

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

SAMARA DE CÁSSIA RODRIGUES MARREIRO

**Investigando Concepções de Língua e Cultura no Ensino de Inglês na Escola
Pública Segundo as Teorias de Letramentos**

Exemplar Revisado

São Paulo

2012

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

**Investigando Concepções de Língua e Cultura no Ensino de Inglês na Escola
Pública Segundo as Teorias de Letramentos**

Samara de Cássia Rodrigues Marreiro

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

Orientadora: Profa. Dra. Walkyria Monte Mór

Exemplar Revisado

São Paulo

2012

*Aos meus avós maternos
Benedita Flora de Oliveira Rodrigues (in memoriam)
e Juvenal Antônio Rodrigues*

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora professora Dra. Walkyria Monte Mór, pelas rupturas que vem causando no meu modo de conceber o mundo, pela alegria, dedicação, paciência e generosidade com que me orientou desde a graduação.

Às professoras participantes da pesquisa, sem as quais esse trabalho não seria possível. Aos alunos, coordenadores e diretores das instituições de ensino pela oportunidade.

Ao Prof. Dr. Lynn Mário T. Menezes de Souza, pelos inspiradores e desestruturantes ensinamentos, pela valiosa oportunidade de realizar sua disciplina e por suas relevantes contribuições no exame de qualificação.

À Profa. Dra. Marília Mendes Ferreira por suas cuidadosas e valiosas contribuições no exame de qualificação.

Ao Prof. Dr. Sandoval Nonato Gomes-Santos pelos generosos ensinamentos durante a disciplina cursada na Faculdade de Educação.

À minha estimada mãe Rita de Cássia por me dar a oportunidade da vida, pelo apoio e amor incondicional, sempre.

Ao meu amado irmão Vitor, pelo amor, compreensão e carinho, sempre.

Ao Fábio H. e Ana Paula, minha admiração e agradecimento pela amizade, desvelo e incentivo, sempre.

Às minhas estimadas tias Ana Maria, Beatriz, Carolina, Izabel, Magna, Maria Helena e Valéria, pelo cuidado, incentivo e apoio, sempre.

Aos meus tios, primos, primas e demais familiares, pela alegria, união, e apoio, sempre.

Em especial, ao meu amor Filipe Sepulveda, que esteve sempre ao meu lado durante todo o processo dessa pesquisa, pela compreensão, interlocução, apoio, incentivo, carinho e amor desmedido em todos os momentos.

À Diva, Mauro e Camila Sepulveda pelo acolhimento, amor, carinho e paciência, sempre.

Ao E. Vitor Müller Junior e sua linda família, pela desmedida contribuição em minha vida, pela amizade, carinho, apoio e incentivo, sempre.

Ao Eduardo Balestri e Reggiane Balestri, pelo apoio, incentivo e amizade duradoura, sempre.

Ao Vitor Almeida Pitico, pelo recente e constante convívio, amizade, apoio e ajuda na formatação desse trabalho.

Aos meus colegas de trabalho de ontem e de hoje, pela inspiração, dedicação, alegrias e angústias compartilhadas nessa exaustiva e compensadora vida docente.

À Kelly C. Wachowicz e Carolina Pernumiam, parceiras de trabalho, pela compreensão, dedicação, apoio e amizade, sempre.

À Silvéria Mourino, companheira de sala de aula, por sua competência, dedicação, amizade e carinho incondicionais, sempre.

À Marisol Ruyz Morão, amiga de infância e de vida inteira, pela generosidade, apoio e incentivo incondicionais, sempre. À D. Guiomar, pelo carinho e cuidado. Ao Tomás e Pablo.

À Nubia Rinaldini, irmã de coração e amiga, pelo convívio, valiosas conversas, paciência e pela cuidadosa leitura e contribuições para este trabalho.

Ao Cleber, pela amizade, paciência, convívio e deliciosos jantares.

À amiga e irmã d'alma Raquel Alves dos Santos pela generosidade, paciência, amizade desmedida e amor incondicional, sempre. Ao Fábio, pela confiança e amizade.

Ao Edir, Maria Aparecida, Viviane e Edmila, pela alegria, carinho desmedido e por me fazer sentir parte da família.

À Aline F. Costa Magno, amiga e irmã d'alma, pelo incentivo e apoio constantes, pelas instigantes trocas de ideia, amizade e amor desmedidos, sempre. Ao Thiago Magno, pelas geniais ideias e amizade. Ao Airam, pelo amor, ternura e fortalecimento dos laços de família.

Às amigas e comadres Analu e Marina, pela alegria, apoio, carinho e amor, sempre.

À Jaqueline Araújo Nunes, pelos muitos anos de convívio, pela paciência, carinho e amizade. Minha especial gratidão por sua contribuição na transcrição dos dados dessa pesquisa.

À Priscila Melão e Vinícius Lopes, pelo convívio, amizade, carinho e boas risadas, sempre.

À Thays Palomares, pelo companheirismo, amizade, carinho e amor, sempre.

À Fernanda Rodrigues, pela amizade sem fronteiras, carinho e incentivo, minha grande admiração.

Aos queridíssimos e amados amigos da SAFRA 2003, pela união, carinho, alegria, apoio e incentivo, sempre.

À Gláucia Yamazato, pela amizade, inspiração, pelas gostosas conversas, pelo apoio e incentivo, sempre.

À Beth Leites, pelo pontapé inicial, amizade e incentivo, minha imensa admiração e respeito.

À Cecília Alegretti pelas trocas pessoais e virtuais de ideias, informações e angústias durante a trajetória de nossos trabalhos de pesquisa.

Ao Luiz Henrique Magnani e Caroline de Souza Andrade, pela amizade construída juntamente com esse trabalho, pelas deliciosas e instigantes conversas e reflexões, pelo carinho e acolhimento, sempre. Ao Artur, pela serenidade, fofice e inspiração de amor.

Ao Ruberval Maciel e Khalid Tailche pelos momentos de descontração, pelas ótimas conversas, alegria e apoio, sempre.

Aos inspiradores colegas de pós-graduação: Ana, Andrea, Cláudia, Daniel, Denise, Fabricio, Flávia, Janice, Marlene, Nara, Renata, Roberto, Simone, Vanderlei, dentre outros, pelas enriquecedoras ideias compartilhadas, pelo apoio, incentivo, palavras de carinho, sempre.

Aos colegas e professores membros do Projeto Nacional pelas proveitosas discussões e oportunidade de aprendizado, sempre.

À Profa. Dra. Diana Brydon, da Universidade de Manitoba, e coordenadora do CGCS (*Centre for Globalization and Cultural Studies*) pela bolsa de estudos para participação no *Brazil-Canada Knowledge Exchange Workshops* no Canadá.

À agência financiadora CAPES pelo apoio financeiro durante parte do período de pesquisa.

À todos os demais familiares e amigos pelo apoio, incentivo e carinho, sempre.

Ao Ulisses (Uli), Ursula (Ula) e Mandala (Ala), pelo carinho desinteressado, conforto, afago e fonte de esperança, sempre!

BANCA EXAMINADORA

RESUMO

A presente pesquisa apresenta uma investigação sobre as concepções de língua e cultura decorrentes dos discursos e das práticas de ensino de duas professoras de inglês da escola pública regular de ensino formal. Os registros desta investigação são analisados sob uma perspectiva metodológica qualitativo-interpretativa de caráter etnográfico (GEERTZ, 1978; ANDRÉ, 2008) e servem como insumos para a reflexão e discussão sobre o tema segundo a perspectiva das teorias educacionais dos novos letramentos e multiletramentos. Tais discussões levam em conta as mudanças da sociedade atual (COPE; KALANTZIS, 2000), a influência da globalização (BAUMAN, 1998; HALL, 1992; SUÁREZ-OROZCO, M.M. & QIN-HILLIARD, 2004), mudanças epistemológicas (LANKSHEAR; KNOBEL, 2003; MORIN, 2000; MONTE MÓR 2002, 2008, 2009a), e a ênfase no caráter educacional, cultural e crítico do ensino de línguas estrangeiras na educação formal (OCEM-LE, 2006).

Diante das análises decorrentes das observações de aulas, das entrevistas e conversas informais com as professoras, dos questionários respondidos pelos alunos e da análise de documentos, pudemos identificar concepções que evidenciam elementos atribuídos a noções ditas tradicionais de conceber língua e cultura, ou seja, a língua como um sistema abstrato estrutural com base, principalmente, na gramática ou como uma ferramenta de comunicação. Cultura, por sua vez, apresenta-se sob a concepção antropológica e humanista, como um aspecto geralmente dissociado da língua. Identificamos, ainda, que ambas as professoras conhecem e estudam abordagens de ensino de línguas estrangeiras que abarcam concepções de

língua e linguagem com viés sociocultural, sem contudo, parecer transpor ou se apropriar de tais concepções de maneira que mudem suas práticas de ensino.

Tais evidências, contudo, não surgiram de maneira linear e homogênea, uma vez que as práticas pedagógicas e narrativas das professoras mostraram-se descontínuas e conflituosas. Ambas as professoras mostraram-se bastante preocupadas e comprometidas com o trabalho que realizam e com a contínua busca por tornar suas práticas significativas.

Palavras-chave: língua e cultura, ensino de línguas estrangeiras, novos letramentos, multiletramentos, língua inglesa.

ABSTRACT

This research presents an investigation regarding the conceptions of language and culture identified in the speeches and teaching practices of two English teachers of formal education in public schools. The reports of this investigation are analyzed under the methodological standpoint of an interpretative-qualitative research, with ethnographic aspects (GEERTZ, 1978; ANDRE, 2008). It serves then as a starting point for a discussion about this theme from the perspective of the educational theories of new literacies and multiliteracies. This discussion takes into account the recent ongoing changes in society (COPE; KALANTZIS, 2000), the influence of globalization (BAUMAN, 1998; HALL, 1992; SUÁREZ-OROZCO, M.M. & QIN-HILLIARD, 2004), epistemological changes (LANKSHEAR; KNOBEL, 2003; MORIN, 2000; MONTE MÓR 2002, 2008, 2009a), and an emphasis on the educational, cultural, and critical aspects of foreign language teaching in formal education (OCEM-LE, 2006).

Given the resulting analyzes of classroom observations, interviews and informal conversations with the teachers, questionnaires answered by students, and document analysis, we identified concepts that highlight elements assigned to the so-called traditional notions of language and culture. That is, language as an abstract structural system based mainly on grammar or as a tool of communication. Culture, in turn, is regarded in its anthropological and humanist sense, generally dissociated from language. We also found that both teachers know and study foreign language teaching approaches that encompass sociocultural concepts of language, however, seeming not to apply or relate these concepts to their own teaching practices in a way to transform them.

Such indications, however, did not arise in a linear and homogeneous way, since the pedagogical practices and narratives of the teachers were discontinuous and conflicting. Both teachers were quite concerned and committed to their work and to the continuing search for making their practices meaningful.

Keywords: language and culture, foreign language teaching, new literacies, multiliteracies, English language.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
Justificativa	5
Objetivos e perguntas de pesquisa	9
Metodologia	10
Instrumentos de pesquisa	14
Descrição das comunidades investigadas	16
Primeira Comunidade Investigada – Escola Estadual	18
Professora investigada – <i>Margarida</i>	20
Segunda Comunidade Investigada – Escola Municipal	23
Professora investigada – <i>Rosa</i>	24
Tratamento dos Dados	26
Organização da Dissertação	27
CAPÍTULO 1 – AS BASES TEÓRICAS DOS NOVOS ESTUDOS SOBRE	
LETRAMENTOS.....	30
1.1 Letramento, Novos Letramentos e Multiletramentos: perspectivas	30
1.2 As transformações na sociedade	39
1.2.1 Globalização	45
1.2.2 Mudanças na base epistemológica da educação	50
1.3 Os objetivos do ensino de língua estrangeira no ensino formal.....	53

CAPÍTULO 2 – LÍNGUA E CULTURA: INVESTIGANDO AS CONCEPÇÕES

DE DUAS PROFESSORAS DE INGLÊS.....	62
2.1 Professora <i>Margarida</i>	63
2.2 Professora <i>Rosa</i>	83

CAPÍTULO 3 – LÍNGUA E CULTURA: O ENSINO CRÍTICO DE INGLÊS

COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	106
3.1 Da multimodalidade: indícios de mudanças?	106
3.2 Das concepções de cultura das professoras investigadas	117
3.3 A importância / Há importância em aprender inglês (?)	131

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	146
----------------------------------	------------

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	150
--	------------

APÊNDICES.....	157
-----------------------	------------

ANEXOS.....	193
--------------------	------------

INTRODUÇÃO

Here is the house. It is green and white. It has a red door. It is very pretty. Here is the family. Mother, Father, Dick, and Jane live in the green-and-white house. They are very happy. See Jane. She has a red dress. She wants to play. (...)

Here is the house it is green and white it has a red door it is very pretty here is the family mother father dick and jane live in the green-and-white house they are very happy see jane she has a red dress she wants to play(...)

Hereisthehouseitisgreenandwhiteithasareddooritisveryprettyhereisthefamilymotherfatherdickandjaneliveinthegreenandwhitehousetheyareveryhappyseejaneshehasareddressshewantstoplay (...)¹

“*Quiet as it’s kept, there were no marigolds in the fall of 1941. We thought, at the time, that it was because Pecola was having her father’s baby that the marigolds did not grow (...).*”

Prologue in: Toni Morrison. *The Bluest Eye* (1970)

O prólogo do polêmico *bestseller* da autora norte-americana Toni Morrison me parece bastante representativo para iniciar uma reflexão a respeito de conceitos de língua e cultura. Na parte inicial do prólogo há uma história retirada de um livro infantil popularmente utilizado nas escolas dos Estados Unidos nas décadas de 1930 a 1970 para ensinar leitura às crianças. Em seguida, somos apresentados à personagem principal, Pecola, de forma chocante. O romance aponta de maneira crítica a intensa vontade de Pecola, uma jovem menina negra e pobre, de ter os olhos azuis como os de Shirley Temple pois, no seu imaginário contaminado pela ideologia dominante, acredita que, assim, possa ter sua vida transformada. No entanto, Pecola é uma personagem atormentada pelos seus medos, pelos preconceitos e violência que sofre das pessoas a sua volta². As duas histórias contadas no prólogo criam uma tensão entre si que é

¹ Dick e Jane são os personagens principais de uma popular coleção paradidática de livros infantis que era usada para ensinar leitura às crianças nos anos 30 até meados dos anos 70 nos Estados Unidos. (wikipedia.com)

² Para uma análise crítico-social do romance vide: LOPES, M. L. C. À margem em *The Bluest Eye*, de Toni Morrison: negritude, identidade e crítica social. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2009.

intensificada à medida que o texto do livro infantil vai sendo desconstruído, ao aparecer em um segundo momento sem pontuação e então, sem espaçamento, como uma denúncia a um modo de representação de um mundo infantil, de uma família, e de um modo de vida que em nada condiz com a devastadora realidade da protagonista.

Para além de seu rico e reconhecido valor estético e de crítica social e racial, o que essa literatura nos diz como professores de língua? É possível veicular uma língua de maneira neutra? É possível ensinar uma língua apenas como um sistema abstrato de regras fixas e pré-estabelecidas? ou como uma mera ferramenta de comunicação? Valores ideológicos, culturais e políticos podem ser dissociados do uso da língua e da linguagem? Que valores estão sendo reforçados, reproduzidos ou criados ao se ensinar sob determinadas concepções de língua? Essas e demais indagações a serem explicitadas mais adiante permeiam a base investigativa da presente pesquisa, assim como norteiam meu interesse e escolha pelo tema.

“Desde que me entendo por gente”³, para usar uma expressão popular, a busca por ampliar a minha percepção de mundo e entender as mais diversas posições que ocupei e ocupo na sociedade sempre estiveram presentes na minha formação como sujeito. Sob os preceitos de Hall (1992), refiro-me a sujeito como figura discursiva, que se encontra descentralizado perante as rápidas mudanças sociais, que não possui uma, mas várias identidades, por vezes contraditórias, provisórias, variáveis e problemáticas. E foi justamente no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, nesse caso o inglês, desde o início da adolescência⁴, que me deparei com novas possibilidades e maneiras de ver, descrever e interpretar o mundo. Apesar de ter estudado todos os ciclos da minha formação educacional na rede pública de

³ Não encontrei em outras palavras melhor denotação do que essa expressão popular para me referir ao ponto inicial da percepção do sujeito a respeito do mundo e da realidade que o cerca.

⁴ Aos 13 anos de idade participei de um concurso cultural na minha cidade natal e ganhei uma bolsa de estudos para cursar inglês em um centro de idiomas durante 6 anos.

ensino, não foi na escola pública, infelizmente, que aprendi inglês. Mas foi no ensino superior público que aprimorei meus conhecimentos de língua inglesa e desenvolvi o interesse por aprofundar meus estudos a respeito dos conceitos e práticas de ensino de línguas. Durante o período da minha graduação em Letras em línguas portuguesa e inglesa, entre 2003 e 2007, tive a oportunidade de realizar uma pesquisa de iniciação científica, em forma de Trabalho de Graduação Individual (TGI) a respeito de construções de sentido decorrentes das leituras de livros paradidáticos infantis em língua inglesa por alunos de quinto ano do Ensino Fundamental I de uma escola internacional na qual trabalhava como professora-assistente. O trabalho intitulado “Investigações sobre a leitura em uma escola internacional em São Paulo: o letramento crítico no ensino fundamental” foi concluído em 2007, sob orientação da Profa. Dra. Walkyria Monte Mór. A realização desse trabalho contribuiu como uma experiência muito importante e significativa que me possibilitou os contatos iniciais com as teorias de novos letramentos e multiletramentos e o início da incessante construção – sempre inacabada - de um arcabouço teórico principalmente nas áreas de ensino de línguas estrangeiras e educação. Para mim, esses estudos constituem uma transformação não somente nas áreas profissional e acadêmica, mas na minha formação como sujeito, na acepção referida anteriormente e também na minha instável e variável construção e percepção da realidade. Profissionalmente, iniciei a trajetória docente no mesmo ano que ingressei no ensino superior, no próprio centro de idiomas em que ainda estudava, no interior de São Paulo. Desde então, trabalhei por sete anos em seis institutos de idiomas diferentes, fui professora-assistente por três anos em uma escola privada internacional e, há quatro anos sou professora efetiva em língua inglesa em colégio regular bilíngue. Devo afirmar que por conta do meu crescente interesse pela visão educacional dos

estudos de linguagem e ensino de línguas, deixei, gradativamente, de trabalhar em institutos de idioma, buscando espaço no ensino formal.

Assim, a partir desse breve relato pessoal relacionado às motivações pelos estudos em questão, acredito apresentar meu “lócus de enunciação”, ou seja, estabelecer o local de onde eu falo e penso. Na acepção de Mignolo (2000), esse termo refere-se à localização epistemológica de onde a pessoa fala, definindo a especificidade da perspectiva daquele que fala, reconhecendo as limitações de seu pensamento e da impossibilidade de uma perspectiva neutra ou universal. Tais limitações referem-se ao fato de o sujeito estar ligado a um contexto, a uma história e a um espaço de tempo delimitados.

Justificativa

Pesquisas recentes nas áreas de educação e ensino de línguas estrangeiras apontam para a necessidade de investigações a respeito de concepções de língua e cultura que levem em conta a influência das mudanças que vêm ocorrendo na sociedade nas últimas décadas. Dentre tais apontamentos, encontram-se as Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos, e suas tecnologias – Conhecimentos de Língua Estrangeira, 2006 (doravante OCEM-LE), Duboc & Ferraz (2011), Mattos (2011), dentre outros.

Nesse sentido, as teorias educacionais dos novos letramentos e multiletramentos apresentam-se como alternativas ou possibilidades para a compreensão das mencionadas transformações sociais e seus resultados, como os efeitos da globalização, as transformações no uso da linguagem e da comunicação, na construção de sentidos e produção de conhecimentos. Teóricos destas áreas como Cope e Kalantzis (2000), Lankshear e Knobel (2003) e Gee (1997, 2004) chamam a atenção para a necessidade de reavaliar as propostas de ensino em um mundo cada vez mais movido pelo uso de novas tecnologias, como as tecnologias da informação e comunicação, que impactam diretamente a maneira como as pessoas se comunicam e interagem, causando transformações no uso da linguagem e na maneira de construir conhecimento. Monte Mór (2009b, p. 05) por sua vez aponta para o jogo dialético que existe nessas mudanças:

[A] sociedade tem transformado a linguagem, modalidades de comunicação, modos de comunicação, de interação, de construção de conhecimento, ao mesmo tempo em que está dialeticamente sendo transformada por essas novas

linguagens, novas modalidades de comunicação, modos de comunicação, de interação, de construção de conhecimento.⁵

As mudanças apontadas acima por Monte Mór e pelos teóricos dos novos letramentos e multiletramentos são fatores determinantes para justificar a necessidade de pesquisas a respeito de questões de língua e cultura no ensino de línguas estrangeiras. Duboc & Ferraz (2011) salientam que os atuais processos globais, em consonância com o desenvolvimento de novas tecnologias das últimas décadas, posicionam questões de língua como uma das mais relevantes e, segundo os autores, diante desse novo cenário, contextos de formação de professores de línguas necessitam ser redesenhados para que possam melhor responder às atuais demandas.

Outro fator determinante que impulsiona a necessidade de pesquisas que lancem novos olhares para o ensino de línguas estrangeiras, refere-se aos resultados de aprendizado no ensino formal, principalmente o de língua inglesa, os quais têm se apresentado insatisfatórios e pouco efetivos. Levantamentos mostram que os resultados educacionais no ensino público no país estão muito abaixo do esperado. Um estudo feito pela Fundação Getúlio Vargas em 2008 e divulgado no início de 2009 apontou que *40,3% dos jovens de 15 a 17 anos abandonam a escola por falta de interesse*⁶. No caso do ensino de línguas estrangeiras esse quadro é ainda mais preocupante, pois, segundo levantamentos feitos para os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998) em quatro regiões brasileiras, é evidente o fato de que o ensino de línguas estrangeiras não é visto como parte importante da formação dos alunos no ensino formal. O documento das OCEM-LE (op. cit.) também indica essa situação a partir da análise de dados representativos de quatro regiões brasileiras, afirmando que o ensino de língua estrangeira não é visto como um direito que deve ser assegurado ao aluno. Em alguns estados a

⁵ Tradução da pesquisadora.

⁶ Fonte: Fundação Getúlio Vargas. Em: www.fgv.br.

língua estrangeira ainda é colocada fora da grade curricular, em centros de línguas, por exemplo, ficando fora, portanto, do contexto da educação integral do aluno. Esse quadro não é novo em nosso país e foi somente a partir da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 que o ensino de línguas estrangeiras se tornou obrigatório no ensino fundamental e médio e sua importância oficialmente reconhecida nos documentos oficiais do governo. Antes disso, seu ensino era facultativo o que fazia com que muitas vezes fosse deixado de lado ou sequer integrasse o currículo.

Monte Mór (2002) afirma que houve no ensino de língua estrangeira nos últimos anos inúmeras pesquisas voltadas para a natureza endógena da língua, tais como o desenvolvimento e a busca de metodologias mais adequadas para a prática pedagógica objetivando o ensino da língua. A autora aponta que questões culturais, no entanto, têm sido pouco abordadas nessa área. As OCEM-LE (op. cit.) indicam a necessidade de investigações que levem em consideração o contexto social e cultural no ensino de línguas estrangeiras, e sua importância educacional.

Ademais, a escolha em investigar concepções de língua e cultura no ensino de língua inglesa justifica-se também por se propor à tarefa de promover uma investigação articulada com os novos estudos de letramentos, apontando para a importância de repensar e ressignificar tais concepções sob a perspectiva dessas novas teorias no âmbito de pesquisas sobre ensino de línguas estrangeiras.

O propósito de promover uma crítica às concepções de língua e cultura que permeiam o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras segundo a perspectiva dos letramentos justifica-se na medida em que se torna cada vez mais evidente a emergência de importantes

transformações na base do conhecimento, observadas desde as últimas décadas do século XX e o início do século XXI. Tal virada epistemológica vem transformando, conseqüentemente, a pedagogia de modo geral, assim como as questões de ensino e aprendizagem.

Assim, considerando que a análise interpretativa das realidades observadas reflete o exercício de letramento crítico da própria pesquisadora, esta toma as teorias de letramentos como base para as interpretações de língua e cultura, foco central da pesquisa. Dentre os vários autores aos quais se remete, destacam-se as contribuições de Cope e Kalantzis (2000), Lankshear e Knobel (2003), Gee (1997, 2000, 2004) e Luke e Freebody (1997).

Objetivos e Perguntas de Pesquisa

A presente pesquisa objetiva investigar que concepções de língua e cultura emergem do discurso e da prática de ensino de duas professoras de inglês da escola pública regular, sob uma perspectiva metodológica qualitativo-interpretativa de caráter etnográfico (GEERTZ, 1978; ANDRÉ, 2008). Os registros da investigação são analisados, gerando questões para a discussão sobre o tema segundo a perspectiva das teorias dos novos letramentos e multiletramentos cada vez mais presentes nas pesquisas e discussões sobre o ensino de línguas estrangeiras.

Diante dessa perspectiva, as perguntas de pesquisa geradas a partir do foco de investigação são:

Que concepções de língua e cultura emergem do discurso e da prática das professoras investigadas no ensino de inglês da escola pública?

Essas concepções refletem um ensino que atende as necessidades educacionais da sociedade atual?

As perguntas de pesquisa buscam nortear a presente investigação na expectativa de gerar reflexões que possibilitem desenhar uma análise ou perspectiva linguístico-cultural-educacional sobre o ensino de língua inglesa praticado nas escolas investigadas, gerando insumos para a discussão dos conceitos de língua, linguagem, cultura, sociedade, cidadania e ensino de línguas estrangeiras sob a perspectiva das teorias de letramentos. Busca-se, ainda, destacar o caráter interpretativista da metodologia adotada, a ser apresentada a seguir, enfatizando o tratamento qualitativo da investigação.

Metodologia

O presente trabalho investigativo pauta-se em análises qualitativas⁷, de caráter etnográfico, ancoradas, principalmente, em bases teóricas que seguem as concepções interpretativas de Geertz.

Em termos gerais, a etnografia tem exercido papel significativo na descrição da cultura. Trata-se de um esquema de pesquisa desenvolvido por antropólogos para estudar a cultura e a sociedade (ANDRÉ, 2008; CAVALCANTI & MOITA LOPES, 1991). Dessa forma, fazer etnografia equivale a realizar uma análise antropológica como forma de conhecimento (GEERTZ, 1978). É importante ressaltar que a etnografia não se reduz a uma questão de métodos, pois os procedimentos, tais como: métodos para estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, estabelecer genealogias, traçar mapas da área, manter um diário, etc., são meios para se chegar àquilo que Geertz, apoiando-se em Gilbert Ryle chama de “descrição densa”. A descrição densa define o objeto da etnografia, a qual não se trata de uma mera descrição do que se pode apreender pela observação, mas são interpretações a respeito dos significados construídos pelos participantes. Nas palavras do teórico:

(...) nos estudos de cultura, a análise penetra no corpo do objeto – isto é, começamos com nossas próprias interpretações do que pretendem nossos informantes, ou o que achamos que eles pretendem, e depois passamos a sistematizá-las. (Ibid., p.25)

Assim, a pesquisa etnográfica se caracteriza principalmente pela interpretação – a interpretação do fluxo do discurso social apreendido (coletado) e construído em forma de texto

⁷ Nessa pesquisa também são usados dados quantitativos, no entanto, lhes é dado um tratamento qualitativo no que diz respeito às interpretações dos resultados obtidos.

teórico. Outra característica da etnografia é que ela é microscópica, ou seja, ela trata de maneira extensiva contextos específicos, circunstanciais. E as interpretações e análises advindas desses contextos não buscam generalizações para um contexto mais amplo, mais geral, mas para sua amplitude de possibilidades, para o autor:

o objetivo é tirar grandes conclusões a partir de fatos pequenos, mas densamente entrelaçados; apoiar amplas afirmativas sobre o papel da cultura na construção da vida coletiva empenhando-as exatamente em especificações complexas. (Ibid., p.38)

Contudo, nas pesquisas das áreas de educação e ensino de línguas nem todos os requisitos da etnografia são necessários (ANDRÉ, 2008; ERICKSON, 1984).

Segundo André (2008, p.28):

existe uma diferença de enfoque nessas duas áreas (antropologia e educação), o que faz com que certos requisitos da etnografia não sejam – nem necessitem ser – cumpridos pelos investigadores das questões educacionais.

Dentre esses requisitos destaca-se o tempo de permanência em campo. Em uma perspectiva educacional o período de tempo em que o pesquisador mantém um contato direto com a situação estudada pode variar bastante, desde algumas semanas a meses ou anos. A autora indica em suas reflexões um tempo mínimo de permanência de 2 (dois) meses em campo. Assim, dependendo do tempo de permanência, dos instrumentos utilizados e perspectivas de análise adotadas, não se classifica uma pesquisa em educação e ensino de línguas como etnográfica, mas sim como abordagem etnográfica ou ainda de cunho ou caráter etnográfico. Dentre os instrumentos metodológicos na abordagem de caráter etnográfico, destacam-se três: 1) observação participante – que segundo a autora é assim chamado porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado; 2) entrevista intensiva – que tem a finalidade de

aprofundar as questões e ‘esclarecer’ os problemas observados; e 3) análise de documentos – que visa contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas.

Nos estudos etnográficos os dados são considerados sempre inacabados, característica importante para esse tipo de estudo. O objetivo com tal abordagem não é o de comprovar teorias nem criar generalizações, mas tentar compreender um fenômeno específico cuja definição do objeto de estudo e escolha teórica devem ser claramente explicitadas ao longo da pesquisa. A pesquisadora André (2008) ressalta que o trabalho de abordagem etnográfica deve se voltar para os valores, as concepções e os significados culturais dos atores pesquisados, assim, devemos lembrar que o ‘objeto’ de estudo são, na verdade, sujeitos, e que as interpretações geradas nas análises devem advir de diferentes perspectivas e de um certo distanciamento, ou estranhamento com relação a esses dados, o que não significa que haverá neutralidade nas análises. Para Erickson (1984), a etnografia de sala de aula tem sido explorada como uma abordagem de investigação científica, no contexto escolar, a fim de registrar as diversidades da sala de aula. Os atores envolvidos no contexto de investigação têm uma participação ativa e dinâmica no processo, e todos devem ser ouvidos.

Os autores Cavalcanti & Moita Lopes (1991), ao salientar que a abordagem etnográfica está inserida na área de pesquisa de base antropológica, ou seja, se sustenta nos instrumentos e táticas de investigação da antropologia, lembram-nos que essa é uma área de pesquisa exploratória, que não inclui verificação de hipótese. Os aspectos a serem estudados podem ser mudados no percurso da pesquisa. A teorização é calcada nos dados e há uma preocupação com o particular – pois não se buscam generalizações. Os procedimentos de pesquisa incluem uma visão geral para estabelecer o contexto de pesquisa, definição do tópico de investigação, registro dos dados e interpretação por meio da triangulação de dados. Como se trata de uma

abordagem de natureza intersubjetiva, a triangulação de dados possibilita diversas maneiras de olhar o mesmo ‘objeto’ investigado. Nesse contexto de investigação, leva-se em conta a experiência subjetiva do pesquisador e dos sujeitos de pesquisa. É importante reforçar que os valores obtidos por meio da pesquisa referem-se a um contexto sociocultural e histórico específico, sem pretensões generalizantes.

Ressalta-se ainda que a pesquisa de caráter etnográfico é central nos estudos de letramentos uma vez que, como afirma Baynham (2004, p. 286), “houve uma mudança no rumo dos estudos etnográficos que não focaliza mais apenas o ambiente escolar, mas considera as manifestações de letramento de todo o contexto social.”

Diante da metodologia de pesquisa adotada e acima explicitada, segue descrição dos instrumentos de pesquisa.

Instrumentos de Pesquisa

Com base na perspectiva metodológica adotada, reafirmo que as análises provenientes dessa investigação são interpretações advindas do olhar da pesquisadora, da influência dos sujeitos pesquisados e da contingência das situações observadas em seus aspectos locais e únicos.

Considerando tais preceitos, apresento a organização do processo de coleta de dados, traçados em três etapas delineadas pelos seguintes instrumentos de pesquisa selecionados: 1) construção de um diário de campo das aulas observadas; 2) aplicação de questionário semiaberto aos alunos; 3) entrevista gravada em áudio com cada professora investigada. Além desses três instrumentos planejados inicialmente, compõem o arcabouço de dados dessa pesquisa as conversas informais com as professoras e alguns alunos, análise de documentos e materiais didáticos.

Em relação ao primeiro instrumento, ressalto que a construção do diário de campo foi realizada pela pesquisadora, de modo manuscrito, durante o acompanhamento das aulas de inglês nas duas escolas. Trata-se de descrições das aulas observadas, buscando considerar todo o contexto de sua realização, desde o espaço físico em que a aula ocorreu, sequência didática e conteúdos ministrados, materiais didáticos utilizados, procedimentos didáticos, atitudes dos alunos e da professora, até o modo de uso do tempo de aula (tempo dispendido para organização dos alunos, chamadas, e realização das atividades propriamente ditas). Para fins de organização e análise, o diário de campo é apresentado nos anexos em formato de tabela, com

os principais dados das aulas assistidas. No decorrer deste trabalho, contudo, lanço mão de dados específicos do diário de campo conforme as necessidades julgadas pela pesquisadora.

O segundo instrumento utilizado possibilita coletar dados representativos das opiniões dos alunos a respeito de questões do ensino e aprendizagem da língua inglesa por meio da aplicação de um questionário semiaberto,⁸ a fim de ampliar as percepções interpretativas da pesquisadora a respeito dos conceitos analisados. Os dados obtidos por meio dos questionários foram tabulados quantitativamente e são analisados na pesquisa de maneira qualitativa.

O terceiro principal instrumento de pesquisa utilizado foram duas entrevistas gravadas em áudio⁹ com cada professora no período próximo ao final do semestre em que as aulas foram acompanhadas. As entrevistas gravadas com as professoras por intermédio da pesquisadora guiaram-se pelo seguinte roteiro de perguntas:

- 1) Qual a importância de aprender inglês para os alunos na escola pública? Qual a sua perspectiva? Você acha que há relação com a perspectiva do aluno?
- 2) Como você relaciona aprender inglês e cultura?
- 3) Qual noção de língua e cultura você teve na sua formação?

Acrescento a informação de que as identidades dos participantes da pesquisa, assim como os nomes das instituições, títulos de materiais didáticos e de projetos curriculares serão mantidos em sigilo, lançando mão, dessa maneira, de nomes fictícios, para preservar a identidade dos sujeitos, instituições e documentos em geral. As especificações dos nomes empregados estão reunidas no item intitulado tratamento dos dados, nessa introdução.

⁸ Vide modelo de questionário no apêndice 6 e tabulação dos dados nos apêndices 7 e 8.

⁹ Vide transcrição das entrevistas nos apêndices 2 e 3.

Descrição das Comunidades Investigadas

A coleta dos dados realizou-se em duas escolas públicas na região oeste de São Paulo, uma instituição estadual e a outra municipal. O critério de escolha das escolas se deu pela disponibilidade e disposição das professoras em participar da pesquisa.

A primeira escola procurada foi uma unidade estadual na qual havia realizado meu estágio supervisionado do curso de licenciatura. Ao me receber, a coordenadora orientou-me a conversar com a professora de inglês que estava presente na escola naquele momento para saber de sua disposição e disponibilidade em participar da pesquisa. Conversei com a professora, realizando o pedido de acompanhamento de suas aulas para fins de pesquisa, ao que ela aceitou prontamente. Por fim, tive a aceitação da escola por meio da apresentação de uma carta-pedido¹⁰ colada no caderno de estágios da escola. Assim, acompanhei as aulas da professora de inglês durante o período de um semestre, nas salas de primeiro e segundo ano do Ensino Médio.

Em seguida, procurei uma escola municipal na região oeste, mas não obtive sucesso, pois a escola estava sem coordenadora, e então não estavam aceitando estagiários e pesquisadores naquele momento. Assim, entrei em contato com outra escola da mesma região por intermédio de uma colega que lecionava língua portuguesa naquela instituição. Ao conversar com a coordenadora, esta me direcionou à professora de inglês, a única de toda a escola, que se dispôs a participar da pesquisa. Acompanhei a professora de inglês durante o

¹⁰ Vide carta no apêndice 1.

período de um semestre, nas aulas de 6º e 9º anos (antigas 5ª e 8ª séries) do Ensino Fundamental II.

A seguir, apresento a descrição de cada comunidade investigada durante a pesquisa bem como o perfil dos sujeitos participantes da pesquisa.

Primeira Comunidade Investigada – Escola Estadual

Trata-se de uma escola estadual pública, fundada em 18 de junho de 1977, situada na região oeste da cidade de São Paulo. No ano em que a pesquisa foi realizada contava com 1100 alunos e 60 professores. A unidade atende onze salas das séries de Ensino Médio no período da manhã, nove salas das séries de Ensino Fundamental II à tarde, e nove salas das séries de Ensino Médio e EJA à noite. Possui vários recursos, dentre os quais, sala de leitura, biblioteca, sala de informática, laboratório de ciências, sala de artes, sala de vídeo, palco e quadra coberta. Atualmente, o governo envia um material bimestral para o ensino de Inglês e demais matérias, chamado *Apostila do Aluno*¹¹, assim como o material de apoio ao professor chamado *Apostila do Professor*¹² que fazem parte da *Orientação Curricular*¹³ do governo do Estado.

Os alunos atendidos pela escola em questão são provenientes dos bairros do entorno. Conforme conversa informal com a professora, esses bairros são em sua maioria, comunidades de baixa renda, na qual a mulher da família (mãe) geralmente trabalha fora. Segundo levantamento socioeconômico¹⁴ realizado pela professora para seu projeto "A cara da escola", os alunos geralmente residem com famílias constituídas por três ou mais pessoas, sendo a maioria constituída por quatro pessoas (34%). Essas famílias residem nos bairros entre nove a dezesseis anos (52%), sendo que 30% delas residem há apenas três anos ou menos. A maioria das famílias reside em casa própria (70%), sendo que todas as casas possuem aparelho de televisão (100%), muitas possuem computador (83%), mais da metade assina internet (69%), e

¹¹ Nome fictício.

¹² Nome fictício.

¹³ Nome fictício.

¹⁴ Ver tabela no apêndice 9. Levantamento realizado por amostragem nos períodos da manhã, tarde e noite.

pouco menos da metade assina TV a cabo (46%). Dentre os familiares, geralmente duas pessoas trabalham fora (44%), e em segundo lugar, apenas uma pessoa trabalha (24%). Dentre os alunos entrevistados, 53% estudam na escola há apenas um ano, 15% há dois anos, 4% há três anos, 13% de quatro a sete anos, e 15% há oito anos ou mais.

Segundo informações da professora a maioria dos alunos está na média de idade adequada para a série e frequenta as aulas regularmente. No período noturno, grande parte dos alunos trabalha durante o dia.

A professora me contou que a unidade realiza passeios regulares com os alunos, organizados pela Secretaria da Educação (projeto intitulado *Currículo com Cultura*¹⁵) com as despesas pagas pelo governo.

Os dados aqui apresentados foram fornecidos pela professora e advindos da observação da pesquisadora.

¹⁵ Nome fictício.

Professora investigada – Margarida¹⁶

Desde o primeiro dia da visita à escola, a professora de inglês me recepcionou abertamente. Fui apresentada a ela no corredor da escola, entre a troca de uma aula para outra, quando já iniciei o acompanhamento de aula. Ela foi bastante receptiva à minha presença, me explicando que é comum a vinda de estagiários na escola. Não houve muito tempo para conversa naquele momento, uma vez que ela iniciaria a sua aula. Tive tempo apenas de dizer que estava realizando uma pesquisa de mestrado a respeito do ensino de língua inglesa na escola pública, que gostaria de observar suas aulas e precisaria eventualmente entrevistá-la e aplicar questionários aos alunos. Deste modo, entreguei-lhe uma carta de pedido de pesquisa na qual explicava os objetivos da coleta de dados. Assim que entramos na sala, ela me apresentou aos alunos, enfatizando a instituição que eu representava, dizendo que eu já havia concluído a faculdade, estava fazendo um curso de pós-graduação e que também já era professora de inglês.

Durante o período de acompanhamento das aulas, tive poucas oportunidades de conversar com a professora durante as aulas em si, uma vez que era bastante ativa e quando não estava explicando a matéria aos alunos, estava ajudando-os com a realização das atividades, ora em sua mesa, ora indo até as carteiras dos alunos. Assim, nossas conversas informais aconteciam entre a troca de uma aula e outra, ou na sala dos professores. Tive, no entanto, a oportunidade de visitá-la em sua casa ao fim do semestre, para que pudéssemos conversar com maior tranquilidade sobre sua formação. Ela me contou sobre suas frequentes participações em

¹⁶ Nome fictício para preservar a identidade da participante.

cursos, congressos e palestras, seus estudos de pós-graduação e sobre seu trabalho na escola no geral.

Assim, a partir de nossas conversas informais, a professora me relatou que cursou licenciatura em Letras em uma faculdade privada, onde concluiu os estudos em 1981. Ela foi bastante detalhista ao contar sobre sua trajetória profissional, dizendo que leciona há, aproximadamente, 11 anos, sendo 9 anos no ensino público (prefeitura e estado). Atualmente, na escola onde a pesquisa foi realizada a professora atua há 7 anos, sendo a mesma escola desde que ingressou no cargo do estado. Ela me relatou ainda que trabalhou durante 3 anos, concomitantemente ao cargo do estado, em escola da prefeitura de outra cidade como professora de língua portuguesa. Antes disso, informou que trabalhou em banco por 11 anos, lecionou inglês em um instituto de idiomas por meio ano, trabalhou na escola da prefeitura por cerca de 2 anos, e em um colégio de freiras por um ano e meio. Antes de retornar ao cargo como professora de escola pública, no entanto, ela ficou afastada da profissão por um período de 14 anos em que se dedicou a cuidar de sua família. Após esse período, com o desejo de voltar a lecionar, prestou concurso e ingressou na escola do estado, onde está atualmente. Quando lhe perguntei o motivo de ter escolhido a escola em que está, ela me contou que a escolheu por ser a mais próxima de sua casa, mas que também gostou muito da escola e da comunidade e por isso continua trabalhando nela. Atualmente, Margarida participa de seu segundo curso de Especialização para professores de língua inglesa, oferecido pelo Estado e caracterizado como pós-graduação *lato sensu*.

No ano letivo em que acompanhei suas aulas, Margarida idealizava três projetos, que foram todos aprovados pela secretaria de educação, são eles: “A cara da escola” que visou remontar a história da escola através de pesquisas, entrevistas, fotografias, levantamento de

dados e exposição do trabalho coletado; “Bullying, estou fora!” cuja verba foi destinada à contratação de uma companhia de teatro que apresentou uma peça sobre o tema para toda a escola, no período da manhã e da tarde; e “Festival de cultura, arte e cidadania” que contou com exposição dos trabalhos de artes e apresentações artísticas dos alunos como música, dança e teatro. Tal projeto ainda gerou a participação de grafiteiros que cobriram o muro externo e o interior da escola com grafites coloridos, e a produção de um curta-metragem, por algumas alunas.

Segunda Comunidade Investigada – Escola Municipal

A escola municipal onde se deu a coleta de dados se situa na região oeste da cidade de São Paulo. Segundo informações do site da secretaria municipal de educação, a unidade foi fundada na década de 70 e hoje conta com 699 alunos e 49 professores. A escola atende, no período matutino, séries de Ensino Fundamental I (07 salas), e vespertino, somente Ensino Fundamental II (12 salas), não há turno à noite. Possui vários recursos, dentre os quais, sala de leitura, biblioteca, sala de informática, um aparelho de data show, sala de artes, sala de vídeo, e quadra coberta.

Na pesquisa em questão, a coleta de dados se deu no ensino fundamental II, período vespertino, em que há uma única professora de inglês para todas as turmas. Há material de apoio para o ensino de inglês, como o livro didático, que no período de pesquisa não havia sido utilizado pela professora. Há ainda, materiais complementares de inglês na biblioteca, como portfólios e revistas, que foram utilizados pelos alunos durante as aulas.

Segundo informações fornecidas pela professora em conversas informais, o público atendido pela escola são crianças, adolescentes e adultos moradores de comunidades do entorno da escola, sendo a maioria pertencente à classe C. Ela informou também que a maioria dos alunos está na média de idade adequada para a série e frequenta as aulas regularmente. É importante ressaltar que a escola recebe alunos de educação especial como apoio à inclusão. Na maioria das vezes os alunos de inclusão são assistidos por algum educador ou especialista destinado especificamente a esses alunos.

Professora investigada – Rosa¹⁷

Ao chegar à escola municipal o primeiro contato que tive foi diretamente com a professora de inglês que estava na sala dos professores durante uma de suas “janelas”, ou seja, horário em que não está em sala de aula com alunos. Ela me recebeu abertamente e pudemos conversar sobre os meus objetivos de pesquisa. A professora sabia que eu iria à escola, pois havia pedido para uma amiga, professora de português na mesma instituição, que perguntasse de antemão sobre a disponibilidade e disposição da professora em participar da pesquisa, ao que ela aceitou. Durante a curta conversa, mostrei-lhe a carta com pedido de pesquisa, e contei que se tratava de uma pesquisa de mestrado a respeito do ensino de língua inglesa na escola pública, e que gostaria de observar suas aulas, necessitando, futuramente, entrevistá-la e aplicar questionários aos alunos. Descobrimos durante a conversa que havíamos estudado na mesma instituição superior, no mesmo período, apesar de não termos nos conhecido durante esse tempo, provavelmente devido ao grande número de alunos e mobilidade em montar a grade do semestre, o que faz com que estudemos com pessoas diferentes a cada curso. Assim, durante conversas informais que tivemos durante o período de acompanhamento das aulas, pude saber um pouco mais sobre sua formação e experiências profissionais. Rosa é formada em Letras (bacharelado e licenciatura plena) por uma faculdade pública, em que concluiu os estudos em 2008. Ela ingressou na escola da prefeitura no final de 2010, porém assumiu as turmas como professora efetiva no ano de coleta de dados da pesquisa, 2011. A professora relatou ainda que está lecionando no ensino público por opção e interesse, assim como se interessa em realizar

¹⁷ Nome fictício para preservar a identidade da participante.

trabalhos sociais e colaborar, dessa forma, com a educação de crianças de classes sociais menos privilegiadas. Ela informou que já teve experiências em colégio privado, e cursos de idioma, mas não é o campo de atuação que ela prefere.

Destaco que durante o período que acompanhei a professora Rosa, não tivemos conversas a respeito de sua formação, a não ser no primeiro dia do nosso encontro. Declaro que, ao ocupar a posição de pesquisadora, me senti receosa em fazer muitas perguntas à professora, sentimento que não ocorreu em relação à professora Margarida. Ao mesmo tempo, atribuo essa questão ao fato de, ao nos reconhecermos como pertencentes à mesma faixa etária e ao mesmo local e período de formação superior, ambas pressupúnhamos o conhecimento sobre a formação uma da outra. Por outro lado, considero que essa situação não demonstrou ter afetado o desenvolvimento da investigação. No período em que acompanhei as aulas da professora Rosa, mantivemos extensas conversas informais a respeito das aulas, das atividades propostas, dos materiais utilizados, e principalmente, conversas a respeito dos alunos.

Tratamento dos Dados

Quanto ao tratamento dos dados, para situar o leitor, utilizarei os seguintes critérios para indicar os instrumentos ou dados de pesquisa aos quais estou me referindo:

Os excertos das entrevistas utilizados no corpo do texto desta dissertação são apresentados em itálico.

Os excertos transcritos do diário de campo elaborado pela pesquisadora são apresentados em caixas de texto e, somente os trechos ou palavras em inglês são apresentados em itálico.

Os textos das entrevistas com as professoras, e-mails, ou textos transcritos dos questionários respondidos pelos alunos são usados na íntegra, sem nenhuma correção.

São utilizados nomes fictícios para preservar as identidades dos participantes da pesquisa, assim como os nomes das instituições, títulos de materiais didáticos e de projetos curriculares, conforme indicações a seguir:

Participantes da pesquisa:

Margarida = nome fictício para me referir à professora de inglês da escola estadual;

Rosa = nome fictício para me referir à professora de inglês da escola municipal;

Documentos:

Apostila do Aluno e Apostila do Professor = material didático utilizado na escola estadual.

Orientação Curricular = documento da escola estadual.

Demais nomes fictícios que surgirem estão sinalizados por notas de rodapé.

Organização da Dissertação

A primeira parte deste trabalho, de caráter introdutório, busca situar o leitor em relação ao tema da pesquisa. O *locus* enunciativo da pesquisadora é apresentado por meio de um breve relato pessoal, seguido da justificativa, objetivos pela escolha do foco de investigação, assim como a apresentação das perguntas de pesquisa. A metodologia e instrumentos de pesquisa são discutidos e delineados e, em seguida as duas comunidades e professoras investigadas são apresentadas. A descrição dos dados visa estabelecer com o leitor uma convenção e facilitar, dessa maneira, a identificação das diferentes fontes de dados empregadas.

A partir dessa introdução, este trabalho está organizado em três capítulos, cujas descrições apresento a seguir:

Capítulo 1 – As bases teóricas dos Novos Estudos de Letramentos: esse capítulo apresenta as bases teóricas nas quais se fundamentam as análises realizadas no percurso de toda a pesquisa.

Os temas estão subdivididos em três partes, a saber:

1.1 Letramento, Novos Letramentos e Multiletramentos: compreendendo perspectivas. Essa seção discute a noção de letramento nas perspectivas estrangeira e brasileira, apontando para o modo como o termo letramento foi expandido para uma visão plural de letramentos. Apresenta-se, assim, a trajetória histórica das bases teóricas dos novos letramentos e multiletramentos.

1.2 As transformações na sociedade são discutidas com base, principalmente, nos estudos dos teóricos dos multiletramentos Cope e Kalantzis. Esse tema é subdividido em duas partes:

1.2.1 Globalização. Esse fenômeno é articulado considerando sua grande influência na transformação de noções de língua e cultura.

1.2.2 Mudanças na base epistemológica da educação. Discute-se como as transformações sociais têm gerado mudanças na maneira de conceber conhecimento. Sob esse viés, discute-se o advento de uma epistemologia de *performance* que condiz com a condição da sociedade digital e globalizada atual.

1.3 Os objetivos do ensino de língua estrangeira no ensino formal. Discutem-se os objetivos do ensino de línguas, com destaque para a língua inglesa, enfatizando os objetivos postulados pelo documento das OCEM-LE, que incluem questões a respeito de cidadania e desenvolvimento da criticidade.

Capítulo 2 – Língua e Cultura: investigando as concepções de duas professoras de inglês. Neste capítulo são apresentadas análises das práticas de sala de aula e das opiniões das professoras por meio de entrevistas, troca de e-mail e conversas informais, discutindo as questões suscitadas na busca pelo foco de investigação. Há uma subdivisão em duas partes:

2.1 Professora *Margarida*. Análise e interpretações das concepções de língua e cultura da professora da rede estadual de ensino.

2.2 Professora *Rosa*. Análise e interpretações das concepções de língua e cultura da professora da rede municipal de ensino.

Capítulo 3 – Língua e Cultura: O ensino crítico de inglês como língua estrangeira. O último capítulo busca ampliar algumas questões levantadas por meio da análise dos dados e consideradas relevantes ao tema de pesquisa. O capítulo é subdividido em três partes:

3.1 Da multimodalidade: indícios de mudanças? Por meio de análises dos dados de aula, discute-se a questão do texto multimodal sob a perspectiva de uma epistemologia de *performance*, indagando sobre as possibilidades de mudanças no letramento escolar.

3.2 Das concepções de cultura das professoras investigadas. São analisados os conceitos de cultura advindos das concepções de Margarida e Rosa, articulados à discussão de uma visão condizente às teorias de letramentos.

3.3 A importância/ Há importância em aprender inglês (?) São exploradas as questões a respeito da posição e expansão da língua inglesa no mundo e as visões das professoras e de seus alunos a respeito desse tema.

CAPÍTULO 1 – AS BASES TEÓRICAS DOS NOVOS ESTUDOS SOBRE LETRAMENTOS

1.1 Letramento, Novos Letramentos e Multiletramentos: perspectivas

Realizar um trabalho de pesquisa sob determinadas perspectivas teóricas requer a compreensão dos possíveis significados que as teorias podem gerar quando confrontadas aos contextos locais em que a investigação ocorre. Por essa razão, acredito ser pertinente localizar o escopo teórico no qual esse trabalho se insere. Em termos mais específicos, a presente pesquisa faz parte do conjunto de trabalhos orientados pelo Projeto Nacional de Formação de Professores de Inglês¹⁸ intitulado “Novos letramentos, multiletramentos e o ensino de línguas estrangeiras”. O principal objetivo do projeto é planejar, implementar e acompanhar programas locais para o ensino crítico de língua inglesa. Atualmente, o projeto é formado por cerca de vinte universidades públicas brasileiras que trabalham em um processo de transposição de teorias dos letramentos para seus contextos locais.

A proposta do Projeto Nacional tem por base os estudos dos novos letramentos e multiletramentos (LUKE & FREEBODY, 1997; LANKSHEAR & KNOBEL, 2003; GEE, 2004; KRESS, 2003; KALANTZIS & COPE, 2000) que se volta para o ensino dos modos culturais de ver, descrever, explicar, compreender representações textuais, valores, ideologias, discursos, assumir posições, ampliar visões de mundo e compreender as relações entre conhecimento e poder na sociedade. Dentre os objetivos específicos do projeto, essa pesquisa

¹⁸Ver cadastro do projeto em:
<http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=00678027EO09GQ#identificacao>

visa a contribuir na investigação dos conhecimentos praticados localmente sobre o ensino de línguas estrangeiras, neste caso a língua inglesa, buscando interpretar as concepções de cultura, língua e linguagem presentes no ensino de inglês das escolas públicas investigadas e discuti-las sob a perspectiva das teorias de letramentos, quanto à contribuição educacional desse ensino para o desenvolvimento da cidadania, da criticidade e da transformação social dos sujeitos, levando em conta as necessidades e demandas da sociedade digital e globalizada atual.

Ao propor a discussão a respeito de letramento, no singular, e letramentos, no plural, ou ainda, novos letramentos e multiletramentos, devo salientar que considero existir diferenças entre essas denominações em função das diferentes correntes teóricas as quais esses termos evocam, derivam, ou se associam, ao mesmo tempo em que pode haver pontos de intersecção entre eles, que combinados às necessidades dos locais em que são empregados, podem ser resignificados e apropriados de maneiras diversas.

No Brasil, o emprego da palavra letramento data de pouco mais de duas décadas, como apontam os estudos de Kleiman (1995), Matencio (1995) e Soares (2003, 2004), sendo dicionarizado apenas em 2001 (SOARES, 2003). Quanto ao “surgimento” do verbete nos discursos acadêmicos, Kleiman (op. cit.) e Soares (2004) afirmam que a palavra “letramento” foi cunhada por Mary Kato (1986)¹⁹. Contudo, Soares (op. cit.) aponta que foi apenas em 1988 que a palavra foi “lançada no mundo da educação”, no livro²⁰ em que a pesquisadora Tfouni distingue letramento de alfabetização. Segundo Tfouni (1988) o emprego do termo letramento surge como contraponto ao termo “alfabetização” que se refere à aquisição da escrita como aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem, enquanto a noção de letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita,

¹⁹ KATO, Mary. No mundo da escrita: uma perspectiva sociolinguística. São Paulo: Ática, 1986.

²⁰ TFOUNI, Leda Verdiani. Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso. Campinas: Pontes, 1988.

procurando saber quais práticas psicossociais substituem as práticas “letradas” em sociedades ágrafas. Assim, para a autora, o letramento tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e, nesse sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social. É importante notar que a referência de Tfouni ao termo diz respeito à condição de letramento de adultos analfabetos. Ou seja, apesar de não saberem ler e escrever, esses adultos são capazes de atuar nas práticas sociais. O letramento, desse modo, estaria localizado na atuação dessas práticas, como aspecto social e ampliado da alfabetização. E a alfabetização, para a autora, diria respeito aos aspectos de caráter individual, ao que o indivíduo lança mão para aprender o código. Diante desse contraponto, Brotto (2008) afirma que a palavra letramento, foi utilizada por Tfouni como justificativa pela ausência de outro termo na língua portuguesa que designasse a condição de letrado analfabeto.

Soares (2004), por sua vez, remete-se ao termo - versão da palavra em inglês *literacy*²¹ - como um fenômeno multifacetado, que cobre uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais, sendo impossível dar uma única definição a tal conceito. A autora afirma que o termo letramento foi-se revelando uma preferência na área educacional em relação ao seu correspondente “alfabetismo” que causava “estranheza aos falantes do português, enquanto seu contrário [analfabetismo] seja termo de utilização corrente.” (SOARES, 2003, p .28). A pesquisadora explica, ainda, que o letramento possui uma dimensão individual e outra social. Na dimensão individual, o letramento remete à simples posse das habilidades de ler e escrever, contudo, o indivíduo que possui essas habilidades não é apenas alfabetizado (no sentido de que reconhece o alfabeto, ou seja, os códigos da escrita), mas também letrado (no sentido de que é capaz de ler textos, ainda que num nível básico e

²¹ Soares (2004) ao denominar que letramento é uma versão, em português, da palavra inglesa *literacy* concebe a alfabetização (aquisição do código da leitura e escrita pelo sujeito) como pré-requisito para o letramento (apropriação e uso social da leitura e da escrita pelo sujeito).

escrever mensagens simples). Já em sua dimensão social, o letramento torna-se um fenômeno cultural e passa a ser caracterizado por “um conjunto de atividades sociais que envolvem a língua escrita, e de exigências sociais de uso da língua escrita” (Ibid. p. 66). É nessa concepção, ou seja, em sua dimensão social, que, segundo a autora, “a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprende a usá-la” (Ibid. p. 17).

Apesar de Soares afirmar que o termo letramento é uma versão da palavra inglesa *literacy*, nos países de língua inglesa letramento define outro tipo de envolvimento com a leitura e escrita muito mais ligado ao aprender a ler e a escrever no processo inicial de alfabetização. Na acepção inglesa, o letramento tradicional é entendido de um ponto de vista individual e cognitivo, uma habilidade ou conjunto de habilidades abstratas, ou como aponta Barton (1994, p. 12) “como uma variável psicológica que pode ser medida e acessada”. A esse respeito, em sua tese de doutorado que investigou as concepções de letramento de professores alfabetizadores em língua materna, Brotto afirma que ao ser traduzido para o português, o termo recebeu um sentido diverso do de sua origem inglesa. Nas palavras da pesquisadora:

Soares (2003; 2004) reconhece a “importação” do termo letramento da língua inglesa (Estados Unidos e Inglaterra). No seu contexto de origem, letramento definia outro tipo de envolvimento com a leitura e escrita, diferente do que aqui nós tínhamos em 1980 e 1990, e temos atualmente. (Ibid, p. 24)

O conceito dos novos estudos de letramentos ou, em inglês, *New Literacies Studies* (doravante NLS) inicia-se no exterior, ao final da década de oitenta e início dos anos noventa, na identificação da necessidade de expandir a noção predominante de letramento, entendido como a habilidade de ler e escrever um código linguístico, conforme apontam os estudos de Street (1998, 2003). Ou ainda, como indica Gee (2008), esses estudos surgem em oposição à visão dominante de letramento como um conjunto de habilidades cognitivas ou psicológicas

que as pessoas possuem, e que podem ser ensinadas de maneira neutra em contextos formais ou informais de ensino.

Para os teóricos Lankshear e Knobel (2003), a revisão no conceito de letramento foi impulsionada por fatores históricos determinantes, tais como: 1) a pedagogia crítica de Paulo Freire,²² no final da década de sessenta e início de setenta, em que o conceito de letramento que o educador postulava era “ler as palavras e ler o mundo”, o que envolvia muito mais do que decodificar signos linguísticos, visando uma prática social voltada para a ação e reflexão crítica; 2) a necessidade de reforma curricular nos Estados Unidos nos anos sessenta decorrente de uma crise econômica e social pela falta de preparo para o enfrentamento das novas demandas de trabalho, numa sociedade pós-industrial, na qual as pessoas não davam conta das mudanças nas organizações e instituições no dia a dia, mesmo após passar pelas instituições escolares; 3) e, por fim, o fortalecimento dos estudos socioculturais decorrentes da influência do viés sociológico no campo educacional no final do século XX.

Em decorrência dos fatores apontados acima, os estudos de letramento ganham destaque na educação formal no período, expandindo-se fortemente para um cunho sociológico, visando, entre outras coisas, a mudanças do modo de trabalho mecanicista vigente para um modo de pensamento e ação que incentiva a iniciativa e a tomada de decisões. Vale destacar que as mudanças nos rumos das pesquisas de uma visão psicológica para uma perspectiva de letramento como prática social não causaram mudanças práticas em termos educacionais (LANKSHEAR & KNOBEL, 2003).

Quanto aos estudos de Street (1995), este autor refere-se às práticas de letramento a partir de dois modelos que ele denominou como autônomo e ideológico. O primeiro é

²² Deve-se considerar que, no período, o trabalho de Freire foi mais reconhecido e difundido no exterior do que no Brasil.

caracterizado por um conjunto monolítico de habilidades de leitura e de escrita adquirido de maneira isolada do contexto cultural e ideológico do qual os sujeitos pertencem. O autor refuta esse modelo autônomo defendendo que a escrita não concebe significados neutros ou isolados de qualquer contexto. O teórico afirma que qualquer sistema escrito está profundamente contaminado pelas restrições culturais, econômicas e tecnológicas da sociedade a que pertence, e o seu significado depende das situações sociais em que são usados, assim como de seus participantes e dos propósitos que os guiam. Street (1995) aponta, ainda, que diferentes grupos sociais desenvolvem diferentes convenções para a escrita, elegendo determinadas características como as mais significativas. Ao reconhecer esse processo, o autor identifica uma variedade de diferentes letramentos. Como alternativa ao modelo autônomo, o autor propõe o modelo ideológico que reconhece a natureza sociocultural e ideológica do letramento, concebendo-o como uma prática social que está diretamente ligada às estruturas de poder e dominação da sociedade.

Dessa maneira, ao se referirem ao letramento como um “conjunto plural de práticas sociais” (LANKSHEAR & KNOBEL, op. cit., p.67), os pesquisadores passaram a usar o termo no plural, ou seja, letramentos. Para Gee (2008, p. 02), essa nova área chamada de novos estudos de letramentos vem a ser

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

Para o pesquisador Magnani (2011), que investiga práticas de letramentos fora do ambiente escolar, esses estudos contribuem, e não somente, para a compreensão de novas práticas de linguagem relacionadas às novas mídias e tecnologias nas diversas esferas sociais e relacionadas a contextos de distribuição desigual de poder. Segundo ele,

De um ponto de vista linguístico e semiótico, o grande mérito dessas novas propostas consiste em chamar a atenção para o fato de que a relação com a língua e o aprendizado de linguagens não é algo abstrato, mas diversificado e dependente do contexto cultural. (Ibid., p. 4)

A percepção das recentes mudanças provocadas pelo impacto das novas formas de comunicação, das novas tecnologias, bem como da circulação de informações, transformaram as práticas sociais nas diversas esferas da vida, como será apresentado na seção seguinte. Essas mudanças também alteraram os modos de produzir, distribuir, trocar e receber textos. Assim, diante da crescente interação de fronteiras linguísticas e culturais dentro de e entre sociedades, e diante das múltiplas maneiras de construir significados, envolvendo o linguístico, o visual, o sonoro, dentre outros meios semióticos que integram a mediação de textos pelas novas tecnologias, surge uma área de investigação educacional denominada pedagogia dos multiletramentos. Em setembro de 1994, um grupo de pesquisadores atuantes nas áreas de currículo, diversidade cultural e linguística, além de teóricos que abordam a linguagem sob a perspectiva sociológica e semiótica, advindos da Austrália, África do Sul, Reino Unido e Estados Unidos reuniram-se, pela primeira vez, na cidade de New London, em New Hampshire, nos Estados Unidos, e por isso se autodenominaram *The New London Group*²³. As discussões do grupo levaram ao questionamento sobre como o letramento deve se construir diante de fatores cada vez mais críticos de diversidade local e conectividade global. O grupo chegou à conclusão de que, se por um lado o principal propósito da educação é garantir a participação integral do cidadão na vida econômica, pública e social, por outro, a pedagogia tem sido um projeto restrito a padrões e normas que reforçam valores nacionais que já não

²³ O *The New London Group* foi formado por pesquisadores de diversas universidades que foram coautores do livro: *A Pedagogy of Multiliteracies: designing social futures*. Dentre os pesquisadores incluem-se: Bill Cope, James P. Gee, Norman Fairclough, Gunther Kress, Alan Luke e Mary Kalantzis.

podem mais ser sustentados perante uma sociedade cada vez mais tecnológica e globalizada.

Nas palavras dos autores:

Se fosse possível definir, de maneira geral, a missão da educação, poderia ser dito que seu propósito fundamental é assegurar a todos os estudantes um aprendizado que permita que eles participem integralmente na vida econômica, pública e social. A pedagogia é uma relação de ensino e aprendizagem que cria o potencial para a construção de condições de aprendizagem que levam à integral participação social de maneira igualitária. (...) Tradicionalmente isso tem significado ensinar e aprender a ler e escrever a língua nacional de acordo com os padrões e normas oficiais, dentro dos limites da página. A pedagogia do letramento, em outras palavras, tem sido um cuidadoso projeto restritivo – restrito a formas oficiais, monolíngues, monoculturais, e governamentais de uso da linguagem. (THE NEW LONDON GROUP, 2000, p. 09)²⁴

Diante dessa constatação, os pesquisadores dos multiletramentos propõem expandir a compreensão acerca do que se entende por letramento para incluir a negociação da multiplicidade de discursos levando em conta o contexto das diferenças culturais e linguísticas cada vez mais evidentes na sociedade digital e globalizada. Os autores ressaltam a importância de se considerar, também, a crescente variedade de formatos de textos que circulam associados com informação e multimídias tecnológicas, o que inclui imagens, vídeos, áudios, além dos textos impressos. Assim, os pesquisadores do *The New London Group* buscam acrescentar à pedagogia de letramento tradicional o aspecto da multiplicidade de canais e de meios de comunicação disponíveis nas sociedades globalizadas, envolvendo a diversidade de culturas e a pluralidade de textos que circulam na rede. Essa diversidade caracteriza a crescente variedade linguística e cultural que desafia o ensino da língua como sistema padrão, fundado a partir de uma gramática racional e soberana, concebida de modo estático, envolvendo regras incontestáveis e aliada a uma pedagogia rígida, cujo objetivo é eliminar as diferenças e adotar uma noção de cultura única, como totalidade homogênea que impede a participação social de

²⁴ Tradução da pesquisadora.

ampla parcela da sociedade. De acordo com a concepção dos multiletramentos, a construção de sentidos varia de acordo com as diferenças que emergem a partir das culturas e dos contextos locais, assinalando o caráter dinâmico da construção de significados, os quais estão em constante reconstrução pelos usuários que acessam os textos veiculados eletronicamente, por exemplo.

As teorias dos NLS e multiletramentos, ou ainda, novos estudos sobre letramentos - em uma acepção dada pelo Projeto Nacional- partem das premissas educacionais de heterogeneidade sociocultural e linguística. As referidas teorias concebem a língua a partir de um cunho sociológico, que concebe a leitura e a escrita como práticas socioculturais, ou seja, entende-se que cada língua e cada cultura usam a escrita em diferentes contextos para fins distintos. A linguagem é concebida por meio das múltiplas maneiras de construir significados, a partir do uso da multimodalidade. A língua e a linguagem concebidas sob tais preceitos evidenciam que as maneiras de ver, descrever, explicar, compreender representações textuais, assumir posições e visões de mundo perpassam modos culturais de usar a língua e a linguagem, que por sua vez, carregam valores, ideologias, discursos e determinam relações de poder na sociedade. Ao priorizar o aspecto sociocultural no lidar com os diversos modos representacionais, os novos letramentos são acompanhados de uma orientação crítica, pautada prioritariamente por um trabalho de letramento crítico, qualquer que seja a natureza desses modos de representação, a saber, verbais ou não verbais, orais ou escritos, impressos ou digitais. O conceito de letramento crítico será discutido ao longo deste trabalho.

Assim, ao enfatizar o viés sociocultural, os novos estudos sobre letramentos consideram as importantes mudanças que vêm ocorrendo na sociedade nas últimas décadas, o que inclui os efeitos da globalização. Essas questões são expandidas na seção a seguir.

1.2 As transformações na sociedade

Diversas pesquisas acadêmicas no âmbito dos novos estudos sobre letramentos têm apontado para as transformações da sociedade atual, o que inclui a influência dos efeitos da globalização, do advento das novas tecnologias de informação e comunicação o que, conseqüentemente, tem gerado novas exigências e necessidades na vida das pessoas. Tais imperativos incluem novos usos da linguagem, da comunicação, das interações nas relações sociais, de negociações de significados culturais, construção de sentidos, produção de conhecimento e novas demandas de formação educacional.

No Brasil, tais apontamentos aparecem em pesquisas como as de Alves (2010), Duboc (2007, 2011), Ferraz (2006, 2010a, 2010b, 2011), Jordão (2009), Magnani (2011), Marreiro (2007, 2011), Mattos (2011), Monte Mór (2002, 2006, 2007^a, 2007b, 2007c, 2007d, 2008, 2009^a, 2009b, 2010, 2011), Motta (2007), Silva (2011), Souza (2011), Takaki (2008), Zacchi (2009), dentre outros.

Em relação às influências das novas tecnologias de informação e comunicação, assim como dos efeitos da globalização, os teóricos dos multiletramentos Cope e Kalantziz (2000) apontam que as linguagens requeridas para a construção de significado estão mudando radicalmente três esferas da vida das pessoas: a vida profissional, privada e pública.

Com relação à primeira esfera, os autores postulam que na era do capitalismo acelerado²⁵ e Pós-Fordismo²⁶ comandados por uma ideologia neoliberal, o trabalho repetitivo e

²⁵ Ou *fast-capitalism*, termo usado por Gee (1994^a) para explicar a mudança da relação de hierarquia de comando vertical, para uma relação horizontal de trabalho em grupo.

²⁶ Ou *post-fordism* (Piore e Sable, 1984), termo usado para designar o trabalhador que deve ser *multi-tasker*, saber sobre todo o processo, ser flexível, ser capaz de realizar trabalhos complexos e integrados.

mecânico da lógica fordista abre espaço para a demanda por trabalhadores multitarefas, flexíveis, proativos e dispostos a trabalhar em uma relação horizontal de hierarquia, em convivência com a antiga relação vertical de subordinação. Gee (2004) caracteriza esse trabalhador como sujeito-portfolio²⁷, ou seja, um sujeito com características como flexibilidade, dinamismo, colaboração, mobilidade, adaptabilidade e empreendedorismo, na busca da construção de suas próprias habilidades e experiências da forma mais diversificada possível, garantindo a si mesmo um bom apanhado de aprendizados diversos.

Observa-se que esse novo mundo do trabalho se apropria de termos procedentes do campo educacional como criatividade, inovação, empoderamento, necessidade de aprender a aprender a fim de desenvolver um trabalhador que seja capaz de posicionar, argumentar e tomar decisões. No entanto, os autores chamam a atenção para o fato de que tais discursos da esfera do trabalho podem ser avaliados de duas maneiras distintas: como um meio que abre possibilidades sociais e educacionais, ou, como um novo sistema de controle e exploração. No caso da primeira possibilidade, transpondo-a ao ambiente pedagógico, ela representa uma maneira positiva de ver a educação, pois possibilita ver a linguagem como dinâmica, em constante mudança e reconstrução de significados nos variados contextos. Por outro lado, com referência à segunda possibilidade, esta pode também indicar que as teorias direcionadas ao mercado, apesar de soarem humanas, dificilmente incluirão uma possibilidade de sucesso significativo a todos os alunos, uma vez que essa abertura não constitui uma premissa ou um objetivo do pensamento neoliberal que norteia esse mercado. Segundo este pensamento uma sociedade que se constrói com grandes diferenças sociais já prevê lugares específicos para as pessoas.

²⁷ Originalmente em inglês *portfolio people* (GEE, 2004).

Logo, levando em conta as mudanças na esfera do trabalho, considera-se a premissa de que os alunos tenham a oportunidade de desenvolver as habilidades requeridas para ter acesso a essa nova linguagem do trabalho e, ainda, desenvolver a capacidade de se fazer ouvir, de negociar, e de ser apto a se envolver criticamente dentro de suas condições de trabalho. Diante desse contexto, o que se vê, no entanto, são ambientes de trabalho globalizados, culturalmente variados, que demandam alta tecnologia e, por outro lado, programas educacionais totalizantes dentro de bases homogêneas, fixas e nacionalistas de conceber língua, cultura e letramento. Dessa forma, ironicamente, essas mudanças educacionais são qualidades exigidas em função do mundo dos negócios e em prol da eficiência econômica, mas não ainda para se fazer justiça social.

Há ainda outra camada da vida humana que tem sofrido grandes transformações, a vida pessoal. Nessa esfera, a mídia exerce um importante papel no aspecto da mudança ao enfraquecer o “conceito de audiência coletiva e cultura comum, promovendo o inverso – um aumento na divergência de discursos de especialistas e discursos subculturais²⁸” aniquilando o “público” como comunidade imaginada homogeneamente pelos estados-nação democráticos (COPE & KALANTZIS, 2000, p.16). Um fator que se destaca nesse contexto, é a percepção de que as pessoas fazem cada vez mais, parte de esferas múltiplas - diversas comunidades estão se estabelecendo sem fronteiras definidas, estas podendo ser comunidades virtuais de interesses variados como orientação sexual, etnia, trabalho, e outros -, então suas identidades possuem camadas múltiplas que se estabelecem por meio de complexas relações umas com as outras, promovendo a negociação de múltiplas linguagens. Em termos educacionais, essas mudanças indicam a necessidade de incluir nas práticas de letramento, a negociação de uma

²⁸ Cope e Kalantziz (2000, p. 15) concebem diferenças subculturais como as diferentes identidades, gênero, etnia, geração, orientação sexual, entre outras.

multiplicidade de discursos, focalizando o contexto da diversidade cultural e linguística das sociedades cada vez mais globalizadas, considerando a variedade de formas textuais associadas às tecnologias de informação e da multimídia.

Mudanças também podem ser observadas na esfera pública. Os pesquisadores apontam que mudanças sociais que incluem racionalismo econômico, privatizações, desregularizações e transformações das instituições públicas, estão tornando os espaços públicos cada vez menores. Conforme os autores já mencionados, estes espaços públicos, como escolas e universidades, estão cada vez mais operando segundo as lógicas de mercado, pois a ordem mundial neoliberal torna tais lógicas uma presença cada vez maior na vida das pessoas. Ao mesmo tempo, esses estudos apontam para uma mudança no que se refere ao cívico, ou seja, a noção de cidadania tem mudado. De modo geral, o termo “cívico” tem sido disseminado dentro de uma perspectiva monocultural e nacionalista, que valoriza padrões de língua e cultura, e apaga diferenças culturais e dialetos, por exemplo. Nas palavras dos autores:

Os estados intervencionistas em expansão nos séculos dezenove e vinte utilizaram as instituições escolares como maneiras de padronizar as línguas nacionais. No Velho Mundo isso significou impor padrões nacionais sobre diferentes dialetos. No Novo Mundo isso significou assimilar povos indígenas e imigrantes aos padrões ‘apropriados’ da língua do colonizador. (Ibid, p.14)²⁹

Contudo, o civismo não tem sido praticado no seu sentido apenas nacionalista tradicional - que prevê uniformidade de valores nacionais, padrões de identidade e cultura, por exemplo – mas também numa visão de pluralidade cívica. Assim, noções tradicionais nacionalistas entram em choque com noções de pluralidade cívica que visa arbitrar diferenças.

Um exemplo dessa questão é apresentada por Monte Mór (2009b), quando esta afirma que a representação dessa nova noção de civismo pode ser notada por meio da participação

²⁹ Tradução da pesquisadora.

popular em eventos públicos ou celebrações com que as pessoas encontram maior identificação. A autora traz o exemplo do desfile de Sete de Setembro em que se celebra a independência do Brasil, reafirmando aos espectadores valores como disciplina, uniformidade e valorização de símbolos nacionais e tem atraído cada vez menos participantes de acordo com os registros da mídia. Por outro lado, celebrações como a Parada Gay na qual o público se integra com diversidades e com questões relevantes a eles tem ganhado crescente popularidade.

No âmbito pedagógico, a percepção de mudanças na ordem cívica pode significar aproveitar diferenças culturais e linguísticas para que sejam usadas tão fortemente como recursos de aulas assim como são recursos sociais na formação de novos espaços cívicos e novas noções de cidadania.

Diante das mudanças apontadas nas diferentes esferas da vida, nota-se que o papel da instituição escolar entra em choque com as transformações sociais e, assumindo que a escola é responsável por regular diversas relações na sociedade, o letramento pedagógico encontra um grande desafio à frente, pois já não é mais possível ignorar o contexto das diferenças culturais e linguísticas cada vez mais evidentes na sociedade digital e globalizada. Castells (2000, p.05) nos lembra que “a tecnologia é a sociedade”, e esta “não pode ser entendida ou representada sem seus instrumentos tecnológicos”, o que sugere que estamos globalmente conectados de alguma maneira por meio das novas ferramentas de informação e comunicação. E nessa sociedade em rede, como advoga o autor, a presença de novas tecnologias, novos modos de comunicação e linguagem e novas formas de interação, transforma a própria sociedade.

Pesquisas realizadas no Brasil como as mencionadas no início desse texto apontam a necessidade de reflexões e ressignificações das práticas educacionais por conta das transformações e novas necessidades da sociedade atual. Motta (2007) em sua pesquisa de

mestrado a respeito da leitura em inglês no Ensino Médio e sua relação com a comunicação mediada por novas tecnologias registra que um dos resultados de suas análises indica uma necessidade de revisão nas concepções de leitura, aprendizagem, linguagem e de conhecimento estabelecidas nas escolas, de modo a promover a reestruturação e a adequação de práticas que correspondam às exigências da sociedade pós-industrial, fundada em novas tecnologias de informação e comunicação. Na mesma direção, em uma pesquisa de doutorado a respeito do ensino de inglês como língua estrangeira na escola pública, Mattos (2011, p.11) constata que “mudanças ocorridas recentemente em nossa sociedade desafiam a forma tradicional de se fazer a educação na escola regular”. Tais mudanças se evidenciam ainda mais, ao considerarmos os efeitos do fenômeno da globalização, tema discutido a seguir.

1.2.1 Globalização

Segundo Hall (1992, p.67), em termos gerais, globalização se refere

àqueles processos, atuantes numa escala global, que atravessam fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo, tornando o mundo, em realidade e em experiência, mais interconectado.

O teórico nos lembra, no entanto, que a globalização não é um fenômeno recente, pois os estados-nação nunca foram autônomos e soberanos como pretendiam. Acrescenta-se a esse raciocínio, o fato de que a integração global acelerou enormemente os fluxos entre as nações. Bauman (1998, p.66) afirma que a globalização assemelha-se a “um campo de forças dispersas e díspares”, onde o controle se encontra distribuído por várias e também novas lideranças em que ninguém mais parece estar no controle. É nessa dispersão de controle e ausência da totalidade, segundo o autor, que subjaz o conceito de globalização:

O significado mais profundo transmitido pela ideia de globalização é o do caráter indeterminado, indisciplinado e de auto-propulsão dos assuntos mundiais; a ausência de um centro, de um painel de controle, de uma comissão diretora, de um gabinete administrativo. (Ibid, p. 67).

Estudiosos como Suárez-Orozco e Qin-Hilliard (2004, p.02) observam ainda que “a globalização desfez a promessa do projeto modernista dos estados-nação de uma relação coerente entre território, língua, e identidade”.

Hall (1992, p. 70) afirma que o fenômeno da globalização gerou uma “compressão da relação espaço-tempo, que são coordenadas básicas dos sistemas de *representação*³⁰”, defendendo que as identidades estão profundamente envolvidas nesse processo. Dessa forma, a

³⁰ Itálico como no original.

moldagem e a remoldagem de relações espaço-tempo no interior de diferentes sistemas de representação têm efeitos profundos sobre a forma como as identidades são localizadas e representadas. Com o advento das novas tecnologias e possibilidades de comunicação digital, o tempo pode ser reduzido à zero, aniquilam-se as restrições espaciais, tem-se uma total “superação da gravidade” conforme afirma o teórico Bauman (1998). Pode-se pensar, então, em uma separação da noção de espaço e lugar. O “lugar” como território fixo, concreto, específico e o “espaço” como fluxo, que pode ser “cruzado” num piscar de olhos. Tais mudanças transformam, “enfraquecem” as identidades nacionais, chamando atenção para identidades locais, e globais. No entanto, isso não significa que as identidades nacionais deixem de existir.

As identidades nacionais permanecem fortes, especialmente com respeito a direitos legais e de cidadania, mas as identidades locais, regionais e comunitárias têm se tornado mais importantes. Colocadas acima do nível da cultura nacional, as identificações "globais" começam a deslocar e, algumas vezes, a apagar, as identidades nacionais. (Ibid, p.73)

Um termo que advém da possibilidade de fluxos culturais é o de “identidades partilhadas”, em que, segundo Hall, produtos e serviços podem ser criados e consumidos em qualquer parte do mundo, as pessoas podem se unir em prol de um mesmo objetivo ou assunto, estando em qualquer parte do mundo. As possibilidades de vida social mediada pelo mercado global, por mídias de comunicação globalmente interligadas, tornam as identidades cada vez mais desvinculadas de tempo, de espaço, de histórias e tradições específicas. Ao mesmo tempo, existe uma valorização do “diferente”, uma mercantilização da etnia, da diferenciação local. Há, dessa forma, um impacto do “global”, e um interesse pelo “local”. Isso gera, simultaneamente, identificações globais e locais, para além das identidades nacionais, enraizadas em localidades bem delimitadas.

No entanto, deve-se considerar que esse fenômeno não é homogêneo, não alcança todas as partes do globo e seus impactos são intensamente desiguais, retendo aspectos da dominação global ocidental. Bauman (1998) nos lembra que nesse processo instaura-se uma nova lógica de hierarquização social, a de mobilidade espacial. Aqueles que não estão presos geograficamente são beneficiados, enquanto aqueles que dependem do espaço físico e estão presos a ele, têm que sofrer as consequências integralmente. O pensador discorre sobre a facilidade de as empresas mudarem territorialmente no globo e não se dobrarem às exigências e necessidades sociais do outro. Os acionistas, aqueles que investem na empresa, são os únicos que têm voz de decisão.

cabe a eles [acionistas] mover a companhia para onde quer que percebam ou prevejam uma chance de dividendos mais elevados, deixando a todos os demais – presos como são à localidade – a tarefa de lamber as feridas, de consertar o dano e se livrar do lixo. (Ibid, p.15)³¹

Outro processo similar a esse decorrente da globalização é o fenômeno da migração. Hall (1992) afirma que as potências europeias descolonizadoras pensaram que podiam simplesmente deixar suas esferas coloniais, deixando as consequências do imperialismo para trás. No entanto, uma parcela pobre do globo, acreditando em melhores chances de sobrevivência, migrou para os países considerados desenvolvidos, em um dos períodos mais longos e sustentados de migração “não planejada” da história recente. A formação de diferentes grupos étnicos minoritários no interior dos estados-nação ocidentais gerou uma maior “pluralização” de culturas nacionais e proporcionou a abertura de ampla discussão nesse aspecto.

Parece então que o fenômeno da globalização gera um deslocamento das concepções de identidade nacional centradas em uma cultura nacional. É possível notar seu efeito pluralizante

³¹ Apresento essa exemplificação para destacar o caráter desigual dos efeitos da globalização.

e intensificador das possibilidades e posicionamentos de identificação, tornando as identidades mais plurais, menos fixas e unificadas. Contudo, seu efeito também parece contraditório e conflitante com valores que reforçam categorias de dominação.

As transformações sociais apontadas anteriormente, assim como os efeitos da globalização nas práticas de linguagem das pessoas podem ser tomados como fatores favoráveis a possíveis mudanças no âmbito educacional e na vida dos sujeitos. Contudo, tais transformações não têm sido somente benéficas, como nos alertam os autores Hall (1992) e Bauman (1998, 2005). Na mesma direção, o trabalho de Zacchi (2009, p.83) a respeito da linguagem e cultura na construção da identidade do sem-terra aponta para a ressalva desses efeitos:

para dizer que o momento atual é também de transição para o ser humano, é preciso levar em conta o papel fundamental da ciência e da tecnologia nas mudanças que estão acontecendo, com a ressalva de que seus resultados não serão necessariamente benéficos.

Suas asserções estão ancoradas por Bauman (2005) que afirma que a ciência moderna construiu sua própria linguagem para narrar o mundo, obtendo triunfos importantes, porém, consequências não tão benéficas em longo prazo.

O trabalho de Alves (2010) sugere que toda essa dinâmica de transformação, tanto dos sistemas institucionais, quanto dos próprios sujeitos mostra que a globalização tem uma implicação incisiva sobre a educação; por outro lado, considera-se “uma via de mão dupla, posto que esta teria também um papel fundamental na adequação e na preparação dos cidadãos que atuam nessas novas realidades globalizadas”. (Ibid, p.55). Nessa direção, segundo Suárez-Orozco e Qin Hilliard (2004), esse seria o principal desafio da educação no século XXI, a saber, mudar o preparo dos cidadãos de um modelo fabril pós-industrial, para um outro, em que os cidadãos devem estar preparados para exercer funções interconectadas e rápidas mudanças

num mundo globalizado. Ainda conforme os mesmos autores, essas transformações globais vão requerer novas habilidades dos jovens, as quais deveriam ser aprendidas nas escolas; no entanto, esses autores acreditam que essas habilidades estão muito além do que os sistemas educacionais atuais podem oferecer.

Em relação aos estudos acadêmicos a respeito do ensino de inglês praticado na escola regular, Silva (2011, p. 202), em sua tese de doutorado constata que:

o ensino de língua inglesa na educação formal, [...], não está satisfatório e carece de reformulações não somente no Brasil, mas em diversos outros sistemas formais de educação no mundo. Parece que o contexto contemporâneo global, tendo em vista todas as mudanças em curso – social, econômica, epistemológica, comunicativa – é que faz ser necessário que haja atualizações e reconfigurações nas práticas pedagógicas.

A asserção de Silva indica que a problemática do ensino do inglês não se restringe somente ao Brasil e às questões já apontadas em muitas pesquisas que demonstram a impossibilidade de aprender inglês no ensino formal público.

A questão parece ser mais ampla e requer a percepção de que uma mudança epistemológica está acontecendo. Essa questão é o tema da seção seguinte.

1.2.2 Mudanças na base epistemológica da educação

As mudanças discutidas anteriormente não são apenas de ordem social, trata-se também de uma mudança de epistemologia. A base epistemológica padrão na qual a escola aborda conhecimento e aprendizagem está sendo desafiada pelas mudanças da sociedade atual, principalmente em decorrência da revolução da tecnologia de informação e novos meios de comunicação digital.

Lankshear e Knobel (2003) explicam que a epistemologia lida com conceitos, questões e relações inerentes ao saber, às crenças, opiniões, justificativas, com a verdade, padrões de raciocínio, entre outros. A epistemologia padrão, que tem dominado a educação escolar e o conhecimento ocidental, baseia-se na “crença da verdade justificada”. (Ibid, p.156)

Os pesquisadores apontam que a escola da era moderna-industrial, da imprensa, organiza o currículo por matérias, como ‘blocos de conteúdos’ baseados em disciplinas. O objeto primário de aprendizagem tem sido o conteúdo. Dessa forma, o currículo escolar é desenhado com o intuito de responder a questões que abrangem diversas áreas, selecionando o que conta como conhecimento. De maneira geral, os mencionados autores afirmam que o currículo deve conter: 1) conhecimento proposicional (*saber o que*)³²; 2) conhecimento processual (*saber como*)³³; 3) conhecimento explanatório (*saber por que*)³⁴. Os teóricos ressaltam que tal organização do currículo escolar baseada na premissa do que devemos aprender sobre o mundo para agirmos sobre ele advém do cientificismo. Todas as áreas, inclusive as manuais (marcenaria, culinária, etc) possuem uma teoria que as descrevem. Assim,

³² *knowing that.*

³³ *knowing how.*

³⁴ *knowing why.*

muito da epistemologia voltada para a educação tem promovido o desenvolvimento de conhecedores³⁵ e a transmissão do conhecimento. A aprendizagem de sala de aula tem dado ênfase ao conhecimento proposicional ou de ‘conteúdos’, e ao conhecimento processual, o que inclui o domínio de técnicas específicas. Lankshear e Knobel (2003) argumentam que o conhecimento processual tem se limitado, além do ensino da técnica da escrita, à aquisição de conteúdos e de práticas inerentes de discursos escolares, ou seja, discursos que abrangem práticas mediadas por textos³⁶. Isso porque a epistemologia convencional apoia uma dominação intensa do saber baseado no texto escrito.

Os autores apontam alguns desafios que essa visão de conhecimento enfrenta diante da presença das novas tecnologias digitais. A primeira delas indica que a epistemologia convencional estrutura conhecimento como algo veiculado linguisticamente e expressado por meio de sentenças, proposições e teorias. Contudo, na esfera do digital, a convergência de texto, imagem e som são constantes de maneira que quebram com a supremacia das proposições de formas linguísticas. Outra questão é quanto a abordagem individualista de estudo na qual a epistemologia padrão está baseada. O saber, o pensamento, a cognição, a crença, estão todos localizados na esfera individual. Tal visão é quebrada por práticas mediadas pelo intenso uso do digital. Uma terceira questão refere-se ao pressuposto de que o saber é um ato sobre algo que já existe, e a verdade diz respeito ao que já é. Contudo, os saberes do mundo digital são diferentes. Mais do que conteúdos que já existem, muito do saber envolvido nesses espaços podem ser mais bem entendidos sob a forma de epistemologia de *performance* - ou seja, o saber como uma habilidade a ser realizada, quando não há modelos ou exemplos pré-existentes. Dessa forma, a epistemologia de *performance* é um termo de quebra de regras e

³⁵ *knowers*

³⁶ No sentido convencional, como código de escrita ou o conjunto de parágrafos organizados linearmente.

inovação. Os pesquisadores sugerem que as práticas sociais que estão surgindo além da escola, em um espaço de grupos saturados digitalmente parece privilegiar modos de saber que são mais performativos - mais de orientação processual do que proposicional (conteúdos) - mais colaborativos do que individualistas, e mais preocupados em impactar atenção, imaginação, curiosidade, inovação, do que promover a verdade, engendrar crença racional, ou demonstrar sua justificabilidade. A questão não é substituir um modo pelo outro, mas questionar até que ponto o currículo baseado em disciplinas e conteúdos está em apuros.

Assim, ao refletir sobre os novos usos da linguagem e das novas tecnologias na sociedade digital, Lankshear e Knobel (2003) apontam que as maneiras de construir o conhecimento estão mudando. Eles identificam esse processo como epistemologia digital, ou epistemologia de *performance*³⁷, explicando-a em termos de “saber agir na ausência de modelos e exemplos” (Ibid., p.173). Os teóricos verificaram que essa nova maneira de construir conhecimento está altamente relacionada com as interações pela internet, e interações com novas linguagens e novas modalidades de comunicação, nas que requerem, muitas vezes, que o usuário construa seu próprio saber, na ausência de conhecimentos específicos para aquela interação. Essas práticas incluem modalidades como “bricolagem” (sobreposição de elementos), “colagem” (transferência de materiais ou conhecimento de um contexto a outro) e “montagem” (disseminação de empréstimos em contextos variados). Para os autores, essas práticas representam processos mentais que requerem maior capacidade para criação, e não priorizam a reprodução de modelos como nas epistemologias convencionais.

³⁷ Alguns autores também usam o termo epistemologia de desempenho, como em Duboc & Ferraz (2011, p. 21).

1.3 Os objetivos do ensino de língua estrangeira no ensino formal

Conforme mencionado na introdução deste trabalho, o papel da língua estrangeira no ensino formal brasileiro possui uma trajetória de resultados insatisfatórios, principalmente, em relação à importância de sua contribuição para a formação educacional do aluno (cidadão). Pesquisas como as de Oliveira (2005), Uechi (2006), Martinez (2007), Alves (2010), dentre muitas outras, apontam que os alunos passam pelos anos escolares sem conseguir ter uma aprendizagem efetiva de uma segunda língua. O discurso propagado de que língua estrangeira não se aprende na escola parece já estar institucionalizado pela mídia e pela própria escola, sendo repetido por pais, alunos e professores. Documentos oficiais do governo norteadores dos objetivos desse tipo de ensino, tais como os PCN (1998) e OCEM-LE (2006), também reconhecem essa situação e sugerem a necessidade de mudanças. No caso do documento dos PCN (op. cit., p. 65), há o seguinte apontamento: “deve-se encontrar maneiras de garantir que essa aprendizagem deixe de ser uma experiência decepcionante, levando à atitude fatalista de que língua estrangeira não pode ser aprendida na escola.” Já as OCEM-LE (op. cit., p.89) para o nível médio, após discutir duas pesquisas que indicam a falta de expectativa de aprendizado de língua estrangeira na escola regular, afirmam:

os quadros descritos [...] expressam o desejo de que as escolas disponham de condições mais favoráveis para o ensino de idiomas ou informam que os alunos não encontram motivação para essa aprendizagem na escola regular.

Sob as constatações do insucesso do ensino de língua estrangeira na educação formal, diversas escolas, com destaque para as de ensino privado, lançam-se na busca por soluções e ações que possam suprir esse “problema”. Essa é justamente a questão investigada por Uechi

(2006), em dissertação de mestrado, na qual discorre sobre algumas alternativas buscadas como solução ao ensino de língua inglesa, a saber: a criação de um centro de línguas próprio dentro de um colégio; a utilização de uma disciplina-projeto para o ensino de Inglês em um colégio de ensino médio da rede pública; aulas de revisão para alunos do terceiro ano do ensino médio de escolas públicas visando o ensino de leitura; a parceria entre um colégio particular de ensino fundamental e médio e uma escola de línguas e a terceirização do ensino de Inglês em colégio de ensino fundamental e médio. Em relação à última alternativa, essa questão foi objeto de pesquisa em dissertação de mestrado de Alves (2010) que investigou a prática da terceirização de ensino de língua estrangeira no contexto da educação formal. Suas análises assinalam que a terceirização do ensino de línguas aparece como alternativa que visa a garantir qualidade e produtividade sob um contexto neoliberal de mercantilização da educação, pautado por práticas que apresentam uma concepção linguística estruturalista do que seria um ensino eficaz. Dessa maneira, a pesquisadora afirma que os objetivos educacionais formadores não têm sido contemplados no ensino de línguas nas práticas terceirizadas (e não somente nelas) devido ao seu caráter padronizador e homogeneizante.

Em ambas as pesquisas, a parceria com institutos de idiomas aparece como uma maneira encontrada pela escola para melhorar os resultados desse ensino. Essa situação leva à questão sobre os objetivos do ensino de língua estrangeira no ensino formal que, segundo as OCEM-LE (2006, p.90), não são os mesmos dos institutos de idiomas:

[...] há falta de clareza sobre o fato de que os objetivos do ensino de idiomas em escolas regulares são diferentes dos objetivos dos cursos de idiomas. Trata-se de instituições com finalidades diferenciadas.

O documento afirma que o ensino de línguas estrangeiras na educação básica tende a priorizar o objetivo linguístico, levando à procura por cursos de língua extra-sala de aula

convencional. Esse fator, segundo as OCEM-LE, parece advir de indefinições e desconhecimentos sobre a relevância desse ensino na escola formal. Ao priorizar o ensino apenas instrumental e linguístico (como fazem, muitas vezes, os cursos de idioma³⁸), tende-se a desconsiderar outros objetivos como os educacionais e culturais, concentrando esforços apenas no conteúdo como se, no caso do idioma, fosse possível ser aprendido isoladamente de seus valores sociais, culturais, políticos e ideológicos. Ademais, questões educacionais e culturais no ensino de línguas estrangeiras têm sido enfatizadas com frequência por documentos oficiais, como é o caso do PCN (1998, p.38) que atribui tais assuntos à formação integral do indivíduo e a ampliação de sua visão de mundo:

A aprendizagem de Língua Estrangeira no ensino fundamental não é só um exercício intelectual em aprendizagem de formas e estruturas linguísticas em um código diferente; é, sim, uma experiência de vida (...) O papel educacional da Língua Estrangeira é importante, desse modo, para o desenvolvimento integral do indivíduo, devendo seu ensino proporcionar ao aluno essa nova experiência de vida. Experiência que deveria significar uma abertura para o mundo, tanto o mundo próximo, fora de si mesmo, quanto o mundo distante, em outras culturas.

Assim, considerando as mudanças na sociedade discutidas anteriormente, as OCEM-LE afirmam que as propostas epistemológicas que se delineiam de maneira mais compatível com as necessidades da sociedade atual apontam para um trabalho educacional que transformam as disciplinas do currículo em meios que, segundo o documento, incluem o desenvolvimento de consciência social, criatividade, mente aberta para conhecimentos novos, ou seja, uma reforma na maneira de pensar e ver o mundo. Ao enfatizar a importância da questão educacional já apontadas por outros documentos, as OCEM-LE reiteram que a disciplina de Línguas Estrangeiras visa à formação de educandos (cidadãos) e apontam dois aspectos educacionais

³⁸ Estou pressupondo aqui que não é função dos cursos de idioma atentar para questões educacionais, culturais e de formação de sujeitos, embora haja os que se voltam a esses propósitos.

dessa disciplina (podendo também ser de várias outras) que se referem à compreensão do conceito de cidadania e ao desenvolvimento da criticidade. O documento assinala que, numa visão tradicional, o termo cidadania remete à noção de pátria, deveres cívicos, que pretendiam disseminar um sentimento de patriotismo e de nacionalismo, como algo homogêneo. Nas propostas atuais, contudo, assume-se um conceito mais amplo e heterogêneo, a saber:

ser cidadão envolve a compreensão sobre que posição/lugar uma pessoa (o aluno, o cidadão) ocupa na sociedade, ou seja, de que lugar ele fala na sociedade? Por que essa é a sua posição? Como veio parar ali? Ele quer estar nela? Quer mudá-la? Quer sair dela? Essa posição o inclui ou o exclui de quê? (Ibid., p. 91).

Nessa direção, os autores dos multiletramentos, Cope e Kalantzis (2000), discorrem a respeito de cidadania relacionando-a ao cívico, conforme discutido anteriormente, postulando que o antigo senso de “cívico”, monocultural e nacionalista, está perdendo espaço para um “pluralismo cívico [...], uma nova civilidade em que as diferenças são usadas como recurso produtivo e em que diferenças são a norma.”³⁹ (Ibid., p. 15) Essa visão plural e expandida da noção do cívico tende a incorporar valores globais e locais. Nesse sentido, Brydon (2009) afirma que a concepção de cidadania pode ser compreendida para além de sua relação de territorialidade, atrelada a um estado-nação, como numa visão tradicionalista, mas sim em termos de “exercício responsável de formas locais, regionais, nacionais, e globais ou ‘interplanetárias’ de cidadania” (Ibid., p. 09). Em outras palavras, trata-se de possibilitar às pessoas fazerem escolhas sobre como desejam viver e participar em seus meios sociais, dependendo, segundo a autora, de habilidades de pensamento crítico.

Essa questão leva ao segundo aspecto educacional destacado pelas teorias que norteiam as OCEM-LE - e que também se relaciona ao conceito atual de cidadania postulado por esse

³⁹ Tradução da pesquisadora.

documento - que é o desenvolvimento da percepção crítica do sujeito (aluno e cidadão). A noção de crítica que esse conceito pressupõe está diretamente atrelada à corrente teórica conhecida como letramento crítico que enfatiza o desenvolvimento de modos culturais de ver, desenvolver, explicar e as diferentes modalidades de abordar leitura e escrita, como a visual (mídia, cinema, televisão), a digital (informática, internet), a multicultural e crítica (presentes em todas as outras).

Segundo Luke e Freebody (1997), o letramento crítico concebe leitura como prática social crítica que faz uso do texto como um meio de construção e reconstrução de significados. Considera-se que a leitura é feita nos espaços públicos e privados e está ligada às relações políticas e de poder da vida diária nas culturas letradas. A abordagem ao texto é feita por meio de um processo de construção de sentido em que os significados do texto são construídos pelo leitor dentro de um contexto social, histórico e de relações de poder específicos. Assim, o letramento crítico atenta para a relação social entre texto e leitor, pois tanto o autor quanto o leitor são produtores de textos e construtores de significação através da linguagem. Para Menezes de Souza (2011, p.132), ler criticamente na perspectiva do letramento crítico implica nesses dois papéis que são simultâneos:

Ler criticamente implica em desempenhar pelo menos dois atos simultâneos e inseparáveis: (1) perceber não apenas como o autor produziu determinados significados que tem origem em seu contexto e pertencimento sócio- histórico, mas ao *mesmo tempo*, (2) perceber como, enquanto leitores, *a nossa percepção* desses significados e de seu contexto sócio-histórico está *inseparável* de nosso próprio contexto sócio-histórico e os significados que dele adquirimos.”⁴⁰

Ao considerar essa questão, podemos acrescentar a percepção de que não há textos críticos (e outros não críticos), mas sim, diferenças nas maneiras de abordagem de um texto e,

⁴⁰ Grifo como no original.

em termos educacionais, nos modos de desenvolver uma crítica à determinado texto. Essa perspectiva leva a compreender que a leitura ajuda o sujeito não só a entender o mundo, mas é também um meio de transformação social.

Luke e Freebody (1997) traçam o surgimento do conceito de letramento crítico a diversos outros estudos como os da linguagem crítica (ex., Gee, 1996; Halliday & Martin, 1993), da sociologia educacional (ex., Baker & Luke, 1991), da etnografia e antropologia social (ex., Street, 1984, 1995), do feminismo (ex., Lee, 1996; Luke & Gore, 1994), da teoria crítico-social (Freire, 1970) - e ainda, de teorias pós- estruturalistas (ex., Kamler, 1994; Lemke, 1995). Tais aportes teóricos tão diversos partilham duas acepções comuns importantes. Primeiramente, que práticas sociais de leitura desenvolvidas no contexto escolar constituem seleções de práticas, e tais seleções não são acidentais, aleatórias ou ainda, idiossincráticas. Ao contrário, elas contribuem para as necessidades organizacionais da instituição escolar e aos interesses estratificados dentro da organização social. Assim, os materiais produzidos pelas instituições escolares não são, como possa parecer, elementos “naturais” e “essenciais” ao letramento escolar. Contudo, tais materiais e práticas interativas de ensino de leitura podem servir como elementos-chave em que discursos culturais, ideologias políticas e interesses econômicos são transmitidos, transformados, e também contestados.

Quanto ao papel do professor no ensino de leitura na perspectiva do letramento crítico, pode-se dizer que é o de tomar decisões a respeito de como e com qual finalidade deve-se moldar o letramento na cultura contemporânea, fruto de um capitalismo exacerbado, e ainda, como e com qual finalidade deve-se influenciar o desenvolvimento de cidadãos letrados e trabalhadores. O ensino de leitura, por meio do letramento crítico vem seguido do ensino de modos culturais de observar, descrever e explicar. O leitor, diante dessa perspectiva,

compreende discursos, ideologias, valores, representações textuais, posicionando-se diante dos textos, ampliando suas visões de mundo, e compreendendo que a leitura está relacionada com distribuição de conhecimento e poder dentro de uma sociedade. Dessa maneira, esses estudos procuram possibilitar ao leitor reconhecer que os textos são representações da realidade e que essas representações são construídas socialmente. Uma vez reconhecido isso, tais leitores possuem uma maior oportunidade de se posicionar em relação a determinado texto, de rejeitá-lo se preciso for, ou reconstruí-lo de forma que se tornem mais consistentes com suas próprias experiências com o mundo.

Nesse sentido, uma prática de letramento como a leitura, seja ela institucionalizada ou não, serve ao sujeito como instrumento para gerar justiça social, pois lhe permite questionar valores que podem não ser os dele. Dessa maneira, uma possibilidade de desenvolvimento da percepção crítica tem a ver com esse processo de letramento de desenvolver no aluno a noção de que os textos constroem posicionamentos, que é possível desconfiar do que está instituído, confrontar com outros textos, pontos de vista e perspectivas diferentes. A esse caráter de escolha e ação do sujeito proporcionado pelo desenvolvimento da criticidade, podemos chamar de agência. Pennycook (2001), ao discorrer sobre como a linguagem é elemento crucial na constituição da subjetividade dos sujeitos, afirma que este assume posições e escolhas de participação perante diferentes discursos, exercendo dessa maneira, uma forma de agência. Para Jordão (2009), a noção de agência está relacionada com a percepção do indivíduo de seu contexto e de suas limitações como maneira de negociar ou resistir a eles, construir seus próprios caminhos de significações, ou seja, questionar seus conhecimentos e construir novos. A autora afirma que as construções de sentido e representações de sujeito em práticas sociais concretas podem, ao mesmo tempo, ser restringidas ou permitidas, reforçadas ou

transformadas. Considera-se, ainda, que conhecimentos diversos – já estabelecidos ou a serem produzidos – não são inerentemente bons ou maus, uma vez que as práticas sociais os tornam melhores ou piores a depender da visão de cada grupo social. Em educação, tal conceito de agência permite que “alunos e professores se engajem em práticas de construção de sentidos, tanto próprios, quanto os de outros.”⁴¹ (Ibid., p.102)

Para Giroux (1997), o professor - assumindo seu papel de intelectual, de estudioso, de profissional ativo e reflexivo – pode ser um agente capaz de provocar rupturas em suas práticas, rompendo com processos de reprodução, subvertendo estereótipos que são materializados pela linguagem e desenvolvendo uma atitude crítica em relação a ela. Em uma visão de letramento crítico, o professor deve encorajar os alunos a identificar concepções de mundo que os textos promovem, abrindo espaços para que optem entre compartilhar, rejeitar ou reconstruir as perspectivas proposta nos textos, de acordo com suas próprias experiências no mundo. Nesse sentido, os objetivos educacionais do ensino escolar, segundo Gee (2000), não se restringem somente a garantir que classes sociais menos favorecidas tenham acesso a uma educação de qualidade que possibilite acesso ao poder e à participação plena na sociedade. Segundo o estudioso, é necessário assegurar que todos os alunos, independentemente da classe social, tornem-se capazes de avaliar as condições de mudanças da sociedade contemporânea e refletir criticamente sobre temas como democracia, poder e justiça social perante a ordem capitalista global.

Sob tais considerações, reitero que o ensino de línguas estrangeiras tem um papel fundamental nesse amplo e complexo processo de formação do sujeito, pois, como apontado pelas OCEM-LE, as contribuições dessa aprendizagem incluem, dentre outras coisas, entender

⁴¹ Tradução da pesquisadora.

que há diversas maneiras de organizar, categorizar e expressar a experiência humana, levando o aprendiz a ampliar seu horizonte de comunicação para além de sua comunidade linguística, reconhecendo a heterogeneidade no uso de qualquer linguagem, heterogeneidade esta contextual, social, cultural e histórica.

CAPÍTULO 2 – LÍNGUA E CULTURA: INVESTIGANDO AS CONCEPÇÕES DE DUAS PROFESSORAS DE INGLÊS

Ao considerarmos as duas realidades investigadas, uma escola da rede estadual e outra municipal de ensino, sendo a primeira representada pela professora de língua inglesa Margarida e a segunda pela professora Rosa, buscamos apresentar interpretações acerca do entendimento dos sujeitos de pesquisa quanto aos conceitos de **língua** e **cultura** advindos tanto de suas práticas pedagógicas, como de suas narrativas e as de seus alunos.

De maneira geral, as interpretações do que as participantes entendem por língua e cultura que serão discutidas no percurso dessa dissertação são frutos da análise dos dados coletados por diferentes instrumentos como a observação de diversas aulas das professoras investigadas, constantes conversas informais com as participantes, convívio da pesquisadora nos campos investigados, gravação de entrevistas, dentre outros instrumentos mencionados na introdução deste trabalho. Assim, a partir de uma visão do macro, apresento as principais questões que corroboram os objetivos de pesquisa, lançando mão de dados específicos para este fim e, apresentando as interpretações como uma das possíveis leituras das realidades observadas.

2.3 Professora *Margarida*

Na primeira comunidade investigada, uma escola estadual na zona oeste de São Paulo, acompanhei a professora Margarida⁴² pelo período de um semestre, no ano de 2011, nas aulas do primeiro e segundo ano do Ensino Médio.

Logo no início das observações de aula, a professora Margarida me mostra o material fornecido pelo Estado⁴³ para as aulas de inglês. Em conversa informal, ela me conta que gosta muito do material e que busca utilizá-lo em todos os bimestres, contudo, nem sempre tem êxito, pois os alunos encontram muitas dificuldades para acompanhá-lo. Assim, uma saída que busca é retomar conceitos que considera a base para que os alunos possam acompanhar a apostila. Essa questão será retomada e discutida ao longo dessa análise.

Nas aulas iniciais, nas diversas turmas que acompanhei, ao entregar aos alunos a *Apostila do Aluno* (doravante, apostila) no início do bimestre, Margarida prossegue basicamente da seguinte maneira:

Excerto 1 – Diário de campo da escola Estadual. Vide apêndice 4, aula 1.

Entrega das apostilas aos alunos e realização da leitura da seção *Explorations* e *Learning Targets*. Conforme realiza a leitura, professora escreve na lousa as respostas para cada tópico, e os alunos copiam na apostila. Nota-se que há poucas respostas fornecidas pelos estudantes e ainda menos interação entre professora e aluno. Leitura e explicação dos tópicos a serem trabalhados naquele bimestre, conforme listados na apostila.

Margarida parece demonstrar uma preocupação em divulgar aos alunos o panorama dos conteúdos a serem estudados, assim como os objetivos de aprendizagem. No entanto, a ação

⁴² Nome fictício como mencionado na introdução.

⁴³ Trata-se da *Apostila do Aluno* e *Apostila do Professor*. Esse material é fornecido para a escola pela Secretaria Pública de Educação (nomes fictícios como mencionado na introdução).

parece apenas o cumprimento de uma obrigação, uma vez que a apostila apresenta os objetivos (*Learning Targets*) e os conteúdos (*Explorations*) em forma de tópicos logo no início da apostila, sendo que a seção *Explorations* deve ser preenchida pelos alunos a respeito dos conteúdos a serem aprendidos, trazendo a seguinte instrução: *Folheie seu Caderno rapidamente para encontrar as respostas que completam as frases a seguir.*

Assim, ao entregar as apostilas aos alunos, Margarida ajuda os alunos a encontrar as respostas e as anota na lousa para que eles apenas preencham as apostilas. Há pouco ou nenhum diálogo a respeito dos conteúdos que serão abordados, uma vez que os alunos nada perguntam ou contestam a respeito do que é informado. Essa postura parece constituir um *habitus* de diversos grupos de alunos que, ao ocuparem seus lugares, entendem que não constitui seu papel questionar o que devem aprender, como aponto em artigo a respeito de pesquisa com alunos de Ensino Fundamental I (MARREIRO, 2011). Essa interpretação advém do conceito de *habitus interpretativo* teorizado por Monte Mór (1999, em alusão ao *habitus* linguístico de Bourdieu). Resumidamente, para Bourdieu (1996) o conceito de *habitus* abrange a inculcação de determinados tipos de linguagem e de comportamentos assimilados a partir de um sistema de disposições internalizadas pelos sujeitos, produto da incorporação da estrutura social. Por analogia a esse conceito, Monte Mór (1999) percebe haver também um *habitus interpretativo* na forma pela qual os sujeitos compreendem as relações sociais e culturais em seus ambientes ou *habitats*.

Quanto à maneira como aborda as atividades contidas na apostila, de modo geral, Margarida realiza a leitura das atividades, traduzindo o enunciado quando este é em inglês, seguido de uma explicação a respeito do que deve ser realizado. Os alunos levam, geralmente, uma aula efetuando os exercícios, o que faz com que a correção ocorra, na maioria das vezes,

nas aulas seguintes. Durante as lições, são inúmeras as vezes em que os estudantes trabalham em duplas ou grupos e a professora os auxilia, passando de carteira em carteira para acompanhar o trabalho, tirar dúvidas, ou reforçar a explicação. Notei, durante o período que acompanhei a professora Margarida, sua preocupação para que seus alunos cumprissem e completassem o trabalho por ela proposto.

Excerto 2 - Diário de campo da escola Estadual. Vide apêndice 4, aula 15.

Professora lê os exercícios da *apostila – 2º bimestre* com alunos e explica o que eles devem fazer. Ela diz que há quatro lacunas para preencher com pronomes relativos. A professora dá um exemplo e diz: *Se eu digo 'o menino que vai lá', que é pronome relativo.*

Ela escreve na lousa os pronomes:

Who (para pessoa)

Which (para coisas)

When (tempo)

Where (lugar)

A professora lê cada frase, traduz a palavra chave e pergunta qual o pronome que devem usar. Ela diz: *'Someone' é alguém, então é where ou who?* Alunos hesitam mas respondem. Ela espera que eles preencham a lacuna, dizendo: - *Isso, agora circule o segundo.* E assim os alunos fazem todos os exercícios em silêncio. Um aluno chama a professora para confirmar se suas respostas estão corretas. Outros dois alunos comparam suas respostas entre si. No segundo exercício, a professora diz: *Agora o próximo exercício é mais difícil, vocês têm que escrever as frases.* Ela explica na lousa, escrevendo e traduzindo a frase da apostila:

We ate the cake. Jane made the cake. Nós comemos o bolo. Jane fez o bolo.

We ate the cake which Jane made. Nós comemos o bolo que Jane fez.

Ela explica: *Vocês copiam a primeira frase igualzinha. Coloca o pronome e suprime a parte sobressalente da segunda frase. Mas cuidado porque algumas frases têm pronome substituindo o pronome.*

No terceiro exercício, que são duas notícias de jornais com lacunas a serem preenchidas com pronomes relativos, a professora lê os excertos, traduzindo-os e parando na palavra anterior ao pronome, perguntando aos alunos se a palavra refere-se a pessoa, lugar, coisa, ou tempo. Os alunos respondem, ora confiantes, ora inseguros como quem adivinha dentre as opções, e identificam o pronome, completando em seguida as lacunas. Durante a leitura, a professora mantém a pausa para que os alunos completem as lacunas com o pronome relativo que indicaram oralmente. Ao final da aula, ela recolhe as apostilas para dar nota.

No registro de aula descrito acima, Margarida apresenta uma explicação de como aplicar a estrutura gramatical pretendida, seguida da tradução dos enunciados e oferecendo auxílio aos alunos para que eles preencham corretamente as lacunas dos exercícios ou escrevam as frases corretamente seguindo uma estrutura preestabelecida.

Em um primeiro olhar, podemos afirmar que Margarida parece dispor de um conceito de língua como um sistema fechado de regras e sentidos fixos e estáveis, uma vez que ela prioriza o funcionamento de estruturas gramaticais de maneira descontextualizada, e até mesmo, mecanicista (*Vocês copiam a primeira frase igualzinha. Coloca o pronome e suprime a parte sobressalente da segunda frase.*). Quanto aos significados dos conteúdos trabalhados, parece não haver muita preocupação em discuti-los, ou negociá-los com os alunos, uma vez que a discussão ou o pedido de resposta não é incentivado pela professora. Ela escuta e responde aqueles que se dispõem a falar, e quando ninguém o faz, ela mesma provê as respostas. O seu gesto de escrever as respostas na lousa para os alunos copiarem na apostila parece também corroborar essa interpretação.

Em relação às atividades com leitura e compreensão de textos, Margarida, de modo geral, lê o texto traduzindo-o ao mesmo tempo, assim como faz com as questões a serem respondidas nas atividades gramaticais. Nas aulas de correção das atividades propostas, Margarida repete o mesmo procedimento descrito a respeito da aula anterior (leitura e tradução), ao ler cada questão, a qual um ou outro aluno arrisca-se a responder e, por fim, escrever as respostas no quadro. Enquanto observadora, percebi, muitas vezes, serem basicamente os mesmos alunos a responder as questões, sendo que o restante apenas copia as respostas na apostila, já que ao entregar o caderno completamente respondido à professora, eles recebem um visto que conta para compor a nota.

O recorrente uso da tradução nas aulas de Margarida, seja no trabalho com leitura de textos, com exercícios gramaticais, ou outra atividade proposta, parece ressoar a grande influência do *Grammar Translation Method* para o ensino e aprendizagem de línguas. Os estudos de Richards e Rogers (1986) apontam que o método de Gramática e Tradução foi fortemente disseminado na Europa na segunda metade do século XIX e primeira metade do século XX, objetivando o ensino de línguas clássicas e, posteriormente, estendido também ao ensino de línguas modernas. As principais características desse método consistiam no estudo de regras, na memorização de listas de palavras e na tradução de sentenças descontextualizadas. Apesar de esse modelo do latim clássico para o ensino de línguas modernas ter começado a ser posto em xeque já no início do século XX devido a mudanças na sociedade - como a relativa democratização do ensino e a exigência da competência comunicativa na língua alvo -, algumas das principais características desse método, como o uso da tradução, são ainda hoje usadas para o ensino do inglês, como mostram as aulas de Margarida.

Ainda a respeito do uso da apostila e escolhas de Margarida quanto ao conteúdo e método ministrados, analisemos a seguinte situação.

Certa vez, em uma aula no 1º ano, após a realização de um trabalho com texto da apostila, havia um exercício (vide anexo, aula 4) que requeria dos alunos inferências para a formação de perguntas em inglês usando o *Verb to be*, *Do* e *Does*, entre outros, a partir de um quadro esquemático. Durante toda a atividade os alunos encontraram muita dificuldade e muitos não conseguiram realizar os exercícios sozinhos. A professora pareceu bastante frustrada e me contou que a apostila exigia que eles inferissem as regras, que ela não poderia simplesmente fornecê-las e explicá-las, contudo, os alunos não conseguiam realizar inferências sozinhos. Nas aulas seguintes, notei que ela interrompeu a utilização da apostila e passou a

ministrar atividades com exercícios gramaticais estruturais⁴⁴. Alguns dos exercícios propostos foram os seguintes:

Excerto 3 - Diário de campo da escola Estadual. Vide apêndice 4, aulas 05 e 06.

Exercícios entregues em folha avulsa para serem respondidos no caderno:

Coloque as orações abaixo nas formas negativa e interrogativa (duas respostas para cada exercício).

You are a student.

You are in the middle of the road.

You are trying to find that street.

You are busy.

They are hungry.

They are thirsty.

He is happy.

She is sad.

You are interested in politics.

They are very sensible.

He is in love.

Duas aulas foram usadas para realizar os exercícios de *verb to be*. Durante as aulas, a professora ajudava os alunos a montarem as frases. Os exercícios foram recolhidos para dar nota. (Professora me explica que por conta da dificuldade apresentada para inferir a regra gramatical de um exercício da apostila ela retoma esse conteúdo).

Em um primeiro momento, ao observar aquelas diversas aulas dispensadas em exercícios estruturais de formação de frases negativas e interrogativas com *verb to be*, *do* e *does*, *will*, entre outros, que eu mesma já tive que cumprir diversas vezes quando estudava inglês no ensino fundamental e médio na escola pública, confesso que fui tomada por vários sentimentos como tédio, frustração, inquietação, desânimo, entre outros. Na minha concepção não conseguia ver aquelas atividades como uma aula significativa, ao mesmo tempo que reprimia meus pensamentos ao observar a professora bastante prestativa aos alunos, passando

⁴⁴ Vide apêndice 4, série 1º ano: aulas 5 a 8, 12 e 13. E série 2º ano: aulas 4 a 7, 11 e 12.

de carteira em carteira ajudando-os. Alguns deles vinham até mim para pedir ajuda e explicação dos exercícios, ao que eu também ajudava.

No início, apenas pela observação das aulas, não havia entendido muito bem o motivo de a professora ter interrompido o trabalho com a apostila e aplicar aquele tipo de atividade. Decidi então conversar com ela a respeito. Assim, Margarida explicou que sentiu necessidade de retomar os conteúdos que eles deveriam ter aprendido, mas não aprenderam, e por esse motivo não conseguiam inferir as regras conforme exigência das atividades da apostila e, dessa maneira aquelas atividades serviam como uma revisão para ela, então, conseguir retomar o trabalho com aquele material. Após essa conversa, os sentimentos que me perpassavam deram lugar a reflexões a respeito dos motivos que a levaram agir dessa forma. Como suas aulas e decisões refletiam as concepções de ensino, de língua e cultura dessa professora?

A decisão de Margarida por realizar uma revisão com exercícios estruturais de *verb to be* parece confirmar uma concepção de língua como sistema linguístico, cujo domínio de estruturas gramaticais parece garantir o aprendizado da língua. Contudo, apesar de essa interpretação me parecer condizente, a questão não é tão simplista. Diversos são os fatores que levam Margarida a atuar da maneira como atua, como sua própria formação, sua visão a respeito de seus alunos, do momento e da escola que leciona, entre outros.

Podemos corroborar as interpretações apresentadas até aqui com um trecho da entrevista da professora quando discorre a respeito dos desafios que encontra na escola pública:

*Margarida: Aí, então tudo isso é desafio do professor, né, de escola pública primeiro porque **vem aquelas classes assim muito mescladas**, né, que **tem gente que não teve inglês**, né, que **tem gente não sabe nada**, tem que **o professor só faltava** e não sei o que, aí até você no primeiro bimestre, você tem um trabalho enorme de primeiro fazer conquistar para que eles gostem do inglês e depois para você **colocar todo mundo num mesmo nível** e eles perceberem que eles são capazes de fazer e aí no segundo bimestre*

*você começa e aí eles vão fazendo **gradativamente**, é claro que você tem que achar um jeitinho de explicar e eu acho impossível dar aula só em inglês na escola pública.*⁴⁵

Margarida parece ter uma grande preocupação em ajustar sua turma de alunos e *colocar todo mundo num mesmo nível* porque as classes são muito *mescladas*. Ela atribui esse motivo a fatores sobre o histórico de seus alunos, tais como a falta de professores e de aulas nos anos anteriores que alguns alunos sofreram, falta de algum conhecimento prévio sobre a língua, dentre outras razões. Relaciono esses fatores levantados por ela na entrevista, aos mesmos motivos dados, em conversa informal, para justificar as revisões que promoveu com atividades gramaticais com emprego de *verb to be, do, does e will*. Na percepção de Margarida parece haver lugar para a possibilidade de homogeneização de sua sala de aula, de um nivelamento gradativo do que pretende ensinar.

Considerando as descrições apresentadas até então, construo uma primeira asserção a respeito das concepções de língua e cultura de Margarida. Esses conceitos aparecem como processos pautados por **homogeneização, nivelamento e gradação** para o ensino do inglês. Relembro, contudo, que se trata de uma questão complexa que necessita aprofundamento, uma vez que as concepções que constituem a professora em questão são fruto de sua trajetória sócio-histórica cultural.

Inicialmente, podemos afirmar que a concepção de homogeneidade está arraigada na própria formação e objetivos da instituição escolar. Monte Mór (2002), em crítica à visão tradicional de escola, afirma que esta se forma durante um período de reafirmação da organização social, em que se buscam padrões, regras, a fim de nomear o que é civilizado e harmônico. A cultura era algo a ser seguido como modelo único, padrão, uniforme e correto.

⁴⁵ Como informado na introdução, todos os excertos das entrevistas das professoras investigadas são apresentados em itálico. Algumas partes dos excertos que merecem destaque estão grifadas em negrito pela pesquisadora.

Assim como outros padrões sociais, como o do sucesso, progresso, comportamento, entre outros. Dessa forma, a escola construiu suas bases numa visão homogênea de língua e cultura visando sempre à compreensão, apreensão, padronização e uniformidade de comportamentos e valores. Nessa mesma direção, Heath (1986) aponta que as instituições escolares servem ao estado como meio de promover uma língua padrão nacional e disseminá-la por meio da escolarização formal. Esse fator corrobora o projeto de formação do estado-nação, apontados por Hall (1992) - conceito que será expandido no capítulo seguinte. Para esse autor a constituição das culturas nacionais, únicas, homogêneas e unificadas está na base das sociedades modernas. A formação de uma cultura nacional busca unificar seus membros não importa o quão diferente eles possam ser sob o “teto” de uma identidade cultural nacional única. E a instituição escolar, como precursora do projeto nacionalista do estado-nação contribui por manter a unicidade da língua e cultura nacionais. Sob uma perspectiva de novos letramentos (BRASIL, 2006), a crítica ao conceito de homogeneidade da língua e cultura está na exclusão social que esta tende a promover. Ao valorizar uma língua e cultura padrão e o conhecimento como um sistema fechado e como única forma de saber verdadeiro, promove-se valores de grupos dominantes, eliminando as variantes socioculturais, e silenciando, assim, os demais grupos.

Quanto à concepção de graduação e nivelamento do ensino, entende-se que essa noção está enraizada em um modelo positivista de ensino, sob a ótica de uma educação reprodutivista, por pautar-se em princípios pedagógicos reducionistas - como a divisão dos conteúdos em partes - e separação gradual, como nas metodologias tradicionais de ensino de língua inglesa, que parte de itens linguísticos e gramaticais considerados mais simples para os mais complexos (MONTE MÓR, 2009b). Diversos foram os momentos que observei a preocupação de

Margarida em passar ou revisar conteúdos que considera anteriores a outros mais elaborados. Como vimos anteriormente, a professora pausa o uso da apostila, para revisar o emprego de *verb to be*, do *simple present* com *do* e *does*, entre outros, porque considera requisitos para que os alunos possam dar continuidade com os exercícios da apostila. Durante a entrevista, ela afirma a necessidade de *colocar todo mundo num mesmo nível*, para que possa trabalhar com os temas propostos para aquela série. Essas atitudes e ações de Margarida parecem ressoar uma formação educacional pautada em princípios reducionistas e reprodutivistas. O filósofo Morin (2000) critica essa educação reprodutivista, argumentando que procedimentos de redução e separação tendem a limitar a compreensão humana sobre si mesma e sobre seu meio. E em contrapartida, o teórico propõe que a educação se volte para uma reforma do pensamento. Morin chama a atenção para a importância de considerar o contexto e as incertezas que emergem nas relações. Nessa visão, reconhece-se a realidade como conflituosa, antagônica, ambígua, o que requer a habilidade de construir e reconstruir sentidos. Uma vez que os contextos variam, os usos da linguagem também diferem. Assim, língua e cultura não se manifestam como totalidades homogêneas, mas como variantes locais específicas. Essa visão será defendida e mais aprofundada ao longo deste trabalho.

A maneira como a professora aborda o ensino de comunicação oral em suas aulas é também uma questão que merece ser analisada. Certa vez, me deparei com a professora aplicando alguns exercícios de *drill* que, como me informou posteriormente, havia retirado de uma coleção de livros chamada *English Hundreds*⁴⁶. Em conversa informal, ela me conta que sentia que os alunos tinham pouca oportunidade para falar inglês nas aulas, e assim, sentiu necessidade de incluir aulas de comunicação oral para que praticassem essa habilidade e se

⁴⁶ nome fictício.

familiarizassem com os sons da língua. Ela me mostrou o livro da coleção *English Hundreds*, me contando que havia aprendido com ele, que aqueles exercícios proporcionariam um aprendizado gradual de vocabulário e expressões em língua inglesa, já que a cada exercício a quantidade de vocabulário e expressões aumentava. Apresento, a seguir, excertos do diário de campo sobre a observação de duas aulas no primeiro ano do Ensino Médio, contendo o procedimento didático e os comentários de aula da professora e alunos:

Excerto 4 – Diário de campo da escola Estadual. Vide apêndice 4, aula 09.

Aula de *substitution drill*. Um pouco antes da aula a professora me conta que estava ministrando essa mesma aula em todos os 1º e 2º anos (manhã e noite).

A professora entrega uma cópia dos exercícios a cada aluno e posicionando-se a frente da sala, em pé, começa a ler as frases, pedindo aos alunos que repetissem em seguida. Alguns alunos reclamam dizendo que é difícil falar, ao que a professora confirma dizendo ser mesmo difícil. Ao remeter a uma frase mais curta, ela diz que essa será mais fácil, porque é mais curta. A aula prossegue da seguinte maneira por aproximadamente 20 minutos: a professora lê a frase, os alunos, em coro, repetem, e ela traduz em seguida.

Ela informa aos alunos que na próxima aula eles irão treinar, em duplas, um diálogo e ela passará pela sala observando o treino deles. Ela os orienta a treinar até se acostumarem com o som.

Durante o exercício, ao deparar-se com um grupo de frases do *drill*, um aluno pergunta insistentemente o significado de cada palavra (o que é *coast? shore?*). A professora não traduz de imediato uma a uma, mas diz que são quase todas a mesma coisa. Todas aquelas palavras se referem a regiões próximas do mar, litorâneas, uma é costa, a outra é praia e assim por diante.

Durante as aulas de *drill* havia alunos que apenas observavam, em silêncio, o exercício.

Excerto 5 – Diário de campo da escola Estadual. Vide apêndice 4, aula 10.

(Outra aula no 1º ano). No início, nessa sala, os alunos resistem bastante a falar. A professora insiste dizendo que eles têm que falar, que eles devem aprender a falar. E inicia o exercício lendo a frase, esperando os alunos repetirem (poucos o fazem), e traduzindo-a em seguida.

Quando se depara com uma frase mais longa, a professora diz que por ser mais difícil eles farão por partes. Em outro momento ela remete à dificuldade a pronuncia de determinados sons. Ela diz: *vamos para a 3ª que é mais difícil por causa do som.*

Ela comenta aos alunos que se praticarem aquelas frases serão 60 expressões que eles já terão aprendido.

Um aluno diz que não está entendendo nada do que está dizendo. A professora diz que já vai traduzir, e traduz as frases aos alunos.

Um aluno comenta bem alto: *já posso ir pra Miami, nos Estados Unidos, já estou bom.*

Durante a repetição dos exercícios alguns alunos interagem com as frases conforme a professora as traduz. Por exemplo:

Frase: *I'll read a novel instead of going to the movies.* (Eu irei ler um romance ao invés de ir ao cinema). Um aluno fala: eu prefiro ir ao cinema.

Frase: *Tomorrow is a holiday* (Amanhã é feriado). Alunos gritam e comemoram...Eeee.

Ao final, professora pede aos alunos que pratiquem um diálogo em duplas para apresentar na aula seguinte.

Ao final da aula no 1º ano perguntei à professora como ela achava que sua aula contribuía para o aprendizado da oralidade da língua, ao que me respondeu prontamente que ela havia aprendido daquela forma. As aulas de comunicação oral de Margarida, a partir de sua escolha metodológica e de material, remetem a outro método apontado por Richards e Rodgers (1986) que surge efetivamente nas décadas de 40 e 50 do século XX em resposta a demanda por um mercado que buscava métodos de conversação e uso da língua alvo que o Método de Gramática e Tradução não dava conta. Trata-se do método Direto que tinha como características o ensino apenas da língua alvo; a utilização de vocabulários e frases do dia-a-dia; o ensino de habilidades de fala e compreensão oral, com pequenos grupos; o ensino de

gramática indutiva, que pressupunha uma excelente proficiência por parte do professor, privilegiando o falante nativo. Esse programa estrutural faz com que a fonética tenha um papel preponderante nessa metodologia, tornando a fala a parte central do processo. É a partir do método Direto que se inaugura a era dos Métodos, tão influente no campo de ensino de línguas estrangeiras.

Dessa forma, ao lembrar que sua aprendizagem foi satisfatória a partir do método Direto, ela pressupõe que funcionará com seus alunos da mesma maneira. Assim, Margarida insere exercícios de *drill* a partir de um material que dispunha quando estudava, a fim de que seus alunos comecem a falar a língua e aprendam expressões em inglês gradativamente. Em uma de suas aulas ela comenta aos alunos: (...) *se praticarem aquelas frases, são 60 expressões que já aprenderam.*

A partir das reações dos alunos diante da atividade proposta, interpreto que há uma disparidade entre a concepção de Margarida – que acredita que seus alunos possam aprender da mesma maneira que ela aprendeu – e o ensino que ela está praticando. Os alunos reagem visivelmente à proposta de repetição desprovida de significados para eles. As reações variam entre o total silêncio (e conseqüente recusa ao exercício) à participação eufórica de alguns alunos, que criam significados ao responder às frases que deveriam ser repetidas, como mostram os excertos (*Frase: I'll read a novel instead of going to the movies. / Eu irei ler um romance ao invés de ir ao cinema. Um aluno fala: eu prefiro ir ao cinema. Frase: Tomorrow is a Holiday / Amanhã é feriado. Alunos gritam e comemoram...Eeee.*). Há um aluno que, a partir de seu comentário a respeito das constantes repetições das sentenças em inglês (*Um aluno comenta bem alto: já posso ir pra Miami, nos Estados Unidos, já estou bom.*) revela sua visão

quanto ao objetivo do aprendizado de inglês: viajar. As questões a respeito da importância do aprendizado da língua inglesa para os alunos e professora serão discutidas no próximo capítulo.

Levando em consideração as transformações sociais discutidas anteriormente, sob a perspectiva das teorias de letramentos, compreendo que as condições temporais e socioculturais em que Margarida aprendeu inglês por meio do citado material divergem das condições atuais de seus alunos e, dessa forma, não atendem às necessidades educacionais desses alunos. As OCEM-LE (BRASIL, 2006) apontam que o ensino sob uma visão reprodutivista de educação também educa - no entanto, nos chama a atenção para o tipo de educação que se está promovendo - esse ensino pode contribuir para um tipo de formação que entende que o papel da escola é suprir o indivíduo com conteúdo, preenchendo-o com conhecimentos até que ele seja um ser 'completo e formado'. Essa é uma visão que entende a linguagem, a cultura e o conhecimento como totalidades estanques e isoladas.

Quanto ao processo avaliativo empregado por Margarida, apresento a seguinte descrição e análise: a avaliação realizada pela professora durante o período que acompanhei suas aulas consistiu, basicamente, de atribuição de notas por realização das atividades propostas em sala, como a entrega das apostilas devidamente respondidas, contagem de vistos nos cadernos (a cada atividade realizada e completa o aluno recebia um visto da professora), e aplicação de prova escrita. A realização das provas se deu em mais de uma aula, pois percebi que a professora chegou a entregar a prova para alunos que faltaram no dia marcado, para que respondessem e entregassem posteriormente. Apresento, a seguir, o modelo de prova aplicado nos 1ºs e 2ºs anos, respectivamente.

Excerto 6 – Diário de campo da escola Estadual. Vide apêndice 4, aula 11.

Alunos realizam prova escrita individualmente. Segue transcrição do conteúdo da prova.

Prova para o 1º ano:

Prova de LEM- Língua Estrangeira Moderna – Inglês

Nome/n/ série

A) Coloque as orações abaixo na ordem correta.

- 1) Are/student/not/You/a
- 2) Is/he/trying/that/street/to find
- 3) Is/?/she/in/politics/interested
- 4) Very/I/sensible/am/not
- 5) Was/she/middle/of/the/in/the/road

B) Coloque as orações abaixo, nas formas negativa e interrogativa.

- 1) You are very smart.
- 2) She is working with me.
- 3) He is trying to understand those exercises.
- 4) They were very tired.
- 5) She was absent from class yesterday.

C) Responda:

- 1) Quais as diferenças entre Inglês Britânico e Inglês Americano?
- 2) Por que Inglês é considerado uma língua internacional?

Excerto 7 – Diário de campo da escola Estadual. Vide apêndice 4, aula 08.

Alunos realizam prova escrita individualmente. Segue transcrição do conteúdo da prova.

Prova para o 2º ano:
Prova de LEM- Língua Estrangeira Moderna – Inglês
Nome/n/ série

A) Coloque as orações abaixo na ordem correta.

- 1) Are/student/not/You/a
- 2) Is/he/trying/that/street/to find
- 3) Is/?/she/in/politics/interested
- 4) Very/I/sensible/am/not
- 5) Was/she/middle/of/the/in/the/road

B) Coloque as orações abaixo, nas formas negativa e interrogativa.

- 1) You are very smart.
- 2) She is working with me.
- 3) He is trying to understand those exercises.
- 4) They were very tired.
- 5) She was absent from class yesterday.

C) Responda:

- 1) O que é sinopse?
- 2) O que é resenha crítica?

Em uma pesquisa a respeito da avaliação no ensino de língua inglesa sob a perspectiva das teorias de letramentos, Duboc (2007) identifica três principais problemas nas práticas avaliativas atuais: avaliação como sinônimo de mensuração, fruto do modelo caracterizado pela experimentação e observação de fatos de forma lógica, racional e concreta; ênfase na avaliação de conteúdos objetivos e memorizáveis, fruto de uma concepção estruturalista saussuriana de língua como um código fixo; e emprego de provas escritas quase que essencialmente, pela

possibilidade de neutralidade e objetividade que essa forma de registro parece garantir. Segundo a autora, esses problemas são decorrentes da influência de paradigmas da modernidade, “cujo ideal de totalidade e busca do conhecimento do real acabam por engessar variações linguísticas e culturais que não estejam de acordo com a variação dominante” (Ibid., p.18).

As atividades avaliativas empregadas por Margarida refletem as questões suscitadas por Duboc, uma vez que há predomínio de exercícios gramaticais estruturais, descontextualizados e com uma única possibilidade de acerto. As questões dissertativas, por sua vez, buscam resgatar os conceitos trazidos pela apostila de inglês. Tais perguntas pressupõem conceitos dados, estabelecidos e fechados em significação. Assim, podemos afirmar que as provas elaboradas por Margarida garantem certa objetividade e é facilmente mensurável. Além de pressupor uma racionalização lógica e concreta em relação à língua, que deve ser reorganizada a partir de pedaços desordenados aleatoriamente.

Apresentado o panorama, descrições e análises das principais aulas de Margarida, nota-se o predomínio de uma concepção de língua de base estritamente estruturalista, além da influência dos Métodos postulados por Richards & Rogers (1986) amplamente usados no Brasil por décadas. No entanto, a atuação pedagógica de Margarida não se resume a tais influências apenas. Há um outro aspecto de seu trabalho que é sua atuante participação e engajamento em projetos na escola.

Já no primeiro dia que visitei a escola, encontrei na parede do corredor central um *banner* com um artigo da professora Margarida publicado em novembro de 2009 em uma conhecida revista de ampla circulação, a respeito de um projeto sobre educação ambiental e

cidadania realizado na escola e coordenado por Margarida. Segue abaixo na Figura 1 a imagem do banner.



Figura 1: *Banner* professora Margarida.

Ademais, durante o semestre que acompanhei Margarida, ela havia submetido três projetos para a rede estadual de educação, a fim de conseguir financiamento para realizá-los. No decorrer do segundo semestre de 2011, Margarida me contou que teve que reescrever dois dos projetos diversas vezes. Ao final, ela conseguiu aprovação e verba para a realização dos três, são eles: 1) “A cara da escola” - projeto que visou remontar a história da escola por meio de pesquisas, entrevistas, levantamento de dados (perfil dos alunos) e uma exposição, incluindo

trabalhos de artes, do trabalho realizado; 2) “*Bullying, estou fora!*” – projeto no qual a verba foi destinada à contratação de uma companhia de teatro que apresentou uma peça sobre o tema para todas as turmas da escola dos períodos da manhã e tarde; 3) “Festival de Cultura, Arte e Cidadania” - projeto que contou com exposição dos trabalhos de artes e apresentações artísticas dos alunos como música, dança e teatro. Tal projeto ainda gerou a participação de grafiteiros que cobriram o muro externo e todo o interior da escola com grafites coloridos, e a produção de um curta-metragem por algumas alunas. As análises a respeito do envolvimento de Margarida com os projetos e as possíveis implicações nas concepções e práticas dessa professora serão apresentados no próximo capítulo.

A fim de aprofundar as interpretações a respeito das concepções de Margarida, torna-se relevante investigar sua formação educacional e profissional. Como apresentado na introdução deste trabalho, Margarida formou-se em Letras, no ensino privado, há cerca de 30 anos. E há, aproximadamente, 9 anos leciona no ensino público. Atualmente, participa, pela segunda vez, de um programa de pós-graduação *lato sensu*, ofertado pelo Estado, em uma reconhecida universidade em São Paulo e intitulado: Curso de Especialização para Docentes em Língua Inglesa. Assim, apresento a seguir, um relato redigido para um de seus trabalhos do curso de pós- graduação, gentilmente cedido por Margarida:

VIAGEM NO TEMPO

Interessante a reação provocada pela leitura do texto citado acima. Não sei se por causa de minha idade, 53 anos, mas, foi como se tivesse passado por todas as experiências citadas e por perceber que cada mudança leva um tempo muito longo até ser aceita.

Quando estudei não havia a divisão e nem a nomenclatura hoje adotada de Ensino Fundamental ou Ensino Médio. Havia o primário, o ginásio e o colegial. Nesta fase, embora eu já sonhasse em ser professora de Língua Inglesa, as aulas eram sempre baseadas no sistema lista de vocabulário e tradução e a professora pedia que expuséssemos trabalhos dessa natureza diante da classe. Até mesmo em cursos particulares de Inglês, me recordo de trabalhar o método repetitivo até a exaustão, muita gramática e quase nada de conversação. Textos sempre didaticamente preparados para as aulas e seus tópicos.

Já na Graduação em Letras, pelo menos na escola e época que estudei, alguns professores trabalhavam muitos *drills*, apenas para confirmação do que era suposto que já deveríamos trazer como bagagem, pois todos deveriam estudar Inglês em cursos particulares. Os demais trabalhavam as teorias da época para o ensino da língua.

Uma coisa que me marcou muito foi a discriminação por parte dos professores entre os alunos que faziam cursos considerados de primeira linha e os demais.

Sou professora da Rede Estadual há apenas sete anos, mas, nesse período, procurei me atualizar e tomei parte do curso de Especialização para professores de Língua Inglesa da [omitido]. Conheci as novas propostas e metodologias, das quais sou defensora, mas a barreira a ser transposta é imensa ainda nos dias de hoje.

Quadro 1: Texto reflexivo de Margarida para o curso de Especialização para Docentes em Língua Inglesa/2011.

O breve relato de Margarida a respeito de sua trajetória como aluna e docente de língua inglesa é bastante revelador das diversas influências em sua formação educacional. Margarida estudou as mais diversas abordagens para o ensino de línguas estrangeiras, das mais tradicionais, desde sua formação na graduação, até as mais atuais nos cursos de especialização, numa constante busca por aprimorar sua formação educacional e profissional.

2.4 Professora Rosa

Na segunda comunidade investigada, uma escola pública municipal também localizada na zona oeste de São Paulo, acompanhei a professora de inglês durante o período do primeiro semestre de 2011. Já na primeira vez que fui à escola, conversamos na sala dos professores e descobrimos logo de início que havíamos nos formado no mesmo curso de graduação e em períodos muito próximos, apesar de não termos nos conhecido na faculdade. Trocamos algumas informações a respeito de quais professores tivemos em determinados cursos e assim, desde então, tanto a professora quanto eu, pesquisadora, subentendemos que conhecíamos a formação uma da outra⁴⁷. Rosa me contou, ainda, que havia sido chamada pelo concurso público no final do ano anterior, e tinha assumido o cargo na escola pública como professora substituta e somente naquele ano havia assumido as aulas de inglês como professora efetiva. Curiosamente, ela era a única professora daquela matéria na escola, dessa forma, ministrava todas as aulas das séries daquele período. Conteí a ela sobre meus objetivos de pesquisa e que gostaria de acompanhar suas aulas, assim como entrevistá-la em algum momento do semestre e aplicar alguns questionários aos alunos. Mostrei a carta de pedido para realização da pesquisa⁴⁸, a qual ela leu e pediu que eu entregasse à coordenadora, o que fiz posteriormente. Ela aceitou participar da pesquisa, mas me alertou dizendo que as turmas não eram muito fáceis, que havia muita indisciplina, e me deu sugestões de quais seriam as melhores turmas (dentre as várias de

⁴⁷ A esse respeito, vide introdução. Perfil da professora Rosa.

⁴⁸ Vide apêndice 1.

uma mesma série) para eu acompanhar. Assim, decidimos por duas tardes por semana, nas quais eu acompanharia turmas de primeiro, terceiro e quarto anos do ciclo II.⁴⁹

Nesse momento, ela também me mostrou alguns dos materiais que havia encontrado na biblioteca da escola – como portfólios, revistas, *readers*, entre outros - e os livros didáticos de inglês que haviam chegado, mas que ela não sabia ainda se usaria, pois já havia realizado seu planejamento com base nas orientações curriculares e não tinha previsto o uso desse material. Ela me conta, ainda, que ao comparar as unidades do livro didático em relação às atividades que tinha planejado e elaborado em relação aos gêneros textuais e atividades sociais indicadas para cada ano (ou série) pelas orientações curriculares municipais, achou muito diferente e decidiu manter, ao menos por aquele bimestre, as atividades que havia preparado. Em sua opinião, os livros lembravam os materiais de cursos de idioma e ela não gostaria de trabalhar daquela forma. Rosa me diz também que, caso não usasse o livro didático naquele ano, planejava entregar esse material aos alunos, de qualquer maneira, pois acreditava que o material pertencia a eles e, dessa forma, eles deveriam recebê-lo. Contudo, ao entrar em contato com a professora⁵⁰ no final do ano letivo soube que os livros permaneceram na biblioteca e não foram entregues aos alunos pois não havia livros suficientes para todos. Rosa não utilizou os livros didáticos em suas aulas, optando por usar outros materiais como *readers*, revistas, jornais, entre outros, conforme veremos no decorrer de suas aulas nessa seção.

⁴⁹ Anos correspondentes às antigas quinta, sétima e oitava séries.

⁵⁰ Trecho, na íntegra, do *email* de Rosa a esse respeito: “Então, os livros ficaram na biblioteca da escola, não entreguei para os alunos. mesmo os professores que usam os livros não entregam, pois nunca tem livros suficientes, por isso eles ficam na escola e os professores entregam somente na hora da aula. Eu preferi usar materiais alternativos. como livros *readers*, revistas, jornais e outros.

O documento no qual Rosa baseia seus planejamentos de aula são as Orientações Curriculares⁵¹ e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental II: Ciclo II: Língua Inglesa (2007), cujos objetivos gerais visam a:

(...) contribuir para a reflexão e discussão sobre o que os estudantes precisam aprender, relativamente a cada área de conhecimento, construindo um projeto curricular que atenda às finalidades da formação para a cidadania, subsidiando as escolas na seleção e organização de conteúdos mais relevantes a serem trabalhados ao longo dos nove anos do ensino fundamental 1, que precisam ser garantidos a todos os estudantes. (Ibid., p. 10)

Destaca-se nos objetivos das orientações, a formação do aluno para a cidadania sem, contudo, haver uma explicação do significado do termo, mas, por outro lado, apontando o papel da escola como um desejável espaço democrático que possibilite a transformação das condições de vida de seus alunos, a saber:

Estamos convictos de que é possível e desejável construir uma escola que seja um espaço educativo de vivências sociais, de convivência democrática e, ao mesmo tempo, de apropriação, construção e divulgação de conhecimentos, como também de transformações de condições de vida das crianças que a frequentam. Esse é o principal motivo desta proposta. (Ibid., p.11)

Para que essa realidade seja possível, o documento aponta a necessidade de construir aprendizagens significativas, reconhecendo, contudo, o grande desafio dessas tarefas:

Nas últimas décadas, criou-se um relativo consenso de que a educação básica deve visar fundamentalmente à preparação para o exercício da cidadania, cabendo à escola **formar o aprendiz em conhecimentos, habilidades, valores, atitudes, formas de pensar e atuar na sociedade por meio de uma aprendizagem que seja significativa**. Ao mesmo tempo, uma análise global da realidade escolar mostra que **na prática ainda estamos distantes do discurso sobre formação para a cidadania e, mais especificamente, da aprendizagem significativa**. (Ibid., p.19)⁵²

Por aprendizagem significativa, as orientações destacam a compreensão de significados que se relacionam a experiências anteriores e vivências pessoais dos estudantes, permitindo a

⁵¹ Referentes ao município de São Paulo.

⁵² Grifo da pesquisadora.

formulação de problemas que os incentivem a aprender mais e a utilizar o que é aprendido em novas situações. Em outras palavras, a aprendizagem significativa acontece em um constante processo de negociação de significados, não apenas num determinado momento pontual de uma aula, mas nas mais variadas situações da vida. De maneira mais específica, o documento ressalta que não significa que tudo o que é trabalhado na escola precisa estar ligado à realidade imediata do aluno, já que essa seria uma abordagem simplista dos conteúdos. Ao contrário, os conteúdos devem servir para que o aluno “desenvolva novas formas de compreender e interpretar a realidade, questionar, discordar, propor soluções, ser um leitor crítico do mundo que o rodeia” (Ibid., p.20).

As orientações ressaltam que o processo de organização e desenvolvimento do currículo é um elemento crucial para a construção de uma cultura de aprendizagem na escola. A concepção de conhecimento adotada no documento nega a noção de conhecimento linear e seriado, que por reforçar a ideia de pré-requisitos, acaba por justificar fracassos e impedir aprendizagens posteriores. Dessa maneira, conhecimento é concebido em seu caráter dinâmico, como uma rede de significados em permanente processo de transformação. Assim, a organização do currículo

deve superar fronteiras, sempre artificiais, de conhecimentos específicos, e integrar conteúdos diversos em unidades coerentes que apoiem também uma aprendizagem mais integrada pelos alunos, para os quais uma opção desse tipo possa realmente oferecer algo com sentido cultural e não meros retalhos de saberes justapostos. (Ibid., p. 18)

A integração defendida pelo documento pressupõe atividades por meio de modalidades como os projetos interdisciplinares, mas também pela exploração de procedimentos comuns como a resolução de problemas, as investigações e ainda a exploração de gêneros discursivos e linguagens nas diferentes áreas de conhecimento.

Nota-se, a partir dos pressupostos teóricos do documento, a justificativa pelo emprego dos gêneros discursivos como conteúdo norteador das expectativas de aprendizagens dos alunos em relação à língua inglesa. Segundo o documento, gêneros discursivos

são tipos de enunciados relativamente estáveis e normativos, que se constituem historicamente, elaborados por cada esfera de utilização da língua. **Esses enunciados se relacionam diretamente a diferentes situações sociais**⁵³, que geram, por sua vez, determinado gênero com características temáticas, composicionais e estilística próprias. Em outras palavras, os gêneros são enunciados que estão em situações sociais e estas geram esses gêneros em uma perspectiva dialética. (Ibid., p. 34)

Os gêneros discursivos, por sua vez, estão atrelados ao que o documento se refere como *atividades sociais*:

As atividades sociais se organizam para a satisfação do desejo dos sujeitos; são orientadas para o objeto desse desejo; desaparecem como resultado de sua satisfação e podem ser reproduzidas em diferentes condições em relação a outro objeto. (Ibid., p. 33)

Dessa maneira, o documento aponta que é importante conhecer melhor os gêneros fundamentais à realização de determinadas atividades sociais, o que pode levar o aluno a uma atuação com maior chance de uma postura crítica frente à sociedade globalizada. Nesse contexto, a concepção de linguagem adotada nas orientações também corrobora o uso desse tipo de modalidade de ensino:

Ao considerar as atividades sociais nas quais os sujeitos estão envolvidos, a **linguagem passa a ser concebida como um fenômeno social, histórico e ideológico**, ou seja, um lugar de interação humana. **Isso pressupõe considerar os diferentes gêneros** que se configuram como instrumentos e resultados para a participação nessas atividades sociais. **Essa visão remete à perspectiva de gêneros como instrumentos, ou megainstrumentos, que circulam dentro das condições específicas de cada esfera de comunicação verbal e realizam as metas necessárias ao alcance de resultados que preencherão as necessidades de cada um dos sujeitos envolvidos na atividade social.** (Ibid., p. 33)⁵⁴

⁵³ Grifo da pesquisadora.

⁵⁴ Grifo da pesquisadora.

Ao elaborar seu planejamento em relação às orientações curriculares, além de estar cumprindo com uma tarefa indicada pela direção da escola, a professora Rosa parece afeiçoar-se e partilhar das asserções apresentadas pelo documento, uma vez que seguiu cuidadosamente as sugestões de atividades sociais e gêneros discursivos indicadas para cada ano (ou série). Sobre essa base, a professora planejou e criou, a partir de suas interpretações a respeito das orientações, as atividades que ministrou em suas aulas. Considerando que a presente investigação analisa os dados obtidos das aulas de Rosa no 1º ano (ou antiga quinta série) e 4º ano (ou antiga oitava série) do ciclo II, seguem quadros gerais com as expectativas de aprendizagem para cada ano (ou série) dentro dos mencionados critérios teóricos apresentados pelas Orientações Curriculares (2007):

1º ano do Ciclo II	
Atividade social	Gêneros
Participar das aulas de inglês	Ficha de informações pessoais
Participar das aulas de inglês	Conversa para apresentar-se
Participar das aulas de inglês	Conversa para apresentar amigos
Participar das aulas de inglês	Instruções de sala de aula/ enunciados de questões
Participar das aulas de inglês	Abertura/fechamento de aula
Participar das aulas de inglês	Permissão / combinados
Pesquisar	Verbetes de dicionário
Ler revistas	Capa de revista
Ler revistas	Receita
Ler Contos de fadas/maravilhosos	Conto de fadas/ maravilhosos

Quadro 2: Orientações Curriculares, op.cit, p. 40.

4º ano do Ciclo II	
Atividade social	Gêneros
Ler jornal	Página inicial
Ler jornal	Notícia
Ler jornal	Propaganda
Ler livros	Resenha de livro
Ler livros	Livro de Aventura

Quadro 3: Orientações Curriculares, op.cit, p. 40.

Para fins de análise, vejamos a seguir o trabalho ministrado por Rosa no primeiro ano do ciclo II (antiga quinta série) por meio das anotações do diário de campo construído pela pesquisadora.

Excerto 8 – Diário de campo da escola Municipal. Vide apêndice 5 , aula 01.

Como havia iniciado o acompanhamento das aulas logo após o início do bimestre, Rosa me situou a respeito do que já havia trabalhado com os alunos. Ela me contou que no início do bimestre leu os preâmbulos das constituições americana e brasileira aos alunos. Em seguida, ela os orientou para que criassem cartazes, com imagens recortadas de revistas, que explicassem os termos: *tranquility, liberty, welfare, justice, e union*. Após a realização dos cartazes, que ficaram expostos na sala de aula durante o bimestre, professora e alunos iniciam a elaboração de uma *constitution* para a sala, ou seja, uma espécie de combinado quanto às atitudes permitidas e não permitidas em aula. Rosa me relata, ainda, que as questões foram suscitadas e elaboradas pelos alunos, sob sua orientação, por meio de discussão oral.

Na primeira aula que acompanhei como observadora, após cerca de vinte minutos gastos em organizar os alunos e fazer a chamada, professora Rosa retoma oralmente o conteúdo da aula anterior, elicitando as palavras oralmente dos alunos e as anotando na lousa. Seu objetivo é que os alunos formem frases para a *constitution* por meio de um *brainstorming*.

Rosa escreve na lousa conforme alunos ditam:

Nas aulas deve ter:

colaboração – collaboration/ collaborate

silêncio – silence / be quiet

respeito – respect

cumprir as regras – respect the rules

Não deve ter:

palavrão – bad words

fight – briga

bagunça – mess

bullying

falsidade – falsehood

violência – violence

celular – cellular

lixo no chão – throw garbage on the floor

Em seguida, ela passa a seguinte forma sintática na lousa e explica aos alunos que eles devem formar as frases sobre o que pode/não pode/deve/não deve fazer na sala de aula: *The students, The teacher, Everybody / can (pode), cannot (não pode), must (deve), mustn't (não deve) / verbs*

Há bastante conversa e muitos alunos andam pela sala. Cerca de um pouco mais da metade da sala copia a lição da lousa. Observo que poucos alunos iniciam a formação das frases buscando ajuda entre os colegas. Logo o sinal toca e a aula termina.

Ao acompanhar a professora Rosa na primeira aula que iria observar, ela me conta a respeito do que havia realizado anteriormente naquele ano (série). A classe em questão é uma turma bastante numerosa, e a indisciplina é recorrente, o que faz com que Rosa demore cerca de vinte minutos para dar início à atividade proposta. Na aula descrita acima, vemos que os alunos levam o restante da aula para copiar as anotações da lousa. Poucos alunos iniciam a formação das frases. Nas observações seguintes nesta mesma série, duas aulas após a atividade descrita anteriormente, ela me avisa que os estudantes levaram essas duas aulas para realizar a atividade proposta, principalmente por motivos de indisciplina, e ainda assim não haviam terminado. Na aula que observo, Rosa permite que os alunos prossigam na elaboração e tradução das frases para a elaboração da *constitution* da classe. Próximo ao final da aula, ela realiza a correção das frases na lousa, e escreve a tradução das sentenças. Vejamos anotações do diário de campo a respeito dessa aula, a seguir.

Excerto 9 – Diário de campo da escola Municipal. Vide apêndice 5 , aula 02.

Há muita bagunça e sujeira na sala. Rosa leva cerca de quinze minutos recolhendo bolinhas de papel, com o cesto de lixo em mãos, passando pelos corredores das carteiras, recolhendo os papéis e pedindo que os alunos abram os cadernos. Alguns alunos ajudam Rosa a recolher o lixo, outros continuam jogando bolinhas de papel uns nos outros. Professora pede, então, que os alunos terminem e traduzam as frases para que ela possa corrigir. Muitos alunos reagem gritando que ela espere eles terminarem antes de fazer a correção. Dois alunos iniciam uma briga dentro da sala, eles se batem e se chutam, a professora interfere na briga e tenta separá-los, ela leva os dois alunos para fora da sala e chama o inspetor pedindo para que ele traga o livro de ocorrências e os alunos assinem. Permaneço na sala e observo que mesmo com muito barulho de vozes, gritos, chuvas de bolinhas de papel, alguns alunos permanecem finalizando a atividade. Próximo ao final da aula a professora escreve as frases na lousa conforme alguns alunos ditam, gritando as respostas em meio às conversas e bagunça, assim como escreve a tradução das sentenças.

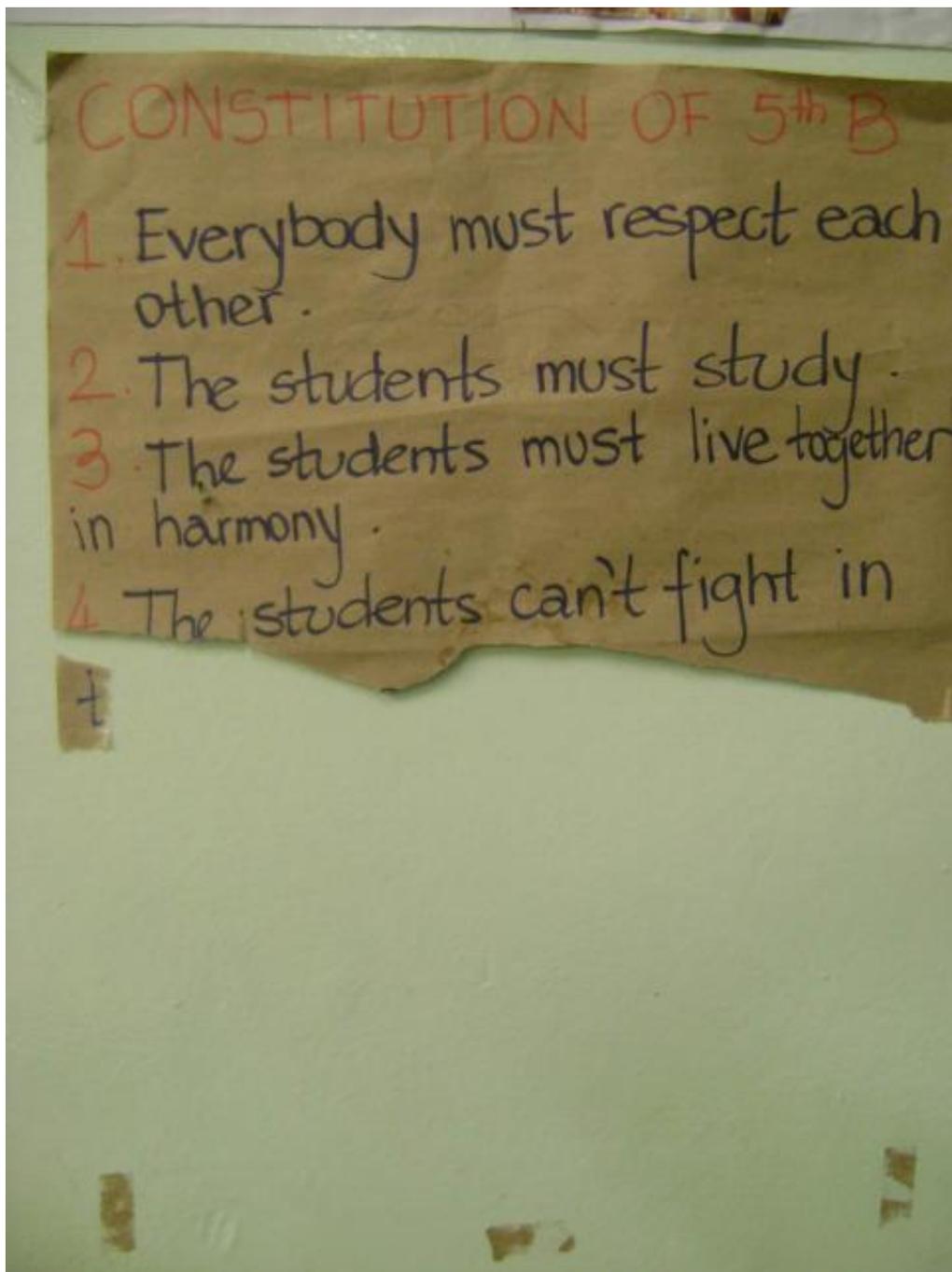
Na lousa:

- 1) Everybody must respect each other. Todos devem respeitar um ao outro.
- 2) The students must pay attention. Os alunos devem prestar atenção.
- 3) Everybody must be friends. Todos devem ser amigos.
- 4) The students mustn't fight. Os alunos não devem brigar.
- 5) The students mustn't throw paper balls. Os alunos não devem jogar bolas de papel.
- 6) The students mustn't eat in the classroom. Os alunos não devem comer na sala de aula.
- 7) The students can study. Os alunos podem estudar.

O sinal toca e os alunos guardam imediatamente seus cadernos.

Novamente a questão da indisciplina toma uma grande parte da aula e Rosa se ausenta da sala de aula para resolver a agressão física entre dois alunos, no entanto, como descrito no diário de campo, alguns estudantes continuam trabalhando na atividade. Somente próximo ao final da aula, Rosa inicia a correção dos exercícios e escreve na lousa as frases e traduções com o auxílio de alguns alunos que gritam para que suas respostas se sobressaiam em meio às conversas e bagunças paralelas. Alguns checam suas respostas, outros apenas copiam, enquanto alguns alunos não abriram seus cadernos desde o início da aula. Em conversa informal, Rosa

reafirma que os próprios alunos levantaram as questões a respeito do que devem e não devem fazer nas aulas, no entanto, diante da indisciplina diária, estão longe de cumprir o acordo que firmaram a partir da *constitution* da classe. Ademais, torna-se representativo apontar que o cartaz afixado na sala de aula que descreve os deveres presentes na *constitution* que firmaram com a professora Rosa se encontra rasgado.



A próxima atividade do planejamento de Rosa refere-se ao uso de *classroom expressions*, conforme descrito, a seguir, pelo diário de campo:

Excerto 10 – Diário de campo da escola Municipal. Vide apêndice 5, Aula 3.

Professora diz aos alunos que vai ensinar as *classroom expressions* para que eles usem nas aulas de inglês para pedir permissões para entrar e sair da aula, e começar a se comunicar com a professora, em inglês; Ela mostra um cartaz que há figuras relacionadas com cada expressão. Em seguida, ela pede que os alunos copiem as expressões no caderno. Antes disso, porém, a professora realiza um rápido jogo, escondendo a parte escrita e mostrando somente as figuras cujas expressões correspondentes os alunos devem dizer, em inglês. Há bastante gritaria, no entanto, a maioria dos alunos acerta as expressões.

No final, a professora usa o cartaz com as figuras e expressões para afixar na parede da sala.

Classroom Expressions:

May I come in?

Excuse me, teacher.

How can I say 'caneta' in

English?

Can I go to the bathroom?

May I drink some water?

Present! / Here!



Figura 3 – *Classroom expressions*.

Mais uma vez a indisciplina dos alunos causa impacto no desenvolvimento da atividade. Contudo, a aula acontece em meio ao tumulto de conversas e alunos andando pela sala sem parar. Como podemos observar nessas aulas de Rosa, ela adota a proposta das Orientações Curriculares (2007) a respeito da atividade social que propõe como objetivo a participação nas aulas de inglês (vide quadro 2). Dentre os gêneros sugeridos, ela escolhe o que diz respeito a combinados e permissões. A primeira atividade é conduzida de modo que os alunos construam, por meio de uma sistematização sintagmática direcionada por Rosa, os significados pretendidos para a elaboração do combinado que se materializa por meio da elaboração de um cartaz denominado *constitution* da sala de aula. Na segunda atividade, as imagens são usadas para

relacionar os significados dos enunciados sobre permissões, por meio da repetição oral das expressões.

Nota-se que na atividade a respeito da *constitution* da sala, Rosa recorre à tradução das sentenças como uma maneira de garantir o entendimento das frases formadas pelos alunos. No entanto, a influência do método de Gramática e Tradução (RICHARDS & ROGERS, 1986) não parece ser predominante em suas aulas. Como vemos na atividade sobre *classroom expressions*, a construção dos significados das frases é realizada por meio de associação às imagens, priorizando a função comunicativa do uso da língua. A ênfase nessa função também aparece em suas aulas sobre o ensino do alfabeto e das cores (vide apêndice 5, aulas 7, 8 e 9 da quinta série). Esse tipo de ensino parece ressoar o que se conhece como abordagem comunicativa, a qual focaliza o poder funcional e comunicativo da linguagem. Embora não sendo considerada um método em si, essa abordagem inaugurou novos pressupostos teóricos influenciados por diversas áreas disciplinares como a filosofia da linguagem, pragmática, sociolinguística e análise do discurso. Richards e Rogers citam ainda as contribuições do conceito de dialogismo de Bakhtin, e das questões sobre contextualização e privilégio do uso sobre a forma de Halliday e Widdowson. Os principais pressupostos dessa abordagem apontam que há que se desenvolver estratégias e habilidades comunicativas a partir do uso real da língua, uma vez que se acredita que a competência linguística ou o domínio da língua por si só não levam à competência comunicativa. Outras características dessa abordagem incluem a tolerância ao erro, ou seja, ele é visto como parte de um processo de desenvolvimento de habilidades; a relevância do contexto, ao qual significados e funções da língua devem ser adaptados, em um processo de negociação de significados. Essa característica remete diretamente ao dialogismo do discurso de Bakhtin, em que o significado é construído na interação com o outro; nessa busca por

significados, o papel do aluno é visto não mais como passivo, mas como participante e coautor, havendo ênfase no trabalho em grupo e em duplas. Embora haja muitas divergências nos níveis de implementação e de procedimentos, essa abordagem é ainda bastante difundida em cursos de idioma, por pesquisadores da área e em cursos de formação de professores.

A constante indisciplina dos alunos nas aulas é uma questão que não pode ser ignorada, merecendo atenção no decorrer dessa análise, apesar de não compor o foco investigativo desse trabalho. Ao mesmo tempo, me parece que essa questão em muito se relaciona com as discussões sobre as mudanças na sociedade, conceitos de cidadania, e do próprio papel da instituição escolar, abordadas nesta pesquisa. Na atividade de construção da *constitution* para a sala de aula, é interessante notar que os alunos parecem dispor de um *habitus interpretativo* (MONTE MÓR, 1999) constituído pela escola, ou seja, eles reconhecem o que a instituição espera deles no papel de aluno, mas ao mesmo tempo, rompem com esse discurso por meio de suas ações e atitudes no ambiente escolar.

A partir de um ponto de vista sócio-histórico, o teórico e professor Aquino (1996) entende a indisciplina como um sintoma de práticas socialmente estabelecidas, tornando-se uma força legítima de resistência e produção de novos significados e funções, ainda insuspeitos, à instituição escolar. O pesquisador nos lembra que o reconhecimento da autoridade externa, que passa inevitavelmente pela assunção da alteridade pela co-existência com o outro, acontece anteriormente ao trabalho escolar. O autor defende que, atualmente⁵⁵, se espera que valores como solidariedade, reciprocidade, cooperação, partilha de responsabilidades e permeabilidade a regras comuns sejam ensinadas na escola, quando a escola é espaço de exercício dessas condutas ensejadas no seio familiar. Para Aquino a função da escola continua sendo de repetição e legitimação da cultura produzida pela humanidade, e

⁵⁵ Apesar de a obra datar de 1996, essas questões parecem ainda bastante pertinentes à situação atual.

indica que o foco de ação dessa instituição precisa mudar. Para esse pesquisador, não são as questões morais ou psíquicas que devem mobilizar as energias, mas a desconstrução e reconstrução dos processos e fatos cotidianos - fornecendo ao aluno repertório para o exercício de seus dilemas e possibilidade de apreensão do mundo - que devem orientar as práticas escolares.

Após observação de algumas aulas na quinta série, em conversa informal com Rosa, ela me conta que nessa fase os alunos estão mais dispostos a falar a língua inglesa em relação às outras séries e seu principal objetivo, neste primeiro ano de contato com a língua, é que eles não se “traumatizem” com a língua inglesa para que prossigam nos anos seguintes com a mesma disposição para se comunicar em inglês, o que não parece acontecer nas demais séries, segundo a professora. Rosa também comenta a esse respeito durante a entrevista:

Rosa: Na quinta [série] eles veem como diversão porque a aula é lúdica, então eles se interessam um pouquinho mais. Na sexta [série], eles começam a se revelar, eles acham que não são capazes de aprender, sabe. Eles criam um bloqueio.

Entrevistadora: Eles bloqueiam né?

Rosa: É eles bloqueiam. Eles acham que não vão aprender e também não prestam atenção. Aí uma quantidade mínima de alunos se esforça para aprender alguma coisa. Sétima [série] e oitava [série] começa a piorar.

Na opinião de Rosa, os alunos da quinta série estão mais abertos à aprendizagem de uma língua estrangeira. Trata-se do primeiro ano escolar⁵⁶ que esses estudantes da escola pública dispõem dessa matéria. A opinião de Rosa pode ser confirmada conforme pesquisa de mestrado de Silva (2010) sob orientação da Profa. Dra. Marisa Grigoletto, a respeito das representações do aprender inglês no Ensino Fundamental e Médio. Segundo a pesquisadora, “os sujeitos da 5^a série trazem sempre expectativas positivas com o ensino de inglês.” (Ibid., p.

⁵⁶ Atualmente, a oferta de ensino de línguas estrangeiras em instituições públicas começa a se estender também ao ensino fundamental I.

76), ao mesmo tempo, por serem afetados pela memória histórica⁵⁷, também demonstram significações negativas para esse ensino. Já nos anos finais do ciclo escolar, Silva (2010, p.83) indica que os sujeitos do 3º ano do Ensino Médio apresentam significações bastante negativas, levando à interpretação de que a escola pública regular “traz uma filiação ideológica que entende este espaço como local onde não é possível aprender inglês.”

Outro dado que pode ser analisado nesse sentido refere-se aos questionários aplicados aos alunos no decorrer da pesquisa. Na escola de Rosa foram aplicados 49 questionários⁵⁸ aos alunos de uma sala de quinta série (27) e uma sala de oitava série (22). Em ambas as classes, a maioria dos alunos respondeu estudar inglês somente na escola, havendo 100% e 95,4% das respostas na quinta e na oitava séries, respectivamente. No entanto, ao assinalarem a respeito de como o inglês está presente na vida deles, na quinta série, 77,7% dos alunos apontaram a escola, enquanto 86,3% das respostas dos alunos da oitava série apontaram a presença do inglês por outros meios tais como filmes, música e uso da internet. Observa-se, assim, que esses alunos da quinta série concebem a escola como o principal espaço e meio de contato e estudo da língua inglesa. De maneira diferente, os alunos do último ano do Ensino Fundamental II, apesar de reconhecerem a escola como espaço de aprendizagem desse idioma, não a reconhecem como principal meio de contato com a língua inglesa. Esses dados parecem corroborar a percepção de Rosa, assim como os resultados de pesquisa de Silva (2010), no que diz respeito ao crescente desinteresse dos alunos pelo aprendizado do inglês conforme avançam os anos escolares.

⁵⁷ A esse respeito, a pesquisadora refere-se às influências que o sujeito recebe na construção de uma opinião em relação a determinado assunto, no caso investigado, o sujeito é influenciado por seu irmão mais velho quanto ao aprendizado de inglês na escola pública.

⁵⁸ Vide modelo do questionário e resultado dos dados obtidos nos apêndices 6 e 8 respectivamente.

Contudo, Rosa parece acreditar que se os alunos da quinta série tiverem uma experiência mais lúdica com a língua inglesa, sem “traumas”, eles poderão prosseguir os anos escolares com um rendimento de aprendizado melhor. A questão do trauma ao qual Rosa se refere parece revelar sua concepção de que os alunos passam pelos anos escolares sem experiências de aprendizagem significativas, o que os leva ao alcançarem os anos finais do ciclo escolar com pouco ou nenhum interesse pelas aulas de inglês da escola, e sem demonstrarem o domínio esperado do idioma.

Passaremos agora a analisar as aulas de Rosa ministradas na oitava série, as quais focalizam o ensino da leitura, conforme sugestão de atividade social das orientações curriculares. O gênero textual utilizado refere-se à leitura da página inicial de jornais. Segue diário de campo da pesquisadora a respeito da primeira e da segunda aula observadas nessa série:

Excerto 11 - Diário de campo da escola Municipal. Vide apêndice 5, Aula 1.

Professora mostra capas de jornais aos alunos por meio de data show (o equipamento é da escola mas o computador foi levado pela professora). A cada capa mostrada, professora pergunta aos alunos:

- 1) Nome do jornal;
- 2) País/ cidade de origem;
- 3) Data; preço;
- 4) Principal manchete;
- 5) Manchetes secundárias / subtítulos;
- 6) Público-alvo (faixa-etária, gênero, grau instrução, interesses);
- 7) Se há predomínio de texto ou imagem;
- 8) Grau de destaque das notícias;

Em grupos, alunos escolhem uma capa (fotocópia) e respondem às perguntas dadas e entregam para nota. Infelizmente, não acompanhei as discussões dessa atividade, que se deram em aulas posteriores. Acompanhei apenas a correção que a professora passou na lousa na semana seguinte.

Excerto 12 - Diário de campo da escola Municipal. Vide apêndice 5, Aula 2.

Rosa escreve na lousa: Análise de “front page” de jornal. Capas selecionadas pela professora e *headlines*:

- 1) *The New York Times (Twin-tower destruction)*
- 2) *The Sun (Dad at 13)*
- 3) *The New York Times (MJ death)*
- 4) *L.A. Times (It's Obama)*

Perguntas sobre a *front page*:

- 1) *What's the name of the newspaper?*
- 2) *When was it published (date)?*
- 3) *What's the banner headline?*
- 4) *What are the titles and subtitles?*
- 5) *How many summaries are there?*
- 6) *How many pictures are there?*
- 7) *How much is the newspaper?*

Ela também passa questões em português sobre o conteúdo do texto jornalístico.

- 1) Qual acontecimento é destacado no jornal analisado?
- 2) Qual o sentimento da nação dos EUA após o acontecimento?
- 3) Encontre palavras no texto que expressem esse sentimento.
- 4) Link com diversidade cultural: Já que existe uma diversidade cultural porque percebemos que há uma cultura dominante?

Rosa apresenta quatro páginas iniciais de conhecidos jornais americanos (*The New York Times* e *L.A Times*) e britânico (*The Sun*), para que os alunos identifiquem as informações listadas na lousa (vide perguntas sobre o *front page* descritas acima). As escolhas dos jornais podem revelar uma preocupação da professora em apresentar e trabalhar com materiais autênticos, ou seja, utilizar publicações originárias de países em que a língua inglesa é oficial. Ao mesmo tempo, é interessante notar que suas escolhas limitam-se às nações inglesas consideradas hegemônicas (EUA e Grã-Bretanha) em relação ao “modelo” de língua inglesa, o que pode revelar a influência que essas nações ainda têm sobre a representação do “inglês”,

assim como a valorização do falante nativo na formação de professores de língua inglesa (JORDÃO, 2009).

Em relação ao tipo de leitura que Rosa promove, parece haver o predomínio dos aspectos instrumental e linguístico de leitura na abordagem do texto jornalístico (*front pages*). As perguntas em inglês sobre a organização do jornal, leva o aluno a identificar e localizar na página inicial do jornal informações verbais, como não-verbais também (imagens e gráficos). Contudo, as perguntas sobre os *front pages* em português versam sobre questões referentes à interpretação textual das informações do jornal. Esse aspecto da atividade de Rosa pode ser entendido como uma brecha para abordar os aspectos cultural e crítico do ensino de leitura. Embora não tenha acompanhado a discussão e correção das respostas dadas pelos alunos nesse exercício, a última questão, em especial, chama a atenção por ser identificada como “link com diversidade cultural”. Rosa parece dispor de uma preocupação em promover nos seus alunos reflexões a respeito das leituras propostas. Contudo, em conversa informal com a professora, ela me conta que houve um certo desinteresse por parte dos alunos nas atividades sobre a leitura das páginas iniciais de jornais e que, conseqüentemente, ela mesma se desmotivou e, ao invés de prosseguir com atividades de leitura de jornal, alterou seu planejamento propondo atividades de leitura de revista - e, na verdade, foram usados *readers* e portfolios que estavam disponíveis na biblioteca – que já estava ministrando para as salas de sétima série (vide apêndice 5, aulas 07 e 08) e uma atividade com um filme.

As aulas descritas a seguir referem-se à leitura de um filme proposto por Rosa e que durou algumas aulas. Trata-se do filme americano *Romeo + Juliet* (BAZ LUHRMANN, 1996, EUA) que apresenta uma versão moderna da história, mas mantém o texto original de Shakespeare. Rosa afirma que está realizando atividades sobre o filme nas sétimas e oitavas

séries, após os alunos terem assistido à peça teatral *Julietas*, conforme descrição do diário de campo da pesquisadora:

Excerto 13 - Diário de campo da escola Municipal. Vide apêndice 5, Aula 7.

Atividade com o filme *Romeo and Juliet* (BAZ LUHRMANN, 1996, EUA) com Leonardo Di Caprio e Claire Danes – Parte II (Versão para os dias de hoje da peça de Shakespeare, mas com texto original).

Professora me conta que alunos foram assistir à peça teatral “Julietas” e que agora ela está passando o filme e atividade para as sétimas e oitavas séries.

Nessa aula ela levou os alunos ao laboratório para passar partes do filme e responder a uma atividade. O filme é passado em inglês com legenda em português. Os alunos trabalharam em grupos de 4 a 5 alunos, apesar da indisciplina, a maioria dos alunos que estava trabalhando conseguiu responder às questões.

Excerto 14 - Diário de campo da escola Municipal. Vide apêndice 5, Aula 8.

A professora entra na sala e começa a passar a lição na lousa. Os alunos estão muito agitados, bagunçando bastante. Ela chama a atenção deles para que comecem a copiar a lição. Após algum tempo, a maioria dos alunos está copiando os exercícios. Ao terminar, ela lê as perguntas sobre o filme, alguns alunos respondem oralmente (a maioria corretamente). Em seguida, professora passa filme (TV e vídeo móvel trazido à sala), os alunos pedem para que seja dublado porque não entendem, mas a professora passa o filme com legenda em português. Após algumas cenas, ela pausa o filme e faz as perguntas oralmente ao que os alunos respondem corretamente. Após correção, ela passa mais um pouco do filme, agora dublado, como “bônus” aos alunos.

Atividade com o filme “Romeo and Juliet” (1996, EUA) com Leonardo Di Caprio e Claire Danes – Parte III

Na lousa:

Romeo and Juliet - Part 3

Watch the third part of the movie and choose the right alternative.

1) Depois da festa, Romeu:

- a) Vai embora e desiste de Julieta.
- b) Volta e invade sua casa.
- c) Vai falar com o pai de Julieta

2) Quem é o novo personagem?

- a) Frei Lawrence, amigo de Romeu.
- b) O professor de literatura de Julieta.
- c) Avô de Romeu.

- 3) Qual a solução de Romeu para ficar com Julieta?
- a) Matar os Montague
 - b) Ele não acha solução
 - c) Casar-se escondido
- 4) Quem é o cúmplice de Romeu e Julieta (respectivamente)?
- a) Benvoglio e Tybalt
 - b) Frei Lawrence e Nurse
 - c) Mrs.Montague e Mrs. Capulet

A escolha de Rosa por trabalhar com filme no ensino de língua inglesa é uma questão que merece atenção em uma investigação que se articula pelas bases teóricas dos letramentos. Segundo Ferraz (2006, p.76) que investigou a leitura através do cinema na universidade sob o viés do letramento crítico no ensino de inglês, o uso de filmes nas aulas “podem incentivar conhecimento, sentido de agência e leitura crítica”, conforme noções de agência, crítica e conhecimento discutidos no capítulo I. O pesquisador defende a possibilidade do estudo de filmes como textos, o que se insere dentro das propostas de letramentos por se tratarem de novos textos e possibilidades de leitura e estabelecerem conexões com a realidade social.

Todavia, ao observar a abordagem de leitura que Rosa propõe sobre o filme, essa tende a priorizar aspectos linguísticos, baseados em paradigmas de leituras onde sua prática é realizada, ou seja, por meio de textos escritos. Essa foi a visão que Ferraz (2006) identificou no trabalho realizado pelos professores de duas universidades que investigou. Para esse pesquisador, esse resultado demonstra que há dificuldades em entender filmes como possibilidade de práticas pedagógicas e como textos passíveis de leitura. Nesse sentido, referindo-se principalmente à leitura de imagens, e baseando-se em Giroux (2002), esses dados demonstram que a leitura de imagens é mormente vista como um instrumento pedagógico para aprendizagem linguística.

Por fim, vimos até o momento, por meio das descrições e análises das aulas e conversas formais e informais com a professora Rosa, a influência de sua recente formação acadêmica e profissional na maneira como se orienta, planeja e ministra suas aulas nas séries do Ensino Fundamental II. Suas concepções de língua e linguagem perpassam influências advindas das orientações curriculares de seu município, da abordagem comunicativa com que teve contato tanto na sua formação na licenciatura em Letras como em sua experiência profissional em cursos de idiomas.⁵⁹ As questões concernentes à sua concepção de cultura serão abordadas no capítulo seguinte.

⁵⁹ Identifico tais influências por compartilhar da mesma formação que a professora investigada e por constatar essas informações por meio de conversas informais.

CAPÍTULO 3 – LÍNGUA E CULTURA: O ENSINO CRÍTICO DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

3.1 Da multimodalidade: indícios de mudanças?

Discutimos neste trabalho, até então, que a escola parece ainda não atender às demandas da sociedade que se apresenta. No entanto, acredito não ser mais possível afirmar que a educação, atualmente, privilegia *apenas* os preceitos da epistemologia convencional e esteja totalmente alheia aos demais usos da linguagem. Ao contrário, a escola parece estar despontando para algumas mudanças nesse sentido, privilegiando cada vez mais, por exemplo, o emprego da linguagem multimodal, como imagens, sons e elementos do mundo digital nas práticas pedagógicas. Nos dados de aulas⁶⁰ da professora Rosa, uma das atividades iniciais do primeiro bimestre incluía a realização de cartazes a respeito dos temas abordados no estudo dos preâmbulos das constituições americanas e brasileiras, seguido da elaboração de uma constituição para a sala de aula. Os temas abordados foram: tranquilidade, liberdade, bem-estar, justiça e união. Os alunos, em pequenos grupos, selecionaram imagens de revistas que transmitissem o conceito de cada tema. Os resultados foram satisfatórios na opinião de Rosa. Nota-se que essa atividade parece empregar técnicas de “colagem” e “bricolagem” apontadas como pertencentes a uma epistemologia de *performance*, uma vez que prioriza o uso de imagem para a construção de significados. Seguem imagens de alguns cartazes ainda preservados nas paredes da sala de aula na 5ª série:

⁶⁰ Vide diário de campo no apêndice 5.



Figura 4 – *Tranquility* / Tranquilidade



Figura 5 – *Welfare* / Bem-estar



Figura 6 – *Union / União*

Reconhecemos que o uso de imagem pela escola, por meio de cartazes, por exemplo, não é algo recente, ou ainda, que parece haver um movimento cada vez mais expressivo no âmbito escolar no que se refere ao crescente uso das diversas linguagens, como as mediadas pelas tecnologias digitais, o uso de filmes, sons, gráficos, *hiperlinks*, entre outros. Apesar disso, devemos atentar para as maneiras pelas quais esses diferentes modos de comunicação têm sido usados, pois seus significados podem ser divergentes se entendidos sob o conceito de uma epistemologia convencional ou de *performance*. Entende-se que numa epistemologia convencional - em que o sujeito assume uma orientação tipográfica, ou seja, ele faz da escrita linear seu modo principal de entender a realidade (MCLUHAN apud LIMA, 2002) – o significado da imagem representa uma ilustração, um complemento ao texto verbal, não sendo possível realizar a leitura da imagem, por exemplo. Já em uma concepção de epistemologia de

performance, os diferentes modos de comunicação descritos acima são entendidos como meios multisemióticos que abrangem o conceito de multimodalidade. Segundo Kress e Van Leeuwen (2006), considerando o conceito de multimodalidade que pressupõe que todos os modos de representação façam parte de um texto integrado, uma figura não é apenas uma “ilustração” do texto verbal, tampouco o texto verbal pode ser dissociado do texto visual ou sonoro. Nessa perspectiva, os significados não se constroem apenas no texto verbal, mas no todo da representação. Assim, a multimodalidade incorpora combinações de diferentes elementos semióticos, como por exemplo, o verbal e o visual, o visual e o sonoro, muitas vezes, abrangendo todos esses elementos simultaneamente, o que requer, segundo Castells (2000), o desenvolvimento de mentes em rede, ou seja, as inter-relações entre diversas linguagens que circulam em ambientes virtuais constroem sentidos múltiplos e não lineares.

Nas práticas de sala de aula das professoras investigadas observa-se o predomínio de uma concepção de língua como código linguístico, em que a leitura e o texto são trabalhados dentro do paradigma tipográfico, no qual prioriza-se a unicidade do significado que, geralmente, está previamente determinado pelo autor do texto. Interpreto que há também práticas⁶¹, como nos cartazes dos alunos (vide figuras 4, 5 e 6), que podem ser caracterizadas sob uma visão pós-tipográfica, ou ainda, uma epistemologia de *performance* e que condiz com uma concepção de língua como atividade dinâmica, instável e multifacetada, decorrente da ação social (PENNYCOOK, 2010).

No exemplo explicitado acima, a professora Rosa pede aos alunos que construam cartazes apenas com imagens de revistas para veicular os significados de cada palavra discutida nos preâmbulos das constituições (tranquilidade, liberdade, bem-estar, justiça e união). Nos

⁶¹ Dado seu caráter investigativo, essa pesquisa constrói interpretações das práticas das professoras sob a percepção da pesquisadora embasadas pelas teorias que a norteiam. Em nenhum momento as professoras investigadas tiveram contato com as teorias aqui empregadas.

cartazes, não há explicações ou definições verbais sobre as palavras, o único elemento verbal utilizado é a palavra em si. Nessa atividade, o uso das imagens não foi apenas ilustrativo de uma explicação verbal. A sobreposição e disposição das imagens formaram um texto não-verbal, construíram significados por meio do “todo” das imagens sobrepostas, trata-se de um texto multimodal. Pode-se perceber, assim, que a epistemologia convencional já convivia com procedimentos também reconhecidos na epistemologia de *performance*.

A professora Margarida também realizou uma atividade empregando imagens de revistas. A professora integrou o uso do modo verbal imperativo em inglês ao tema da preservação do meio ambiente. Ao final do semestre, ela submeteu o trabalho realizado a uma conhecida revista de notícias de ampla circulação, que reserva um espaço ao professor em uma seção sobre educação. A reportagem foi publicada em outubro de 2011 com o seguinte relato da professora:

Com a chegada do final do ano, aproveitei para agradecer e informar dos nossos mais recentes trabalhos. As revistas **G. R.** foram de grande valia para o trabalho na área de Língua Inglesa, utilizando o modo imperativo dos verbos. As frases utilizadas tratavam de meio ambiente e aproveitei o tema ‘Supermercados não poderão mais fornecer sacolas plásticas a partir de janeiro de 2012’. Os alunos utilizaram as revistas para montar sacolas personalizadas ou com propagandas (informações). Os trabalhos foram feitos com 1ºs e 2ºs anos do Ensino Médio. (Relato da professora Margarida conforme publicação na revista. Cf. Figura 7.)

ESPAÇO ABERTO

Esta seção é reservada a você, professor! Vai funcionar como uma via de mão dupla. Neste espaço, vamos publicar notícias, cartas, depoimentos, comentários, sugestões e dúvidas que nos forem enviados para dar voz aos que fazem o Projeto **na Educação**.

acontecer nas escolas. Dessa forma, pedimos que nos escrevam, já nesta semana, pois a sua participação é muito importante. Ressaltamos que a coordenação se reserva o direito de resumir o conteúdo da correspondência para adequá-la ao padrão gráfico desta publicação.



O projeto por quem faz

Escola Estadual A J -SP desenvolve consciência ecológica em seus alunos

Com a chegada do final do ano, aproveitei para agradecer e informar dos nossos mais recentes trabalhos. As revistas **na Educação** foram de grande valia para o trabalho na área de Língua Inglesa, utilizando o modo imperativo dos verbos.

As frases utilizadas tratavam de meio ambiente e aproveitei o tema 'Supermercados não poderão mais fornecer sacolas plásticas a partir de janeiro de 2012'.

Os alunos utilizaram as revistas para montar sacolas personalizadas ou com propagandas (informações). Os trabalhos foram feitos com 1^{os} e 2^{os} anos do Ensino Médio." (relato da professora M. **na Educação**)



Figura 7 – artigo de Margarida publicado na revista.



Figura 8 – Sacola confeccionada pelos alunos (imagem cedida por Margarida).

O trabalho da professora Margarida a respeito da confecção de sacolas sustentáveis que integram o uso do imperativo em inglês e o tema do meio ambiente, não parece representativo de um texto multimodal de acordo com os preceitos de uma epistemologia de *performance*. Essa afirmação se justifica pela interpretação de que, nessa atividade, o uso da imagem parece ser apenas ilustrativo do tema, que conta com sentenças verbais no modo imperativo a respeito do que fazer e não fazer para ajudar o planeta.

Quanto aos demais projetos idealizados por Margarida durante o período que a acompanhei, pude identificar a multimodalidade das diversas linguagens empregadas. No primeiro projeto, intitulado “A cara da escola”, a professora Margarida, juntamente com a

professora de Artes, montaram uma exposição que contou a história da escola por meio de entrevistas, levantamento de dados do perfil dos alunos, pesquisas, fotografias, documentos, e trabalhos de artes como autorretratos dos alunos. Para o segundo projeto, intitulado “*Bullying, estou fora!*”, Margarida contratou uma companhia de teatro que apresentou uma peça em todos os períodos de aula na escola, para quase todas as salas. Segundo relatos em conversa informal com a professora, houve discussões em sala sobre o tema e a elaboração de cartazes visando a combater práticas de *bullying* no ambiente escolar. Seu terceiro projeto, chamado “Festival de cultura, arte e cidadania” foi realizado juntamente com o primeiro quanto ao dia de apresentação. Além da exposição, houve apresentações de dança, música, e teatro que alunos voluntários organizaram e ensaiaram, sem o acompanhamento de qualquer docente da escola. Além das apresentações e exposição dos trabalhos, o projeto financiou, por meio da compra de tintas, a participação de artistas grafiteiros que cobriram os muros e paredes internos e externos da escola com grafite. Alguns alunos e a professora Margarida puderam acompanhar os trabalhos, que foram realizados fora do horário de aula, como finais de semana e férias escolares. As fotos a seguir mostram alguns dos grafites realizados na escola:



Figura 9:
fachada externa
da escola. Portão
principal de
entrada dos
alunos.



Figura 10: pátio interno da escola.

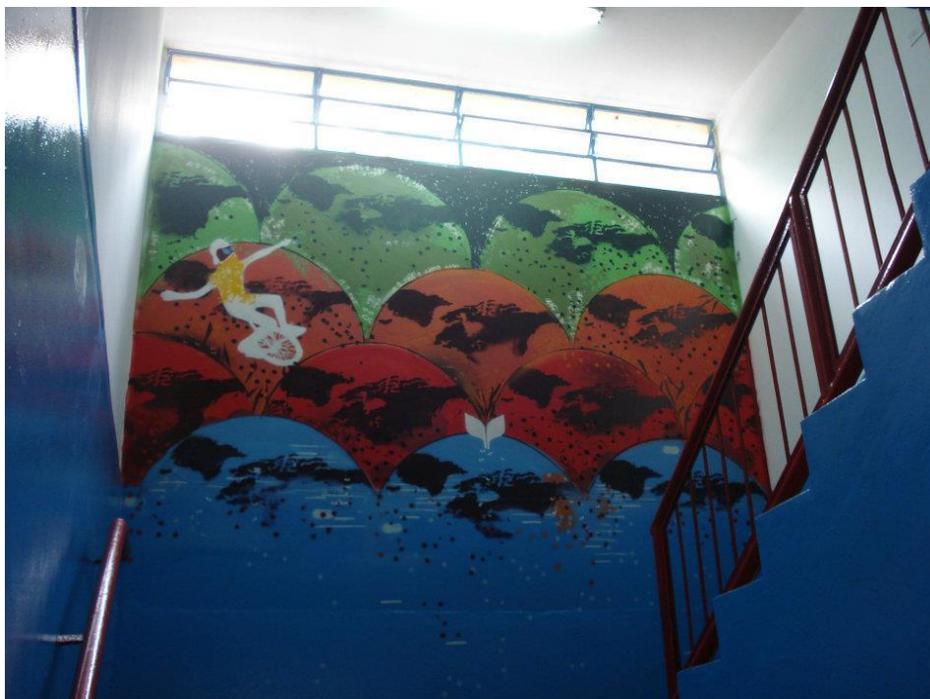


Figura 11: parede interna do prédio principal que dá acesso às salas de aula.

Outro exemplo do uso multimodal da linguagem aparece no projeto “Festival de cultura, arte e cidadania”, que resultou na elaboração de um filme curta-metragem por algumas alunas que, interessadas no tema, tiveram a orientação de um produtor voluntário, além da colaboração da professora de inglês Margarida, para a elaboração do vídeo a respeito do trabalho dos artistas grafiteiros na escola.

Apesar de reconhecer a multimodalidade das linguagens empregadas nos projetos orientados pela professora Margarida, há pouco ou nenhum emprego da língua inglesa na elaboração e divulgação dos projetos. Ademais, algumas atividades parecem não ser para todos, como a preparação do filme curta-metragem, ou ainda, a participação de terceiros – com pouco ou nenhum envolvimento dos alunos – na produção da arte em grafite.

Para Margarida, o resultado de tais projetos foi imensamente satisfatório e compensador. Ela me mostrou com entusiasmo o resultado dos projetos por meio de fotos, relato e exibição do curta-metragem produzido por suas alunas. Questionei, por e-mail, os objetivos de tais projetos e a ligação deles com sua área de atuação, ao que ela me respondeu:

Considero [os projetos] como interdisciplinar, alguns dentro da área de Ética e Cidadania, outros como temas transversais. Considero que todos eles no geral acabam por fazer com que os alunos (um percentual), utilize o aprendizado para criar novos hábitos de estudo.⁶²

Margarida não relaciona os projetos com a área de língua inglesa especificamente. No entanto, considera os temas transversais como sua área de atuação e, ainda, destaca a interdisciplinaridade do seu trabalho. Essa professora demonstra uma grande preocupação e interesse em se engajar em práticas educacionais significativas para os alunos. No entanto, parece não associar essa possibilidade diretamente ao ensino e aprendizagem de língua estrangeira, do qual é docente.

⁶² Texto copiado na íntegra de e-mail trocado com a professora Margarida.

O despontar de práticas de sala de aula que consideram a multimodalidade da linguagem parece ser indício da influência da epistemologia de *performance* que visa a construção e negociação de sentidos, ao invés da inculcação de significados preestabelecidos e fixos, predominantes em uma epistemologia convencional. A respeito do uso multimodal da linguagem sob uma epistemologia de *performance* no ensino de línguas estrangeiras, Silva (2011, p. 154) afirma:

O ensino de língua que leve em conta as multimodalidades pode cooperar com o suprimento de recursos para que o aluno possa realmente participar plenamente das práticas sociais contemporâneas.

Para Cope e Kalantzis (2000), ao incluir no currículo diferentes formas de uso da linguagem, a escola multiplicaria as possibilidades de construção de sentidos, criando condições de aprendizado para uma ampla participação social, nas quais as questões envolvendo as diferenças se tornam criticamente importantes. Para esses autores, ao acolher a diversidade linguística e cultural, a escola abriria espaço para variações étnicas, regionais e de classe social, ensinando aos alunos a importância de aprender a negociar as linguagens locais e as diferenças,⁶³ construindo e recriando a noção de cidadania de maneira pluralista.

⁶³ Os referidos teóricos dos multiletramentos empregam o termo ‘diversidade’ linguística e cultural. No entanto, o termo ‘diferença’ cultural e linguística parece melhor condizer com a perspectiva defendida nesta pesquisa, uma vez que o primeiro pressupõe um alocamento harmonioso e homogêneo dos elementos de um conjunto, enquanto o último prevê a conexão inapagável dos elementos do conjunto (MENEZES DE SOUZA, informação verbal).

3.2 Das concepções de cultura das professoras investigadas

We continually shuttle between these two meanings in the making of culture – the human as an ethical or moral horizon beyond everyday life, and the human as constituted through the process of historical and social time. (BHABHA, H., 2003, p. 170)

Na epígrafe acima, Bhabha afirma que há dois conceitos principais acerca do termo cultura que são continuamente frequentes. O primeiro remete à ideia de cultura no sentido canônico, estético, de *objets d'art*⁶⁴, ou ainda, em uma visão humanista. O segundo remete ao conceito antropológico de conceber cultura, de modo geral, aos costumes e modo de vida de um determinado grupo. O autor afirma que tais conceitos remetem a categorias nacionais e dominantes de conceber cultura e podem ser pensados em termos mais amplos. O texto que segue propõe discutir essas noções a partir da interpretação das concepções de cultura das professoras investigadas.

Uma concepção de cultura expressa pela professora Margarida pode ser representada pelo seguinte excerto de sua entrevista:

*Margarida: Eu acho assim, que eles têm que conhecer tudo... aí quando eu falo de inglês, eu falo, por exemplo, lá na quinta série, eles vão aprender como se cumprimenta em cada parte do mundo(.) e aí você fala um pouquinho da **cultura de cada povo, da tradição, de tudo**, (..) então, é você tem que conhecer o mínimo da cultura de cada povo. [...] eu acho que, a pessoa, não é só aprender aquela língua, é **aprender toda a cultura daquele povo (...)** pra você chegar naquele país e saber, eu acho importante isso.*

⁶⁴ Termo usado em Bhabha (2003, p. 172).

A visão de cultura de Margarida aparece atrelada à ideia de tradição, a ‘cultura de cada povo’. Entende-se que essa é uma visão tradicional de conceber cultura, na qual a ideia de ‘cultura de cada povo’ atrelada a um país ou nação está ligada a uma noção tríade que engloba língua, identidade e território. Nessa concepção, acredita-se que uma cultura esteja circunscrita a limites territoriais, a um país específico, por exemplo. Junto a isso está a ideia de uma única língua, geralmente padrão, que unifica a cultura e forma uma identidade nacional homogênea.

Hall (1992) afirma que a noção de identidade nacional parte de construções discursivas inventadas que buscam uma ideia de pertencimento, de identificação com um sistema de representação. Tais construções discursivas relacionam-se com a ideia de origem da nação, de um povo original e de uma tradição, para citar alguns aspectos. Esses elementos remetem à ideia de que a nação e seu povo possuem uma origem, uma nascente original, única e homogênea, na qual a tradição contribui para sua sustentação e perpetuação. Assim, a formação de uma cultura nacional busca unificar seus membros, não importa o quão diverso eles possam ser sob a noção de uma identidade nacional. A difusão de uma língua única, padrão, é também determinante na formação e estabelecimento de uma cultura nacional. Nesse sentido, os teóricos Pennycook & Makoni (2007) afirmam que as línguas são construções sociais, e a maneira que são sistematizadas, integram um projeto maior de nacionalismo e homogeneização. Ancorados por Baumam e Briggs (2003), os autores afirmam ainda que a própria metalinguística, ou *regime metadiscursivo*, são construções que garantem um caráter concreto e contável às diversas línguas. Os diversos documentos decorrentes desse trabalho, tais como gramáticas e dicionários reforçam esse ideário. Nessa mesma direção, Heath (1986, p.13) afirma que é a partir do período industrial que ocorre a “disseminação da imprensa e escolarização formal, que juntas promoveram a norma padrão escrita.” No entanto, a autora nos

lembra que essa disseminação serviu, a princípio, às elites e, gradualmente, às classes médias das sociedades industriais. Desse modo, nota-se que o estabelecimento de uma norma padrão linguística está intimamente relacionado à concepção de estado-nação, ou seja, de um valor identitário nacional, não alcançando, no entanto, toda a população da nação propriamente dita, mas servindo de valor às camadas específicas da sociedade que têm acesso ao conhecimento linguístico sistematizado e padronizado.

Hall (1992, p.48) postula que “as identidades nacionais não são coisas com as quais nós nascemos, mas são formadas e transformadas no interior da *representação*⁶⁵.” Assim, ter uma nacionalidade, ou o sentimento de pertencer à determinada cultura e ter uma ideia da nação tal qual é representada são construções discursivas, pois como afirma o autor, “uma nação é uma comunidade simbólica” (Ibid., p.49). O estudioso remete essa construção à formação das sociedades modernas:

As culturas nacionais são uma forma distintivamente moderna. A lealdade e a identificação que, numa era pré-moderna ou em sociedades mais tradicionais, eram dadas à tribo, ao povo, à religião, foram transferidas, gradualmente, nas sociedades ocidentais, à cultura *nacional*. As diferenças regionais e étnicas foram gradualmente sendo colocadas, de forma subordinada, sob aquilo que Gellner chama de “teto político” do estado-nação, que se tornou, assim, uma fonte poderosa de significados para as identidades culturais modernas. (Ibid., p. 49)

Apreende-se que para possibilitar a construção de uma nação se faz necessária uma organização tanto das ações na comunidade quanto das concepções que seus habitantes constroem de si mesmos e do espaço em que vivem. Assim, a concepção de estado-nação se fortalece por meio da criação de instituições, de símbolos nacionais, representações e histórias, ou seja, de uma tradição discursiva. Dentre as diversas narrativas de formação de um ideário de nação, de uma identidade nacional, Hall (1992) destaca cinco elementos fundamentais.

⁶⁵ Grifo como no original.

O primeiro diz respeito à *narrativa da nação*, ou seja, como as histórias da nação são representadas, contadas e recontadas na cultura popular, na mídia, na literatura. Seus símbolos, eventos históricos, cenários e rituais nacionais, que representam as experiências partilhadas e dão um sentido à nação. O segundo é a ênfase nas *origens*, na *continuidade*, na *tradição* e na *atemporalidade*, em que a identidade nacional é representada como primordial, e está sempre presente na “natureza das coisas”. Isso faz com que os elementos essenciais do caráter nacional permaneçam imutáveis. A terceira estratégia discursiva diz respeito à *invenção da tradição*, termo postulado por Hobsbawn & Ranger (1984). Nessa visão, esse autor afirma que tradições que parecem ser antigas são, muitas vezes, de origem recente ou até mesmo inventadas. O termo “tradição inventada” refere-se a um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras explícitas e de natureza ritual ou simbólica, que visa a inculcar determinados valores e normas de comportamento por meio da repetição, que, automaticamente, implica continuidade com um passado histórico adequado. O teórico chama a atenção para a nítida distinção que o termo “tradição” deve ter em relação a “costume”. O grande objetivo e característica das “tradições”, mesmos as inventadas, é sua invariabilidade. Por outro lado, o costume é até certo ponto variável, já que a própria sociedade muda, até mesmo as mais tradicionais. No entanto o costume deve sempre parecer compatível ao precedente, pois sua função, segundo o autor, é dar a qualquer mudança desejada uma continuidade histórica, preservando assim, a tradição. O quarto elemento diz respeito ao mito *fundacional*, uma história que localiza a origem da nação, do povo e de seu caráter nacional num passado tão distante que suas contradições podem ser organizadas. O quinto fator sobre a formação de uma identidade nacional pode ser simbolicamente baseada na ideia de um *povo original*, no entanto, é raro que esse povo (*folk*) primordial persista e exerça o poder.

Notam-se, dessa forma, os mecanismos discursivos de construção de uma ideia unificada de uma cultura nacional. Hall (1992) nos chama atenção, contudo, para o fato de que este não é um discurso privilegiado das sociedades modernas, é mais antigo do que parece. Ancorado por Timothy Brennan (1990), o teórico afirma que a palavra *nação* refere-se tanto ao moderno estado-nação quanto a algo mais antigo e nebuloso – a *natio* – uma comunidade local, um domicílio, uma condição de pertencimento. O que prevalece, no entanto, é a ideia de pertencimento, de identificação em um sistema de representação. Apesar de as formações das culturas nacionais postarem-se como unificantes, elas muitas vezes são constituídas por bases conflituosas e heterogêneas. Hall (1992, p.60-61) descreve que:

a maioria das nações consiste de culturas separadas que só foram unificadas por um longo processo de conquista violenta (...) cada conquista subjugou povos conquistados e suas culturas, costumes, línguas e tradições, e tentou impor uma hegemonia cultural mais unificada (...) as nações são sempre compostas de diferentes classes sociais e diferentes grupos étnicos e de gênero. (...) as nações ocidentais modernas foram também os centros de impérios ou de esferas neoimperiais de influência, exercendo uma hegemonia cultural sobre as culturas dos colonizados.

Assim, percebe-se que as culturas nacionais como *dispositivos discursivos* - para usar a expressão de Hall - são unificadas apenas por meio da ação de diferentes maneiras de poder cultural, sendo atravessadas por profundas divisões e diferenças internas. Outras maneiras de unificar essas diferenças são por meio da imposição de uma única língua padrão como o modo dominante de comunicação em toda a nação, pela criação de instituições culturais nacionais, como um sistema educacional nacional, gerando assim uma cultura homogênea dominante.

Menezes de Souza (2010) ao discutir noções sobre nação, cultura e língua remete à Bauman e Briggs (2003) a respeito de conceitos de homogeneidade cultural nacional que remontam suas origens aos primórdios da modernidade europeia. Menezes de Souza diz que os

autores identificam, de forma geral, dois modelos distintos de culturas nacionais, o de Herder na Alemanha, e o de Locke na Inglaterra. Para Locke, a única forma de linguagem aceitável seria uma língua pura que permitisse acesso à razão através da superioridade do discurso filosófico. Aqueles que não desenvolvessem tal potencial, ou seja, os ‘incultos’, estariam sujeitos a liberar uma força irracional, violenta e antissocial, sendo uma ameaça para a ordem social. Como solução diante da imaginada ameaça, Locke propõe:

uma língua pública que garantisse o pensamento claro, direto, puro e reflexivo; ou seja, uma língua *desinteressada* que permitisse o acesso à verdade das coisas, tais como são. Como tal, essa língua pura, pública e desinteressada, teria como resultado unificar e eliminar diferenças, propiciando as condições ideais para acessar e usar a verdade, uma vez que tal verdade era única, unitária e universal. (...) Nasce assim o conceito de língua-padrão homogeneizada, não marcada por indicações de origem tal como classe social, gênero e origem geográfica. (MENEZES DE SOUZA, 2010, p. 291)

De maneira um tanto distinta, Herder, na Alemanha, buscava o verdadeiro espírito da nação que se encontrava nas expressões culturais mais vernáculas e deveria ser preservado pelos poetas e pensadores intelectuais. Estes eram os únicos que possuíam a capacidade para mediar, formalizar e propiciar esses valores à nação. Assim, de maneiras um tanto divergentes, ambos os filósofos buscavam uma homogeneização da língua e da cultura da nação. Menezes de Souza afirma ainda que:

enquanto Locke almejou a *padronização da cultura nacional* na forma da linguagem e dos valores da elite, Herder buscou identificar o *espírito da nação* no povo; porém, ao propor que esse espírito fosse mediado pelos poetas e intelectuais, Herder transformou o que vinha de diversas *regiões* da nação em valores *nacionais*. Criou-se assim uma nova cultura ou espírito nacional compostos por vários elementos locais. Em ambos os casos, de Locke e de Herder, surgiu o conceito de uma nação *homogeneizada* mediada por sua elite. (Ibid., p. 292. Itálico como no original)

Pode-se afirmar assim, que a concepção de estado-nação como projeto das sociedades modernas usou da linguagem e representações discursivas para promover suas bases unificantes

e homogeneizantes. Para Bhabha (2003), o nacionalismo do século XIX revelou sua arbitrariedade ao construir discursos uníssonos, como se a nação tivesse uma nascente única. Os conflitos são ignorados, privilegiando uma concepção unidimensional da cultura, percebida como um conjunto de legados imemoriais.

As asserções da professora Margarida remetem ao sentido antropológico de conceber cultura. Laraia (2000) afirma que a primeira definição de cultura sob esse ponto de vista é atribuída a Edward Tylor (1832-1917), no vocábulo inglês *Culture*:

tomado em seu amplo sentido etnográfico é este *todo* complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outacapacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade. (TYLOR, 1871, p. 1).

A partir de então, influenciado pelas teorias de vertentes científicas e empiricistas, o conceito de cultura é visto como processo acumulativo, observável, pré-estabelecido e homogêneo. Assim, no período moderno, inúmeros foram os estudos e conceituações sobre cultura, que em um movimento de reconstrução desse conceito destacam-se por duas vertentes principais. A primeira é a cultura como *sistema adaptativo*, ou seja, culturas são sistemas - de padrões de comportamento socialmente transmitidos - que servem para adaptar as comunidades humanas aos seus embasamentos biológicos. O processo de adaptação é dirigido pelas mesmas regras de seleção natural que governam a adaptação biológica. A segunda refere-se às teorias idealistas de cultura, subdivididas em três abordagens diferentes: cultura como *sistema cognitivo*, como *sistema estrutural* e, como *sistema simbólico*, como apontam os estudos de Laraia (2000). Tomaremos por base a segunda vertente para direcionar a discussão ao foco investigativo deste trabalho.

A abordagem cognitiva considera a cultura como um sistema de conhecimento, equiparando-a à linguagem, como um “evento observável”, pois “consiste de tudo aquilo que

alguém tem de conhecer ou acreditar para operar de maneira aceitável dentro de sua sociedade.” (Ibid., p.62). A segunda abordagem, desenvolvida por Claude Lévi-Strauss, define cultura como um sistema estrutural que é uma criação acumulativa da mente humana. O seu trabalho tem sido “o de descobrir na estruturação dos domínios culturais – mito, arte, parentesco e linguagem – os princípios da mente que geram essas elaborações culturais” (Ibid., p.62). As duas abordagens descritas consideram a cultura como acumulação de conhecimento, como uma entidade com referenciais ‘concretos’ e pré-estabelecidos, ou seja, supostamente já existentes no mundo exterior. Uma problemática dessa questão é que, ao pressupor símbolos e padrões culturais homogêneos, que devem ser seguidos ou aprendidos, se está valorizando algumas formas e excluindo outras. A terceira abordagem será considerada posteriormente.

Outra conceituação bastante difundida sobre cultura diz respeito à visão humanista do termo. Nessa visão, a noção de cultura significa o cultivo do espírito e da inteligência: a educação, o aperfeiçoamento de faculdades humanas, o cultivo dos recursos intelectuais e morais dos indivíduos e dos grupos humanos. A própria palavra cultura vem do latim *colere*, que significa cultivar, tomar conta, cuidar e criar. Cultura significa o cuidado com a natureza (agricultura), o cuidado com os deuses (culto), e ainda, o cultivo do espírito e do intelecto (CUESTA, 2000). Essa noção de cultura está ligada ao sentido canônico⁶⁶ que esse termo evoca. Percebo que, ao discorrer sobre cultura, a professora Rosa remete-se à essa visão do termo.

Em uma das aulas de Rosa na oitava série, a professora utiliza o filme *Romeo and Juliet*

⁶⁶ Segundo o e-dicionário de termos literários (www.edtl.com.pt), cânone refere-se a uma seleção (materializada numa lista) de textos e/ou indivíduos adotados como lei por uma comunidade e que lhe permitem a produção e reprodução de valores (normalmente ditos universais) e a imposição de critérios de medida que lhe possibilitem, num movimento de inclusão/exclusão, distinguir o legítimo do marginal, do heterodoxo, do herético ou do proibido. Nesse sentido, torna-se claro que um cânone veicula o discurso normativo e dominante num determinado contexto, teológico ou outro.

(BAZ LUHRMANN, 1996, EUA) logo após os alunos terem assistido à uma peça teatral chamada “Julietas”. O filme apresenta uma adaptação da peça de Shakespeare para os dias atuais, no entanto utiliza o texto original do dramaturgo nas falas dos personagens. Em conversa informal a respeito da escolha do filme, Rosa me conta que acha importante que os alunos tenham contato com uma produção cultural canônica em língua inglesa, como a referida obra de Shakespeare. Além do trabalho linguístico que realizou com o filme (vide capítulo 2), Rosa afirma que quando for trabalhar o gênero biografia, irá incluir o autor. Durante a entrevista, a professora mais uma vez remete à noção de cultura no sentido canônico, como acervo cultural elevado.

Entrevistadora: E qual a noção de língua e cultura que você estudou/aprendeu na graduação? Assim, de modo geral?

***Rosa:** É..., assim, **cultura não só no sentido de acervo cultural, literatura, literatura canônica né, mas no caso do inglês, a cultura periférica, que outros lugares têm produções culturais também**, estudei a matéria de Literatura e diferença, sobre as literaturas anti-hegemônicas, daqueles países que foram colonizados, as literaturas anti-canônicas, também aquela noção de educação né, de aprendizado de inglês, de países que o inglês é elitizado né, e outros países que usam o inglês...e os outros têm que aprender inglês, né, pela noção de sobrevivência.*

Em ambas situações, Rosa revela sua concepção de cultura por meio do conceito humanista. No entanto, não parece se tratar da valorização do legado cultural canônico simplesmente. Na entrevista, ao falar sobre o que entende por cultura, Rosa coloca no mesmo patamar o conceito de literatura canônica e anti-canônica, situando sua concepção quanto à valorização e reconhecimento também das produções culturais consideradas anti-hegemônicas. Essa percepção parece ressoar a influência de sua recente formação educacional na graduação em Letras.

Discutimos no início e no decorrer deste trabalho que a partir da segunda metade do século XX a sociedade vem se transformando de maneira significativa, em decorrência de diversos fatores, como a globalização. Diante dessa situação histórica das últimas décadas, o indivíduo isolado, anônimo das grandes metrópoles está vivenciando o que Hall (1992) chama de “crise de identidade”. Para o autor, a percepção de identidades fragmentadas do indivíduo até então visto como unificado fazem parte de um processo mais amplo de mudança, “que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social” (Ibid., p.7). Esse sujeito como não tendo uma identidade fixa, essencial, permanente, mas várias identidades, algumas vezes contraditórias, é identificado como o *sujeito pós-moderno*. Este assume identidades diferentes em diversos momentos, as identidades tornam-se provisórias, variáveis e problemáticas, pois

à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar - ao menos temporariamente. (Ibid., p.13).

Diante desse contexto de mudanças, a terceira abordagem apontada por Laraia (2000) parece relevante para discutir questões de linguagem e cultura defendidas neste trabalho. Trata-se da abordagem como sistema simbólico de Geertz (1978) que considera que os símbolos e significados são partilhados entre os diferentes membros de um grupo, como algo público, exterior e não pertencente a cada indivíduo, pronto na cabeça de cada um. Para o antropólogo, o conceito de cultura é essencialmente semiótico, ou seja, “sistemas entrelaçados de signos interpretáveis” (Ibid., p.24). Assim, a cultura se constrói através de teias de significação, de análises e interpretações de significados, nas palavras do teórico:

Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise, portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado. (Ibid., p.15)

Ou ainda, “a cultura não é um poder, ela é um contexto, dentro do qual os símbolos podem ser descritos de forma inteligível, isto é descritos com densidade.” (Ibid., p. 24)

Geertz procura mostrar como estruturas culturais diferentes originam ações e interpretações culturais divergentes, causando conflitos entre grupos de culturas diversas, ou por causa da coexistência de grupos culturais distintos dentro de uma mesma comunidade. Assim, o autor, em seus estudos, focalizava comunidades *locais* e não comunidades *nacionais*, numa tentativa de entender conflitos *interculturais*. Nos contatos interculturais entre membros de diferentes grupos dentro dessa mesma comunidade surgem conflitos baseados justamente nas diferenças culturais existentes entre os grupos; essas diferenças culturais por sua vez geram interpretações e percepções conflitantes.

Considerando as concepções de cultura discutidas, a visão interpretativista postulada por Geertz condiz com as teorias dos multiletramentos que partem de premissas educacionais de heterogeneidade social, cultural e linguística, não negando a presença dos conflitos, mas pretendendo levar à percepção e compreensão de que conflitos e contradições fazem parte da complexidade heterogênea das relações sociais e culturais. Dessa maneira, conceber língua e cultura numa perspectiva de letramentos seria compreender que ambas não podem ser dissociadas, uma vez que se reconhece que a língua expressa modos culturais de descrever a realidade.

Nesse sentido, questões de língua, linguagem, cultura, hibridismo e agência suscitadas por Menezes de Souza (2004, 2010) e influenciadas, principalmente, por teóricos como

Bakhtin, Bhabha, Foucault, Howard-Malverde, dentre outros, convêm com as questões apontadas pelos estudos de letramentos e no decorrer desse trabalho.

Menezes de Souza (2010, p.292) com base em Rosaldo (1989) defende que “as estruturas culturais devem ser ‘postas em movimento’, ou ser vistas como dinâmicas e abertas.” Ancorado por Howard-Malverde (1997), o autor afirma que ao invés da visão fixa de língua e cultura como texto fixo, produto de regras pré-estabelecidas e inflexíveis, língua e cultura se caracterizam por processos dinâmicos, emergentes e performativos. Tal visão corrobora a concepção de Foucault (1996), para quem o uso da linguagem é sempre socialmente situado e em constante reconstituição, ou seja, nesse conceito, texto é visto como estando sempre num processo social interativo e numa relação mutuamente constitutiva com o contexto de onde surge. Menezes de Souza (2010) propõe que essa visão recupera o conceito de agência em ações culturais em que membros de uma cultura ou língua não apenas reproduzem normas e códigos, mas também os transformam. Assim, com a noção de agência, surge a possibilidade de perceber o papel complexo dos membros de uma comunidade na constituição de sua cultura ao invés de ver a cultura como uma estrutura normatizadora herdada, que controla unilateralmente seus membros. Nessa perspectiva de linguagem como fenômeno dinâmico e conflitante, considera-se que os fenômenos sociais são regidos por forças conflitantes, uma força centrípeta – centralizadora e normativa – e uma força centrífuga – descentralizadora e desagregadora (BAKHTIN, 1981 apud MENEZES DE SOUZA, 2010), sendo essas duas forças simultâneas e inseparáveis na linguagem. Nesse sentido, percebe-se que a normatividade continua a existir, mas seu caráter é conflitante e não é fixo. Para Bakhtin, o conceito de norma gira em torno de “uma unidade permeada por contradições e tensões oriundas das duas tendências conflitantes na vida da linguagem”. (Ibid., p. 199)

Desse modo, conceber a língua, ou ainda, a linguagem como uma entidade completa, regular, e homogênea torna-se inconcebível, já que, como problematiza Menezes de Souza (2010, p.298):

é justamente na incomensurabilidade das forças contrárias da linguagem e na assimetria das relações de poder entre os interlocutores que reside toda a força da linguagem. É aqui que as noções de contexto e de emergência, adquirem as matizes da dimensão sócio-cultural e da história.

Conforme aponta Bakhtin a linguagem se constrói e funciona na fronteira entre um eu e um outro, sem poder nunca ser reduzida a um produto meramente de um ou do outro. Assim, segundo Menezes de Souza, em um encontro comunicativo, não há garantias de significação, senão negociações.

Uma das consequências dessa visão de língua e cultura como sendo socialmente situada, é seu aspecto de indeterminação e contingência. No entanto, isso não significa que todo e qualquer significado possa ser inferido por um interlocutor sobre qualquer texto ou enunciação, pois o processo de significação não se dá de maneira individual. A construção de significado depende de todo o contexto, e por contexto se entende a interação entre interlocutores e textos, as especificidades de cada interlocutor, seu posicionamento social em relação ao outro, e os resultados da interação por eles percebidos (MENEZES DE SOUZA, 2010).

Esse processo incessante de construção de significação no âmbito da circulação das experiências, linguagens e símbolos diversos, ecoa para um conceito de cultura que está [...] “para além de *objets d’art* ou além da canonização da ‘idéia’ de estética, para lidar com a cultura como uma produção desigual e incompleta de significação e valor, muitas vezes composta por demandas e práticas incomensuráveis, produzidas no ato de sobrevivência social” (BHABHA, 1994, p.172). Dessa forma, para Bhabha, no projeto pós-colonial, em oposição ao conceito dominante de cultura como algo estático e essencialista, a cultura passa a ser vista

como algo híbrido, produtivo, dinâmico, aberto e em constante transformação. Menezes de Souza (2010) aponta que tal visão de cultura enfatiza o hibridismo de valores culturais. Pois, o híbrido segundo Bhabha (1994) é um aspecto conflitante em estado constante de negociação inconclusiva. Nesse sentido, Menezes de Souza (2010) afirma que a hibridização age como uma força emergente de interação criativa recuperando o aspecto histórico e político da cultura, infiltrando-se nos interstícios espaciais e temporais normalmente bloqueados pelas divisões e categorizações canônicas. Dessa forma, hibridismo é origem e não resultado; ele surge no meio de e caracteriza as complexas e sempre heterogêneas forças sociais e culturais. Assim, Menezes de Souza (2004) interpreta que ao enfatizar o hibridismo que permeia toda a linguagem, Bhabha procura mostrar como a indeterminação está na base da linguagem e a caracteriza, mostrando que toda vez que se procura atribuir valores objetivos e factuais a algo – ou seja, toda vez que se atribui uma validade intrínseca a algo, transcendendo limites de tempo e espaço – é necessário incansavelmente contextualizar e historicizar tal atribuição, “desuniversalizando-a” e mostrando-a produto de suas condições históricas, culturais e ideológicas de produção.

3.3 A importância / Há importância em aprender inglês (?)

Durante o processo de coleta de dados da pesquisa, uma dentre as questões que emergiram remete à importância atribuída ao aprendizado da língua inglesa. Essa questão, além de ter sido suscitada pela pesquisadora por meio de perguntas nas entrevistas com as professoras, também surgiram em conversas informais ao longo das observações de aulas. As duas professoras investigadas, Margarida e Rosa, apresentam visões diversas, embora ambas atribuam grande importância ao aprendizado da língua inglesa. Além de apresentarem uma defesa implícita da própria profissão, trabalho e sustento, suas visões remetem a diversas questões tratadas ao longo dessa seção. Desse modo, no âmbito de discussões sobre o ensino da língua inglesa, compreende-se a necessidade em debater sua importância, principalmente no contexto do ensino formal público, assim como as visões a respeito da posição que a língua inglesa ocupa em um mundo em constante transformação.

Pennycook (1994, p.05) aponta que a “presença do inglês e de seu ensino tornou-se onipresente ao redor do mundo, desde escala global até nos interstícios da vida diária.” O conhecimento da língua inglesa se tornou ferramenta poderosa de participação mundial. Para o autor, seu domínio garante, ou pelo menos promete garantir, inserção econômica, política, social e cultural. Jordão (2009) assinala que há poucas discussões a respeito da posição do inglês no mundo hoje, o que gera um silêncio modulador de subjetividades discursivas que não se opõem e até reforçam valores e visões de mundo de grupos privilegiados e localizados que promovem ideias de desenvolvimento, democracia, liberdade individual, como se fossem desejos globais. Há, por um lado, uma visão globalizante, neoliberal capitalista, da importância do domínio da língua inglesa, como meio de inserção social a grupos privilegiados da

sociedade, o que se traduz no discurso, como melhores oportunidades de emprego, por exemplo. A autora reconhece que atualmente o inglês é a língua do mercado do atual cenário neoliberal globalizado. E, conseqüentemente a isso, dentro da lógica mercadológica, a indústria de ensino de inglês torna-se crescente. A pesquisadora afirma que esse serviço tornou-se mais uma *commodity* dentre tantas outras que podem ser adquiridas no mercado global, sendo que seu valor de troca é alto, e a corrida por "adquirir" essa língua, em termos econômicos, é crescente especialmente em países em que o inglês não é segunda língua, como no Brasil. O principal argumento gira em torno da obtenção de melhores oportunidades de trabalho. A esse respeito, destaca-se a visão da professora Margarida sobre a importância do aprendizado da língua inglesa. Torna-se relevante notar que essa professora demonstra a percepção⁶⁷ e a preocupação com as atuais mudanças da sociedade. Na entrevista ela afirma:

Margarida: E o mundo está numa velocidade tão grande de mudança que eles [alunos] não percebem que estão inseridos nisso. Que está tudo globalizado e que em um segundo você está em qualquer parte do mundo com a internet. Então, eu acho que eles têm que aprender inglês por vários motivos. Eles têm que aprender pelo motivo do trabalho. Eles têm que aprender porque é importante aprender uma língua estrangeira.

A docente atenta para o fato de que o mundo está mudando rapidamente, chamando atenção para o fenômeno da globalização e as possibilidades da comunicação instantânea e aparentemente sem barreiras da internet. A professora parece ter uma visão otimista da globalização que atrelada ao domínio da língua inglesa cria possibilidades de ascensão social e melhoria de vida, principalmente pela questão do trabalho. Pennycook (2007) nos diz que há mitos criados ao redor do mundo de que a língua inglesa é uma maneira de melhorar a vida das pessoas. A esse respeito, ele nos indica a olhar as contribuições do ensino de inglês em termos

⁶⁷ Acredito que a professora Rosa também tenha a percepção do fenômeno da globalização e de mudanças na sociedade. No entanto, essa questão não aparece como dado nas entrevistas e aulas observadas.

de classe, e conseqüentemente, atentar para o fator de diminuição da pobreza em massa, considerando as relações sociais e econômicas, e não para casos isolados, individuais de mobilidade social por conta do aprendizado do inglês. Nas palavras do autor:

é preciso distinguir muito claramente os argumentos de orientação individualista sobre ascensão social e os argumentos de orientação de classe sobre redução em massa da pobreza.⁶⁸ (Ibid., p.103)

Um exemplo dessa visão de orientação individual pode ser referido à comum situação de uma sociedade neoliberal que escolhe um indivíduo para ser usado como exemplo de sucesso decorrente de seu esforço e empenho para justificar desigualdades sociais e diversas outras situações, como o domínio da língua inglesa. De certa maneira, Margarida utiliza essa visão ao citar, na entrevista, o exemplo de uma aluna que por meio da ajuda de uma ONG, estudou e se tornou fluente em inglês e, posteriormente, conseguiu emprego no café de um importante hotel:

Margarida: **Eles não conseguem ver essa importância** e eu acho difícil, eles ficam é..., **nunca na vida deles, eles vão usar no trabalho**, só que assim (...) tem uma menina que eu não dou aula na sala, ela trabalha no *M. Plaza*, ela fala inglês fluente(.) ela é do outro segundo [ano] (...) então a ONG ajudou, (...), aí ela acabou fazendo curso, e aí ela acabou arrumando emprego no *M. Plaza* e tá trabalhando lá, (...) e ela fala inglês melhor que professor, ela fala muito bem, muito bem(.) muito assim fluente a menina.

Na concepção de Margarida, saber inglês para ter possibilidades de trabalho é um desejo que ela acredita que seus alunos tenham ou deveriam ter. Os alunos, por sua vez, consideram importante o aprendizado da língua inglesa e as possibilidades que esse conhecimento pode proporcionar para agir no mundo globalizado. No entanto, na visão dos alunos, essa atuação não se limita à esfera do trabalho, ou seja, a melhores condições de

⁶⁸ Tradução da pesquisadora.

trabalho necessariamente. Para saber a opinião dos alunos de Margarida, além de conversas informais com a pesquisadora, foram aplicados 35 questionários⁶⁹ aos estudantes dos 1º e 2º anos do Ensino Médio. Desse total, 100% afirmam achar importante aprender a língua inglesa. Os motivos que apontam para essa importância referem-se a: o inglês ser considerado uma língua muito conhecida, a língua da internet (5,7%); ser importante para o mercado de trabalho (22,8%) e pela possibilidade em conhecer outras culturas (62,8%)⁷⁰. Nota-se com as respostas dos questionários que a preocupação com o mercado de trabalho não aparece como uma prioridade para os alunos. Outra questão que aparece nos dados sobre a opinião dos estudantes refere-se à percepção deles em relação às mudanças da sociedade, à globalização, e a posição do inglês nesse cenário. No questionário em questão, os alunos tinham a possibilidade de escrever suas opiniões a respeito das respostas assinaladas. Assim, os comentários⁷¹ dos alunos apresentam suas percepções em relação às questões apontadas anteriormente:

Inglês está presente em tudo na internet, filmes e musica, propaganda em tudo porque é língua universal. (aluno do 1º ano, 16 anos)

É muito importante o mundo todo lá fora uma boa parte fala inglês tudo envolve o inglês, o inglês tem ser aprendido por todos. (aluno do 1º ano, 18 anos)

É importante a língua inglesa como outras também. (aluno do 1º ano, 19 anos)

como as coisas estão evoluindo tão rapidamente tenho que me atualizar no inglês. (aluno do 1º ano, 16 anos)

Hoje o inglês é essencial na nossa vida porque nos dá a oportunidade de conhecer outras culturas. (aluno do 2º ano, 17 anos)

⁶⁹ O modelo do questionário semiaberto, assim como o método e resultados da tabulação dos dados encontram-se nos apêndices 6 e 7 respectivamente.

⁷⁰ Os resultados não totalizam 100% por referirem-se a um questionário semiaberto no qual existe a possibilidade de assinalar mais de uma resposta ou haver a ausência de respostas. As porcentagens baseiam-se, dessa forma, no número total de respostas dadas.

⁷¹ Os comentários foram transcritos como estavam nos questionários, sem correção ortográfica conforme as regras normativas. Para ler todos os comentários, vide tabulação dos dados no apêndice 7.

Diferentemente da percepção de Margarida, seus alunos não parecem estar alheios às rápidas transformações da sociedade. Alguns alunos parecem estar atentos às possibilidades da internet; à importância não somente da língua inglesa, *como outras também*, ou seja, a importância de aprender uma língua estrangeira; ou ainda, por suscitar *a oportunidade de conhecer outras culturas*. Curioso notar que os alunos do Ensino Fundamental II também demonstram interesse em aprender inglês pelo motivo majoritário da possibilidade de ter contato com outras pessoas e culturas. Dentre os 49 questionários aplicados aos alunos da escola de Rosa, 69,3% (34) acham importante aprender o idioma para conhecer outras culturas.

Parece-nos, dessa forma, que há interesse por parte dos alunos no conhecimento de uma língua estrangeira, como o inglês. No entanto, a escola, ou ainda, o ensino regular público, não está atendendo satisfatoriamente essa demanda de ensino. Cabe aqui, citar o comentário de um aluno do Ensino Médio em relação a essa questão.

Para mim o inglês na escola estadual é muito fraco eu acho que o governo deveria investir mais nessa disciplina. (aluno do 1º ano, 16 anos)

Pode-se interpretar, por um lado, que esse aluno apenas reproduz um discurso que ouve nas mais diversas esferas de sua vida em relação à necessidade de investimentos na educação. No entanto, por outro viés, sua voz reverbera uma necessidade real, já apontada em diversos estudos acadêmicos, inclusive no decorrer deste trabalho, de que o ensino de língua inglesa praticado na escola regular (pública) é insatisfatório e carece de reformulações.

Considerando as questões trazidas até o momento, interpreto que a prática de ensino de inglês de Margarida parece não estar promovendo a percepção dos alunos para as possibilidades que o aprendizado da língua inglesa pode proporcionar se visto a partir de uma concepção de ensino que visa à criticidade e à ampliação de perspectivas. Ao acentuar a

relevância da globalização no aprendizado do inglês, essa professora pode estar reforçando valores, como os apontados por Rajagopalan (2003) que acentua que aprender uma língua estrangeira, principalmente o Inglês, parece uma atividade natural e ideal para aqueles que querem ter sucesso nesse mundo globalizado, tendo acesso a recursos diferenciados. Martinez (2007), em dissertação de mestrado sobre a formação de professores de língua inglesa, citando o mesmo autor referido acima, destaca que a língua inglesa carregaria o status de “língua mais importante do mundo”, por causa da globalização. Segundo a citada pesquisadora, essa visão passa por alto o fato de que esta seria uma implicação muito mais de cunho de dominação, e dependendo de como professores e alunos interpretem esses valores intrínsecos ao ensino de língua inglesa, muitas vezes ao terminar o curso, o aluno poderá ter a impressão de que “cresceu culturalmente” e por isso terá mais valor na sociedade pelo fato de ter aprendido uma língua estrangeira com mais *status*.

Essa questão também pode ser discutida por meio da avaliação escrita que Margarida aplicou a seus alunos, apresentadas no capítulo 2. A prova aplicada ao primeiro ano (ou 1ª série) do Ensino Médio trouxe duas questões dissertativas: 1) *Quais as diferenças entre Inglês Britânico e Inglês Americano?* 2) *Por que o Inglês é considerado uma língua internacional?*

A escolha de tais perguntas reflete determinadas concepções de língua e cultura veiculadas pela apostila e compartilhadas pela professora Margarida. Ao que parece, ela se baseia nas atividades propostas por esse material para elaborar a prova. Seguem atividades do material a esse respeito:

4. Work in groups. In Portuguese, discuss the questions below.

a) What is the other language Canadians speak? Do you know why?

b) Why don't all the people in the USA speak English?

c) Do you know any countries where English is spoken as a second language?

d) Why is English considered an international language?

e) What are the differences between American and British English varieties?

5. Read the text below to find out if your answers to the questions in Activity 4 are right. You may not find all the answers.

The International Language: English!

English is present in our daily lives. If you have access to the Internet, most of the information there is in English: if you like listening to pop songs, lots of them are in English; if you go to the cinema, most film productions are in English; in other words, we are in contact with English all the time.

There are about 700 million speakers of English around the world. In some countries it is the first language, like in the USA and the United Kingdom. In Canada, for example, people speak English and French as official languages. In other countries like South Africa, Pakistan and India, it is the second official language. And we cannot forget people who need to speak the language for professional reasons: the world of science and business uses English as a means of communication. In this sense, English is considered a "lingua franca".

But is the language the same in all these contexts of use? Of course not. There are many different kinds of English. For example, a British person would call a taxi to go home, but an American would call a cab; a student at school in the USA uses an eraser, whereas a school boy in England uses a rubber. And an American inside a bank waits in line, whereas a British waits in a queue.

Figura 12 – Atividade da apostila do 1º ano, página 07.



HOMEWORK: FOCUS ON LANGUAGE 1



1. Study the table. Then read the situations and choose the correct answer.

© Claudio Ripinskas

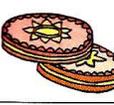
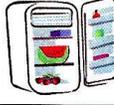
AMERICAN X BRITISH ENGLISH: VOCABULARY VARIETIES		
	AMERICAN ENGLISH	BRITISH ENGLISH
	elevator	lift
	faucet	tap
	cookies	biscuits
	stove	cooker
	check	bill
	refrigerator	fridge
	movie theater	cinema

Figura 13 – Atividade da apostila do 1º ano, página 08.

- a) My stepfather Mike is from New York, US. He loves going to the *movie theater*. His favorite genres are comedies and thrillers.
- b) Peter and I were born in London, UK. We live in a small flat downtown. The building is not high, so it doesn't have a _____. We don't like climbing up the stairs very much.
- c) Jeremy is staying with his cousins in California, USA. The eldest one asked him this morning, "Would you like some _____?" and he said, "Yes, of course. I prefer the chocolate ones."
- d) Debbie is from Liverpool, England, but now she lives in Florida, US. At the beginning it was difficult for her to understand some words American people use. In restaurants, for instance, Americans always ask for the _____ when they want to pay for the meal and go home.
- e) Tommy is going to get married soon. His American friends wrote to him asking what present he would prefer: a _____ or a _____.
2. Study the code and break it to discover 5 (five) names of countries where English is an official language.

A = ♣	E = ☀	I = ℘	M = ¥	Q = Θ	U = ●	Y = †
B = ▲	F = ♪	J = €	N = #	R = ?	V = ◀	Z = —
C = ☉	G = †	K = ↔	O = +	S = ζ	W = ■	
D = ♪	H = ♥	L = ©	P = Ψ	T = ■	X = ◇	

a) ℘ # ♪ ℘ ♣
India

b) ζ ℘ # † ♣ Ψ + ? ☀

c) € ♣ ¥ ♣ ℘ ☉ ♣

d) ▲ ☀ © ℘ — ☀

e) ζ ♣ ¥ + ♣

f) Ψ ♥ ℘ © ℘ Ψ Ψ ℘ # ☀ ζ

Figura 14 – Atividade da apostila do 1º ano, página 09.

O que se percebe no exercício 1 da página 08 da apostila e na pergunta 1 da prova de Margarida é que ambos (material e professora) ainda ligam a língua inglesa ao poder hegemônico das nações inglesa e [norte]americana. Nesse caso, atribui-se à língua inglesa uma noção de pertencimento a esses países, o que remete à visão tradicional tríade de língua, identidade e território, e reforça a concepção de cultura nacional estabelecida pelos limites territoriais do estado-nação, conforme discutido anteriormente. A segunda pergunta da prova apresenta a questão do inglês como língua internacional (doravante EIL, a sigla em inglês para *English as an International Language*). Podemos destacar que a própria construção da pergunta pressupõe que a língua inglesa seja considerada uma língua internacional. No texto do exercício 5 da atividade da página 07 da apostila referente à essa questão, nota-se a mesma concepção da pergunta anterior ao atribuir a língua a determinados países ou estados-nação. Na visão do texto, do total de falantes de inglês no mundo, os que não são nativos (oriundos dos países em que o inglês é língua oficial ou primeira língua) são considerados pertencentes ao grupo que usa o inglês como meio de comunicação, ou como afirma o texto, usam o inglês como língua franca. Essa questão, assim como a visão do inglês como língua internacional são expandidas a seguir.

Em linhas gerais, o EIL “pertence a todas as pessoas (do mundo) que falam inglês, mas ele não é a língua nativa de ninguém” (RAJAGOPALAN, 2004, p. 11). Ou seja, o EIL não é uma língua própria de um país ou outro, mas sim uma língua internacional de conhecimento de todas as pessoas do mundo que a falam. No entanto, Pennycook (1994, p.06) questiona algumas das limitações que ele percebe na visão dominante de ensinar inglês nas teorias da linguística aplicada, ao argumentar que a visão de inglês como língua internacional (EIL), pressupõe que a “expansão do inglês se dá de maneira natural, neutra e benéfica.” Nas palavras do autor:

[A língua inglesa] é considerada natural porque, embora haja algumas críticas com referência à imposição colonial do Inglês, sua expansão subsequente é vista como resultado de forças globais inevitáveis. É vista como neutra porque uma vez que o Inglês tem sido considerado, de alguma forma, desprendido de seu contexto cultural de origem (particularmente Inglaterra e EUA), se tornou um meio de comunicação neutro e transparente. E é considerado benéfico porque numa visão um tanto otimista da comunicação internacional se supõe que sua expansão ocorre de maneira cooperativa e igualitária. (Ibid., p.09)⁷²

Assume-se, assim, nessa visão de EIL, segundo o autor, que sujeitos e países aparentemente escolhem a língua inglesa livremente, independentemente de implicações econômicas, políticas e ideológicas. Há, ainda, a visão de que o maior perigo da grande expansão do inglês seja para a própria língua em si, do que para outras línguas ou culturas, uma vez que, por conta de sua larga disseminação, ela seja corrompida. O autor afirma que a crença na expansão “natural” da língua inglesa é decorrente da falta de um olhar crítico para as relações globais:

Adotar uma visão sobre a expansão como *natural* é ignorar a história dessa expansão e dar as costas às forças globais maiores e aos objetivos e interesses das instituições e governos que a têm promovido. Concebe-la como *neutra* é tomar uma visão bastante específica da língua e, ainda, pressupor que o aparente *status* do inglês está acima de questões sociais locais, culturais, políticas e econômicas. Enxerga-la como *benéfica* é tomar uma posição ingenuamente otimista a respeito das relações globais e ignorar as relações entre o Inglês, as distribuições desiguais e os fluxos de riqueza, recursos, cultura e conhecimento.” (Ibid., p. 23-4)⁷³

Pennycook (1994) percebe haver uma polarização nas discussões a respeito da expansão da língua inglesa entre, basicamente, duas questões. A primeira diz respeito a uma visão conservadora que defende a necessidade de manter certos padrões da língua, e a segunda remete a uma concepção liberal mais pluralista que indica que se deve reconhecer e legitimar as variedades linguísticas da língua inglesa. Nesse âmbito da teorização de EIL, o autor afirma

⁷² Tradução da pesquisadora.

⁷³ Tradução da pesquisadora.

que há pouca pesquisa que abrange questões mais diversas do que essas duas, justamente por haver uma visão subentendida sobre a expansão do inglês como natural, neutro e benéfico. O autor defende que não significa que essas questões não sejam importantes, no entanto, ao serem tratadas de maneira dicotômica, “elas parecem ter se tornado os únicos temas de debate e obscureceram, assim, uma variedade de outras questões (...) que podem encorajar uma reavaliação do nosso papel como professores de Inglês no mundo.”⁷⁴ (Ibid., p. 11)

Assim, a respeito da visão de inglês como língua internacional, Pennycook (1994) aponta três limitações principais:

- 1) Falha em problematizar a noção de escolha e, conseqüentemente, assume-se que sujeitos e países escolhem ou optam pela língua inglesa livremente, independentemente das implicações econômicas, políticas e ideológicas. O autor aponta que é justamente nessa falha de olhar criticamente as relações globais que permite essa crença na expansão "natural" da língua inglesa.
- 2) Predomínio de uma visão de língua estruturalista e positivista, que sugere que todas as línguas estão livres de influências culturais e políticas. E, no caso do inglês, na crença de seu *status* internacional, a língua é tratada de forma ainda mais neutra.
- 3) Um entendimento sobre as relações internacionais que sugere que sujeitos e nações lidam uns com os outros livremente, em uma base igualitária, e assim, o inglês pode ser extensamente usado benéficamente.

Para esse autor, essas implicações geram visões e entendimentos limitados do papel do professor de inglês. Elas enfatizam questões de eficiência de ensino e aprendizagem, numa visão positivista de ensino.

⁷⁴ Tradução da pesquisadora.

Outra visão dominante sobre a expansão do inglês no mundo é o que se tem chamado de *World Englishes* (doravante WE). Para Pennycook (1994) a ideia de WE busca desafiar a noção monolítica do inglês advinda do centro de instituições anglo-saxãs hegemônicas globalmente, que geram movimentos homogeneizantes de expansão da língua. Por um lado, o WE defende uma visão heterogênea, que advém de uma posição pluricêntrica a respeito da língua. O paradigma dessa visão relaciona-se a como o inglês se tornou local e institucionalizado, e isso gerou diferentes variedades de inglês, diferentes *englishes* ao redor do mundo. No entanto, o autor atenta para a questão da impossibilidade de capturar a complexidade de *englishes*, apesar de estudiosos tentarem fazê-lo, e para a problemática questão de alocar falantes nativos e suas normas no centro, e falantes não nativos em outro lugar. O teórico afirma que os diferentes *englishes* são construídos em linhas excludentes e nacionalistas.

Em relação à visão de inglês como Língua Franca (doravante LF), Canagarajah (2006) menciona dois momentos históricos específicos no qual o inglês se expandiu pelo mundo como LF. O primeiro refere-se ao período de colonização, iniciado a partir do século XVI quando o inglês foi levado pela Inglaterra às suas colônias. Em segundo lugar, LF remete à situação atual, que por meio da globalização, em que, devido “às novas tecnologias, às relações econômicas e de produção transnacionais, e à natureza porosa das fronteiras territoriais, o inglês se tornou uma língua de contato para uma gama mais ampla de comunidades”⁷⁵ (Ibid., p. 197).

A respeito das definições ao redor do falante de língua inglesa, Graddol, já em 1997, mostra que o número de falantes não nativos de inglês deve superar os de falantes nativos. O autor afirma que tal acontecimento gera uma questão política. Ele nos lembra de que a

⁷⁵ Tradução da pesquisadora.

valorização do falante nativo na teoria linguística é bastante antiga, sendo um produto da modernidade, estando atrelada à formação dos estados-nação e de identidades nacionais do sujeito, discutidos anteriormente. A questão é que mais e mais pessoas devem aprender inglês no decorrer do século XXI, no entanto, será que os falantes nativos permanecerão como referências de norma de uso, como a questão da avaliação de Margarida parece propor?

Ao discorrer a respeito de sua percepção sobre a importância do ensino de inglês, Rosa fornece indícios quanto à suas concepções de língua e cultura. Saliento que tais indícios são interpretações apontadas e percebidas pela pesquisadora na busca por esse foco de investigação.

*Rosa: Eu acho que é importante aprender qualquer língua, qualquer coisa. Eu gosto de aprender, então (...) acho que..., assim, **aprender uma língua estrangeira, você entra em contato com outras culturas. E não é só o instrumental da língua, né, só o inglês né, tanto é que na descrição curricular está escrito né, que o inglês serve para você expandir sua visão de mundo né, acho isso muito importante.***

Rosa apresenta em sua fala a importância que vê em aprender uma língua estrangeira pela possibilidade de entrar em contato com outras culturas, expandindo assim, a visão de mundo do sujeito. Ao afirmar que *não é só o instrumental da língua* que deve ser considerado ao ensiná-la, interpreto que ela constrói uma visão de língua que não a percebe apenas como ferramenta que deve servir a um propósito de uso, por exemplo, mas que corrobora a percepção que há diversas maneiras de organizar e expressar a experiência humana.

Pennycook (2007) aponta que a importância dada ao domínio de uma língua estrangeira pode estar relacionada à ampliação da visão de mundo do sujeito, a percepção da heterogeneidade da linguagem e de suas representações e valores, e no caso do inglês, aprender essa língua pode proporcionar a oportunidade de uma

multiplicidade de discursos, aqueles que sabem inglês são capazes de se engajar em diálogos com maiores expectativas educacionais (...) para interpolar processos representacionais múltiplos e a transformação dessas representações, a construção de novas maneiras de saberes, de novas formas de desenvolvimento nacional e global.⁷⁶ (Ibid., p.97).

Em termos pedagógicos, significa dizer que o ensino e aprendizagem da língua estrangeira podem estar abertos a vozes híbridas no contexto da sala de aula, para promover a multiplicidade de discursos em que seus participantes podem se beneficiar dos conflitos por meio do qual “questiona as muitas vozes construídas em suas representações e (des)identificações culturais plurais.” (Ibid., p.100)⁷⁷

⁷⁶ Tradução da pesquisadora.

⁷⁷ Tradução da pesquisadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No capítulo 1 dessa pesquisa foram abordadas as bases teóricas dos letramentos, atentando para o desenvolvimento dessa perspectiva em pesquisas brasileiras, principalmente na área de ensino de línguas estrangeiras, no âmbito do Projeto Nacional de formação de professores de língua inglesa. As transformações na sociedade observadas nas últimas décadas foram discutidas juntamente com questões referentes ao fenômeno conhecido como globalização. Observou-se que as implicações dessas mudanças no campo educacional têm gerado desafios ao modo tradicional de conceber conhecimento, gerando insumos para as discussões a respeito da inclusão de uma epistemologia de *performance* como apontadas por Lankshear e Knobel (2003).

Assim, as teorias dos Novos Letramentos e Multiletramentos foram tratadas como alternativas ou possibilidades para a compreensão das mencionadas transformações sociais e seus resultados, como as transformações no uso da linguagem e da comunicação, na construção de sentidos e produção de conhecimentos. Em seguida, foram tratados os objetivos do ensino de línguas estrangeiras no ensino formal, enfatizando o aspecto educacional desse ensino como possibilidade de expandir a perspectiva de mundo dos aprendizes por meio do desenvolvimento da cidadania e criticidade. Esses conceitos são revisitados sob a visão dos estudos de letramentos e de letramento crítico enfatizando as possibilidades do agenciamento do sujeito por meio do aprendizado da língua inglesa.

Reconhecendo que as teorias de letramentos para o ensino de línguas estrangeiras não se constituem como metodologia de ensino ou como proposta de práticas de ensino pré-

estabelecidas ou fixas – aliás, versa-se sobre o contrário disso - questões referentes a conceituação de língua e cultura tornam-se cruciais, uma vez que se busca entendimento de questões epistemológicas, educacionais e filosóficas a fim de melhor compreender os motivos e implicações de determinadas práticas de ensino e aprendizagem. Assim, no capítulo 2 buscamos construir as análises baseadas em interpretações acerca do entendimento dos sujeitos de pesquisas – as professoras Margarida e Rosa – quanto aos seus conceitos de língua e cultura atrelados às suas práticas e discursos pedagógicos. Ao reconhecer determinados conceitos das professoras, evidenciaram-se influências advindas de suas formações educacionais e acadêmicas, assim como de suas próprias visões de realidade e de mundo.

No capítulo 3, ao buscar ampliar determinadas questões que emergiram das análises das concepções das professoras investigadas, discutiu-se o conceito de multimodalidade e as maneiras como ele pode ser visto e usado a depender da concepção de conhecimento e de texto adotados. Buscou-se, ainda, ampliar a discussão a respeito das interpretações dos conceitos de cultura de ambas professoras atrelada às questões condizentes com as teorias de letramentos. Por fim, apresento as interpretações e análises das concepções das professoras e também dos alunos quanto à língua inglesa, sua relação e posição no mundo e a importância de seu ensino e aprendizagem para esses sujeitos no ensino formal público.

Ao retomar as perguntas de pesquisa apresentadas na introdução desse trabalho e que nortearam a investigação, apresento os resultados de pesquisa, não como respostas completas ou verdadeiras, mas como percepções contingentes e limitadas à visão da pesquisadora. A primeira pergunta de pesquisa visou identificar as concepções de língua e cultura emergentes dos discursos e das práticas das professoras investigadas no ensino de inglês da escola pública as quais foram apresentadas e discutidas ao longo dos capítulos 2 e 3. Em linhas gerais, ambas

professoras evidenciam em suas concepções elementos atribuídos a noções ditas tradicionais de conceber língua e cultura, oriundas, muito provavelmente, tanto de suas formações como estudantes como as de professoras em formação. Contudo, observou-se em ambas professoras certa busca por transformar e significar suas práticas, cada uma a seu modo. No caso específico da professora Margarida, conforme apresentado ao longo desse trabalho, parece haver o predomínio de uma concepção linguística de base estruturalista e de vertente educacional positivista. Em paralelo, essa professora conhece e estuda outras abordagens de ensino que abarcam concepções com viés sociocultural, de língua como prática social, sem, contudo, parecer transpor ou se apropriar de tais concepções de maneira que mude sua prática de ensino, conforme relato da própria professora no capítulo 2. Em relação à professora Rosa, sua formação mais recente parece evidenciar uma maior influência de uma visão sociocultural de língua e ensino. Ao mesmo tempo, sua prática ressoa influências de métodos de gramática, de tradução e, ainda, da abordagem comunicativa para ensino de línguas estrangeiras.

Assim, buscou-se ainda compreender e interpretar se essas concepções identificadas refletem um ensino que atende as necessidades educacionais da sociedade atual. Ao considerar essa segunda pergunta de pesquisa, destacam-se as transformações sociais apontadas pelas teorias de letramentos discutidas no capítulo 1. Sob esse viés, as práticas de ambas professoras parecem não atender, ou ainda, não atender satisfatoriamente as necessidades educacionais de seus alunos de modo a integrar e problematizar a aprendizagem da língua inglesa. Dessa maneira, a partir da investigação proposta, pôde-se perceber que as concepções de língua que emergem do discurso e das práticas das professoras não se apresentam como estanques, e sim permeadas por conflitos, heterogeneidade e contingências.

Em suma, esperamos que a pesquisa aqui apresentada possa contribuir para o ensino de

línguas estrangeiras e formação de professores que visam, principalmente sob um viés educacional do ensino de línguas, à formação de sujeitos que possam desenvolver sua percepção crítica e expandir sua visão de mundo de modo a melhorar suas condições de vida e atuação numa sociedade em constante transformação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, J. G. A Terceirização do Ensino de Língua Estrangeira em Escolas de Ensino Formal. 2010. 179f (Dissertação de Mestrado). FFLCH, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2010.

ANDRÉ, M. E. D. A. De. *Etnografia da prática escolar*. 14ed. Campinas: Papirus, 2008.

AQUINO, Julio Groppa. A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In: AQUINO, J. G. (org). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996, p.39-55.

BAKHTIN, M. (Volochinov, V. N.). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2004.

BARTON, D. *Literacy: an introduction to the ecology of written language*, Oxford, Blackwell, 1994.

BAUMAN, Z. *Globalização: as consequências humanas*. Tradução, Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1998.

BAUMAN, Z. *Identidade*. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2005.

BAYNHAM, Mike J. Ethnographies of Literacy: Introduction. In: *Language and Education*. Vol 18.4, 2004, p. 285-290.

BHABHA, H. *The Location of Culture*. London: Routledge, 1994.

BHABHA, H. On Writing Rights. In: *Globalizing Rights*. Gibney, M. (ed). New York: Oxford University Press, 2003.

BOURDIEU, P. *A Economia das Trocas Linguísticas*. São Paulo: Edusp, 1996.

BRASIL. Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Línguas Estrangeiras. *Linguagens, Códigos e Tecnologias*. Vol. 1. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica, 2006, p. 86-124.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Língua Estrangeira*. Brasília/DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Senado Federal. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9394/96*. Brasília – DF, 1996.

BROTTO, Ivete Janice de Oliveira. Alfabetização: Um tema, muitos sentidos. 2008. 241f. (Tese Doutorado). Curitiba.UFP. 2008.

BRYDON, D. *Globalization and Higher Education: working toward cognitive justice*. São Paulo: DLM/USP, 22 jan. Conferência, 2009.

CANAGARAJAH, A. S. Negotiating the local in English as a lingua franca. *Annual Review of Applied Linguistics*, n. 26, 2006, p. 197-218.

CASTELLS, M. *Network Society*. Oxford: Blackwell, 2nd Ed, 2000.

CAVALCANTI, M.C.; MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas em contexto brasileiro. In: *Revista Trabalhos em Linguística Aplicada*, vol. 17, Unicamp, 1991.

COPE, B.; KALANTZIS, M. *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London: Routledge, 2000.

CUESTA, M. Sánchez. Cultura. In: VILLA, Mariano M. (dir.). *Dicionário de pensamento contemporâneo*. São Paulo: Paulus, 2000.

DUBOC, A. P. M. A questão da avaliação da aprendizagem de língua inglesa segundo as teorias de letramentos. 2007.181f. (Dissertação de Mestrado). FFLCH, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2007.

DUBOC, A. P.; FERRAZ, D. Letramentos Críticos e Formação de Professores de Inglês: Currículos e Perspectivas em Expansão. Em: JORDÃO (org.) *Letramentos e Multiletramentos no Ensino de Línguas e Literaturas*. Dossiê Especial. Revista X, vol.1. 2011, p. 19- 32.

ERICKSON, F. What makes school ethnography ‘ethnographic’? In: *Anthropology & Educational Quarterly*, v.15, 1984, p. 51-66.

FERRAZ, D. M. Investigações sobre a leitura através do cinema na universidade: o letramento crítico no ensino de inglês. 2006. 185f. (Dissertação de Mestrado). FFLCH, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2006.

FERRAZ, D. M. Digital Epistemologies in Brazilian Contexts: The Challenges of Meeting Theories and Practice. In: A. Shafaei (Ed.), *Frontiers of Language and Teaching: Proceedings of the 2010 International Online Language Conference*. Boca Raton: Universal-Publishers, 2010a, p. 260-270.

FERRAZ, D. M.; XAVIER, R. EELT Education through English Language Teaching and Visual Literacy: an interweaving perspective. In: *Contexturas*, v. 17, 2010b, p. 39-56.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1996.

GEE, J. P. Meanings in discourse: Coordinating and being coordinated. In: Muspratt, S., Luke, A. & Freebody, P (Eds.), *Constructing Critical Literacies*. Cresskill, New Jersey: Hampton Press, 1997.

GEE, J. P. New People in New Worlds: network, the new capitalism and schools. In: *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London: Routledge, 2000.

GEE, J. P. *Situated Language and Learning: a critique of traditional schooling*. New York & London: Routledge, 2004.

GEE, J. P. *Social Linguistics and Literacies: ideologies in discourses*. 3. ed. London: Routledge, 2008.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GIROUX, Henry. *Os professores como intelectuais*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GIROUX, H. *Breaking into the Movies: Film and the culture of politics*. Malden: Wiley Blackwell, 2002.

GRADDOL, David. *The Future of English?* Texto disponível em <http://www.britishcouncil.org/learning-elt-future.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2011. London: British Council, 1997.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 7ª Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1992.

HEATH, S.B. Critical Factors in Literacy Development. In: *Literacy, Society, and Schooling*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

HOBSBAWN, E. J.; RANGER, T. *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

JORDÃO, C. M. English as a foreign language, globalisation and conceptual questioning. *Globalisation, Societies, and Education*, v. 7, 2009, p. 95-107.

KATO, Mary. A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, ANGELA B. (org). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

KRESS, G. *Literacy in the new media age*. London: Routledge, 2003.

KRESS, G.; van LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. 2. ed. London/New York: Routledge, 2006.

LANKSHEAR, C.; M. KNOBEL. *New Literacies: Changing Knowledge and Classroom Research*. Buckingham: Open University Press, 2003.

- LARAIA, R.B. *Cultura, um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 2000.
- LIMA, L. C. (Org.) *Teoria da Cultura de Massa*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- LUKE, A.; FREEBODY, P. Shaping the Social Practices of Reading. In: MUSPRATT, S.; _____, P. (Eds.). *Constructing Critical Literacies*. St. Leonards: Hampton Press, 1997, p. 185-225.
- MAGNANI, L. H. Um Passo para Fora da Sala de Aula: novos letramentos, mídias e tecnologias. Em: JORDÃO (org.) *Letramentos e Multiletramentos no Ensino de Línguas e Literaturas*. Dossiê Especial. Revista X, vol.1. 2011, p. 1-18.
- MARREIRO, S. C. R. Investigações sobre Letramento Crítico no Ensino Fundamental de uma Escola Internacional. 2007. Relatório de Iniciação Científica em Letras Modernas – Inglês (Trabalho de Graduação Individual). São Paulo: Universidade de São Paulo, FFLCH, 2007.
- MARREIRO, S. C. R. Leitura(s) e Letramento Crítico: uma investigação no ensino fundamental I em uma escola internacional. Em: JORDÃO (org.) *Letramentos e Multiletramentos no Ensino de Línguas e Literaturas*. Dossiê Especial. Revista X, vol.2. 2011, p. 97-114.
- MARTINEZ, J. Z. Uma leitura sobre concepções de linguagem e educação profissional de língua inglesa. (Dissertação de Mestrado). Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2007.
- MATENCIO, Maria L. Analfabetismo na mídia: conceitos e imagens sobre o letramento. In: KLEIMAN, Angela. (org) *Os significados do letramento*. São Paulo: Mercado das Letras, 1995.
- MATTOS, A. O Ensino de Inglês como Língua Estrangeira na Escola Pública: Novos Letramentos, Globalização e Cidadania. 2011. 262f. (Tese de Doutorado). FFLCH, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2011.
- MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario T. M. Hibridismo e tradução cultural em Bhabha. In: ABDALA JÚNIOR, Benjamin (org). *Margens da cultura: mestiçagem, hibridismo & outras misturas*. São Paulo: Boitempo Editorial. 2004, p. 113-133.
- MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario T. M. Cultura, Língua, e Emergência Dialógica. Revista Letras & Letras. Uberlândia-MG v.26 n.2 , jul.|dez, 2010, p. 289-306.
- MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario T. M. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significação. Em: *Formação de Professores de Línguas: ampliando perspectivas/* Ruberval Franco Maciel e Vanessa de Assis Araujo (Orgs.) Jundiaí, Paco Editorial, 2011.
- MIGNOLO, W. D. Local histories/global designs: coloniality, subaltern knowledges, and border thinking. Princeton, NJ: Princeton University Press, 2000.

MONTE MÓR, W. Linguagem e Leitura da Realidade: Outros olhos, Outras Vozes. Tese de Doutorado. Não publicada. São Paulo: USP, 1999.

MONTE MÓR, W. Língua e diversidade cultural nas Américas multiculturais. Interfaces nº 2. Porto Alegre: UFRGS/ABECAN, 2002.

MONTE MÓR, W. A Mediação entre a teoria e a prática no ensino de línguas estrangeiras. São Paulo, Revista Crop. n. 11, 2006, p. 347-361.

MONTE MÓR, W. Investigating Critical Literacy at the University in Brazil. *Critical Literacy: Theories and Practices*, v. 1, 2007^a, p.41-51.

MONTE MÓR, W. Linguagem digital e interpretação: perspectivas epistemológicas. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, volume 46(1). Campinas: IEL/UNICAMP, 2007b.

MONTE MÓR, W. Leitura, Literatura e Letramento Crítico em Garcia Márquez. In SEDYCIAS, J. (org) *A América Hispânica no Imaginário Literário Brasileiro*. Recife: Universitária da UFPE, 2007c.

MONTE MÓR, W. Línguas Estrangeiras, Educação e Novos Letramentos. In FRANCO, A., ÂNGELO, C. M. P., STUTZ, L., TEIXEIRA, N.C.B. (orgs) *Texto, memória e diferença cultural*. Guarapuava: UNICENTRO, 2007d.

MONTE MÓR, W. Eu e o Outro: imagens refletidas. Um estudo sobre identidade e alteridade na percepção das culturas. Interfaces nº 8. Porto Alegre: UFRGS, 2008.

MONTE MÓR, W. Critical Literacies, Meaning Making and New Epistemological Perspectives. *Matices en Lenguas Extranjeras*, v. 02, 2009a, p. 01-18.

MONTE MÓR, W. Foreign Languages Teaching, Education and the New Literacies Studies: Expanding Views. In: *New Challenges in Language and Literature*. FALE/UFMG, 2009b.

MONTE MÓR, W. Multimodalidades e comunicação: antigas novas questões no ensino de línguas estrangeiras. *Letras & Letras (UFU. Impresso)*, v. 26, 2010, p. 469-478.

MONTE MÓR, W. Critical Literacies in the Brazilian University and in the Elementary/Secondary Schools: the dialectics between the global and the local. In: Ruberval Franco Maciel e Vanessa de Assis Araujo. (Org.). *Formação de Professores de Línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí: Editora Paco, 2011, v. p. 307-318.

MORIN, E. A Reforma do Pensamento. In: *A Cabeça Bem-Feita*. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil, 2000.

MOTTA, T. F. *Leitura em Inglês no Ensino Médio: uma análise da atividade de leitura na escola e sua relação com a comunicação mediada por novas tecnologias*. 2007.181f. (Dissertação de Mestrado). FFLCH, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2007.

OLIVEIRA, E. P. *A importância de se ensinar/aprender inglês no ensino médio da rede pública estadual: o discurso de pais e alunos*. 2005. (Dissertação de Mestrado). FFLCH, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2005.

PENNYCOOK, A. *The Cultural Politics of English as an International Language*. London: Longman, 1994.

PENNYCOOK, A. *Critical Applied Linguistics: critical an introduction*. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum, 2001.

PENNYCOOK, A & MAKONI, S. *Desinventing and Reconstituting Languages*. Clevedon: Multilingual Matters, 2007.

PENNYCOOK, A. *Global Englishes and Transcultural Flows*. London: Routledge, 2007.

PENNYCOOK, A. *Language as a Local Practice*. London: Routledge, 2010.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma Linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2003.

RICHARDS, J. C. & RODGERS, T. S. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

SÃO PAULO (Cidade). *Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental: ciclo II : Língua Inglesa / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo : SME / DOT, 2007*.

SILVA, A. C. A. O. *Representações do aprender inglês no Ensino Fundamental e Médio*. 2010. 151f. (Dissertação de Mestrado). FFLCH, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2010.

SILVA, S. B. *Da Técnica à Crítica: contribuições dos novos letramentos para a formação de professores de língua inglesa*. 2011. 243f. (Tese de Doutorado). FFLCH, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2011.

SOARES, M. *Alfabetização e Letramento*. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, M. *Letramento: Um tema em três gêneros*. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOUZA, M. A. A. *Investigando as questões globais e locais de dois cursos de Letras-Inglês*. 2011. 162f. (Tese de Doutorado). FFLCH, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2011.

STREET, Brian. *Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography*

and education. London and New York: Longman, 1995.

STREET, B. New Literacies in theory and practice: what are the implications for language in education? *Linguistics and Education*, vol.10 (1), 1998, p. 1-24.

STREET, B. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, Teachers College, Columbia University, Vol. 5(2), 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.

TAKAKI, N. H. Letramentos na sociedade digital: navegar é e não é preciso. 2008. 199f. (Tese de Doutorado). FFLCH, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2008.

TFOUNI. Leda Verdiani. *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*. São Paulo: Cortez, 1988.

THE NEW LONDON GROUP. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. *Multiliteracies. Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000.

TYLOR, Edward, B. *Primitive culture*. London, 1871.

UECHI, S. Inglês: disciplina-problema no ensino fundamental e médio? 2006. 175f. (Dissertação de Mestrado). FFLCH, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2006.

ZACCHI, V. Linguagem e cultura na construção da identidade do sem terra. 2009. 238f. (Tese de Doutorado). FFLCH, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2009.

Apêndice 1 - Carta para pedido de coleta de dados apresentada nas escolas.**São Paulo, 08 de setembro de 2010.****DECLARAÇÃO**

Declaro que Samara de Cássia Rodrigues Marreiro, portadora do RG 43273293-7, residente e domiciliada à av. Vital Brasil, 671, apto 22, encontra-se regularmente matriculada no programa de mestrado desta Universidade desde agosto de 2009.

A aluna está sob minha supervisão para a realização do projeto de pesquisa que visa investigar as concepções de língua e cultura de alunos e professores do ensino fundamental e/ou médio da rede pública de ensino em São Paulo.

Para a realização do projeto é necessária a permissão da escola para a coleta de dados através de observações de aulas de inglês, e possíveis questionários e entrevistas com alunos e professores. Todos os dados coletados são sigilosos e destinam-se exclusivamente para uso na pesquisa.

Atenciosamente,



Departamento de Letras Modernas
FFLCH-USP

Apêndice 2 - Entrevista com *professora Margarida* - Escola Estadual

Legenda para transcrição das entrevistas:

(Legenda baseada nas orientações de Jefferson (op. cit. VAN LIER, 1988)).

P = Professor

E = Entrevistador

., ..., ..., etc. = pausa, três pontos aproximadamente 1 segundo

// = falas simultâneas

E: Qual que é a importância de se aprender inglês na escola pública hoje em dia? Qual a sua perspectiva disso e qual você acha que é a perspectiva dos alunos?

P: Desde quando eu entrei na escola pública eu estou achando um desafio muito grande. No primeiro momento, quando eu cheguei nessa escola eles achavam que por não serem americanos eles não tem obrigação de aprender inglês. Eles perguntam se eles aprendiam português nos EUA. Então, o primeiro desafio é você explicar porque eles têm que aprender inglês, que americano não tem que falar português. E o mundo está numa velocidade tão grande de mudança que eles não percebem que estão inseridos nisso. Que está tudo globalizado e que em um segundo você está em qualquer parte do mundo com a internet. Então, eu acho que eles têm que aprender inglês por vários motivos. Eles têm que aprender pelo motivo do trabalho. Eles têm que aprender porque é importante aprender uma língua estrangeira. Eu acho que eles têm que aprender. Eles também falam para mim, ah, eu sou de favela e tal. Eu não quero saber, eu não admito que nenhum aluno me diga que ele é de favela, que ele é pobre, nenhuma desculpa que ele não pode aprender inglês porque ele é pobre. Eu falo que se depender de mim, nesses três anos ou sete, se eu pegar desde o fundamental, você vai aprender inglês, pelo menos o que uma pessoa aprende no básico, aí fora pagando. Mas eu não aceito desculpas de que a pessoa é pobre, de que a pessoa é da favela, nada disso.

E: Eles usam isso?

P: Eles usam.

E: E você acha que de um modo geral eles não dão importância?

P: Eu acho que eles não dão importância pra eles, eu morro de pena, você viu ali? Na outra sala? Aqueles meninos? Eles estão aqui toda semana, aquele grupinho e eles ficam ... eu não sei..eu não sei..a primeira coisa que é mais difícil, é você tirar deles, essa semana, segunda-feira, eu tava dando aula de manhã, e a menina assim, eu sou burra, eu sou burra, eu sou burra. A primeira coisa que você tem que fazer é tirar da cabeça deles que eles são burros, que eles não sabem e que eles não são capazes.

E: Além da importância de aprender inglês, a importância de aprender, eles acham que//

P: E que eles são capazes de fazer alguma coisa, eles não têm, é, eles não confiam nem neles, eles não tem segurança, eles acham que eles são incapazes, eles acham, principalmente que eles são incapazes de aprender inglês. Então você, você nesses dias que você esteve comigo você percebeu que a gente senta do lado. Todos os estagiários que vêm para cá acabam participando da minha aula, me ajudando (...) os estagiários que estavam aí eram só para ver a disciplina, mas aí eles se empolgaram tanto, que eles acabaram sentando e ajudando também a fazer os exercícios de tanta gente que vinha perguntar. Aí, então tudo isso é desafio do professor, né, de escola pública primeiro porque vem aquelas classes assim muito mescladas, né, que tem gente que não teve inglês, né, que tem gente não sabe nada, tem que o professor só faltava e não sei o

que, aí até você no primeiro bimestre, você tem um trabalho enorme de primeiro fazer conquistar para que eles gostem do inglês e depois para você colocar todo mundo num mesmo nível e eles perceberem que eles são capazes de fazer e aí no segundo bimestre você começa e aí eles vão fazendo gradativamente, é claro que você tem que achar um jeitinho de explicar e eu acho impossível dar aula só em inglês na escola pública, falar só inglês aqui dentro acho e eu também morro de pena, por causa, por exemplo, essa semana, duas meninas do primeiro ano e do segundo ano uma delas começou a trabalhar e não faz três meses e aí ela falou pra mim, 'sair agora do emprego sem três meses de carteira, vai sujar minha carteira? Porque eu não aguento mais ser humilhada, eles só me chamam de burra, todo mundo me chama de burra'. A outra menina fica assim 'eu não vou conseguir, eu sou burra, eu sou burra', então eles tem um monte de barreiras que você tem que romper pra você chegar e você tem que conhecer cada um deles, a realidade de vida de cada um. A gente conhece, a gente tem um arquivinho na cabeça e você sabe a vida de cada um e aí você tem que naqueles poucos minutos dentro da sala, que aula de inglês só tem duas vezes por semana, ali naqueles poucos minutos você tem que trabalhar com cada um deles sabendo a vida deles e tem muitas mães que vem aqui conversar com a gente às vezes ela vem nos HTPC, sexta, a cada quinze dias e você sabe a historia de vida, ali tudo tem gente que você conhece a mãe, porque você deu aula pra mãe, pro pai, você deu aula pro filho, sabe, pra todos os irmãos, tem gente aqui que a gente dá aula pra todo mundo e tem vários alunos que eu dei aula pra mãe, eu formei a mãe, o pai e vários irmãos e agora tô em outro e daqui a pouco a gente tá com os netos aí e tal porque elas são muito novas, as mães, né, e avós, com quinze, quatorze já são mães, com trinta e dois já são avós, né?//

E: Mas aí você acha que essa importância que eles dão é por conta dessa barreira? Porque na minha pesquisa eles, você viu que os resultados, todos acham que é importante, mas você esta me dizendo que eles acham que, eles reconhecem que é importante, mas não pra eles //

P: Eles não conseguem ver essa importância e eu acho difícil, eles ficam é...,nunca na vida deles, eles vão usar no trabalho, só que assim, as meninas da manhã disseram que precisaram e eu acho que ontem, é ontem, uma menina falou 'professora', ela, 'trabalhei muito tempo, trabalhei em *buffet*, (.) muito' então eles ficam cansados, porque *buffet* trabalha até tarde da noite, né (.) o horário do *buffet* é até meia-noite, uma hora da manhã, (.) e principalmente no final de semana, né, no sábado e no domingo, (.) então falaram que teve uma festa fechada esse fim de semana e as pessoas só falavam inglês (...) daí eles começam, 'nossa', e tem aquela menina, não sei se você veio ver no dia que ela, você sabe//trabalha no café no, no...//

E://a que trabalha no café//

P://no café, no//

E://no Masp, no Masp//

P: É, no Masp// e que várias pessoas que vão lá falam inglês e daí ela//

E: E ela tem que fazer os //

P://o menu, né, essas coisas, então aos poucos eles estão percebendo, tem uma menina que eu não dou aula na sala, ela trabalha no *Maksoud Plaza*, ela fala inglês fluente(.) ela é do outro segundo (...) que eu não dou aula//

E: //Ah: o que ela faz, fez curso?

P: Ela, essa ONG ajudou, então por exemplo, esse negócio de ONG que arruma emprego pra eles, a ONG ajuda, então a ONG ajudou, ela tem esse, aí ela acabou fazendo curso, e aí ela acabou arrumando emprego no *Maksoud Plaza* e tá trabalhando lá, (...) e ela fala inglês melhor que professor, ela fala muito bem, muito bem(.) muito assim fluente a menina.

E: E como você relaciona aprender inglês e cultura?

P: É:::(.) esse dias eu até fui numa palestra da Abril Educação lá, com o Amadeu Marques, lá, o escritor dos livros didáticos de inglês, e aí eles falaram disso, eles falaram (..) que aqui, assim 'aí eu já vou mexer num formigueiro, tá? Eu até a primeira vez esse dias tô participando de muitos cursos, muita palestra, muita coisa, e eu ouvi a realidade (...) antes a escola pública era elitista, daí quando veio a inclusão foi nivelada por baixo,(...)porque você se preocupa com a inclusão, então os poucos que são bons dentro de uma sala, eles estão, é ficando (...) à deriva, porque você tá/uma grande quantidade de inclusão e você nivelou tudo por baixo, então eles tem que aprender o que os outros não sabem', então, essa foi uma coisa que eu queria ouvir e finalmente ouvi esses dias numa reunião que eu fui, daí (...)nessa palestra que eu fui do/da Abril Educação, primeira palestra foi Laurentino Gomes, aquele que escreveu 1808, 1822 e agora tá escrevendo 1889, e ele falou, porque ele também falou isso, que no Brasil depois da inclusão, tudo foi nivelado por baixo, então agora eles tem um prazo pra essa, pra atingir determinadas metas na educação, são vinte anos, é um prazo longo(.) depois que atingir essa meta, que conseguir nivelar, que eu não acredito que vá nivelar um nível alto, vai nivelar um nível médio, que aí que eles vão ter que começar a ter que transmitir pra essas pessoas o que é que é a cultura, que a cultura e a educação tem que tá sempre ali, porque pra eles nem, eles nem sabem o que que é cultura.

E: O que você entende por cultura?

P: Eu acho assim, que eles têm que conhecer tudo da/toda vez que eu vou explicar, por exemplo, quando eu ia dar aula de português, tudo que eu ia explicar eu circulava, eu falava da arte, da história, falava da geografia, das ciências, eu falava de tudo(...) e, eu falava do momento do povo, daquele momento que o povo viveu, por exemplo, esse tempo, esse momento político, esse momento histórico, esse momento isso, então é, eles sabiam lá em Cotia, tudo que a gente estudava, eu entrava em todas as áreas, eu acho que você tem que pegar uma coisa, uma coisa pra passar pra eles e você tem que entrar em tudo, aí quando eu falo de inglês, eu falo, por exemplo, lá na quinta série, eles vão aprender como se cumprimenta em cada parte do mundo(.) e aí você fala um pouquinho da cultura de cada povo, da tradição, de tudo, aí por exemplo chegar até explicar que o povo japonês por exemplo, uma camélia representa a morte, e quando foi em 2008, por exemplo o centenário da imigração japonesa, o cerimonial estava preparando a recepção dos japoneses, embora a pessoa seja muito experiente em matéria de etiqueta, (.)ela(..)usou as camélias(...)um dia antes, quando viram que descobriram que ela tinha usado camélia, que ela ia recepcionar, a comissão, inclusive o príncipe, que a viu, o Naruhito, que viu que ela tinha posto camélia, aí falaram pra ela 'camélia pra eles representa a morte'(..) então, é você tem que conhecer o mínimo da cultura de cada povo. É, os meus alunos, quando eu pego desde pequenininho, as minhas sextas séries que eu to vendo, eles é, em novembro de 2008, quando aconteceu a crise mundial eles estavam trabalhando notícia e relato e eles fizeram/eu tenho tudo gravado, se você quiser ver, jornais falados, e eles apresentaram como se fosse o Jornal Nacional e fizeram todos os blocos do Jornal Nacional, esporte, notícias locais, notícias do mundo, e pra minha surpresa, eles fizeram a entrevista sobre a crise mundial e eles falaram que a crise começou com o *subprime* americano, que é uma coisa difícilima até pra adulto entender que que é o *subprime*, que veio por causa dos imóveis, eu fiquei de queixo caído. Eles saíram às ruas, eles fizeram um, como se eles tivessem entrevistando as pessoas em balada, eles falaram, nossa eles fizeram tantas coisas e mostraram, daí eu gravei tudo, eles assistiram, aí eles refizeram pra corrigir os erros de postura inclusive, de ficar ali na frente falando, né//

E://na aula de que?//

P: na aula de português, então eles tinham um caderno de relatos, tudo que a gente fazia, chegava no final da aula, tinha que pegar o caderno de relatos, e escrever tudo o que aconteceu na aula, até se eu respirei mais forte ou mais fraco, se minha cachorra ficou doente ou faleceu, se o meu celular ia ficar ligado, e tudo, eles relataram tudo, tudo, as mães adoraram, aí eles tinham no outro ano, na quinta série um diário, eles tinham foto, adesivo, desenho, vários diários, inclusive na época que a gente teve a gripe suína, [---]lá no Cotolengo a gente dá três aulas seguidas em cada sala.

E: olha, é bom.

P: É, eu gosto, gente pra caramba, então né, sempre/quando eu entrei lá, tem muita gente que odeia, mas eu gostava e nunca tive problemas e eu dava três aulas seguidas em cada sala então no sábado pra repor aulas, por causa do período da gripe eu tive de dar aula, é dava três aulas, nas férias, que ninguém queria, todo mundo odiava, então todo sábado era pra mim, aí eu pegava três aulas com a quinta série, três aulas com o primeiro ano, que ninguém queria, toda semana, e as professoras falando

E: Ensino médio?/

P: Ah, assim um ensino médio e o fundamental.

E: Ainda o fundamental?

P: É, ficou tudo pra mim, eu dava três aulas seguidas pra eles e no sábado a gente aproveitava pra fazer o diário, aí eu levava o projeto Época pra sala, as revistas, no:ssa aí eles escreviam no final de semana e chegavam na segunda-feira, 'posso ler meu diário hoje pra sala?' 'pode' e não sei o que, muito legal (...) e aí assim, eu falava pra eles, eles tem que saber abrir o jornal e saber o mínimo de tudo que acontece no mundo, o mínimo, 'ah, isso eu sei o que que é isso', um resuminho do que que eles/mas eles têm que abrir e saber tudo, tudo de qualquer coisa do mundo, então é(...) sabe, aí por exemplo, eu vejo hoje que vem a revista de educação física, eles tem que aprender tênis, eles tem que aprender baseball, eles tem que aprender esgrima, e todo mundo acha que é um absurdo(..) eu acho o má::ximo eles terem que conhecerem todos os esportes (...) arte tem música, hoje, tem é teatro, tem tudo, mas tem tudo, nessas revistas de arte, você escuta só crítica dessas revistas de arte.eu acho dema::is o que eles tem que aprender em arte (.) o professor//

E: //eles tem isso de arte//

P: Eles tem todas as matérias, e o professor de arte então de hoje ele tem que saber tudo da arte, o professor de educação física tem que saber tudo de todos os esportes, e hoje não é pegar bola e ir pra quadra, tem aula teórica, eles tem que saber tudo de um esporte, então é tudo isso pra mim é sabe//

E: //aprender uma língua estrangeira//

P: tudo isso envolve//

E://pra cultura//

P: Pra cultura, tudo, eu acho que, a pessoa, não é só aprender aquela língua, é aprender toda a cultura daquele povo(...)pra você chegar naquele país e sabe, eu acho importante isso.

E: E qual assim a noção, a concepção de língua e cultura você teve na sua formação?//

P: Pra falar a verdade pra você a minha faculdade, ela era muito assim seletiva, eles(.), eu era assim uma pessoa que eu estudei só na escola Fisk, que eles odiavam, os professores e estudei no Bradesco, eu trabalhava o dia inteiro e ia pra escola à noite, meia dúzia de pessoas da minha sala estudavam em escolas de ponta, Cultura Inglesa e Alumni. Os professores da minha escola sinceramente eles davam aulas pra essas pessoas.

E: Eles davam aula em inglês?

P: Eles davam aula em inglês, falavam o tempo todo com essas pessoas em inglês e desprezavam visivelmente o resto da sala, porque no primeiro dia eles perguntavam 'você estuda, você estuda onde?' porque quando você chega na faculdade de Letras, eles partem do princípio que você já sabe a língua, eles não vão te ensinar a língua, tem um monte de gente que vai sem saber a língua, então (..) quando você falava 'eu estudo na Fisk', pronto, acabou, morreu pra eles, aí, 'no:::ssa,você estuda em tal lugar', aí você corre por você mesma na faculdade, ninguém//

E://no seu tempo era só bacharelado ou licenciatura também?//

P: Não, era licenciatura só, no primeiro ano tinha francês também.

E: ah é?

P: É, no segundo que você tinha que optar e os professores de francês eram excelentes, era lamentável que a gente tinha que optar, os dois davam aula na TV Cultura, eram o pai e a filha que davam aula num programa de francês que tinha na TV Cultura, e eu queria inglês,não podia//

E: Mas nessa formação, assim qual é o

P: Foram todos embora

Apêndice 3 - Entrevista com *professora Rosa* - Escola Municipal

E: Quais as expectativas dos alunos em aprender inglês? Qual a sua perspectiva disso? E se isso tem alguma relação com a perspectiva deles?

P: Ah, então, a importância é..., pra eles, acho que é difícil eles acharem importante, na cabeça deles tanto faz aprender ou não, não todos, né, não generalizando, alguns gostam, se interessam. Mas muitos falam, ah nunca vou sair do Brasil mesmo, nunca vou precisar no emprego, nunca vou precisar, então assim a importância é a mínima, assim;

E: e você vê diferença entre as séries? Por exemplo, na quinta, na oitava?

P: Na quinta eles vêm como diversão porque a aula é lúdica, então eles se interessam um pouquinho mais. Na sexta, eles começam a se revelar, eles acham que não se acham capazes de aprender, sabe. Eles criam um bloqueio.

E: Eles bloqueiam né?

P: É eles bloqueiam. Eles acham que não vão aprender e também não prestam atenção. Aí uma quantidade mínima de alunos se esforça para aprender alguma coisa. Sétima e oitava começa a piorar. Eu acho que é importante aprender qualquer língua, qualquer coisa. Eu gosto de aprender, então. Eu gosto de aprender qualquer coisa, independente se for uma língua estrangeira, independente se for humanas ou exatas, eu acho que aprender é sempre bom pra alguma coisa, a minha cabeça não é a mesma cabeça deles.

E: e você acha que o fato de aprender uma língua estrangeira traz mudanças pra vida dos alunos?

P: Acho que..., assim, aprender uma língua estrangeira, você entra em contato com outras culturas. E não é só o instrumental da língua, né, só o inglês né, tanto é que na descrição curricular está escrito né, que o inglês serve para você expandir sua visão de mundo né, acho isso muito importante.

E: Então já vamos pra questão dois, como você relaciona aprender inglês e cultura?

P: Tem tudo a ver. A cultura que você pode aprender através do inglês, cultura no sentido de...de acervo cultural, né, você pode ampliar bastante, né. Sem contar que a indústria cultural, o que eles vêm o tempo todo é inglês, né, só que eles não se dão conta disso, parece que dissociam.

E: da aula?

P: é, eles escutam música por ai, né, as vezes eles relacionam, por exemplo, se tiver a palavra *everybody*... eles sabem um monte de palavras, como *everybody*, mas aí (?)

E: Eles sabem aqueles recursos da internet, palavras da internet...

P: // Isso, é, ... Você tenta relacionar, parece que é difícil de eles associarem...

E: Eles separam a aula do que eles conhecem e vivem do inglês? É isso?

P: // É! O inglês é a matéria da escola e a música que eles ouvem é outra coisa.

E: Mas eles sabem que é inglês?

P: Eles sabem que é inglês.

E: E qual a noção de língua e cultura que você estudou/aprendeu na graduação? Assim, de modo geral?

P: É..., assim, cultura não só no sentido de acervo cultural, literatura, literatura canônica né, mas no caso do inglês, a cultura periférica, que outros lugares tem produções culturais também, estudou a matéria de Literatura e diferença, sobre as literaturas anti-hegemônicas, daqueles países que foram colonizados, as literaturas anti-canônicas, também aquela noção de educação né, de aprendizado de inglês, de países que o inglês é elitizado neh, e outros países que usam o

inglês...e os outros têm que aprender inglês, né, pela noção de sobrevivência. Então, por exemplo, na África do Sul, eles tem que saber inglês porque é a língua que une todo mundo. E tem os países que quem sabe é só a elite né. No Brasil, por exemplo, quem tem dinheiro paga para ter inglês. Assim, é bem amplo né, então é muito difícil explicar.

E: E como você aprendeu a língua inglesa?

P: é, para o curso da faculdade, a gente tem que ter uma noção né, uma noção bem avançada. Eu tinha uma noção intermediária, né, mas eu tive que correr atrás, ... me esforçar muito mesmo. Assim, eu lia pra caramba, bastante, eu me esforcei muito mesmo, e eu cresci muito também, porque era obrigada a fazer as apresentações orais em inglês e escrever os papers lá tudo em inglês. Então foi puxado.

E: Mas o que você acha disso? Desse modo como a gente aprendeu na faculdade?

P: pra mim foi bom porque me puxou pra cima. mas para muitas pessoas é uma peneira, então muita gente desiste, tem gente que se matriculou e desistiu porque não ia conseguir acompanhar né, infelizmente o que acontece é isso, mas para mim isso puxou pra cima e eu até já consigo dar aula de inglês. (risos) Então, foi bom. Eu considero que sou fluente em inglês também.

E: E você acha que o aprendizado de língua e cultura é relacionado ou são coisas separadas? Como você aprendeu isso e como você vê?

P: Acho que fica mais fácil juntar as duas coisas. Fica mais fácil ensinar a língua através da cultura, juntar as duas coisas. Isso faz mais sentido do que. Tirar a língua... Extrair a língua da cultura e trabalhar como objetos separados.

E: E como você vê isso no seu aprendizado?

P: Na faculdade, acho que foi tudo meio misturado. A linguística analisa só a língua né, ela tira só a língua, mas acho que isso é uma característica da linguística mesmo, não sei. Eu aprendi sintaxe cognitiva, foi uma coisa muito louca, eu nem lembro direito. (risos) e tiveram vários outros cursos.

E: mas você acha que a gente aprende a língua através da cultura e não o contrário? Aprender cultura através da cultura? Como você vê isso?

P: Ah também, não sei, to pensando isso aí agora, to pensando e falando.

E: sim, sim, tudo bem.

P: É, aprender a língua através da cultura é dar um sentido, assim no caso da língua estrangeira né, mas eu acho mais fácil aprender a língua através da cultura. Deixa eu te dar um exemplo aqui, a sétima e a oitava séries aqui estão bem defasados na questão da língua mesmo, então eu resolvi dar Romeu e Julieta pra eles. Nem tudo é inglês, mas eles estão tendo contato com uma produção cultural inglesa. Então, pra mim já é lucro.

E: E da pra discutir isso com eles? Sobre o que é Romeu e Julieta? Tem um momento pra isso?

P: Não, então, eu entrei mais no mérito de que é uma tragédia, o que é Shakespeare. Depois eu vou dar o gênero biografia, aí eu vou dar a biografia do Shakespeare. Então, é eu vou tentar relacionar né.

E: E dentro do seu contexto aqui, qual é o seu objetivo principal?

P: ah, o meu objetivo é proporcionar o contato com a língua inglesa, né, de alguma forma, um contato com qualidade, né, sem traumas, (risos), principalmente sem traumas. Como na quinta série, né, que eles começaram agora.

E: sim, e é onde eles mais tentam falar.

P: Isso.

E: ta bom então, obrigada. P: de nada.

Apêndice 4 - Diário de Campo – Escola Estadual

Escola Estadual	Série - 1º ano/ Ensino Médio	
Aulas	Sequência didática/ Conteúdos	Procedimentos didáticos
01	<p>Apresentação do material: Caderno do aluno/1º bimestre</p> <p>Realização exercícios 1 e 2 “Where English is spoken ” - Situated Learning 1/ Caderno do Aluno.</p>	<p>Entrega das apostilas aos alunos e realização da leitura da seção <i>Explorations</i> e <i>Learning Targets</i>. Conforme realiza a leitura, professora escreve na lousa as respostas para cada tópico, e os alunos copiam na apostila. Nota-se que há poucas respostas fornecidas pelos estudantes e ainda menos interação entre professora e aluno. Leitura e explicação dos tópicos a serem trabalhados naquele bimestre, conforme listados na apostila.</p> <p>Em pequenos grupos, alunos realizam exercícios 1 e 2</p>
02	<p>Correção dos exercícios 1 e 2 – Situated Learning / Caderno do Aluno.</p>	<p>Tradução dos exercícios e correção dada pela professora na lousa.</p>
03	<p>Correção exercícios 4 e 5. Leitura do texto “The International Language: English!”</p>	<p>Leitura e tradução do texto pela professora. Perguntas, em português, sobre o texto e respostas direcionadas pela professora. Há poucas respostas dadas pelos alunos.</p>
04	<p>Realização exercício 3 “Study the chart to understand how to make questions in English” – Focus on Language 1 / Caderno do Aluno.</p>	<p>Explicação do quadro e do exercício. Alunos demonstram muita dificuldade para realizar atividade.</p>
05 e 06	<p>Exercícios Verb to be.</p>	<p>Exercícios entregues em folha avulsa para ser respondido no caderno: <i>Coloque as orações abaixo nas formas negativa e interrogativa (duas respostas para cada exercício).</i></p> <p><i>You are a student.</i> <i>You are in the middle of the road.</i> <i>You are trying to find that street.</i> <i>You are busy.</i> <i>They are hungry.</i> <i>They are thirsty.</i> <i>He is happy.</i> <i>She is sad.</i> <i>You are interested in politics.</i> <i>They are very sensible.</i></p>

		<p><i>He is in love.</i></p> <p>Duas aulas foram usadas para realizar os exercícios de <i>verb to be</i>. Durante as aulas, a professora ajudava os alunos a montarem as frases. Os exercícios foram recolhidos para dar nota.</p> <p>.</p> <p>(Professora me explica que por conta da dificuldade apresentada para inferir a regra gramatical de um exercício da apostila ela retoma esse conteúdo).</p>
07 e 08	Exercícios com Do/Does.	<p>Reescrever as frases afirmativas, nas formas negativas e interrogativas.</p> <p>(Professora me explica que por conta da dificuldade apresentada para inferir a regra gramatical de um exercício da apostila ela retoma esse conteúdo).</p>
09	Atividade de substitution drill.	<p>Aula de <i>substitution drill</i>. Um pouco antes da aula a professora me conta que estava ministrando essa mesma aula em todos os 1º e 2º anos (manhã e noite).</p> <p>A professora entrega uma cópia dos exercícios a cada aluno e posicionando-se a frente da sala, em pé, começa a ler as frases, pedindo aos alunos que repetissem em seguida. Alguns alunos reclamam dizendo que é difícil falar, ao que a professora confirma dizendo ser mesmo difícil. Ao remeter a uma frase mais curta, ela diz que essa será mais fácil, porque é mais curta. A aula prossegue da seguinte maneira por aproximadamente 20 minutos: a professora lê a frase, os alunos, em coro, repetem, e ela traduz em seguida. Ela informa os alunos que na próxima aula eles irão treinar, em duplas, um diálogo e ela passará pela sala observando o treino deles. Ela os orienta a treinar até se acostumarem com o som.</p> <p>Durante o exercício, ao deparar-se com um grupo de frases do <i>drill</i>, um aluno pergunta insistentemente o significado de cada palavra (o que é <i>coast? shore?</i>). A professora não traduz de imediato uma a uma, mas diz que são quase todas a mesma coisa. Todas aquelas palavras se referem a regiões próximas do mar, litorâneas, uma é costa, a outra é praia e assim por diante.</p> <p>Durante as aulas de <i>drill</i> havia alunos que apenas observavam, em silêncio, o exercício.</p>
10	Atividade de substitution drill.	<p>(Outra aula no 1º ano). No início, nessa sala, os alunos resistem bastante a falar. A professora insiste dizendo que eles têm que falar, que eles devem aprender a falar. E inicia o exercício lendo a frase, esperando os alunos repetirem</p>

		<p>(poucos o fazem), e traduzindo-a em seguida.</p> <p>Quando se depara com uma frase mais longa, a professora diz que por ser mais difícil eles farão por partes. Em outro momento ela remete a dificuldade a pronuncia de determinados sons. Ela diz: <i>vamos para a 3ª que é mais difícil por causa do som.</i></p> <p>Ela comenta aos alunos que se praticarem aquelas frases serão 60 expressões que eles já terão aprendido.</p> <p>Um aluno diz que não está entendendo nada do que está dizendo. A professora diz que já vai traduzir, e traduz as frases aos alunos.</p> <p>Um aluno comenta bem alto: <i>já posso ir pra Miami, nos Estados Unidos, já estou bom.</i></p> <p>Durante a repetição dos exercícios alguns alunos interagem com as frases conforme a professora as traduz. Por exemplo:</p> <p>Frase: <i>I'll read a novel instead of going to the movies.</i> (Eu irei ler um romance ao invés de ir ao cinema). Um aluno fala: eu prefiro ir ao cinema.</p> <p>Frase: <i>Tomorrow is a holiday</i> (Amanhã é feriado). Alunos gritam e comemoram...Eeee.</p> <p>Ao final, professora pede aos alunos que pratiquem um diálogo em duplas para apresentar na aula seguinte.</p>
11	Prova.	<p>Alunos realizam prova escrita individualmente. Segue transcrição do conteúdo da prova.</p> <p>Prova para o 1º ano:</p> <p>Prova de LEM- Língua Estrangeira Moderna – Inglês Nome/n/ série</p> <p>A) Coloque as orações abaixo na ordem correta.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Are/student/not/You/a 2) Is/he/trying/that/street/to find 3) Is/?/she/in/politics/interested 4) Very/I/sensible/am/not 5) Was/she/middle/of/the/in/the/road <p>B) Coloque as orações abaixo, nas formas negativa e interrogativa.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) You are very smart. 2) She is working with me. 3) He is trying to understand those exercises. 4) They were very tired.

		<p>5) She was absent from class yesterday.</p> <p>C) Responda:</p> <p>1) Quais as diferenças entre Inglês Britânico e Inglês Americano?</p> <p>2) Por que Inglês é considerado uma língua internacional?</p>
12 e 13	Exercícios com Will.	Reescrever as frases afirmativas, nas formas negativas e interrogativas.
14	Apresentação do material: Caderno do aluno/2º bimestre. Tema: Textos jornalísticos.	<p>Distribuição e apresentação do caderno do aluno/ 2º bimestre. Leitura da seção “explorations” e “Learning Targets”, e explicação dos tópicos a ser trabalhado no bimestre.</p> <p>Professora escreve na lousa as respostas para os tópicos da seção “explorations” e alunos copiam na apostila (caderno do aluno).</p>
15	Exercício do caderno do aluno/ Focus on Language 1. Pronomes relativos: <i>who</i> (pessoa), <i>which</i> (coisa), <i>when</i> (tempo), e <i>where</i> (lugar).	<p>Professora lê os exercícios da <i>apostila – 2º bimestre</i> com alunos e explica o que eles devem fazer. Ela diz que há quatro lacunas para preencher com pronomes relativos. A professora dá um exemplo e diz: <i>Se eu digo 'o menino que vai lá', que é pronome relativo.</i> Ela escreve na lousa os pronomes:</p> <p><i>Who</i> (para pessoa) <i>Which</i> (para coisas) <i>When</i> (tempo) <i>Where</i> (lugar)</p> <p>A professora lê cada frase, traduz a palavra chave e pergunta qual o pronome que devem usar. Ela diz: <i>'Someone' é alguém, então é where ou who?</i> Alunos hesitam mas respondem. Ela espera-os preencherem a lacuna, dizendo: <i>- Isso, agora circule o segundo.</i> E assim os alunos fazem todos os exercícios em silêncio. Um aluno chama a professora para confirmar se suas respostas estão corretas. Outros dois alunos comparam suas respostas entre si. No segundo exercício, a professora diz: <i>Agora o próximo exercício é mais difícil, vocês têm que escrever as frases.</i> Ela explica na lousa, escrevendo e traduzindo a frase da</p>

		<p>apostila. <i>We ate the cake. Jane made the cake.</i> Nós comemos o bolo. Jane fez o bolo. <i>We ate the cake which Jane made.</i> Nós comemos o bolo que Jane fez. Ela explica: <i>Vocês copiam a primeira frase igualzinha. Coloca o pronome e suprime a parte sobressalente da segunda frase. Mas cuidado porque algumas frases têm pronome substituindo o pronome.</i></p> <p>No terceiro exercício, que são duas notícias de jornais com lacunas a serem preenchidas com pronomes relativos, a professora lê os excertos, traduzindo-os e parando na palavra anterior ao pronome, perguntando aos alunos se a palavra refere-se a pessoa, lugar, coisa, ou tempo. Os alunos respondem, ora confiantes, ora inseguros como quem adivinha dentre as opções, e identificam o pronome, completando em seguida as lacunas. Durante a leitura, a professora mantém a pausa para que os alunos completem as lacunas com o pronome relativo que indicaram oralmente.</p> <p>Ao final da aula, ela recolhe as apostilas para dar nota.</p>
16	<p>Exercícios do caderno do aluno sobre pronomes relativos: <i>who</i> (pessoa), <i>which</i> (coisa), <i>when</i> (tempo), e <i>where</i> (lugar). Texto jornalístico com lacunas para completar com os pronomes.</p>	

Escola Estadual	Série - 2º ano/ Ensino Médio	
	Sequência didática/ Conteúdos	Procedimentos didáticos
01	<p>Apresentação do material: Caderno do aluno/1º bimestre.</p> <p>Realização do exercício 1 – “Read the film titles and write what kind of film they are” sobre o tópico: “The World on the Screen: Films and TV Programs” - Situated Learning 1/ Caderno do Aluno.</p>	<p>Distribuição e apresentação do caderno do aluno/ 1ºbimestre. Leitura da seção “explorations” e “Learning Targets”, e explicação dos tópicos a ser trabalhado no bimestre.</p> <p>Professora escreve na lousa as respostas para os tópicos da seção “explorations” e alunos copiam na apostila (caderno do aluno).</p> <p>Em pequenos grupos, alunos realizam exercício 1.</p>
02	<p>Correção do exercício 1 – Situated Learning / Caderno do Aluno.</p> <p>Realização do exercício 2 sobre “professionals that work in the TV and cinema” – Situated Learning / Caderno do Aluno.</p>	<p>Tradução e explicação das frases e tipos de filmes. Alunos respondem e professora escreve resposta na lousa.</p>
03	<p>Atividade sobre sinopse e resenha. Leitura da sinopse e resenha do caderno do aluno/ Situated Learning 2 / Exercícios 1, 2 e 3.</p>	<p>Breve explicação da professora sobre sinopse e resenha. Em duplas, alunos lêem o texto silenciosamente e tentam realizar exercícios. Professora percorre a sala ajudando os alunos.</p>
04	<p>Exercícios Verb to be.</p>	<p>Reescrever as frases afirmativas, nas formas negativas e interrogativas. (Por conta da dificuldade apresentada para inferir a regra gramatical, professora retoma esse conteúdo).</p>

05	Exercícios com Do/Does.	Reescrever as frases afirmativas, nas formas negativas e interrogativas. (Por conta da dificuldade apresentada para inferir a regra gramatical, professora retoma esse conteúdo).
06	Atividade de substitution drill.	Cada aluno recebe uma cópia da atividade. Professora fala as frases e os alunos repetem. Em seguida, ela traduz cada frase.
07	Atividade de substitution drill.	Alunos praticam um diálogo em duplas para apresentar na aula seguinte.
08	Prova.	<p>Alunos realizam prova escrita individualmente. Segue transcrição do conteúdo da prova.</p> <p>Prova para o 2º ano: Prova de LEM- Língua Estrangeira Moderna – Inglês</p> <p>Nome/n/ série</p> <p>A) Coloque as orações abaixo na ordem correta.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Are/student/not/You/a 2) Is/he/trying/that/street/to find 3) Is/?/she/in/politics/interested 4) Very/I/sensible/am/not 5) Was/she/middle/of/the/in/the/road <p>B) Coloque as orações abaixo, nas formas negativa e interrogativa.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) You are very smart. 2) She is working with me. 3) He is trying to understand those exercises. 4) They were very tired. 5) She was absent from class yesterday. <p>C) Responda:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) O que é sinopse? 2) O que é resenha crítica?

09	Exercícios com Will.	Reescrever as frases afirmativas, nas formas negativas e interrogativas.
10	Apresentação do material: Caderno do aluno/2º bimestre. Tema: Propaganda e Consumo.	Distribuição e apresentação do caderno do aluno/ 2º bimestre. Leitura da seção “explorations” e “Learning Targets”, e explicação dos tópicos a ser trabalhado no bimestre. Professora escreve na lousa as respostas para os tópicos da seção “explorations” e alunos copiam na apostila (caderno do aluno).

Apêndice 5 - Diário de Campo – Escola Municipal

Escola Municipal 1	5ª série/ 1º ano do Ciclo II - / Ensino Fundamental II										
	<p><u>Primeira conversa com professora que vou acompanhar:</u> Ela me diz que faz os planejamentos com base nas orientações curriculares da prefeitura de São Paulo (2007) através de gêneros discursivos. Assim, suas aulas seguem as sugestões das orientações de trabalhar determinados gêneros em cada série. Naquela semana, no entanto, cerca de um mês após o início das aulas, os livros didáticos de inglês haviam chegado. Ela os avaliou e achou que estavam muito diferentes da proposta das orientações, que seguia muito o 'esquema' de aulas de instituto de idiomas, e não sabia ainda se iria usá-los com os alunos. A professora me conta também que havia encontrado na biblioteca diversos livros de leitura, readers, em inglês, além de revistas e portfólios. Ela pretende usar nas aulas, mas de forma controlada para eles não destruam o material.</p>										
Aulas	Sequência didática/ Conteúdos	Procedimentos didáticos									
01	<p><i>Brainstorming</i> do vocabulário trabalhado nas aulas anteriores para criação da <i>constitution</i> da sala.</p> <p>Composição das frases da <i>constitution</i> da sala, que alunos criaram, através das formas sintáticas:</p> <table border="0" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="border-right: 1px solid black; padding: 5px;"><i>The students</i></td> <td style="padding: 5px;"><i>can</i> (pode)</td> <td rowspan="4" style="border-left: 1px solid black; border-right: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center; vertical-align: middle;"><i>verbs</i></td> </tr> <tr> <td style="border-right: 1px solid black; padding: 5px;"><i>The teacher</i></td> <td style="padding: 5px;"><i>cannot</i> (não pode)</td> </tr> <tr> <td style="border-right: 1px solid black; padding: 5px;"><i>Everybody</i></td> <td style="padding: 5px;"><i>must</i> (deve)</td> </tr> <tr> <td style="border-right: 1px solid black; padding: 5px;"></td> <td style="padding: 5px;"><i>mustn't</i> (não deve)</td> </tr> </table>	<i>The students</i>	<i>can</i> (pode)	<i>verbs</i>	<i>The teacher</i>	<i>cannot</i> (não pode)	<i>Everybody</i>	<i>must</i> (deve)		<i>mustn't</i> (não deve)	<p>Como havia iniciado o acompanhamento das aulas logo após o início do bimestre, Rosa me situou a respeito do que já havia trabalhado com os alunos. Ela me contou que no início do bimestre leu os preâmbulos das constituições americana e brasileira aos alunos. Em seguida, ela os orientou para que criassem cartazes, com imagens recortadas de revistas, que explicasse os termos: <i>tranquility</i>, <i>liberty</i>, <i>welfare</i>, <i>justice</i>, e <i>union</i>. Após a realização dos cartazes, que ficaram expostos na sala de aula durante o bimestre, professora e alunos iniciam a elaboração de uma <i>constitution</i> para a sala, ou seja, uma espécie de combinado quanto as atitudes permitidas e não permitidas em aula. Rosa me relata, ainda, que as questões foram suscitadas e elaboradas pelos alunos, sob sua orientação, por meio de discussão oral.</p> <p>Na primeira aula que acompanhei como observadora, após cerca de vinte minutos gastos em organizar os alunos e fazer a chamada, professora Rosa retoma oralmente o conteúdo da aula anterior, elicitando as palavras oralmente dos alunos e as anotando na lousa. Seu objetivo é que os alunos formem frases para a <i>constitution</i> por meio de um <i>brainstorming</i>.</p>
<i>The students</i>	<i>can</i> (pode)	<i>verbs</i>									
<i>The teacher</i>	<i>cannot</i> (não pode)										
<i>Everybody</i>	<i>must</i> (deve)										
	<i>mustn't</i> (não deve)										

		<p>Rosa escreve na lousa conforme alunos ditam: Nas aulas deve ter: colaboração – collaboration/ collaborate silêncio – silence / be quiet respeito – respect cumprir as regras – respect the rules</p> <p>Não deve ter: palavrão – bad words fight – briga bagunça – mess <i>bullying</i> falsidade – falsehood violência – violence celular – cellular lixo no chão – throw garbage on the floor</p> <p>(Professora me relata que tais questões foram suscitadas pelos alunos).</p> <p>Em seguida, ela passa a seguinte forma sintática na lousa e explica aos alunos que eles devem formar as frases sobre o que pode/não pode/deve/não deve fazer na sala de aula: <i>The students, The teacher, Everybody / can</i> (pode), <i>cannot</i> (não pode), <i>must</i> (deve), <i>mustn't</i> (não deve) / <i>verbs</i></p> <p>Há bastante conversa e muitos alunos andam pela sala. Cerca de um pouco mais da metade da sala copia a lição da lousa. Observo que poucos alunos iniciam a formação das frases buscando ajuda entre os colegas. Logo o sinal toca e a aula termina.</p>
--	--	--

<p style="text-align: center;">02</p>	<p>Correção e tradução das frases formadas para a <i>constitution</i> da sala:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Everybody must respect each other. 2) The students must pay attention. 3) Everybody must be friends. 4) The students mustn't fight. 5) The students mustn't throw paper balls. 6) The students mustn't eat in the classroom. 7) The students can study. 	<p>Há muita bagunça e sujeira na sala. Rosa leva cerca de quinze minutos recolhendo bolinhas de papel, com o cesto de lixo em mãos, passando pelos corredores das carteiras, recolhendo os papéis e pedindo que os alunos abram os cadernos. Alguns alunos ajudam Rosa recolher o lixo, outros continuam jogando bolinhas de papel uns nos outros. Professora pede, então, que os alunos terminem e traduzam as frases para que ela possa corrigir. Muitos alunos reagem gritando que ela espere eles terminarem antes de fazer a correção. Dois alunos iniciam uma briga dentro da sala, eles se batem e se chutam, a professora interfere na briga e tenta separá-los, ela leva os dois alunos para fora da sala e chama o inspetor pedindo para que ele traga o livro de ocorrências e os alunos assinem. Permaneço na sala e observo que mesmo com muito barulho de vozes, gritos, chuvas de bolinhas de papel, alguns alunos permanecem finalizando a atividade. Próximo ao final da aula a professora escreve as frases na lousa conforme alguns alunos ditam, gritando as respostas em meio às conversas e bagunça, assim como escreve a tradução das sentenças.</p> <p>Na lousa:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Everybody must respect each other. Todos devem respeitar um ao outro. 2) The students must pay attention. Os alunos devem prestar atenção. 3) Everybody must be friends. Todos devem ser amigos. 4) The students mustn't fight. Os alunos não devem brigar. 5) The students mustn't throw paper balls. Os alunos não devem jogar bolas de papel. 6) The students mustn't eat in the classroom. Os alunos não devem comer na sala de aula. 7) The students can study. Os alunos podem estudar. <p>O sinal toca e os alunos guardam imediatamente seus cadernos.</p>
--	---	--

03	<p>Ensinar <i>classroom expressions</i>:</p> <p><i>May I come in?</i></p> <p><i>Excuse me, teacher.</i></p> <p><i>How can I say 'caneta' in English?</i></p> <p><i>Can I go to the bathroom?</i></p> <p><i>May I drink some water?</i></p> <p><i>Present! / Here!</i></p>	<p>Professora diz aos alunos que vai ensinar as <i>classroom expressions</i> para que eles usem nas aulas de inglês para pedir permissões para entrar e sair da aula, e começar a se comunicar com a professora, em inglês; Ela mostra um cartaz que há figuras relacionadas com cada expressão. Em seguida, ela pede que os alunos copiem as expressões no caderno. Antes disso, porém, a professora realiza um rápido jogo, escondendo a parte escrita e mostrando somente as figuras as quais os alunos devem dizer, em inglês, a expressão correspondente. Há bastante gritaria, no entanto, a maioria dos alunos acerta as expressões.</p> <p>No final, a professora usa o cartaz com as figuras e expressões para afixar na parede da sala.</p>																																				
04	<p>Ensinar a usar o dicionário bilíngue (inglês-português). Ensinar abreviatura das classes de palavras no dicionário.</p>	<p>Professora leva dicionários para a sala e distribui aos alunos. Com sua ajuda, eles folheiam o dicionário, procurando palavras e identificando sua classe gramatical.</p> <p>Ela passa na lousa as abreviaturas: <i>v (verb); n (noun); adj (adjective); adv (adverb); art (article)</i></p>																																				
05	<p>Usar dicionário bilíngue (inglês-português) e identificar classes de palavras no dicionário.</p>	<p>Professora passa um quadro na lousa com as palavras que eles estão estudando em inglês. Os alunos devem procurar as palavras no dicionário e escrever sua classe gramatical, abreviatura e tradução em português.</p>																																				
06	<p>Prova</p>	<p>Alunos realizam prova escrita individualmente.</p>																																				
07	<p>Ensinar alfabeto em inglês, através do esquema de sons:</p> <table border="1" data-bbox="324 1675 760 1898"> <tr> <td>Sk</td> <td>Be</td> <td>Be</td> <td>Ey</td> <td>To</td> <td>Bl</td> </tr> <tr> <td>ate</td> <td>e</td> <td>ar</td> <td>e</td> <td>e</td> <td>ue</td> </tr> <tr> <td>A</td> <td>B</td> <td>F</td> <td>I</td> <td>O</td> <td>Q</td> </tr> <tr> <td>H</td> <td>C</td> <td>L</td> <td>R</td> <td></td> <td>U</td> </tr> <tr> <td>J</td> <td>D</td> <td>M</td> <td></td> <td></td> <td>W</td> </tr> <tr> <td>K</td> <td>E</td> <td>N</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>	Sk	Be	Be	Ey	To	Bl	ate	e	ar	e	e	ue	A	B	F	I	O	Q	H	C	L	R		U	J	D	M			W	K	E	N				<p>Para ensinar os sons do alfabeto, professora desenha o seguinte esquema (ver à eq.) na lousa (ela inclui um desenho para cada palavra). Ela mostra (em EVA) e diz uma letra do alfabeto em inglês, pedindo que os alunos digam qual palavra que rima com aquela letra. Eles acertam na maioria das vezes.</p> <p>Ela discute com eles sobre letras em inglês que já conhecem como MTV e X-Man.</p> <p>Professora soletra seu nome em inglês e pedem que eles façam com o nome deles (em duplas).</p>
Sk	Be	Be	Ey	To	Bl																																	
ate	e	ar	e	e	ue																																	
A	B	F	I	O	Q																																	
H	C	L	R		U																																	
J	D	M			W																																	
K	E	N																																				

	G T V Z	S X						Alunos copiam quadro e soletram seu nome a um colega.
08	Ensinar alfabeto em inglês e as cores: <i>red</i> <i>blue</i> <i>green</i> <i>yellow</i>							Professora pergunta aos alunos se conhecem as cores em inglês. Muitos dizem que sim, outros gritam as cores que sabem. Ela escreve algumas cores na lousa e pede que eles mostrem o lápis de cor correspondente. Alunos obedecem. Professora distribui tabela com letras do alfabeto. Ela pede que eles apontem com o dedo indicador as letras que ela for dizendo.
09	Ensinar alfabeto em inglês e as cores: <i>red</i> <i>blue</i> <i>green</i> <i>yellow</i>							Professora dita uma letra e uma cor em inglês e alunos devem pintar a letra ditada com a cor correspondente.
Observação: A pesquisadora acompanhou a mesma professora em três salas de quinta série diferentes. O conteúdo ministrado foi o mesmo, no entanto os procedimentos didáticos e o tempo necessário em cada sala sofreram variações. As sequências didáticas apresentadas tiveram variações de tempo (número de aulas necessárias), principalmente, por motivo de indisciplina nas salas de aula. Cada sequência didática tomou mais aulas do que o planejado pela professora.								

Escola Municipal 1	8ª série/ 4º ano do Ciclo II - / Ensino Fundamental II	
Aulas	Sequência didática/ Conteúdos	Procedimentos didáticos
01	Análise de <i>front pages</i> de jornais.	Professora mostra capas de jornais aos alunos por meio de data show (o equipamento é da escola mas o computador foi levado pela professora). A cada capa mostrada, professora pergunta aos alunos: 1) Nome do jornal; 2) País/ cidade de origem;

		<ol style="list-style-type: none"> 3) Data; preço; 4) Principal manchete; 5) Manchetes secundárias / subtítulos; 6) Público-alvo (faixa-etária, gênero, grau instrução, interesses); 7) Se há predomínio de texto ou imagem; 8) Grau de destaque das notícias; <p>Em grupos, alunos escolhem uma capa (fotocópia) e respondem as perguntas dadas e entregam para nota. Infelizmente, não acompanhei as discussões dessa atividade, que se deram em aulas posteriores. Acompanhei apenas a correção que a professora passou na lousa na semana seguinte.</p>
02	Análise de <i>front pages</i> de jornais.	<p>Rosa escreve na lousa: Análise de “front page” de jornal. Capas selecionadas pela professora e <i>headlines</i>:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) <i>The New York Times (Twin-tower destruction)</i> 2) <i>The Sun (Dad at 13)</i> 3) <i>The New York Times (MJ death)</i> 4) <i>L.A. Times (It's Obama)</i> <p>Perguntas sobre a <i>front page</i>:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) <i>What's the name of the newspaper?</i> 2) <i>When was it published (date)?</i> 3) <i>What's the banner headline?</i> 4) <i>What are the titles and subtitles?</i> 5) <i>How many summaries are there?</i> 6) <i>How many pictures are there?</i> 7) <i>How much is the newspaper?</i> <p>Ela também passa questões em português sobre o conteúdo do texto jornalístico.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Qual acontecimento é destacado no jornal analisado? 2) Qual o sentimento da nação dos EUA após o acontecimento? 3) Encontre palavras no texto que expressem esse sentimento. 4) Link com diversidade cultural: Já que existe uma diversidade cultural porque percebemos que há uma cultura dominante?

<p>03</p>	<p>Finalização da correção da análise dos <i>front pages</i> dos jornais.</p> <p>Gênero jornalístico: artigo (<i>article</i>).</p> <p>Assunto escolhido: <i>Bullying</i></p> <p>Na lousa:</p> <p>Bullying – ameaça, intimidação. Bully (Bullies) – pessoa que provoca, intimida. To be bullied – sofrer “bullying” Bullicide – suicídio devido ao <i>bullying</i></p> <p>Elementos do “article”:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Title: “One in ten primary children have been bullied at school.” 2) Caption: “stamp it out: students taking part in the anti-bullying conference” 3) Pictures or graphs: 1 picture / 0 graphs 4) Author: By Paul Pickett 	<p>Professora finaliza correção da análise dos <i>front pages</i> escrevendo respostas na lousa.</p> <p>Ela informa os alunos que eles vão trabalhar com <i>article</i>/ artigos. Ela conta que fez uma pesquisa sobre o assunto mais recorrente entre os adolescentes atualmente (alguns alunos arriscam palpites, como “gravidez na adolescência”, outros dizem “bullying”) e diz que o assunto é <i>bullying</i>. Ela cola um cartaz com a palavra na lousa e explica seu significado e os das palavras relacionadas (vide lista à esq.).</p> <p>Professora cola uma fotocópia de um artigo na lousa, identificando o nome, cidade e data. (Slough Express / Londres/ 14.07.2006)</p> <p>Ela escreve os elementos do “article” e com a participação dos alunos identifica e escreve cada parte na lousa.</p>
<p>04</p>	<p>Prova</p>	<p>Alunos realizam prova escrita individualmente.</p>
<p>05</p>	<p><i>Article</i> de revista. (Revista Macmillan portfólio series)</p> <p>Na lousa:</p> <p>Vocabulário:</p>	<p>Professora passou lista de palavras com a tradução na lousa e distribuiu uma revista para cada dupla de alunos. Ela passou três perguntas e pediu que os alunos olhassem a revista inteira para responder as perguntas, contextualizando-se ao tema e conteúdo da revista.</p> <p>(Professora me contou que achou que não deu muito certo o trabalho com jornal, e por isso está usando essas</p>

	<p>Life span: tempo de vida Distribution in the wild: distribuição na selva Habitat: lugar onde ele vive Food: comida/ alimentação Behavior: comportamento</p> <p>Questions</p> <p>Part I</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) What's the main subject of the magazine? 2) Which listed animal is native to Brazil? 3) What animals are not in the pictures? 	<p>revistas, já que o tema dessa série é artigo de revista ou jornal. Essas revistas, são, na verdade, portfólios da Macmillan que ela encontrou na biblioteca. Ela está trabalhando essa mesma atividade e material com a sétima série.)</p>
06	<p><i>Article</i> de revista. (Revista Macmillan portfólio series)</p> <p>Na lousa:</p> <p>Questions</p> <p>Part II</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Which animal lives in lakes (habitat)? 2) Which animals eat small animals (food)? 3) Which animals don't live in groups (behavior)? 4) Which animals live in mountain (habitat)? 	<p>Continuação do trabalho de leitura e interpretação com a revista. Os alunos devem ler o texto sobre cada animal, localizar informação e responder as perguntas no caderno, em inglês.</p>
07	<p>(Atividade com o filme <i>Romeo and Juliet</i> (BAZ LUHRMANN, 1996, EUA) com Leonardo Di Caprio e Claire Danes – Parte II (Versão para os dias de hoje da peça de Shakespeare, mas com texto</p>	<p>Professora me conta que alunos foram assistir à peça teatral “Julietas” e que agora ela está passando o filme e atividade para as sétimas e oitavas séries. Nessa aula ela levou os alunos ao laboratório para passar partes do filme e responder uma atividade. O filme é passado em inglês com legenda em português. Os alunos trabalharam em grupos de 4 a 5 alunos,</p>

	original).	apesar da indisciplina, a maioria dos alunos que estava trabalhando conseguiu responder às questões.
08	<p>Atividade com o filme “Romeo and Juliet” (1996, EUA) com Leonardo Di Caprio e Claire Danes – Parte III</p> <p>Na lousa: Romeo and Juliet - Part 3 Watch the third part of the movie and choose the right alternative.</p> <p>1) Depois da festa, Romeu: a) vai embora e desiste de Julieta. b) Volta e invade sua casa. c) Vai falar com o pai de Julieta.</p> <p>2) Quem é o novo personagem? a) Frei Lawrence, amigo de Romeu. b) O professor de literatura de Julieta. c) Avô de Romeu.</p> <p>3) Qual a solução de Romeu para ficar com Julieta? a) Matar os Montague b) Ele não acha solução c) Casar-se escondido</p> <p>4) Quem é o cúmplice de Romeu e Julieta (respectivamente)? a) Benvoglio e Tybalt b) Frei Lawrence e Nurse c) Mrs.Montague e Mrs. Capulet</p>	<p>A professora entra na sala e começa a passar a lição na lousa. Os alunos estão muito agitados, bagunçando bastante. Ela chama a atenção deles para que comecem a copiar a lição. Após algum tempo, a maioria dos alunos estão copiando a lição. Ao terminar, ela lê as perguntas sobre o filme, alguns alunos respondem oralmente (a maioria corretamente).</p> <p>Em seguida, professora passa filme (TV e vídeo móvel trazido à sala), os alunos pedem para que seja dublado porque não entendem, mas a professora passa o filme com legenda em português. Após algumas cenas, ela pausa o filme e faz as perguntas oralmente ao que os alunos respondem corretamente. Após correção, ela passa mais um pouco do filme, agora dublado, como “bônus” aos alunos.</p>

Observação: *A pesquisadora acompanhou a mesma professora em duas salas de oitava série diferentes. O conteúdo ministrado foi o mesmo, no entanto os procedimentos didáticos e o tempo necessário em cada sala sofreram variações. As sequências didáticas apresentadas tiveram variações de tempo (número de aulas necessárias), principalmente, por motivo de indisciplina nas salas de aula. Cada sequência didática tomou mais aulas do que o planejado pela professora.*

Apêndice 6 – Modelo de questionário aplicado aos alunos das escolas investigadas

QUESTIONÁRIO PARA PESQUISA - LÍNGUA INGLESA

Idade: _____ série: _____ Escola: () Estadual; () Municipal.

Assinale a(s) resposta(s) mais adequada(s) para você.

1) Estudo inglês somente:

() na escola;

() instituto de idiomas; Qual/quais? _____

() outros meios (internet, filmes, música, etc); Qual/quais? _____

Comentar:

2) Como o inglês está presente na sua vida?

() não está presente. Não tenho nenhum contato.

() somente na escola, nas aulas de inglês.

() por outros meios como: aulas, internet, filmes, música, propaganda, etc

Comentar:

3) Para você, aprender inglês:

() não é importante para a minha vida.

() é importante porque me permite conhecer outras culturas.

() é importante porque _____

Comentar:

4) Assinale sua ocupação:

() somente estudo.

() estudo e trabalho meio-período (4 - 6 horas/dia).

() estudo e trabalho integralmente (8 horas/dia).

Caso queira, especifique sua ocupação:

Apêndice 7 – Tabulação dos dados dos questionários respondidos pelos alunos – Escola Estadual

Método de tabulação: Por se tratar de um questionário semiaberto, cada pergunta possibilita mais de uma resposta. Dessa maneira, as porcentagens referem-se à média de respostas dadas e não ao número total de questionários respondidos.

Escola: Estadual

Série: 1º do Ensino Médio

Idade: entre 14 e 19 anos

Foram aplicados **29 questionários** em duas salas de 1º ano de ensino médio.

Segue os resultados em número de respostas (em parênteses) e suas respectivas porcentagens:

1) Estudo Inglês somente:

Na escola: 86,3% (25)

No instituto de idiomas: 3,4% (1)

Na escola e por outros meios (música, internet): 10,3% (3)

2) Como o inglês está presente na sua vida?

Não está presente. Não tenho nenhum contato: 3,4% (1)

Somente na escola: 55,6% (16)

Na escola e por outros meios: 10,3% (3)

Somente por outros meios (música, internet): 31% (9)

3) Para você, aprender inglês:

Não é importante: 0% (0)

É importante porque me permite conhecer outras culturas: 58,6% (17)

É importante porque me permite conhecer outras culturas e outros motivos: 13,8% (4)

É importante por outros motivos: 27,6% (8): mercado de trabalho: 75% (6); língua conhecida, língua da internet: 25% (2)

4) Assinale sua ocupação:

Somente estuda: 38% (11)

Estuda e trabalha meio-período (4-6horas/dia): 41,4% (12)

Estuda e trabalha integral (8-10 horas/dia): 20,6% (6)

62% trabalham e estudam.

Comentários:

Sobre questão 1):

(16 anos) Para mim o inglês na escola estadual é muito fraco eu acho que o governo deveria investir mais nessa disciplina.

(16 anos) So na escola porque eu trabalho das 8h às 18hs.

(17 anos) Pretendo entrar para um instituto de idioma e colocar o inglês como a segunda língua no meu vocabulário.

(19 anos) Me interessa bastante, mas não tenho muito tempo.

(16 anos) Na verdade eu sempre tenho umas aulas com colegas mas as vezes estudo sozinha.

(17 anos) Estudo nas músicas, há várias letras interessantes.

Sobre questão 2):

(16 anos) Eu tenho atividades de inglês como ex: videogame.

(16 anos) Eu também assisto filmes em inglês.

(16 anos) Inglês está presente em tudo na internet, filmes e musica, propaganda em tudo porque é língua universal.

(19 anos - outros meios:) Principalmente por músicas, letras etc.

(17 anos) Tenho envolvimento no inglês só na escola ou então nas músicas que escuto: 50cent, snoopdog, eminem etc.

(16 anos) Eu sempre corro atrás do inglês, sempre estou tirando as minhas dúvidas.

Sobre questão 3):

(18 anos) É muito importante o mundo todo lá fora uma boa parte fala inglês tudo envolve o inglês, o inglês tem ser aprendido por todos.

(16 anos) O inglês não é só importante na cultura como na sua vida.

(16 anos) Adoro inglês e a professora também, ela é uma excelente professora.

(19 anos) É importante a língua inglesa como outras também.

(16 anos) Se você não saber o inglês não saberá falar quando sair do país.

(16 anos) É importante para meu futuro e é a língua que praticamente é a única, é a mais conhecida.

(16 anos) Muitas empresas e serviços pedem curso em inglês.

(16 anos) como as coisas estão evoluindo tão rapidamente tenho que me atualizar no inglês.

(17 anos) eu tenho uns amigos que moram em NY, isso deve ser muito bom viver em lugares diferentes, distantes de sua origem.

Sobre questão 4):

(16 anos) Vendedor autônomo

(16 anos) trabalho 10 horas por dia e depois estudo a noite.

(16 anos) trabalho 10 horas por dia e depois estudo.

(16 anos) Eu trabalho meio período, estudo a noite e faço curso de inglês, contabilidade, e digitação durante 3 dias por semana (Microcamp).

(16 anos) eu pego muito trânsito e não dá tempo de chegar na primeira aula.

(17 anos) Faço curso o dia todo e estudo a noite.

(17 anos) Trabalho das 11hs às 15hs, a noite estudo e final de semana descanso.

Série: 2º do Ensino Médio

Idade: entre 15 a 19 anos

Foram aplicados **06 questionários** em uma sala de 2º ano de ensino médio.

Segue os resultados em número de respostas (em parênteses) e suas respectivas porcentagens:

1) Estudo Inglês somente:

Na escola: 83,3% (05)

No instituto de idiomas: 0% (0)

Por outros meios (filmes, música, internet, etc): 16,66% (1)

2) Como o inglês está presente na sua vida?

Não está presente. Não tenho nenhum contato: 0% (0)

Somente na escola: 33,33% (2)

Por outros meios (filmes, música, internet, etc): 66,66% (4)

3) Para você, aprender inglês:

Não é importante: 0% (0)

É importante porque me permite conhecer outras culturas: 83,33% (5)

É importante por outros motivos: 33,33% (2)

tal como: mercado de trabalho: 100% (2);

4) Assinale sua ocupação:

Somente estuda: 33,33% (2)

Estuda e trabalha meio-período (4-6horas/dia): 0% (0)

Estuda e trabalha integral (8-10 horas/dia): 66,66% (4)

66,66% trabalham e estudam.

Comentários:

Sobre questão 1): ----

Sobre questão 2):

(17) Hoje o inglês é essencial na nossa vida porque nos dá a oportunidade de conhecer outras culturas.

Sobre questão 3): ----

Sobre questão 4):

(15) Balconista de papelaria. Trabalho 11 horas por dia.

Apêndice 8 – Tabulação dos dados dos questionários respondidos pelos alunos – Escola Municipal

Escola: Municipal

Série: 5ª série do Ensino Fundamental II

Idade: entre 09 e 13 anos

Foram aplicados **27 questionários** em uma sala de 5ª série de ensino fundamental.

Segue os resultados em número de respostas (em parênteses) e suas respectivas porcentagens:

1) Estudo Inglês somente:

Na escola: 100% (27)

No instituto de idiomas: 7,4% (2)

Na escola e por outros meios (música, internet): 25,9% (7)

2) Como o inglês está presente na sua vida?

Não está presente. Não tenho nenhum contato: 3,7% (1)

Somente na escola: 77,7% (21)

Somente por outros meios (música, internet): 44,4% (12)

3) Para você, aprender inglês:

Não é importante: 7,4% (2)

É importante porque me permite conhecer outras culturas: 74% (20)

É importante por outros motivos: 33,3% (9)

4) Assinale sua ocupação:

Somente estuda: 74% (20)

Estuda e trabalha meio-período (4-6horas/dia): 11,1% (3)

Estuda e trabalha integral (8-10 horas/dia): 18,5% (5)

Comentários:

Sobre questão 1):

(9 anos) treino outros materiais em casa e não tenho tempo para inglês.

(10 anos) porque é um lugar que agenti aprende mais e o professor que nos ajuda mais.

(11 anos) Eu gosto muito da língua inglesa, é legal e é bom o ingles.

(11 anos) Eu adoro o Inglês e mais eu vou fazer curso de inglês e espanhol.

(11 anos) Por que na escola você aprende mais.

(12 anos) Eu acho ingles muito bom e eu gosto muito de ingles.

Sobre questão 2):

- (12 anos) eu acho que o inglês é um ensino muito importante.
 (12 anos) é porque eu não gosto de inglês.
 (11 anos) eu aprendo inglês só na escola.
 (11 anos) internet
 (11 anos) O inglês está presente no meu futuro: cantora, bióloga e cabelereira.
 (11 anos) fasso curso de ingles informatica e espanhol
 (11 anos) eu não aprendo inglês só na escola, em filmes, internet, músicas, etc.
 (10 anos) por que é um lugar que é bom de se aprender que você até se diverte.
 (9 anos) vejo alguns programas que mostram.

Sobre questão 3):

- (11 anos) é importante para ter um bom trabalho (respondeu na questão 3, mas não assinalou)
 (11 anos) é importante eu que viajam para for a do Brasil (respondeu na questão 3, mas não assinalou)
 (12 anos) eu gosto mais de inglês do que português.
 (11 anos) é importante sabe inglês porque você vai acha trabalho melho
 (11 anos) é importante porque eu quero ser cantor, cantar em inglês.
 (11 anos) eu adoro inglês e sempre vou gostar.
 (11 anos) inglês é uma aprendisagem muito legal
 (10 anos) por que alguns lugares digo vários lugares quase sempre a gente precisa do inglês
 (9 anos) por que um talves eu possa ser professor de inglês.

Sobre questão 4):

- (11 anos) eu não trabalho mas faço aula de música e mim ocupa muito.
 (9 anos) de manhã fasso algumas ativides etc e de tarde venho para a escola.

Série: 8ª série do Ensino Fundamental II

Idade: entre 13 e 15 anos

Foram aplicados **22 questionários** em uma sala de 8ª série de ensino fundamental.

Segue os resultados em número de respostas (em parênteses) e suas respectivas porcentagens:

1) Estudo Inglês somente:

Na escola: 95,4% (21)

No instituto de idiomas: 13,6% (3)

Por outros meios (sites como Orkut, facebook, músicas, filmes): 22,7% (5)

2) Como o inglês está presente na sua vida?

Não está presente. Não tenho nenhum contato: 9,09% (2)

Somente na escola: 18,18% (4)

Somente por outros meios: 86,36% (19)

3) Para você, aprender inglês:

Não é importante: 4,54% (1)

É importante porque me permite conhecer outras culturas: 63,63% (14)

É importante por outros motivos* : 40,90% (9)

* Arrumar um trabalho/ arrumar um bom trabalho/ eu quero morar em outro país/por eu posso viajar p/ o EUA/ para arranjar um emprego/fazer cursos, arrumar empregos/ no futuro eu quero ter um bom emprego/ eu posso entender as musicas dos Jonas Brothers, McFly/para um bom emprego.

4) Assinale sua ocupação:

Somente estuda: 77,27% (17)

Estuda e trabalha meio-período (4-6horas/dia): 22,72% (5)

Estuda e trabalha integral (8-10 horas/dia): 0% (0)

Comentários:

Sobre questão 1):

(15) so na escola

(15) axo que é bom

(14) é o unico meio que tenho de estudar inglês.

(13) é legal e bom pro desempenho

(14) filmes legendados, músicas.

Sobre questão 2):

(15) nos filme música internet

(14) Eu escuto varios tipos de musica e uso a internet e tenho com isso o contato com a lingua inglesa.

(13) Nos cursos que faço tem palestras legais de inglês.

(14) Porque eu escuto Mcfly!!

(14) na escola e outros

(15) Eu escuto muita música Inglês e assisto muitas filmes legendados. O que eu não aprendo na escola eu aprendo em casa.

(15) internet!

(14) Adoro musicas em inglês.

Sobre questão 3):

(15) fico feliz assim

- (15) Eu acho muito importante pois sabendo Inglês eu posso chegar a conhecer outros países.
- (13) É muito importante pois quero ser Medica Internacional.
- (14) Porque eu escuto o Mcfly!
- (15) Porque eu posso conhecer outras coisas.
- (14) E para ter um bom emprego preciso de inglês.

Sobre questão 4):

- (14) porque eu escuto MC FLY e nao tenho dinheiro para i no show! Oh cry! ;(
- (15) eu também faço curso de informática..

Apêndice 9 – Perfil socioeconômico dos alunos da escola Estadual

Quantas pessoas, contando com você, moram em sua residência?

De uma a duas pessoas	5%
Três pessoas	14%
Quatro pessoas	34%
Cinco pessoas	18%
Seis pessoas	15%
Sete pessoas ou mais	14%

Há quanto tempo você reside no bairro?

Até três anos	30%
De quatro a oito anos	17%
De nove a treze anos	30%
De catorze a dezesseis anos	22%
Acima de dezesseis	1%

Casa própria ou alugada?

Própria	70%
Alugada	30%

Quantas pessoas trabalham em sua casa?

Uma pessoa	24%
Dois pessoas	44%
Três pessoas	19%
Quatro pessoas ou mais	13%

Há quantos anos você estuda no Almeida Júnior?

Há um ano	53%
Há dois anos	15%
Há três anos	4%
De quatro a sete anos	13%
Oito anos ou mais	15%

Você pretende fazer faculdade?

Sim	81%
Não	11%
Não sabe ainda	8%

Dos entrevistados podemos ainda dizer que:

Possuem aparelho de TV	100%
Possuem computador	83%
Assinam TV a cabo	46%
Assinam Internet	69%

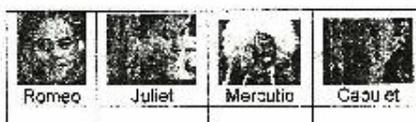
Obs.: Pesquisa feita por amostragem nos períodos da manhã, tarde e noite. (Realizado e cedido pela professora Margarida).

Anexo 1 – Atividade Filme *Romeo+Juliet* – 8ª série/ Escola Municipal

Romeo and Juliet Movie activity Part 2

- 1) What are the differences and similarities between the movie and the theater play *Julietas* until now?
 - a) Romeo is in love with Rosa _____
 - b) Romeo writes poems _____
 - c) He has a best friend _____
 - d) He talks to his teacher _____
- 2) Watch the scene and label the characters with the adjectives in the box:

Show off	Wicked	Silly
Obedient	Shy	Bold
		Sentimental



- 3) Now write sentences according to the characters:
 - a. Ex.: *Romeo is sentimental.*
 - b. _____
 - c. _____
 - d. _____
 - e. _____
 - f. _____
 - g. _____

Anexo 2 – Atividades de *Substitution Drill* / Escola Estadual

4 UNIT ONE

SUBSTITUTION DRILLS

1. What do you

plan to
propose to
intend to
expect to

 do tomorrow?
2. I doubt that I'll

do anything
go anywhere
go anywhere
see anybody
see anyone

 tomorrow.
3. Please excuse me. I want to

do something
go someplace
see somebody
see someone

.
4. I imagine I'll

do some work
get some sleep
entertain some friends
visit some friends
stay home
watch television
read a novel

 instead of going to the movies.
5. Will it be

convenient
possible
important
necessary
essential

 for you to explain your plans?
6. There's

nothing to do
no place to go
nobody to see
no one to see

 because tomorrow is a holiday.

UNIT ONE 5

7. What's

your brother planning to
do
go
see
leave

 tomorrow?
8. He can't decide

what to do
where to go
who to see
what time to leave
when to go

.
9. It's

difficult
hard
easy
impossible
foolish

 to make a decision without knowing all the facts.
10. We're

trying to
attempting to
making an attempt to
trying our best to

 plan our future.
11. That's

a good
an excellent
a wonderful
a marvelous
a brilliant
a practical
not a good

 idea.
12. I'm hoping to spend a few days

in the mountains
at the seashore
on the beach
along the coast
by the sea

.

5 UNIT ONE

13. Would you consider going

north
south
east
west

 this summer?
14. I wouldn't consider going

here
up north
down south
out west
back east

 this summer.
15. If there's a

slight
possibility

 you'll go, I'd like to go with you.
16. After you

think it over
think about it
give it some thought
consider it
talk it over
talk about it

, please let me know your decision.
17. I'll go to bed early instead of

watching television
entertaining some friends
doing some work
reading a novel
going to the movies

.
18. I can't make a decision without

knowing the facts
thinking it over
talking it over
considering it

.

UNIT ONE 7

READING PRACTICE



Making Plans

There's a holiday next week and I can't decide what to do. I have a lot of work to do at home, and this would be a good chance to do it. But I'd rather not spend the holiday that way. I can work at home all the rest of the year.

Last year I went north to the mountains. Everything was beautiful, but this is not the time of year. And it's really too far to go for a short holiday. I have decided that this is not a good time to go to the mountains. But I do want to go somewhere.

Perhaps this would be a good chance to go to the beach. I like to go and walk along the seashore in the warm sunshine and watch the waves. There are only about eighty miles and I could get there in about two hours. After thinking it over, I'm sure that this is a better plan for the seashore than the mountains. I guess I'll plan to go to the beach next week.

Oh, here's a letter from Jim. He says he is going to a house in the mountains for the holiday, and he wants me to go with him. After giving my good nature thought, I guess it wasn't really so cold last year, and perhaps it might rain at the seashore and then I wouldn't enjoy it at all. The mountains are only 300 miles away. I think I'll write Jim right now and tell him I'll go with him.

Questions

1. What did I do on my holiday last year?
2. Why did I decide not to go to the mountains?
3. What did I like about the seashore?
4. How far is it to the mountains? To the beach?
5. Which direction are the mountains?
6. How long does it take me to go to the beach? How long do you think it will take me to get to the mountains?
7. Where would you rather go—to the mountains or to the seashore?