um quadro generalizado da educação de língua inglesa nos ensinos técnicos/tecnológicos. A mesma professora, na continuação do vídeo, questiona-se sobre o porquê da utilização de inglês para negócios:

²⁰ Test of English as International Communication. 5000 alunos puderam realizar o exame em 2011 (CEETPS - PATRÍCIO, 2011)

Vídeo 6 (Segundo trecho):

Profa. Maria Lúcia (Fatec): So, I don't really think that Business English should be, you know, so much used, but anyway, the group here chose the Business English coursebooks and we've been using them.

Interessa-me investigar as “brechas” nesse sistema, os trabalhos de ruptura desse *status quo* educacional. Por exemplo, interessa-me suscitar se a professora Maria Lúcia, ao afirmar não ter certeza se o inglês para negócios deveria ser “tão” utilizado, talvez, vislumbra outras possibilidades que vão além da exigência do mercado e dos alunos. Analiso se algumas assunções da pedagogia crítica têm sido inseridas nessa educação tecnológica, mesmo quando a pedagogia convencional é a institucionalizada.

Caberia, entretanto, um reconhecimento de que, contemporaneamente, existem muitas leituras e releituras de Freire. Em *Beyond the Missionary Position*, McWilliam (1997) critica a pedagogia crítica por sua condição de posição missionária e tom evangelizador. De acordo com a autora, muitos movimentos contemporâneos (teorias feministas, *queer theory*) a questionam por estes não terem sido problematizados nessa pedagogia. Entretanto, argumento que a pedagogia crítica tem sido revisitada e não perdeu sua força e aponto para uma tensão entre duas visões: aquela que vê a pedagogia crítica como desatualizada (MCWILLIAM, 1997) e uma visão oposta que a coloca como essencial para os tempos atuais, mesmo após décadas de sua teorização e aplicação (FERRAZ, 2010, 2012a). McWilliam (1997), ao realizar uma reflexão sobre a pedagogia crítica após quase três décadas, observou:

It is hardly an overstatement to claim that by the end of the decade, critical pedagogy had come to adopt the “missionary position” by supplying a redemptive social vision of pedagogical work in universities and schools (...) In the 1990's, there has been increasing discomfort with the self-congratulatory and somewhat evangelical tone that characterized critical pedagogy as a system of rhetoric (McWILLIAM, 1997, p. 221).

Após quatro décadas de pedagogia freireana, Darder *et al* (2009) defendem que a educação radical ainda tem papel fundamental para uma reflexão sobre as questões educacionais. Conforme os autores, o princípio do diálogo, o processo educacional emancipatório, o empoderamento pelos alunos por meio de seus questionamentos dos discursos educacionais dominantes e a conscientização (DARDER, BALODANO e TORRES, 2009, p. 13) são fundamentais em tempos de extremas diferenças sociais em todo o globo. Apple (2010), corrobora a atualidade de Freire, afirmando que:

While Paulo Freire is no longer with us anymore, his vision of an education that starts with personal and social understanding and ends with challenging the world is worth remembering in these times of neo-liberal and neo-conservative attacks on education and on the very nature of the public. It asks us to celebrate the ‘we’ at the same time we celebrate the ‘I’ of personal accomplishment (APPLE, 2010, p. xiii).

Entendo que as reapropriações contemporâneas da pedagogia crítica pelos letramentos críticos, novos letramentos e multiletramentos mostram a importância das teorias freireanas. O que entendo por pedagogia crítica revisitada são justamente essas releituras dos pensamentos de base de Freire, que incorporam questões contemporâneas as quais a pedagogia crítica não abordou: as novas tecnologias, os multiletramentos e os estudos de gênero, por exemplo. É sabido que, apesar das transformações da sociedade, muitos teóricos defendem que a própria educação não se renovou. Os estudos dos novos letramentos, por exemplo, apontam para o fato de que os alunos, considerados *insiders*, aprendem e praticam as novas tecnologias muito mais em *lanhouses*, *chat rooms*, *texting* e por meio de jogos do que nas escolas. Adiciona-se a isso o fato de muitos professores não se renovarem, ou seja, ainda pensam na educação como linearidade e cânone, e utilizam as novas tecnologias como instrumentos. Muitas formações de professores no país não incorporaram as novas propostas de educação. Ademais, ao incorporarem a pedagogia crítica ao currículo escolar, ela é

colocada na perspectiva de leitura crítica ou crítico-reprodutivista (SAVIANI, 1990) discutida anteriormente. Diante disso, se acredito na pedagogia crítica revisitada como a base para os movimentos educacionais que venho teorizando, como conciliar essa pedagogia e a educação de línguas estrangeiras em termos prático-pedagógicos e filosóficos? (MONTE MÓR, 2007a, 2008). Os professores de línguas estrangeiras das Etecs/Fatecs podem/devem ser educadores críticos?

Os documentos para o ensino de línguas estrangeiras (inglês e espanhol) das Etecs e Fatecs, bem como as propostas colocadas nas reuniões pedagógicas e de planejamento, não propõem ou incluem a pedagogia crítica *per se*. Ela não é citada. Nas falas da professora da Fatec, percebo não haver um foco na educação crítica, mas uma ideia de que “aqui é assim, ensinamos *Business English*, os jargões e preparamos os alunos para o mercado de trabalho”. No caso do professor da Etec, apesar de seus discursos focalizados na aprendizagem linguística e instrumental, sua prática apresenta outras visões de aprendizagem de línguas. Seus alunos, por exemplo, relacionam a sociedade, o ensino técnico e a língua inglesa de forma crítica, reivindicativa e, por vezes, poética. Apesar de não teorizada, creio que a educação crítica está presente nesse contexto. Percebo que há mudanças nessa educação, seja por meio de uma somatória de ações individuais de alguns professores, seja por meio dos alunos *insiders* que vêm para sala de aula exigindo mudanças e atualizações.

3.2. Pedagogia crítica e pedagogia convencional na educação tecnológica

Na minha visão, os educadores radicais apresentaram um sério desafio ao discurso e à lógica da visão liberal de escolaridade. Mas fizeram mais do que isso. Eles também tentaram formar um novo discurso e um conjunto de entendimentos sobre as teses reprodutivistas. De fato, as escolas foram despojadas de sua inocência política e foram conectadas à matriz social e cultural da racionalidade capitalista.

Giroux, *Schooling and the Struggle for Public Life*

A pedagogia convencional trata o conhecimento como desprovido de valores de caráter moral, cultural ou ético – para a pedagogia crítica, tudo tem seu valor.

Canagarajah, *Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching*

Seguindo os raciocínios de Giroux (2005b) e Canagarajah (2003), aponto para algumas reflexões acerca da prática pedagógica da educação de língua inglesa no contexto da educação técnica/tecnológica. A discussão proposta por Giroux acima critica a falta de uma visão dialógica entre prática e teoria, pois a escola parece ainda praticar uma educação reprodutivista (BOURDIEU, 1977, 1982; SAVIANI, 1990; MONTE MÓR, 1991, 2007a, 2009), o que também se aplica ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Nessa visão, as dicotomias são mantidas em lados opostos e fixos, separadas por linhas abissais que dividem as práticas e teorias (SANTOS, 2007). O movimento da pedagogia crítica questiona a fixidez dessas linhas. Giroux, leitor e interlocutor das teorias freireanas, vê os educadores radicais como aqueles que desafiam as visões neoliberais, apolíticas e reprodutivas da escola. Ele aponta três características que constituem as escolas reprodutoras: 1. o tratamento dos conhecimentos e habilidades; 2. a forma de construção cultural; 3. as formações ideológicas. Afirma o autor:

1. as escolas proveem a diferentes classes e grupos sociais o conhecimento e as habilidades necessários para ocuparem as diferentes camadas da força de trabalho;
 2. as escolas são vistas como reprodutivas no sentido cultural, funcionando para distribuir e legitimar formas de conhecimento, valores e linguagem;
 3. as escolas são vistas como parte do aparelho do Estado que produz e legitima os imperativos ideológicos e culturais do poder político do Estado.
- (GIROUX, 2005b, p. 4)

Como se encontra a escola pública técnica em relação às suas práticas e teorias? Elas são reprodutoras? Críticas? Críticas de si mesmas? E as faculdades públicas se renovam com o próprio conhecimento que geram? São questões formuladas por Monte Mór (2009). Elas reverberam em dois movimentos educacionais cujas tensões descrevo: o reprodutivismo/ ensino instrumental e as propostas da educação crítica. O professor Messias (Etec) chama a atenção para esses aspectos no vídeo:

Vídeo 7: About English teaching and Etec

Prof. Messias (Etec) - It's a very good place to work, we have very good students here, right? They come here prepared for the classes, and they have great interest in learning, so this helps a lot.

Although they don't learn how to speak, we don't have conversation classes, well, we have a good experience, because we try to improve their listening skill, they learn lots of vocabulary, grammar, and there's some interaction. We do as much as we can with a big group of 40 students in classes.

Na visão do professor, além de a escola técnica ser um ótimo local de trabalho, os alunos vêm preparados para as aulas e estão interessados na aprendizagem. Minhas observações durante as aulas em que esses depoimentos foram gravados confirmam esse interesse pela língua, tanto por esta pesquisa (todos tentaram conversar em inglês e a maioria dos grupos demonstrou interesse pelas discussões), quanto pelas aulas (professor e alunos tentam se comunicar e produzir em inglês). Mais adiante, o professor comenta (nesse vídeo) que, nos cursos de museologia, por exemplo, os alunos realizam dramatizações pensando nas situações profissionais as quais irão enfrentar: “some students here study Museology. So in

this case, they have to work with role-play because that's what they will use" (prof. Messias/Etec). Ele complementa que no ensino médio os alunos são incentivados à oralidade, através de apresentações teatrais ou em vídeos. Embora o foco dessas práticas pedagógicas seja linguístico, as maneiras pelas quais elas são realizadas apontam para um ensino mais contextualizado quando comparado com visões convencionais do ensino de língua inglesa. Entretanto, como salienta o professor Messias no mesmo vídeo (segundo bloco de ideias), o foco é, ainda, a instrumentalização, ou seja, no ensino técnico "they don't learn how to speak, we don't have conversation classes", mas aprendem a língua por meio de aulas com "muito vocabulário, gramática e pouca interação". Destes discursos, interpreto que coexiste uma tensão entre o que o professor teoriza (sua formação prioriza um trabalho linguístico/instrumental) e o que ele pratica (sua pedagogia focaliza práticas contextualizadas para cada curso técnico).

Similar discussão é proposta pela professora da Fatec a qual vê a tecnologia em sala de aula como mais um recurso para "alcançar" os alunos (além de algo importante a ser utilizado em aula). Analiso essa ideia de "alcançar" os alunos de duas formas. A primeira, com base na pedagogia convencional, ou seja, uma visão instrumental na qual a prática pedagógica é focalizada como um "recurso" para alcançar o próximo nível, conquistar. Uma segunda perspectiva seria aquela defendida por Lankshear e Snyder (2000) na qual a ação de alcançar é vista como uma "ponte" através da qual os professores podem, de fato, conectar-se aos alunos: "os fundamentos educacionais para reconhecer a natureza e a diversidade de letramento digital (...), parcialmente se dão na medida em que nós podemos construir pontes entre os interesses dos alunos nestas práticas e os fins acadêmicos mais formais" (Idem, 2008, p. 9). A professora afirma, ainda, que a tecnologia é a melhor forma de guiá-los ao conhecimento ("it's the best way to teach them, to give them knowledge, to lead them to some knowledge"). O princípio que subjaz a estas afirmações é aquele que Freire vem criticando há

anos: nós, professores, preenchemos os alunos com conhecimento ou, utilizando termos freireanos, depositamos conhecimento em nossos alunos como se estes fossem bancos. Depreende-se destes discursos que a educação, também na esfera técnica/tecnológica é vista, em muitos contextos, como um ato de depósito. Dussel (2009), com base na crítica de Popkewitz à atitude missionária docente, participa do debate em sua pesquisa com professores latino-americanos afirmando que os professores querem “salvar seus alunos de suas ignorâncias” como se fossem pastores missionários (*pastoral missionaries*): “cabe a nós, professores, pastores missionários (POPKEWITZ, 1998), redimi-los de seu sofrimento ao deixá-los se expressarem” (DUSSEL, 2009, p. 103). Essa metáfora dos pastores missionários parece ainda ocupar o imaginário de muitos professores devido ao fato de, muitas vezes, discursos salvacionistas, tais como “revolucionar” e “retirar os alunos das trevas (ignorância) e trazê-los para a luz (conhecimento)”, estarem presentes nas salas de aula. Interessa-me entender qual agência é focalizada quando reproduzimos o conceito bancário de educação. Estamos promovendo algum tipo de agência quando queremos redimir nossos alunos de seus sofrimentos (Idem, p. 103)? Reconheço que esses pensamentos são generalizações, mas, ao mesmo tempo, naturalizações presentes que, segundo MacLaren (2009), devem ser questionadas. Este autor questiona como certas práticas pedagógicas se tornaram tão habituais ou naturalizadas nos ambientes escolares a ponto de os professores as aceitarem como normais, esperadas e não-problematizadas. Prossegue o autor, questionando se “as práticas de competição por notas, abordagem centrada no professor e uso de recompensas e premiações” são práticas comuns, ou seja, se os professores minimamente percebem que não são “práticas talhadas na pedra”, que não são “leis” a serem cumpridas, mas práticas socialmente construídas (McLAREN, 2009, p. 71).

Percebo que possíveis respostas a essas questões são todos os pequenos movimentos de ruptura (RICOUER, 1977, 1978; MONTE MÓR, 2006a, 2008): as discussões teóricas que

geram práticas, práticas que refletem e questionam teorias, pequenas discussões/inserções críticas realizadas no dia-a-dia que têm proporcionado um trabalho de autocrítica, contextualizado e que dialoga com as novas teorias e práticas dos novos letramentos e multiletramentos. Esses movimentos contemporâneos educacionais não desejam substituir o reprodutivismo, mas complementá-lo e também questioná-lo nas funções que ele já não pode cumprir. Na educação técnica/tecnológica, creio que essa tensão entre um ensino instrumental e crítico está presente, como sugeri no início, não somente em seus documentos (D'ÂNGELO, 2007; MARTINS, 2000), mas também nas práticas pedagógicas que identifico nas falas, principalmente dos alunos, e no trabalho do professor do ensino médio técnico.

3.3. EELT: Education through English Language Teaching

O professor fala sobre a realidade como se ela fosse imóvel, estática, compartimentada e previsível. Ou então ele expõe sobre um tema completamente alheio à experiência existencial dos estudantes. Sua tarefa é preencher os estudantes com o conteúdo de sua narração - conteúdos que são alienados à realidade, desconectados da totalidade que os “ameaça”. As palavras são esvaziadas de sua concretude e se tornam uma verbosidade vazia, alienada e alienante.

Freire, *The Pedagogy of the Oppressed*

As propostas da pedagogia crítica, letramentos críticos e novos letramentos, quando trazidas para o ensino de línguas estrangeiras, encontram um grande desafio: o de conciliar a aprendizagem linguística e os aspectos socioculturais que permeiam esse ensino-aprendizagem. Na investigação aqui focalizada, observa-se que para a aluna Cristiane (Etec), as aulas de inglês contam com as duas perspectivas (a linguística e a sociocultural), uma vez que “o professor sempre se preocupa em direcionar o ensino da língua inglesa para a dança”. Muitos outros alunos do ensino médio técnico afirmam que o professor tem essa preocupação de contextualizar a língua inglesa em seus respectivos cursos (dança, administração, museu, etc.). O debate entre ensino linguístico *versus* trabalho educacional, ou seja, entre o cânone, o convencional e a reprodução de um lado; e o não-canônico, os letramentos críticos de outro, gera grande discussão não somente no Brasil, mas em diversos países. Nos Estados Unidos, o polêmico ato decretado pelo presidente George Bush, *No Child Left Behind* (2001), provocou divisão na academia americana por seu foco restritivo e quantitativo em relação aos exames de leitura e de matemática. Na Austrália, desde a década de 90 com a publicação do livro *The Great Literacy Debate: English in Contemporary Australia* (MYERS, 1992), acadêmicos como Freedbody, Butler, Myers, entre outros atentavam para o fato de que a visão de letramento defendida pelos conservadores estava ligada à canonicidade e ao estruturalismo e negligenciava, por exemplo, as inúmeras línguas e culturas aborígenes presentes no país

(MYERS, 1992, p. 3). Após duas décadas desse debate, Snyder (2008), ainda no contexto australiano, publicou o livro *The Literacy Wars*. A autora critica as decisões políticas em relação à educação em termos de políticas educacionais e curriculares argumentando que, após duas décadas de debate sobre letramento, “os críticos conservadores têm vertido o seu desprezo em relação à profissão docente e às instituições de formação de professores, acusando-os de danificar os sistemas tradicionais de ensino” (SNYDER, 2008, p. 8). No Brasil, as diversas propostas curriculares nas três esferas públicas, bem como as variadas linhas de pesquisa defendidas pelas áreas da Linguística, Linguística Aplicada, Letras e Educação, sugerem discussões e interpretações sobre o que deve ser a educação por meio do ensino de línguas estrangeiras (ou o que venho desenhando como educação de línguas estrangeiras, ou, EELT). Delineiam-se debates efervescentes na academia entre os linguistas e educadores críticos. Entendo que estes produzem linhas de pesquisa que geram práticas pedagógicas que não dialogam em muitos dos níveis educacionais. Pela ótica dos linguistas, o foco no sociocultural produz aprendizes não capazes de se comunicar efetivamente na língua estrangeira. Pela ótica dos movimentos da educação crítica, uma educação exclusivamente mecanicista/neoliberal já não comporta mais as transformações as quais estamos vivendo. De Freire a Giroux, Apple a Todd, Snyder a Lankshear e Knobel e esta tese, todos propõem uma educação voltada à conscientização política, criticidade e cidadania. Citando Brydon, Menezes de Souza e Monte Mór (2010), retomo alguns pensamentos de Freire sobre ler a palavra e ler o mundo e sobre o processo de conscientização por meio do aprender a escutar o outro:

Here it is worth recalling Paulo Freire’s reflections of the relations between “word” and “world”. Freire (2005:151) spoke of the need to move away from “naïve” ways of reading the world in terms of “common sense”, where meanings are taken to be given, apparent and uncontested (a form of knowledge described by Freire as “made from experience”), towards a more analytical (“rigorous”) form of reading the world which Freire defined as “learning to listen”: “one doesn’t learn to speak by speaking; it is by

listening that one learns to speak” (2005:157). This is part of the development of the eminently political process of critical reflection that Freire called *conscientização*, a politically aware understanding of the socio-historical world and its relationship to reading and knowledge-formation through an understanding of language and meaning-making (BRYDON, MENEZES DE SOUZA E MONTE MÓR, 2010, p. 242).

Entendo que esses conceitos estão sendo apropriados pela educação de línguas estrangeiras no Brasil e percebo essas apropriações em alguns trabalhos pedagógicos desenvolvidos pelos professores pesquisados. Assim como nas OCEM-LE (2006), que propõem uma conciliação entre as perspectivas linguísticas e socioculturais, sugiro uma posição relativista contextual, ou seja, uma pedagogia que abarque/altere ambas as perspectivas (e tantas outras que surgem) nos mais variados contextos. Interpreto que os dois contextos educacionais pesquisados apresentam propostas pedagógico-filosófico-educacionais que têm sido debatidas e trazidas para a sala de aula. Discuto a possibilidade de utilizarmos em contextos de ensino de línguas estrangeiras no Brasil o acrônimo *EELT-Education through English Language Teaching* (FERRAZ, 2010), pensando não na substituição dos diversos termos que já existem sobre o ensino de línguas, mas numa proposta de encontro entre os movimentos contemporâneos de educação crítica e a educação de língua inglesa:

Nevertheless there has been a plethora of acronyms (TESL / TESOL/ TEFL/ TEAL/ TEIL/ TESP/ TEMPL/ TEIM) to conceptualize the many contexts in which English language education has taken place around the globe (MacPherson 2006), I am assuming that EELT reflects a rather different concept from these previous ones provided it accounts for the intertwining of contemporary takes on education and English language teaching. EELT connects its theoretical assumptions to post-movements (post-structuralism, postcolonial studies, and critical theory) as well as it tries to discuss citizenship and democracy through language learning (FERRAZ, 2010, p. 2)

Nessa visão, busco diferenciar as nomenclaturas, assim como os movimentos educacionais que elas representam. O que venho denominando ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras ou, mais especificamente, ensino-aprendizagem de língua inglesa, refere-

se a um movimento que foi influenciado, a meu ver, pelas epistemologias convencionais, numa visão de língua, mormente estruturalista. Utilizo, para diferenciar a proposta, os termos educação de línguas estrangeiras/inglês (*language education* – MacPHERSON, 2006; LED, 2011) e o acrônimo citado acima. Sugiro que o conceito EELT englobe as práticas pedagógicas daqueles que têm revisto o papel das línguas estrangeiras. Doravante, analiso alguns discursos que apontam para um trabalho crítico:

Bianca (Etec): As aulas são boas, bem direcionadas aos assuntos pertinentes aos conhecimentos que necessitamos.

Cristiana (Etec): As aulas aqui são muito dinâmicas, o que é fundamental para o aprendizado. Além disso, o professor sempre se preocupa em direcionar o ensino da língua inglesa para a dança, ensinando vocabulários próprios da dança.

Eliana (Etec): As aulas de inglês na Etec são totalmente direcionadas para nossa área. São boas e também são agregadas a outras formas de estudo, como internet, músicas, seminários, etc. Nosso professor torna as aulas muito mais variadas.

Ilma (Etec): São incríveis, aqui a gente aprende inglês de uma forma muito legal, utilizando músicas, entrevistas e apresentações de trabalhos em inglês, nós aprendemos vocabulários técnicos específicos de dança e acho isso muito importante.

Felipe (Etec): Como no dia dessa entrevista pode-se notar a dinamicidade das aulas, com seminários e criações de vídeos em inglês além das aulas comuns.

Há duas perspectivas que discuto a partir desses discursos: 1. o ensino de inglês visto como práticas pedagógicas contextuais e 2. o aspecto multimodal do processo ensino/aprendizagem. A aluna Bianca afirma que “as aulas são direcionadas aos assuntos pertinentes aos conhecimentos que necessitamos” e a aluna Eliana segue a mesma argumentação escrevendo que “as aulas de inglês na ETEC são totalmente direcionadas para nossa área”. Cristiane aponta que “o professor sempre se preocupa em direcionar o ensino da língua inglesa para a dança”. A aluna Ilma complementa afirmando que as aulas “são incríveis”, pois “a gente aprende inglês de uma forma muito legal, utilizando músicas,

entrevistas e apresentações de trabalhos em inglês” e “aprendemos vocabulários técnicos específicos de dança”. Em muitas das respostas, esse discurso de contextualização da língua para o curso técnico foi apontado pelos alunos dos dois grupos pesquisados. Embora alguns se refiram ao enriquecimento vocabular, interpreto que essas falas apontam para uma preocupação desse ensino com o contexto dos alunos. Os alunos da primeira turma, por exemplo, estão realizando sua formação técnica em dança e, de acordo com eles, é muito importante conhecer os principais dançarinos no mundo, bem como os estilos que revolucionaram a dança. As alunas argumentam que nas aulas de inglês assistem aos documentários que mostram esses dançarinos e estilos de dança. Além disso, comentam que aprendem vocabulário técnico da dança em inglês ao mesmo tempo em que conhecem os estilos e os dançarinos apontados. A esse respeito, Gee explica que a prática contextual (*situated learning*) se faz essencial nas escolas. O autor sugere que as pessoas não são dicionários que traduzem significados literais das palavras, mas sim que elas geram significados contextuais ao associarem as palavras com imagens, ações e com experiências, tanto no mundo real ou imaginado (GEE, 2007a). A esse respeito, o aluno Felipe explica que, no dia de coleta de dados dessa pesquisa, os alunos estavam apresentando seus vídeos em inglês: “como no dia dessa entrevista pode-se notar a dinamicidade das aulas, com seminários e criações de vídeos em inglês, além das aulas comuns”. Interpreto, nessa fala, um trabalho pedagógico focalizado nas multimodalidades e novos letramentos, ou seja, ao escrever o roteiro, atuar, gravar, editar e apresentar os vídeos, os alunos praticaram a língua de forma contextual, dialógica e participativa (pedagogia crítica) e de forma multimodal (gestual, performativa, visual, auditiva). Ainda nos entendimentos de Gee (2007a), essa forma de ensino incentiva uma aprendizagem como prática social:

Uma vez que percebemos esta multiplicidade do letramento, percebemos que, quando pensamos em leitura e escrita, temos que pensar além do impresso. Ler e escrever em qualquer domínio; seja a lei, canções de rap, redações acadêmicas, histórias em quadrinhos, ou qualquer outra coisa, não

são apenas formas de decodificação de impressão, (...) mas diferentes tipos de práticas sociais (GEE, 2007a, p. 18).

Finalmente, sugiro que esses discursos dos alunos, principalmente da Etec, remetem a práticas contextuais e multimodais de ensino de língua inglesa do ensino médio técnico de uma Etec em São Paulo. Em certo sentido, pode-se interpretar que se tratam de práticas conectadas à pedagogia crítica ou ao que tenho chamado *EELT* (*Education through English Language Teaching*), ou seja, essa visão na qual os aspectos linguísticos (ensino de língua) e educacionais (educação de língua) são contemplados.

Retomei, neste capítulo, a pedagogia crítica freireana como uma prática que, embora idealizadora, pode trazer contribuições à educação de língua inglesa por seu aspecto basal. Por meio dela, é possível identificar as epistemologias dos novos movimentos educacionais, bem como vislumbrar uma proposta educacional para a língua inglesa. Acredito que ambas as pedagogias podem se alternar ou mesmo coexistir nos variados contextos.

Capítulo 4

Novos letramentos, novas tecnologias e educação de língua inglesa

Internet Map, Chris Harrison <http://www.chrisharrison.net/index.php/Visualizations/InternetMap>

4.1. Novas tecnologias, novos *mindsets*

A presença da tecnologia na vida cotidiana vem aumentando constantemente nos últimos dois séculos. Essa evolução tem sido documentada nas escritas acadêmica e popular, por meio de infinitas perspectivas.

B. Dilger, *Ease and Electracy*

Em contextos de informação digital, a compreensão das relações entre as ideias é tão importante quanto, se não mais importante do que, o próprio domínio das ideias. Hoje, o especialista é aquele que vê e busca a conexão entre as relações de informações, e não aquele que tem os fatos “nus” descontextualizados.

C. Luke, *Cyber-schooling and Technological Change*

A tecnologia (vista como conjunto de conhecimentos e princípios) e as novas tecnologias (ligadas, contemporaneamente, à digitalidade e à virtualidade) influenciam os mais variados contextos sociais. Muitos teóricos defendem que sua presença ubíqua gera

possibilidades criativas e/ou destrutivas na busca da identidade. Para Carmen Luke (2000), as novas tecnologias são aplicadas numa gama de conceitos que englobam “dados, imagens, símbolos, ideias e teorias” (LUKE, 2000, p. 54). De acordo com Lankshear e Snyder (2000), elas estão cada vez mais ligadas aos ambientes escolares e a pressão exercida às escolas e currículos parece exigir uma implementação tecnológica “instantânea”. Isso tem deixado professores, muitas vezes, confusos. Da educação aos negócios, da economia à filosofia, dos estudos culturais às engenharias, todas as áreas do conhecimento estão, em tempos contemporâneos, ligadas às tecnologias. As visões salvacionistas vão declarar que a tecnologia proporciona a solução de todos os problemas, enquanto que as visões apocalípticas a colocarão como o fim da sociabilidade. Na educação, Lea e Jones (2011) defendem que prevalecem duas conotações: a primeira implicaria que “o engajamento com as tecnologias digitais por parte dos alunos faz com que esses percam o interesse pelo que é considerado acadêmico, tais como a leitura de livros ou escritura de trabalhos” (LEA e JONES, 2011, p. 378). A segunda visão apresenta a ideia de necessidade por parte das universidades de “responder imediatamente a essa nova geração de alunos, alinhando o ensino-aprendizagem com os mundos digitais dos alunos” (Idem). Portanto, trata-se de um conceito-chave para entendermos as relações entre sociedade, cultura e educação. Alguns teóricos defendem que a tecnologia existe desde o início de existência humana, ou seja, desde sempre se empregou algum tipo de tecnologia para a “evolução” da sociedade, seja para sua defesa, caça, subsistência, cultura, educação ou comunicação. Nessa perspectiva, praticamente tudo criado pelo ser humano pode ser denominado tecnologia: instrumentos e ferramentas, veículos, aparelhos eletrônicos e manuais, procedimentos, conjuntos de conhecimentos que levam à ciência, etc. Outra visão, contextualizada em termos contemporâneos, está ligada às inovações mais recentes e consideradas revolucionárias para as relações humanas: a tecnologia digital, tal como a internet, as fibras ópticas, a nanotecnologia, etc. A perspectiva que adoto está em

concordância com os pensamentos de Castells (2000) e Lankshear e Knobel (2007, 2008), ou seja, denomino “tecnologias do século XXI”, ou as novas tecnologias (NTICs ou *ICTs* em inglês) “o conjunto de tecnologias na microeletrônica, computação (máquinas e softwares), telecomunicações, transmissões, e optoeletrônica” (CASTELLS, 2000, p. 29). Estas propiciam, ainda segundo o autor, uma “revolução tecnológica informacional e comunicacional”. Em âmbitos educacionais, há aqueles que entenderão as novas tecnologias como instrumentos e aplicações e aqueles que as defenderão como metalinguagem para processos de construção de sentidos e práticas sociais. Essas visões são colocadas por Negroponte quando o autor explica a diferença entre os conceitos de átomos e *bits* a fim de mostrar essas duas visões sobre tecnologia. O argumento sugere uma metáfora: se pensarmos em átomos (propriedades físicas e materiais do computador), um computador teria um valor no mercado, por exemplo, em torno de mil dólares. Entretanto, se pensarmos em *bits* (propriedades abstratas de conexão entre os dados contidos no computador), ele valeria um ou dois milhões de dólares (NEGROPONTE, 1995). Para Pereira (2005), a tecnologia permeia os discursos e políticas educacionais atuais. Conforme o autor, devemos formar cidadãos preparados para o mundo contemporâneo e esse é o grande desafio para quem dimensiona e promove a educação. “Em plena Era do Conhecimento, na qual inclusão digital e Sociedade de Informação são termos cada vez mais frequentes, o ensino não poderia se esquivar dos avanços tecnológicos que se impõem ao nosso cotidiano” (PEREIRA, 2005, p. 13). Entretanto, o uso das novas tecnologias na escola está, em muitos contextos, ligado às práticas instrumentais, ou seja, no sentido de técnica e aplicação. Quando se fala, por exemplo, que uma escola possui tecnologia “de ponta” e por esse motivo pode ser ranqueada como uma escola tecnológica, percebo que, frequentemente, ela possui computadores e laboratórios “ultra” modernos e que esses computadores são utilizados, muitas vezes, para digitação de textos, buscas na internet e impressões. Nas Etecs e Fatecs, depreendo essa visão da

perspectiva de muitos alunos, ou seja, para eles a tecnologia impulsiona o aprendizado da língua inglesa. A esse respeito, Lankshear e Snyder (2000), tecem algumas considerações:

It is still common for teachers to think of technology in terms of tools and implements. This is true in the case of all the new electronic communication and information technologies; it is specially true in the case of computers. However, a narrow view of technology can impede our understanding of key ideas such as the inherently technological and changing natures of literacies. It follows that concentrating only on the tools or implements aspects of technology can blind us to its important social and cultural dimensions, and, in particular, to recognizing technology as a social practice (LANKSHEAR e SNYDER, 2000, p. 32).

Utilizando a metáfora “new bottles, old wines”, parece que as epistemologias tradicionais e as novas epistemologias digitais ainda não dialogam em muitas escolas. Carmen Luke (2000) discute a questão ao concordar com o posicionamento de Castells sobre a tecnologia como modo discursivo, e não apenas como técnica. Nas palavras da autora, Castells argumenta que as NTICs não são somente ferramentas (ou tecnologia no sentido material), mas também processos a serem desenvolvidos (LUKE, 2000, p. 57). Tal abordagem é sugerida por Lankshear e Snyder (2000), ou seja, a visão de tecnologia que mais interessa discutir é a vista como inter-relações entre as dimensões cultural, operacional e crítica. Os autores seguem argumentando que “em oposição às visões reducionistas e mecanicistas de letramento e aprendizagem, argumentamos a favor de uma educação que “capacite” os educandos a transitarem nas dimensões operacionais, culturais e críticas dos letramentos e das tecnologias” (LANKSHEAR e SNYDER, 2000, p. xvii). Esses autores sugerem, ainda, que os educandos possam pensar sobre o cotidiano e os desafios associados com o uso das novas tecnologias nas aulas (Idem, p. xxii). Compartilhando os questionamentos de Lankshear e Snyder (2000), indago:

- Quais visões de tecnologia são usadas na educação por meio do ensino de línguas estrangeiras?

- Como as políticas educacionais em âmbitos federal, estadual e municipal estão integrando as novas tecnologias em seus documentos?
- De que forma os novos letramentos e a tecnologia fazem com que os professores desenvolvam pedagogias que possam inseri-los em suas práticas?

Os movimentos dos novos letramentos se alicerçam nas bases filosóficas e propostas pedagógicas da pedagogia crítica e do letramento crítico para inserir as novas tecnologias e a digitalidade/virtualidade/ciberespaço nas teorias educacionais. No que concernem os novos letramentos, Ann Mills (2010), em seu artigo *The digital turn*, explica que os teóricos dos novos letramentos “têm se concentrado nos potenciais produtivos e criativos de ambientes eletrônicos, os quais as crianças têm utilizado dentro e fora das escolas (...). Há um reconhecimento de que interpretar e representar ideias são cada vez mais digitais” (MILLS, 2010, p. 248). Os novos letramentos, ancorados nas teorias de Lankshear e Knobel, Gee, Snyder e Black, entre outros, incorporam e discutem as novas maneiras de pensar num contexto pós-industrial tecnológico/digital. Eles atuam nas dimensões operacionais, culturais e críticas. Não obstante, Lankshear e Knobel (2007) atentam para a dimensão social, uma vez que essa foi pormenorizada pelas pedagogias convencionais. Nas palavras dos autores, os educadores que defendem os novos letramentos mantiveram o social à frente dessas dimensões (LANKSHEAR e KNOBEL, 2007a, p. 9). A diferença dos movimentos de letramento crítico (*critical literacy*) e os novos letramentos (*NLS - New Literacy Studies*) é a ênfase do segundo nas tecnologias e nas implicações dos seus usos nos contextos educacionais e sociais. Lankshear e Knobel (Idem) explicitam que “as novas tecnologias possibilitam e potencializam essas práticas, de maneira incrivelmente sofisticadas e gigantescas” (LANKSHEAR e KNOBEL, 2007a, p. 21). Outra contribuição dos novos letramentos advém dos entendimentos sobre os modos de pensar resultantes da influência e da

presença das tecnologias digitais. Para os autores, operamos, basicamente, num *continuum* entre dois modos de pensar (*mindsets*):

Mindset 1: the world basically operates on physical/material and industrial principles and logics. The world is centered and hierarchical; social relations of ‘bookspace’ prevails; a stable ‘textual order’.

Mindset 2: the world increasingly operates on non-material (e.g. cyberspatial) and post-industrial principles and logics; social relations of emerging ‘digital media space’ are increasingly visible; texts in change (LANKSHEAR e KNOBEL, 2007b, p. 11).

No primeiro modo de pensar, portanto, a visão de mundo está ligada ao conhecimento como produto (artefatos e *commodities*). Outrossim, o indivíduo, a autoridade e a centralidade são o foco das relações. O segundo *mindset* opera na tensão entre materialidade e não-materialidade (real e virtual, espaço e ciberespaço) e a visão de conhecimento é ligada ao conhecimento como algo construído, contingente e contextual. O foco é a coletividade e o produto, não mais o artefato, mas os serviços e mediações. As metáforas dessas relações são, segundo os autores, o “*copyleft, hybridity, open space, authorship questioning*”. As relações sociais emergem do espaço de mídia digital e multiespaços de significação. (Idem, p. 11). As implicações para a educação de língua inglesa são muitas. Os exemplos da internet, tais como os sites e jogos *SimCity, War of Warcraft, Secondlife, Facebook, Orkut, Flickr, Twitter, Delicious, Blogspot, Youtube, Myspace*, entre muitos outros, demonstram que essas redes sociais ocupam, naturalmente, os contextos dos jovens alunos (*insiders*). A aluna Débora, da Etec, escreveu:

Débora (Etec): Sim, ouvindo músicas em inglês e na internet, sinceramente eu posso dizer que a maior parte de tudo que sei, entendo da língua inglesa se deve graças à internet e às músicas em inglês. Muitas vezes até deixo de escrever em português na internet e escrevo em inglês ou francês e às vezes até em japonês.

Os estudos mostram que esses jovens “nasceram” nos contextos das tecnologias digitais, da cibercultura e da multimodalidade. Como Débora acima, por meio da internet e

das músicas, a aluna atesta que aprendeu “quase tudo que sabe”. Creio que essa aluna representa uma geração de alunos que lida naturalmente com a internet. Ao serem indagados se, além das escolas, “você aprende inglês por meio da internet, jogos, vídeos, celulares e outros?”, os alunos escreveram:

Vitor (Etec): Sim, às vezes entro em sites em inglês de assuntos que me interessam.

Vanessa (Etec): Sim. Na internet, jogos e até TV, você acaba aprendendo inglês como em filme.

Tâmara (Etec): Jogando jogos virtuais.

Danilo (Etec): Yes, principally with songs and sites.

Felipe (Etec): Sim, através de jogos vídeo games, internet series e filmes.

Gabriela (Etec): Vídeo games principalmente.

Esses são os alunos que pesquisam sites, buscam músicas, traduzem, ouvem, praticam e aprendem línguas. Se antes se tentava evitar tais generalizações (talvez certo receio em admitir que nós, educadores, somos os *outsiders*), hoje em dia é praticamente impossível negar o fato de que novos *mindsets* emergiram com a sociedade digital e que os jovens usam seus “*smart mobs*” para mandar mensagens de texto, vídeo e música para conectar com a rede e até mesmo para agir politicamente, como no caso citado das Filipinas (RHEINGOLD, 2002). São esses os alunos “*multitaskers*” que estão perdendo o interesse por aulas em que a centralidade, o poder, a univocidade e a linearidade da ordem textual prevalecem (*mindset* 1). Concordo com os argumentos de Lewis (2007) quando este autor afirma que não importará muito se os pais e outros adultos incentivam as mudanças ou não, pois os jovens continuarão a se engajar numa gama de novos letramentos nos momentos em que estão fora da escola. A questão é se queremos tornar os letramentos escolares mais significativos (LEWIS, 2007, p. 236). E acrescentamos a esses pensamentos de Lewis as percepções de Kalantzis e Cope (2008) quando os autores tratam essas mudanças como uma mudança no conceito de agência:

Things have also changed in the social relations of meaning-making. Audiences have become users readers, listeners, and viewers are invited to talk back to the extent that they have become media co-designers themselves. The division of labor between culture and knowledge co-creators and consumers has been blurred. Consumers are also creators and creators are also consumers. Knowledge and authority are more contingent, provisional and conditional-relationships of could rather than should. This is what we mean by a “shift in the balance of agency”, from a society of command and compliance to a society of reflexive co-construction (KALANTZIS e COPE, 2008, p. 91)

Em tom de compartilhamento com os pensamentos dos autores, ao pensar nesse encontro educação de línguas e as novas tecnologias, surgem os desafios: como conciliar os novos letramentos e a educação de línguas estrangeiras? Os alunos são, de fato, essa geração de *insiders/digital natives/multitaskers*? Em caso afirmativo, como os educadores podem atuar nesse contexto? Como educar nas dimensões operacionais, culturais e críticas em relação às novas tecnologias?

4.2. Tecnologia e educação vistas sob perspectivas instrumentais *versus* socioculturais

A virada digital - um trocadilho com o termo “virada social” cunhado por Gee (2000, p. 180) - é uma consequência da globalização e da crescente variedade de tecnologias para comunicação. As pesquisas sobre os novos letramentos têm apresentado uma mudança na ênfase de pesquisa de leitura baseada no impresso e na escrita para uma leitura que inclui novas práticas textuais que são mediadas pelas tecnologias digitais.

Ann Mills, *The Digital Turn*

O poder de uma sociedade estará cada vez mais centrado no seu desenvolvimento cultural e científico-tecnológico. Está-se entrando na era da criatividade. Educação “para o fazer” ou “para o operar” não mais se justifica. A busca de novos conhecimentos, o incentivo à pesquisa, à interdisciplinaridade dando origem a novos profissionais que venham responder a problemas da sociedade com mais eficiência, o embasamento metodológico do saber, o aperfeiçoamento das atividades mentais propícias à criação, a conscientização do papel social do desenvolvimento científico-tecnológico devem ser as novas premissas de uma política educacional de formação de recursos humanos.

Peterossi, *Formação do professor para o ensino técnico*

Quão diferentes são as práticas textuais da internet das práticas dos livros e do impresso?

Kalantzis e Cope, *Multiliteracies*

Peterossi (1994) coloca a importância de a educação técnica englobar o desenvolvimento científico-tecnológico em consonância com o desenvolvimento cultural. Mills (2010), citando Gee, aponta para uma virada digital (*digital turn*) nas pesquisas sobre letramento, ou seja, sobre o impacto das novas tecnologias na educação. No entendimento de D'Ângelo (2007), o ensino técnico tem se fundamentado na pedagogia tecnicista em diversos contextos educacionais no país. Em relação à inclusão das tecnologias na educação, tem havido um movimento praticamente imposto às escolas e aos professores (LANKSHEAR e SNYDER, 2000). Talvez como resultado de uma pressão social com relação à implementação rápida e pressão para que os “índices” de qualidades das escolas subam, as propostas de

educação que inserem tecnologia priorizam a discussão de tópicos que não contemplam as bases epistemológicas das próprias propostas. Consequentemente, essas propostas operam, em sua maior parte, numa visão de instrumentalidade, o que remete à visão de educação para o fazer e para o operar, segundo crítica de D'Ângelo (2007). Lankshear e Knobel (2003) criticam essa epistemologia convencional. Segundo os autores, esta “tem privilegiado o conhecimento proposicional advindo de uma dominação do conhecimento baseado no texto linear” (p. 87). A esse respeito, os autores afirmam:

Another kind of response to the new media is a rush to adopt. In that rush, we have seen teachers bring the new media into classroom, as if the medium itself were the message. Instead of writing a story longhand, on a piece of paper, students type it to a word processor, or a blog, or put together a video. There is something new here to be sure, but just how new? Have the relationships of knowledge and pedagogy changed in any significant ways? Is classroom discourse much that different? (KALANTZIS e COPE, 2010, p. 87)

Gee (2007a) participa do debate ao defender que, pelo fato de o letramento demandar mais do que a habilidade de decodificar palavras e imagens e por exigir a participação das pessoas nas práticas sociais, necessitamos focalizar não somente os ‘códigos’ ou ‘representações’ (língua, equações, imagens), mas os domínios nos quais esses códigos e representações são usados (GEE, 2007a, p. 18). Essas são as premissas de uma educação sociocultural, ou seja, assim como nas premissas da pedagogia crítica, interpreto que o citado autor sugere que devemos atentar para os contextos sociais nos quais as representações e os códigos estão inseridos. Entretanto, a tecnologia, ao se conectar à educação, parece funcionar como um código/instrumento, como mais uma técnica para ensinar. Nesse sentido, argumentos acerca da inclusão digital dos jovens alunos afirmam que nossos jovens estão incluídos digitalmente quando, na verdade, eles sabem apenas digitar textos no *Word* ou realizar buscas simples no *google.com*. A esse respeito, Pereira (2005) explica que “quando pessoas em situação de exclusão social passam a ter acesso ao computador e seus recursos,

pode-se falar em popularização ou mesmo em democratização da informação, mas não necessariamente em inclusão digital” (PEREIRA, 2005, p. 15). Ainda no entendimento do autor, a inclusão é um processo no qual uma pessoa ou um grupo de pessoas passa a participar dos usos e costumes de outro grupo, ou seja, quando utiliza esse meio como práticas sociais que levam a uma inclusão na sociedade digital ao mesmo tempo em que geram uma reflexão sobre essa inclusão. Nesse sentido, o discurso da aluna da Fatec abaixo mostra essa visão instrumental sobre a aprendizagem da língua inglesa e as tecnologias:

Vídeo 8: Aprendizagem e tecnologia

Karine (Fatec): Bom, em relação à tecnologia e aprendizagem, a gente percebe que a tecnologia facilitou muito, contribui muito para esse ensino porque atualmente tem o CD ROM que a gente pode treinar em casa exercícios em inglês e também a internet possibilita entrar em contato com outras culturas, desses países onde a gente aprende a língua estrangeira

A aluna Karine afirma que a tecnologia é importante quando aprendemos inglês. Ademais, argumenta que a tecnologia facilita esse processo e cita a possibilidade de utilização do CD ROM para a prática de exercícios. Embora seja bastante interessante seu comentário sobre a possibilidade de “entrar em contato com outras culturas” por meio da internet, interpreto nessa passagem uma visão focalizada na instrumentalidade de tecnologia, ou seja, vista como um instrumento utilizado para facilitar a aprendizagem, a tecnologia, aplicada às aulas, faz com que os alunos aprendam mais. Jeferson, aluno da Etec, escreveu que “yes. When I play video games or talk to people on the internet, I always learn expressions and new words in English”. Novamente, interpreto que a internet, quando associada à aprendizagem da língua inglesa, serve como provedora de expressões e novas palavras em inglês. A esse respeito, Kalantzis e Cope (2008) asseveram:

We can use technology to learn old things in old ways. We can set up the new media devices in our contemporary world to do old-fashioned didactic teaching: the teacher or textbook publisher puts content into learning management system; the learners work through the content step by step; the

learners take a test at the end and get a grade that indicates whether they have passed or failed. (KALANTZIS e COPE, 2008, p. 88)

Complementam os pensamentos dos autores acima Lankshear e Knobel (2008) ao defenderem que os letramentos digitais não devem ser importados para as salas de aulas baseados no argumento de que são motivadores ou engajadores, pois os alunos que têm dificuldade no letramento convencional talvez não estejam interessados em praticar “o que já sabem” de forma, muitas vezes, imposta pelos professores (como no exemplo em que os professores solicitam aos alunos a montagem de um “blog das suas férias”). Compreendo que essa visão se desdobra em duas perspectivas: de um lado, a educação tecnológica vista sob perspectivas instrumentais *versus* perspectivas socioculturais. Novamente, seguindo as perspectivas de Lankshear e Snyder (2000) e Morin (2005), apreendo que, em oposição à visão mecanicista e reducionista de ensino e aprendizagem, o papel da educação seria o de capacitar os alunos para que possam transitar nas dimensões operacionais, culturais e críticas da educação e tecnologia. Lidar com essas três dimensões é um dos desafios para os educadores e poderiam somar aos contextos educacionais no que se refere às novas tecnologias em sala de aula (LANKSHEAR e SNYDER, 2000, p. xvii). O letramento digital é a área que busca entender essa relação. Nas palavras de Lankshear e Knobel (2008), “se estendermos o conceito de letramento para letramento digital, veremos que este considera uma miríade de práticas sociais nas quais os significados, mediados por textos, são produzidos, distribuídos e compartilhados via codificação digital” (p. 5).

Ampliando as três dimensões de Lankshear e Snyder (2000), utilizo o diagrama a seguir sobre o letramento digital para compreender as conexões desafiadoras que as epistemologias digitais demandam de um trabalho educacional. Embora vários dos elementos que compõem o diagrama sejam passíveis de revisitas/questionamentos como, por exemplo, o que seria “effective communication”, entendo que ele complementa as dimensões propostas por Lankshear e Snyder:

QUADRO: WHAT IS DIGITAL LITERACY?

What is Digital Literacy? From Futurelab handbook: Digital literacy across the curriculum
http://www.futurelab.org.uk/resources/documents/handbooks/digital_literacy.pdf

Retomando os discursos dos alunos, percebo que eles não consideram, de certa forma, algumas das dimensões acima apresentadas, ou seja, o pensamento crítico, a criatividade, colaboração e compreensão sociocultural da utilização das redes sociais, por exemplo, não são abordados. Ao focalizar a facilidade de utilização, por exemplo, entendo que muitos alunos veem o uso das novas tecnologias nas aulas de inglês como habilidade funcional e facilitadora de comunicação. Essa visão, segundo Lankshear e Snyder (2000), “nos cega com relação às dimensões cultural e social e, em particular, ao reconhecimento da tecnologia como uma prática social” (p. 32). Todavia, ressalto a minha percepção de que não há incompatibilidade entre compreender a complexidade de domínios abstratos e matérias presentes no quadro *digital literacy* acima e reconhecer o valor do contexto epistemológico linear (impresso/papel/instrumental) no qual estamos inseridos. Essa percepção indica, portanto, que a linearidade pode e deve integrar propostas educacionais, ao invés de ser excluída ou banida, como alguns interlocutores defendem. Outra visão apontada por Karine no mesmo vídeo (vídeo 7) é a possibilidade de se aprender a língua e a cultura dos povos falantes da mesma. A

estudante disse que a internet possibilita entrar em contato com outras culturas. Interpreto dessas falas que a tecnologia e o aprendizado se dão de forma instrumental (“aprendi inglês com a facilidade dos CD-ROMS”), mas também a internet propiciou interações e conhecimento de outras culturas. A esse respeito, Danilo (Etec) sugere uma discussão sobre as dimensões instrumentais e socioculturais:

Vídeo 9: English, society, and technical education

Danilo (Etec): I think that being able to speak English is very important not only in the career but for life because with English you can communicate everywhere...

and communication is one of the most important things in the world. If you can communicate well, speak to everyone, any country, you can do whatever you want, and English is the main way to do that because it's the most important language in the world, and everywhere you go people speak English. It's a reference and you need English to do almost everything.

Even in Brazil, lots of terms of speaking

Teacher: but she said that in her technical course she needs English...have you guys checked if you need English?

Danilo: in my course I do Desenho gráfico, graphic design, everything you say, it's in English, all the terms.

Danilo apresenta várias dimensões as quais a língua inglesa e o seu curso de *design* podem abarcar. A primeira, sua função comunicacional, ou seja, como já discuti, a dimensão material na qual os alunos se veem levados a aprender a língua. Embora veja a língua como algo hegemônico (“you can do whatever you want (...) you need English to do almost everything”), o aluno tem consciência de que, para ter sucesso em seu curso de *graphic design*, ele deve saber os termos técnicos que estão em inglês e deve conhecer a língua para utilizá-la em seu contexto escolar. Além disso, traz o debate para seu contexto, ou seja, no Brasil somos influenciados pela língua inglesa. Infere-se dessas falas que o aluno da Etec, além de se comunicar fluentemente na língua inglesa (como mostra o vídeo), percebe suas relações com a sociedade (“it's important to communicate”) e com a tecnologia (“it's

important to know the terms so that I can do my course”). Como alertam Lankshear e Snyder (2000), é por meio das dimensões operacionais, culturais e críticas que um educador melhor pensaria o encontro tecnologia e educação. Os teóricos dos novos letramentos têm argumentado que as visões convencionais de leitura e escrita não são mais adequadas para descrever a combinação de sistemas semióticos em textos digitais. Reduzir o currículo de inglês a um repertório convencional de gêneros e habilidades escritas não reflete a realidade das práticas de letramentos atuais e exclui novas formas de texto digital. A facilidade com a qual os usuários das novas tecnologias podem transmitir, produzir e imprimir documentos para os propósitos do dia a dia tem transformado a linguagem codificada em multimodal (MILLS, 2010, p. 251). Em tom de compartilhamento com a visão de Mills, percebo que existe, de fato, uma virada digital que traz consigo a multimodalidade de textos. Sugiro que as epistemologias digitais influenciam a educação todas as vezes que entro nos laboratórios e sou ajudado pelos alunos em diversas situações. Caberia, nesse momento, mencionar um episódio de uma aula que lecionava quando tentei passar um vídeo do *youtube.com* no laboratório e o site estava bloqueado para os alunos e para a minha máquina (que controlava todas as demais). Um aluno se levantou e com o seu *ipod* transferiu um arquivo de desbloqueio e todos pudemos assistir ao vídeo. Não discutirei as regras da instituição em relação às redes sociais tais como Orkut, MySpace ou Youtube. Respeito a decisão da instituição, apesar de entendê-la como excessiva e excludente. Embora tenha pensado posteriormente sobre o “desbloqueio ilegal” realizado (logo após o vídeo o mesmo aluno bloqueou o site com outro programa), decidi enxergá-lo como uma de tantas outras subversões educacionais que por vezes realizamos nas aulas. Para que uma aprendizagem contextual aconteça, segundo Gee (2007a), as palavras devem ser associadas às “imagens, ações, experiências ou aos diálogos no mundo real ou imaginado. Caso contrário, as palavras são somente palavras, como nos dicionários”.

Ainda nas palavras do autor: “Os significados contextuais levam ao entendimento real e à habilidade de aplicar o que uma pessoa sabe à ação” (GEE, 2007a, p. 105).

4.3. Educação de língua inglesa e as novas tecnologias

A teoria de aprendizagem dos “bons” videogames se encaixa melhor com o mundo moderno, altamente tecnológico e global que as crianças e adolescentes de hoje vivem, do que com as teorias (e práticas) de aprendizagem que, por vezes, eles têm na escola. (...) Seria um absurdo, então, pensar que, no colegial, ambos os alunos bons e ruins, ricos e pobres, não gostam muito da escola?

Gee, What video games have to teach us about learning and literacy

Nossa crítica é que um programa com base em conteúdo tradicional, embora direto e acessível, reduz o foco do "pensamento crítico" e da "prática transformativa". Estes, defendemos, são essenciais para prepararmos os alunos para a análise crítica das práticas científicas e das questões solicitadas pelo Currículo Nacional (e por outros documentos políticos atuais). No entanto, não acreditamos que uma abordagem é superior à outra – porém, cada uma constrói o conhecimento científico de forma diferente, por meio de suas diferentes modalidades, para diferentes fins.

Exley e Luke, Uncritical Framing: Lesson and Knowledge Structure in School Science

Segundo Fieldhouse e Nicholas (2008), podemos ser considerados conhecedores das tecnologias (*tech savvy*), ou seja, identificamos as novas tecnologias, entretanto estamos distantes de sermos considerados conhecedores da informação (*information wise*), ou seja, somos pouco capazes de discernir os conteúdos e discutir criticamente os construtos epistemológicos das novas tecnologias. Nas palavras dos autores, enquanto somos letrados digitalmente, o suficiente para utilizar o navegador e clicar em links ou navegar da nossa maneira pela massa eletrônica da internet, quão conhecedores da informação (*information wise*) somos no que diz respeito à avaliação do conteúdo que encontramos nela? Entendemos seus significados? Estes atendem às nossas necessidades? Como a utilizamos? Sabemos se ela é confiável, condizente com a realidade ou imparcial? (FIELDHOUSE e NICHOLAS, 2008, p. 64). Participam do debate Lea e Jones (2011) ao questionarem uma literatura que defende a rica utilização das tecnologias pelos alunos, pois esses estudos não apresentam investigações detalhadas “do que os alunos estão realmente fazendo quando estão usando diferentes aplicativos ou como os significados estão sendo construídos por meio do engajamento com as

tecnologias digitais” (p. 379). Para a professora da Fatec, é importante que os professores estejam atualizados no que diz respeito à tecnologia (“it is important that teachers be “up-to-date” to technology”). Segundo uma visão geral dos alunos (Etec e Fatec), as pessoas não estão imunes às transformações da sociedade advindas da tecnologia e, na maioria dos discursos, a utilização da tecnologia é enfatizada como algo essencial em ambos os níveis de ensino técnico e tecnológico. O professor da Etec concorda com esses argumentos e ressalta que os alunos exigem as novas tecnologias nas aulas:

Vídeo 10: About technology and technical education

Prof. Messias (Etec) - Yes, that’s an interesting topic. If you don’t use technology in your classes, your students will probably ask you to, right? It’s impossible... because they know the importance of that. They want to see people speaking in English, not only the teacher, but other people, so we must use videos, we must use... (projector), modern equipment because, well, it’s natural, they want it.

Em seus argumentos, Messias enfatiza que os alunos exigem a utilização das tecnologias nas aulas, uma vez que sabem de sua importância para a formação técnica. No contexto das aulas de inglês, eles querem perceber outras pessoas falando inglês. Pode-se inferir que os alunos têm algum tipo de conhecimento sobre as variações linguísticas, de sotaque e de pronúncia (*world englishes*), uma vez que exigem variedade. Para o professor da Etec, devemos utilizar as tecnologias (“the modern equipment”), pois se trata de algo “natural”. Retomando as três dimensões propostas por Lankshear e Snyder (2000), nas análises do subcapítulo anterior argumento que as dimensões críticas e sociais não deveriam ser negligenciadas. Nas reflexões aqui colocadas, ressalto que a dimensão operacional (instrumental) também não deve ser pomenorizada uma vez que ela é considerada o nível mais básico de acesso às novas tecnologias (por exemplo, ligar, “logar”, baixar, anexar, colar, copiar, mesclar, inserir imagens ou textos, “linkar”, “blogar”, editar, etc, são todos verbos que

permitem transitarmos pelas novas tecnologias digitais). Retomando Lea e Jones (2011), essas são algumas atividades que os alunos, geralmente, realizam:

Table 1. Examples of student engagement in digital literacies.

• Completing assignments in Word/Excel	• Researching advertisements/ commercial/.org websites
• Searching/downloading from Google/ Wikipedia	• Collecting images for assessed work
• Accessing/reading/downloading from commercial/corporate websites	• Analysis of images from the Web
• Studying CISCO course online	• Analysis of images from magazine
• Download and complete course log book	• Hand writing of own evaluations on 'brief' (a collage of digitally created texts)
• Access/read/notes/PowerPoint slides from tutor website	• Creating/using spreadsheets
• Annotating digital texts	• Scanning images from books
• Yahoo/Google searches	• Group presentation using PowerPoint
• Write minutes of meeting in Word	• You Sendit file transfer
• Online communication around group work: MSN/personal email/Facebook	• Design of project front page using clip art
• Use of college VLE/university email/ library searches/web links	• Design of professional proposal
• YouTube	• Meeting agenda/minutes/ project plans
• Hotmail/Yahoo/Googlemail	• Job proposal
• CS3 Creative Suite – an Adobe package	• BBC/ <i>Times</i> online searches
• Google image/scanning images for assignments	• Use of templates downloaded from Web
• Reading and interpreting briefs for assignments	• Reading paper handouts from tutors
• Copy assignment onto CD for tutor assessment	• College notes/web links in Yahoo mail for ease of access
• Reading tutor's evaluation of project proposal	• Geocity for webspace
• Reading PowerPoint from lectures	• Tender for commercial brief (mock for assessment)
• Writing a learning log (accessed online but completed by hand)	• Blogging
• eBay/Amazon/iTunes	• Personal Development Plan (hard copy – template accessed online)
• Texting/MySpace/MSN	• Access lecture notes from WebCT/ Blackboard

Lea e Jones (2011).

Interpreto que esses engajamentos propostos pelos autores se tratam de atividades mormente instrumentais/operacionais, tais como realizar tarefas com *Word/Excel*, enviar textos, fazer *download*, ler e identificar diversos tipos de documentos e extensões (*PowerPoint*). Se, para que os alunos sejam considerados, de fato, conhecedores da tecnologia (*tech savvy*), eles devem transitar por todos (ou pelo menos a maioria) dos engajamentos acima, caberia a reflexão de que a dimensão instrumental/operacional não é tão simples como se divulga. Creio que, similarmente às demais dimensões, ela é um desafio para os professores que utilizam as novas tecnologias. Além disso, estar letrado digitalmente (*tech wise*) significa engajar-se na dimensão operacional de forma crítica, ou seja, refletindo durante o processo e construindo sentidos. Interpretando os discursos abaixo, discuto se os alunos são, de fato, *tech savvy* e *tech wise*. Os alunos da Etec escreveram, sobre a pergunta: “você aprendem inglês fora da escola?”:

Danilo (Etec): Yes principally with songs and sites.

Tâmara (Etec): Jogando jogos virtuais.

Felipe (Etec): Sim, através de jogos vídeo games, internet, séries e filmes.

Gabriela (Etec): Vídeo games principalmente.

Vinicius (Etec): Sim através de música e filmes.

Rafael: Yes movies, sitcoms, vídeo games, internet.

Diogo (Etec): Sim, acho que aprendi mais inglês em jogos online e em vídeo games do que em escolas.

Uma possível interpretação desses dados mostra que esses jovens realizam os engajamentos sugeridos por Lea e Jones (Idem) ao afirmarem que aprendem inglês fora da escola. Para que Felipe, Gabriela, Rafael e Diogo (Etec) aprendam por meio de jogos online, eles provavelmente devem se engajar em “comunicação online em trabalhos de grupo, análise das imagens digitais da web e leitura de tutoriais” (LEA e JONES, 2011), e realizar essas

tarefas, geralmente, em inglês. Ademais, segundo Gee (2007a), os bons videogames criam comunidades (*affinity spaces*), trazem as dimensões culturais, linguísticas e críticas da aprendizagem. Diogo (Etec) argumenta que “aprendeu mais inglês em jogos online e em videogames do que em escolas”. Vinicius, Danilo e Rafael (Etec) dizem que aprendem inglês com filmes, séries e músicas. Em relação aos filmes, mesmo que a visão fosse quantitativa/instrumental, ou seja, assistir para adquirir vocabulário ou estruturas, esses alunos se conectam aos mais variados *affinity groups and spaces* e, ao fazê-lo, gravam, editam, cocriam, “curtem”, indicam e reprovam os diversos vídeos que assistem, por exemplo, no *youtube.com*. Trata-se de uma discussão relevante para os alunos *insiders*, pois estes transitam por todas essas ações/engajamentos, e para os professores (muitos deles *outsiders*), que vêm aprendendo nos processos de tecnologização. Conforme Gee (2007a) e Lankshear e Knobel (2008), existe uma geração de *insiders* (geralmente crianças, adolescentes e jovens adultos), ou os nativos digitais contemporâneos, que nascem com “mentes” tecnológicas (*technological mindsets*) e desafiam uma geração educada em epistemologias convencionais. Lankshear e Knobel (Idem) sugerem que essa geração merece estudo e representa um desafio para os educadores de gerações anteriores. Refraseando esses autores, devemos levar a sério a ideia de que os sentidos (*sensitivities*) de muitos jovens que são *insiders* estão associados à ideia de que eles cresceram dentro (e somente dentro) de uma revolução tecnológica/informacional contemporânea. Isso poderia excluí-los do ensino formal dominado pelas mentalidades dos *outsiders* (LANKSHEAR e KNOBEL, 2007b, p. 78). Retomando Fieldhouse e Nicholas (2008), é essencial investigarmos não somente se os alunos são conhecedores, ou não, de tecnologia, mas também como eles veem a tecnologia digital/cibercultura em seus contextos. Ademais, deve-se compreender como estes percebem suas influências, como as utilizam cotidianamente e como eles se engajam criticamente às novas tecnologias em ambientes educacionais e fora deles. A esse respeito, as pesquisas de Magnani (2008, 2011)

problematizam os novos letramentos e os jogos eletrônicos digitais, propondo que “os estudos e análises de videogames e questões políticas e sociais mais amplas” sejam realizados. A análise do autor do jogo popular *The Sims*, por exemplo, mostra que o jogo “reitera uma noção de família muito particular, inspirada em uma classe média suburbana americana em que, entre outras coisas, não existe aluguel, crianças são vistas como investimento e todos os sujeitos presentes sabem ler” (MAGNANI, 2011, p. 13).

Proponho que os questionamentos de Lankshear e Snyder (2000) sirvam de reflexão para pensarmos o encontro tecnologia e educação: “o que a educação de jovens requer de nós? Quais prioridades temos que manter e focalizar enquanto nos propomos a educar sob um novo regime tecnológico? E como enfrentarmos os novos desafios que a adoção das novas tecnologias pode trazer?” (LANKSHEAR e SNYDER, 2000, p. xiv). Esses são alguns questionamentos que tenho feito como educador/pesquisador e como um *outsider*. Trata-se de reflexões constantes que podemos nos perguntar todas as vezes que vemos nossos alunos abrindo seus *laptops* em suas carteiras. Nesses momentos, em que eles estão fazendo tudo (por exemplo, checando *blogs*, jogando *World of Warcraft*, assistindo *Youtube*, ouvindo *Myspace* e postando no *Facebook*), menos interagindo ou participando de nossas aulas, seria apropriado refletir se o que estamos ensinando está baseado em epistemologias que não levam em conta contextos contemporâneos. Ao defender essa posição, não pretendo diminuir ou eliminar o que é considerado o cânone/convencional, pois como já enfatizei, ensino gramática, vocabulário e estrutura em minhas aulas e discuto a leitura dos clássicos. Entretanto, o que sugiro é uma posição contextual na qual cânone e não-cânone se interliguem com intuito de construir novos conhecimentos. Embora as tecnologias sejam frequentemente colocadas como instrumentos (*technology in terms of tools and implements*), é importante conciliar as dimensões instrumentais, culturais e críticas se desejamos ir além das propostas reprodutivistas para a educação. Finalmente, entendo que os professores devam estar

preparados para engajar/teorizar/utilizar criticamente as novas tecnologias em suas aulas. Como proposto por Fieldhouse e Nicholas (2008), os professores podem optar por serem conhecedores de tecnologia ao mesmo tempo em que são conhecedores da informação/conteúdo, para que possam lidar com os desafios contemporâneos que a educação digital/tecnológica apresenta. Proponho que a educação de línguas estrangeiras e as epistemologias digitais dialoguem com o intuito de conectar teoria e prática nos contextos educacionais atuais.

4.4. *Blogging*: novos letramentos de fato?

A produção e o consumo de blogs são vistos como uma nova forma de prática social, que se constitui por meio de gêneros específicos de escrita e de significado - uma prática que reconfigura relações e pode gerar novas formas de olhar o mundo.

Davies e Merchant, *Looking from the Inside Out: Academic Blogging as New Literacy*

A prática de blogging se tornou rapidamente uma atividade bastante sedutora, e para muitos. As tecnologias dos blogs fornecem novas possibilidades que podem ser ao mesmo tempo, simples e complexas; simples porque compartilham algumas das características dos textos baseados no impresso (como convenções tipográficas, ortográficas, de parágrafo, de layout e assim por diante) e complexas, devido aos recursos oferecidos pelo hipertexto.

Davies e Merchant, *idem*

Davis e Merchant (2007) defendem uma perspectiva social e educacional em relação aos blogs. Da perspectiva social e política, pode-se discutir a extrema influência que um blog pode exercer. Apesar de existirem inúmeros tipos de blogs (eblogs, blogs empresariais, acadêmicos, pessoais, de viagens, de pesquisa, entre outros) e de, praticamente todas as principais redes sociais possuírem blogs ou oferecerem páginas internas de blogs aos seus membros (o *Facebook*, por exemplo, oferece páginas internas que funcionam como blogs), entendo essa mediação como uma possibilidade de compreender as relações entre sociedade, digitalidade e educação de línguas. Murthy (2008) promove uma reflexão acerca do debate sobre os blogs defendendo-os como possibilidades pedagógicas. Num segundo momento, analisando principalmente a participação dos alunos dos dois níveis educacionais no blog da pesquisa, discuto a não-participação e a questão da geração digital (*net generation*, *wiki fledglings*, *millennials* ou *Google generation*). As premissas acima defendidas pelos autores, ou seja, de que os blogs trazem novas possibilidades de comunicação e de construção de significados, não se efetivaram, segundo minha visão, na coleta de dados. Dessa forma,

entendo relevante buscar compreender o porquê da não-participação, bem como levantar hipóteses sobre o porquê da pouca interação dos alunos nos blogs. Ressalto que decidi incluir “o que não deu certo” na pesquisa e problematizar o que é inesperado numa pesquisa acadêmica.

Davies e Merchant (2007) propõem que os blogs estão imersos num contexto social que engloba ambos os discursos locais e globais de participação entre *bloggers* e seus leitores. Esse contexto desafia nossas concepções sobre o que significa sermos escritores e leitores em contextos contemporâneos (DAVIES e MERCHANT, 2007, p. 168). Os blogs são formas de prática social que invocam novas maneiras de construção de sentido, ou seja, devido à sua intrínseca característica de multimodalidade (imagens, sons, vídeos, textos, etc.), os blogs possibilitam e demandam uma ruptura com a leitura linear e horizontal. Sob essa ótica, além de proporem novas construções de sentidos (sentidos advindos dos modos e mediações interligados), os blogs desafiam “a autoridade do livro e da página impressa como formas dominantes de representação” (Idem, p. 171), pois “ao examinarmos um blog, por exemplo, precisamos aceitar que o texto é raramente estático, uma vez que ele é constantemente atualizado por meio dos comentários que são anexados a cada postagem” (Idem). Além disso, cabe observar que um visitante de blogs provavelmente não lerá todas as postagens ou assistirá a todos os vídeos. Acredita-se que o leitor poderá escolher seus próprios caminhos de leitura e assumir maior agência nesse processo. Em pesquisas mais recentes, vejo que esse meio está praticamente inserido nos mais variados contextos sociais. Na educação, por exemplo, os blogs são vistos com naturalidade pelos estudantes e o fato de o professor pedir aos alunos que montem seus blogs é algo que faz parte de diversas disciplinas. Cabe ressaltar a facilidade de se montar um blog em domínios *blogspot.com* ou *wordpress.com*, pois estes trazem ferramentas visuais e são autoexplicativos. Ainda na educação, vê-se a expansão dos

eblogs, ou seja, blogs educacionais de escolas, projetos educacionais e métodos de ensinos, que transferem para o contexto digital as discussões educacionais.

Com o objetivo de que os alunos interagissem sem orientação, presença ou influência deste pesquisador, investiguei como estes debateriam com seus colegas os discursos realizados em sala. No blog da pesquisa, de um total de 15 vídeos postados, somente dois vídeos foram comentados (5 comentários). Devido a pouca ou “nenhuma” participação, interpreto que essa última etapa da pesquisa praticamente não se realizou da maneira esperada. Essa seria talvez uma etapa importante, cuja proposta era de interação e discussão de opiniões acerca da educação técnica/tecnológica e língua inglesa. Buscando compreender essa não-participação, verifiquei, por meio dos emails de alguns alunos que, de fato, a hospedagem e o formato do blog que utilizei não permitia o acesso ou a postagem de comentários se o usuário não tivesse um email do *gmail.com*, por exemplo. No caso das aulas da Fatec, o convite foi realizado em etapas diferentes da pesquisa e, similarmente à Etec, não tivemos participação efetiva. Esse fato poderia indicar a não-participação. Entretanto, ao verificar os questionários e listas de emails dos alunos, percebi que muitos (mais de 50%) possuíam algum email que permitia acesso ao blog. Portanto, interpreto essa não-participação em três aspectos: 1. participação política (recusa de participação); 2. falta de interesse (a pesquisa acadêmica não interessa e não se conecta com a realidade dos alunos) e 3. falta de conhecimento em relação à tecnologia (ao se depararem com o blog bloqueado, os alunos não são capazes de comentar e desistem). Conforme refletem Lankshear e Snyder (2000), “as novas tecnologias sempre geram um certo grau de suspeita e ceticismo, insegurança e exposição ao não-familiarizado” (p. 18). A esse respeito, como ressaltai anteriormente, algumas notas de observações minhas indicam o nervosismo de alguns alunos (principalmente as alunas da graduação) ao terem que utilizar as câmeras digitais ou celulares para as gravações. O grupo das alunas dos vídeos 1 e 4 da Fatec, por exemplo, ensaiou várias vezes antes de realizar a “gravação final”. Os vídeos dessas

alunas são bastante curtos, como se quisessem “se livrar” da tarefa o mais rapidamente possível.

Milne (2010), ao refletir sobre a ausência de participação, afirma que devemos estudá-la a fim de questionarmos e dialogarmos com nossas próprias pesquisas. Segundo a crítica da autora, “se os pesquisados não participam, o que isso tem a dizer sobre a pessoa que facilita o processo? O que diz sobre suas habilidades? Sua personalidade?” (MILNE, 2010, p. 2). Pensando nos possíveis significados da ausência, a autora complementa que se deve atentar para o fato de que a não-participação mostra um aspecto importante, pois, ao invés de somente se celebrar o que “deu certo”, atenta-se para o que não aconteceu como esperado (Idem, p. 2). Milne ressalta que a não-participação atinge diretamente o pesquisador e, por esta razão, geralmente não é estudada. Reconheço que, durante o processo de seleção da participação dos alunos nos blogs, uma insegurança e ansiedade enorme me atingiram. Nesse contexto, tentando solucionar o problema, reenviei para as listas de emails o *link* dos blogs e solicitei novamente a participação. Ela não aconteceu. Feitas essas asserções, analiso a não-participação dos alunos nessa última etapa da pesquisa e levanto algumas assunções sobre essa não-participação. Concordando com os argumentos de Davies e Merchant (2007), os quais afirmam que os blogs são “uma atividade sedutora” e estão cada vez mais popularizados devido ao seu fácil acesso e “montagem”, busco entender por que o blog da pesquisa não foi tão sedutor assim. Interpreto que a visão dos alunos evidencia uma separação entre o que se entende por pesquisa acadêmica e a prática diária. Quantos de nossos alunos desejam continuar seus estudos e fazer uma pós-graduação? Mesmo que, hoje em dia, muitos alunos desejem realizar estudos pós-graduandos, a maioria decide parar na graduação. O discurso de que a academia gera teses e teorias que não têm conexão com a “realidade” é ainda muito presente e pode ser uma das razões pelas quais os alunos não se interessaram pelas discussões no blog. Nas aulas, os alunos foram “convidados” pelo seu professor para a gravação das

discussões (depreende-se que, talvez, viram essa tarefa como uma atividade “diferente” do que eles estavam realizando). No blog da pesquisa, entretanto, eles foram convidados a participar sem nenhuma obrigatoriedade e num ambiente fora da sala de aula. Em suas casas, por exemplo, eles tiveram um contexto completamente diferente, ou seja, ao abrirem seus emails não se viram obrigados a abrir o *link* enviado, assistir os vídeos e comentá-los. Nesse momento, imagino que, talvez, o blog sobre as senhas do *War of Warcraft* ou o *Facebook* estivessem na tela dos computadores pessoais dos alunos, nas janelas ao lado, e fossem mais “interessantes”. Isso indica a possível visão de que tudo o que é acadêmico e “teórico” está longe da realidade dos educandos. Retomando as pesquisas de Gee (2007) e Magnani (2011), muitos jovens optam pela “escola fora da escola” (MAGNANI, 2011), ou seja, pelos espaços extraescolares onde outros tipos de aprendizagem acontecem. Assim, analiso os únicos comentários feitos no blog a respeito dos vídeos gravados em aula, todos eles postados por alunas da Etec:

BLOG: Comentários postados

5 comentários:

[Ana Biiiah](#) disse...

Muito legal, adorei poder colaborar com o trabalho.

I really enjoy discuss topis about our studies and I love English too, so I hope you get enough good material to work with on your project.

[7 de dezembro de 2009 11:30](#)

[Rute](#) disse...

É um ótimo trabalho! pois gera discussões sobre a importancia de tomar decisões e nos faz pensar no que é prioridade para!

So, stop, tink and take the right decision!

[24 de março de 2010 18:20](#)

[Bianca](#) disse...

I love the work you have provided teacher Daniel.

I find it very important that students can explain their opinions on how the fact of knowing the English language is fundamental to our professional growth.

Thank you for the opportunity we are able to help you with your work.

[26 de março de 2010 13:38](#)

[ca.lizz](#) disse...

Trabalho magnificooo *-*
mto legal participar

[27 de março de 2010 06:30](#)

[Laura](#) disse...

Well, was difficult at the beggining talk in front off a camera, but the project's idea is really
interessant...
The students explain why and how it's important to today.
I hope I could help.

[20 de junho de 2010 16:38](#)

A maioria das alunas elogia o trabalho (Ana, Rute, Bianca e ca.lizz) e incentiva a sua continuação. Alguns comentários interessantes surgem de Rute e Bianca. Para Rute “É um ótimo trabalho!”, pois gera discussões sobre a importância de tomar decisões e nos faz pensar no que é prioridade: “stop, think and take the right decision”. Bianca aponta para uma discussão que realizei no capítulo 1: a relação da língua inglesa e o mercado de trabalho (“I find it very important that students can explain their opinions on how the fact of knowing the English language is fundamental to our professional growth”). Todos os comentários se referem, entretanto, à coleta realizada em sala de aula. Nenhum deles se refere aos vídeos e comentários gravados pelos colegas. Os comentários se referem, ainda, ao fato de terem tido a oportunidade de “gerar discussões” (Rute) e “explicar suas opiniões” (Laura e Bianca). Esses comentários confirmam que as duas primeiras etapas presenciais aconteceram dentro da metodologia proposta, ou seja, elas proporcionam oportunidades “abertas” de diálogo e construção de sentidos. Entretanto, na etapa final da discussão no blog, a participação foi menos significativa. Sugiro, finalmente, que as relações entre pesquisa acadêmica e as novas tecnologias (aqui representadas pelos blogs) sejam problematizadas a fim de compreendermos as práticas em sala de aula que utilizam esse recurso e, mormente, de verificarmos se é válida a utilização/construção de blogs nas aulas e fora delas.

Neste quarto capítulo, busquei problematizar as áreas da educação de língua inglesa e as novas tecnologias. Devido ao fato de serem escolas técnicas e tecnológicas, as novas tecnologias podem ser representativas de variados conceitos e ações. Sendo assim, aponto que parecem coexistir *mindsets* convencionais e novos no que concernem os novos tempos. Os jovens alunos apresentam, geralmente, um *mindset*, mormente influenciado pelas novas tecnologias. Discuto duas visões sobre educação e tecnologia e defendo que ambas são importantes se desejamos unir educação e as novas tecnologias. A primeira vê a prática pedagógica das novas tecnologias como instrumentos de aplicação e a segunda sugere ir-se além da visão instrumental (numa visão que inclui uma reflexão desses usos). Essa última visão, que consolida as dimensões operacionais, culturais e críticas, chama-se novos letramentos. Por fim, questiono, por meio dos blogs, se nossos alunos são realmente *tech savvy* e *tech wise* ao se depararem com as novas tecnologias.

Capítulo 5

Educação para cidadania

Re-new - <http://www.flickr.com/photos/jr04/389256486/>

5.1. Sobre cultura e cidadania: novas aprendizagens

Somos criaturas sociais e culturais, completamente. O que significa dizer que somos definidos e definidores dos tempos em que vivemos.

Kingwell, *The World We Want*.

Rejeitando as distinções controladoras que colocam a forma contra o conteúdo, o profissionalismo contra a política, e a experiência subjetiva contra as representações objetivas, muitos educadores críticos e muitos teóricos dos estudos culturais têm se esforçado para derrubar as fronteiras rígidas e as oposições binárias entre o ensino e a política, a ética e o poder, a alta e a “baixa” cultura, as margens e o centro, e assim por diante.

Giroux e Shannon, *Education and Cultural Studies: toward a performative practice*

Uma nova pedagogia hermenêutica exige dos professores, em primeiro lugar, que sejam intérpretes da cultura, e não apenas transmissores dela. É imperativo que os professores sejam formados para serem capazes de falar “através” das disciplinas, de transitar entre as culturas, e de ir além das fronteiras nacionais.

Smith, *Postcolonialism and Globalization: Thoughts towards a New Hermeneutic Pedagogy*

Menezes de Souza e Monte Mór (2006), nas OCEM-LE, enfatizam que a noção de cidadania deve fazer parte das preocupações da educação atual. Similarmente, Mattos (2011), concordando com Machado (2002), enfatiza 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 a formação do cidadão” (p. 204). A missão da Etec pesquisada assevera: “promover de modo sistemático e permanente o aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem que garantam a competência profissional e o exercício efetivo da cidadania dos educandos” (ETEC, 2008). Refletindo sobre “o exercício efetivo da cidadania dos educandos”, aponto para algumas perspectivas no que diz respeito à cidadania e busco compreender quais destas o ensino técnico/tecnológico privilegia. Ademais, por entender que cidadania e cultura são conceitos-chave do imaginário social, sugiro que esses conceitos sejam problematizados também pela área de educação de línguas estrangeiras, e que esses façam parte do que se entende, contemporaneamente, por novas aprendizagens. A aluna Satie (Fatec) escreveu que “a língua inglesa é uma língua mundial e fundamental para abrir novas oportunidades, tanto profissionais quanto culturais”. Interpreto que a aluna sugere que a educação de língua inglesa deve se preocupar com os aspectos “profissionais” (geralmente a aquisição linguística relacionada ao se comunicar bem numa entrevista de emprego) e os “culturais”. A aluna Eliana (Etec) enfatiza os estudos culturais por meio de sua visão de discriminação:

Vídeo 11: Ensino técnico e sociedade:

Eliana (Etec): Eu acho que tanta discriminação quanto tem contra negros gays ou sei lá, sabe...sobre as diferenças, diferenças étnicas, de religião.

Eu acho isso um absurdo, porque ela (a pessoa) deveria ser tratada como igual. Eu acho que a arte além de ter uma expressão, ela mostra o que nós estamos vivendo. Um reflexo da sociedade.

Os posicionamentos de Eliana em relação às diferenças raciais, sexuais, religiosas e sua conexão com a arte sugerem uma reflexão: como e o que se deve discutir com os educandos quando se abordam os aspectos culturais? Apresento um entendimento de cultura e cidadania em consonância com os estudos culturais para, então, buscar entender como estas dialogariam com outras visões, tais como as visões consideradas mais tradicionais de cultura. Os estudos culturais são teorizados como uma área polimórfica e intersticial advinda de variadas disciplinas. Sua “ênfase num conhecimento que se coloca entre as disciplinas sem ser reduzido a nenhuma delas” faz com que esses estudos se preocupem com os produtos culturais, conforme afirmam Giroux e Shannon (1997, p. 4). Outro aspecto sobre esses estudos é sua preocupação com outros *loci* de aprendizagem, ou seja, com os locais que vão além da escola, tais como os estudos de mídia, cinema, comunicação de massa, religião, cultura popular, as novas tecnologias, estudos visuais, estudos multimodais, além de estudos gays, raciais, feministas e de gênero. Nesse *melting pot*, os estudos culturais expandem nossos entendimentos para visões multifacetadas de pedagogia, bem como seu papel fora da escola (Idem, p. 4). Como muitas das teorias contemporâneas de educação têm defendido (por exemplo, os novos letramentos e os multiletramentos), hoje em dia, não é somente na escola que se aprende. Além disso, o que se aprende (as formas de conhecimento) e como se aprende (as formas de pedagogia) e respectivas metodologias vêm sendo questionados pelos jovens considerados *insiders/digital natives*. Os estudos culturais compõem uma área que se conecta com as teorias defendidas neste trabalho, pois, assim como as teorias da educação crítica, esses estudos estão preocupados em problematizar os universalismos, essencialismos e dominações:

Cultural studies are a project not only to construct a political history of the present, but to do so in particular way, a radical contextualist way, in order to avoid reproducing the very sorts of universalisms (and essentialisms) that all too often characterize the dominant practices of knowledge production, and that have contributed (perhaps unintentionally) to making the very

relations of domination, inequality and suffering that cultural studies desire to change. Cultural studies seek to embrace complexity and contingency, and to avoid the many faces and forms of reductionism (GROSSBERG, 2006, p. 2).

Conforme Grossberg (Idem), esses estudos dialogam com as teorias críticas e suas contribuições são as multiplicidades de olhares e hibridismos resultantes de variadas áreas do conhecimento. Fornas (2008) aponta para novos caminhos, intercessões e hibridismos nas áreas da comunicação, educação e estudos de mídia. Ele define as diversas dimensões de mediação (textos, tecnologias, modos) como essenciais para entendermos os estudos culturais. Além de atuarem nesses interstícios (*interbetweenness*) das áreas do conhecimento, estes problematizam conceitos-chave para debatermos questões educacionais e sociais. Retomando os estudos dos imaginários sociais, Brydon (2008, 2010) sugere que alguns conceitos-chave sejam problematizados por meio dos estudos culturais: comunidade, comunidades imaginadas, cultura e cidadania. Por meio dos teóricos, tais como Mbembe (*African new imaginaries*), Charles Taylor (*social imaginaries*), Castoriadis e Appadurai (*globalization*), Brydon (2010) argumenta que esses novos imaginários sociais estruturam matrizes sociais, questionam a fixidez e a suposta linearidade. Nessa perspectiva, os conceitos de cultura e cidadania ganham, talvez, olhares multifacetados. Concordo também com os entendimentos de Monte Mór sobre cultura, ou seja, pode-se compreender a cultura por meio de visões críticas:

A questão da consciência crítica torna-se, assim, imprescindível dentro de uma proposta que visa a reavaliar as perspectivas culturais. Em outros tempos, este tema pôde ser tratado de maneira aparentemente mais definida (dizia-se “isso é cultura”, “isso não é cultura”; “essa cultura é originária de tal lugar”). À medida que se volta para os fragmentos e fragmentações do mundo contemporâneo, conforme avalia Geertz (2001), a visão sobre compacidade territorial e o tradicionalismo localizado deve ser revista, o que consequentemente transforma a compreensão sobre a relação identidade-alteridade (MONTE MÒR, 2008, p. 176).

Reavaliar as perspectivas culturais por meio da teoria crítica pode contribuir para a expansão do conceito unívoco de cultura. Complementando as visões de Monte Mór e seguindo os pensamentos de Geertz (1973), Hall (1977) e Canagajarah (2005), apresento, em Ferraz (2012b), como interpreto esse conceito multifacetado de cultura:

Critical thinking defends that “each culture and each community are formed by hybridity”. This means we cannot define someone’s culture as one. How can we see culture from a critical perspective, then? I believe we first have to recognize that each person (or each nation) is formed by varied and different cultures. A person can be defined by its nation, but he or she can also be defined as a man or a woman, also as straight, as homosexual, as transgender. This person can also be defined according to his or her social class or according to his or her educational background. Going back to the examples of the French and the Iraqi cultures, we have to recognize that they are both formed by sub-cultures, multi-cultures, multi-races, multi-languages, social differences, various religions, various places, various histories, various cultures, within the same country, the same state, or even within the same city (such as Paris or Bagdad) (FERRAZ, 2012b, p. 6).

Em muitos dos discursos sobre a língua inglesa e sociedade, como ressaltai no capítulo 2 sobre as globalizações, os alunos das Etecs e Fatecs apontam para os Estados Unidos como uma força dominante. Estes ressaltam seu poder econômico e linguístico, como explicitado por Gabriela da Etec (“claro, o mundo atual é totalmente capitalista, e o maior polo deste sistema fala inglês”) e por Tarsila, da Fatec (“a sociedade exige que falamos o inglês, por causa da potência que é os Estados Unidos hoje, por que quem manda hoje?”). Depreendo desses dois trechos de depoimentos uma visão unificada de cultura atrelada à ideia de Estado-nação, ou seja, língua e cultura são aqui representadas pela nação “mais poderosa” do mundo. Interessa-me dialogar com esses discursos e, sob o prisma pedagógico, levantar hipóteses de como a professora educaria nesse contexto. Por exemplo, ela discutiria essa visão unificada de língua e cultura apresentada pelas alunas? Discutiria o fato de que, contemporaneamente, os Estados Unidos podem não representar, economicamente e linguisticamente, tal potência? Como sugerido anteriormente, podemos ser definidos pela nação na qual nascemos, porém,

trata-se de uma visão que não engendra as complexidades das camadas sociais (Geertz, 1973) às quais pertencemos, ou seja, “somos formados por subculturas, multiculturas, multirraças, multilínguas, diferenças sociais, várias religiões e lugares, várias culturas, dentro de um mesmo país” (FERRAZ, 2012b). Georgiou (2009) participa dessa discussão sugerindo uma aprendizagem intercultural (*intercultural learning*) a qual questiona conceitos unificadores de cultura:

But even when the significance of culture is acknowledged in foreign language teaching, the approach generally adopted seems to be inadequate. Ignoring that cultures are neither uniform nor static (Phipps and Gonzalez, 2004) and that images we hold of other cultures are neither neutral nor objective (Kubota, 2004), FLE commonly opts for transmission of information on the country and its people, in a ‘didactic’ manner (...) This facts-oriented approach is criticized as ‘inappropriate’ or even ‘damaging’ as it ignores that culture is a social construct, a product of self and other perceptions, and represents the risk of creating and reinforcing stereotypes among learners (GEORGIOU, 2009, p. 3).

Concordo com os pensamentos da autora e sugiro que o próprio conceito de educação de línguas estrangeiras inclua, necessariamente, visões multifacetadas de cultura e cidadania. O fato de o educador de línguas, por exemplo, endeusar determinada cultura estrangeira (por exemplo, quando este compara a cultura brasileira como algo pejorativo em relação as culturas europeia e/ou americana) traz consequências à formação identitária dos educandos. Isso é particularmente relevante na educação de línguas, uma vez que tais discursos são recorrentes. As alunas do ensino técnico de dança, por exemplo, revelam em seus discursos a importância de se conhecer e de se aprender sobre os dançarinos internacionais. Além disso, elas reforçam que devem aprender a língua inglesa para ter acesso a bolsas de estudo no exterior, o que pode ser analisado como uma visão colonial em que muito do que pertence ao outro é necessariamente melhor. Mas, ao mesmo tempo, também interpreto que o interesse por bolsas representa oportunidade de expansão de estudos e vivências. Argumento que essas visões monolíticas de cultura podem ser expandidas para conceitos plurais, como explicitados

anteriormente. No que se refere ao conceito de “culturas”, pode-se, por exemplo, incluir nessa formação por meio da língua inglesa, o questionamento dos estereótipos culturais que podem levar a visões colonizadas, à xenofobia, à violência e às guerras.

Georgiou (Idem) segue argumentando que uma educação cidadã (*citizenship education*) objetiva preparar os educandos a se tornarem cidadãos responsáveis e ativos, que se engajem com as diferentes comunidades e, ainda, com os conceitos de direitos humanos e cidadania democrática. Entretanto, como discutir, prática e teoricamente, esses conceitos nas aulas de inglês? Por meio da própria discussão sobre “culturas” e “cidadanias”? Por meio dos materiais das aulas? Estes são desafios que, na perspectiva dos educadores críticos, integrariam os novos ensinamentos e novas aprendizagens (KALANTZIS e COPE, 2008).

No que diz respeito à cidadania, o Plano Nacional de Educação (2011) para o ensino médio elucida que “o ensino médio deverá permitir aquisição de competências relacionadas ao pleno exercício da cidadania e da inserção produtiva: auto-aprendizagem, percepção da dinâmica social e capacidade para nela intervir” (BRASIL, PNE, 2011). Nessa passagem, o PNE não define o que entende por cidadão ou cidadania, entretanto, define as competências para o exercício da cidadania: habilidades para incorporar valores éticos de solidariedade, cooperação e respeito às individualidades. De fato, devemos nos questionar, segundo Mouffe (1992), quais tipos de cidadãos projetamos, uma vez que há diferentes maneiras pelas quais o conceito pode ser entendido (p. 4). A visão neoliberal (ou positivista) de cidadania, segundo a autora, deveria ser problematizada em dois aspectos: a noção de cidadania relacionada à nação e ao direito de ir e vir. Trata-se de visões predominantemente individualistas, pois, um cidadão, nessa visão neoliberal, considera que seus interesses são garantidos por meio da cidadania: “aqueles que possuem maior capital (material, cultural ou tecnológico) são reconhecidos como os mais competentes” (MOUFFE, 1992, p. 20) e merecedores dos direitos civis. Em consonância com as definições de Mouffe, Mattos (2011) discorre sobre os direitos

e deveres propagados na ideia tradicional de cidadania. Conforme a autora, no Brasil, por exemplo, “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” (Mattos, 2011, p. 196). Essas duas visões de cidadania, a primeira, referente ao engajamento e à participação civil nacional (visão republicana de formação do Estado-nação) e a segunda, sinônima de direitos e deveres (visão neoliberal) parecem não engendrar as complexidades sociais as quais estamos vivendo. Assim numa perspectiva monolítica de cultura, essas visões podem engessar o cidadão a “uma nação”, “uma identidade”, ao mesmo tempo em que oferecem direitos e cobram deveres políticos dessa mesma nação (como no caso do voto citado por Mattos, 2011). Além disso, elas, de certa forma, mantêm o *status quo* colaborando com a manutenção dos ideais neoliberais na medida em que tais direitos e deveres (leis de mercado, leis constitucionais) são atribuídos pelo Estado (e não questionados) e na medida em que a participação na vida pública é realizada por representantes eleitos pelo “povo” (os quais, em muitos casos, defendem seus próprios interesses e não a vida pública). Mouffe (Idem) sugere que uma terceira perspectiva seja incluída nessa discussão, ou seja, aquela na qual se expande essa noção de cidadania para o que ela denomina cidadania democrática radical. Refrasando a autora, um cidadão democrático radical deve ser um cidadão ativo, que se vê como um participante do coletivo. Este requer que pensemos de uma perspectiva da comunalidade, e não do individualismo (MOUFFE, 1992, p. 4). Mattos se engaja nessa discussão ao afirmar 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, ter 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 (MATTOS, 2011, p. 201).

Para Mouffe, essa cidadania participativa está ligada a uma visão plural de cidadania, intrinsecamente ligada à justiça social: “juntamente com a questão dos direitos, outro tema dessa discussão é a noção de justiça social. De fato, uma cidadania plural e democrática requer uma teoria de justiça social que engendre a diversidade e pluralidade da comunidade” (Idem, p.6). A mesma autora afirma que “o desafio que encontramos hoje é precisamente o de desenvolver uma visão de cidadania que seja adequada às sociedades multiétnicas e multiculturais. Podemos entender que a homogeneidade nacional não pode mais ser a base da cidadania, e que o pluralismo deve reconhecer uma gama de identidades étnicas e culturais (MOUFFE, 1992, p. 8). Com essas asserções de Mouffe e Mattos, vejo que a problematização do conceitos de cidadania é um grande desafio para nós, educadores. Isso porque, ao pensar nas práticas pedagógicas, reflito sobre as maneiras pelas quais o educador poderia atuar no sentido de fomentar visões plurais de cidadania participativa. Retomando a premissa de que a educação crítica passa a ser uma demanda da sociedade contemporânea, indago quais práticas deveriam ser fomentadas quando a aluna Eliana (vídeo 11) comenta: “eu acho que (há) tanta discriminação quanto (sic) tem contra negros, gays ou sei lá, sabe...sobre as diferenças, diferenças étnicas, de religião. Eu acho isso um absurdo”. Uma prática em relação à cidadania, sugerida por Menezes de Souza (2011), enfatiza que “precisamos educar para a diferença, preparar para o conflito, senão vamos entender que toda vez que surge uma diferença, ela precisa ser eliminada. O educando deve perceber as consequências que suas interpretações e seus valores podem ter sobre o outro” (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 298). Complementa o autor que essa é a dimensão ética da cidadania. Entendo que estudos culturais e a educação possuem diversas ressonâncias, pois ambos os educadores críticos e os teóricos dos estudos culturais se engajam na interdisciplinaridade, numa preocupação de compreender como os variados *learning sites* (estudos de mídia, cinema, comunicação de massa, cultura popular, as novas tecnologias, estudos visuais, estudos multimodais) atuam

politicamente nas esferas públicas. No que concerne a educação de línguas estrangeiras, Mattos (2011) afirma que “os professores de LE têm um papel primordial na formação de uma 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” (p. 223). Concordo, ainda, com os pensamentos de Mattos, sobre cidadania e educação de língua inglesa:

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 (Idem, 2011, p. 225)

Por fim, essa leitura interroga o fato de não terem sido revelados discursos relevantes sobre cultura e cidadania (com exceção do vídeo de Eliana/Etec). Creio que isso se dá justamente por essas discussões não serem incentivadas nas aulas de língua inglesa. Acredito que, além de não serem conceitualizados nas aulas de línguas estrangeiras (talvez pela visão de que cultura e cidadania pertencem à sociologia ou “estudos sociais”), quando discutidas, essas conceitualizações remetem a visões mormente pré-estabelecidas (unívocas) do que se entende pelos termos. Conceitualizar e problematizar cultura e cidadania de forma multifacetada nas aulas de língua inglesa podem sugerir outros olhares, novas aprendizagens.

5.2. Educação: novos ensinoss, novas aprendizagens

Do ponto de vista sociocultural, o letramento se engaja com as questões das práticas sociais. Os letramentos estão vinculados com as relações sociais, institucionais e culturais, e só podem ser compreendidos quando estão situados dentro de seus contextos sociais, culturais e históricos.

Lankshear e Knobel, *Digital Literacies*

A nova aprendizagem vê o educando como co-construtor de conceitos - como definidor, formulador de teorias, crítico e analista.

Kalantzis e Cope, *New Learning*

Conforme Kalantzis e Cope (2008), uma nova aprendizagem não simplesmente reflete e reproduz as práticas escolares existentes: ela surge de novos posicionamentos. Alguns discursos dos alunos e dos professores sugerem novos modelos educacionais. Mesmo com uma visão majoritariamente neoliberal de educação, esses discursos questionam se os objetivos da educação técnica e da disciplina de língua inglesa podem ou devem abarcar as práticas socioculturais na língua. Os mesmos autores criticam uma educação que foi, durante muito tempo, orientada à uniformidade, segundo um modelo padronizado (*one-size-fits-all-education*) (Idem, p. 99), e sugerem que a agência de alunos e professores oriente novos rumos educacionais. Para a aluna Juliana, por exemplo,

Vídeo 11: Sobre a sociedade e ensino técnico (aluna Juliana)

Juliana (Etec) Na verdade, nós vivemos numa sociedade capitalista, então o que valoriza, o poder monetário. Então ligam para vida plena, isso. Se é medicina que vai me dar dinheiro, se é direito que vai me dar dinheiro, são essas coisas que eu vou valorizar. Então as pessoas acabam não valorizando a arte, por que isso é um momento de lazer.

A percepção da aluna de que vivemos em uma sociedade regulada pelo poder econômico e, conseqüentemente, uma sociedade onde as escolhas dos jovens por medicina ou

direito (cursos que durante muito tempo ostentaram prover melhores salários), mostra que a aluna tem consciência da influência do sistema capitalista nos jovens que nele se inserem, segundo a aluna, de maneira menos crítica ou questionadora. Juliana critica a visão de que a arte é lazer, reivindica uma valorização de seu curso técnico de dança e questiona a visão neoliberal que coloca a formação educacional e sucesso financeiro como uma relação natural. Em relação à educação vejo, nessa discussão, a tensão entre o cânone e o não-canônico (medicina representando o primeiro e as artes, o segundo), entre o convencional e o contemporâneo, sendo problematizada, mesmo sem aprofundamento, pela aluna.

Sobre a globalização, os discursos dos alunos apontam para uma ideia sobrepujante desse processo, ou seja, em relação à língua inglesa e globalização, por exemplo, a maioria vê a língua como veículo da globalização numa ideia de que “a língua inglesa domina o mundo e se faz essencial aprendê-la”. A esse respeito, cabem diversas problematizações, tais como pluralizar o conceito de globalização e entender as relações globais-locais, verificando como o nosso local é afetado (e afeta) o global. Creio que estas fazem parte dos novos aprendizados e novos ensinos.

No que concernem as novas tecnologias, a coleta dos dados, principalmente com os jovens alunos da Etec, mostra que os alunos vêm para as escolas com práticas multimodais. Para todos, não importa quais são os aparelhos (câmeras digitais, celulares ou algum outro aparelho), as falas podem ser gravadas facilmente. Essas coletas apontam para o fato de que as relações com as novas tecnologias vêm mudando. As transformações sociais, culturais e tecnológicas questionam a relevância e propriedade da educação convencional. Kalantzis e Cope (2008) criticam algumas características dessa educação, ou seja, para os autores, as instituições e as práticas escolares refletiram, durante muito tempo, a transmissão (depósito) de pensamento de uma sociedade de comando/ordem (*command society*), em que se esperavam respostas certas ou erradas nos seus exames: “tal educação foi orientada à

uniformidade” (KALANTZIS e COPE, 2008, p. 99). Menezes de Souza (2011) participa do debate ao sugerir que a educação convencional traz, previamente, as receitas prontas, de certa forma exigindo que sejam copiadas e reproduzidas. Entretanto, parece que à educação se apresentam novos desafios. O autor discute duas metáforas essenciais para os novos ensinos e sugere alguns questionamentos:

Quando nós seguimos a metáfora linear pré-estabelecida, o nosso papel já foi pré-identificado, nós só temos que seguir o “script” que alguém já escreveu para nós. Quando lidamos com a metáfora do rizoma, da complexidade, da pluralidade, ou seja, da confusão, aí que surge nossa responsabilidade: onde que eu estou? Que confusão é essa? Como vou entender e traduzir essa aparente confusão em algo que faz sentido? (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 282)

No que diz respeito a essa pluralidade, Kalantzis e Cope (2008) explicam que há três paradigmas educacionais os quais, creio, coexistem. O primeiro, uma educação convencional (*didactic education*), em que “professores e livros contam aos alunos os fatos, estabelecem as regras e as teorias do conhecimento” (KALANTZIS e COPE, 2008, p. 24). Nessa educação institucionalizada e de massa, os educandos recebem e absorvem conhecimento. Aprendizagem significa memorização, repetição, regras e respostas corretas. Ainda parafraseando os autores, em tempos mais recentes, percebe-se uma crítica a esse tipo de educação, e os construtivistas sugeriram uma mudança na qual o educando assume um papel ativo em sua aprendizagem, um conceito identificado por Kalantzis e Cope como “educação autêntica” (*authentic education*), e que estou renomeando como educação construtivista. A aprendizagem se torna experimental e significa construção. O terceiro paradigma propõe uma nova aprendizagem, na qual as escolas devem abordar “as novas tecnologias, a globalização, a diversidade de contextos, a mudança conceitual em relação ao trabalho, o conceito de cidadania, e as mudanças nas dimensões subjetivas e identitárias” (Idem, p. 32). Aprendizagem, nesse paradigma, significa construir sentidos criticamente, de maneira

multimodal e por meio de diversos contextos (por vezes simultâneos). Trata-se de uma educação transformadora, “fundamentada numa agenda otimista em que nós, educadores, podemos contribuir para mudanças de maneira construtiva” (Idem, p. 33).

Epistemologicamente, as diferenças sobressaem:

The source of valid knowledge is no longer primarily linguistic as it was in the heritage practices of didactic education, and even more narrowly, the written word. It is also multimodal, where the visual (diagram, picture, moving image), gestural, tactile and spatial are considered to be just as valid knowledge as writing (KALANTZIS e COPE, 2008, p. 41).

Mais adiante, os autores sugerem algumas dimensões que definem esses paradigmas/movimentos educacionais e as diferenças entre eles. Estes sugerem que “a vida nas escolas” seja analisada em suas diversas dimensões, a saber: arquitetônica, discursiva, intersubjetiva, sociocultural, epistemológica, pedagógica, moral e de propriedade. Analiso algumas dessas dimensões no contexto dos ensinos técnicos e tecnológicos, afirmando que estes parecem transitar entre os três paradigmas educacionais mencionados, bem como nas dimensões explicitadas por Kalantzis e Cope (Idem).

Summary

Life in schools	Didactic education: The modern past	Authentic education: More recent times	Transformative education: New learning
<i>Architectonic dimension</i>	The classroom of 30 students facing one teacher.	Making the most of old classrooms, changing the arrangement of the room.	Flexible spaces, no physical boundaries; life-wide and lifelong learning.
<i>Discursive dimension</i>	Teacher-dominated classroom talk, most learners silent for most of the time.	Some student-to-student dialogue.	Horizontal, learner-learner and learner-teacher dialogue, with the teacher in an authoritative position.
<i>Intersubjective dimension</i>	Authoritarian systems command with teacher as mouth-piece; teachers command and learners obey.	Learner-centred activities.	Learner-surrounded interactivity; multiple teacher-learner relationships.
<i>Socio-cultural dimension</i>	All 30 learners regarded as the same; one-size-fits-all curriculum.	Some individualised and self-paced learning; deficit or tokenistic views of difference.	Inclusive learning, educational pluralism.
<i>Proprietary dimension</i>	Private spaces: 'my classroom' (teacher) and 'my work' (learner).	Opening up the classroom, some group work.	Collaborative learning – anywhere, anytime.
<i>Epistemological dimension</i>	Transmission of correct facts and definitive theories from teachers to learners.	Generalised learning outcomes and relevant curriculum.	Learners as co-designers of knowledge.
<i>Pedagogical dimension</i>	Learners as passive receptors of knowledge: facts, theories, truths, civic values.	Experiential learning, learning how to learn; students as inquirers.	The teacher as a designer of pedagogy; the learner as co-designer of learning.

(cont.)

(cont.)

Life in schools	Didactic education: The modern past	Authentic education: More recent times	Transformative education: New learning
<i>Moral dimension</i>	Discipline and conformity lead to success; and blame yourself for failure.	Inquiring minds and participating citizens; 'opportunity' to access the 'mainstream'.	Kinds of persons who can navigate, discern, change, negotiate deep diversity, create and innovate.

Cabe ressaltar que, para os autores, problematizar esses paradigmas significa pensá-los em suas dimensões arquitetônicas, socioculturais, epistemológicas, pedagógicas, etc. A dimensão arquitetônica, por exemplo, mostra a passagem de um espaço tradicional (alunos de frente ao professor) a espaços mais flexíveis, sem limites físicos (*wide-life and lifelong learning*). Nas Etecs e Fatecs, percebo que ambas coexistem, dependendo da disciplina. Na Etec pesquisada, nos cursos e disciplinas considerados tradicionais, o espaço é tradicional com carteiras enfileiradas e a mesa do professor no centro e à frente. Em cursos mais contemporâneos (tais como Curso de Android e disciplinas online em plataformas *moodle*), as salas de aulas são abertas (sem algumas divisões de paredes), com carteiras, tablados emborrachados e *puffs*, onde cada aluno pode participar da aula em qualquer um desses espaços; o professor não tem mesa ou cadeira. Na Fatec, os espaços são mais convencionais, com salas tradicionais e carteiras enfileiradas. Creio que os novos espaços (extraescolares) se dão por meio das disciplinas de EAD.

Nas dimensões discursivas explicadas pelos autores (Idem, 2008), vejo uma diferença que marca os tempos atuais: se antes, o modelo era “teacher-dominated classroom talk, most learners silent for most of the time”, passa-se para modelos de interação educando-educando e educando-professor(es) em que a agência do professor é enfatizada. Nas Etecs, minhas observações sugerem que ambas coexistem e nas Fatecs, creio que a primeira dimensão discursiva está presente em muitas aulas, pois muitos acreditam que o professor é o detentor do conhecimento. Entretanto, a segunda dimensão na qual se focaliza a interação educando-educando e educando-professor(es) foi observada em todas as aulas de inglês que assisti. Nas dimensões socioculturais, passa-se do conceito de currículo padronizado (*one-fits-all-curriculum*), em que os alunos são considerados iguais, para a ideia de pluralismo educacional, em que os alunos são incluídos e as diferenças, discutidas e problematizadas (KALANTZIS e COPE, 2008, p. 44). Na área de inglês e com base nos documentos

analisados das Etecs e Fatecs, existem diferentes visões entre os documentos oficiais uma vez que os documentos gerais apontam para uma formação plural, ao passo que os documentos internos (como planos de aula) focalizam um currículo único e generalizado.

Alguns discursos coletados (escritos, gravados ou postados) apontam para uma coexistência dessas visões. Juliana (Etec), abaixo, participa do debate e faz uma discussão sobre a possibilidade de sermos críticos de nossas realidades por meio da dança:

Vídeo 11: Sobre o senso crítico (aluna Juliana)

Juliana (Etec): Se a matemática é considerada uma coisa que é tão intelectual, tão importante, por que a arte não pode ser? ... eu acho que as duas (dança e arte) ajudam ter um senso crítico, sabe, é porque quando nós estudamos a dança, e principalmente a dança moderna, como a gente tá tendo agora, nós acabamos tendo um ponto crítico sobre várias coisas...que nem...a gente fala sobre Laban²¹. Laban liga o cotidiano e tudo mais. Nós passamos a observar mais, nós olhamos mais o cotidiano, analisamos mais o que as pessoas falam, não somente aqui, mas analisamos até o que nós falamos, ligamos tudo, dança, vida...

A última dimensão colocada por Kalantzis e Cope (Idem) discute a moral. Na educação convencional, a disciplina e a conformidade levam ao sucesso ao passo que na educação construtivista, mentes questionadoras e cidadãos participativos são almejados. Juliana, assim como todas as suas colegas do curso técnico de dança, questiona o valor positivo dado a todas as disciplinas convencionais (por exemplo, a matemática) e diz da importância de construirmos um senso crítico por meio da dança.

Uma sugestão desta tese é o desenho de ambientes de novas aprendizagens, mais engajadores e mais apropriados aos tempos contemporâneos e futuros imagináveis. A questão arquitetônica, embora muitas vezes excluída das discussões educacionais, aflora como um aspecto determinante para a aprendizagem em sala de aula. As dimensões epistemológicas e

²¹ **Rudolf Laban**, Dançarino, coreógrafo, considerado o maior teórico da dança do século XX e o "pai da dança-teatro". Dedicou sua vida ao estudo e sistematização da linguagem do movimento em seus diversos aspectos: criação, notação, apreciação e educação. http://pt.wikipedia.org/wiki/Rudolf_Laban

pedagógicas afloram como arenas de discussões donde se pode entender que cada movimento educacional, como nas designações didática, construtivista e transformadora (*didactic, authentic, and transformative*) forma um tipo de educando. Entretanto, sabe-se que esses movimentos não são estanques e divididos em categorias fixas e separadas. Acredito que o desafio dos novos aprendizados é justamente esse: o de transitar, criticamente, entre cada uma dessas propostas. Assim, como criamos ambientes de aprendizagem que funcionem melhor e reforcem objetivos mais igualitários para todos, indagam Kalantzis e Cope (2008, p. xii). Estes autores (Idem) sugerem que a dimensão moral dos novos aprendizados (*transformative education*) engajem “pessoas que possam navegar, discernir, negociar diversidades, criar e inovar” (p. 45). Nesse sentido, Margareth (Etec) parece se engajar com alguns desses aspectos, ao sugerir uma ruptura com o padrão:

Vídeo 11: Ruptura com o padrão (aluna Margareth)

Margareth (Etec): Eu acho que sai do padrão. A sociedade é extremamente padronizada. Tanto que quando a gente tem oportunidade de ser especialista em uma coisa, a gente pensa diferente, a gente cria mais. Por exemplo, esse doutorado dele. Ele vai abrir outras ideias.

As pessoas vão questionar isso que ele está falando. Não vai (sic) ficar: “eu sou isso, eu tenho que seguir isso e é isso que eu vou ser na vida”. Não, eles vão questionar: “Por que eu sou isso?”. Entendeu? Isso é importante, quando a gente quebra o padrão para evoluir.

“Sair do padrão” e conviver com o padrão parece ser um conceito-chave para os novos ensinamentos e as novas aprendizagens. Como ressalta a aluna da Etec, “a sociedade é extremamente padronizada” e pensar diferente, criar e ser especialista em algo “abre-se para outras ideias”. Em consonância com os questionamentos de Menezes de Souza (2011), Margareth enfatiza a importância de se questionar “por que sou isso ou aquilo?” para quebrar o padrão e ter, por exemplo, a “coragem” de cursar artes em tempos cujos discursos direcionam os jovens a outras formações, tais como medicina, engenharia e cursos de

tecnologia, considerados, por muitos, como o padrão. Vejo consonâncias entre as propostas educacionais das orientações curriculares OCEM-LE (2006) e as novas aprendizagens e novos ensinos aqui discutidos. Todas enfatizam os novos significados de educação em tempos onde as novas tecnologias e a globalização necessitam problematizações. Nas OCEM-LE, sugere-se que os educadores de línguas estrangeiras e educandos transitem entre os paradigmas da educação tradicional (*didactic*), construtivista (*authentic*) e contemporânea (*transformative*), e esse é o grande desafio que esta tese, em tom de compartilhamento com as teorias apresentadas, coloca: o de integrar os aspectos linguísticos e socioculturais na educação de língua inglesa dos ensinos técnicos e tecnológicos.

Neste capítulo, busquei problematizar o encontro língua, cultura e cidadania, revisitando-os como conceitos multifacetados. Segundo os novos ensinos e as novas aprendizagens propostos por Lankshear e Knobel e os demais educadores que cito, as discussões sobre a educação de línguas aqui apresentadas podem representar uma revalorização e um reposicionamento em contextos educacionais contemporâneos.

Considerações Finais

The beginning of the end - <http://www.flickr.com/photos/joselun/3132885241/>

Caberia expor que é possível conciliar os letramentos críticos, os novos letramentos e o ensino de línguas estrangeiras nas aulas de inglês de cursos de tecnologia. Apesar de o foco nesses contextos ser o Inglês para Negócios com visões instrumentais de ensino-aprendizagem de línguas, é possível discutir, através da escolha de materiais e da abertura para espaços de discussão entre os alunos, os papéis da tecnologia na formação dos discentes. Justamente por acreditar na educação crítica, defendo que o ensino tecnológico poderia e deveria abarcar essas questões.

Ferraz, *Os novos letramentos e o ensino de língua inglesa: expandindo perspectivas em contextos de educação superior de tecnologia*

O objetivo da genealogia é nos tornar conscientes dos perigos dos processos subliminares de socialização os quais aprendemos, mas podemos querer "desaprender" como resultado da análise genealógica.

Hoy e McCarthy, *Critical Theory*

Os caminhos por mim percorridos nesta pesquisa se iniciaram quando, ainda na graduação (1998), realizei minha primeira pesquisa de iniciação científica pelo CNPq sobre a leitura e a expansão interpretativa por meio do cinema (2000). Na época, apesar de já ser professor de inglês, não tinha muito entendimento do valor de uma pesquisa acadêmica para a educação e para a sociedade. As leituras sobre Derrida, Foucault e Geertz, por exemplo, eram processos árduos de uma interação com textos e teorias completamente novos. No segundo ano de pesquisa científica (2001), um pouco mais consciente do processo de construção de

conhecimento acadêmico, nosso grupo de pesquisa inovou ao trabalhar com uma metodologia multimodal. Por meio de exibições de filmes com sessões de debate, entrevistas gravadas, questionários escritos e de pesquisa teórica sobre temas como a etnografia, processos de construção de sentidos, interpretação de imagens e as questões das verdades em documentários, realizamos uma *práxis* que resultou num documentário da pesquisa. No mestrado (2003-2006), esses estudos sobre o letramento visual foram aprofundados. Investiguei como os professores universitários em contextos públicos e privados entendiam as práticas pedagógicas por meio das imagens (filmes) e quais seriam as repercussões educacionais e socioculturais desse trabalho. No doutorado (2009-2012), meu grande desafio é o de lidar com a complexidade de epistemologias e a aprendizagem de métodos e metodologias, bem como analisar os dados e temas que afloraram de duas escolas representativas da educação técnica/tecnológica do país. Segundo Hoy e McCarthy (1995), “uma vez conscientes de nossos ‘problemas’, podemos nos motivar para genealogicamente desaprender os modelos de pensamento e ações os quais nos tornamos” (p. 164). Nessa trajetória, sempre assumindo o papel duplo de pesquisador e professor-educador, tive que lidar com o “problema”/tensão de ter sido educado num sistema positivista reprodutivista (as minhas práticas pedagógicas como professor eram/são, muitas vezes, reprodutoras) e ter optado, em contexto acadêmico, por estudar teorias que apontam para um trabalho crítico e transformador, embora, muitas vezes, também reprodutivista. Nesses mais de dez anos, busquei desaprender e reaprender os modelos de pensamentos e ações os quais me tornei. Creio que todas as aulas, seminários e comunicações dos quais participei, as extensas e numerosas leituras que realizei, as inúmeras aulas que lecionei e, finalmente, esses estudos doutorandos (e o doutorado-sanduíche) foram pivotaes para essa (des)aprendizagem/*unlearning* (SPIVAK, 1994, 2009). Nesse sentido, algumas autocríticas são importantes para essas considerações finais/aprendizagens/desaprendizagens. Embora

tenha feito algumas releituras deste texto, reconheço o conflito do pesquisador com o dicotômico em muitas passagens. Ao invés de retirá-los, decidi entendê-los como a agência de um pesquisador que se percebe educado em contextos positivistas, porém que acredita que a “boa” educação (BIESTA, 2010), a educação da conscientização (FREIRE, 1996, 1999, 2000) e a educação de línguas estrangeiras (MENEZES DE SOUZA e MONTE MÓR, 2006) podem colaborar para um mundo menos injusto. Não os retirei também para me lembrar dos contextos neoconservadores e neoliberais nos quais fui educado (APPLE, 2005, 2009, 2010) e venho buscando desaprender (SPIVAK, 1994, 2009; HOY e MCCARTHY, 1995). Sobre essa herança positivista e neoliberal, meu imaginário de desejo/ambição de completude ao investigar duas escolas de dois níveis educacionais provoca sentimentos paradoxais de insegurança e, ao mesmo tempo, desafio. Outra autocrítica seria a exposição das tensões as quais, à luz de Derrida (1978) e Santos (2007), critico. Embora critique o pensamento dicotômico abissal, vejo minha argumentação apontando diversas dicotomias ao longo do texto. Ao fazê-lo, tenho consciência novamente de uma herança educacional racionalista que divide os conhecimentos em oposições binárias. Entretanto, espero ter problematizado essas tensões e ter proposto que elas dialoguem no consenso e no dissenso.

Retomo o processo genealógico que se faz importante para compreendermos “as raízes da árvore educacional” da educação de línguas estrangeiras (metáfora apropriada das reflexões de minha orientadora para diferenciar as bases filosóficas do pensamento, da metodologia e dos métodos de ensino – MONTE MÓR, 2008, 2009). Dessa forma, uma genealogia da educação de línguas estrangeiras/inglês no país aponta para uma evolução histórica na qual, assim como nos ensinos técnicos e tecnológicos, a origem vem de modelos vindos de fora: em sua maioria, neoliberais, com discursos de aprendizagem voltados ao mercado de trabalho. As metodologias e métodos desse ensino se espelham similarmente

nessas perspectivas. Nesse sentido, os impactos nos processos educacionais e de socialização resultantes desses modelos reprodutivistas/neoliberais são muitos:

- Estabelece-se uma divisão entre saber e fazer, na qual a perspectiva instrumental/operacional do fazer permeia, em vários momentos, o ensino de inglês nos níveis escolares médio e superior.
- Decretou-se, em São Paulo, a implementação do sistema não-formal de ensino de língua inglesa nas escolas públicas do governo do Estado de São Paulo, a qual ratifica um discurso de falência do ensino público formal de línguas estrangeiras. Embora revogada, a decisão mostrou o que se pensa sobre o ensino de língua inglesa da escola pública.
- Evidencia-se que as disciplinas de língua inglesa, filosofia e outras disciplinas das humanidades são, em muitos contextos, “depreciadas” de seu valor educacional, pois não possuem o mesmo “valor”, não reprovam, tem menor quantidade de aulas na semana e, por vezes, inexistem (como é o caso da filosofia).
- propaga-se uma ideia de fracasso do ensino público no que diz respeito aos professores, ou seja, o “velho” discurso de que o professor de línguas não é capaz de ensinar, minimamente, a língua.

Questionar/problematizar essas realidades e discursos são alguns dos desafios desta pesquisa. As fundamentações teóricas afirmam que minha grande preocupação é a educação por meio do ensino de inglês. Corroborando Sharon Todd (2000) na afirmação de que a educação visa um mundo melhor, com Biesta de que precisamos de uma educação “boa” (*good education* - BIESTA, 2010) e com Paulo Freire (2009) nos ideais de que a pedagogia visa um cidadão crítico que busque um mundo mais justo, analiso alguns discursos dos alunos e professores de inglês em dois níveis educacionais e interajo com meus próprios discursos, pensamentos e leituras. Fundamentado em métodos escritos, audiovisuais e virtuais, coletei os discursos por meio de diferentes instrumentos metodológicos. As transformações as quais

estamos vivendo servem como questões de fundo para compreendermos como as humanidades, a educação e a educação de línguas estrangeiras dialogam, moldam e são moldadas por essas mudanças rápidas, fluidas, etéreas, hiper-reais e exponenciais. Proponho que os estudos sobre a filosofia da linguagem pós-estruturalista e a ecologia dos saberes sejam vistos como uma diversidade epistemológica que permite problematizar alguns conceitos-chave da contemporaneidade (tecnologia, globalização, neoliberalismo, inglês global, cultura, cidadania e educação). Corroborando Monte Mór (2009), sugiro que o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, o que posteriormente chamei de educação de línguas estrangeiras/inglês seja pesquisado em termos pedagógicos-filosóficos-educacionais, numa visão em que o professor de línguas estrangeiras pode/deve ser um educador crítico. Nas análises de dados, focalizo a interpretação dos questionários escritos, dos vídeos gravados e das interações nos blogs por professores e alunos. Não me ausento da subjetividade e me coloco como um intérprete, interlocutor e produtor desses contextos por também ser professor de Fatecs e estar inserido nos contextos de educação tecnológica. Destes, muitas possibilidades interpretativas surgem. Algumas, por exemplo, apontam para práticas pedagógicas opostas aos discursos de falência da rede pública: são práticas que questionam os discursos vigentes e que inovam e repensam a educação de língua inglesa. Creio que essas análises compõem as principais contribuições desta pesquisa:

- A língua inglesa como discurso de ascensão profissional e de acesso ao mercado de trabalho.
- Problematizações sobre os ensinamentos formais e não-formais de língua inglesa.
- O inglês como língua franca, veículo da globalização e como língua universal.
- A tecnologia e educação vistas sob as perspectivas instrumentais *versus* socioculturais.
- As relações entre a pedagogia convencional e a pedagogia crítica na educação de línguas.
- Visões de língua (inglesa), cultura e cidadania.
- A educação de língua inglesa ou *EELT*.

Essas tensões, problematizadas, buscam responder às questões que esta tese indaga. Retomando as perguntas de pesquisa, a percepção dos alunos e professores do segmento escolar técnico/tecnológico da presença da língua inglesa na sociedade remete à comodificação da língua e à sua relação com discursos de globalização, e de necessidade de aprendizagem. Nesse sentido, acredito que essa necessidade é superada, pois os alunos, de fato, aprendem a língua inglesa em ambos os contextos. Além disso, os alunos do ensino médio e superior de tecnologia apresentam, em sua maioria, discursos neoliberais quando indagados sobre a relação entre sociedade e língua inglesa (aprender inglês serve como “ponte” para os melhores empregos e salários). Percebo que essa visão é também confirmada pelos discursos da professora da Fatec, mas questionada, de certa forma, pelas práticas do professor da Etec. Para alguns alunos, entretanto, aprender a língua inglesa significa construir outras pontes (culturais, comunicacionais, tecnológicas). Ademais, os alunos veem o ensino-aprendizagem da língua inglesa como algo essencial para sua formação técnica e muitos deles elogiam o ensino de inglês proporcionado pelas Etecs e Fatecs, afirmando que aprenderam efetivamente. Com relação ao encontro língua inglesa e sociedade neoliberal globalizada, vejo que há momentos onde esta é também questionada. Considerando-se a premissa da formação crítica na sociedade atual, algumas práticas dos professores (principalmente do professor Messias da Etec) apontam para um trabalho educacional por meio das aulas de inglês. Os alunos (como as alunas do técnico em dança) têm a percepção de que a aprendizagem da língua inglesa deve integrar o instrumental e a criticidade.

Outro discurso recorrente é a representação da língua inglesa como veículo da globalização, como algo que nos determina, de maneira naturalizada, inevitável e sobrepujante. Entendo que esse tema pode ser problematizado nas aulas, de forma em que os educandos percebam que há várias definições e visões sobre a globalização. Revisito a pedagogia crítica por entender que ela foi fundamental para os novos movimentos

educacionais que defendo. Identifico, nos discursos dos alunos e nas práticas dos professores, práticas relacionadas ao convencional/cânone/tradicional coexistindo com práticas novas, multimodais, relacionadas a discursos críticos (como as alunas de dança que demandam reconhecimento de sua área de estudo e falam da importância de se ter senso crítico, de se sair do padrão). Nas aulas de língua inglesa das Etecs e Fatecs, creio que, de maneira geral, o pensamento crítico seja incentivado, porém não focalizado.

No que se referem aos usos das novas tecnologias, os novos letramentos sugerem aos professores o desenvolvimento de pedagogias que possam inserir as novas tecnologias em suas práticas (como o professor da Etec que demanda seminários multimodais que utilizam teatro, produções de vídeo, etc). Creio que essa inclusão das novas tecnologias é uma das características que a educação de jovens requer de nós, algo que as políticas educacionais em âmbitos federal e estadual estão enfatizando em muitos de seus documentos. Outra reflexão é pensar o debate de como educar, sob um novo regime tecnológico, por meio das dimensões operacionais, culturais e críticas. Percebo, ainda, que as teorias dos novos letramentos ilustram as diferenças que podem existir (*gap*) entre as gerações de jovens alunos *insiders* e seus professores, geralmente, *outsiders*. Muitas vezes, esse *gap* educacional faz com que o aluno busque aprender a língua fora da escola. Esta tese mostra que coexistem contextos em que os alunos são os *insiders*, mas também *outsiders*. Diante do exposto, como conciliar o ensino de línguas estrangeiras e educação? Os dados indicam que a educação técnica/tecnológica da instituição paulista pesquisada está integrando o ensino de línguas estrangeiras com uma formação linguística ao mesmo tempo em que se volta à cidadania. Isso está explicitado em seus documentos oficiais: “prover uma educação voltada ao desenvolvimento técnico, para suprir as especificidades do mercado de trabalho e focado no desenvolvimento cultural e humano” e também em diversos discursos e práticas analisados. O debate acerca do ensino visto dentro da dicotomia técnico e crítico é evidenciado nos

discursos dos alunos e professores. Percebo que os professores da Etec e Fatec, ao lidarem com as orientações curriculares, têm posicionamentos distintos. O professor da Etec vê o ensino como algo que é sempre contextualizado e multimodal (por exemplo, nas aulas do técnico de dança) e a professora da Fatec o vê como reprodução de ensinios “bem sucedidos”, numa visão reprodutivista (como explicita a professora da Fatec ao falar dos objetivos da disciplina: “ensinar os jargões técnicos e *Business English*”). Portanto, vejo que, em alguns contextos, os ensinios técnicos e tecnológicos abarcam um ensino que se volta para formação técnica e cidadã; um ensino que não é exclusivamente técnico, mas que se preocupa com a educação como prática social. Em outros, volta-se às práticas convencionais e já estabelecidas, tais como o foco nos exames internacionais e em ensino instrumental. Essas tensões evidenciam uma passagem, ou tentativas de problematização entre o canônico/tradicional (que persiste em ficar) e as novas propostas (que chegam à medida que a sociedade se transforma). Minha interpretação é de que essa relação dialética entre o convencional e o novo reflete o melhor desempenho das escolas técnicas (Etecs) em relação às demais escolas públicas (e particulares) e o reconhecimento das Fatecs como faculdades com excelentes resultados. Especificamente em relação à língua inglesa, o ensino linguístico é garantido, e isso é visto como uma grande vantagem pelos alunos. Nos vídeos gravados de ambas Etec e Fatec, a maioria dos alunos buscou se comunicar na língua inglesa e somente alguns grupos gravaram em língua portuguesa.

Finalmente, discuto cultura e cidadania por meio de alguns discursos dos alunos e por meio das visões multifacetadas dos estudos culturais, sugerindo visões similarmente prismáticas de cultura e cidadania. Corroboro as propostas de Kalantzis e Cope (2008) de que o educador dos novos tempos pode/deve forjar novos ensinios e aprendizagens. E com Menezes de Souza e Monte Mór (2006), que é possível fazê-lo por meio de paradigmas e dimensões educacionais que coexistem. Quebrar o padrão com intuito de provocar

crise/crítica foi um dos conceitos mais importantes que aprendi com minha orientadora, a qual reflete sobre esse conceito por meio dos pensamentos ricoeurianos e derridianos. O título desta tese, “Educação de língua inglesa e novos letramentos: espaços de mudanças por meio dos ensinos técnicos e tecnológicos”, sugere que o novo (novos letramentos e novas aprendizagens) provoque uma crise no que é convencional na educação de língua inglesa dos ensinos técnicos e tecnológicos, um novo que se renova e que pode ser problematizado.

Referências

- ALVES, J. G. A terceirização do ensino de língua estrangeira em escolas de ensino formal. Dissertação de Mestrado. FFLCH, Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 2010.
- ANDERSEN, B. *Imagined Communities: Reflection on the Origin and Spread of Nationalism*. London e New York: Verso (edição revisada), 2006.
- APPADURAI, A. Grassroots globalization and the research imagination. In: *Public Culture*, 12 (1), p. 1-19. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press, 2000.
- _____. The Right to Research. In: *Globalization, Societies, and Education*. 4.2, p. 167-77, 2006.
- _____. *Modernity at Large: Cultural Dimensions of Globalization*. Minnesota & London: Minnesota University Press, 8 ed., 2008
- APPLE, M. Freire, Neo-Liberalism and Education. In: *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, v. 20, n.1, 1999.
- _____. Education, markets, and audit culture. In: *Critical Quarterly*, v. 47, issue 1-2, p. 11-29. London: SAGE Publications, 2005.
- _____. Some ideas on interrupting the right: on doing critical education work in conservative times. In: *Education, Citizenship, and Social Justice*, v.4, p. 87-101. London: SAGE, 2009. Disponível em: <http://esj.sagepub.com/cgi/content/abstract/4/2/87>. Acesso em: 20 ago 2010.
- _____. (ed.). *Global Crises, Social Justice, and Education*. New York: Routledge, 2010.
- BAKER, C. D.; LUKE, A. (eds). *Towards a Critical Sociology of Reading Pedagogy*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1991.
- BAKER, C. Literacy Practices and Social Relations in Classroom Reading Events. In: Baker, C.; Luke, A. (org.). *Towards a Critical Sociology of Reading Pedagogy*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1991.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1995.
- _____. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAUMAN, Z. *Globalização: As Consequências Humanas*. Trad. Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- _____. *Liquid Modernity*. Cambridge: Polity Press, 2000.

- _____. *Liquid Life*. Cambridge: Polity Press, 2005.
- _____. *Tempos líquidos*. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006
- _____. *A Sociedade Individualizada*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2009.
- BAWDEN, D. Origins and concepts of digital literacy. In: LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. (eds.). *Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices*. New York: Peter Lang, 2008.
- BECK, U. The Cosmopolitan Societies and its Enemies. In: *Theory, Culture, and Society*. V.19, p. 1-2, 2002.
- _____. Critical Theory of World Risk Society: A cosmopolitan Vision. In: *Constellations* V. 16. Oxford: Blackwell Publishing Ltd., 2009.
- BHABHA, H. *O Local da Cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1998a.
- _____. Cultural Diversity and Cultural Differences. In: ASHCROFT, B *et al.* *The post Colonial Studies Reader*. New York: Routledge, 1998b.
- BIANCHETTI, R.G. *Modelo Neoliberal e Políticas Educacionais*. Coleção Questões da Nossa Época. São Paulo: Ed. Cortez, 1996.
- BIESTA, G. J. J. *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*. Colorado: Paradigm, 2010.
- BOURDIEU, P. e PASSERON. *Reproduction in Education, Society and Culture*. London : SAGE Publications, 1977.
- BOURDIEU, P. Ce que parler veut dire. In: Congrès de langue *AFEF*, p. 4-20, Disponível em: <http://www.homme-moderne.org/index.html>, 1977. Acesso em 2008.
- _____. *A Reprodução*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1982.
- _____. *Distinction*. Cambridge: Harvard University Press, 1984.
- _____. *A Economia das Trocas Lingüísticas*. São Paulo: Edusp, 1996a.
- _____. *Razões Práticas sobre a Teoria da Ação*. São Paulo: Papirus, 1996b.
- _____. *Pensamiento y Action*. Buenos Aires: Zorzal, 2005.
- BRASIL. Congresso Nacional. Lei n. 9.394/96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 2. Ed. Brasília: Coordenação de Publicações, 2001.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de educação média e tecnológica. Educação profissional: legislação básica. Brasília: Coordenação de publicações, 2001.

- _____. Congresso Nacional. Plano Nacional de educação. Brasília: Coordenação de Publicações, 2002.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Educação profissional: legislação básica. Brasília: Coordenação de publicações, 2010.
- BRASIL. MEC. Ministério da Educação e Cultura. Vídeo institucional intitulado: *Escolas Técnicas. Expansão de Campi de universidades federais*. Blog do Planalto: <http://blog.planalto.gov.br/video-institucional-escolas-tecnicas-expansao-de-campi-de-universidades-federais/>, 2011. Acesso em 8 fev 2012.
- BRAGA, D. Social Interpretations and the uses of technology: a Gramscian explanation of the ideological differences that inform programmers positions. In: *Critical Literacy: Theories and Practices*. V. 1, p. 1, 2007.
- BRITTO, R. R. *Cibercultura sob o olhar dos estudos culturais*. São Paulo: Paulinas, 2009.
- BRYDON, D.; COLEMAN, W.D. (eds.). *Renegotiating Community: Interdisciplinary Perspectives, Global Contexts*. Vancouver: University of British Columbia Press, 2008.
- BRYDON, D.; MENEZES DE SOUZA, L.M.; MONTE MÓR, W. Developing New Literacies in Cross-Cultural Contexts: Future Directions for teaching English in Brazilian and Global Contexts. In: MONTEIRO, M.C.; NUNEZ, C.F.P.; BESNER, N. (orgs). *Diálogos nas Américas Brasil / Canadá: culturas e literaturas./ Dialogues in the Americas Brazil/ Canada: Cultures and Literatures*. Rio de Janeiro: Editora Caetes, 2010.
- BRYDON, D. *Postcolonialism: Critical Concepts in Literary and Cultural Studies*. London: Routledge, 2000.
- _____. Global Designs, Postcolonial Critiques: Rethinking Canada in Dialogue with Diaspora. Ilha do Desterro. (UFSC/Brasil). In: Edição Especial *Postcolonial Cultures in Contact: Brazil/Canada.*, 40, p. 61-84, 2001.
- _____. Postcolonialism Now: Autonomy, Cosmopolitanism and Diaspora. In: *University of Toronto Quarterly. Special Issue on Postcolonialism today*, 73, 2, p. 691-706, 2004.
- _____. Building Global Democracy. Programme Prospectus (2008-2012), 2008. Disponível em: www.buildingglobaldemocracy.org
- _____. Why Community Matters. In: BRYDON, D.; Coleman W.D. (eds). *Renegotiating Community: interdisciplinary perspectives, global contexts*. Vancouver: UBC Press, 2008.
- _____. Do the Humanities Need a New Humanism? In: COLEMAN, D & KAMBOURELI, S (eds.). *Cultures of Research*. Waterloo: University of Wilfrid Laurier Press, 2009a.

- _____. Globalization and Higher education: working toward cognitive justice. In: Center for Globalization and Cultural Studies. University of Manitoba, Canada. 2009b.
- _____. *Globalizations*. V. 6, Issue 3, September 2009, p. 339 – 352. London: Routledge, 2009c.
- _____. National and Global Imaginaries: Culture, Community, Mobility. In: Opening Speech, University of Winnipeg. Master's Conference Graduation, July 29th, 2010. Not published.
- CANAGARAJAH, A. S. *Resisting linguistic imperialism in English teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1999.
- _____. *Reclaiming the Local in Language Policy and Practice*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.
- CARIA, T. H. A mobilização de conhecimento em situação profissional de trabalho. In: BRITO DE SÀ, M. R. G. e FARTES V. L. B. (orgs). *Currículo, formação e saberes profissionais*. EDUFBA: Salvador, 2010.
- CASTELL, S. de; LUKE, A.; EGAN, K. *Literacy, Society, and Schooling*. Cambridge, New York, Melbourne: Cambridge University Press, 1986.
- CASTELLS, M. *A Sociedade em Rede*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- _____. *Network Society*. Oxford: Blackwell (2 ed.), 2000.
- CAVANAGH, S. Bringing Our Brains to the Humanities: increasing the value of our classes while supporting our futures. In: *Pedagogy: Critical Approaches to Teaching Literature, Language, Composition, and Culture*. v. 10, N. 1. Duke University Press, 2009.
- CEETPS. Centro Paula Souza, 2011.
Disponível em: <http://www.centropaulasouza.sp.gov.br/quem-somos/missao-visao-objetivos-e-diretrizes/> Acesso: 20/01/2012.
- 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. In: *Reading Online*. Artigo Online, 2001. Disponível em: www.readingonline.org/articles/cervetti Acesso em 2008.
- COLE, D. e PULLEN, D (eds.). *Multiliteracies in Motion: Current theory and practice*. New York and London: Routledge, 2010.
- COLLIN, R & APPLE, M. New Literacies and New Rebellions in the Global Age. In: APPLE, M (ed.). *Global Crises, Social Justice, and Education*. New York: Routledge, 2010.
- CRESWELL, J. W. *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. London: SAGE Publications (2. ed.), 2003.

- D'ÂNGELO, M. *Escola Técnica Federal de São Paulo: a integração do saber e do fazer na formação do técnico de nível médio* (1965 – 1986). Tese de doutorado. São Paulo: USP, 2007. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-23012008-113731/> Acesso em: 10 ago 2008
- DARDER A.; BALTODANO, M. P. & TORRES, R. D. *The Critical Pedagogy Reader*. Routledge: New York, (2 ed.), 2009.
- DAVIES, B.; BANSEL, P. Neoliberalism and education. In: *International Journal of Qualitative Studies in Education*. V. 20, n. 3, p. 247- 259. London: Informa Ltd, 2007.
- DAVIES, J.; MERCHANT, G. Looking from the Inside Out: Academic Blogging as New Literacy. In: *New Literacies: Changing Knowledge and Classroom Research*. New York: Peter Lang, 2007.
- De CASTELL, S.; LUKE, A.; MACLENNAN, D. On defining literacy. In: *Literacy, Schooling and Society*. Sydney: Cambridge University Press, 1990.
- DERRIDA, J.; HABERMAS, J. *Filosofias em Tempos de Terror: Diálogos com Habermas e Derrida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.
- DERRIDA, J. Structure, Sign and Play in the discourse of human sciences. In: *Writing and Difference*. Chicago: University of Chicago Press, 1978.
- _____. *O Olho da Universidade*. São Paulo: Estação Liberdade, 1999.
- DILGER, B. Ease and Electracy. In: O`GORMAN, M.; RICE, J. (ed.). *New Media/ New Methods. The Academic turn from Literacy to Electracy*. Indiana: Parlor Press, 2008
- DUBOC, A. P. M.; FERRAZ, D. M. Letramentos Críticos de professores de inglês: Currículos e perspectivas em expansão. In: *Revista X*, v.1, p. 19 - 32, 2011.
- DUBOC, A. P. M. Language Assessment from the Perspective of the New Literacy Studies. In: *Lenguaje*, v. 36, p. 159-178, 2009.
- _____. Redesenhando currículos de língua inglesa em tempos globais. In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada* (Impresso), v. 11, p. 727-745, 2011.
- DUSSEL, I. Education and the Production of Global Imaginaries: A Reflection on Teachers' Visual Culture. In: *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 2009.
- EISENBLÄTTER, B Globalization and its social and ecological effects. In: *Global Compact United Nations World Forum*, Berlin, 2004. Disponível em: http://www.unglobalcompact.org/NewsandEvents/event_archives/lf_berlin/speeches/eisenbl_abs.pdf
- ETEC. Site Oficial, 2008. Disponível em: <http://www.etecparquedajuventude.com.br/nossaescola.html>

- EXLEY, B.; LUKE, A. Uncritical Framing: Lesson and Knowledge Structure in School Science. In: *Multiliteracies in Motion: current theory and practice*. New York & London: Routledge, 2010.
- FARTES, V. L. B.; SANTOS, A. P. Q. R. S. O.; GONÇAVES, M. C. P. B. Por uma (re)valorização epistemológica da experiência e da autonomia: ética e profissionalidade na formação de professores da educação profissional e tecnológica. In: BRITO DE SÀ, M. R. G. e FARTES V. L. B. (orgs). *Currículo, formação e saberes profissionais*. Salvador: EDUFBA, 2010.
- FERRAZ, D. M. *Investigações sobre a leitura através do cinema na universidade: o letramento crítico no ensino de inglês*. Dissertação de Mestrado. FFLCH, Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 2006.
Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-08082007-140125/>
- _____. Reflections on Visual Literacy as learning spaces for theories and practices. In: *Crop (FFLCH/USP)*, v. 13, p. 162-173, 2008. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/dlm/crop/edicaoatual.htm> Acesso em 2010a.
- _____. Digital Epistemologies in Brazilian contexts: the challenges of meeting theory and practice, In *IOLC*, 2010b. Disponível em www.iolc2010.ioksp.com Acesso em 2010.
- _____. EELT. Education through English Language Teaching and Visual Literacy: an interweaving perspective. In: *Contexturas*, v. 17, p. 39 – 56, 2010c.
- _____. Os Novos Letramentos e o Ensino de Língua Inglesa: expandindo perspectivas em contextos de educação superior de tecnologia. In: *Revista V@rVitu*. No prelo, 2012a.
- _____. Language and Culture fostering Peace: the contributions of Critical Thinking. In: *Revista FATEC-ZL*. No prelo, 2012b.
- FIEDLER, M. Postcolonial Learning Spaces for Global Citizenship. In: *Critical Literacies: Theories and Practices* V. 1:1, 2007. Disponível em: www.criticalliteracyjournal.org
- FIELDHOUSE, M.; NICHOLAS, D. Digital Literacy as Information savvy: the road to Information Literacy. In: LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices*. New York: Peter Lang, 2008.
- FISH, S. Is there a text in this class? The authority of Interpretative Communities. Dissertação de Mestrado. Cambridge: Harvard University Press, 1980.
- FORNAS, J. Bridging gaps: ten concurrents in media studies. In: *Media, Culture & Society*. v. 30, p. 895 – 905. London: SAGE Publications, 2008.
- FOUCAULT, M. *O que é um autor?* São Paulo: Passagens, 1992

- _____. *A história da sexualidade 1: a vontade de saber*. Trad. ALBUQUERQUE, M. T. C. Rio de Janeiro: Graal, 2003a
- _____. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2003b.
- FREIRE, P. *Pedagogy of the Oppressed*. London: Penguin, 1996
- _____. *Pedagogia de Esperança*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- _____. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- _____. The pedagogy of the oppressed. In: DARDER, A.; BALODANO, M. P.; TORRES, R. D. (eds.). *The critical Pedagogy Reader*. London; Routledge, 2009.
- GAONKAR, D. P. Toward New Imaginaries: an introduction. In: *Public Culture*. V. 14 (1). p. 1-19. Duke University Press, 2002.
- GARCIA-CANCLINI, N. *Culturas Híbridas*. São Paulo: EDUSP, 1997.
- _____. *La Globalización Imaginada*. Buenos Aires: Paidós, 2005.
- GEE, J. P. *Situated Language and Learning*. New York & London, Routledge, 2004.
- _____. *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York: Palgrave Macmillan, 2007a.
- _____. *Pleasure, Learning, Video Games, and Life: The Projective Stance*. In: *New Literacies: Changing Knowledge and Classroom Research*. Peter Lang: New York, 2007b.
- GEERTZ, C. Thick description: toward an interpretive theory of culture. In: *The interpretation of cultures: selected essays*. New-York/N.Y./USA: Basic Books, p. 3-30, 1973.
- GEORGIU, M. Language learning for global citizenship: the intercultural and political dimensions of Foreign language education. In: PALAIIOLOGOU, N. (ed.). *Intercultural Education: Paideia, Polity, Demoi*. International Conference and IAIE, UNESCO, 2009.
- GIROUX, H.; SHANNON, P. Cultural Studies and pedagogy as Performative Practice: towards in introduction. In: GIROUX, H & SHANNON, P. (eds.). *Education and Cultural Studies; toward a performative practice*. New York: Routledge, 1997.
- GIROUX, H. *Teoria Crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução*. Ângela Maria B. Biaggio (Trad.) Petrópolis: Editora Vozes, 1986.

- _____. Post-Colonial Ruptures and Democratic Possibilities: Multiculturalism as Anti-Racist Pedagogy. In: *Cultural Critique*. N. 21, p. 5-39, 1992.
- _____. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Daniel Bueno (Trad.) Porto Alegre: Artes Médicas, 1997a.
- _____. *Pedagogy and the Politics of Hope: theory, culture and schooling*. Boulder: Westview Press, 1997b.
- _____. Cultural Studies in Colleges of Education? In: GIROUX, H. & SHANNON, P. (eds.). *Education and Cultural Studies; toward a performative practice*. New York: Routledge, 1997c.
- _____. *Theory and Resistance in Education: Towards a Pedagogy for the Opposition*. Revised and Expanded Edition. Westport, CT.: Bergin & Harvey, 2001.
- _____. *Border Crossings: Cultural Workers and the Politics of Education*. New York: Routledge, 2005a. 2ed.
- _____. *Schooling and the struggle for public life*. Boulder, London: Paradigm Publishers, 2005b.
- _____. Critical Theory and Educational Practice. In: DARNER A., BALTODANO, M. P.; TORRES, R. D. *The Critical Pedagogy Reader*. Routledge: New York, (2 ed.), 2009.
- GRAHAM, E. Post/Human Condition. In: *Theology & Sexuality*. v. 10, n. 2, p. 10 – 32 London: SAGE, 2004.
- GREENE, M. In Search of Critical Pedagogy. In: DARNER A., BALTODANO, M. P.; TORRES, R. D. *The Critical Pedagogy Reader*. Routledge: New York, (2nd ed.), 2009.
- GROSSBERG, L. Does Cultural Studies have futures? (or what's the matter with New York?). In: *Cultural Studies*. v. 20, n. 1, p. 1 -32. London: Routledge Taylor and Francis, 2006.
- HALL, S. *Race and Class in Post-Colonial Society*. Nova York: UNESCO, 1977.
- HEATH, S. B. *Ways with words: language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
- HELLER, M. The Commodification of Language. In: *The Annual Review of Anthropology*, v. 39, p. 101 – 114, 2012. Disponível em: www.annualreviews.org. Acesso em 20 fev 2012.
- HINE, C. *Virtual Ethnography*. London: SAGE, 2000.

- HOSBAWN, E. *A era dos extremos: o breve século XX*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- _____. *The New Century: Erik Hobsbawn in conversation with Antonio Polito*. London: ABACUS, 2000.
- HOY, D.; MacCARTHY, T. *Critical Theory*. Cambridge: Blackwell Publishers, 1995.
- HOY, D. *Critical Resistance: from poststructuralism to post-critique*. Cambridge: MIT Press, 2005.
- IVES, P. Global English, Lessons, and Education: Lessons from Gramsci. In: *Educational Philosophy and Theory*. v. 41. n. 6, 2009.
- _____. Cosmopolitanism and Global English: Language Politics in Globalisation Debates. In: *Political Studies*. v. 58. Issue 3, 2010.
- JOLY, M. *A imagem e sua Interpretação*. Lisboa: Edições 70, 2002.
- KANU, Y. (ed.). *Curriculum as Cultural Practice: Postcolonial imaginations*. Toronto: University of Toronto Press, 2006.
- KENWAY, J.; FAHEY, J. Imagining research otherwise. In: *Globalizing the research imaginary*. London: Routledge, 2009.
- KINGWELL, M. *The World we Want: Virtue, Vice, and the Good Citizen*. Toronto: Penguin, 2000.
- _____. *Concrete Reveries, Consciousness, and the City*. Toronto: Penguin, 2009.
- _____. Democracy's Gift: Politics, anxiety, and hope in the twenty-first century. Palestra. In: *Congress 2010 of the Humanities and Social Sciences*. Não publicado. Congresso: <http://experience.congress2010.ca>
- KALANTZIS, M.; COPE, B, M. *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000.
- _____. *New Learning. Elements of a Science of Education*. Melbourne: Cambridge, 2008.
- _____. *New Media, New Learning*. In: COLE, D. & PULLEN, D (eds.). *Multiliteracies in Motion: Current theory and practice*. New York and London: Routledge, 2010
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading Images, The Grammar of Visual Design*. London: Routledge, 1996.
- KRESS, G. *Literacy in the New Media Age*. London and New York: Routledge, 2003.
- LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *New Literacies: Changing Knowledge and Classroom Research*. Buckingham: Open University Press, 2007a.

- _____. (eds.). *A New Literacies Sampler*. New York: Peter Lang, 2007b.
- _____. *Digital Literacies: Concepts, Policies, and practices*. New York: Peter Lang, 2008.
- LANKSHEAR, C.; SNYDER, I.; GREEN, B. *Teachers and Technoliteracy: Managing literacy, learning and new technology in schools*. Sydney: Allen & Unwin, 2000.
- LANKSHEAR, C. The Challenge of Digital Epistemologies. In: *Education, communication and Information*. London: Routledge, 2010.
- LEA, M. R.; JONES, S. Digital literacies in higher education: exploring textual and technological practice. In *Studies in Higher Education*, v. 36:4, p. 377-393, 2011.
- LEACH, E. What makes an interpretation acceptable. In: *Is There a Text in this Class?*, 1996
- LED. Language, Education and Diversity Conference. Congresso sobre Educação, Línguas e Diversidade. Auckland, Nova Zelândia, 2011 Disponível em: <http://www.led.education.auckland.ac.nz/> Acesso em 2011.
- LEVY, P. *As tecnologias da inteligência*. Rio de Janeiro: 34, 1994.
- _____. *O que é o virtual?* Rio de Janeiro: 34, 1996.
- _____. *Cibercultura*. Rio de Janeiro: 34, 1999.
- _____. *Cyberculture*. Minneapolis & London: University of Minnesota Press, 2001.
- _____. *Becoming virtual: reality in the digital age*. Plenum: New York, 2007
- LEWIS, C. New Literacies. In: *New Literacies: Changing Knowledge and Classroom Research*. Peter Lang: New York, 2007.
- LIU, A. *The laws of the cool: knowledge work and the culture of information*. Chicago and London: The University of Chicago Press, 2004.
- _____. Collective Intelligence on Silicon Cage: Digital Culture in the 21st Century. *Congress 2010 of the Humanities and Social Sciences*, 2010. Não Publicado. Disponível em: <http://experience.congress2010.ca>
- LUKE, A.; FREDBODY, P. *Constructing Critical Literacies: Teaching and Learning Textual Practice*. St. Leonards: Allen & Unwin, 1997.
- LUKE, A. Critical Literacy in Australia. In *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, vol.43, 2000
- LUKE, C. Cyber-schooling and technological change. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (eds.) *Multiliteracies*. Melbourne: Macmillan Publishers Australia, 2000.

- MacLAREN, P. *A Vida nas Escolas: uma Introdução à Pedagogia Crítica nos Fundamentos da Educação*. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- _____. Critical Pedagogy: an overview. In: DARDER, A.; BALODANO, M. P.; TORRES, R. D. (eds.). *The critical Pedagogy Reader*. London; Routledge, 2009.
- MacPHERSON, S. To STEAL or to TELL: Teaching English in the Global Era. In: KANU, Y. (org.). *Curriculum as Cultural Practice: Postcolonial imaginations*. Toronto: University of Toronto Press, 2006.
- MAGNANI, L. H. Entre a liberdade e a coerção: videogames e construção de sentidos. In: *Porto Urbe. Revista de Antropologia Urbana da USP*, v. 2, 2008.
- _____. Um passo para fora da sala de aula: novos letramentos, mídias e tecnologias. In: *Revista X*, v.1, p. 1 - 18, 2011.
- MANDELLI, M. Curso tecnológico cresce mais do que graduação. Reportagem, 2012. Disponível em: <http://blogs.estadao.com.br/jt-cidades/curso-tecnologico-cresce-mais-do-que-a-graduacao-2/>. Acesso: 2012.
- MANOVICH, L. *The language of the New Media*. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology, 2001.
- MANFREDI, S. M. *Educação Profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.
- MARCUS, G. E. Ethnography in/of the World System: The Emergence of Multi-Sited Ethnography. In: *Annual Review of Anthropology*, v. 24, p. 95-117, 1995.
- MARTINS, F. M.; SILVA, J. M. (orgs.). *Para navegar no século XXI: tecnologias do imaginário e cibercultura*. Porto Alegre: PUC-RS, 1999.
- MARTINS, M. F. *Ensino Técnico e globalização: cidadania ou submissão?* Campinas, SP: Autores Associados, 2000.
- MASON, P. Visual data in applied qualitative research: lessons from experience. In: *Qualitative Research*, 2005. Disponível em: <http://qrj.sagepub.com/cgi/content/abstract/5/3/325> Acesso em 2010.
- MATTOS, A. M. A.; VALERIO, K. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. In: *RBLA*, v. 10, n.1, p. 135-158. Belo Horizonte: RBLA, 2010.
- MATTOS, A. M. A. Novos Letramentos, ensino de língua estrangeira e o papel da escola pública no século XXI. In: JORDÃO (org.). *Letramentos e Multiletramentos no Ensino de línguas e literaturas*. Revista X, v.1, p. 33-47, 2011.
- _____. O ensino de Inglês como Língua Estrangeira na Escola Pública: Novos Letramentos, Globalização e Cidadania. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 2011.
- MATURANA, H.; VARELA, F. *El árbol del conocimiento*. Santiago: Universitaria, 1990.

- _____. *De máquinas y seres vivos*. Santiago: Universitária, 1995.
- McWILLIAM, .Beyond the Missionary position. In: TODD, S (ed.). *Learning desire Perspectives on Pedagogy, Culture and the Unsaid*. New York: Routledge, 1997.
- MENEZES DE SOUZA L.M., ANDREOTTI, V. *Learning to Read the world through other eyes*. Derby, Inglaterra: Global Education, Derby, v. 1. 39 p. 2, 2008.
- MENEZES DE SOUZA, L. M. T., e MONTE MÓR, W. *Orientações Curriculares do Ensino Médio: Línguas Estrangeiras, Linguagens, Códigos e Tecnologias*. Brasília: MEC-SEB, 2006.
- MENEZES DE SOUZA, L.M. Post-Colonial Literature and a Pedagogy of Re-Visioning: the contribution of Wilson Harris. In: *Claritas*. São Paulo, 1994.
- _____. Para uma ecologia da escrita indígena: a escrita multimodal kaxinawá. In: SIGNORINI (org.). *Investigando a relação oral-escrito e as teorias do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- _____. Voices on Paper: Multimodal Texts and Indigenous Literacy in Brazil. In: *Social Semiotics*. v. 13, n. 1. UK: Carfax Publishing, 2003.
- _____. Toward a more inclusive applied linguistics and English Language teaching: a symposium. In: *TESOL Quarterly*, v. 39, n. 4, 2005.
- _____. Editor's Preface. In: *Critical Literacies: Theories and Practices*, v. 1:1, 2007. Disponível em www.criticalliteracyjournal.org Acesso em 2008.
- _____. *Critical Literacy in Global Citizenship Education*. Derby, Inglaterra: Global Education, Derby, 2008.
- _____. Global Learning in the Knowledge Society: four tools for discussion. In: *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, v. 31, Nuernberg, Alemanha, 2008.
- _____. O professor de inglês e os letramentos do século XXI: métodos ou ética? In: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. C.; HALU, R. C. *Formatação "Desformatada": Práticas com professores de língua inglesa*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.
- MIGNOLO, W. *The Darker Side of the Reinassance*. Michigan: Michigan Univ. Press, 1995.
- _____. *Local Histories/Global Designs: Coloniality, Subaltern Knowledges and Border Thinking*. New Jersey: Princeton University Press, 2000.
- MILLS, K. A. A Review of the 'Digital Turn' in the New Literacies Studies. In: *Review of Educational Research*, v. 80. n. 2, p. 246 -271. New York; SAGE, 2010. Disponível em: <http://rer.sagepub.com/content/80/2/246>

- MILNE, E. J. Saying ‘NO!’ to participatory video: Unraveling the complexities of (non)participation. In MILNE, E-J.; MITCHELL, C.; deLANGE, N. (eds.). *Theorising Participatory Video: critical issues and challenges*, 2010.
- MIZAN, S. CNN News of September 11th: a Representation of reality or the Reality of Representation. Dissertação de Mestrado. São Paulo: USP, 2004.
- MOLINARI, A. Let’s bridge the Digital Divide, 2011. Vídeo, disponível em: http://www.ted.com/speakers/aleph_molinari.html Acesso em: 10/02/2012.
- MONTE-MÓR, W. A Ideologia Conservadora e o Ensino de Inglês. In: *APLIESP Newsletter* n. 2, São Paulo, 1991.
- _____. *Linguagem e Leitura da Realidade: Outros olhos, Outras Vozes*. Tese de Doutorado. Não publicada. São Paulo: USP, 1999.
- _____. Reading Dogville in Brazil: image, language and critical literacy. In: MENEZES DE SOUZA (ed.). *Language and Intercultural Communication, Special edition: Language, Culture, Multimodality and Dialogic Emergence*. London: Multilingual Matters, 2006a.
- _____. A mediação entre a teoria e a prática no ensino de línguas estrangeiras. In: *CROP* n.11. São Paulo: Ed Humanitas/USP, 2006b.
- _____. Investigating Critical Literacy at the University in Brazil. In: *Critical Literacies*. London, 2007a. Disponível em: www.criticalliteracyjournal.org.uk. Acesso em 2008.
- _____. Linguagem digital e interpretação: perspectivas epistemológicas. In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, v. 46(1). Campinas: Ed. IEL/UNICAMP, 2007b.
- _____. Leitura, Literatura e Letramento Crítico em Garcia Márquez. In: SEDYACIAS, J. (org.). *A América Hispânica no Imaginário Literário Brasileiro*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2007c.
- _____. Línguas estrangeiras, educação e os novos letramentos. In: *Texto, memória e diferença cultural*. Guarapuava: Ed. Unicentro, 2007d.
- _____. Critical literacies, meaning making and new epistemological perspectives. In: *Revista Eletronica Matices de Lenguas Estrangeras*. N. 2. Bogota: Matices, 2008.
- _____. Foreign languages teaching, education and the new literacies studies: expanding views. In: Gonçalves, G. R. et al (orgs). *New Challenges in Language and Literature*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2009.
- _____. Multimodalidades e Comunicação: antigas novas questões no ensino de línguas estrangeiras. In: *Letras & Letras*. V. 26, n.2, 2010.
- MORIN, E. *A Cabeça Bem-Feita*. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil, 2000.

- _____. *Saberes Globais e Saberes Locais: o Olhar Transdisciplinar*. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.
- _____. *Introdução ao Pensamento Complexo*. Porto Alegre: Sulina, 2005.
- MOUFFE, C (ed.). *Dimensions of radical democracy: Pluralism, citizenship, community*. London: Verso, 1992.
- _____. *The democratic paradox*. London: Verso, 2009.
- _____. Democracy in a Multipolar World. In: *Millennium - Journal of International Studies*, v.37, p. 549, 2009. Disponível em: <http://mil.sagepub.com/content/37/3/549.citation>
- MURTHY, D. Digital ethnography: An examination of the use of new technologies for social research. In: *Sociology*, v.42, n. 5. SAGE: London, 2008.
- MUSPRATT, S.; LUKE A.; FREEBODY, P. *Constructing Critical Literacies*. St Leonards, Hampton Press, 1997.
- MYERS, D. *The Great Literacy Debate: English in Contemporary Australia*. Melbourne: Australian Scholarly Publishing, 1992.
- NEGROPONTE, N. *Being digital*. New York: Vintage, 1995.
- O`GORMAN, M.; RICE, J. (ed.). *New Media/ New Methods. The Academic turn from Literacy to Electracy*. Indiana: Parlor Press, 2008.
- O`GORMAN, M. *E-Crit: Critical Theory and the Humanities*. Toronto: Toronto University Press, 2006.
- PATRÍCIO, P. (Ed). *Revista Centro Paula Souza*. n. 24. São Paulo: Imprensa Oficial, 2011a.
- _____. (Ed). *Revista Centro Paula Souza*. n. 25. São Paulo: Imprensa Oficial, 2011b.
- PENNYCOOK, A. *The Cultural Politics of English as an International Language*. Londres. Nova Iorque: Longman, 1994.
- _____. *English and the Discourses of Colonialism (Politics of Language)*. London: Routledge, 1998.
- _____. Introduction: Critical approaches to TESOL. In: *TESOL Quartely*, Vol. 33, n° 33 (3) p. 329-348, 1999.
- _____. *Critical Applied Linguistics: A critical introduction*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2001.
- _____. Teaching with the Flow: Fixity and fluidity in education. In: *Asia Pacific Journal of Education*. v. 25, n. 1. p. 29–43. Sydney: Univ. of Technology, 2005.

- _____. *Global Englishes and Transcultural Flows*. Londres, Routledge, 2007a.
- _____. The Myth of English as an International Language. In: MAKONI, S & PENNYCOOK, A. *Disinventing and Reconstituting Languages*. Clevedon: Multilingual Matters, 2007b..
- PEREIRA, J. T. Educação e Sociedade da Informação. In: COSCARELLI, C. V. & RIBEIRO, A. E. (orgs). *Letramento Digital, aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. São Paulo: Editora Autêntica, 2005.
- PETEROSI, H. G. *Formação do professor para o ensino técnico*. São Paulo: Loyola, 1994.
- PETERS, M. *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença [uma introdução]*. Tomaz Tadeu da Silva (Trad.) Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- PHILLIPSON, R. *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press, 1992.
- PINK, S. *Doing Ethnography: Images, Media and Representation in Research*. London: Sage, 2001.
- RHEINGOLD, H. *Smart Mobs: The Next Social Revolution*. Cambridge: Perseus Books, 2002.
- RICOEUR, P. *Interpretation Theory: Discourse and the Surplus of Meaning*. Fort Worth: Texan Christian University Press, 1976.
- _____. *Da Interpretação: Ensaio sobre Freud*. Rio de Janeiro: Editora Imago, 1977.
- _____. *Conflitos das Interpretações: Ensaio de Hermenêutica*. Rio de Janeiro: Editora Imago, 1978.
- ROBERTSON, R. The Conceptual Promise of Glocalization: Commonality and Diversity. In: *Art & Theory: strategies of Resistance*. Issue 4. Croacia. http://artefact.mi2.hr/a04/lang_en/theory_robertson_en.htm. Também publicado em *Proceedings of the International Forum on Cultural Diversity and Common Values*. Seoul, p. 76-89, 2003.
- ROSE, D. E. The ethical claims of il pensiero debole: Gianni Vattimo, pluralism, and postmodern subjectivity. In: *Angelaki, Journal of Theoretical Humanities*. v. 7, n. 3. New York: Routledge, 2002.
- ROSE, G. *Visual Methodologies: an introduction to the interpretation of visual materials*. London, South Oaks, New Delhi: Sage Publications, 2007.
- SAID, E. *Culture and Imperialism*. London: Random House, 1994.
- _____. *The World, the Text and the Critic*. Cambridge: Harvard University Press, 1983.

- SANTOS, B. S.; NUNES, J. A.; MENESES, M. P. Opening up the Canon of Knowledge and Recognition of Difference. In: *Another Knowledge is Possible*. New York-London; Verso, 2007a.
- SANTOS, B. S. Globalizations. In: *Theory, Culture, Society*. v. 23, p. 393-399. SAGE Publications, 2006.
- _____. Beyond Abyssal Thinking: From Global Lines to Ecologies of knowledge. In: *Review*. v. Xxx.1. Fernand Braudel Center, Binghamton University, 2007b.
- _____. A Gramática do Tempo: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2008.
- SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações*. Coleção Polêmicas do Nosso tempo. São Paulo: Ed. Cortez, 1990.
- _____. *Primeiras Aproximações*. Coleção Polêmicas do Nosso tempo. São Paulo: Ed. Cortez, 1991
- _____. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. São Paulo: Autores Associados, 1997.
- _____. *Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma outra política educacional*. São Paulo: Autores Associados, 1998.
- _____. *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.
- SASSEN, S. Local actors in Global Politics. In: *Current Sociology*, July 2004, v. 52(4), p. 649–670 London, Thousand Oaks, CA and New Delhi: SAGE Publications, 2004.
- SHOR, I. What is Critical Literacy? In: *Journal for Pedagogy, Pluralism and Practice* Issue 4, v.1, 1999.
- SMITH, D. Postcolonialism and Globalization: Thoughts towards a New Hermeneutic Pedagogy. In: *Curriculum as Cultural Practice: Postcolonial imaginations*. Toronto: University of Toronto Press, 2006.
- SMITH, L. T. *Decolonizing methodologies, research and indigenous peoples*. London and New York: Zed Books, 1999.
- SNYDER, I. *Hypertext: The electronic labyrinth*. Melbourne: Melbourne University Press and New York University Press, 1996.
- _____. (ed.) *Page to screen: Taking literacy into the electronic era*. Sydney: Allen & Unwin and London: Routledge. Electronic rights bought by eBooks.com: the digital bookstore in 2001.
- _____. (ed.). *Silicon literacies: Communication, innovation and education in the electronic age*. London: Routledge, 2002.

- _____. *Doing literacy online: Teaching, learning and playing in an electronic world*. New Jersey: Hampton Press, 2004.
- _____. *The literacy wars: Why teaching children to read and write is a battleground in Australia*. Sydney: Allen & Unwin, 2008.
- SOUZA, R. M. Q. *Professores de inglês na escolar pública: investigações sobre suas identidades numa rede de conflitos*. Dissertação de Mestrado. FFLCH, Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 2006.
Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-01112006-155417/>
- SPALTER, A. M. & vanDAM, A. Digital Visual Literacy. In: *Theory Into Practice*. v. 47, p. 93-101. Ohio: The Ohio State University, 2008.
- SPIVAK, G.C. *Outside in the Teaching Machine*. New York: Routledge, 1993.
- _____. Can the Subaltern Speak? In: WILLIAMS, P. and L. CHRISTMAN (eds.). *Colonial Discourse and Post-Colonial Theory. A Reader*. New York. Columbia University Press, 1994.
- _____. *Death of a Discipline*. New York: Columbia University Press, 2003.
- _____. Gayatri Spivak, Interviewed by Oscar Guardiola-Rivera. Entrevista, 2009. Disponível em: <http://www.nakedpunch.com/articles/21>
- STAM, R.; SHOHAT, *Subversive Pleasures: Bakhtin, Cultural Criticism, and film*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1989.
- STREET, B. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- _____. *Social Literacies*. London: Longman, 1995.
- _____. The implications of the 'New Literacy Studies' for literacy education. In: GOODMAN, S.; LILLIS, T. MAYBIN, J. MERCER, N. (orgs.). *Language Literacy and Education: a reader*. Stoke on Trent: Trentham Books, 2003.
- SUÁREZ-OROZCO, M.M.; QIN-HILLIARD, D.B. *Globalization, Culture and Education in the New Millenium*. Berbeley and Los Angeles: University of California Press, 2004.
- SUÁREZ-OROZCO, M.M. *Learning in the global era*. Berbeley, Los Angeles and London: University of California Press, 2007.
- TAYLOR, C. Cultural Translation and the Double Movement of Difference in Learning 'English as a Second Identity'. In: *Critical Inquiry in Language Studies*, v.3, p. 101-130, 2006.
- _____. *Modern Social Imaginaries*. Durham and London: Duke University Press, 2007.

- TEDESCO, J. C. (org.). *Educação e Novas Tecnologias: esperança ou incerteza?* São Paulo: Cortez Editora, 2003.
- TEIXEIRA, F. E. (org.). *Documentário no Brasil: tradição e transformação*. São Paulo: Summus, 2004.
- TODD, S. (ed.). *Learning desire: perspectives on Pedagogy, Culture, and the Unsaid*. New York: Routledge, 1997.
- _____. *Toward and Imperfect Education: Facing Humanity, rethinking cosmopolitanism*. London: Paradigm Publishers, 2000.
- UECHI, S. A. Inglês: disciplina-problema no ensino fundamental e médio? Dissertação de Mestrado. FFLCH, Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 2006.
Publicada em:
<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-07112007-130624/>
- VAN LIER, L. The subject matter of second language classroom research. In: *The Classroom and the Language Learner*. London: Longman, 1988
- VATTIMO, G. *Beyond Interpretation; the meanings of hermeneutics for philosophy*. Polity Press, 1997.
- VAZQUEZ, A. S. *Filosofia da práxis*. São Paulo: Expressão Popular, 2007.
- VITO, L. A Era dos Extremos. In: *O Olho da Historia: Revista de Historia Contemporânea*. v.2, n.2, 1996.
- WARK, M. *Cyberculture studies, and antidisciplinary approach*. New York and London: New York University Press, 2006.
- YANO, Y. English as an international lingua franca: from societal to individual. In: *World Englishes*. v. 28, N. 2, p. 246–255. Oxford: Blackwell Publishing, 2009.

Outras leituras realizadas

- ABRAMOVAY, M. C. Mary G. (orgs). *Ensino Médio: múltiplas vozes*. Brasília: UNESCO/MEC , 2003.
- ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. A Indústria Cultural: o Iluminismo como Mistificação de Massa. In: LIMA, L. C. (org.). *Teoria da Cultura de Massa*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- ARONOWITZ, S.; GIROUX, H. *Education Still under Siege: The Conservative, Liberal and Radical Debate over Schooling*. South Hadley, Mass.: Bergin & Harvey, 1993.
- ASHCROFT, B *et al.* *The empire writes back. Theory and practice in post-colonial literatures*. London: Routledge, 1989.
- ATINKSON, P.; COFFEY, A.; DELAMONT, F. Ethnography: Post, Past, and Present. In: *Journal of Contemporary Ethnography*. v. 28, p. 460. London: SAGE, 1999.
- ATKINSON, D. Critical approach to critical thinking in TESOL. In: *TESOL Quarterly*, n. 31 (1), p. 71-94, 1997.
- BARATO, J.N. *Escritos sobre tecnologia educacional e educação profissional*. São Paulo: Editora SENAC, 2002.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. *Local Literacies: reading and writing in one community*. New York: Rouledge, 1998.
- BARTON, D. *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Oxford: Blackwell, 1994.
- _____. Directions for Literacy research. In: *Language and Education* v.15, p. 23, 2001.
- BAUMAN, R.; BRIGGS, C. *Voices of Modernity: language ideologies and the politics of inequality*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- BELLOUR, R. *Entre-Imagens: foto, cinema, vídeo*. Campinas: Papirus, 1997.
- BENHABIB, S. *The Claims of Culture: equality and diversity in the global era*. Princeton: Princeton University Press, 2002.
- BRESSON, F. Compétence Iconique et compétence Linguistique. In: *Communications*. 1981
- BRUNER, J. Life as Narrative. In: *Social research*. V. 71, n. 3, 2004.

- BRYDON, D. Cracking imaginaries: studying the global from Canadian space. In: *Rerouting the postcolonial: new directions for the new millennium*. Taylor & Francis, 2010.
- BURNS, M. A Thousand Words: Promoting Teachers' Visual Literacy Skills. In: *Multimedia & Internet@ Schools*. V. 13, issue 1, p. 16-20, 2006.
- CAVALCANTI, M. C. e MOITA LOPES, L. P. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. In: *Trabalhos de Lingüística Aplicada*. Campinas: Unicamp, 1991.
- CORAGGIO, J. L. Propostas do banco mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: De TOMAZZI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (orgs.). *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. São Paulo: Cortez/PUC-SP/Ação Educativa, 1996.
- COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. *Letramento Digital. Aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2005.
- COTÉ, M., DAY, R.J.F.; DE PEUTER, G. *Utopian pedagogies: radical experiments against neoliberal globalization*. Toronto, Buffalo and London: The University of Toronto Press, 2007.
- CRAWFORD, I. *Film as Ethnography*. Manchester: Manchester University Press, 1002.
- EDWARDS, R.; USHER, R. *Globalisation and Pedagogy: space, place and identity*. London: Routledge, 2000.
- ELKINS, J. *Visual Literacy*. NY, London: Routledge, 2007.
- FAIRCLOUGH, N. *Critical Language Awareness*. London: Longman, 1992.
- FERRETTI, C. J. (org.) *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- GALEANO, E. *Las Venas abiertas de America Latina*. Buenos Aires: Ediciones Catálogos, 2004a.
- _____. *Patatas Arriba: La Escuela del Mundo al Revés*. Buenos Aires: Ediciones Catálogos, 2004b.
- GASKELL, I. História das Imagens. In: BURKE, P. (org.). *A Escrita da História: Novas Perspectivas*. São Paulo: UNESP, 1992.
- GILBERT, J. *Catching the knowledge wave? The knowledge society and the future of education*. Wellington: NZCER Press, 2005.
- LEITE, D. Brazilian higher education from a post-colonial perspective. In: *Globalisation, Societies and Education*. v. 8, n. 2, p. 219–233. London: Routledge, 2010. Disponível em: <http://www.informaworld.com/smpp/title~content=t713423352> Acesso em 2010.
- LONDON, N. A. Ideology and Politics in English-Language Education in Trinidad and Tobago: The Colonial Experience and a Postcolonial Critique. In: KANU, Y. (ed.). *Curriculum as Cultural Practice: Postcolonial imaginations*. Toronto: University of Toronto Press, 2006.

- LOPES, A.C. Os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo. In: *Educação e Sociedade*. Campinas: SEDES, 2002.
- METZ, C. Imagenes y Pedagogia. In: *Análisis de las Imágenes*. Buenos Aires: Tiempo Contemporaneo, 1972.
- MIRZOEFF, N. *The Visual Culture Reader*. London: Routledge, 2002.
- MOTTA-ROTH, D.(org.). *Redação Acadêmica: princípios básicos*. Santa Maria: UFSM, Imprensa Universitária, 2003.
- MOTOYAMA, S. (org.) *Educação técnica e tecnológica em questão: 25 anos de CEETEPS*. São Paulo: UNESP, ano?
- NASCIMENTO, E. *Jacques Derrida: Pensar a Desconstrução*. São Paulo: Estação Liberdade, 2005.
- NORTHON, B. & TOOHEY, K (orgs.). *Critical Pedagogies and Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
- PECORARO, R. *Nilismo e Pós-Modernidade: introdução ao pensamento fraco de Gianni Vattimo*. São Paulo: Loyola, 2005
- PRAKASH, M.S.; ESTEVA, G. *Escaping Education: living as learning within grassroots cultures*. New York, Peter Lang, 2005.
- QUIJANO, A. *Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina*. Anuario Mariateguiano, 1997.
- RODRIGUEZ DIEGUES, J. L. *Las funciones de la imagen en la enseñanza*. Barcelona: Gustavo Guli, 1978.
- SIMON, R. *Teaching Against the Grain. Texts for a Pedagogy of Possibility*. New York, Westport, Co. & London: Bergin and Garvey, 1992.
- SLATER, D. Post-colonial questions for global times. In: *Review of International Political Economy*, v. 5:4, 1998.
- SOARES, M. *Letramento*. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2005.
- STONE, J. Popular Websites in Adolescents' Out-of-school Lives: Critical lessons on Literacy. In: *New Literacies: Changing Knowledge and Classroom Research*. Peter Lang: New York, 2007.
- TERDIMAN, Richard. *Discourse/ Counter Discourse*. Cornell University Press, 1985.
- VARGAS, M. (org). *História da técnica e da tecnologia no Brasil*. São Paulo: UNESP/CEETEPS, 2004.

VEIGA, I. P. Inovação e projeto político pedagógico: uma regulação regulatória ou emancipatória? In: *Cadernos CEDES*, Campinas: CEDES, n. 61, 2003.

ZIBAS, D. M. L. *O ensino médio na voz de alguns de seus autores*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2001.

Anexos

Roteiro entregue aos professores

Anexo 1 – questionários escritos Etec

Anexo 2 – questionários escritos Fatec

Anexo 3 – PENDRIVE

Vídeo 1 – Profa. Maria Lúcia_Fatec

Vídeo 2 – Adriana_Etec

Vídeo 3 – Telma_Etec

Vídeo 4 – Simone_Fatec

Vídeo 5 – Tarsila_Fatec

Vídeo 6 – Profa. Maria Lúcia_Fatec

Vídeo 7 – Prof. Messias_Etec

Vídeo 8 – Karine_Fatec

Vídeo 9 – Danilo/Lilian_Etec

Vídeo 10 – Prof. Messias_Etec

Vídeo 11 – Eliana/Aline/Juliana/Margareth_Etec

Anexo 3 – PENDRIVE

(Pasta - vídeos extras): demais vídeos gravados

Anexo pendrive: tese em .pdf

Roteiro entregue aos professores das escolas pesquisadas

Pesquisa de doutorado
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Título: Letramento Visual a novas tecnologias nos ensinos técnicos e tecnológicos.

Profa. Orientadora: Profa Dra Walkyria Monte Mór

Pesquisador: Daniel de Mello Ferraz

Introdução

Esta pesquisa investiga as relações entre os ensinos técnicos e tecnológicos, o ensino de língua inglesa e a sociedade. Nossos embasamentos teóricos vêm da pedagogia crítica de Freire, critical literacy de Luke, multiletramentos de Lankshear and Nobel. Em poucas palavras, todos esses movimentos tentam posicionar o ensino de língua estrangeiras como práticas sociais, como cidadania e comunidades de prática.

Metodologias de Pesquisa:

- Qualitativa de cunho etnográfico
- Método intervenção de realidades
- Letramento visual

Etapas da pesquisa.

Etapa 1 – Ensino técnico

1. Pré-aula: reunião e discussão com o professor de inglês das turmas escolhidas (gravação)
2. Aula 1 – turma 1- introdução sobre a pesquisa, etapas e objetivos (conversa com os alunos);
 - 2.1 Alunos respondem à um questionário simples (nesse questionário há uma autorização para publicação de imagem em site e das respostas em pesquisa acadêmica)
 - 2.2 alunos se dividem em grupos e iniciam as gravaçõesTemas a serem abordados: ensino técnico e ensino de língua inglesa, tecnologia e ensino técnico, ensino técnico e sociedade (cidadania)

Etapa 2 – interação no site : Site ou blog montado com as narrativas dos alunos

Aula 2 (opção A)– no laboratório – os alunos comentam os depoimentos dos colegas.

Aula 2 (opção B) – em casa, alunos podem fazer mais interações.

Aula 3 (opção dos alunos) – finalização com discussão sobre o processo.

Anexo 1 – Questionários escritos – Etec

APM	Universidade de São Paulo
---	---

Nome: _____ Mat.: _____

Email: _____ email 2: _____

Idade: _____

Curso: _____ Ano: _____

Curso técnico: () não () Sim. Qual ? _____

1. Fale (escreva) um pouco sobre suas aulas de inglês aqui na Etec.

2. Você estuda inglês em algum instituto de idiomas? Qual?

() não () Sim. Qual? _____

3. Descreva as semelhanças e diferenças entre o ensino de inglês na escola particular (Institutos de idiomas) e a escola pública.

4. Você vê alguma relação entre a língua inglesa e a sociedade? Quais?

5. Além da escola, você aprende inglês por meio da internet (chats ou sites), jogos, vídeo games, celulares, outros?

1. FALE (ESCREVA) UM POUCO SOBRE AS SUAS AULAS DE INGLÊS AQUI NA ETEC.

ETEC - TÉCNICO EM DANÇA

Ana: As aulas são sempre muito descontraídas e divertidas, com vídeos e piadas. Adoro.

Aline: As aulas de inglês na Etec me ajudaram e estão me ajudando muito na fonética, por exemplo, e a forma de ensino me ensinou muito mais do que a forma que é usada no ensino fundamental e médio.

Beatriz: As aulas de inglês na Etec são voltadas ao técnico, com termos de movimento e outras coisas que realmente são úteis ao técnico de dança.

Bianca: As aulas são boas, bem direcionadas aos assuntos pertinentes aos conhecimentos que necessitamos.

Débora: O que eu aprendi até agora com o inglês do técnico eu percebi uma melhora da minha parte bem maior do que todos esses anos dos quais tenho a matéria de inglês na escola.

Diana: São extremamente produtivas, a todo o momento associamos o conteúdo com a profissão que escolhemos, além de aprender o que é exigido nos vestibulares (ex: gramática)

Eliana: As aulas de inglês na Etec são totalmente direcionadas para nossa área. São boas e também são agregadas a outras formas de estudo, como internet, músicas, seminários, etc. Nosso professor torna as aulas muito mais variadas.

Heleny: As aulas são boas e muito úteis, a importância delas é muito grande e acima de qualquer coisa, o professor soube adaptar a aula de maneira muito lógica ao curso.

Ilma: São incríveis aqui a gente aprende inglês de uma forma muito legal, utilizando músicas, entrevistas e apresentações de trabalhos em inglês, nós aprendemos vocabulários técnicos específicos de dança e acho isso muito importante.

Lilian: A língua inglesa é fundamental por si em qualquer área e na dança não é diferente, de fato para nós o inglês instrumental é mais focado por ser apenas seis meses, mas são seis meses que mudam completamente sua visão de língua, pois eu estudei o fundamental I e II em escola pública e o descaso do governo, desconsideração dos professores e o desinteresse de muitos alunos além de auxiliar NO APRENDIZADO, O ATRAPALHA, muitas vezes, tornando um “karma” como para muitos como a matemática se tornou. E para nós é muito importante, é uma grande chance, pois a dependência de ter que pagar um inglês bom “destrói” a possibilidade de muitos mais profissionais qualificados em relação a línguas estrangeiras.

Ligia: Elas nos dão a base dos nomes dos movimentos, nomes e históricos de dançarinos / coreógrafos famosos, nos ajuda no vocabulário e nos orienta falando sobre diversos tipos de dança, trazendo informações.

Tiago: São aulas de percepção por meio de áudio e vídeo, baseado no curso de dança, com vocabulário simples e de fácil uso em aulas práticas.

Margareth: As aulas de inglês são verdadeiramente direcionadas a dança, dessa forma, aprendi termos e expressões usadas no meio artístico. Além disso, podemos entender a importância do inglês para a dança, que é possibilitar espaços e contatos profissionalmente, o enriquecer o vocabulário.

Mitiko: As aulas de inglês são maravilhosas, aqui aprendemos de verdade a falar e compreender essa língua de maneira divertida e descontraída. Fora que o professor é um profissional de primeira linha ensinando o principal para o nosso futuro profissional.

Monica: São boas bem descontraídas ajudando o aprendizado e os métodos e recursos ajudam bastante nas aulas.

Cristiane: As aulas aqui são muito dinâmicas, o que é fundamental para o aprendizado. Além disso, o professor sempre se preocupa em direcionar o ensino da língua inglesa para a dança, ensinando vocabulários próprios da dança.

MÉDIO E TÉCNICO:

Vitor: As aulas são dinâmicas ao mesmo tempo bem objetivas, aprendemos mais gramática e vocabulário de que conversação, usamos muito a apostila e fazemos muitos exercícios.

Vanessa: Aqui na Etec temos aulas de inglês tanto práticas quanto teóricas o que melhora o aprendizado, diferente de outras matérias como português, matemática, etc.

Tâmara: Minhas aulas de inglês são bem produtivas, apesar de eu não escrever muito bem em inglês, consigo manter uma conversa.

Danilo: I think that English on High School doesn't work, are a lot of students and teacher can't to give attention to everybody, instead of students have different levels of English

Felipe: As aulas de inglês na Etec são muito divertidas e interativas e o professor é muito engraçado.

Gabriela: Como no dia dessa entrevista pode-se notar a dinamicidade das aulas, com seminários e criações de vídeos em inglês além das aulas comuns.

Vinicius: As aulas de inglês da Etec são baseadas principalmente em vocabulário vemos estrutura mas em parte menor.

Rafael: They are very dynamic and very good. The teacher is so funny and it makes the learning easier.

Diogo: The English classes are good, because it help me to understand the English better for the vestibular and I can practice.

Michelle: As aulas de inglês are very interactive we talk a lot and we make some exercises is very fun and interesting

Fabiana: São muito boas, porém não sei por que encontro uma grande dificuldade para entender o idioma. Na minha escola antiga (municipal) era ótima aluna, mas ao entrar na Etec achei o idioma tão difícil. Entendo mais ou menos ouvindo, lendo entendo bem, mas não consigo formar minhas próprias frases (falar)

Juliana: Aqui na Etec as aulas de inglês são bem dinâmicas e divertidas, os trabalhos se relacionam com os dias atuais, fazendo que o entendimento seja melhor.

Fabio: The English classes here in Etec I guess it is so good, I think here I learned more than other schools.

Jeferson: Here in ETEC the English classes are very interesting and a lot of fun. Our English teacher Nehemias, is very smart, fun, and try to show us the best mode of learn English

2. VOCE ESTUDA INGLÊS EM ALGUM INSTITUTO DE IDIOMAS? QUAL?

TÉCNICO DE DANÇA:

(X) SIM	(X) NÃO
1. CCAA 2. CEL BUENOS AIRES 3. CNA 4. MEGABYTE 5. KEEP UP 6. CNA 7. PARTICULAR 8. WIZARD 9. FISK 10. YAZIGI 11. CCAA 12. PARTICULAR 13. WIZARD	1,2,3,4, 5,6,7,8,9,10,11, 12,13,14,15,16

3. DESCREVA AS SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS ENTRE O ENSINO DE INGLÊS NA ESCOLA PARTICULAR (INSTITUTOS DE IDIOMAS) E NA ESCOLA PÚBLICA.

Ana: No CCAA as aulas são boas porém são muito paradas. Só lousa, DVD, lousa. Já aqui na ETEC de artes as aulas são bem mais dinâmicas e extrovertidas

Aline: Nunca estudei em escola particular, logo não sei um método de ensino.

Beatriz: Na escola particular o ensino é voltado para a linguagem oral e gramática. Já no técnico o ensino é específico para a formação dos futuros profissionais com termos técnicos

Bianca: Na escola particular acredito que você tenha uma certa “liberdade” na hora de ser avaliado e etc. Na escola pública você pode repetir de matéria. A semelhança é método de ensino “livros e repetições, textos e compreensão”.

Débora: Na minha opinião existem escolas e ESCOLAS, pois muitas escolas públicas possuem professores bons e que ensinam muito mais conteúdos do que particulares e vice-versa.

Diana: Nas escolas particulares a cobrança sobre o domínio do conteúdo são feitas apenas “na maioria das vezes” nas provas e não associamos no uso cotidiano. Já no curso técnico o ensino é totalmente o contrário.

Eliana: A escola particular aplica o inglês mais para a vida do dia a dia, de uma forma mais técnica do que no curso, e sem especificar e se aprofundar na sua área de atuação.

Heleny: Eu acredito que a principal diferença é o tempo que se tem para absorver conhecimentos. Na escola pública você tem um tempo pré-determinado para aprender um determinado conteúdo, caso isso não aconteça você precisa “se virar para aprender”.

Ilma: A forma de ensinar inglês aqui no curso técnico é muito mais divertida, tanto aqui quanto na escola particular a gente aprende a gramática em si, porém além do vocabulário comum que aprendemos nos dois cursos, aqui eu aprendo um vocabulário específico (voltado para a dança) técnico.

Lilian: O particular leva um pouco mais a sério, e muitos dos alunos já tem contato com o inglês o que facilita muito. O público sofre descaso do governo e dificuldade, pelo “nível” de contato com a língua, para os alunos.

Ligia: O ensino do inglês em escola particular é bem mais completo. Abrange passo a passo da língua e cultura inglesa, já o ensino técnico especifica a dança como tema e vocabulário, cultura influencia, fica ao seu redor.

Tiago:

Margareth: Nas escolas públicas muitas vezes o inglês não é praticado, isso empobrece a forma oral dele, além disso a parte teórica não costuma ser abrangente. As escolas particulares servem para falar inglês fluentemente. Apesar disso, tanto as escolas públicas como particulares usam música para o aprendizado.

Mitiko: Diferença: os profissionais são preparados adequadamente e são bons na escola particular, enquanto na pública elas preparam as aulas com livros e traduções que sem preparo algum, fora que aprendem tarde apenas na quinta enquanto na particular aprende desde o quarto ano.

Semelhança: Os conteúdos são mais preparados para conhecimento da língua apesar disso, quem tem interesse e dever são os alunos.

Monica: Na pública o ensino não é tão rigoroso diferenciado como nas particulares, tendo os melhores recursos que despertam o interesse dos alunos.

Cristiane: O inglês dessa escola e da escola de idiomas que frequento é muito próximo (ambos são dinâmicos). A principal diferença é que no inglês técnico percebo um direcionamento maior para a compreensão, e na de idiomas (...)

TÉCNICO MÉDIO - ETEC

Vitor: As minhas aulas particulares são de mais conversação e assuntos cotidianos. Muito diferente da escola onde aprendemos mais gramáticas e exercícios escritos.

Vanessa: Na escola particular o ensino é praticamente igual ao de escolas públicas, mas os alunos das escolas particulares possuem a oportunidade de fazer um curso fora da escola.

Tamara: Antes da Etec eu era da escola particular e para mim nada mudou.

Danilo: The number of the students, the teacher`s attention, the lessons.

Felipe: Em escolas particulares (institutos de idiomas) o ensino é mais pesado e mais compatível, pois cada pessoa fica numa sala para o seu nível e é melhor para aprender.

Gabriela:

Vinicius: Na escola pública nós vemos muito vocabulário, diferente da particular que é baseada em estrutura e também e falar em inglês.

Rafael: Yes, the Yazigi is more focused in speaking and conversation

Diogo: In the particular school it has less people than public school, so you can learn more

Michelle:

Fabiana: Em uma escola particular temos mais tempo para aprender, pois na escola pública temos um programa específico para segui-lo. E, além disso, num instituto de idiomas, creio que o conteúdo pode ser focado para determinado objetivo. Exemplo: inglês profissional.

Juliana:

Fabio: In my particular class I develop more than Etec but the vocabulary is the same.

Jeferson: At the public school, the English class are focus on gramatic how to write and read. At the particular school, the classes are more dynamics, we learn more words and we train conversation a lot.

4. VOCÊ VÊ ALGUMA RELAÇÃO ENTRE A LÍNGUA INGLESA E A SOCIEDADE. QUAIS?

Ana: Sim. Hoje em dia, principalmente no mercado de trabalho, o conhecimento da língua inglesa se faz completamente fundamental. Além do mais, cada vez mais a sociedade brasileira atual está “incorporando” o inglês em seu dia a dia com expressões como Let's GO.

Aline: Sim, praticamente tudo hoje em dia requer o inglês, ou seja, se em alguma entrevista para um bom emprego estiverem concorrendo para vaga, uma pessoa que fala inglês e uma não, a que vai ficar com a vaga é a que fala, ou seja, está diretamente ligada.

Beatriz: Sim. A língua inglesa influencia o que ouvimos, certas roupas que utilizamos com vocábulos ingleses e palavras que usamos no cotidiano.

Bianca: Sim, a língua traz conhecimento, tanto cultural quanto gramatical. Dessa forma, a língua também ajuda na formação do cidadão, que vai além da sala de aula.

Débora: Sim, todas porque no atual mundo do qual nos encontramos saber falar uma outra língua é muito importante e faz com que você tenha muito mais chance de se ter um bom futuro profissional.

Diana: Sim, além de ser uma língua ‘Universal’, ela possibilita o conhecimento de outros costumes (gírias expressões).

Eliana: Sim, pois as portas do Brasil estão abertas para o exterior, para coisas que não possuem tanta valorização no País, como arte.

Heleny: A principal relação entre a língua inglesa e a sociedade dá se pelo fato de que o mundo contemporâneo encontra-se globalizado e a principal linguagem de intercambio entre as diversas culturas e a língua Inglesa.

Ilma: Hoje em dia o Inglês é essencial.

Lilian: Total. É fundamental para tudo na vida, e incluiria uma cultura totalmente modificada.

Ligia: A língua inglesa é uma língua universal, e aprendendo-a podemos ter contato com outras pessoas e culturas que tem nacionalidade inglesa. Ser fluente e ainda saber mais e ser participativo em outra língua, o que nos abre portas e guardamos o aprendizado.

Tiago: Sim, a sociedade é muito influenciada pela língua inglesa na informática, comunicação em geral, musica, tendências da moda, alimentos, comportamento. Hoje, seja na arte ou mercado funcional de trabalho, se você não tem o ‘inglês’ ou outra língua estrangeira você tem menos chance de preencher a vaga.

Margareth: Sim. O inglês é um idioma influente em toda a sociedade, pois vemos que muitas profissões exigem-no para o currículo.

Mitiko: Sim, pois se não sabemos inglês em muitas ocasiões perdemos varias oportunidades tanto de emprego quanto de entrarmos em uma faculdade.

Monica: Sim, pois ela vai ser muito importante para a sociedade nos tempos que virão, o dialogo e a cultura.

Cristiane: Sim, atualmente é fundamental a compreensão da língua inglesa, devido à globalização. Todas as informações são passadas muito rápido para o mundo todo devido à internet, e a maioria dos países fala em inglês. Portanto, o inglês facilita a comunicação mundial.

Vitor: Sim, pois a língua inglesa e hoje a mais falada no mundo e virou quase obrigação na sociedade falar inglês.

Vanessa: Sim, para se por melhor em uma sociedade e abranger suas opções é fundamental ter um idioma a mais.

Tâmara: Toda relação, hoje em dia o mundo fala inglês. Os produtos as musicas mais famosas, são todos em inglês.

Danilo: Yes, English is incorporated in your language and nowadays English is essential to find a job

Felipe: Sim, hoje em dia a linguagem inglesa e essencial na vida Profissional (sic), então a sociedade exige que você saiba inglês.

Gabriela: Claro, o mundo atual é totalmente capitalista, e o maior pólo deste sistema fala inglês, tornando a língua muito importante para a sociedade.

Vinicius: Sim, a língua inglesa é um idioma mundial, ou seja, por meio dela é que as pessoas de países diferentes podem se comunicar.

Rafael: Yes the English is very important nowadays and IF you don't speak English you don't GO anywhere.

Diogo: Yes the English language is spoken in whole world and it's interesting to know English because it can help in your jobs (working life) and when you travel to another countries to communicate.

Michelle: the world are in English, a lot of words that we used every day are in English. I think that it is important to the society because we are included in the desenvolved world.

Fabiana: Sim, muitas. Hoje uma pessoa que fala inglês é muito mais valorizada no mercado de trabalho, tem melhores oportunidades.

Juliana: Sim, principalmente em filmes, seriados, produtos e também em muitos lugares como aeroportos, restaurantes e outros.

Fabio: Yes the people speaks English ever.

Jeferson: Yes the language is very important to a better relationship in the society. When we know how to speak English our relationships are more interesting, our envolving are deeper because our mind is open to new things.

5. ALÉM DA ESCOLA, VOCÊ APRENDE INGLÊS POR MEIO DA INTERNET (CHATS OU SITES), JOGOS, VÍDEO GAMES, CELULARES, OUTROS?

Ana: Sim, o inglês está presente em todos os lugares ultimamente, desde sites como Orkut até o mercadinho da esquina que vende Ruffles. Portanto, acho que aprendemos inglês o tempo todo em cada vez mais lugares, por ser uma língua universal.

Aline: Sim, acabamos entendendo algumas coisas com hábitos diários como os citados

Beatriz: Sim. Na internet e em sites de pesquisa e livros escolares e música.

Bianca: Aprendi inglês com a ajuda de filmes legendados e seriados, o que ajuda muito na compreensão. Vídeos-game também ajudam no vocabulário.

Débora: Sim, ouvindo músicas em inglês e na internet, sinceramente eu posso dizer que a maior parte de tudo que sei, entendo da língua inglesa se deve graças à internet e as músicas em inglês. Muitas vezes até deixo de escrever em português na internet e escrevo em inglês ou francês e às vezes até em japonês.

Diana: Jogos e internet (chats)

Eliana: Sim, através de celular filmes e livros em inglês.

Heleny: Um pouco.

Ilma: Aprendo com letras de música e filmes legendados.

Lilian: Internet vídeo game namorado e amigo (vindo da Irlanda).

Ligia: Sim, eu comecei a gostar e aprender através de música e filmes legendados, com sete anos. Sou meio curiosa e o inglês me despertou o interesse.

Tiago: Sim, quando se tem contato com algo que gostamos nos aplicamos em aprender mais.

Margareth: Sim, principalmente em músicas.

Mitiko: Sim aprendemos os básicos, mas por curiosidade.

Monica: Sim, em filmes e na internet.

Cristiane: Em musicas e filmes.

MÉDIO E TÉCNICO - ETEC

Vitor: Sim, às vezes entro em sites em inglês de assuntos que me interessam.

Vanessa: Sim na internet, jogos e até TV, você acaba aprendendo inglês como em filme.

Tamara: Jogando jogos virtuais.

Danilo: Yes, principally with songs and sites.

Felipe: Sim, através de jogos vídeo games, internet series e filmes.

Gabriela: Vídeo games, principalmente.

Vinicius: Sim, através de música e filmes.

Rafael: Yes, movies, sitcoms, vídeo games, internet.

Diogo: Sim, acho que aprendi mais inglês em jogos online e em vídeo-games do que em escolas.

Michelle: Yes, including music and vídeos.

Fabiana: Sim. Vemos tanto que acabamos aprendendo certas palavras ou expressões.

Juliana: Sim, aprendo assistindo filmes e seriados.

Fabio: Games, musics, listening, internet.

Jeferson: Yes, when I play video games or talk to people on the internet, I always learn expressions and new words in English.

Anexo 2 – QUESTIONÁRIO FATEC – FACULDADE DE TECNOLOGIA

FATEC	Universidade de São Paulo
--------------	---

Nome: _____ **Mat.:** _____
Email: _____ **email 2:** _____
Idade: _____
Curso: _____ **Ano:** _____

1. Escreva sobre suas aulas de inglês aqui na FATEC:

2. Você estuda inglês em algum instituto de idiomas? Qual?
() não () Sim. Qual? _____

3. Descreva as semelhanças e diferenças entre o ensino de inglês na escola particular (institutos de idiomas) e a escola pública.

4. Você vê alguma relação entre a língua inglesa e a sociedade? Quais?

5. Além da escola, você aprende inglês através da internet (chats ou sites), jogos, vídeo games, celulares, outros?

TABULAÇÃO DE DADOS – FATEC

FATEC

TABULAÇÃO DE DADOS – QUESTIONÁRIOS

1. ESCREVA SOBRE SUAS AULAS DE INGLÊS AQUI NA FATEC.

SECRETARIADO 1º ANO – 2º SEMESTRE

Jenifer: Eu acredito que são excelentes. Com as aulas que tenho de inglês eu estou conseguindo tirar duvidas referente ao idioma, está sendo fundamental no meu aprendizado.

Mariana: As aulas são boas, mas o nível da sala não ajuda que o aprofundamento seja mais específico.

Amanda: As aulas de inglês são ótimas, o único problema é a falta de um laboratório de línguas para podermos ter contato com o inglês.

Daniele: É uma das melhores aulas que eu tenho, a professora interagi (e) bastante e ensina pausadamente todo conteúdo.

Satie: Bem, acredito que minhas aulas têm me ajudando a adquirei (sic) mais conhecimento e fluência no idioma.

Simone: As aulas são boas, mas eu posso muita dificuldade, ha matéria que não são aprofundadas.

Lydiane: São boas, mas receio que eu não saia da instituição fluente.

Celia: São muito produtivas, pois estou aprendendo inglês, que não tive oportunidade de aprender na escola pública.

Maria Amália: As aulas são ministradas com exercícios, revisão, conversação, listen e materiais de apoio. Uso de livro indicado.

Sandra: Temos uma metodologia de fácil de compreensão.

Irene: São boas tem uma metodologia de fácil compreensão.

Talita: São produtivas e estou aperfeiçoando aquilo que comecei na escola.

Olga: Acho difícil, pois tenho pouco conhecimento.

Patrícia: São ótimas, embora cansativas, deveriam ser mais dinâmicas.

Bruna: As aulas de inglês na Fatec são aulas voltadas para área comercial, então, tende a desenvolver muito o lado profissional do aluno.

Doroty: São produtivas com bastantes participações.

SECRETARIADO 2º ANO 1º SEMESTRE

Karine: São aulas de excelente qualidade. Estou aprendendo muito. A professora é muito dedicada.

Isabele: 0

Telma: São aulas práticas, mas ainda acho que o tempo de aula principalmente neste semestre está muito curto nos dando pouco tempo, por isso pretendo fazer um curso particular.

Adriana: Na Fatec, as aulas são boas, porém, falta o foco na conversação. O tempo disponibilizado também é muito pouco para um curso de secretariado.

Tarsila: Vindo de escola pública, posso dizer que só tenho aprendido mais sobre a língua inglesa porque lá na escola pública só se aprendia uma coisa, na Fatec não.

Kate: The teacher is great. She prepares the classes before teach us. The only problem is that we less than 2 hour to learn.

Luciana: Gosto muito de língua e isso o assimilação. Só neste semestre (3) diminuíram a carga horária de 4 para 2 aulas o que não foi bom. Porque a secretaria tem que bem idioma inglês.

Fernanda: São boas. Os professores são bons. O livro adotado é adequado.

Maria Eduarda: As aulas são tranquilas e bem trabalhadas. O retimo (sic) das aulas acompanha o desenvolvimento dos alunos. Há bastante teoria / gramática e pouco prática oral.

Jamile: Minha aula de inglês é muito produtiva. O ensino é muito bom.

2. VOCÊ ESTUDA INGLÊS EM ALGUM INSTITUTO DE IDIOMAS? QUAL?

(X) SIM	(X) NÃO
1. Cultura Inglesa 10. FISK 13. CNA 16. FISK 4. SENAC 8 EMIDIA IDIOMAS 10 YAZIGI	Alunas 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 14, 15. = 12 alunas Alunas 1, 2,3, 5, 6, 7, 9 = 7 alunas

3. DESCREVA AS SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS ENTRE O ENSINO DE INGLÊS NA ESCOLA PARTICULAR (INSTITUTOS DE IDIOMAS) E ESCOLA PÚBLICA.

Jenifer: Uma das diferenças que há menos alunos na sala de aulas, já na escola a quantidade de alunos é maior e infelizmente nem todos têm interesse.

Mariane: Na escola particular o ensino foi mais rígido, com mais lições de casa, conversation.

Amanda: A semelhança é que todos tentam dar o mesmo ensino, ou seja, o da gramática, mas a diferença é que escolas públicas não possuem o objetivo de ensinar a falar.

Daniele: A diferença é que eu não pago para aprender e a semelhança é que eu aprendo igual.

Satie: Atualmente, tenho reparado que quase não há diferenças com relação às aulas ministradas na Fatec, pois são dinâmicas e bem explicadas.

Simone: O ensino em escolas particulares são mais detalhados e possuem aprofundamento, já na escola pública.

Lydiane: 0

Célia: Nunca estudei em escola particular (instituto de idiomas).

Maria Amália: Nas escolas públicas não há laboratório para desenvolver conversação.

Sandra: Na escola particular tem menos alunos em sala (no máximo 6), portanto acredito que podemos mais atenção.

Irene: Bom, em escola particular temos uma atenção maior, pois a quantidade de alunos são bem menor.

Talita: Uma unidade particular é mais atenciosa e visa a frisar o conhecimento, já a escola pública tem um inglês muito fraco e repetitivo.

Olga: diferenças – são poucos alunos e temos mais atenção. Semelhanças – a qualidade das duas são boas.

Patrícia: acredito que seja mais conversação do que gramática e são menos alunos.

Bruna: zero

Doroty: Em uma escola particular o número de alunos é menor, assim um pode sanar melhor as dúvidas. E uma das semelhanças que noto é que em ambas as instituições se têm profissionais bem preparados.

SECRETARIADO 2º ANO 1º SEMESTRE

Karine:

Isabele: Nunca estudei em institutos de idiomas.

Telma: Escola particular: além de pagar, leva-se muito tempo para aprender, pois não é interessante o aluno se formar rapidamente. Escola pública: não podemos perder tempo. Temos que aproveitar as oportunidades oferecidas.

Adriana:

Tarsila: Na escola particular o foco é conversação. Na escola pública, mais a gramática.

Kate: As diferenças são bem fortes. Porque na escola de idiomas é bem mais enfatizado a compreensão e conversação em inglês desde a 1ª aula, enquanto que na escola pública ficamos só na gramática.

Luciana: In a private school, we have more classes, opportunities to practice in activities like a small theater, make a small movie.

Maria Eduarda: Na escola pública, temos mais gramática no instituto temos mais conversação.

Fernanda: Devido à maior quantidade de alunos em sala, o acompanhamento do professor com cada aluno se torna mais difícil. Sem contar que a prática oral nas escolas de idiomas é muito mais trabalhado.

Jamile: Na escola particular as salas são menores e por isso a atenção do professor para o aluno é bem diferente da pública. A diferença é que na escola pública a pessoa não paga e nem sempre tem condições de pagar uma particular. A semelhança é que o conteúdo é igual em ambas.

4. VOCÊ VÊ ALGUMA RELAÇÃO ENTRE A LÍNGUA INGLESA E A SOCIEDADE. QUAIS?

Jenifer: Sim, pois o conhecimento em um outro idioma, você tem a oportunidade de relacionar com várias pessoas do mundo.

Mariane: Hoje em dia, principalmente profissionalmente, o inglês é a base para a entrada de muitos empregos.

Amanda: Tudo. Principalmente nas profissões.

Daniele: Sim. É o idioma mais utilizado na maioria dos países também, logo, a influência mais aplicada.

Satie: Sim, pois o fato de se falar outro idioma, principalmente a língua inglesa, faz com que a sociedade dê mais oportunidades de trabalho e mais bem remunerados.

Simone: Sim, pois a língua é uma ferramenta que nos auxilia na comunicação da sociedade.

Lydiane: Eventualmente assisto programas e filmes em inglês

Célia: Não.

Maria Amália: Já trabalhei como secretária bilíngüe, no momento não tem.

Sandra: Sim, as palavras inglesas estão por toda parte em diversas sociedades.

Irene: Sim, porque muitas palavras inglesas que estão em nosso vocabulário.

Talita: Sim, uma vez que um grande número de pessoas utilizam em seu trabalho e no dia-a-dia, por exemplo, em viagens, etc.

Olga: Sim, quem tem conhecimento da língua se relaciona melhor e tem mais oportunidades.

Patricia: Sim, o mundo globalizado exige contato com outras culturas. A relação e você precisa entender.

Bruna: Sim. Em um mundo globalizado em que vivemos hoje, a língua inglesa tem total relação com a sociedade.

Doroty: Sim, é bastante notável a presença de palavras da língua inglesa em nossa sociedade, seja em lojas, restaurantes e também em expressões utilizadas com frequência.

SECRETARIADO

Karine: Infelizmente não.

Isabele: Percebo uma certa dificuldade da sociedade com a língua, mesmo nos tendo uma grande influência da língua inglesa em nosso dia-a-dia.

Telma: Sim. O inglês é a língua falada em todo mundo no trabalho o inglês é primordial.

Adriana: Sim. Hoje a língua inglesa está presente em tudo, principalmente no trabalho o qual escolhi que é um dos maiores requisitos.

Tarsila: Sim, a língua inglesa é uma língua mundial, é fundamental para abrir novas oportunidades tanto profissional quanto cultural.

Kate: Sim, hoje falar outras línguas é necessário para área de negócios, mas como elas estão sendo ensinadas nas escolas públicas torna-se algo cultural.

Luciana: Today to have a good job anywhere, we need to know English. It's kind of an obligation.

Fernanda: Ela está presente no nosso país. Sempre vemos, lemos termos em inglês. Faz parte do nosso cotidiano. Os termos técnicos, geralmente são em inglês.

Maria Eduarda: Sim, o inglês é uma língua universal, através dela comunicamos ou a sociedade.

Jamile: Sim, hoje em dia, até mesmo para conseguir um emprego, é imprescindível o conhecimento da língua inglesa.

5. ALÉM DA ESCOLA, VOCÊ APRENDE INGLÊS ATRAVÉS DA INTERNET (CHATS OU SITES), JOGOS, VÍDEO GAMES, CELULARES, OUTROS?

Jenifer: Eu visito sites para me aperfeiçoar.

Mariane: Não, algumas vezes no lugar de trabalho ou na internet, mas são coisas muito básicas.

Amanda: Sim, em vários sites de gramática, jogos online.

Daniele: Sim.

Satie: Atualmente não.

Simone: Sim, cursos online, jogos entre outros.

Lydiane: Não.

Célia: Não.

Maria Amália: Sites, music, movie.

Sandra: Sim, através da internet.

Irene: Eu aprendo inglês ouvindo música e vendo a tradução delas.

Talita: Não, mas utilizo sites em inglês e outros.

Olga: Sim. Sites.

Patrícia: Sites.

Bruna: Sim. (sites).

Doroty: Sim, hoje em dia existem sites que você pode aprender a língua e até jogos também se aprende, pois muito dos comandos e palavras são em inglês.

SECRETARIADO

Karine: Sim, às vezes verifico algo na internet.

Isabele: Não.

Telma: Sim, sempre que é possível procuro aprender.

Adriana: Sim, assisto aulas online e através de filmes.

Tarsila: Utilizo alguns jogos educativos e também faço um curso online.

Kate: Sim, músicas celulares, televisão, etc.

Luciana: I did English classes with a private teacher, Marta Garcia, five years ago. I realized that I love English more than Portuguese.

Fernanda: Sim, faço curso à distância, pelo Centro Paula Souza, no Instituto Thomas Jefferson.

Maria Eduarda: Sim, aprendo a através de sites, músicas.

Jamile: Sim. Outros meios como a música, filmes e séries, ajudam muito no aprendizado, pois se ouve com mais frequência essa língua estrangeira, melhorando a fala e a audição (entendimento da língua) além de adquirir vocabulário e entender algumas gírias.