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

FERNANDO DA SILVA PARDO

**Ensino de línguas, letramentos e desenvolvimento crítico na escola pública:
observações e auto-observações**

VERSÃO CORRIGIDA

São Paulo

2018

FERNANDO DA SILVA PARDO

**Ensino de línguas, letramentos e desenvolvimento crítico na escola pública:
observações e auto-observações**

VERSÃO CORRIGIDA

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

Orientadora: Prof^a Dr^a Walkyria Monte Mór

De acordo,

A handwritten signature in purple ink, reading 'Walkyria Monte Mór', is positioned below the text 'De acordo,'.

16 de abril de 2018.

São Paulo

2018

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

P226e PARDO, FERNANDO DA SILVA
Ensino de línguas, letramentos e desenvolvimento crítico na escola pública: observações e auto-observações / FERNANDO DA SILVA PARDO ; orientadora WALKYRIA MARIA MONTE MÓR. - São Paulo, 2018.
218 f.

Tese (Doutorado)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Letras Modernas. Área de concentração: Estudos Linguísticos e Literários em Inglês.

AUTOETNOGRAFIA. 2. LETRAMENTOS. 3. ENSINO DE LÍNGUA INGLESA. 4. ENSINO FUNDAMENTAL I. 5. ESCOLA PÚBLICA. I. MONTE MÓR, WALKYRIA MARIA, orient. II. Título.

PARDO, F. S. **Ensino de línguas, letramentos e desenvolvimento crítico na escola pública: observações e auto-observações.** 2018. 218p. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2018.

Aprovado em:

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Walkyria Monte Mór (presidente)

Instituição: Universidade de São Paulo

Profª Drª Suzana Mizan

Instituição: UNIFESP – Externo

Profª Drª Ana Paula Martinez Duboc

Instituição: FE – USP

Claudia Hilsdorf Rocha

Instituição: UNICAMP – Externo

*Para meus pais, Vicente (in memoriam) e
Aparecida, por me ensinarem a lutar pelos
meus sonhos, e minha irmã, Rosângela,
por todo o apoio sempre.*

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, à Profª Drª Walkyria Monte Mór, por ter me recebido de braços abertos na Universidade de São Paulo. Por toda sua generosidade, humildade, dedicação, atenção, confiança no meu potencial e, sobretudo, por todo o apoio nos momentos difíceis e angustiantes que passamos juntos nesses últimos anos. Professora com “P” maiúsculo, que nunca deixa a peteca cair e transborda fé e otimismo, mesmo quando o cansaço e as dificuldades cruzam nossas vidas. Acredito que não é por acaso que a vida coloca algumas pessoas no nosso caminho. Certamente Walkyria foi uma dessas pessoas que apareceram na minha vida com o intuito de acrescentar valores e me fazer crescer como pessoa e como acadêmico. Agradeço por poder fazer parte de sua brilhante carreira e de sua história como seu orientando.

Não menos importante, à Profª Drª Cielo Griselda Festino, a qual apareceu num momento crucial da minha vida e que me apresentou os encantos da escrita acadêmica. Pessoa admirável pela sua personalidade, sabedoria e justeza.

Às professoras Drª Claudia Hilsdorf Rocha e Drª Suzanna Mizan, pelas significativas contribuições durante a realização desta pesquisa, sobretudo no exame de qualificação.

A todos os professores das disciplinas que cursei como aluno desta universidade, por suas inúmeras contribuições, Profª Drª Walkyria Monte Mór (FFLCH/USP), Profº Drº Joel Windle (UFF - visitante), Profª Drª Brasilina Passarelli (ECA/USP), Profº Drº Nilson José Machado (FEUSP), Profº Drº Bill Cope e Profª Drª Mary Kalantzis (University of Illinois - visitantes), Profº Drº Brian Morgan (York University - visitante), Profº Drº Richard Peña (Columbia University - visitante) e, em especial, ao Profº Drº Lynn Mario Trindade Meneses de Souza (FFLCH/USP), pela simplicidade e brilhantismo.

Ao Profº Drº Brian Morgan, por ter me recebido durante a realização do estágio sanduíche na York University – Canadá, por nossa parceria musical e por todas as excelentes contribuições para este trabalho.

Ao Profº Drº Joel Windle, pelo carinho e por ter me recebido, ainda como aluno ouvinte, em sua disciplina ministrada na USP.

À Profª Drª Ana Paula Duboc, pessoa generosa e admirável, pelo tempo que trabalhamos juntos no projeto PPVUSP e por todo o aprendizado a mim proporcionado por meio de exemplos de dedicação, competência, profissionalismo e amizade.

À Profª Drª Andrea Machado de Almeida Mattos, por todo o carinho e apoio.

À Profª Drª Juliana Martinez e à Profª Drª Leina Jucá, amigas queridas, pessoas de almas lindas e inspiradoras, pelo companheirismo, pelas conversas acadêmicas de boteco, pelos desabafos e por sempre estarem presentes em todos os momentos.

Aos colegas da USP, Daniel Ferraz, Denise Landim, Elaine Reis, Fabrício Ono, Guilherme Zig Adami, Helena Mendonça, Karina Nascimento, Karla Costa, Katia Mulik, Livia Fortes, Luciana Ferrari, Luiz Otávio Costa Marques, Sandro Rocha e Sérgio Ifa, pela troca de ideias, pelas parcerias acadêmicas, pela amizade e companheirismo nas aulas, no grupo de estudos e nos congressos.

A todos os colegas e membros que passaram e aos que ainda continuam no grupo de estudos *Letramentos e Educação Crítica*, sob coordenação da Profª Walkyria Monte Mór, na USP.

A todos os colegas do Projeto Nacional de Letramentos, por compartilharem suas maravilhosas pesquisas e experiências sempre instigantes.

À família Silva, por parte de meus avós maternos, e à família Pardo, por parte de meus avós paternos, que neste ano formam seu primeiro doutor. Trata-se de uma grande responsabilidade para mim ser o precursor desta nova geração que vem por aí.

Agradeço em especial à minha mãe, Aparecida, por toda a dedicação para me proporcionar uma boa educação e por todos os valores que aprendi com ela desde criança. Por me ensinar a ser uma pessoa honesta, humilde e, principalmente, a acreditar nos meus sonhos.

A meu pai, o qual não está mais aqui conosco, mas que tenho certeza de que deve estar dando uma espiadinha no que está acontecendo por aqui. Obrigado pela educação e pelos exemplos de integridade e caráter que me deu enquanto esteve conosco.

À Rosangela, minha irmã, melhor amiga e segunda mãe, a qual custeou meu primeiro curso de inglês e sempre me incentivou a continuar estudando.

Agradeço à Liliam Cristina Marins, companheira de vida e de academia, consultora, revisora e inspiração, por tornar as dificuldades mais amenas com sua doçura “que dá pra pôr no café” (parafraseando Leminski).

A todos os alunos que passaram pela minha vida ao longo da minha trajetória, com os quais acredito que mais aprendi do que ensinei.

À Universidade de São Paulo, pela excelência no ensino e pelas portas que abriu em minha vida.

À Edite e ao Júnior, da secretaria de pós-graduação, por todos os esclarecimentos e todo o apoio prestado durante o curso.

À York University, por ter me recebido para realizar o estágio sanduíche no Canadá.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela bolsa de estudos durante os últimos anos do Doutorado e também pela oportunidade de participar do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), por me conceder o afastamento para concluir o curso de Doutorado.

A todos os colegas do IFSP, pela amizade e pelo apoio.

Becoming a skilled and inspiring language teacher is a lifelong journey of learning new things and reconsidering old ones. Arguably, the journey is made more difficult, yet potentially more rewarding when one's ambitions and self-understanding include a transformative potential.

(MORGAN, 2014, p.30)

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1	Comunidade nos arredores da escola pesquisada.....	21
Fotografia 2	Córrego Ribeirão Vermelho.....	22
Fotografia 3	Arquitetura da sala de aula “nuca a nuca”	100
Fotografia 4	Arquitetura da sala de aula pluridirecional.....	101
Fotografia 5	Aluna cadeirante interagindo com a turma.....	102
Fotografia 6	Registro de atividades a partir da perspectiva dos alunos....	126
Fotografia 7	Jogo educativo sobre reciclagem <i>online</i>	127
Fotografia 8	Cartaz do projeto reciclagem.....	127
Fotografia 9	Atividade desenvolvida na sala de informática	140
Fotografia 10	Visão geral da sala de informática.....	144

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Avaliação de desempenho: escrita e leitura (produção textual).....	25
Quadro 2	Avaliação de desempenho: escrita e leitura (produção textual).....	25
Quadro 3	Exemplo de atividade social.....	45
Quadro 4	Conteúdos a serem abordados por série.....	60
Quadro 5	Possíveis abordagens.....	61

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Atividade do livro <i>Playing in English</i>	78
Figura 2	Atividade do livro <i>Playing in English</i>	79
Figura 3	Atividade do livro <i>Playing in English</i>	81
Figura 4	Atividade do livro <i>Playing in English</i>	84
Figura 5	Other side of the mirror (O outro lado do espelho), de Tullius Heuer.....	115
Figura 6	Família retratada no livro do aluno.....	157
Figura 7	<i>Different families, same love</i>	159
Figura 8	Diferentes núcleos familiares.....	160

Figura 9	Trecho do Livro da Família.....	164
Figura 10	Diversidade étnico-racial.....	166
Figura 11	Diversidade étnico-racial.....	166
Figura 12	Café da manhã.....	169

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EF-I	Ensino Fundamental I
EJA	Educação de Jovens e Adultos
LC	Letramento Crítico
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LE	Língua estrangeira
MEC	Ministério da Educação
OCEM-LE	Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Língua estrangeira
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
RECEI/RECEF	Reorientação da Educação Infantil e do Ensino Fundamental
SEF	Secretaria de Educação Fundamental
USP	Universidade de São Paulo

CONVENÇÕES E SINAIS UTILIZADOS NAS TRANSCRIÇÕES DOS DIÁLOGOS¹

[[	Falas simultâneas
[	Sobreposição de vozes no início do turno
[]	Sobreposição de vozes localizada em determinado trecho
(+)	Pausas
()	Dúvidas e suposições do que foi dito
/	Truncamentos, interrupções ou cortes bruscos
/.../	Indicação de transcrição parcial ou de eliminação
::	Alongamento de vogal
(())	Comentários do analista
- - - -	Palavra pronunciada silabadamente
MAIÚSCULA	Ênfase ou acento forte

¹ De acordo com MARCUSCHI (2005)

RESUMO

PARDO, F. S. **Ensino de línguas, letramentos e desenvolvimento crítico na escola pública: observações e auto-observações**. 2018. 218p. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade São Paulo, 2018.

Esta pesquisa lançou mão da autoetnografia, viés metodológico que transita entre a etnografia e a autobiografia, por meio de observações e auto-observações, para investigar em que medida as teorias de Letramentos (KALANTZIS; COPE 2000, 2008a, LANKSHEAR; KNOBEL, 2003, 2006, 2013, KRESS, 2003, 2010, GEE, 2004) se adequam ou não ao ensino de inglês nos anos iniciais do Ensino Fundamental-I público, em uma escola da periferia do município de Osasco, na grande São Paulo. Buscou-se, assim, analisar uma proposta pedagógico-educacional orientada pelas referidas teorias, elaborada pelo pesquisador e implementada na escola investigada. O foco de observação e análise foi o desenvolvimento do senso crítico, no que tange aos alunos, e também as estratégias para o ensino de inglês e a atuação do professor-pesquisador nesta proposta. Objetivou-se examinar as epistemologias relacionadas às visões de ensino de língua deste contexto, bem como problematizar outras maneiras de se abordar o ensino da língua inglesa de forma crítica que levassem em conta as características específicas dos indivíduos e do contexto investigado. Considerando-se a existência de graves problemas, tais como a escassez de recursos didáticos e tecnológicos, a falta de espaços adequados para as práticas pedagógicas, o número excessivo de alunos por sala de aula e diversas outras questões de ordem econômica e social, a hipótese levantada é que tais fatores não seriam impedimentos para o desenvolvimento de práticas com um enfoque mais situado, promovendo um ensino plural, pautado na diversidade presente na escola pública, a fim de promover a agência dos alunos e uma educação mais crítica. Constatou-se, a partir da literatura consultada e da análise das orientações curriculares municipais, que as habilidades tradicionalmente trabalhadas no Ensino Fundamental-I público não levam em conta os novos paradigmas da comunicação e da educação. Além disso, a análise dos dados demonstrou haver certa desatualização pedagógica no campo investigado, bem como uma distância entre as práticas observadas e as orientações curriculares que existem atualmente. Finalmente, a tese defendida neste trabalho é a de que, para o desenvolvimento de propostas pedagógico-educacionais orientadas pelas teorias de Letramentos no Ensino Fundamental-I público, é importante considerar, sobretudo, o contexto dos sujeitos, da escola e da comunidade em que as práticas ocorrem. Acrescenta-se que o emprego de recursos de tecnologia digital não é imprescindível para o desenvolvimento da cidadania, da agência e da diversidade no contexto investigado.

Palavras-chave: Autoetnografia. Letramentos. Ensino de língua inglesa. Ensino Fundamental-I. Escola pública.

ABSTRACT

PARDO, F.S. **Language teaching, literacies and critical development in public schools: observations and self-observations**. 2018. 218p. Tese (Doutorado em Letras) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade São Paulo, 2018.

This research resorted to autoethnography as a methodological perspective that transits across the ethnography and the biography, through observations and self-observations, in order to investigate to what extent Literacies theories (KALANTZIS; COPE 2000, 2008a, LANKSHEAR; KNOBEL, 2003, 2006, 2013, KRESS, 2003, 2010, GEE, 2004) suit or not the teaching of English in the early years of Elementary School, in a school located in the outskirts of Osasco, in São Paulo. The study looked at a pedagogical/educational proposal guided by the referred theories, developed by the researcher and implemented in the aforementioned school. The focus of the analysis was the development of the critical sense, as regards the students; the strategies for the teaching of English; and the performance of the teacher/researcher in this proposal. Some of the main objectives were to examine the epistemologies related to the conceptions of language teaching in this context and to problematize other manners to approach the English language teaching in a critical way in view of the peculiar characteristics of the individuals and the field. Considering the existence of serious issues, such as the lack of didactical and technological resources, the lack of suitable spaces for the pedagogical practices, the large number of students per class and several other economic and social problems, the working hypothesis assumes that these issues do not impede the development of situated practices. These practices aimed to develop a plural teaching based on the diversity that takes place in the public school in order to promote the students' agency and a critical education. Based on the theoretical framework consulted and the municipal curricular guidelines, the study verified that the skills traditionally worked in Elementary School do not take into account the new paradigms of communication and education. The data analysis demonstrated that the field was pedagogically outdated. Besides, there was a certain distance between the observed practices and the current curricular guidelines. Finally, we came to the conclusion that in order to develop pedagogical/educational proposals guided by Literacy theories in public Elementary School it is important to consider the context of the individuals as well as the context of the school and the community where the practices occur. Also, in the context investigated the use of digital technologies is not indispensable in order to develop concepts such as citizenship, agency and diversity.

Keywords: Autoethnography. Literacies. English language teaching. Elementary school. Public school.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	15
INTRODUÇÃO.....	17
Descrição do campo investigado e <i>locus</i> do pesquisador.....	20
Objetivos	26
Perguntas de pesquisa e justificativa.....	30
Metodologia de pesquisa.....	33
Organização da tese.....	39
1 ANÁLISE DE UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DE INGLÊS NO ENSINO FUNDAMENTAL I PÚBLICO.....	41
1.1 A concepção das orientações curriculares do município investigado.....	41
1.2 A definição da proposta de ensino da RECEI/RECEF.....	43
1.3 A visão de língua.....	48
1.3.1 Aspectos culturais em sala de aula.....	51
1.3.2 Análise segundo a visão de letramentos.....	54
1.4 A organização dos conteúdos para o ensino de inglês segundo as orientações curriculares municipais.....	59
2 O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NO EF-I PÚBLICO E AS TEORIAS DE LETRAMENTOS.....	66
2.1 Novos Paradigmas na Comunicação e Educação: Letramentos, Alfabetização, Interatividade e Formação de Redes.....	66
2.2 O ensino e aprendizagem de língua inglesa no EF-I público.....	69
2.2.1 Os conceitos de abordagem, método e pós-método.....	71
2.2.2 Um breve adendo: o livro didático.....	76
2.2.3 O foco do ensino de inglês no EF-I: oralidade, leitura ou escrita?.....	81
2.3 As questões relativas a orientações teóricas e metodológicas no ensino de inglês no EF-I público.....	87
2.3.1 O vinho novo em garrafas velhas: uma abordagem de ensino de múltiplas perspectivas.....	94
2.3.2 Iniciando o trabalho.....	99
3 OBSERVAÇÕES E AUTO-OBSERVAÇÕES: DIÁLOGOS (IM)PERTINENTES ENTRE O EU OBSERVADOR E O EU OBSERVADO.....	108
3.1 Observações e auto-observações.....	109

3.2	A hierarquia vertical e a hierarquia horizontal.....	118
3.3	O conceito de <i>prosumer</i> : novos papéis para professores e alunos.....	123
3.4	As tecnologias digitais no ensino de língua inglesa: um fim ou um meio?.....	130
3.5	O ensino de inglês como ecologia de saberes.....	146
3.6	O ensino de inglês no EF-I público: questões de diversidade.....	152
3.6.1	O desenvolvimento da percepção individual, comunitária e global.....	168
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	177
	REFERÊNCIAS	186
	APÊNDICES	199

APRESENTAÇÃO

Com o objetivo de situar melhor o leitor com relação ao contexto em que surge esta pesquisa, tratarei nesta parte inicial de alguns aspectos relacionados à concepção, *locus* e princípios orientadores do trabalho. Trata-se de uma tarefa árdua, uma vez que seu caráter autoetnográfico desnuda os medos, incertezas e expõe diretamente a relação conflituosa em que o pesquisador se torna também o pesquisado.

Kumaravadivelu (2003) afirma que comumente as práticas didáticas são construídas de baixo para cima e não de cima para baixo, por meio da criação de estratégias de acordo com o perfil e as necessidades de alunos e professores. Assim, para o autor, deve ser levada em conta a autonomia do professor, o qual teria condição de avaliar, através da auto-observação, autoanálise e autoavaliação, quais seriam as mudanças necessárias para uma abordagem mais crítica em relação às instituições, currículos e materiais didáticos. Entretanto, nem sempre a formação do professor colabora para o desenvolvimento de sua autonomia, pois frequentemente este é treinado segundo determinadas propostas educacionais e metodológicas e não consegue se desapegar de suas práticas, as quais podem acabar sendo mantidas sem uma autoanálise crítica ao longo de toda sua trajetória em sala de aula. Além disso, existe o fato de que as dificuldades diárias enfrentadas na profissão muitas vezes colaboram para que a sensação de impotência do professor não permita uma autoavaliação crítica com o objetivo de transformar suas práticas, o que faz com que o professor se acomode e “dance conforme a música”, popularmente falando. Em outras palavras, o desânimo em relação à desvalorização da profissão, unido a uma formação por vezes deficiente e condições de trabalho precárias, talvez sejam fatores decisivos para que o professor tenha dificuldade em observar a si próprio e também o seu entorno, com vistas ao aperfeiçoamento de sua prática pedagógica.

Sendo a observação direta um dos métodos privilegiados para a investigação de saberes e práticas da vida social humana (ROCHA; ECKERT, 2008), é necessário ressaltar que, no caso desta pesquisa, a auto-observação teoricamente facilitaria o processo de geração de dados e análises dos mesmos. Porém, verifica-se que, ao mesmo tempo, a auto-observação traz à tona a autocrítica e, junto com esta, as dúvidas e incertezas. Nas palavras de Morin, Ciurana e Motta,

[...] caminhamos construindo uma itinerância que se desenvolve entre a errância e o resultado, muitas vezes incerto e inesperado de nossas estratégias. A incerteza nos acompanha e a esperança nos impulsiona (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2003, p. 99).

De fato, segundo os autores, se por um lado a vida incorpora muitos processos de detecção e repressão do erro, por outro lado ela também admite processos que se utilizam do erro, não apenas para corrigi-lo, mas também para promover a esperança e o surgimento da diversidade e da possibilidade de transformação.

O processo de auto-observação, porém, não é nada fácil. Admitir que nossas práticas nem sempre condizem com o que escrevemos e defendemos “em teoria” é admitir nossa errância nesta itinerância do dia a dia em sala de aula, levando às vezes a resultados inesperados, e isto requer muita coragem. O primeiro passo para que a mudança ocorra é não negar a incerteza. É não negar os conflitos internos e as múltiplas identidades que nos habitam. É reconhecer que temos falhas e que devemos trabalhar para construir práticas informadas que promovam uma abordagem mais crítica em relação às instituições, currículos, materiais didáticos e a nós mesmos. E é a partir destas premissas que inicio esta pesquisa.

INTRODUÇÃO

No ano de 2012, após concluir um curso de pós-graduação *Lato Sensu* na área de ensino de língua estrangeira (LE), havia, então, atuado por cerca de oito anos como professor de inglês no Ensino Fundamental I (EF-I) na escola pública e não me sentia satisfeito com minha própria atuação como docente. Desta forma, esta pesquisa surge a partir das minhas inquietações a respeito de certa sensação de impotência em tentar aproximar teoria e prática em sala de aula, pois até então eu acreditava que se tratavam de dois elementos dissociados, devido não apenas às condições de trabalho precárias enfrentadas, mas também ao distanciamento entre o que acontecia de fato na escola e a teoria produzida na academia.

Estas inquietações surgem em razão de que sempre havia pensado nesta dicotomia entre teoria e prática como dois elementos distintos e não concomitantes, ou seja, a teoria, como um elemento mais abstrato, e a prática, como reflexo de outra realidade. Ao problematizar melhor estes conceitos posteriormente, entendo que a proposta de Kumaravadivelu (2003) é a de que a elaboração da teoria deva também partir das práticas de sala de aula, as quais, idealmente, também poderiam constituir bases para a construção de um arcabouço teórico.

Naquela ocasião, com o intuito de me reaproximar da universidade e da vida acadêmica, comecei a frequentar as aulas na pós-graduação da Universidade de São Paulo (USP) primeiramente como ouvinte e, num segundo momento, como aluno especial. Meu primeiro contato com as teorias dos Letramentos (KALANTZIS; COPE 2000, 2008a, LANKSHEAR; KNOBEL, 2003, 2006, 2013, KRESS, 2003, 2010, GEE, 2004) ocorreu ainda no curso *Lato Sensu*, mas só consegui de fato ampliar meu repertório de leituras na área, enquanto aluno desta universidade. Ao mesmo tempo em que frequentava as aulas na USP, sempre ouvia reclamações de meus colegas da escola pública do tipo: “esses teóricos da universidade só ficam inventando um monte de teorias, mas quero ver como eles se saem aqui na sala de aula de verdade!”. De fato, a natureza dos comentários serviu como estopim para a concepção desta pesquisa, visto que, devido à posição (privilegiada) em que me encontrava, ou seja, o único professor da minha escola inserido de alguma forma no meio acadêmico, ainda que como aluno especial, em uma das melhores universidades do país, me senti impelido a desenvolver algum tipo de pesquisa que problematizasse e repensasse essa suposta dicotomia entre teoria e prática. Em

outras palavras, um dos questionamentos desta pesquisa refere-se à forma como a teoria muitas vezes ainda é vista como dissociada da prática e, além disso, como o professor em sala de aula não se sente representado no processo de construção das políticas educacionais.

Este mesmo questionamento levantou uma hipótese importante em relação à distribuição do conhecimento científico, isto é, até que ponto tal conhecimento acadêmico chega ao professor em sala de aula, lá no *front* de batalha, ou popularmente falando, no “chão da fábrica”? Por estar eu inserido em ambos os contextos, enquanto ainda estava em serviço naquela escola pública, tive a oportunidade de vivenciar ambas as atmosferas e ouvir diversas reclamações de meus colegas de profissão. Muitos deles questionavam a forma como as políticas educacionais são elaboradas verticalmente e as decisões tomadas de cima para baixo, tanto no espectro acadêmico quanto no das políticas educacionais. Trata-se da legitimação de determinados conhecimentos em detrimento a outros, considerados de menor valor ou não validados, o que acarretaria na manutenção das políticas educacionais construídas por meio de hierarquias verticais.

No que tange à universidade enquanto instituição produtora de conhecimento, a questão da distribuição do conhecimento dito acadêmico, tal qual ocorre nos dias de hoje, também precisaria ser repensada de modo que ocorresse de forma mais democrática em todos os seus setores, mas principalmente no setor da educação pública. Refiro-me ao termo “democrática” como uma forma de promover a circulação de tais conhecimentos na sociedade para além dos muros da universidade. Bagno e Rangel (2005) problematizam de forma incisiva esta questão:

Nas universidades públicas, dadas as condições de produção do trabalho acadêmico e do próprio conhecimento, a pesquisa desenvolvida não interfere, ou pouco interfere, nas áreas sociais mais amplas, incluída aí a escola (fundamental e média), que dela poderia se beneficiar de forma muito mais intensa e extensa. Nas próprias universidades, os debates e mesmo os resultados da pesquisa científica praticamente não ultrapassam o círculo restrito dos centros de investigação e das publicações especializadas, pouco numerosas e de distribuição deficiente (p.64-65).

Por vezes, eu me pergunto: quantos professores iguais a mim estão por aí nas salas de aula Brasil afora e não têm sequer acesso ao conhecimento que circula

no meio acadêmico para dentro dos muros da universidade? Além disso, qual seria o papel da universidade enquanto produtora de conhecimento científico e como esse conhecimento circula efetivamente na sociedade e, sobretudo, até que ponto e de que forma esse conhecimento chega às mãos do professor em serviço?

Outro ponto a ser avaliado seria quais são as bases determinantes para a produção e validação destes conhecimentos, já que, conforme o pensamento de Sousa Santos (2010), nenhum saber dá conta de compreender a si próprio sem fazer referência aos outros saberes existentes no mundo, isto é, todas as formas de conhecimento são parciais e representam apenas uma dentro de tantas outras perspectivas possíveis. Em outros termos, quem determina quais conhecimentos são válidos ou não, com quais interesses e por quê?

Tenho sempre buscado ser o que Kalantzis e Cope definiram como um *relativista epistemológico*, isto é, aquele que considera os diferentes tipos de conhecimento e permite que pessoas com diferentes perspectivas e interpretações estejam certas e até mesmo concordem em divergir e respeitem o direito do outro em divergir. Isto porque, como os próprios autores alegam, “o que é considerado cânone para uma pessoa pode ser irrelevante para a outra” (2008a, p.170)². Quando li pela primeira vez o argumento de Kalantzis e Cope, imediatamente me lembrei de uma letra de *rap* composta pelo músico brasileiro Criolo, em que ele escreve algo particularmente parecido. Em sua canção, ele fala que na periferia “Di Cavalcanti, Oiticica e Frida Kahlo têm o mesmo valor da benzedeira do bairro”³. Logo de início fiquei impressionado com o diálogo entre o texto acadêmico de Kalantzis e Cope e letra da canção de Criolo. Na verdade, de certa forma, ambos os textos expressam a mesma ideia, embora provenientes de contextos completamente diferentes, ou seja, a academia e a periferia. Assim, quando se está inserido em um contexto com tantas histórias de vida diferentes é sempre necessário considerar o *relativismo epistemológico*. De acordo com Kalantzis e Cope,

Seja lá o que você pensa que sabe é apenas relativo às suas experiências, seus interesses e suas perspectivas. É por isso que, de pessoa para pessoa, de localidade para localidade e de cultura para cultura, o

² Tradução minha, assim como em todas as outras citações feitas a partir de obras em inglês no restante do trabalho.

³ Trecho da música *Sucrilhos*, de autoria do rapper Criolo. In: GOMES, K. C. (Criolo). *Sucrilhos*. Intérprete: Criolo. In: **Nó na orelha**. São Paulo: Oloko Records, 2011. CD, faixa 8.

conhecimento varia. As diferenças surgem porque cada um interpreta o mundo da maneira que reflete o seu ponto de vista. Tudo o que você sabe é relativo ao seu jeito de compreender. Você só pode saber o que o seu jeito de compreender lhe permite saber. Da mesma forma, você só pode aprender o que o seu jeito de aprender lhe permite aprender (KALANTZIS; COPE, 2008a, p.169).

Portanto, para mim, cada dia em sala de aula é um exercício de me colocar na situação do outro, isto é, na perspectiva dos meus alunos. Como os mesmos teóricos afirmam, é “manter a mente aberta, caso o que você acredite se prove o contrário” (KALANTZIS; COPE, 2008a, p.169). Certamente isto tem se mostrado um ótimo exercício para a reflexão contínua e uma forma de repensarmos e reconsiderarmos nossos pontos de vista, bem como nossas práticas em sala de aula. Igualmente, é importante desenvolvermos estratégias as quais abram possibilidades para o desenvolvimento de novas formas de conhecimento e de aprendizado dos alunos.

Talvez a aproximação dos professores em sala de aula em relação ao meio acadêmico possa ter o potencial de romper a suposta crença na dissociação entre teoria e prática, uma vez que as contribuições dos profissionais em atuação seriam importantes para que se construísse um diálogo entre o conhecimento científico produzido na universidade e o conhecimento empírico que o professor traz de suas vivências no ambiente escolar.

Descrição do campo investigado e *locus* do pesquisador

*São casas simples com cadeiras na calçada
E na fachada escrito em cima que é um lar
Pela varanda, flores tristes e baldias
Como a alegria que não tem onde encostar.*

(SARDINHA, MORAES, HOLLANDA, 195-)⁴

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede pública de ensino do município de Osasco, na grande São Paulo, em um bairro de classe baixa na periferia, o qual está localizado na zona norte da cidade, próximo a uma área industrial às margens da Rodovia Anhanguera. A escola atende alunos dos bairros

⁴ *Gente Humilde*, música de Anibal Augusto Sardinha (o Garoto), com letra póstuma de Vinícius de Moraes e Chico Buarque de Hollanda.

no seu entorno e também de outras comunidades próximas, denominadas pelos próprios alunos como áreas livres, devido à pejoratividade do termo favela.

Apesar de possuir uma estrutura física razoável, a escola pesquisada tem diversas carências de espaços adequados para algumas práticas, pois a maioria das salas de aula recebe muito ruído externo por conta da proximidade ao pátio, à quadra esportiva e ao refeitório. Em dias quentes, o calor é insuportável devido à falta de ventilação adequada, já que os ventiladores estão quase sempre quebrados. Comumente existe a presença de um forte odor no ambiente, pela proximidade a uma indústria a qual produz ração para animais, apelidada pelos alunos de “A Fábrica de Ossos”. No bairro também há um córrego extremamente poluído em que frequentemente ocorrem inundações, causando transtornos aos moradores, como a perda de móveis, além de doenças por causa da falta de condições sanitárias adequadas.

A princípio, quando foi inaugurada, tratava-se de uma escola pertencente à rede estadual de ensino, no entanto, por volta dos anos 2000, houve um processo de municipalização e esta se tornou uma escola administrada pela prefeitura do município de Osasco.

Fotografia 1 – Comunidade nos arredores da escola pesquisada

Fonte: acervo do pesquisador

A imagem da comunidade atendida pela escola, retratada na fotografia acima, demonstra de forma emblemática o exposto na epígrafe desta seção, por meio da letra da canção *Gente Humilde*, de Garoto, Vinícius de Moraes e Chico Buarque. Trata-se de um samba-canção em que os compositores retratam o sentimento ao passar por uma comunidade humilde do subúrbio. Ao contemplar esta cena, durante a coleta de imagens para a pesquisa, imediatamente me recordei dos versos da referida canção “pela varanda, flores tristes e baldias/ como a alegria que não tem onde encostar”. Nota-se, na imagem, que a gaiola do passarinho foi pendurada em uma árvore, distante alguns metros da casa, no que poderia ser o “quintal” desta família, talvez pela hipótese de não haver um espaço adequado para a gaiola, na casa de madeira à beira do córrego.

Fotografia 2 – Córrego Ribeirão Vermelho

Fonte: acervo do pesquisador

Devido ao fato de haver diferentes visões no imaginário da maioria da população do que seria uma escola pública de periferia, e que tais visões nem sempre condizem com a realidade de fato, é necessário fazer uma descrição do ambiente escolar ao qual estou me referindo, de maneira que fique clara a situação retratada. Saviani (1990) nos fornece uma excelente descrição do que acontecia por

volta da década de 1980 quando os professores chegavam pela primeira vez numa escola pública. Ele argumenta que os professores esperavam encontrar uma sala com um número pequeno de alunos, uma biblioteca, um laboratório e uma série de recursos e materiais diversificados. Porém, na realidade, o que acontecia é que, geralmente, se deparavam com uma sala superlotada, lousa e giz (se tivessem sorte) e percebiam que a biblioteca, o laboratório e os recursos didáticos nunca haviam existido. O autor também afirma que o professor torna-se, então, o centro do processo de aprendizagem em que ele tem de “transmitir” o conhecimento para que os alunos aprendam. A partir daí, torna-se extremamente difícil lecionar de maneira significativa. Consequentemente, o professor fica frustrado, desapontado e finalmente se ajusta e se adapta àquelas circunstâncias. Para Morin, Ciurana e Motta,

O caráter funcional do ensino leva a reduzir o docente a um funcionário. O caráter profissional do ensino leva a reduzir o docente a um mero especialista. O ensino tem de deixar de ser apenas uma função, uma especialização, uma profissão e voltar a se tornar uma tarefa política por excelência [...] (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2003, p. 98).

Além disso, eu acrescentaria mais alguns revezes, pois, principalmente quando estamos pesquisando uma escola pública localizada na periferia de uma grande cidade, a situação é ainda mais desfavorável. Existem outras questões que precisam ser apontadas, sobretudo relacionadas à falta de moradia e de condições sanitárias adequadas mínimas e à participação da família na vida escolar do aluno, por conta de diferentes tipos de problemas de ordem social, como o abandono, o consumo de álcool e drogas, o envolvimento com o tráfico e a criminalidade, embora eu reconheça que muitos destes problemas listados não se limitam a este contexto.

No entanto, no que tange à questão da família, observa-se haver um conceito idealizado de família, de certa forma promovido pelos setores mais conservadores da sociedade, entendida como estruturada. O fato de grande parte da sociedade julgar uma família estruturada aquela que é composta por pai, mãe e irmãos, não significa que, na prática, este formato seja aquele que vivenciamos nos mais diferentes contextos. Sabe-se que mesmo em contextos do que é tido como alta sociedade, ser membro de uma família “estruturada”, tal qual no modelo exposto

acima, não significa o apoio, o acompanhamento e a participação dos pais na vida escolar de seus filhos. Muitas vezes, a ausência dos pais ocorre igualmente em tais contextos, devido a fatores como a carreira, o trabalho, o trânsito, o estresse, a falta de tempo e todos os problemas e obrigações do dia a dia das grandes cidades.

Além disso, também seria preciso relativizar o conceito de família, da forma como é vista por uma camada mais conservadora da sociedade, exclusivamente composta por pai, mãe e irmãos. Há inúmeros casos de famílias consolidadas e que são compostas por apenas um dos pais, seja o homem ou a mulher, e seus filhos. Ou ainda crianças que são criadas pelos avós, tios ou irmãos mais velhos e que, da mesma forma, constituem uma família. Sem falar das famílias que são construídas pela adoção de filhos ou também formadas a partir de uniões homoafetivas.

Sendo assim, não se pode permitir que o discurso cristalizado, acerca da família nos moldes tradicionais, isente a escola de sua responsabilidade em adaptar suas práticas à realidade da diversidade de famílias presentes na sociedade, assim como adotar medidas de caráter inclusivo, visando à educação de qualidade para todos.

Também é necessário fazer aqui uma breve descrição do *locus* de enunciação do pesquisador e do alunado para que se possa contextualizar melhor esta pesquisa. Iniciei minha trajetória nesta escola em 2004 e permaneci no quadro de professores até meados de 2014. Lecionava para as turmas dos 4ºs e 5ºs anos do EF-I, cujos alunos tinham idades entre 8 e 12 anos. Em média, as salas de aula tinham um número de 30 a 35 alunos. Muitos destes alunos ou suas famílias eram migrantes de outras regiões do país, principalmente do Norte e Nordeste do Brasil. Observa-se uma grande heterogeneidade em relação ao nível de aprendizagem dos alunos, pois dentro de uma mesma sala de aula há alunos alfabetizados, semialfabetizados e não alfabetizados. A heterogeneidade também se mostra presente em relação à diversidade geográfica, étnica e cultural.

Uma atividade diagnóstica de produção de textos aplicada pela Secretaria de Educação do município apontou que pelo menos a metade dos alunos não sabia ler e escrever (em língua portuguesa), já que cerca de 53% obtiveram notas entre 0 e 4 e 61% obtiveram notas abaixo de 6, conforme podemos observar nos quadros 1 e 2:

Quadro 1 – Avaliação de desempenho: escrita e leitura (produção textual)

Diagnóstico de aprendizagem de língua portuguesa 4º anos de EF								
Tabulação por acertos								
Turma	4ªA	4ªB	4ªC	4ªD	4ªE	4ªF	Total Geral	%
Critérios	nº AL 33	nº AL 37	nº AL 31	nº AL 31	nº AL 29	nº AL 34	195	100%
	Pres 29	Pres 33	Pres 31	Pres 29	Pres 29	Pres 27	178	93%
1. Adequação ao Tema	16	29	23	21	12	23	124	69%
2. Coesão	15	19	22	21	8	16	101	57%
3. Coerência	16	20	22	21	9	22	110	61%
4. Ortografia	16	19	17	13	5	19	89	50%
5. Pontuação	5	11	14	5	3	6	44	25%
Acima de 6	9	18	19	13	3	10	72	44%
Abaixo de 6	20	15	12	16	26	17	106	61%
Total	29	33	31	29	29	27	178	

Fonte: Observatório da Educação – Secretaria de Educação do Município de Osasco, 2014.

Quadro 2 – Avaliação de desempenho: escrita e leitura (produção textual)

Diagnóstico de aprendizagem de língua portuguesa 4º anos de EF								
Tabulação por pontos								
Turma	4ªA	4ªB	4ªC	4ªD	4ªE	4ªF	Total Geral	%
Pontuação	nº AL 33	nº AL 37	nº AL 31	nº AL 31	nº AL 29	nº AL 34	195	100%
	Pres 29	Pres 33	Pres 31	Pres 29	Pres 29	Pres 27	178	93%
0 Pontos	6	0	7	6	9	0	28	16%
2 Pontos	6	7	3	3	9	7	35	19%
4 Pontos	8	8	2	7	8	3	36	18%
6 Pontos	7	11	12	9	1	11	51	23%
8 Pontos	2	6	4	4	1	6	23	13%
10 Pontos	0	1	3	0	1	0	5	0.28%
Transferidos	0	3	0	1	0	4	8	0.44%
Faltas	4	1	0	1	0	3	9	0.50%
Inclusão	0	0	0	0	0	0	0	0%
Total	29	33	31	29	29	27	178	

Fonte: Observatório da Educação – Secretaria de Educação do Município de Osasco, 2014.

Além disso, devido ao grande número de alunos, tornava-se difícil mudar a arquitetura das salas de aula e reorganizar os espaços, como dispor as carteiras em forma de círculo por exemplo. Consequentemente, a maioria dos professores adotava a arquitetura da sala de aula tradicional, baseada em trinta carteiras de alunos voltados com os olhos para o professor, a qual ainda é produto do modelo industrial, conforme critica Luke (2000). Uma vez que não tínhamos muitos recursos, exceto por uma coleção de livros didáticos deteriorados pelo tempo de uso e baseados ainda no método Gramática-tradução, lousa e giz, era muito desafiador

promover práticas que contemplassem a inclusão de recursos diferenciados ou tecnologias digitais.

Felizmente, a escola possuía uma pequena biblioteca e um laboratório de informática. Por sorte, às vezes, conseguia levar os alunos ao laboratório quando este não estava sendo utilizado pelos professores da disciplina de Informática. Isto não acontecia com frequência, mas sempre que possível as aulas ocorriam naquele espaço. Infelizmente os computadores estavam em péssimas condições. O acesso à internet era limitado e, além do mais, muitos sites como o *Youtube* e *Facebook* eram bloqueados, pois eram considerados “proibidos” pela escola.

Portanto, muitas destas questões representavam uma série de barreiras para que os professores pudessem promover novas práticas, uma vez que não podiam contar com muitos recursos e nem mesmo usar os computadores livremente de acordo com seus posicionamentos pedagógicos.

Objetivos

De forma mais ampla, esta pesquisa pretendeu abordar as teorias dos Letramentos (KALANTZIS; COPE 2000, 2008a, LANKSHEAR; KNOBEL, 2003, 2006, 2013, KRESS, 2003, 2010, GEE, 2004) e observar em que medida tais teorias se adequam ou não ao ensino de inglês como LE nos anos iniciais do EF-I público, em uma escola da periferia do município de Osasco, na grande São Paulo. Buscou-se, assim, discutir as perspectivas relacionadas aos métodos de ensino de LE aplicados atualmente neste contexto, bem como observar outras possibilidades didáticas em sala de aula.

Objetivou-se, portanto, problematizar outras maneiras de abordar o ensino da disciplina de forma crítica que, ao mesmo tempo, levassem em conta as características múltiplas dos indivíduos e do processo de ensino e aprendizagem como um todo e que considerassem também a construção de *espaços de afinidade* (GEE, 2004) entre alunos e professores. O conceito de Gee fomenta o uso de práticas em que as pessoas possam interagir e compartilhar vivências, conhecimentos e questões de interesse mútuo. Independentemente de sua classe, idade, raça ou gênero, os indivíduos compartilhariam de interesses ou afinidades para pôr em prática um projeto em comum. O autor também ressalta que estes espaços surgem na forma de um diálogo em que o contato entre culturas acontece

por meio das práticas sociais, isto é, “formas em que a linguagem escrita e oral são utilizadas quando as pessoas se juntam para realizar atividades” (GEE, 2004, p. 18), uma vez que, para ele, a aprendizagem precisaria ser engajada com práticas que as pessoas atribuíssem valor.

O conceito de letramento também tem mudado devido ao impacto das tecnologias digitais nas esferas global e local, o que, de certa forma, afeta as economias mundiais e os conhecimentos no mundo do trabalho. Consequentemente, alguns teóricos, como Comber (2006), defendem a criação e manutenção de espaços para o desenvolvimento do letramento crítico (doravante LC), o qual, segundo a autora, pode e deve emergir nos anos iniciais da escolarização.

No entanto, não podemos partir do pressuposto de que as teorias dos Letramentos são adequadas a todos os diferentes tipos de contextos educacionais. Assim, o principal objetivo desta pesquisa consistiu em observar em que medida os conceitos desenvolvidos pelas teorias dos Letramentos se aplicam ao ensino de língua inglesa no EF-I público no Brasil, considerando-se a existência de graves problemas, tais como a escassez de recursos tecnológicos, a falta de material didático específico, a falta de espaços adequados para as práticas pedagógicas, o número excessivo de alunos por sala de aula, como também diversas outras questões de ordem econômica e social.

Uma das hipóteses levantadas é que tais fatores não seriam impedimentos para a realização de práticas com um enfoque mais situado, promovendo um ensino plural pautado na diversidade presente na escola pública, a fim de enaltecer o protagonismo dos alunos e uma formação mais crítica. Portanto, o objetivo seria promover práticas cujo foco é o desenvolvimento do pensamento crítico e da ação para a mudança social, porém sem o auxílio de recursos didáticos e tecnológicos substanciais.

Pretendeu-se, então, a partir da leitura crítica das orientações curriculares para o ensino de língua inglesa do município, analisar outras propostas ligadas às teorias dos Letramentos e sua relação neste contexto.

Além disso, adotando a perspectiva das teorias de Letramentos, esta pesquisa levou em consideração os saberes específicos dos sujeitos, objetos da investigação, bem como seus contextos, sua cultura, sua linguagem e seus

conhecimentos de mundo para que pudessem desenvolver o olhar crítico acerca do processo de aprendizado da língua inglesa.

Em se tratando do conceito de construção de sentidos (KRESS, 2003; LANKSHEAR; KNOBEL, 2003; GEE, 2004), uma das hipóteses levantadas é a de que a percepção do professor enquanto “transmissor” detentor dos conhecimentos a serem “repetidos” ainda permanece bastante presente na escola pública. Ao lado de Rancière (2010), posiciono-me contra tal concepção, a qual é criticada pelo teórico. Para ele, o professor deve ser

[...] um professor que ensina – ou seja, aquele que é para o outro um meio de conhecimento – sem transmitir nenhum conhecimento. É, portanto, um professor que decreta a dissociação entre o domínio do mestre e seu conhecimento, o qual nos mostra que a então denominada ‘transmissão de conhecimento’ consiste de fato em duas relações entrelaçadas, as quais é importante dissociar: uma relação de desejo para desejo e uma relação de inteligência para inteligência (RANCIÈRE, 2010, p. 2, aspas do autor).

Observa-se nas palavras de Rancière que, a partir do desejo de ambos, professor e aluno, em aprender um com o outro, e do princípio da igualdade de saberes em oposição à imagem do mestre como superior, o professor transforma-se no mediador que leva o aluno a perceber e desenvolver as habilidades que já possui.

Ao lado de Comber (2006), enfatizo a necessidade de combatermos a ideologia presente em alguns discursos educacionais, nos quais prevalece uma visão da inocência e imaturidade da criança enquanto indivíduo em desenvolvimento biológico e incapaz de adotar um posicionamento crítico frente às práticas escolares e situações sociais em que está inserido. A autora revela que, normalmente, as práticas de LC são postergadas para estágios mais avançados e com alunos mais velhos. No entanto, ela defende que cada vez mais as práticas de LC têm ocorrido nos anos iniciais da escola, em que o foco passa a situar-se na não neutralidade do processo de alfabetização e letramento, de forma que seja enfatizada a não inocência da criança, posto que esta possui grande potencial para práticas analíticas mais complexas (COMBER, 2006, p. 356).

Assim sendo, retomo aqui o argumento de Kumaravadivelu (2003), o qual defende a autonomia do professor para a construção de práticas de baixo para cima.

Porém, observa-se a importância de atentar para o fato de que nem sempre as habilidades empíricas dos professores produzem estratégias inovadoras, o que, algumas vezes, acabam se transformando em vícios didáticos. Tais vícios correm o risco de (re)produzir práticas repetitivas, e muitas vezes estagnadas, sem se darem conta das mudanças dinâmicas e das transformações tecnológicas da sociedade. Para Serafim e Sousa (2011), o professor deve estar atento, pois nem sempre dá conta de acompanhar as constantes inovações tecnológicas para que possa aplicá-las em sala de aula, resultando até mesmo na ausência de critérios e de adequação no uso destes recursos. Desta forma, fica clara a necessidade da aplicação e da adequação de novas abordagens de ensino e aprendizagem que acompanhem essas transformações.

Com relação aos objetivos específicos, esta pesquisa buscou investigar uma proposta pedagógico-educacional orientada pelas teorias de Letramentos e desenvolvida em salas de aula de inglês no EF-I. O foco de observação e análise foi o desenvolvimento do senso crítico, no que tange aos alunos, e também as estratégias para o ensino de inglês e a atuação do professor-pesquisador nesta proposta. Nesse propósito, os principais conceitos relacionados aos Letramentos são cidadania, agência e diversidade.

Além disso, a pesquisa visou problematizar o ensino da língua inglesa no EF-I, adotando uma perspectiva crítica de ensino do idioma, a partir dos conceitos das teorias dos Letramentos, em um contexto de sala de aula “real”, ou seja, tida como “não ideal”, na qual as condições de ensino e os recursos disponíveis são precários. Buscou-se ainda empregar novas ferramentas de ensino além da escrita manual, a qual utiliza predominantemente o uso de lápis, papel, giz e lousa, de maneira que se proporcionassem outras formas de pensar a construção do conhecimento e o ensino do idioma sob a perspectiva dos Letramentos. Finalmente, pretendeu-se investigar o grau de familiaridade dos alunos em relação às novas tecnologias ou letramentos digitais, visto que atualmente, mesmo as classes menos favorecidas, já possuem acesso às novas mídias, internet, celulares, entre outros.

Com relação a este último aspecto, uma pesquisa, fruto da iniciativa entre a Escola do Futuro da Universidade de São Paulo, a antiga empresa *Telefônica* e a universidade espanhola de Navarra, investigou os recentes modelos cognitivos e de construção de conhecimentos por meio da cultura de interface. Segundo Passarelli e Junqueira (2012), estes novos modelos têm revolucionado o conceito de

aprendizado na atualidade por meio de coletivos híbridos em que se destacam características como a multiplicidade e a heterogeneidade, promovendo a ruptura de barreiras virtuais e reais, assim como fronteiras políticas e geográficas. A pesquisa consistiu na aplicação de um questionário *on-line* para investigar o uso e o acesso às chamadas quatro telas da tecnologia digital, isto é, computadores, celulares, televisores e videogames. Deste modo, foram investigados: a faixa etária dos indivíduos, englobando o público de 6 a 18 anos de idade; o gênero dos participantes e as zonas às quais pertenciam, urbana e rural, nas cinco regiões brasileiras. O tratamento dado à pesquisa considera as novas maneiras de abordar a inclusão digital, pois, anteriormente, pensava-se na inclusão simplesmente como o acesso aos recursos digitais. No entanto, na atualidade esta concepção foi reformulada, já que enfatiza a importância de não somente promover o acesso, como também refletir sobre o uso informado e crítico destas tecnologias, promovendo a seleção e reflexão acerca dos conteúdos acessados pelos usuários.

Portanto, uma das metas da pesquisa seria fornecer dados atualizados para que outros pesquisadores, assim como professores e pais, fossem capazes de lidar com a questão da utilização responsável das tecnologias digitais. O público chamado de *Geração Interativa*, visto que já nasce imerso no ambiente tecnológico, surge a partir de uma segunda onda da inclusão digital. Assim, com o aparecimento dos nativos digitais (PRENSKY, 2011), uma das preocupações seria refletir não somente sobre a utilização das tecnologias digitais, mas também o “como” utilizar estas ferramentas, analisando os diferentes modos de apropriação e construção do conhecimento por meio de práticas sociais e educacionais em rede.

No meu entendimento, neste contexto multimodal, surgem, portanto, diferentes tipos de letramentos, em que exercer o papel de cidadão ativo e crítico depende do domínio de inúmeras habilidades – algumas delas sem modelos preexistentes – que são fundamentais para que o consumidor passivo de informações torne-se um consumidor/produtor de conhecimentos ativo e crítico.

Perguntas de pesquisa e justificativa

Nas últimas décadas tem havido diversas discussões acerca do impacto das tecnologias digitais em nossas vidas, assim como nos processos educacionais, no que concerne o ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Conforme Kalantzis e

Cope (2000, 2008), Lankshear e Knobel (2003, 2013) e Luke (2000), os estudos de Letramentos, Novos Letramentos e Multiletramentos têm enfatizado a importância do uso de tecnologias digitais e novas mídias em sala de aula.

Porém, considerando-se as políticas de educação adotadas no Brasil e a ausência ou escassez de recursos didáticos e tecnológicos apropriados, é importante repensarmos e adequarmos as práticas de ensino em sala de aula, principalmente ao lidarmos com contextos extremamente carentes de subsídios, sobretudo no ensino público. Com base nesta premissa, elaboramos as seguintes perguntas de pesquisa:

- a) quais princípios epistemológicos orientam a proposta curricular do município investigado?
- b) em que medida as teorias de Letramentos se adequam ao ensino e à aprendizagem de LE no EF-I público, quando há falta de recursos materiais – didáticos e tecnológicos – no contexto investigado?
- c) a falta de recursos didáticos e tecnológicos na escola investigada é um fator que impede ou dificulta o desenvolvimento do ensino de língua estrangeira de forma situada, voltado para questões de cidadania, agência e diversidade?

Assim, a proposta deste trabalho é olhar para este contexto a partir das teorias dos Letramentos, propondo um questionamento sobre a imprescindibilidade ou não do emprego da tecnologia digital e das novas mídias, no contexto da escola pública, para promover o desenvolvimento de conceitos relacionados ao ensino crítico da língua inglesa, tais como cidadania, agência e diversidade.

A justificativa desta pesquisa se deve ao fato de que, ao considerarmos os novos modos de construção e circulação do conhecimento, assim como as transformações ocorridas em nossa sociedade contemporânea, principalmente no que se refere à mudança das tecnologias e das formas de interação social, o que culmina na necessidade da criação de um plano de educação voltado para o desenvolvimento de novas organizações de pensamento ou *mindsets*, fica claro que, sozinhas, as formas tradicionais de se ensinar na escola não mais atendem às necessidades e expectativas tanto do alunado quanto do corpo docente no contexto atual (ROJO, 2012).

Em se tratando do ensino de língua inglesa na escola pública, essa realidade é ainda mais conflitante, já que os recursos disponíveis para professores e alunos são realmente limitados e escassos e não suprem as reais necessidades deste tipo de ambiente.

Pesquisas anteriores, iniciadas sobretudo a partir da criação do *New London Group* (KALANTZIS; COPE, 2000), têm demonstrado a crescente necessidade de problematizarmos o conceito de como a língua se relaciona à diversidade cultural, ao plurilinguismo e à transculturalidade. No que tange tais aspectos, cito o exemplo da pesquisa desenvolvida por Rocha (2012), a qual enfatiza não apenas o caráter instrumental da aprendizagem do inglês no EF-I, mas principalmente um papel efetivo no engajamento social e discursivo do indivíduo, permitindo o desenvolvimento da sua autonomia e criticidade na relação com o outro.

Dentre seus objetivos, a autora destaca a elaboração de “propostas que tratem o inglês sob um enfoque situado, enunciativo e dialógico, respeitando-se a pluralidade de linguagens, línguas sociais, culturas e identidades” (ROCHA, 2012, p. 32). Também defende o ensino do inglês nos anos iniciais da escola pública por meio de visões de língua que deem prioridade ao caráter sócio-histórico das relações humanas e diferentes modos de construção de sentidos. Além disso, a autora ressalta que, pelo fato de ser uma disciplina optativa no âmbito do EF-I, a implantação desta ocorre com mais regularidade no ensino privado do que no ensino público.

De acordo com Rojo (2012), hoje em dia no Brasil há uma grande abertura e adesão por parte dos docentes em relação ao uso de novas práticas e concepções de educação, o que torna perfeitamente viável e desejável a abordagem das teorias de Letramentos. Além disso, o baixo investimento em educação, assim como a falta de recursos, sobretudo tecnológicos, nas escolas da rede pública fazem com que este estudo seja de grande relevância principalmente no que diz respeito a analisar as reais condições para a utilização de outras práticas de ensino que propiciem a renovação das formas de se ensinar inglês na escola pública, considerando-se os vários tipos de modalidades e letramentos sob uma ótica de múltiplas perspectivas.

Metodologia de pesquisa

O herói e o narrador são intercambiáveis; qual dentre nós – serei eu? Será o outro?- começou a narrativa que conta o outro, esse outro com quem vivo uma mesma vida, com quem compartilho os mesmos valores, no seio de uma família, de uma nação, da humanidade. Pouco importa: entrelaço-me com a narrativa num tom e numa linha formal que nos são comuns. Se não me separo da vida cujo herói são os outros, com um mundo que lhes serve de ambiente, eu próprio – o narrador dessa vida – pareço estar incorporado aos heróis dessa vida. Se estou narrando minha vida cujos heróis são outros para mim, encaixo-me pouco a pouco na estrutura formal da vida (não sou o herói da minha vida, apenas tomo parte nela) e alcanço o estatuto de herói, anexando-me à minha narrativa; as formas pelas quais percebo os valores do outro se transferem para mim quando sou solidário com os outros. É assim que o narrador se torna herói. Quando o mundo dos outros, em seus valores, tem autoridade sobre mim, assimila-me enquanto outro (claro, nos momentos em que ele pode, precisamente, ter autoridade).

(BAKHTIN, 1997 [1979], p. 168)

A realização deste estudo ocorreu por meio de pesquisa bibliográfica e observação participante. Por se tratar de uma pesquisa qualitativa do tipo etnográfica com ênfase na vida escolar cotidiana (ANDRÉ, 1995), em que as interações ocorridas na escola fazem parte de um contexto repleto de significados, os quais por sua vez estão inseridos no universo cultural que também deve ser analisado, o pesquisador enfatiza os aspectos subjetivos do comportamento humano e as interações sociais presentes no cotidiano.

Lüdke e André (1986) definem claramente as etapas da pesquisa qualitativa, nas quais encontramos o estudo do tipo etnográfico, sendo elas: a observação participante, a qual permite ao pesquisador o contato direto com a realidade investigada; a entrevista, a qual permite aprofundar as informações coletadas; e a análise documental, a qual completa e complementa os dados gerados para que, desta maneira, seja possível propor novas perspectivas para a realidade pesquisada. Nessa abordagem, ainda segundo as autoras, o pesquisador deve

observar as situações presentes no cotidiano através do seu contato direto, o que o ajudará a compreender as situações e suas manifestações, buscando as respostas para o problema inicialmente formulado.

Logo, a observação direta por meio da pesquisa de campo etnográfica consiste em estudarmos o outro, numa relação de alteridade, justamente para conhecê-lo (ROCHA; ECKERT, 2008). A observação, então, conduz à aprendizagem de olhar o outro para conhecê-lo e, em contrapartida, também para buscarmos nos conhecer melhor.

Pretendo nesta seção também problematizar a abordagem autoetnográfica, a qual se apresenta de forma imbricada e marcante na realização desta pesquisa. Diante do cenário acadêmico contemporâneo, observam-se diversos tipos de etnografias não tradicionais ou não canônicas (FORTIN, 2009; ELLIS; ADAMS; BOCHNER, 2011), como a netnografia e a autoetnografia. Segundo Arruda (2012), o conceito de autoetnografia surge na Antropologia, mas também vem sendo utilizado na Sociologia, principalmente em estudos feministas e pós-coloniais. Já a utilização da autoetnografia em pesquisas sobre estudos de Letramentos tem se mostrado como alternativa metodológica às pesquisas científicas tradicionais de base positivista (cf. SILVA, 2011, ONO, 2017, SOARES, 2017).

A epígrafe supracitada, no início da seção, traz uma referência interessante para as questões que pretendo discutir. Trata-se de um excerto extraído de Bakhtin (1997 [1979]), no qual ele discorre a respeito do conceito de autoria e autoridade na escrita da biografia e da autobiografia – gêneros os quais relacionarei aos conceitos de etnografia e autoetnografia – sobretudo no que se refere às figuras do herói e do narrador.

De início, é importante tomarmos como ponto de partida a etnografia tradicional, ou seja, aquela cuja definição foi estabelecida pelos estudos da Antropologia, para que possamos promover uma expansão do conceito. Para Versiani (2002), baseada em Clifford (1998), os preceitos da etnografia, pautados na Antropologia, consistem em um paradoxo, pois as experiências da ida a campo, tais como a observação participante e a escrita do diário, quando sistematizadas para a redação etnográfica, precisariam se adequar ao rigor da escrita científica acadêmica. Para a autora, a partir disto, a experiência do pesquisador distancia-se de seu objeto de pesquisa, por meio do uso da terceira pessoa e do discurso impessoal. Além disso, ela observa a questão levantada por Clifford com relação à intersubjetividade

que se estabelece entre o etnógrafo e o etnografado. Em linhas gerais, a intersubjetividade pode ser entendida como a capacidade de compartilhar a experiência vivida pelo outro. De fato, por um lado, trata-se de uma imersão na experiência vivida de forma observadora e analítica, considerando-se os aspectos verbais e comportamentais dos sujeitos envolvidos em uma determinada situação. Por outro lado, tal visão limitada do conjunto observado representaria apenas a ponta do *iceberg*, já que a intersubjetividade englobaria também a compreensão do que está acontecendo na mente do outro e, portanto, a perspectiva intersubjetiva volta-se para os processos mais conscientes do não verbal, na tentativa de não cair no entendimento neutro e reduzido da experiência subjetiva do outro. Desta maneira, a intersubjetividade consistiria em uma dinâmica entre as experiências subjetivas do analista e do(s) observado(s). Assim, Arruda (2012) propõe alguns questionamentos interessantes acerca do papel interpretativo do etnógrafo. Para ele:

A prática etnográfica tradicional favorece o distanciamento em relação ao objeto e não a proximidade, com vista a uma leitura rigorosa, imune aos interesses individuais do observador. Por outro lado, o pressuposto da autenticidade não pode ser encarado levemente, constituindo um dos desafios mais complexos da etnografia: o que é a autenticidade? Pode esta ser apreendida pela etnografia? O que está dentro vê melhor a 'sua' realidade social? E conseguirá traduzi-la de forma inteligível para alguém que está de fora? (ARRUDA, 2012, p. 10, aspas do autor).

Ao relacionarmos tais questionamentos com a pesquisa autoetnográfica, remete-se à importância de uma perspectiva dialógica e polifônica da escrita nesta outra modalidade de etnografia, na qual há um estreitamento da distância entre o pesquisador e o pesquisado, por meio da manifestação simultânea das vozes de ambos, por se tratarem do mesmo sujeito. Retomando a epígrafe desta seção, ao discutir o gênero autobiografia, Bakhtin (1997 [1979]) problematiza esta situação intercambiável do autor consigo mesmo, a qual o autor chamou de uma relação *eu-para-mim*, e que traz à tona uma eventual coincidência entre o herói e o autor da narrativa. A possibilidade desta coincidência representa uma contradição na visão de Bakhtin, uma vez que sendo parte do todo artístico da narrativa, o autor não poderia coincidir com o herói que também é parte dela, o que geraria conflitos e

questionamentos da ordem: “como me represento a mim mesmo?” Ou até mesmo “quem sou eu?” (p.165).

Trazendo estes questionamentos para a discussão sobre etnografia, cito Versiani, para a qual o papel do etnógrafo, que tradicionalmente seria o de representar o *outro*, isto é, “falar *sobre* o Outro, ou *pelo* Outro”, na verdade, deveria ser o de “falar *com* o Outro” (VERSIANI, 2002, p.6, *itálico da autora*), através de um diálogo constante em que as vozes de ambos, pesquisador e pesquisado, tivessem vez por meio de uma forma de escrita dialógica e polifônica. O que observo no caso da autoetnografia é que tal polifonia se manifesta de forma contínua e intercambiante, de maneira que o *eu* pesquisador assume o papel do *eu* pesquisado, e vice-versa, num constante diálogo do etnógrafo consigo mesmo, culminando numa “dupla consciência” (DU BOIS, 1996 *apud* ARRUDA, 2012)⁵. O conceito do “falar com o outro”, abordado por Menezes de Souza, baseado no pensamento de Freire⁶, trata do processo de conscientização acerca da complexidade em assumir a diferença entre “estar no mundo” (perspectiva ingênua) para “estar com o mundo” (percepção da complexidade), através da percepção crítica de que nunca estamos sozinhos (MENEZES DE SOUZA, 2011a, p. 130-131). Conforme Menezes de Souza, nossa consciência social e crítica nos mostra que, a partir da coletividade, a percepção de si mesmo como um *eu* emergiria, portanto, a partir da consciência de um *não-eu*, o qual se conectaria ao *eu* individualizado (2011a, p. 130). Problematicando o conceito da dupla consciência proposto por Du Bois, Arruda defende que não se trata mais da “dupla consciência de quem absorve duas realidades identitárias e culturais, mas do duplo papel do sociólogo enquanto sujeito e objeto” (ARRUDA, 2012, p. 11), o qual constrói significados por meio da autorreflexão.

Para Bakhtin, o valor biográfico é o menos transcendente à autoconsciência, pois o autor “situa-se muito próximo de seu herói: eles parecem ser intercambiáveis nos lugares que ocupam respectivamente e é por esta razão que é possível a coincidência de pessoas entre o herói e o autor” (1997 [1979], p. 165). Ao aprofundar mais esta questão, o autor sustenta que tal valor é o que organiza a narrativa da vida do outro, mas que, ao mesmo tempo, serve para organizar o que

⁵ DU BOIS, W. E. B. **The Souls of Black Folk**. London: Penguin Classics, 1996.

⁶ FREIRE, P. **Pedagogia da Tolerância**. São Paulo: Editora Unesp, 2005.

eu mesmo tenha vivido, isto é, a narrativa que conta minha própria vida e que molda o discurso autoconsciente e a visão acerca de mim.

Considerando-se o exposto, a meu ver, Clifford (1998) aponta para um aspecto crucial da etnografia que tentarei problematizar sob o viés da autoetnografia. Trata-se da necessidade de o etnógrafo evitar uma descrição reducionista e abstrata do *outro*. O autor indica que é necessário adotarmos uma postura, enquanto etnógrafos, a qual deve formar imagens complexas e concretas dos observados, de modo que consideremos as relações de poder e de conhecimento que permeiam a relação pesquisador/pesquisado. Porém, ele ressalta que nenhum método de pesquisa científico pode garantir a veracidade de tais imagens construídas.

Portanto, é interessante problematizar em que medida a auto-observação influencia a subjetividade no processo de geração e análises dos dados, já que o caráter autoetnográfico expõe diretamente a relação conflituosa em que o observador se torna também o observado, neste caso, por ele mesmo. Além disso, seria importante a utilização de metodologias de geração e análise de dados por meio de uma abordagem (auto)crítica e reflexiva. Clifford (1998) defende que a observação participante deve ser analisada de forma hermenêutica como uma “dialética entre experiência e interpretação” (p.32) em uma relação de reciprocidade, isto é, transformar as experiências significativas em interpretação. Para ele, então, a experiência teria adquirido um *status* de autoridade etnográfica pelo fato da garantia, nas palavras do autor, do “eu estava lá” (CLIFFORD, 1998, p.33). No entanto, Clifford critica a visão do etnógrafo, criada na primeira metade do século XX, em que este era visto com *status* de autoridade, mesmo baseando sua escrita em relatos de uma experiência singular e pessoal, o que denotaria seu caráter subjetivo.

Nesta pesquisa, foram investigadas minhas próprias turmas dos 4ºs e 5ºs anos do EF-I, com idades entre oito e doze anos, num total de dez salas de aula, sendo estas seis salas do 4º ano e quatro salas do 5º ano. Cada sala de aula tinha em média um número de trinta a trinta e cinco alunos. A carga horária da disciplina de língua inglesa era de duas aulas por semana com duração de cinquenta e cinco minutos cada uma. A proposta metodológica foi elaborada pelo próprio pesquisador, a partir das temáticas presentes no livro didático adotado pela escola e também a partir das orientações curriculares municipais (OLIVEIRA, M. et al., 2011), porém, considerando as teorias dos Letramentos (KALANTZIS; COPE 2000, 2008a,

LANKSHEAR; KNOBEL, 2003, 2006, 2013, KRESS, 2003, 2010, GEE, 2004) como aporte teórico, com o intuito de investigar em que medida a viabilização de tais teorias teria validade no contexto do EF-I público. Assim, a partir do material consultado, foi elaborada uma série de sequências didáticas, abordando diversos gêneros textuais e práticas sociais, considerando-se, sobretudo, o contexto dos alunos.

Quanto aos recursos e material didático, foi utilizada a coleção de livros *Playing in English*, da editora FTD (LIMA; CARVALHO, 1996), composta por 4 volumes, os quais foram adquiridos pela própria escola, como material de apoio ao professor. Além disso, foram utilizados outros recursos, como apresentações de slides em *Powerpoint*, *handouts* de atividades elaboradas pelo pesquisador, músicas, vídeos e, ocasionalmente, os computadores da sala de informática.

Em se tratando de uma abordagem teórico-prática, partimos da leitura do referencial teórico para a elaboração das aulas a serem trabalhadas com os alunos com o objetivo de gerar os dados. Em seguida, procedeu-se para a análise informada das situações vivenciadas na escola para, então, avaliarmos e interpretarmos os resultados, os quais foram confrontados com o referencial teórico a fim de desenvolvermos novas perspectivas e contribuições teóricas.

Os dados foram gerados no período de fevereiro a junho de 2014. Os registros foram feitos através de um diário de campo, entrevistas com os alunos, fotografias, elaboração de relatórios e gravações de áudio das aulas ministradas, as quais foram sistematizadas através de transcrições, seguindo as orientações propostas por Marcuschi (2005). Em seguida, os dados gerados foram confrontados e interpretados de acordo com o referencial teórico, o que finalmente resultou na elaboração da tese e divulgação dos resultados da pesquisa.

A escrita do diário de campo consistiu em uma atividade muito valiosa de sistematização das situações observadas, de modo que o pesquisador pudesse se apropriar de sua própria experiência para construir sentido de suas vivências em campo. Por conseguinte, não se trata apenas de um instrumento para registrar os fatos e acontecimentos vividos e observados. Conforme Rocha e Eckert (2008), o diário de campo consiste em um espaço para que o pesquisador avalie sua conduta, “erros” e “acertos” e que, desta forma, possa planejar e fazer correções nas suas ações futuras numa constante vigilância epistemológica.

Além disso, muitas vezes, os registros fotográficos das atividades realizadas em aula foram delegados aos próprios alunos. Tal atitude do pesquisador visou incentivar a autonomia e a agência dos mesmos de forma que pudessem expor suas próprias perspectivas das situações didáticas vivenciadas.

O processo de entrevistas ocorreu logo após o período de observação das aulas. Optou-se pela entrevista devido à dificuldade de leitura e escrita de muitos alunos, conforme já mencionado anteriormente, o que comprometeria a aplicação de um questionário por exemplo. Faço minhas as palavras de Rocha e Eckert ao afirmarem que, por se tratar de um “roteiro de inquietações do(a) pesquisador(a) flexível o suficiente para aderir às situações subjetivas que estão presentes no encontro etnográfico” (2008, não paginado), a entrevista proporciona inúmeras trocas mútuas de conhecimento.

A princípio, as entrevistas foram feitas com pequenos grupos de 5 ou 6 alunos escolhidos aleatoriamente. No entanto, pude notar que aqueles alunos com mais dificuldades de leitura e escrita também se sentiam intimidados para expressar suas opiniões diante dos demais alunos. Única e exclusivamente por esta razão, decidi, então, entrevistar tais alunos em grupos, separadamente dos demais, de forma que se sentissem mais confortáveis para dar seus depoimentos numa atmosfera mais segura para eles. Notamos que tal procedimento mostrou-se eficaz, já que, num segundo momento, aqueles alunos que estavam receosos em manifestar suas ideias, participaram mais efetivamente das entrevistas.

Com relação aos procedimentos éticos, ressalto que as identidades dos participantes, bem como da escola e das instituições envolvidas, foram preservadas por pseudônimos. Quanto aos registros fotográficos, a identidade dos alunos também foi preservada por meio da distorção das imagens contendo seus rostos.

Organização da tese

Esta tese está dividida em três capítulos principais, além da introdução apresentada acima, das considerações finais, das referências e dos apêndices, os quais contêm as sequências didáticas analisadas ao longo da pesquisa. O primeiro capítulo, intitulado ***Análise de uma proposta para o ensino de inglês no Ensino Fundamental I público***, objetiva fazer algumas considerações a respeito da concepção das orientações curriculares de língua inglesa do EF-I no município

pesquisado, bem como procura tecer análises a respeito dos conceitos e propostas articuladas no documento, confrontando-os com as teorias dos Letramentos.

No capítulo 2, intitulado ***O ensino e aprendizagem de língua inglesa no EF-I público e as teorias dos Letramentos***, busca-se analisar a implementação do ensino de língua inglesa nos anos iniciais da escola, sobretudo no EF-I público, ponderando os desafios encontrados no campo, tais como as metodologias utilizadas, os materiais e livros didáticos disponíveis (ou a falta destes), bem como a desatualização pedagógica e as implicações deste panorama para o processo de ensino e aprendizagem da LE no EF-I público. A partir daí, discorro sobre o aporte teórico em que esta pesquisa está pautada, isto é, as teorias dos Letramentos (KALANTZIS; COPE, 2000, 2008a; LANKSHEAR; KNOBEL, 2003, 2006, 2013; GEE, 2004; KRESS, 2003, 2010) e busco delinear a concepção da proposta pedagógica desenvolvida por mim e como se deu sua implementação na escola investigada.

No capítulo 3, intitulado ***Observações e auto-observações: diálogos (im)pertinentes entre o eu observador e o eu observado***, concentro-me em fazer observações e auto-observações acerca da formação do professor para o EF-I, de forma (auto)crítica e informada, considerando os dados gerados durante a pesquisa. Para isso, problematizo as seguintes questões: a abordagem autoetnográfica; novos papéis para professores e alunos e a hierarquia horizontal-vertical em sala de aula; as tecnologias digitais no ensino de língua inglesa; o ensino de inglês como ecologia de saberes; questões de diversidade no ensino de inglês no EF-I e o desenvolvimento da percepção individual, comunitária e global do aluno.

Finalmente, as considerações finais retomam as perguntas de pesquisa e hipóteses discutidas ao longo do estudo e analisam o processo de transmutação vivido pelo pesquisador em decorrência do trabalho desenvolvido, enquanto buscam apresentar as conclusões da pesquisa.

CAPÍTULO 1

ANÁLISE DE UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DE INGLÊS NO ENSINO FUNDAMENTAL I PÚBLICO

Em consonância com o pensamento de Oss (2013), a qual afirma que é crucial que os acadêmicos tenham contato com as reflexões propostas pelos documentos oficiais e também com os materiais didáticos, busco, a partir da análise do texto das orientações curriculares do município investigado, refletir sobre as teorias e as propostas pedagógicas que orientam o trabalho naquele contexto.

Logo, neste capítulo, faço algumas considerações a respeito da concepção das orientações curriculares de língua inglesa do EF-I no município pesquisado, bem como procuro tecer análises a respeito dos conceitos e propostas articuladas no documento. Para tanto, analisei os seguintes critérios:

- a) a concepção das orientações curriculares no município investigado;
- b) a definição da proposta de ensino da RECEI/RECEF;
- c) a visão de língua apresentada no documento;
- d) a organização dos conteúdos.

1.1 A concepção das orientações curriculares do município investigado

A inclusão da disciplina de Língua Inglesa na grade do EF-I do município de Osasco ocorreu juntamente com as disciplinas de Artes e Educação Física, mudanças estas decorrentes do processo de municipalização das antigas escolas estaduais. Faço parte da primeira leva de professores que iniciaram na disciplina em 2004, quando da realização do primeiro concurso na área de língua inglesa.

Bohn (2003) ressalta que, com relação às políticas educacionais, a LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) trouxe mudanças substanciais para as políticas de ensino de línguas nos níveis de ensino fundamental e médio. Para ele, a LDB contribuiu para a descentralização das decisões educacionais, uma vez que transferiu essa tarefa para as autoridades estaduais e municipais. No entanto, o autor afirma que apesar da boa receptividade da mudança por parte das autoridades escolares, estes contextos educacionais não estavam preparados para lidar com tais responsabilidades (BOHN, 2003, p. 165-166).

Os reflexos de tais políticas educacionais sem um planejamento cuidadoso pode ser observado no contexto da rede municipal investigada nesta pesquisa. No início, sequer havia orientações curriculares para o ensino da língua inglesa no segmento do EF-I do município pesquisado, o que, de certa forma, aliado também à falta de material didático adequado disponível e à falta de experiência do professor com este tipo de escola e público-alvo, foi um grande desafio a ser superado. Naquela época recebemos uma lista dos conteúdos a serem trabalhados e cada professor ministrava suas aulas da forma que julgava mais adequada e de acordo com sua formação e experiência pessoal. Aqui retomo o argumento de Rocha (2012), a qual enfatiza que o caráter ainda optativo da inserção da língua inglesa na grade curricular do EF-I implica na falta de bases curriculares mínimas comuns para o ensino do idioma, e também que a falta de parâmetros para a implementação da disciplina em nível nacional leva à fragmentação e, conseqüentemente, à fragilização do ensino.

Quando da elaboração das orientações curriculares municipais, no ano de 2011, criou-se um grupo de trabalho composto por representantes da Secretaria de Educação do município, representantes do Instituto Durkheim (nome fictício), instituição privada terceirizada a qual ministrava cursos de formação continuada aos docentes, e apenas um (1) docente, o qual representava a voz dos professores.

Concordo com Luke, Woods e Weir (2013) quando argumentam que o conteúdo do currículo é sempre objeto de debate e contestação acerca de qual conhecimento deve ser levado em conta, assim como o conhecimento de quem deve estar representado na elaboração dos currículos. Já de início, nota-se a forma como as políticas educacionais são normalmente elaboradas verticalmente de cima para baixo e a falta de representatividade por parte dos docentes nas tomadas de decisões.

Após algumas reuniões do comitê, criou-se uma primeira versão do que viriam a ser então as orientações curriculares municipais, as quais foram submetidas à análise pelo grupo de docentes durante as reuniões mensais de formação em serviço. Nesta fase, os professores faziam suas sugestões e apontamentos, os quais eram repassados posteriormente pelo representante dos docentes para a obtenção do parecer do grupo de trabalho.

Finalmente, a criação das orientações curriculares municipais ocorre em 2011, quase 7 anos após a inclusão da disciplina de língua inglesa na grade do EF-I

no município em que se situa a escola pesquisada, por meio de diretrizes e da sistematização dos conteúdos. Curiosamente o documento é chamado de *Reorientação da Educação Infantil e do Ensino Fundamental* (doravante RECEI/RECEF) (OLIVEIRA et al., 2011), apesar de nunca ter havido nenhuma orientação para a disciplina de língua inglesa anteriormente. O documento tem aproximadamente 280 páginas, 12 delas dedicadas à disciplina de língua inglesa, e contempla também diretrizes para todas as outras disciplinas da grade curricular da Educação Infantil e do EF-I.

A impressão que fica a respeito de todo esse processo é a de que, mesmo tendo participado do desenvolvimento da proposta, muitos professores, inclusive eu, não se reconheceram nela e acabaram tecendo muitas críticas ao documento e até mesmo rejeitando-o posteriormente. Talvez isso esteja atrelado à falta de representatividade dos professores na comissão criada durante a fase de elaboração do documento ou ao fato de algumas das sugestões feitas não terem sido acatadas pela comissão.

1.2 A definição da proposta de ensino da RECEI/RECEF

O documento inicia com a contextualização da proposta de ensino de língua inglesa definida como:

[...] uma possibilidade de aprender a interpretar a realidade com outros olhos. Extrapolando aspectos meramente linguísticos, quer viabilizar a comunicação entre diferentes culturas, possibilitando uma melhor convivência entre indivíduos e a valorização da diversidade humana (OLIVEIRA et al., 2011).

Observa-se no exposto que há uma preocupação em desenvolver o ensino do idioma com vistas ao desenvolvimento de perspectivas múltiplas, inclusive no que se refere à questão da valorização da diversidade. Em relação à diversidade linguística e cultural humana, principalmente no que diz respeito à língua inglesa, concordo com Kalantzis e Cope (2000, p. 6), os quais defendem que a diversidade local está diretamente ligada à conectividade global e, portanto, nós todos, como *construtores de significados*, precisamos a cada momento negociar diferenças em nossas

comunidades locais, assim como em nossas comunidades de trabalho e de vida pessoal interligadas com o mundo global.

Conforme esclarece o documento em seguida, a proposta tem como condutor do processo de ensino e aprendizagem o conceito de *atividade social* (LIBERALI, 2009), que se apresenta como um instrumento por meio do qual os conteúdos possam ser trabalhados, e é definido como “uma situação específica na qual sujeitos, interagindo entre si, em contextos culturais também específicos, localizados no tempo e no espaço, desempenham papéis e ações” (OLIVEIRA et al., 2011, p. 232). Para um melhor entendimento do que se trata uma atividade social, o documento ilustra o conceito por meio de um exemplo, conforme apresentado no quadro a seguir:

Quadro 3 – Exemplo de atividade social

Componentes da Atividade	Características	Exemplo de uma atividade: Ir ao cinema
Sujeitos	São aqueles que agem em relação ao motivo e realizam a atividade	Qualquer pessoa que deseja ir ao cinema.
Instrumento	Meios de modificar a natureza para alcançar o objeto idealizado, passíveis de serem controlados pelo seu usuário, revelam a decisão tomada pelo sujeito; usados para o alcance de fim predefinido (instrumento para o resultado) ou constituído no processo da atividade (instrumento e resultado)	Release, painel de horários do cinema, ingresso, lista de filmes top ten, sinopse em caixinha de DVD, outdoor, propaganda de filme, cartaz, guia de filmes em revistas e jornais, trailers, conversas para decidir o filme e o cinema, conversas para comprar bilhete e pipoca, conversas para comentar o filme, páginas de sites na internet, conhecimentos históricos, culturais e sociais que permitam compreender melhor o filme, projetor, cadeiras, pipoca, dinheiro, cartão etc.
Objeto	É aquilo que satisfará a necessidade, o objeto desejado. Tem caráter dinâmico, transformando-se com o desenvolvimento da atividade. Trata-se da articulação entre o idealizado, o sonhado, o desejado que se transforma no objeto final ou o produto.	Ir ao cinema e participar plenamente da atividade.

Componentes da Atividade	Características	Exemplo de uma atividade: Ir ao cinema
Regras	Normas explícitas ou implícitas na comunidade.	Procedimentos e comportamentos adequados para participar dessa atividade, além daqueles exigidos por determinado grupo social: ler sinopses, decidir horário e local da sessão, comprar ingressos, entregar ingressos, comprar pipocas, assistir ao filme silenciosamente, comentar o filme, conversar sobre o gênero do filme, perguntar sobre atores, descobrir o horário da projeção, dar dicas sobre o filme, observar o tempo de duração, falar sobre os cinemas, solicitar a troca de ingresso, perguntar como se chega ao cinema etc.
Divisão de trabalho	São ações intermediárias realizadas pela participação individual na atividade, mas que não alcançam independentemente a satisfação da necessidade dos participantes. São tarefas e funções de cada um dos sujeitos envolvidos na atividade.	<ul style="list-style-type: none"> • Alguns participantes leem sinopses, assistem, comentam, compram ingresso; • Jornalista escreve ou fala sobre o filme; • Diretor dirige; • Atores atuam; • Bilheteiro vende ingresso; • Funcionário do cinema recebe e confere o ingresso; • Atendente de telefone dá informações,

Componentes da Atividade	Características	Exemplo de uma atividade: Ir ao cinema
		<ul style="list-style-type: none"> • Artista gráfico faz o cartaz; • Publicitários fazem propagandas do cinema e do filme.
Comunidade	São aqueles que compartilham o objeto da atividade por meio da divisão de trabalho e das regras.	Bilheteiro, lanterninha, amigo, cinéfilo, diretor de filmes, atores, professores, pipoqueiro, balconista de café, caixa de café, pais, parentes, transeuntes, artistas, vendedores, escritores, jornalistas, críticos.

A proposta segue afirmando que os conteúdos devem ser associados às atividades que possibilitem à criança a interação com a sociedade e com práticas que contribuam para a formação de um cidadão protagonista e crítico. Diante do exposto, complementa que “isso justifica, inclusive, a opção por utilizar o conceito de atividade social como instrumento para trabalhar os conteúdos, **sejam eles quais forem**” (OLIVEIRA et al., 2011, p.229, grifo nosso).

Ecoando os princípios das teorias de Letramentos acerca da importância da construção da cidadania crítica e da agência dos alunos (KALANTZIS; COPE, 2000, 2008a), concordo com a sugestão de que as práticas desenvolvidas devem contribuir para a formação do cidadão protagonista e crítico, apesar de o documento não definir o que se entende exatamente por cidadania crítica e protagonista. Nesse sentido, ao lado de Lankshear e Knobel (1997), defendo o desenvolvimento da *cidadania ativa*, que trata das formas de ação e interação dos indivíduos e comunidades no mundo, de maneira colaborativa e democrática, por meio do reconhecimento da heterogeneidade de identidades, atuando nas dimensões sociais, políticas e econômicas.

No entanto, é importante enfatizar que o modo como a proposta é redigida, estabelecendo que o conceito de atividade social deve ser utilizado como instrumento para trabalhar os conteúdos “sejam eles quais forem”, retoma o caráter prescritivo dos sistemas educacionais abordado por Luke, Woods e Weir (2013). Para esses autores, os professores devem ter certo grau de autonomia e usar seu juízo de valores para modelar e modificar as pedagogias e currículos. Isto é o que eles chamam de *profissionalismo informado* (p.17). Trata-se de apropriar-se das abordagens metodológicas, porém de forma crítica e informada, ponderando quais aspectos seriam relevantes ou aplicáveis em seus contextos de sala de aula.

Aproximando-se de Harmer (2007), o qual ressalta a importância da atitude investigativa dos professores quando confrontados com um novo método ou abordagem, de forma que o educador questione quais teorias de linguagem e aprendizagem estão incorporadas na metodologia, não apenas verificando a eficácia dos procedimentos sugeridos com relação às situações didáticas em sua sala de aula, mas também analisando se as técnicas propostas atendem às necessidades de ambos professores e alunos, ou ainda, se cumprem o que propõem a fazer,

Silva⁷ também faz uma crítica aos métodos quanto a seus princípios e técnicas preestabelecidas quando alega que a Linguística Aplicada tem constatado controvérsias nas concepções e aplicações de abordagens e métodos. Além disso, alerta os professores sobre a importância do papel ativo do aluno e da reflexão na escolha de seus princípios e técnicas de trabalho:

[...] não se considera o papel ativo do aprendiz, nem suas crenças, estilos, preferências, objetivos, necessidades e interesses. O mesmo, em geral, acontece com relação aos(as) professores(as) que ficam limitados(as) a reproduzir modelos e receitas que não permitem análises críticas e não consideram fatores como experiência profissional, objetivos, desejos, motivações, etc.⁸

Conforme Kumaravadivelu (2003), o descontentamento dos professores em relação à ineficácia dos métodos, devido à complexidade da língua no contexto da sala de aula, muitas vezes os leva a usar sua habilidade intuitiva e conhecimento empírico para lidar com os desafios da profissão.

Portanto, seria interessante que a escolha de propostas educacionais e materiais pudesse proporcionar formas de engajar os alunos em experiências sociais significativas e transformadoras de suas realidades sociais (MUSPRATT; LUKE; FREEBODY, 1997). Desta forma, por meio da reflexão e transformação, professores e alunos buscariam mudanças de comportamentos e atitudes, promovendo desdobramentos positivos nas instituições, na comunidade e para si próprios.

1.3 A visão de língua apresentada no documento

No que se refere à visão de língua apresentada na proposta curricular, a RECEI/RECEF afirma que:

Assim sendo, o ensino da língua inglesa não pode ser reduzido ao ensino de regras gramaticais, tampouco a um processo mecânico, destituído de

⁷ SILVA, Gisvaldo Araújo. *A Era Pós-Método: O professor como um intelectual*. S.l. (200-). Não paginado. Disponível em: <http://www.ufsm.br/lec/02_04/Gisvaldo.htm> Acesso em: 29 set. de 2014.

⁸ *Idem*.

vida e significado. Quando aprendemos uma língua estrangeira, não aprendemos apenas um sistema de signos ou, em outras palavras, um código com regras próprias, partilhado por uma comunidade de falantes. Aprendemos também significados culturais (OLIVEIRA et al., 2011, p.228).

Parece ser um consenso o entendimento de que a língua não pode mais ser ensinada unicamente por meio de uma visão estruturalista e do conhecimento de um conjunto de regras gramaticais fora de seu contexto sociocultural. A visão acima exposta na RECEI/RECEF dialoga, talvez de forma mais simplista, com as ideias de Rocha (2012, p.31-32), a qual advoga que as visões de língua/linguagem com relação à aprendizagem do inglês no Ensino Fundamental público devem dar prioridade às relações humanas a partir de uma visão sócio-histórica para que se criem formas de circulação de uma pluralidade de discursos, a fim de promover a construção de conhecimentos de maneira que a criança se torne protagonista em seu meio através da língua inglesa.

Na presente pesquisa, o entendimento que se tem da visão de língua vai ao encontro do conceito de uma educação linguística (BAGNO; RANGEL, 2005, CYRANKA; SCAFUTOO, 2011, OSS, 2013) e considera as relações entre língua, sujeito e sociedade. Observa-se, a partir da definição de Bagno e Rangel, que o conceito de educação linguística simpatiza com algumas ideias das teorias dos Letramentos, tais como a definição do que seria “letrar”, conforme podemos observar no excerto a seguir:

[...] *letrar* não é simplesmente “ensinar a ler e a escrever”, mas criar condições para que o indivíduo ou o grupo possa exercer a leitura e a escrita de maneira a se inserir do modo mais pleno e participativo na sociedade tipicamente letrada que é a nossa, especialmente no que diz respeito aos espaços mais institucionalizados do convívio republicano (BAGNO; RANGEL, 2005, p. 69, *itálico e aspas dos autores*).

Corroborando a mesma linha de pensamento de Bagno e Rangel (2005), Cyranka e Scafutto (2011) observam que o estudo da língua na escola – apesar das autoras se referirem aos estudos sobre a língua portuguesa, acredito que possa se estender também à língua inglesa – na perspectiva da educação linguística, sobretudo no Ensino Fundamental, devem orientar o papel da escola em promover

ao aluno a “compreensão da língua como um fenômeno variável, heterogêneo, expressão de diferentes culturas e modos de ser que constituem a complexa sociedade humana” (2011, p.47).

Nas investigações de Oss (2013) acerca da educação linguística e sua relação com o ensino de inglês, a autora enfatiza a importância de se reconhecer a questão da diversidade linguística e seu impacto no entendimento do sujeito e da própria cidadania. De acordo com Oss:

A criança, ao alcançar idade escolar e ao ingressar nesta instituição social, inicia a sua inserção no mundo das mais diversas e inusitadas manifestações linguísticas. A partir daí, a importância que tal socialização adquire poderá ser fundamental para a aceitação ou para o repúdio das manifestações que compõem a ideologia linguística que o sujeito desenvolverá. Essas manifestações estarão, portanto, relacionadas à sua língua materna e à/s sua/s língua/s de socialização intermediária. Nesse sentido, quanto mais receptivo ou exposto às manifestações linguísticas do seu entorno, maior será o proveito do sujeito, que terá como perceber a si mesmo e ao outro (OSS, 2013, p. 686-687).

Observa-se que a autora enfatiza como se dá a relação entre língua, sujeito e o processo de socialização desde os anos iniciais da escolarização, e como a exposição à diversidade de manifestações linguísticas impacta no desenvolvimento de ideologias linguísticas e também na percepção da criança enquanto sujeito, bem como nas relações de alteridade no contato com o outro. Em seguida, a autora complementa:

Ao desconhecer o outro como influência legítima desconhece-se também a si mesmo porque a falta de referência externa fortalece a miopia que distancia o cidadão da sua inserção no mundo do trabalho, das tecnologias, das ciências, da heterogeneidade e da complexidade que é, em última análise, o mundo em que estamos inseridos neste momento histórico (OSS, 2013, p. 687).

Entende-se, a partir do exposto, o quanto é importante no contexto sócio-histórico atual aprender a lidar com as diferenças a partir do contato com a cultura do outro, seja através da língua inglesa ou por qualquer outro meio, para que o sujeito aprenda a lidar com toda a complexidade e heterogeneidade que irá se

deparar no mundo das relações sociais, de trabalho e no contato com as tecnologias.

Duboc (2014) nos alerta para a importância de abordarmos a questão da diversidade no mundo globalizado, não apenas considerando aspectos culturais, mas também identitários, sociais e ideológicos em que a LE atue de maneira relevante na formação crítica e ética do aluno.

A partir do exposto na RECEI/RECEF acerca da importância em lidar com significados culturais, problematizarei, na seção seguinte, a abordagem da cultura no ensino de língua inglesa e suas implicações no contexto da sala de aula, bem como a maneira com que esta pode atuar como elemento vital para dar subsídios aos alunos nos diversos contextos de produção e interpretação de significados.

1.3.1 Aspectos culturais em sala de aula

Início esta subseção levantando questionamentos acerca de qual seria a maneira mais apropriada de lidar com os aspectos culturais no ensino da língua inglesa. Primeiramente, quais aspectos culturais deveriam ser abordados em sala de aula e de que maneira abordá-los para a faixa etária focalizada nesta pesquisa? Segundo, é correto abordar somente aspectos culturais dos países de língua inglesa dominantes, os quais produzem em sua maioria os materiais didáticos para o ensino de inglês como língua estrangeira? Em terceiro lugar, como abordar a questão da diversidade e da cultura local no ensino e aprendizagem da língua estrangeira?

Em razão do tratamento dado ao inglês como uma língua internacional, Mckay (2009) defende que o ensino da língua não pode ser associado somente à cultura dos países que fazem parte do *Inner Circle* (KACHRU, 2006), isto é, os países que formam a base tradicional da língua, dentre eles Estados Unidos, Reino Unido, Canadá e Austrália. Na realidade, o que a autora propõe é que uma das motivações que envolvem o tratamento das questões culturais em sala de aula é “fazer com que os falantes compartilhem suas ideias e culturas” (MCKAY, 2009, p.81). A meu ver, o aspecto interessante que surge desta problemática é fazer com que o aluno utilize a língua estrangeira para refletir não apenas sobre as outras culturas, mas que também reflita a respeito de como constrói sua identidade a partir de sua própria cultura.

Ao falar de cultura, Rojek (2007) afirma que os grupos dominantes estão sempre tentando impor sua autoridade cultural sobre os grupos marginalizados. Também afirma que o mundo, tal qual o conhecemos, nem sempre é o que parece ser. Na verdade, segundo o autor, “o mundo dos homens oferece uma forma disciplinada de expor como a comunicação e a representação servem aos interesses por trás do poder e da manipulação” (ROJEK, 2007, p.4). Consequentemente, poderíamos dizer que a cultura, assim como a língua, é uma ferramenta muito poderosa para transmitir significados e ideias e, como tal, deve ser cuidadosamente analisada no ambiente educacional, principalmente a forma como é representada nos livros didáticos.

Por isso, observa-se a necessidade de se dar atenção especial aos livros didáticos utilizados nas instituições de ensino, visto que a seleção dos conteúdos e a maneira como são organizados na grade curricular da disciplina não são acidentais tampouco aleatórias. De fato, elas dão suporte às necessidades e interesses das instituições e suas ideologias e, portanto, não podem ser vistas como naturais ou neutras (MUSPRATT; LUKE; FREEBODY, 1997). Por outro lado, as práticas sociais críticas podem promover ferramentas para a análise de discursos culturais e ideologias políticas, assim como para a identificação de interesses econômicos relacionados a este tipo de material didático de maneira que possam ser contestados.

De acordo com Kramsch (2010), os sistemas educacionais em que ambos professores e alunos estão envolvidos respondem a “imperativos nacionais e internacionais” (p. 23). A autora também alega que professores e alunos estão sujeitos à ideologia das instituições onde a língua é ensinada. Portanto, a abordagem dos aspectos culturais no ensino do idioma em tais sistemas não seria neutro, ou seja, ele sempre serve aos interesses das instituições por trás dele e, por essa razão, todos os envolvidos no processo de aprendizagem deveriam ser muito críticos ao lidar com questões culturais.

Por outro lado, Kramsch (2010) alega que professores e alunos frequentemente usam o ambiente educacional para discutir suas próprias questões pessoais e locais, às vezes para seu próprio prazer. Desta forma, neste processo de “dar e receber” ambos os professores e alunos promovem um diálogo, nem sempre pacífico, em sala de aula que, ao confrontar as culturas locais e estrangeiras, algumas vezes pode criar um terceiro tipo de cultura ou terceiro espaço.

Na verdade, de acordo com a visão da autora, existem dois focos para a abordagem da cultura em sala de aula. O primeiro enfatiza informações estatísticas, tais como fatos sobre a civilização e clássicos da literatura e das artes em geral. O segundo dá ênfase à culinária, feiras e folclore da vida cotidiana. Ainda de acordo com Kramsch:

Esta visão de cultura tem priorizado fatos em vez de significados e não tem capacitado alunos a compreender atitudes estrangeiras, valores e *mindsets*. Ela não tem conscientizado os alunos sobre as múltiplas facetas da identidade cultural do grupo alvo. Ela os tem tornado cegos em relação a sua própria identidade cultural e social, assumindo implicitamente um consenso entre seu mundo e o do outro (KRAMSCH, 2010, p.24).

No entanto, McKay (2009) defende que a problematização acerca da questão cultural é um processo social e, no que se refere ao inglês como língua internacional, compreender sua própria cultura em relação às outras torna-se fundamental. Além disso, é necessário perceber que cada povo tem sua identidade cultural e que não podemos assumir que há um consenso entre elas. De fato, ao refletir sobre a identidade cultural do grupo alvo, também há a possibilidade de estabelecer conexões com sua própria cultura e, através desta análise mútua, perceber diferenças e semelhanças que devam ser levadas em consideração.

McKay (2009) também discorre sobre a importância da conscientização dos alunos de que é preciso reconhecer a diversidade existente em todas as culturas, mas que não é necessário adotar tais culturas como se fossem suas próprias culturas, ou seja, é preciso desenvolver o olhar crítico seja qual for o contexto cultural estabelecido na relação ensino/aprendizagem para que se analisem os tópicos através de diferentes perspectivas.

Para Giroux (2003), os estudos culturais representam uma ferramenta importante para o desenvolvimento do senso crítico uma vez que “são mais do que o simples discurso acadêmico, eles oferecem um vocabulário crítico para moldar a vida pública como uma forma de política prática” (p. 22). Além disso, em uma sala de aula que pratica os conceitos do LC, o objetivo é que os alunos analisem os conteúdos sob diferentes óticas e que também questionem seus próprios pontos de vista. Segundo ele, a relação entre conhecimento e poder ressalta a importância de

se refletir sobre o papel da cultura enquanto moeda de negociação para a sobrevivência dos grupos menos favorecidos face às transformações nos modos de produção e distribuição de informações na atualidade. Além disso, em se tratando de economia global, a exclusão de algumas camadas da sociedade estaria diretamente ligada aos modos de produção e circulação do significado, nos quais a cultura representa um capital extremamente valioso que seria detido por uma minoria elitista.

A meu ver, é absolutamente importante abordar as diferenças (e semelhanças) entre as culturas que emergem no contexto do ensino da língua inglesa, não apenas para conhecer diferenças sobre costumes e tradições, mas também para tentar compreender de forma dialógica por quê o outro pensa e age de determinada forma, isto é, quais são os fatores que levam o outro a se comportar e ser do jeito que é, de forma que nesta relação de alteridade o sujeito possa, da mesma maneira, compreender a si próprio.

1.3.2 Análise segundo a visão de Letramentos

Retomando a discussão acerca da visão de língua presente no documento, afirma-se que devem ser utilizados métodos e estratégias que priorizem a oralidade e que a leitura e a escrita devem ser “gradativamente apresentada [sic], apropriada pelas crianças em situações vivenciadas ativamente, [pois] tais dimensões da língua contribuem e enriquecem seu letramento” (OLIVEIRA et al., 2011, p. 229). Porém, uma vez que o documento não apresenta sua definição de letramento, cabe ao professor interpretar, a sua maneira, o que se entende por letramento neste contexto.

Além disso, a falta de critérios adequados para definir o que é letramento ou o que significa ser um indivíduo letrado tem levado as políticas de educação e os sistemas de ensino a definir objetivos que seriam muito mais “indicativos de níveis de ‘aquisição de habilidades’ internamente estipulados do que a obtenção de um autêntico letramento em uso” (CASTELL; EGAN; LUKE, 1980, p. 6, aspas dos autores). Sendo assim, ao avaliar o nível da performance dos alunos, observa-se que em tais sistemas educacionais não há um paradigma satisfatório que atenda a todos os objetivos do letramento em si. Como consequência, há uma “discrepância significativa entre o que conta como letramento na escola e os verdadeiros tipos de

competência úteis na comunidade e atividades ocupacionais” (p.7). Segundo os mesmos estudiosos, em contraponto às definições clássicas do que seria letramento, surgem tentativas de articular um conceito de letramento, o qual seria mais relevante e voltado às práticas da vida cotidiana na sociedade como um todo, denominado *letramento funcional*. Este estaria associado muito mais às práticas de sobrevivência diárias do que ao letramento no sentido mais geral da palavra.

Conforme Comber (2006), devido à dificuldade em elaborar uma genealogia do que seria letramento, é preciso adotar uma postura que considere o letramento como um conceito em constante desenvolvimento. Com relação a este aspecto, também vale destacar o conceito de Multiletramentos, o qual, segundo Kalantzis e Cope (2000), abarca dois aspectos relacionados à nova ordem global, institucional e cultural emergente. O primeiro aspecto diz respeito aos múltiplos canais de comunicação e de mídia, enquanto o segundo aborda a importância da diversidade linguística e cultural.

Na interpretação de Rojo (2012) acerca dos Multiletramentos, a autora corrobora a importância de abordar a diversidade cultural e a diversidade de linguagens ou multissemiotização na escola. Assim, com base nos referidos estudos de Kalantzis e Cope, ela discute estes dois tipos de multiplicidades presentes em nossa sociedade no que se refere ao conceito de multiletramentos: a multiplicidade de culturas e a multiplicidade de linguagens.

Em se tratando da multiplicidade de culturas, a autora defende que na sociedade contemporânea não há mais espaço para o pensamento antitético entre cultura erudita/popular ou cultura central/marginal (ROJO, 2012, p. 13). O que se apresenta cada vez mais são produções culturais híbridas de diferentes letramentos, e muitas vezes coletivas, sejam elas populares, de massa ou eruditas.

Já em relação à multiplicidade de linguagens, Rojo se refere aos diferentes tipos de texto em circulação social, impressos ou nas mídias audiovisuais, digitais ou não. Trata-se do que ela chama de “multimodalidade ou multissemiose dos textos contemporâneos” (2012, p.19), isto é, compostos por múltiplas linguagens e que exigem multiletramentos para a interpretação e construção de sentidos por parte do leitor.

Kalantzis e Cope (2000) fazem uma distinção entre os *Multiletramentos* e o *letramento simples*, o qual, segundo eles, concentra-se apenas na língua, ou melhor dizendo, em uma única forma da língua tida como nacional e baseada em um

sistema de regras e correspondência de letras e sons, cujo foco seria apenas o simples uso da linguagem. Entretanto, a pedagogia dos Multiletramentos está focada nos modos de representação que vão muito além da língua propriamente dita. Tais modos de representação diferem de acordo com a cultura e o contexto e têm efeitos cognitivos, culturais e sociais diferentes. Dessa forma, defendem que neste tipo de pedagogia a linguagem e outros modos de significação são recursos representativos dinâmicos, os quais estão em constante reformulação pelos seus usuários conforme estes trabalham para alcançar seus diversos objetivos culturais (KALANTZIS; COPE, 2000).

De fato, neste tipo de pedagogia os indivíduos são considerados construtores de significado, vivendo em uma sociedade em constante mudança, assim como em seus ambientes de trabalho e, sobretudo, como cidadãos em um espaço público dentro de suas comunidades. Os autores também advogam que, neste mundo de significados, os elementos textuais estão relacionados aos elementos audiovisuais, espaciais e comportamentais e que, para sobrevivermos a este mundo emergente de significados, é preciso uma nova forma de letramento multimodal. Acerca desta abordagem, Monte Mór afirma que:

Nessa proposta, o desenvolvimento de interpretação ou 'meaning-making' envolve ampliar conhecimento/percepção sobre a realidade, entendendo que não há um conhecimento definitivo sobre esta; que a realidade não pode ser capturada pela linguagem; e também, rever a concepção de verdade, numa ideia de que essa não pode ser definida numa relação de correspondência com a realidade, devendo ser compreendida dentro de um contexto localizado. Acresce-se, também, a necessidade de se trabalhar a visão de autoria, na qual os significados são múltiplos, contestáveis, construídos cultural e socialmente, dentro das relações de poder (MONTE MÓR, 2010b, p.475).

A partir do exposto, entendo que há a importância de percebermos que a realidade de um contexto é sempre provisória, uma vez que é necessário compreendermos tais contextos como dinâmicos e constantemente alternáveis. Assim, os diversos contextos situacionais (e educacionais) em que estamos inseridos demandam um (re)posicionamento acerca do entendimento e da concepção da verdade entendida como realidade por parte de todos os indivíduos que interagem dentro destes mesmos sistemas, uma vez que tais

verdades/realidades são construídas de acordo com interesses dentro de uma hierarquia de poderes e, portanto, são sempre contestáveis. Para a autora, a dinamicidade desta realidade em constante atualização faz com que esta seja quase impossível de ser capturada e verbalizada através da linguagem. Monte Mór ainda ressalta a importância da visão e do pensamento crítico frente a tais representações da realidade, visto que nenhuma forma de discurso é neutra e que essas representações seriam construídas dentro das relações de poder, e que, devido a seu caráter múltiplo, podem e devem ser contestadas dependendo das percepções de quem se pronuncia.

Em relação à língua inglesa, Kalantzis e Cope (2000) nomeiam duas funções paradoxais, afirmando que o idioma se tornou uma *lingua mundi*, ou seja, uma língua global, e uma *lingua franca* utilizada de diversas formas, seja nas relações comerciais e políticas, seja na mídia e redes sociais por exemplo. Assim, advogam que o uso de uma única forma padrão da língua inglesa não se mostra eficaz ao lidarmos com a questão do multiculturalismo e a integração econômica mundial. Nesse sentido afirmam que:

A cidadania eficaz e o trabalho produtivo agora exigem efetivamente a interação através de múltiplas linguagens, múltiplos '*Englishes*' e padrões de comunicação os quais frequentemente cruzam fronteiras culturais, locais e nacionais (KALANTZIS; COPE, 2000, p. 6).

Este conceito relacionado às diferentes formas da língua inglesa, ou diferentes "Englishes", é amplamente abordado por Rajagopalan (2010), o qual afirma que neste tipo de modalidade, a língua inglesa não elege falantes nativos, uma vez que todos os usuários da língua seriam definidos como construtores de significados ou acionistas do idioma. Para o autor, neste fenômeno inédito na história, cada um deles colabora participativamente por meio de intervenções na língua. Rajagopalan alega que um dos pré-requisitos para a consolidação da comunicação e, por conseguinte, para a inteligibilidade entre diferentes *Englishes* é a predisposição e o desejo de se comunicar entre os falantes de variantes diferentes, inclusive com relação às variantes existentes dentro de um mesmo país.

Quanto à questão da inteligibilidade, o pensamento de Smith e Nelson (2006) corrobora essa predisposição à comunicação uma vez que, para os referidos autores, “não é necessário que cada falante da língua inglesa seja inteligível para todos os falantes desta. Nosso discurso e escrita em inglês precisam ser inteligíveis para aqueles com os quais queremos nos comunicar em inglês” (p. 429). Consequentemente, a eficácia na comunicação entre indivíduos de diferentes culturas e identidades linguísticas dependeria muito mais de um desejo em alcançar um objetivo comum, do que do domínio de uma única língua padronizada, “pura” e “autêntica”.

Finalmente, a RECEI/RECEF ressalta a importância da língua inglesa na contemporaneidade devido ao fator da globalização. Afirma-se também que o idioma inglês, adotado como língua oficial da globalização, atua como um divisor que facilita ou impede avanços nas relações sociais, dado seu poder de inclusão social (OLIVEIRA et al., 2011, p. 229).

Tais asserções reforçam os argumentos de Monte Mór e Morgan (2014), os quais questionam a premissa perpetuada nos estudos sobre globalização de que saber o idioma inglês pode representar vantagens, tais como oportunidades, *status* social, participação no mundo dos negócios, assim como a interação e o contato com falantes de outros idiomas. Ao problematizarem a relevância do idioma como um capital cultural, os autores discutem a forma desequilibrada e desigual em que as relações de poder se manifestam no contato do inglês com as outras línguas.

Isto traz ao debate questões problemáticas como a universalização, a padronização e a convergência no que concerne às políticas linguísticas, uma vez que refletem hierarquias e relações de poder que representam os valores e interesses das classes dominantes do ocidente. Deste modo, tais questões não podem ser ignoradas ao lidarmos com o ensino do idioma de forma crítica em sala de aula.

Quanto aos objetivos educacionais da língua inglesa na escola frente à questão da globalização, as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* – OCEM-LE (BRASIL, 2006), apesar de estarem direcionadas para outro contexto, ou seja, o Ensino Médio, problematizam este tópico de forma interessante. Tais orientações afirmam que o entendimento segundo o qual professores e alunos (e também coordenadores, diretores, pais de alunos) defendem a importância de língua inglesa no currículo devido ao mercado ou às exigências tecnológicas, ou ainda por ser este

o idioma da globalização, reflete uma visão realista, porém revela uma perspectiva parcial do que esse ensino poderia realizar educacionalmente (BRASIL, 2006, p. 96). Segundo o documento, muito mais do que isso

Essa reflexão pode nos ensinar sobre os diferentes valores do que é global (universal, exterior, de um grupo de países desenvolvidos, que, por sua força político-econômica, se apresentam como modelos sociais) e do que é local (regional, interior, de uma comunidade ou de grupos com características próprias), levando-nos a pensar sobre a perspectiva hierárquica entre esses dois *modus vivendi* e a relativizá-la (BRASIL, 2006, p.96).

O pensamento de Morin, Ciurana e Motta (2003) corrobora este aspecto citado nas OCEM-LE, já que a importância de se considerar as relações de poder que ocorrem neste contato entre as culturas seria um fator *sine qua non* para a compreensão das desigualdades e injustiças sociais. Para eles, com o reconhecimento da unidade da espécie humana, a tendência é compartimentá-la em raças hierarquizadas em superiores e inferiores. Mais do que isso, algumas nações acreditam ser superiores e se atribuem por missão guiar ou dominar toda a humanidade, impondo, assim, sua visão cultural.

Passaremos, na seção seguinte, para a análise da organização dos conteúdos a serem ministrados no EF-I, no contexto investigado, a partir do exposto nas orientações curriculares.

1.4 A organização dos conteúdos para o ensino de inglês segundo as orientações curriculares municipais

Em relação à organização dos conteúdos, o documento apresenta o seguinte quadro com os tópicos a serem abordados no 4º e 5º ano respectivamente:

Quadro 4 – Conteúdos a serem abordados por série

QUADRO II – O QUE ENSINAR	
4º ano	5º ano
<ul style="list-style-type: none"> • Numbers • Colors • Animals • Parts of the body • The Family • School Objects • The Alphabet • Months/Days of The Week • Greetings • Introductions • Commands • Fruits/Vegetables 	<ul style="list-style-type: none"> • Greetings • Introductions • The Alphabet • Numbers • Countries/Nationalities • The Family • Parts of the house • Occupations • School Objects • Colors • Animals • Months/Days of The Week • Seasons of the year • Commands • Fruits/Vegetables • Favorite singer(a)ctor(a)ctress

Fonte: OLIVEIRA et al., 2011, p.239.

Observa-se que os conteúdos, com poucas exceções, abordam basicamente o ensino de vocabulário, não levando em conta outros aspectos da complexidade de um currículo que propõe o ensino de uma LE. Assim, numa tentativa de contextualizar a apresentação dos conteúdos em aula, o documento sugere que, por meio da escolha de determinadas atividades sociais, neste caso, conforme a aceção de Liberali (2009), o professor deverá adaptá-los às necessidades de sua sala:

Para que essa introdução não fique tão abstrata, é apresentada a seguir, no Quadro I [quadro 5], uma possível abordagem, a título de ilustração. É interessante observar que uma mesma atividade social selecionada – no caso, ir a uma festa de aniversário – pode ser trabalhada de inúmeras formas, sendo facilmente adaptada pelo professor às necessidades reais de sua sala, numa situação que diz respeito à vida do aluno. Não há uma “receita única” (OLIVEIRA et al., 2011, p. 236, aspas dos autores).

Para efeito de ilustração, reproduzimos abaixo o quadro supracitado e tecemos alguns comentários em seguida:

Quadro 5 – Possíveis abordagens

Atividade social selecionada	Assunto abordado	Conteúdo elencado
<ul style="list-style-type: none"> Ir a uma festa de aniversário 	<ul style="list-style-type: none"> Falar sobre si mesmo obter informações do outro 	<ul style="list-style-type: none"> Fornecer e obter o nome (What is your name? / My name is...) Confirmar a informação soletrando (Could you spell your name?) Fornecer e obter o número de telefone (What is your phone number? / My phone number is...) Moradia (I live in... / How about you? Where do you live?) Fornecer e obter a idade (How old are you? / I am ... years old) Família (Do you have any brothers or sisters?)

Atividade social selecionada	Assunto abordado	Conteúdo elencado
<ul style="list-style-type: none"> Ir a uma festa de aniversário 	<ul style="list-style-type: none"> Falar sobre si mesmo Obter informações do outro Apresentar um amigo 	<ul style="list-style-type: none"> Fornecer nome (This is my friend. His/her name is...) Fornecer o e-mail (His/her e-mail is...) Fornecer o número de telefone (His/her phone number is...) Moradia (He/She lives in...) Fornecer e obter a idade (He/she is ... years old. / How old is he/she?) Família (He/she is married and has two children)

Atividade social selecionada	Assunto abordado	Conteúdo elencado
<ul style="list-style-type: none"> Ir a uma festa de aniversário 	<ul style="list-style-type: none"> Comprar o presente Convidar/oferecer Marcar compromissos 	<ul style="list-style-type: none"> Possíveis presentes (roupas, brinquedos, eletrodomésticos) Tipos de lojas (explorando um shopping center) Cores Tamanhos (small, medium, large) Preços (How much? It's nineteen ninety nine) Demonstrativos (How much is this?/How much is that?) Convidar (Would you like to come to my party?) Oferecer (Would you like a slice of cake?/a glass of juice) Marcar compromissos (What time is the party?)

Percebe-se que a abordagem sugerida para o ensino da língua fornece uma contextualização pertinente por meio da atividade “ir a uma festa de aniversário”, o que vai ao encontro da proposta inicial de se ensinar a língua de forma contextualizada e não apenas como um “conjunto de regras gramaticais destituído de vida e significado” (OLIVEIRA et al, 2011, p. 228). Entretanto, ainda nota-se a função utilitária da língua (ROCHA, 2012), caracterizada pelo seu aspecto instrumental, a qual não produz práticas informadas com vistas ao desenvolvimento da cidadania e da criticidade do indivíduo, conforme aponta a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) para a educação nacional (Lei nº9.394/96) seja na prática profissional, seja na prática social cotidiana. Apoiado nos argumentos de Rocha (2012), concordo que a língua inglesa deva subverter seu papel meramente utilitário nas séries iniciais da escola regular pública, de forma que atue como elemento catalisador para o desenvolvimento da autonomia e do protagonismo crítico do indivíduo.

Portanto, nesta pesquisa, investigamos a possibilidade do desenvolvimento de propostas educacionais de ensino de língua inglesa, de forma que os objetivos instrucionais sejam redefinidos e expandidos, não apenas como abordagens linguísticas e instrumentais simplesmente, mas também com propósitos educacionais e de desenvolvimento da cidadania (MONTE MÓR, 2009). Em outras palavras, objetivos educacionais que engajem os alunos em ações, assim como proporcionem possibilidades para que estes possam ampliar a noção do seu entorno ou de seus meios e, havendo a necessidade, possam agir sobre ou intervir em seus contextos.

Além disso, a questão da educação para a cidadania teria um papel importante para a abordagem dos Letramentos, de maneira a proporcionar o desenvolvimento de cidadãos engajados nas questões das sociedades em constante mudança nas quais vivemos, como também promover a percepção da importância de se adotar perspectivas plurais não apenas em relação ao outro, mas também em relação a nós mesmos. Este conceito de cidadania envolve a tarefa do professor de buscar a conscientização sobre o papel do aluno enquanto cidadão local e global para transformar o contexto em que está inserido, caso e quando julgar necessário.

Segundo Monte Mór, o educador deve buscar disseminar o conceito de língua e cultura não apenas como elementos globalizados, mas também como elementos locais. Esta seria uma maneira de reforçar o fato de que a identidade cultural do

aluno não pode ser ignorada em sala de aula, e sim considerada como uma forma de expandir conceitos culturais de pluralidade e de diversidade. Na verdade, nós, como educadores, precisaríamos repensar e reinventar as propostas educacionais e metodológicas, considerando que as abordagens devem ser constantemente reconstruídas para que possamos “desconstruir a crença de que as línguas estrangeiras são disciplinas deslocadas no currículo escolar”, assim como “habilitar a escola para que esta alcance uma proposta significativa no ensino de tais disciplinas” (MONTE MÓR, 2009, p. 188).

Neste sentido, Shor (1999) enfatiza que podemos nos redefinir e refazer a sociedade por meio de retóricas alternativas e projetos dissidentes. Trata-se de questionar as relações de poder, discursos e identidades em um mundo ainda não acabado, mas sim em constante reformulação.

Concordo com Biesta (2010) quando este afirma que a educação não deve apenas se preocupar com a qualificação ou socialização do sujeito, mas que também deve considerar a subjetivação do indivíduo. O autor defende o conceito da *Pedagogia da Interrupção*, a qual promoveria práticas de ruptura com a ordem “normal” preestabelecida com o objetivo de se formarem cidadãos únicos, isto é, seres que se posicionem no mundo muito além dos aspectos de qualificação e socialização. Tais sujeitos desenvolveriam suas individualidades de forma plural, interrompendo as expectativas comuns da sociedade e manifestando sua unicidade ou subjetivação para atuarem no mundo de forma crítica e protagonista.

Duboc (2014), por sua vez, defende momentos de subjetivação e ruptura dos cenários estáveis e homogêneos por meio da atuação nas “brechas” da sala de aula. Segundo a autora, brechas são definidas como “momentos frutíferos para aprender, refletir, problematizar” (p. 211) e podem ser desenvolvidas por meio do ensino linguístico e crítico do inglês, assim como através da criação de espaços onde se promova saberes heterogêneos, subjetivos e contextualizados, sobretudo levando em conta a multiplicidade cultural e linguística. Desta forma, não se trata de ignorar aquilo tudo que temos feito em sala de aula até agora, mas sim de reavaliar no intuito de viabilizar essas brechas para que novas possibilidades possam emergir.

Embora a atividade exemplificada no quadro acima apresente o ensino da língua de uma maneira mais contextualizada, minha crítica se refere à falta de subjetividade e criticidade na apresentação dos conceitos e conteúdos de forma homogênea, uma vez que são padronizados e não consideram diferenças culturais,

sociais e linguísticas. Desta forma, o professor que deseja expandir suas práticas pedagógicas em sala de aula por meio de um trabalho cujo foco seja o desenvolvimento do pensamento crítico poderia abordar outras questões além do caráter instrumental e sociointeracional da atividade.

Valendo-me do conceito de *expansão interpretativa* de Monte Mór (2014a, 2014b), observo a possibilidade da expansão da visão crítica do aluno por meio de questionamentos relacionados à atividade exemplificada. Fazendo alusão ao conceito de *habitus linguístico* de Bourdieu (1996), Monte Mór cunhou os conceitos de *habitus interpretativo* e *expansão interpretativa* (2007a, 2007b, 2014a, 2014b). Segundo a autora, Bourdieu afirma que a comunicação é moldada por um *habitus linguístico* que se apoia nas estruturas do mercado linguístico das instituições e que tal *habitus* tende a fazer com que o indivíduo se comunique de acordo com as exigências de diferentes contextos. Desta forma, as estruturas do mercado linguístico regulariam a prática do consenso na tentativa de apagar os conflitos comunicativos, valendo-se, portanto, de um discurso de impessoalidade e neutralidade que almeja dissimular a dominação simbólica sobre o *habitus* e buscando uma convergência padronizada para o uso da língua e a manutenção do poder simbólico. Com base em suas pesquisas e práticas com alunos de uma universidade brasileira, Monte Mór conclui que “as pessoas formam e seguem um *habitus interpretativo*, respondendo às expectativas das instituições que geram e regulam os sentidos” (MONTE MÓR, 2018, no prelo), ou seja, tal *habitus interpretativo* condicionaria os sujeitos – de forma reguladora, limitadora e disciplinante – a construírem sentido de forma convergente, eliminando, portanto, o conflito, as múltiplas perspectivas e as diferenças.

Para Monte Mór, expandindo-se a noção de linearidade e convergência no ensino de línguas, podemos proporcionar a percepção da pluralidade e da diversidade, possibilitando, assim, a expansão da visão crítica do aprendiz ou ainda “estimulando o aprendiz a se sentir livre das ordens vigentes, quando assim for necessário” (2014b, p. 237). Trata-se de questionar a prevalência de conceitos tradicionais convergentes e a influência de valores globalizantes no trabalho de construção de sentidos. Portanto, o conceito de *expansão interpretativa* pode ser entendido como desconfortos que desestabilizam certezas epistemológicas e possibilitam a abertura de novas perspectivas para a construção de sentido

(*meaning-making*) e de diferentes olhares sob o prisma da diversidade e da pluralidade de ideias.

Como exemplo, ao analisar as sugestões apresentadas no quadro 5 da RECEI/RECEF, percebo que o acréscimo de algumas questões poderia inserir problematizações que contribuiriam para a expansão de perspectivas e o desenvolvimento crítico do aluno. Com base no conceito de expansão interpretativa, sugerimos questões que abordem outros aspectos no exemplo da atividade social, tais como: Você costuma fazer uma festa para celebrar seu aniversário? Por que as pessoas fazem festas para celebrar seus aniversários? Você acha que as festas de aniversário são iguais em todas as regiões da sua cidade/estado/país? As festas de aniversário são celebradas da mesma forma em todos os lugares do mundo? Quem não participa dessas celebrações? Por quê? É preciso dar um presente para ir a uma festa de aniversário? Que tipo de comida é servida em uma festa de aniversário? Será que o tipo de comida muda de região para região ou de um país para outro? Por quê?

Estas são algumas problematizações que pensamos a respeito da ordem preestabelecida na atividade social, com o objetivo de romper com a homogeneidade de pensamentos e a relação restrita e limitadora do “eu-você” (MONTE MÓR, 2010a) proposta na atividade. Apesar de a discussão proposta se utilizar da língua portuguesa, devido ao nível de conhecimento e proficiência da língua inglesa dos alunos do EF-I, essas questões têm o objetivo de promover a reflexão sobre a atividade anterior. Tais questionamentos propõem rupturas ou possibilidades de atuação nas brechas (DUBOC, 2014) e têm o potencial de promover expansões interpretativas e de perspectivas (MONTE MÓR, 2014a, 2014b).

CAPÍTULO 2

O ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NO EF-I PÚBLICO E AS TEORIAS DOS LETRAMENTOS

Neste capítulo abordo alguns aspectos relacionados à implementação do ensino de língua inglesa nos anos iniciais da escola, sobretudo no EF-I público. Início problematizando o papel da alfabetização e da educação formal no contexto da sociedade em rede (CASTELLS, 1999) e as implicações deste panorama para o processo de ensino e aprendizagem da LE no EF-I público. Problemático, então, os conceitos de abordagem, método e pós-método, relacionando-os com as visões de ensino presentes no contexto investigado. Em seguida, faço um breve adendo sobre o livro didático, disponível como parte do material didático utilizado na escola pesquisada, almejando ilustrar melhor para o leitor as condições do contexto deste trabalho. Abordo também aspectos referentes a quais habilidades em geral são trabalhadas no EF-I público, propondo questionamentos e sugestões para que se ampliem as habilidades desenvolvidas com os alunos.

A partir daí, discorro sobre o aporte teórico em que esta pesquisa está pautada, isto é, as teorias dos Letramentos (KALANTZIS; COPE, 2000, 2008a; LANKSHEAR; KNOBEL, 2003, 2006, 2013; GEE, 2004; KRESS, 2003, 2010). Além disso, analiso as limitações da adoção de uma única metodologia para o ensino de língua inglesa no EF-I público, por meio da abordagem do conceito de pós-método (KUMARAVADIVELU, 2003, 2006). Finalmente, busco delinear a concepção da proposta pedagógica desenvolvida por mim e como se deu sua implementação na escola investigada.

Lankshear e Knobel (2013) discutem possibilidades para a criação de práticas de novos letramentos que não necessariamente pressupõem o uso de novas mídias, embora reconheçam sua importância. Partindo daí, levo em consideração o pensamento dos referidos autores ao redesenhar minhas práticas na escola pública, e discorro sobre o que chamei de abordagem do *vinho novo em garrafas velhas* – em contraposição ao conceito do “vinho velho em garrafas novas” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2003).

2.1 Novos Paradigmas na Comunicação e Educação: Letramentos, Alfabetização, Interatividade e Formação de Redes

O objetivo desta seção é repensar o papel da alfabetização e da educação formal no contexto da sociedade em rede (CASTELLS, 1999) e as implicações deste panorama para o processo de ensino e aprendizagem da LE no EF-I público.

Os letramentos têm ressignificado a maneira como percebemos o conceito de interatividade e a forma como esta emerge nas práticas sociais e de ensino e aprendizagem, até mesmo nos processos de alfabetização, pois o isolamento do indivíduo em relação ao universo é substituído pelo indivíduo interligado a uma estrutura coletiva e mais abrangente em que multiletramentos são acionados para que se possa compreender o caráter integrado, simultâneo e multimodal (KRESS, 2003, 2010) dos textos.

Além disso, a linguagem usada em tais textos não seria neutra ou objetiva, e as tecnologias de mídias e redes de comunicação têm impactos diferentes no modo como nos conectamos uns aos outros e nas formas de ver o mundo (MORGAN, 2013). Para Morgan, juntamente com as redes de comunicação, outros desafios emergem neste cenário, tais como examinar as oportunidades e obstáculos que as novas mídias promovem, considerar novas práticas políticas, econômicas e culturais, assim como refletir sobre as práticas em sala de aula a fim de engajar o aluno ativamente no processo de aprendizagem.

Para Lemke (2010), o modo como moldamos e, ao mesmo tempo, somos moldados pela integração da sociedade em rede faz com que os diferentes letramentos unam pessoas, práticas sociais e mídias. Estas mesmas redes englobam uma ecologia de práticas sociais, nas quais figuram atores humanos e não humanos (LATOUR, 2005). Além disso, para a construção de sentidos nos textos multimodais seria necessário considerar as práticas sociais e culturais conjuntamente por meio desta rede de interações.

De um lado, as variedades de letramentos que surgem neste contexto englobam competências em que seria preciso saber lidar com diferentes ferramentas e também com questões diversas ao mesmo tempo (LEMKE, 2010). Por outro lado, a relação entre estes letramentos e a questão da interatividade resulta na atuação dos atores humanos em uma série de atividades novas, coletiva e individualmente, sem modelos preexistentes. Outrossim, este conceito de letramento torna-se parte de redes de sistemas mais amplas que possuem uma organização própria e dão coesão à sociedade (LEMKE, 2010, p. 459). Nas palavras do autor,

Neste sistema, precisamos seguir as ligações e as redes de interdependência: quais práticas, onde e quando são interdependentes com quais outras práticas, em que lugar e quando. O que é importante nestes processos (até onde as ações humanas importam para a dinâmica do sistema) são as práticas de construção de sentido pelas quais nós, humanos, interpretamos, avaliamos, planejamos e cooperamos, incluindo nossas várias práticas de letramento (LEMKE, 2010, p. 459).

Desta forma, o ciberespaço promoveria possibilidades de construção de significados e de experimentação de identidades múltiplas, bem como o eu fragmentado, em que a identidade não é mais fixa, mas sim deslocada ou descentrada do sujeito (HALL, 1998). Portanto, na sociedade em rede, a questão da interatividade cria a interdependência da formação da identidade na relação entre o *eu*, o *outro* e a sociedade.

A partir daí, surgem inúmeros conflitos entre a esfera pessoal e a esfera pública, em que o indivíduo precisa dominar uma série de letramentos para sobreviver em meio às mutações nas práticas sociais, culturais e institucionais. Neste panorama, uma das funções do LC seria preparar os aprendizes para confrontos com diferenças de toda espécie (MENEZES DE SOUZA, 2011a). Retomando Lemke,

Moveremo-nos para além da era das culturas nacionais e étnicas, para a era dos hibridismos culturais diversos, cada qual com sua comunidade global de membros e aficionados. A nova ordem cultural mundial não será menos diversa e complexa do que a atual, mas sua base se expandirá através da geografia e da herança familiar para incorporar interesses compartilhados e a participação em comunidades centradas em atividades (LEMKE, 2010, p. 468).

O pensamento do referido autor acerca das interações neste novo formato da ordem cultural mundial, bem como o exposto por Hall (1998), está diretamente ligado aos processos de aceleração global, nas quais as características surgidas a partir do conceito de interatividade promovem representações múltiplas da realidade. Tais representações promovem conflitos de culturas e identidades, em que é preciso refletir acerca da tentativa de imposição de uma única cultura dominante ou de uma homogeneização cultural.

Portanto, observa-se a importância de se conectar a pessoas e organizações de outras esferas culturais e de conhecimento, uma vez que o contato com o que é diferente promove outras formas de compreensão da realidade, bem como implica outras práticas que podem nos auxiliar na concepção de novas organizações de pensamento (LANKSHEAR; KNOBEL, 2003).

No meu entendimento, considerando-se o ensino e a aprendizagem da língua inglesa no EF-I público, a participação do indivíduo em práticas sociais, por meio do contato com as diferenças do *outro*, torna-se crucial para que possa construir sentidos culturais mais amplos e para compreender sua(s) própria(s) identidade(s) dentro de seu contexto local, sócio-histórico e cultural.

2.2 – O ensino e aprendizagem de língua inglesa no EF-I público

Em razão de seu caráter optativo, a implantação da língua inglesa nos anos iniciais do EF-I público tem se dado de forma gradativa, o que reforça as desigualdades para aqueles que não têm acesso ao aprendizado do idioma na escola. O fato desta implantação ser gradativa não justifica a falta de orientações curriculares em nível nacional acerca desta modalidade de ensino, pois tal condição prorroga uma lacuna de bases mínimas comuns de referências teóricas e de políticas educacionais para este setor, por exemplo, a exclusão da participação em programas como o PNLD. Observa-se que as políticas educacionais na área de ensino de inglês no EF-I ainda é uma das grandes questões pendentes a serem resolvidas pelo poder público, o que traz à tona a maneira desconexa e, principalmente desigual, como a língua inglesa é difundida nos anos iniciais das escolas públicas do país (ROCHA, 2012).

Devido a esta mesma lacuna, tomaremos como ponto de partida as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei nº 9.394/96), as quais enfatizam, dentre as finalidades da Educação Básica, o desenvolvimento do educando de forma a “assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Nas últimas décadas, observa-se que o argumento segundo o qual a língua inglesa tornou-se indispensável para que o indivíduo possa progredir no trabalho, assim como em seus estudos, fez surgir a hipótese de que quanto mais cedo iniciar o estudo do idioma, mais a criança será bem sucedida (COMBER,

2006), não apenas devido à influência da mídia em torno dos institutos de idiomas e escolas bilíngues, mas principalmente com base no conceito do Período Crítico, cuja ideia é a de que a criança tem mais êxito em aprender uma segunda língua antes da puberdade, visto que seu cérebro ainda é capaz de utilizar mecanismos que auxiliam a aprendizagem da língua materna (CAMERON, 2001).

Para Finger (2007b), a visão a respeito do Período Crítico pressupõe que o ser humano aprende o idioma com mais facilidade até certa idade, pois o desenvolvimento neurológico natural do indivíduo criaria limites para sua capacidade de aprendizagem da língua devido à perda da plasticidade do cérebro. No entanto, Lightbown (2000) menciona que pesquisas realizadas com crianças demonstram o quão sutil é a influência da língua materna sobre a produção e as percepções do aprendiz acerca de aspectos gramaticais da língua-alvo.

Por sua vez, Correa (1999) argumenta que toda criança tem a capacidade de tomar a língua de sua comunidade como língua materna para si e, ao mesmo tempo, adquirir mais de uma língua. A autora advoga que o aprendizado de cada novo idioma exige a identificação de seu sistema fonológico, morfológico e lexical, assim como as peculiaridades em sua sintaxe e nas relações semânticas. Além disso, apesar das variáveis envolvidas neste processo devido à diversidade das línguas, o processo de aprendizado da linguagem apresentaria padrões de desenvolvimento comuns a grande parte dos diferentes indivíduos em idiomas distintos.

Cameron (2001) afirma que muito tem se discutido sobre as alegações a respeito das vantagens de se iniciar o aprendizado da língua nos anos iniciais da escola, porém existe a necessidade da realização de mais estudos que comprovem em que medida estas asserções são verdadeiras. Para a autora, a maneira como tais modalidades de ensino são implementadas é muito complexa e influencia o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula. Ela advoga que ainda são necessários estudos comparativos de diferentes contextos sociopolíticos para avaliar o impacto e a influência da implementação da disciplina nesta modalidade de ensino.

De fato, nem mesmo os pesquisadores chegaram a um consenso em relação à idade ideal para o início do aprendizado da língua estrangeira, de forma que ainda há muitas controvérsias com relação ao tema, conforme ressaltam Assis-Peterson e Gonçalves (2000/2001).

No meu entendimento, a oferta do ensino da língua inglesa nos anos iniciais da escola pública representa uma preocupação com a igualdade de oportunidades para todos, já que a implementação da disciplina na rede privada já é uma realidade consolidada. No entanto, é necessário estarmos atentos, sobretudo no que se refere às visões e aos objetivos que se constroem em torno do ensino da língua inglesa neste setor, bem como analisarmos de forma crítica as implicações do papel hegemônico que esta língua exerce na atualidade. Por isso, sem negar o caráter imprescindível do conhecimento da língua inglesa, acredito que a base para o ensino desta língua no EF-I público não pode pautar-se apenas em motivações econômicas, com o argumento de que na sociedade globalizada a criança precisa aprender o idioma para lidar com as novas tecnologias ou conseguir um bom emprego.

De fato, apesar da importância dos fatores apontados acima, considero que o ensino da língua inglesa no EF-I deve pautar-se não apenas no aspecto utilitário da língua, mas também no aspecto educacional, como forma de desenvolvimento de uma formação cidadã, crítica e plural para a atuação em diversos contextos sociais.

2.2.1 Os conceitos de abordagem, método e pós-método.

Primeiramente, para que possamos problematizar a abordagem de ensino e aprendizagem da língua inglesa proposta nesta pesquisa, é necessário discutir os conceitos de abordagem, método e pós-método. Silva⁹ afirma que uma das principais diferenças entre abordagem e método é a maior flexibilidade da primeira em detrimento ao fechamento a mudanças e adaptações do segundo.

De acordo com Mahboob e Cruz (2014), devido a diversas razões históricas, a maioria das abordagens e metodologias para o ensino de inglês surgidas no século XX foram desenvolvidas em países pertencentes ao *Inner Circle*, sobretudo nos Estados Unidos e Reino Unido. Neste sentido, abordagens e metodologias inicialmente criadas em contextos particulares foram amplamente difundidas e comercializadas sob o rótulo de “globais” e usadas para a formação de professores mundo afora. É importante ressaltarmos como essa visão denota o uso de tais

⁹ SILVA, Gisvaldo Araújo. **A Era Pós-Método**: O professor como um intelectual. S.L. (200-). Não paginado. Disponível em http://www.ufsm.br/lec/02_04/Gisvaldo.htm Acesso em: 29 set. de 2014.

abordagens e metodologias indiscriminadamente em diversas culturas sem considerar os diferentes públicos-alvo, isto é, sem levar em consideração as diferenças sociais e culturais envolvidas no processo de aprendizagem.

De acordo com Kumaravadivelu (2003), em geral, os métodos não refletem o que os professores realizam em sala de aula, pois normalmente são concebidos e construídos por teóricos e especialistas na área, mas não pelos professores que atuam diariamente nas salas de aula. Segundo ele, apesar dos muitos métodos para o ensino de língua estrangeira existentes (embora haja a predominância da Abordagem Comunicativa), nota-se uma semelhança grande entre alguns deles. Muitas vezes, consistem de variantes que utilizam uma terminologia diferente para dizer a mesma coisa.

Considerando o pensamento de Kumaravadivelu e devido ao enorme número de desafios que as práticas didáticas diárias impõem ao professor, torna-se imprescindível a discussão sobre as limitações do conceito de método. Entendo, portanto, que a adoção de uma única abordagem de ensino não atenderia as especificidades do contexto em que se insere o ensino de inglês nesta pesquisa, ou seja, o EF-I público. Assim, Kumaravadivelu defende que:

[...] métodos baseiam-se em conceitos idealizados e são direcionados para contextos idealizados. Uma vez que as situações, anseios e necessidades do processo ensino/aprendizagem são imprevisivelmente numerosas, nenhum método idealizado consegue visualizar as variáveis com antecedência para sugerir soluções em cada situação específica, as quais professores atuantes precisam enfrentar com seriedade nos desafios diários de suas vidas profissionais. Como um exercício predominantemente de cima para baixo, a concepção e construção de métodos tem sido guiada por uma visão generalizadora que pressupõe uma clientela homogênea com objetivos comuns (KUMARAVADIVELU, 2003, p.28).

Adoto nesta pesquisa uma perspectiva crítica do processo de ensino e aprendizagem de línguas em um contexto de sala de aula não idealizada, ou seja, na qual as condições de ensino e os recursos disponíveis são precários. Esta perspectiva não promove uma visão generalizadora e homogeneizante, mas sim uma abordagem que considera toda a heterogeneidade e diversidade deste contexto. De acordo com o autor, conforme a citação acima, devido à maneira como as políticas educacionais são implementadas, cada vez mais professores não

apenas de língua estrangeira, mas de diversas disciplinas e áreas deixaram de procurar métodos alternativos de ensino, os quais por si só forneçam fórmulas prontas para uma aula perfeita. O que se tem discutido é justamente o oposto, ou seja, não a procura por “métodos alternativos”, mas sim uma “alternativa ao método” (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 67).

Isto posto, principalmente na área de ensino de língua estrangeira, o pós-método não elege a escolha de um determinado método específico, mas propõe a busca por vários tipos de abordagens de acordo com cada contexto. Trata-se de selecionar o que cada uma tem de melhor, bem como analisar o que seria mais adequado ou não para determinadas situações.

Portanto, ressignificando o pensamento do autor para o contexto desta pesquisa, seria através do conhecimento e estudo de diferentes abordagens e propostas educacionais, e da fusão destas, que se buscaria a obtenção de uma forma mais situada para a elaboração de aulas de língua estrangeira, em que o professor necessitaria de uma percepção muito aguçada para ser capaz de verificar o que seria funcional e o que seria dispensável para suas práticas diárias em seu contexto.

Para isso, o autor aborda a questão do método eclético, o qual consiste numa tentativa de fazer essa fusão de abordagens e métodos selecionando o que cada um tem de melhor. No entanto, ele aponta as dificuldades e desafios para que o professor possa eleger quais são as técnicas e procedimentos mais eficazes, pois frequentemente os educadores carecem dos conhecimentos e habilidades necessárias para fazer tais escolhas “responsavelmente ecléticas”, contando, na maioria das vezes, apenas com seu julgamento pessoal intuitivo (KUMARAVADIVELU, 2003).

Por conseguinte, o papel do professor também tem sofrido muitas transformações ao longo dos anos. Assim, com relação a este aspecto, Silva afirma que:

O Pós-Método faz um chamado para o(a) professor(a) intelectual, mas não um intelectual no sentido tradicional – figura que geralmente se apropria do conhecimento alheio e o reproduz na sala de aula. Esse(a) professor(a) deve conhecer a teoria e, a partir de sua prática, ser capaz de refletir sobre o seu contexto, desenvolvendo uma abordagem coerente, esclarecida e que é capaz de se reconstruir e se adaptar às situações, aos contextos e aos

objetivos específicos daquela comunidade [...] esse(a) novo(a) professor(a) pode ser capaz de implementar mudanças na sua prática pedagógica que poderão colaborar na construção de indivíduos ativos e transformadores de sua realidade¹⁰.

Segundo o autor, professores e formadores de professores são considerados os agentes-chave para que essa mudança possa ocorrer e que somente através de reflexões e de ações é que podemos diagnosticar problemas e buscar soluções para combatê-los. Tal mudança vai muito além de materiais didáticos e métodos, uma vez que depende de transformações nas atitudes e crenças dos educadores.

Usando uma perspectiva histórica, Kumaravadivelu (2003) define o papel do professor seguindo três linhas de pensamento diferentes. A primeira define o professor como um *“passive technician”* (técnico passivo), o qual seguiria a tradição behaviorista, cuja ênfase está no conhecimento de conteúdos e na verificação empírica, e na qual o professor e as abordagens de ensino não seriam importantes. A segunda define o professor como um *“reflective practitioner”* (profissional reflexivo), conceito originalmente proposto pelo filósofo John Dewey, no qual o ensino é visto não apenas como uma sequência predeterminada de procedimentos, mas como ações contextualizadas baseadas no pensamento intelectual. Neste caso, o professor não seria apenas um transmissor passivo de conhecimentos adquiridos, mas sim um gerenciador de conflitos capaz de planejar suas ações antecipadamente, considerando o contexto, princípios explanatórios, causa, efeito e análise de tarefas. E finalmente, ele define uma terceira vertente em que os professores são concebidos como *“transformative intellectuals”* (intelectuais transformadores), conceito assim denominado por Giroux e influenciado pelo pensamento de Paulo Freire, cujo objetivo seria proporcionar a emancipação sociopolítica, através de um processo democrático de educação no qual o papel do professor não seria apenas o de gerar oportunidades de aprendizado em sala de aula, mas também fazer com que a pedagogia seja um mecanismo de mudanças dentro e fora da escola, por meio de ações transformadoras (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 7-15).

Em suma, o Pós-método estaria condicionado a três atributos básicos. Primeiramente, é preciso considerar uma *“alternativa ao método”*, e não um *“método”*

¹⁰ SILVA, G. A. **A Era Pós-Método**: O professor como um intelectual. S.l. (200-). Não paginado. Disponível em: <http://www.ufsm.br/lec/02_04/Gisvaldo.htm> Acesso em 20 nov. 2014.

alternativo”, na qual as práticas didáticas seriam construídas de baixo para cima e não de cima para baixo, por meio de estratégias inovadoras e de acordo com o perfil e as necessidades de alunos e professores. Segundo, deve ser levada em conta a autonomia do professor enquanto *intelectual transformador*, o qual tem plena condição de avaliar, através da auto-observação, autoanálise e autoavaliação, quais seriam as mudanças necessárias para uma abordagem mais crítica em relação às instituições, currículos e materiais didáticos. E finalmente, o terceiro atributo está vinculado ao pragmatismo, o qual diferentemente do ecletismo, não prega a fusão de métodos, mas sim a fusão de práticas de diferentes abordagens e métodos estabelecidos, por meio da qual teoria e prática possam ser viabilizadas durante a aplicação (KUMARAVADIVELU, 2003). Desta forma, o pragmatismo contribuiria para a constante adaptação e readaptação do aprendizado em sala de aula de acordo com a eficácia e funcionalidade das práticas propostas.

Desta forma, observo que o caráter desta pesquisa proporciona a autonomia do pesquisador para que este possa, por meio da auto-observação de seu contexto, eleger quais abordagens seriam mais apropriadas a suas práticas e objetivos, bem como, a partir da reflexão acerca de seus discursos, implementar mudanças em suas práticas pedagógicas, almejando o desenvolvimento do protagonismo crítico de seus alunos para que estes possam atuar na transformação de seus contextos, conforme apontado por Silva¹¹.

Como já mencionado anteriormente, as diretrizes da RECEI/RECEF enfatizam o uso de métodos e estratégias que priorizem a oralidade em detrimento à leitura e à escrita, o que vai ao encontro de certas abordagens amplamente utilizadas no ensino de LE, como a Abordagem Comunicativa por exemplo. No entanto, segundo Harmer (2007, p. 69), a dificuldade em se definir a Abordagem Comunicativa está no fato de que esta “significa coisas diferentes para pessoas diferentes”, isto é, não há um consenso em relação a seus princípios.

É importante enfatizar que, apesar de as diretrizes da RECEI/RECEF enfatizarem o uso de métodos e estratégias que priorizem a oralidade em detrimento à leitura e à escrita, o livro didático de inglês para o EF-I adotado pela rede municipal de Osasco – sem consulta prévia aos professores, vale ressaltar – não

¹¹ SILVA, G. A. **A Era Pós-Método**: O professor como um intelectual. S.l. (200-). Não paginado. Disponível em <http://www.ufsm.br/lec/02_04/Gisvaldo.htm> Acesso em 20 nov. 2014.

reflete a visão de ensino e aprendizagem exposta no documento, conforme problematizarei melhor na seção a seguir.

2.2.2 Um breve adendo: o livro didático

Para situar melhor o leitor em relação ao contexto desta pesquisa, farei nesta seção um pequeno adendo, que considero de extrema importância, para que se possa compreender melhor o contexto em que ocorreram as aulas e a geração de dados, com vistas a fazer alguns esclarecimentos acerca do material didático disponível.

Um fator importante apontado por Duboc (2014) é a valorização do ensino de línguas estrangeiras e a inclusão das mesmas nas políticas públicas por meio do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), pois anteriormente ao ano de 2010, os alunos das escolas públicas não recebiam livros didáticos de inglês de forma gratuita. Entretanto, pelo fato de a disciplina de língua inglesa ainda ser optativa no EF-I público, esta não foi incluída no PNLD nas séries iniciais da educação básica. Consequentemente, o município pesquisado e suas escolas não recebem os livros do programa, o que torna ainda mais difícil o trabalho em sala de aula devido à falta de recursos didáticos apropriados.

Além disso, o fato de o ensino de língua inglesa no EF-I público ainda não estar regulamentado faz com que este se torne um aspecto determinante que reforça desigualdades. Isto porque a não obrigatoriedade do ensino do idioma, na educação pública, priva os alunos das classes menos favorecidas do direito ao acesso à aprendizagem da língua nos anos iniciais da escola, sobretudo para aqueles que não têm condições de estudar em um curso de idiomas, pois é sabido que a maioria das escolas da rede privada já implantaram ou têm implantado o ensino da língua inglesa no EF-I.

No que se refere ao material didático, a importância de se fazer uma escolha informada dos livros a serem utilizados em sala de aula deve ser levada em conta, uma vez que a seleção dos conteúdos, assim como a forma em que são organizados no currículo da disciplina, não seria acidental tampouco aleatória. De fato, eles carregam consigo as necessidades, interesses e ideologias da instituição em que são criados e, por este motivo, não poderiam ser vistos como naturais ou neutros (MUSPRATT; LUKE; FREEBODY, 1997). Na realidade, ao lado de Muspratt

et al. (1997), defendo, enquanto educador e pesquisador, que as práticas sociais críticas promovem ferramentas para a análise de discursos culturais e ideologias políticas, bem como interesses econômicos relacionados ao uso de tais materiais.

No caso desta pesquisa em particular, a escolha do livro adotado para a disciplina de língua inglesa no município investigado ocorreu de forma arbitrária e sem nenhuma consulta ou participação dos docentes, somente cerca de 1 ano após a implementação das aulas de inglês, ou seja, durante o primeiro ano em que as aulas ocorreram os professores não podiam contar com nenhum tipo de material de apoio fornecido pela rede, exceto giz e lousa. Cabia, então, a cada um de nós elaborar nosso próprio material, o que aparentemente soa como uma vantagem, já que cada professor teria a liberdade de trabalhar da forma que julgasse mais conveniente. No entanto, a falta de recursos básicos, como uma máquina de xerox por exemplo, ou até mesmo cotas limitadas de folhas de sulfite por professor, obrigava a maioria dos docentes a utilizar basicamente giz, lousa e muita criatividade.

Os livros adotados pertencem à coleção *Playing in English* (LIMA; CARVALHO, 1996), uma série de quatro volumes da editora FTD. Supõe-se que os quatro volumes foram concebidos para serem utilizados da 1ª à 4ª série do EF-I, visto que àquela época o Ensino Fundamental de nove anos ainda não havia sido implementado. No entanto, na rede de ensino investigada, as aulas de inglês iniciavam-se apenas a partir da 3ª e 4ª séries do EF-I (atualmente 4º e 5º anos), o que, de certo modo, causava confusão na utilização do material por parte dos docentes.

Foram adquiridas apenas quarenta unidades da coleção para toda a escola com recursos provenientes da própria prefeitura do município, já que a disciplina de língua inglesa não participava do programa PNLD no segmento do EF-I público. Ou seja, o professor utilizava os mesmos quarenta livros com todas as turmas e tinha que transportá-los de sala em sala.

O primeiro problema com relação ao número limitado de livros é que, logicamente, estes não poderiam ser consumíveis como acontece com os volumes provenientes do programa PNLD, pois ao final do ano eles não seriam substituídos por livros novos, devendo, assim, ser reutilizados com as turmas do ano seguinte. Deste modo, os alunos tinham que copiar e responder as atividades em seus cadernos, o que prejudicava muito o andamento da disciplina, devido,

principalmente, ao tempo escasso das aulas. Além disso, diversas atividades do tipo “recorte e cole” ou “pinte as figuras” (Figura 1) não podiam ser realizadas para que se preservassem os livros.

Figura 1 – Atividade do livro *Playing in English*

Fonte: LIMA; CARVALHO, 1996

De fato, estes mesmos quarenta volumes continuavam a ser usados até 2014, período em que deixei o cargo de professor do EF-I. É claro que, com o passar do tempo, já não havia mais do que vinte unidades, as quais estavam completamente deterioradas pelo tempo e pelas condições de uso.

Outro aspecto importante a ser considerado é que os tipos de atividades propostas pelo livro ainda utilizavam a tradução dos termos para a língua portuguesa, mesmo em situações em que o significado seria óbvio, como no caso do exemplo a seguir:

Figura 2 – Atividade do livro *Playing in English*

Fonte: LIMA; CARVALHO, 1996).

Percebe-se neste tipo de atividade que a capacidade de construção de sentidos do aluno é claramente subestimada, já que bastaria olhar para as cores para que o aluno pudesse facilmente identificá-las sem a necessidade de recorrer à tradução. Assim, além das atividades propostas focarem apenas o ensino do léxico como uma prática reprodutiva, conforme critica Rocha (2012), tais atividades também menosprezam a capacidade de construção de sentidos dos aprendizes, transformando esta capacidade em um processo totalmente passivo, o qual poderia, por meio da omissão da tradução, tornar-se um pouco mais ativo.

De forma geral, o livro didático adotado pelo município prioriza o ensino da língua inglesa com ênfase no aprendizado de itens lexicais fora de contexto. Ao lado de Gee (2004), entendo que a aprendizagem precisa ser tratada também como um processo cultural, pois, conforme defende o autor, a aprendizagem associada a experiências culturais significativas, em detrimento ao processo de memorização de palavras de forma isolada e descontextualizada, facilita a construção do conhecimento. Concordo com Gee quando afirma que o conceito de aprendizado, entendido como um processo cultural, promove o conhecimento por meio da ação e contato com o outro, não apenas a memorização de palavras fora de seu contexto de aplicação (2004, p.35).

Nota-se, além disso, que não há um trabalho com o uso de gêneros textuais, os quais poderiam ser relevantes para a construção do conhecimento na língua inglesa por meio de práticas situadas. Consequentemente, as atividades propostas não contribuem para que os docentes possam elaborar aulas que se aproximem mais da realidade em que a linguagem é usada nos diversos contextos cotidianos e que promovam o uso do inglês como forma de atuar em práticas sociais ou práticas situadas, conforme sugere Gee.

Assim sendo, alinho-me à sugestão do referido teórico de que as pessoas aprendem melhor quando conseguem conectar as palavras e estruturas com suas experiências vividas, ou ainda quando conseguem fazer simulações das situações que eventualmente serão vivenciadas, de forma que estejam prontos para agir nos contextos em que a linguagem será utilizada (GEE, 2004, p.3). Para Rocha, trata-se de desenvolver a competência, a qual encontra-se sempre em construção, em transformação e inacabada, para que o falante possa agir, de forma plena e crítica, nos diversos contextos e práticas sociais em que a língua se apresenta (ROCHA, 2012, p.91).

Outrossim, de acordo com Comber (2006), desde a década de 1980, pesquisadores têm questionado a forma como os materiais didáticos destinados aos anos iniciais da escolarização são elaborados, os quais, muitas vezes, não contemplam questões de raça, gênero e classes sociais. Além disso, o conteúdo dos materiais normalmente apresentaria uma série de restrições, como a infantilização dos temas abordados e a suposta “inocência” com relação à escrita da criança. A autora cita Baker e Freebody (1989, *apud* COMBER, 2006), os quais afirmam que o conteúdo aparentemente neutro e inocente dos textos destinados a esta faixa etária fornece informações que ensinam comportamentos que passam a ser assimilados pela criança, tais como treinamentos normativos de como suas vidas deveriam ser e de como suas famílias deveriam se parecer. Os referidos autores também criticam algumas atividades propostas, de cunho linguístico e gramatical, em que a criança é direcionada a produzir respostas “corretas” de acordo com a sequência de perguntas e respostas estabelecida na atividade, como podemos notar na atividade que selecionei logo abaixo, extraída do referido livro:

Figura 3 – Atividade do livro *Playing in English*

Fonte: LIMA; CARVALHO, 1996.

Portanto, ao lidar com os livros didáticos nas aulas de língua inglesa no EF-I público, observa-se a necessidade do desenvolvimento do olhar crítico para que se possa analisar de que forma aspectos linguísticos, políticos e culturais são abordados e de que maneira as perspectivas e ideologias estão representadas, já que todas as formas de representação são subjetivas e denotam interpretações da realidade, as quais não poderiam ser consideradas verdades absolutas e universais. Além disso, ressalto a importância de não subestimarmos o potencial de análise crítica e de construção de sentidos da criança, nas esferas intelectual e social, no dia a dia das práticas escolares.

2.2.3 O foco do ensino de inglês no EF-I: oralidade, leitura ou escrita?

Cameron (2001) argumenta que, pelo fato de a criança nas séries iniciais ainda não estar plenamente alfabetizada em sua língua materna, o predomínio da oralidade em detrimento à leitura e à escrita prevalece nesta modalidade de ensino. Consequentemente, a autora defende que o ensino do idioma por meio das quatro habilidades (ouvir, falar, ler e escrever) não seria apropriado neste tipo de contexto, no qual professores deveriam privilegiar o planejamento e o desenvolvimento de habilidades informadas por meio de conhecimentos específicos e tópicos

relacionados ao letramento da criança propriamente dito de forma integrada ao desenvolvimento da língua falada.

Em relação aos documentos oficiais, tomaremos como exemplo os *Parâmetros Curriculares Nacionais* do 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental, uma vez que não há ainda orientações nacionais para o ensino da língua inglesa no 1º e 2º ciclos. Primeiramente, o foco nas habilidades proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) enfatiza predominantemente o desenvolvimento da leitura, visto que, segundo o documento, mesmo nos grandes centros brasileiros, “somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral, dentro ou fora do país” (BRASIL, 1998, p.20). Tal enfoque é justificado no documento em razão de que “o uso de uma língua estrangeira parece estar, em geral, mais vinculado à leitura de literatura técnica ou de lazer” (BRASIL, 1998, p.20), com exceção de algumas regiões turísticas ou comunidades plurilíngues.

Para Siqueira e Anjos (2012), há uma visão predominante nas políticas educacionais de que a única justificativa para o ensino de inglês na escola pública está relacionada ao desenvolvimento da leitura, pois assume-se que o inglês é usado para comunicação apenas por uma parcela minoritária da população pertencente à elite, a qual utiliza o idioma para se comunicar com falantes nativos ou não nativos, dentro e fora do Brasil. Da mesma forma, justifica-se a predominância do foco na leitura devido ao fato de que exames como o vestibular ou provas de admissão em cursos de pós-graduação, em sua maioria, requerem apenas o domínio da habilidade de leitura.

Ao lado de Rocha (2012), concordo que o foco predominante em apenas uma habilidade não atende ao caráter transcultural, heterogêneo e multimodal da comunicação na sociedade contemporânea. Em se tratando de habilidades a serem desenvolvidas no EF-I, o foco poderia ser direcionado ao desenvolvimento da leitura, da prática escrita e também da comunicação oral contextualizada, uma vez que tais práticas parecem mostrar-se mais alinhadas com as constantes transformações que ocorrem na sociedade contemporânea multifacetada, desde que adaptadas para a idade e o nível dos alunos do EF-I público.

Portanto, discordo com a abordagem estabelecida na RECEI/RECEF, cujo foco seria restrito ao desenvolvimento predominante da oralidade sobre as outras habilidades, principalmente porque as escolas não contam com recursos e materiais

didáticos apropriados para o desenvolvimento de aulas voltadas exclusivamente para a comunicação oral. Com relação a este aspecto, o documento afirma que:

Salvaguardando as especificidades que o aprendizado de um idioma estrangeiro implica, o raciocínio é bastante simples: as crianças aprendem a falar ouvindo, sendo expostas ao idioma sob as mais diversas formas, se apropriando por meio de atividades pelas quais elas devem agir – da mesma forma como elas aprenderam a falar seu idioma nativo (o português). Ninguém começa a falar partindo das diferenças entre substantivos, adjetivos e advérbios; das diferenças entre os tempos verbais e nem das tantas regras e suas exceções. Aprende-se a falar, falando (OLIVEIRA et al, 2011, p.229).

A citação da RECEI/RECEF acima denota sua aproximação, com algumas ressalvas, a abordagens comunicativas de aquisição de língua estrangeira, tais como a *Natural Approach* (Abordagem Natural). Tal abordagem, de cunho mais tradicional, pauta-se no uso da língua em situações comunicativas sem recorrer à língua materna. O aprendizado de uma segunda língua de forma naturalística pelas crianças opera de forma que haja uma ênfase maior na exposição ou *input* (RICHARDS; RODGERS, 2001). Assim, consoante o exposto na RECEI/RECEF, observa-se que nesta abordagem a estrutura gramatical não requer uma análise mais minuciosa por parte de professores e de alunos, bem como não se pressupõe uma ênfase dada a esta nos materiais didáticos.

De acordo com Richards e Rodgers (2001), tal abordagem foi desenvolvida para que “iniciantes se tornem intermediários” (p. 134), cujo foco das atividades é a comunicação de forma significativa em detrimento a aspectos estruturais. Segundo os autores, o papel do aluno seria participar de atividades comunicativas com outros colegas, ter um papel ativo que garanta a compreensão do *input* por meio do contexto, bem como decidir quando e como iniciar suas produções orais.

Na concepção de Vygotsky (1991), a interação desempenha um papel primordial para o desenvolvimento do aprendizado. Para ele, o processo de desenvolvimento pode ser analisado através das estratégias que a criança, ou neste caso o aluno, usa para solucionar os problemas. Assim, nesta perspectiva, o objetivo não é observar o nível da performance do aluno. Na verdade, o objetivo seria observar como a criança/aluno lida com as diferentes situações e como faz para solucioná-las.

No entanto, observa-se a importância de analisar o viés sob o qual o documento se apoia. Segundo o mesmo, ao se estudar uma segunda língua “aprende-se a falar, falando”. Por meio desta afirmação, podemos assumir o pressuposto de que a aprendizagem da língua inglesa, segundo a proposta do documento, é de certa forma pautada por perspectivas de teorias de aquisição de linguagem de cunho behaviorista, segundo as quais a aprendizagem é vista como um processo passivo de imitação da fala que as crianças ouvem dos adultos (FINGER, 2007a). Frequentemente, podemos observar exemplos deste tipo de visão nas atividades do livro didático utilizado na escola pesquisada, conforme exposto na figura 4 a seguir:

Fonte: LIMA; CARVALHO, 1996.

Finger (2007a) nos esclarece que, para os entusiastas da concepção behaviorista, a linguagem é um comportamento aprendido, um hábito, ou seja, é construída através das interações entre o indivíduo e o *input* fornecido pelo meio. A autora cita os estudos de Skinner sobre o desenvolvimento da linguagem em que o comportamento verbal é tratado como um “operante verbal”, isto é, um comportamento reforçado através da mediação de outras pessoas que agem com a intenção de proporcionar esse reforço ao desempenho do falante.

No entanto, não partilho esta visão, uma vez que este processo de imitação passivo reforçaria o senso comum em detrimento ao desenvolvimento da percepção crítica da criança. Nas palavras de Freire, “não é falando que eu aprendo a falar,

mas escutando que eu aprendo a falar” (2005, p. 157), neste caso, referindo-se a escutar o outro por meio da interação com ele. Menezes de Souza (2011a) nos esclarece que, segundo Freire (*Op. cit.*), o senso comum se refere a um “estar no mundo” de forma ingênua, porém, para que haja uma consciência da complexidade da diferença entre “estar no mundo” para “estar com o mundo”, é necessária a percepção crítica de que nunca estamos sozinhos no mundo. Assim, se por um lado a consciência do senso comum diz que aprendemos a “falar, falando”, por outro lado, a consciência social e crítica nos revela que, a partir da coletividade, a percepção de si mesmo como um *eu* surgiria, então, a partir da consciência de um *não-eu* que se conectaria ao *eu* individualizado (MENEZES DE SOUZA, 2011a, p. 130).

No entanto, ao analisarmos a RECEI/RECEF na íntegra, podemos notar que a visão exposta no documento se aproxima muito mais da concepção sociointeracional e comunicativa de aprendizagem da língua, em que os processos cognitivos ocorrem através da interação entre aluno/aluno ou aluno/professor por meio de práticas sociais, ou seja, um processo em que a aprendizagem é uma forma de “estar no mundo social com alguém em um contexto histórico, cultural e institucional” (BRASIL, 1998), conforme também exposto nos PCNs. Assim, em outro trecho da RECEI/RECEF, afirma-se que:

[...] propõe-se o desenvolvimento do conhecimento das crianças por meio dos conteúdos associados às atividades que lhes possibilitem a interação com a sociedade e também com práticas que contribuam com a formação de um cidadão protagonista e crítico (OLIVEIRA et al, 2011, p.229).

Em consonância com o exposto, ressalto que esta pesquisa não pretende observar apenas os aspectos meramente interacionais e comunicativos, já que toma os estudos de Letramentos como aporte teórico para o desenvolvimento da proposta didática a ser investigada, priorizando o trabalho com o LC e a noção de expansão de perspectivas (MONTE MÓR, 2014a, 2014b, 2018).

Tendo isto em mente, incorporei discursos alternativos às minhas práticas a fim de auxiliar os alunos a expandir interpretações e criar representações alternativas de suas realidades, embora fosse sugerido na proposta educacional do

município um currículo limitado. Além disso, as atividades propostas no livro didático adotado lidavam basicamente com o desenvolvimento de itens lexicais, muitas vezes apresentados fora de seus contextos de utilização. A partir das práticas em sala de aula, analisei algumas propostas que desenvolvi a fim de promover conceitos como o protagonismo, a agência, o olhar crítico e o desenvolvimento da cidadania dos alunos na escola pública. É importante reiterar que muitos dos alunos do EF-I ainda não estão alfabetizados em sua língua materna, portanto, há de se considerar a leitura como um processo mais amplo, envolvendo textos verbais e não verbais, incluindo-se textos visuais e imagéticos.

Lorenzi e Pádua (2002) afirmam que mesmo a criança ainda não alfabetizada “já pode ser inserida em processos de letramento, pois ela já faz a leitura incidental de rótulos, imagens, gestos, emoções. O contato com o mundo letrado acontece muito antes das letras e vai além delas” (p.35). Um aspecto importante que deve ser considerado sobre letramento, no contexto desta pesquisa, é o de que trabalhar com textos, exclusivamente em língua inglesa escrita, seria inapropriado pelo fato dos alunos do EF-I público ainda não terem a proficiência necessária para isso. Em relação a este aspecto, Monte Mór sugere que, ao trabalharmos com o desenvolvimento da leitura, “compreender o texto é importante, mas relacioná-lo com o universo do aluno, promover a interpretação e a crítica são propósitos igualmente relevantes quando se lê e quando se promove a formação de pessoas” (SÃO PAULO, 2010, p. 38). Portanto, uma das alternativas para viabilizar o ensino da língua inglesa, juntamente com a construção do senso crítico, foi fazer uma mescla de atividades organizadas em sequências didáticas (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), envolvendo discussões também em língua materna.

De acordo com Terra (2004), para que se possa considerar a importância do papel dos conhecimentos prévios dos alunos na aprendizagem da LE, é preciso considerarmos também o papel da língua materna na construção de conhecimentos nesta LE. A partir de uma perspectiva vygotskiana, a autora parte do pressuposto de que a língua materna “funcionaria como uma espécie de ‘porta de entrada’ para a segunda, isto é, os conhecimentos já adquiridos em LM seriam os pontos de ancoragem para os novos conhecimentos a serem construídos na língua-alvo” (TERRA, 2004, p.103, aspas da autora).

Portanto, devido principalmente à faixa etária e ao conhecimento prévio limitado da língua inglesa por parte dos meus alunos do EF-I público, torna-se não

apenas útil, mas necessária a utilização da língua materna nas aulas de língua inglesa, sobretudo para que tais alunos possam manifestar suas opiniões de forma crítica e também ter seu conhecimento prévio de mundo legitimado durante as discussões e atividades propostas em sala de aula.

Abordaremos, na seção seguinte, alguns conceitos acerca do aporte teórico em que se ampara esta pesquisa.

2.3 As questões relativas a orientações teóricas e metodológicas no ensino de inglês no EF-I público

Com relação ao aporte teórico investigado nesta pesquisa, ou seja, as teorias dos Letramentos, Lankshear e Knobel (2003, 2006) afirmam que as pesquisas sobre LC aumentaram consideravelmente após os anos 1970, principalmente depois dos trabalhos desenvolvidos por Paulo Freire sobre o movimento radical de educação no final da década de 1960, cujo objetivo era construir práticas sociais mais críticas.

Segundo os autores, anteriormente à década de 70, o termo letramento era utilizado para definir programas de alfabetização de adultos em contextos de educação não formal. A princípio, tais práticas refletiam a concepção de leitura como uma prática de decodificar o texto impresso num primeiro momento, bem como codificar a escrita posteriormente. Por conseguinte, o objetivo de tais programas era fazer com que adultos não alfabetizados pudessem desenvolver as habilidades da leitura e da escrita. No entanto, os trabalhos de Freire surgem para dar uma nova conceituação ao termo. De acordo com Lankshear e Knobel,

O conceito de alfabetização¹² de Freire definido como “leitura da palavra e do mundo” envolvia muito mais do que a simples decodificação e codificação da escrita. Muito longe de ser este o único objetivo educativo do letramento, aprender a codificar e decodificar a escrita alfabética estaria integrado a uma pedagogia expansiva, na qual grupos de alunos buscam adquirir em conjunto uma consciência crítica do mundo através de um processo “cíclico” de reflexão e ação. Através de seus esforços para atuar no mundo, bem como analisar e entender os resultados de suas ações, os sujeitos viriam a compreender o mundo melhor: mais “profundamente” e “criticamente” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2003, p. 5, aspas dos autores).

¹² Tradução do termo *Literacy*, o qual não faz uma distinção entre os termos alfabetização e letramento na língua inglesa. Entendemos que, na acepção de Freire, o termo *literacy* se refere à alfabetização e não ao letramento.

O conceito de letramento como forma de ler a “palavra e o mundo” (FREIRE; MACEDO, 1990) está diretamente ligado ao fato de que, para uma pessoa ser considerada letrada, ela não precisa apenas obter a compreensão literal do texto. Tampouco podemos considerar apenas a habilidade de inferir ou ler nas entrelinhas como fator determinante. De fato, este conceito é muito mais complexo, uma vez que envolve não somente a leitura crítica do texto, mas também a relação do contexto social do leitor com o texto através de um processo de reflexão crítica contínua. Desta maneira, pressupõe-se que por meio da análise reflexiva seja possível despertar nos educandos a compreensão de suas realidades para que atuem para transformá-las.

Jordão (2014) ressalta que esta visão, ainda atrelada ao conceito da Pedagogia Crítica ou da educação libertadora, busca esclarecer, empoderar, emancipar, ou ainda, tirar as pessoas da ignorância para que se possa formar cidadãos mais participativos, defensores da democracia, da igualdade e da liberdade para todos. É no contato com os textos que o leitor precisa ser crítico para não assumir que tais textos seriam neutros e, conseqüentemente, “cair nas armadilhas do autor” (p.197). Trata-se de emancipar-se ideologicamente a fim de ver as coisas “como elas realmente são” (p.197) e não como o autor faz parecer que são. Por isso, segundo a Pedagogia Crítica, a formação de leitores críticos, formados por professores igualmente críticos, seria fundamental para o reconhecimento da realidade como ela é percebida. Além disso, enfatiza-se a importância de se desenvolverem práticas de leitura que almejem “revelar, no contato com os textos (verbais e não verbais), as ‘verdadeiras’ intenções do autor [...] e como a língua está colocada no texto de modo a ocultar tais intenções de leitores mais ‘ingênuos’ (JORDÃO, 2014, p. 196, aspas da autora).

Apesar de concordarmos que a Pedagogia Crítica tenha representado um avanço fundamental nas teorias de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, a presente pesquisa não se inscreve em tal teoria. Assim, o foco desta investigação está na vertente das pesquisas relacionadas às teorias dos Letramentos (críticos, novos e multi) (KALANTZIS; COPE, 2000, 2008a; LANKSHEAR; KNOBEL, 2003, 2006, 2013; GEE, 2004; KRESS, 2003, 2010). Ao falar sobre as diferenças entre Pedagogia Crítica e Letramento Crítico, Jordão (2014) defende que este último pressupõe a instabilidade dos significados, das verdades e de toda a complexidade

das diferentes formas de construção de sentidos em um mundo que é plural e encontra-se em constante mudança. Desta forma, o LC considera que todos os indivíduos seriam capazes de construir e atribuir sentidos aos textos enquanto agentes no mundo, a partir de seus conhecimentos, visto que, nesta perspectiva, os sentidos não estariam encerrados nos textos e em seus autores, isto é, no processo de escritura, mas sim no processo de leitura. Portanto, para Jordão, os textos “adquirem sentido *durante* o processo de leitura e não anteriormente ao contato com seus leitores, como entendido na perspectiva [da Pedagogia Crítica] anterior” (JORDÃO, 2014, p. 200, *itálico da autora*).

A autora também discorre acerca das práticas adotadas pelos professores de LE nas escolas brasileiras, os quais, segundo ela, “vêm se virando como podem” (p.195) e muitas vezes se apóiam em teorias de aprendizagem de LE baseadas no estruturalismo, com intuito de ensinar regras gramaticais apenas. Ela explica que, segundo tais teorias estruturalistas, a língua funcionaria como um código para a transmissão de ideias, elaborado, portanto, num espaço exterior à língua propriamente dita. Desta forma, bastaria o conhecimento do código para que pudéssemos ter acesso às ideias comunicadas por meio dele. Entretanto, ela afirma que este código não seria neutro ou transparente, já que viria sempre marcado pelas ideologias das comunidades que utilizam-no e escondem, então, as “verdades” do cidadão comum a fim de manter as relações de poder e controle das massas.

Assim, expandindo os conceitos de leitura da Pedagogia Crítica, Mclaughlin e DeVoogd advogam que, ao lidarmos com os diferentes tipos de textos, verbais e não verbais, seja qual for a modalidade de comunicação, o LC nos auxilia a deixar de sermos receptores passivos de conhecimento a partir de questionamentos como: “Quem escreveu o texto? O que o autor quer nos fazer acreditar? Quais informações o autor optou por incluir ou excluir do texto?” (MCLAUGHLIN; DEVOOGD, 2004, p. 6). Também defendem que os leitores de todas as idades são capazes de se tornar mais ativamente engajados na construção de sentidos através da expansão de seus procedimentos interpretativos. Segundo os autores, trata-se de proporcionar ferramentas para que os aprendizes possam desenvolver sua consciência crítica e promover a justiça social, a liberdade e a igualdade como questões centrais para transformar a sociedade e suas próprias realidades.

Espera-se, portanto, que o educador atue como um mediador cujo objetivo é propiciar condições favoráveis para promover o debate entre os alunos, porém sem

interferir diretamente no diálogo ou impor sua perspectiva arbitrariamente. Nas palavras de Jordão, o papel do professor “definitivamente não é o de dizer aos alunos como e o que eles devem ler nos textos” (2014, p. 201). Por isso, o objetivo desta pesquisa não seria o de promover o consenso entre os alunos. Na verdade, a intenção seria fazer com que estes analisassem os tópicos através de diferentes perspectivas e também que questionassem e expandissem seus próprios pontos de vista.

Esta modalidade de educação para a transformação poderia ser relacionada ao conceito de cidadania presente nas OCEM-LE (BRASIL, 2006), as quais destacam a importância da percepção do aluno em relação à posição em que ocupa na sociedade e se deseja permanecer nela ou não. Conforme já mencionado anteriormente, apesar de estarem direcionadas a outro público-alvo, ou seja, o Ensino Médio, as OCEM-LE problematizam conceitos importantes que podem ser ressignificados para o contexto desta pesquisa. De acordo com a visão de cidadania exposta no documento:

Admite-se que o conceito é muito amplo e heterogêneo, mas entende-se que “ser cidadão” envolve a compreensão sobre que posição/lugar uma pessoa (o aluno, o cidadão) ocupa na sociedade. Ou seja, de que lugar ele fala na sociedade? Por que essa é a sua posição? Como veio parar ali? Ele quer estar nela? Quer mudá-la? Quer sair dela? Essa posição o inclui ou o exclui de quê? (BRASIL, 2006, p. 91, aspas dos autores).

De fato, para o desenvolvimento da visão de cidadania exposta acima, seria importante levar em conta a subjetivação do sujeito por meio de práticas em sala de aula que almejem a construção do pensamento autônomo e crítico de forma que, através da tomada de posições (e de decisões), os cidadãos atuem para transformar suas realidades de forma protagonista. Além do desenvolvimento de aspectos meramente comunicativos, é desejável, por meio de uma proposta de educação voltada para a presença da heterogeneidade contextual, social, cultural e histórica, “fazer com que o aprendiz entenda, com isso, que há diversas maneiras de organizar, categorizar e expressar a experiência humana e de realizar interações sociais por meio da linguagem” (BRASIL, 2006, p. 92). Tal heterogeneidade também se aplica ao conceito de cidadania exposto na proposta, segundo a qual “ser

cidadão” envolve a compreensão sobre qual posição ou lugar uma pessoa, ou neste caso o aluno, ocupa na sociedade, e ainda, a conscientização do porquê essa é a sua posição e quais são as possibilidades para além dela.

Ainda falando sobre a pedagogia de Freire, Lankshear e Knobel afirmam que “aprender a ler e escrever palavras tornou-se o foco de adultos para a obtenção da consciência crítica de como práticas opressoras e suas relações operam na vida cotidiana” (2003, p.5), isto é, aprender literalmente a ler e a escrever é um fundamento básico para a compreensão e o desenvolvimento do senso crítico em relação às práticas sociais e culturais, as quais produzem as desigualdades para os diferentes grupos. Portanto, observa-se a importância de adotar esta mesma postura crítica em relação aos textos utilizados nas aulas de língua inglesa, para consolidar a participação ativa dos alunos na construção do significado e na percepção de seus contextos.

Outro aspecto pressupõe que os sujeitos atuem conjuntamente e de forma engajada para analisar seus próprios contextos sociais e confrontar as práticas sociais com o objetivo de transformar a sociedade e as ideologias por trás dela. Esta iniciativa é o que Freire chama de “ação” para modificar conceitos estabelecidos em relação à realidade dos grupos oprimidos. Assim, surge o que Freire denominou “ação cultural no mundo”, que seria o ponto de partida para a conscientização do papel do cidadão para transformar sua realidade (LANKSHEAR; KNOBEL, 2003, p. 6).

Menezes de Souza (2011a) afirma que as contribuições de Freire enfatizam a importância da formação do sujeito leitor crítico, o qual traz suas experiências para o ato de ler “a palavra e o mundo” a fim de construir significados de maneira crítica e reflexiva, em oposição a uma maneira “ingênua” em que os significados são tomados como “dados”, “naturais” ou incontestáveis (p. 129, aspas do autor). Trata-se, pois, não apenas de um processo de “revelar ou desvelar as verdades de um texto construídas e tendo origem no contexto do autor do texto” (p. 131). Neste caso, autor e leitor são sujeitos sociais cujas subjetividades devem ser consideradas em seus respectivos contextos sócio-históricos, ou seja, o LC não pode apenas “entender como o texto está *no mundo*; ele precisa também entender como o texto e *a leitura do texto estão com o mundo* nos termos de Freire” (p. 132, itálico do autor). Tal procedimento consiste na percepção do contexto sócio-histórico de construção de sentidos, bem como na nossa percepção, enquanto coprodutores de

significados, da ligação que há entre nosso próprio contexto sócio-histórico e o do autor.

Quanto às possibilidades de adaptação da proposta do LC, pretende-se investigar o pressuposto por Mclaughlin e DeVogd (2004) de que as atividades desta abordagem educacional são dinâmicas e podem ser facilmente adaptadas a uma enorme variedade de contextos, dependendo dos objetivos instrucionais e também das tarefas propostas. Entretanto, é fundamental termos em mente o perfil da sala de aula em que estamos trabalhando, isto é, o nível, a idade e os interesses dos alunos, assim como questões socioculturais e de repertório linguístico, para que se possa avaliar em que medida tais teorias podem ser adaptadas, principalmente ao contexto em que se insere esta pesquisa.

Em relação à teoria crítica, a abordagem do LC sugere que, ao lidarmos com os diferentes tipos de texto, é necessário adotarmos uma postura diferente da leitura crítica tradicional do Humanismo Liberal, a qual, segundo Cervetti, Pardales e Damico (2001), tenta extrair o significado do texto através da interpretação das intenções do autor. Ao contrário, os alunos da abordagem crítica, segundo os mesmos autores, abordam o processo de construção de significados como uma forma de imbuir significado ao texto, isto é, muito mais do que extrair o significado deste, o objetivo seria não apenas analisar as percepções do autor, mas também compreender o contexto social, histórico e as relações de poder envolvidas, de maneira que a leitura e a interpretação se tornem ferramentas para a transformação social.

Assim sendo, o posicionamento adotado nesta pesquisa é o de que o texto, no sentido mais amplo da palavra, isto é, englobando textos verbais e não verbais e diferentes modos semióticos (KRESS, 2003, 2010), seria apenas uma representação da realidade e, como tal, o sentido não estaria presente nele. Pelo contrário, o sentido se constrói na relação dialógica que o aprendiz estabelece entre seu próprio contexto social e cultural, o texto e seu contexto de produção.

Menezes de Souza (2011a) enfatiza dois aspectos fundamentais do LC. Primeiramente, a percepção do contexto e dos aspectos sócio-históricos de produção de significados do autor e, em segundo lugar, a nossa percepção, enquanto leitores, da ligação que há entre nosso próprio contexto sócio-histórico e o contexto do autor, isto é, aprender a “se ouvir escutando”.

Desta forma, a partir do contexto sócio-histórico em que nossas práticas se inserem, observa-se a importância de promovermos um tipo de ensino por meio de práticas transversais interdisciplinares e transdisciplinares, com o intuito de evitar o ensino das matérias escolares de forma isolada de suas relações entre a sociedade e a vida dos alunos. Tal postura justifica-se devido à importância de problematizarmos a compreensão da complexidade social em que vivem os cidadãos e a questão da diversidade envolvida nesta complexidade (BRASIL, 2006, p. 94).

Morin, Ciurana e Motta (2003) advogam que o pensamento complexo afeta nossos esquemas de reflexão, o que nos obriga a redefinir o papel da epistemologia. O pensamento complexo é definido como um espaço mental que não cria obstáculos, porém no qual “se revela e se desvela a incerteza”, relativizando o mito da certeza generalizada. A complexidade confronta a simplificação, mas não a exclui. O pensamento complexo, articulante e multidimensional é o pensamento da incompletude e da incerteza do conhecimento, o qual tenta dar conta das “articulações entre domínios disciplinares fraturados pelo pensamento segregador” (p.54). Segundo os autores, o pensamento complexo está “animado por uma tensão permanente entre a aspiração a um saber não parcelado, não dividido, não reducionista e o reconhecimento do inacabado e incompleto de todo conhecimento” (p.54). Para eles, a educação baseada no pensamento complexo nos auxilia a sair do estado de desarticulação e fragmentação do saber e a expandir o pensamento social e político para além das abordagens simplificadoras.

Além disso, tal forma de pensamento faz uma crítica aos que acreditam que o conhecimento é um processo linear, cumulativo, o qual preenche o indivíduo com conteúdos e conhecimento até que este seja um ser “completo e formado” (BRASIL, 2006, p. 91). Sob a ótica da complexidade, a homogeneização (redução) e a unificação seriam ilusões que reduziriam o respeito às diversidades e às heterogeneidades. Ainda de acordo com as OCEM-LE, a unificação consiste no ato “de apagar ou resolver os conflitos para alcançar a harmonia por meio de uma homogeneidade social” (BRASIL, 2006, p. 98). Em suma, uma educação que objetiva a concepção complexa da realidade contribui, então, para a diminuição das desigualdades no mundo, uma vez que não ignora a existência dos conflitos, mas sim desenvolve a consciência a respeito da presença destes nas relações sociais, tornando-os parte da heterogeneidade social.

Portanto, considerando-se todo o exposto nesta seção, pretende-se investigar nesta pesquisa em que medida as teorias de Letramentos se adequam ao ensino e à aprendizagem de inglês no EF-I público, salvaguardando e levando em conta todas as especificidades do contexto observado.

2.3.1 O vinho novo em garrafas velhas: uma abordagem de ensino de múltiplas perspectivas

Nesta seção, pretendo discutir as implicações de se tentar alterar as epistemologias tradicionais presentes na escola pública, assim como discutir as propostas que tenho experimentado com o intuito de transformar a síndrome do *vinho velho em garrafas novas* (LANKSHEAR; KNOBEL, 2003) no que optei por chamar de abordagem do *vinho novo em garrafas velhas*. Concordo com Canagarajah quando afirma que “não podemos ser consumidores passivos, mas sim construtores de teorias” (p.60, 2013). O autor também argumenta que nós, profissionais de todos os níveis da comunidade de ensino, precisamos nos engajar na teorização. Retomando o conceito de *pós-método*, já mencionado anteriormente, observo que Kumaravadivelu (1994, 2012a) corrobora o argumento de Canagarajah. Ele afirma que “promover a autonomia do professor significa capacitá-lo e empoderá-lo para teorizar a partir de suas práticas e praticar o que teorizam” (p. 30, 1994).

Inicialmente, é necessário explicar o que quero dizer com a abordagem do *vinho novo em garrafas velhas*, isto é, se não podemos implementar novas práticas por meio do uso de tecnologias digitais, uma vez que não há investimentos suficientes, tampouco recursos tecnológicos nas escolas públicas, por que não tentarmos implementar novas práticas ou novos letramentos (vinho novo) usando a velha estrutura escolar (garrafa velha)? Logicamente, esta não é uma tarefa fácil. A escola é uma instituição que vem promovendo as mesmas práticas por décadas e é relutante a mudanças, visto que reproduz as relações sociais de acordo com os interesses dos grupos dominantes (SAVIANI, 1990; KUBOTA, 2004). Mesmo o mais bem-intencionado professor enfrentará muitas barreiras que vão desde questões administrativas, financeiras, estruturais, didáticas, epistemológicas e até mesmo filosóficas.

Sobretudo no que se refere à formação de leitores críticos, é importante reiterar que muitos dos alunos do 4º e 5º anos ainda não estão alfabetizados em sua língua materna. Portanto, há de se considerar a leitura como um processo mais amplo e multimodal, envolvendo textos verbais e não verbais, isto é, considerando diferentes modos semióticos (KRESS, 2003, 2010), principalmente na língua estrangeira. Gee critica os tradicionalistas que tratam o verbo *ler* como *intransitivo*. Para ele, o verbo *ler* consiste em um verbo *transitivo*, pois quem lê, lê *algo*, isto é, o verbo necessita de um objeto, algo para ser lido (2004, p. 35). Para o autor, uma vez que quando alguém lê, o faz utilizando algum tipo específico de texto, seja um livro de culinária, histórias em quadrinhos, um romance, etc., esta leitura sempre se conecta com algum tipo de conteúdo, posto que aprendizagem e conteúdo caminham sempre lado a lado. Para o autor, trata-se de relacionar o conteúdo a uma gama de atividades, decisões e diálogos dentro de seus contextos de aplicação.

Rocha (2012), por sua vez, ressalta a importância de uma abordagem multissemiótica da linguagem em que haja um distanciamento de práticas socioculturais associadas unicamente ao uso da letra e, a partir daí, possam surgir práticas globais por meio de transletramentos. Para ela, tais práticas podem englobar uma série de possibilidades e gêneros, tais como a dança, a pintura, os jogos, as dramatizações, etc.

Para isso, o trabalho com os gêneros do discurso, por meio da elaboração de sequências didáticas em torno destes, mostra-se uma alternativa às práticas escolares voltadas para a transmissão de conhecimentos exclusivamente via lousa. Por outro lado, nota-se que o ensino por meio de gêneros do discurso corre o risco de ser praticado sem levar em conta uma proposta de educação crítica. De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), uma sequência didática tem a “finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (p.97). Para os referidos teóricos, o uso de gêneros textuais, orais ou escritos, permite que os aprendizes escrevam ou falem de modo mais apropriado em determinada situação de comunicação. No entanto, o trabalho desenvolvido nesta pesquisa vê com ressalvas a proposta defendida pelas autores, já que os mesmos não explicam o que entendem por uma maneira mais “adequada” ou “apropriada” na sua visão.

Desta forma, o trabalho desenvolvido nesta pesquisa busca implementar uma abordagem mais crítica em torno de tais práticas sugeridas pelos autores. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), as etapas para o desenvolvimento de uma sequência didática englobam (1) *a apresentação da situação*, em que o objetivo seria fornecer detalhes da modalidade oral ou escrita a ser realizada pelos alunos; (2) *a primeira produção*, a qual consiste no texto inicial elaborado pelos alunos; (3) *os módulos e as atividades complementares* para exercitar o domínio das capacidades requeridas para o desenvolvimento daquele gênero; (4) *a produção final*, cujo objetivo seria o aluno pôr em prática os conhecimentos adquiridos com vistas à elaboração do produto final (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). Além das quatro etapas mencionadas, busco desenvolver um trabalho de desenvolvimento do senso crítico dos alunos, não apenas em relação aos gêneros abordados, mas também em relação às práticas sociais em torno destes.

Para Bakhtin (1997 [1979], p. 279), “todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua”. Portanto, a variedade de formas, contextos e usos da língua, materna ou estrangeira, permitiria o acesso a uma gama de esferas da atividade humana. Desta forma, um tipo de ensino que esteja voltado para a construção de conhecimento através de práticas situadas (GEE, 2004; KALANTZIS; COPE, 2000, 2008b) ou práticas transformadoras (KALANTZIS; COPE, 2000) pode se valer dos gêneros discursivos para que a aprendizagem seja construída considerando-se a utilização da linguagem dentro de seus contextos de aplicação. Com relação ao papel do enunciado acerca das esferas de utilização da linguagem humana, Bakhtin afirma que

O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional (Bakhtin 1997 [1979], p. 279)

Assim, observamos nesta proposta, consoante Bakhtin, que o caráter heterogêneo dos gêneros discursivos promove inúmeras possibilidades de uso da linguagem e situações de aprendizagem por meio destes, bem como são capazes

de promover uma aproximação entre a língua e a vida. Conforme Dornelles, Soares e Marques (2016), a partir da elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), os gêneros têm estado presentes nas discussões sobre ensino de línguas no Brasil. As autoras defendem, a partir de pressupostos bakhtinianos, que o foco deste ensino deve ser o enunciado, entendido como formas de interações sociais dinâmicas dentro das esferas da atividade humana, e não apenas o uso dos gêneros como formas estáticas ou ainda a gramaticalização dos mesmos, já que “os gêneros não são formas fixas de comunicação e mudam com o tempo, assim como mudam as relações sociais e as tecnologias” (DORNELLES; SOARES; MARQUES, 2016, p. 133). Deste modo, as referidas autoras criticam um ensino engessado por meio dos gêneros, uma vez que para elas:

Muitas vezes, o gênero é tomado apenas como ‘pretexto’ para que se ensine gramática, vocabulário ou uma determinada temática. Não se leva em conta, nesse caso, os contextos de produção e recepção, ou seja: quem escreve, para quem, para quê e como, compreendendo que os efeitos de sentido provocados pelos recursos linguísticos presentes na materialidade textual estão diretamente integrados aos elementos discursivos (DORNELLES, SOARES, MARQUES, 2016, p. 136-137, aspas dos autores).

A partir do exposto supracitado, defendo, ao lado de Rocha (2012, p. 210-211), que o ensino da língua estrangeira por meio dos gêneros discursivos deve considerar seus contextos socioculturais específicos, bem como uma aproximação das atividades escolares a tais contextos. Inicialmente, Rocha sinaliza a importância de abordarmos gêneros mais simples e que tenham ligação com os interesses do aluno do EF-I ou com situações de seu cotidiano (TV, videogames, filmes, esportes, brincadeiras, cantigas infantis, entre outros). No entanto, a autora alerta que, ao trabalharmos com os gêneros discursivos, seria necessário ter em mente que devemos “ensinar o gênero, ou seja, entendê-lo como objeto de ensino-aprendizagem” (ROCHA, 2012, p.216). Além disso, a autora enfatiza que o gênero deve ser tratado com um instrumento capaz de fazer com que os alunos desenvolvam suas capacidades e o domínio sobre ele em situações sociais específicas, a fim de que ensinemos “os *gêneros* e, também, *através* dos gêneros” (p. 216, *itálico da autora*). Também ressalta que o ensino da língua inglesa nos anos

iniciais do EF-I pode lançar mão da “hibridação” ou combinação de gêneros diversos.

Além disso, Dolz e Schneuwly (2004) esclarecem que é perfeitamente possível “adaptar a escolha de gêneros e de situações de comunicação às capacidades de linguagem apresentadas pelos alunos”, bem como “simplificar a complexidade da tarefa, em função dos elementos que excedem as capacidades iniciais das crianças” (p.53-54).

Penso eu, diante destes e de todos os fatores mencionados anteriormente, ser muito viável e desejável o trabalho com sequências didáticas e gêneros discursivos no ensino de língua inglesa no EF-I público, mas não exclusivamente, sobretudo se almejamos promover práticas socialmente situadas, por meio de uma abordagem em que o aspecto colaborativo da aprendizagem e o protagonismo crítico do aluno sejam colocados em primeiro plano. No entanto, observa-se a importância da elaboração de uma proposta de trabalho com os gêneros e sequências didáticas não apenas de caráter instrumental, visando o domínio da língua em determinadas situações de uso, mas também o desenvolvimento de atividades que tenham o potencial de trabalhar o senso crítico do aluno em relação às questões de língua, sujeito, cultura e sociedade.

A meu ver, o ponto de partida é que seria crucial sabermos em que patamar estamos e onde queremos chegar, ou ainda quais objetivos queremos atingir na escola pública. É claro que nós, professores da rede pública, temos a consciência de que não possuímos as mesmas condições de acesso a recursos que alunos têm em uma escola particular da elite por exemplo. Consequentemente, não temos as mesmas condições favoráveis que aquele tipo de ambiente de aprendizagem oferece. A questão é que precisamos estar cientes dos poucos recursos que temos em nossas mãos e agir para desenvolver práticas informadas e situadas (GEE, 2004; KALANTZIS; COPE, 2000, 2008b) que almejem a justiça social. Para Hackman (2005),

a educação para justiça social não apenas examina a diferença ou a diversidade, mas também atenta-se para os sistemas de poder e privilégio que promovem a desigualdade social e encoraja os alunos a examinar criticamente a opressão nos níveis institucional, cultural e individual, procurando oportunidades para a ação social a serviço da mudança social (HACKMAN, 2005, p. 103).

A autora sugere ainda cinco componentes importantes para uma abordagem de educação para a justiça social, os quais envolvem (1) ferramentas para o aprendizado de conteúdos, o que inclui o conhecimento de informação factual e a habilidade de contextualizá-la, considerando-a em seus níveis micro e macro; (2) ferramentas para o desenvolvimento da análise e do pensamento crítico; (3) ferramentas para ação e mudança social; (4) ferramentas para a reflexão pessoal, sobretudo sobre nossos próprios privilégios e poderes individuais; (5) ferramentas para a conscientização sobre as dinâmicas de grupos multiculturais (HACKMAN, 2005, p.104-108). De acordo com a autora, a combinação e interação destes cinco componentes seria vital para a concepção de ambientes educacionais críticos e democráticos, voltados para uma proposta de educação focada na justiça social.

Por sua vez, Janks (2010) sugere que o LC é um conjunto de arcabouços teóricos que vê a língua e o letramento como práticas sociais que produzem efeitos. Além disso, para ela, estas teorias deveriam ser traduzidas em práticas de sala de aula que clamem por justiça social e estejam comprometidas com a ação social.

É no complexo contexto do EF-I público, carente de recursos de todas as ordens, que busquei quebrar o que Giroux (2006) chama de *Teorias de Reprodução*. Para ele, as escolas reforçam a reprodução das desigualdades, uma vez que legitimam somente as formas de conhecimento da cultura dominante e seus interesses. Além disso, ele afirma que o papel dos educadores é preparar os alunos para um futuro desigual. A principal ferramenta para adquirir esta noção seria por meio do desenvolvimento da agência humana para desafiar os aspectos opressivos da sociedade e das escolas e mudar o lugar que ocupam na sociedade.

Tais práticas serão abordadas nas próximas seções, em que analisarei algumas atividades realizadas com minhas turmas, apesar de todos os problemas que já mencionei anteriormente para sua implementação no EF-I público. Desta forma, pretendo discutir as implicações de se tentar alterar as epistemologias tradicionais presentes na escola pública, assim como apresentar propostas que tenho experimentado com o intuito de investigar sua viabilidade neste contexto.

2.3.2 Iniciando o trabalho

A fim de promover situações de aprendizagem contra-hegemônicas para que minhas teorizações dialogassem com minhas práticas, um dos meus primeiros desafios consistiu em uma tentativa de alterar a organização espacial da sala de aula tradicional ainda baseada no modelo popularmente chamado de “nuca-a-nuca” (Fotografia 3), devido à disposição dos alunos de forma enfileirada uns atrás dos outros com o professor à frente da turma, como um maestro que rege a orquestra. Conforme já mencionado, em cerca de 90% das salas de aulas em que eu ministrava aulas, a maioria dos professores ainda mantinham esse modelo.

Fotografia 3 – Arquitetura da sala de aula “nuca a nuca”.

Fonte: acervo pessoal do pesquisador

Uma vez que no EF-I público os alunos têm apenas um único professor, denominado polivalente, para todas as matérias, exceto Inglês, Educação Física e Artes, normalmente é este professor que decide a arquitetura espacial da sala de aula, pois é ele que fica a maior parte do tempo com os alunos. Pelo fato das aulas de inglês terem apenas cinquenta e cinco minutos de duração, uma tarefa aparentemente simples, como mudar a disposição das carteiras, tomava uma parte significativa do tempo da aula, pois ao término das atividades era preciso reorganizar as carteiras da forma inicial, o que gerava um grande transtorno para o andamento das aulas e comprometia o aproveitamento do pouco tempo disponível.

No entanto, sugiro que, ao reconsiderarmos os papéis dos indivíduos em sala de aula (e isto deveria começar pelo espaço que ocupam nela), promovemos

reflexões acerca da criação de atmosferas de ensino em que todos os participantes, professores e alunos, estejam integrados em uma rede rizomática (DELEUZE; GUATTARI, 2004) cujo centro está em toda parte e em constante alternância (Fotografia 4).

Fotografia 4 – Arquitetura da sala de aula pluridirecional

Fonte: acervo pessoal do pesquisador

Neste tipo de arquitetura de sala de aula, o professor não seria o centro, já que todos os sujeitos envolvidos poderiam estar no centro a qualquer tempo, pois almeja-se que a construção e a troca de conhecimentos possam emergir neste ambiente onde a comunicação ocorreria de maneira pluridirecional, de muitos para muitos, sincrônica e assincronicamente (CASTELLS, 2007).

Além disso, a escolha deste ambiente de aprendizagem almeja o desenvolvimento da agência dos alunos, a fim de que deixem de ser apenas observadores passivos. Pelo contrário, nesta atmosfera o objetivo é o de que os alunos se tornem *prosumers* (TOFFLER, 1980; TAPSCOTT; WILLIAMS, 2007) – produtores e consumidores – no processo de aprendizagem, uma vez que poderiam não apenas receber, mas também produzir, ressignificar, trocar e compartilhar conhecimentos de forma autônoma e protagonista. O conceito de *prosumer*, o qual será melhor aprofundado no capítulo 3, sugere que as mudanças nos processos de comunicação na sociedade, devido à convergência das tecnologias, têm quebrado as barreiras entre produtores e consumidores da informação. Desta forma, defendendo que, para as práticas escolares se tornarem mais significativas para os alunos, é

preciso que estes se tornem coautores no processo de ensino e aprendizagem. A aplicação do conceito de *prosumer* às salas de aula poderia ampliar e diversificar a natureza das interações que ocorrem no ambiente escolar, em que os alunos não apenas seriam consumidores, mas também produtores de informações e construtores de sentido.

É claro que a simples reorganização dos espaços não garante a participação efetiva e ativa dos alunos no processo de construção do conhecimento, porém observou-se no contexto da pesquisa que este foi um fator importante para incentivar a agência dos alunos. Em duas das classes em que havia alunos cadeirantes, por exemplo, observa-se que a reorganização espacial facilitou a interação e a troca de conhecimentos coletiva e colaborativamente entre estes alunos e o restante da turma (Fotografia 5). Pelo fato da dificuldade de locomoção das cadeiras de rodas na arquitetura da sala de aula tradicional, devido ao pouco espaço de circulação entre corredores e carteiras, tais alunos ficavam de certa maneira isolados do contato com os outros integrantes da sala de aula anteriormente à mudança espacial. Observou-se nitidamente não apenas uma inclusão maior e mais ativa destes alunos no processo de construção de conhecimento a partir da interação com outros membros da turma, como também o próprio aumento de sua autoestima.

Fotografia 5 – aluna cadeirante interagindo com a turma

Fonte: acervo do pesquisador

No entanto, também observou-se que em alguns casos houve o aumento da indisciplina, pois, pelo fato dos alunos não estarem habituados a este modelo, muitos não sabiam como se portar nesse tipo de situação, de certa forma nova para eles. Em alguns momentos, cujo objetivo era promover a reflexão e a discussão dos temas, muitos me perguntavam: “Professor, hoje não vai ter aula? Professor, hoje você não vai passar lição?”. Esta questão, acredito eu, se deve ao fato de que o aluno do EF-I público está acostumado com um tipo de aula baseada, na maioria das vezes, em fazer cópias da lousa mecanicamente. Além disso, em ocasiões em que o professor escrevia alguns conceitos-chave aleatoriamente na lousa, com o único propósito de fomentar a discussão, também ouvia questionamentos do tipo: “é para copiar professor?”. Tais indagações refletem o quão arraigado está o modelo de transmissão de conhecimentos de forma linear via lousa, no qual o professor seria o centro, sobretudo no EF-I público.

Observa-se que um dos maiores desafios da abordagem do *vinho novo em garrafas velhas* é analisar de que forma a agência e a criticidade dos alunos se manifesta no contexto em que se insere esta pesquisa, devido não apenas à faixa etária dos alunos do EF-I, mas principalmente a este tipo de comportamento, condicionado ao longo de anos pela escola tradicional.

Para a elaboração das sequências didáticas aplicadas na geração de dados desta pesquisa, foram considerados alguns aspectos que visavam o desenvolvimento do ensino e aprendizagem da língua inglesa de forma crítica. Deste modo, as temáticas a serem abordadas nas aulas foram escolhidas não apenas com base nas orientações curriculares municipais, mas também baseadas em sugestões presentes em documentos de outras esferas da educação, por exemplo, algumas propostas sugeridas por Monte Mór nas *Orientações Didáticas Para EJA - Inglês* (MONTE MÓR, 2010a). Apesar de se tratarem de públicos e esferas de ensino distintas, acredito que muitos dos aspectos abordados no referido documento são igualmente relevantes para o ensino de língua inglesa no EF-I público e podem ser ressignificados para este contexto. No referido documento, a autora sugere que:

os temas desempenham papel relevante, direcionando o trabalho em sala de aula [...] e [a] discussão de assuntos que representem amadurecimento crítico e desenvolvendo a compreensão de como as questões abordadas

são vistas por outras pessoas e como elas podem remeter ao contexto local, mesmo tratando de problemáticas de teor nacional ou mundial (MONTE MÓR, 2010a, p. 39).

A autora segue afirmando que a escolha das temáticas a serem abordadas deve “propiciar informação, suscitar reflexão, discussão e crítica sobre questões abordadas na sociedade atual, assim como oportunizar a revisão de conceitos arraigados no próprio ensino de línguas estrangeiras” (MONTE MÓR, 2010a, p. 40).

Sendo assim, no início do ano letivo, logo na primeira semana de aula das turmas do 4º ano, série em que os alunos têm seu primeiro contato com as aulas de inglês na escola pesquisada, é proposta uma discussão acerca do papel da língua inglesa na escola e também na sociedade. Com o objetivo de problematizar a discussão com os alunos, assim como fazer um levantamento do conhecimento prévio que estes trazem de suas vivências anteriores à escola, é levantada a seguinte questão: para quê serve inglês? Em outras palavras, indago sobre qual a necessidade de aprendermos inglês na escola nos dias de hoje. Que língua é essa? Quem fala essa língua? Por que temos que estudá-la e para quê?

Percebe-se nos dados que a visão do caráter predominantemente utilitário e instrumental da língua, criticada por muitos autores (ROCHA, 2012; DUBOC, 2014; MONTE MÓR, 2009) – crítica da qual compartilho na visão defendida nesta pesquisa – está muito menos presente do que se imaginava, ao menos de acordo com a perspectiva dos alunos. Vejamos o que nos mostram os excertos¹³ da discussão ocorrida em aula, transcritos a seguir:

Professor: hoje nós vamos discutir (+) ãh: algumas coisas importantes (+) por exemplo, (+) para que serve inglês?

João: pra falar ãh:: (+) com quem é gringo e pra poder falar pra entender o que eles falam e também pra poder falar

Elisa: você pode viajar pros Estados Unidos

Professor: e pra quê a gente viaja pra outros países?

Carla: pra conhecer

[

¹³ É importante salientar que não foi realizada uma revisão ortográfica e gramatical nos trechos transcritos e que as identidades dos participantes foram preservadas por pseudônimos.

Pedro: passear

Professor: pra passear, né? pra conhecer (+) pra quê mais?

Fábio: pra entendê um pouco a história dos países

Marcos: eu queria fazer um curso de inglês pra eu ser profissional e ser professor

Professor: que tipo de profissional que você quer ser? (+) você falou que quer estudar inglês pra ser profissional

Marcos: de inglês

Professor: vocês acham que pra ser um profissional/ pra arrumar um emprego legal precisa estudar inglês?

Todos: Sim:!

Professor: em algumas carreiras sim, né?

Henrique: (inaudível) /.../ eu queria ser professor

Professor: você queria ser professor de português?

Henrique: de inglês

Maria: os filmes também tem um monte de línguas/ português, espanhol, inglês

Professor: então inglês também serve pra gente assistir filmes né?

Ao discutirmos em aula sobre qual o papel da língua inglesa nos dias de hoje, dentre os muitos aspectos citados, surgem questões de todas as ordens, englobando não apenas o caráter instrumental da língua, mas também aspectos culturais, comunicativos e práticas sociais. Já de início, o aluno João ressalta a importância do aspecto comunicativo da língua, sobretudo ao considerar a possibilidade de utilizar a língua inglesa para a comunicação com “gringos”, usando aqui as palavras do aluno. Isto reflete, de certa maneira, que os alunos, mesmo nos anos iniciais do EF-I, já têm consciência dos processos de globalização e das possibilidades, cada vez mais próximas de suas realidades, de contato com falantes de diferentes nacionalidades e línguas, seja presencialmente, seja por meio de outros suportes, por exemplo, as tecnologias digitais e a *internet*.

Já a aluna Elisa afirma que o conhecimento do idioma pode proporcionar a oportunidade de viajar para o exterior. Neste caso, a aluna cita os Estados Unidos,

talvez pelo fato de este ser o único país que, até então, ela tinha certeza que a língua falada era o inglês. Da mesma forma, os alunos Carla e Pedro corroboram a ideia de Elisa, afirmando que o conhecimento da língua traz a possibilidade de passear e conhecer outros países. Chama a atenção o fato de o aluno Fábio ir mais além, afirmando que, por meio do conhecimento do idioma, podemos entender melhor a história de outros países, trazendo para a discussão o aspecto sócio-histórico da língua.

Com relação ao aspecto utilitário do idioma, Marcos manifesta seu desejo de fazer um curso de inglês para poder se tornar um profissional e também um professor de inglês. Ao serem indagados sobre a necessidade de se aprender inglês para conseguir um bom emprego, a classe responde afirmativamente em uníssono. Isto demonstra, de certa maneira, o imaginário construído desde a infância, seja através da sociedade, do mercado de trabalho e dos meios de comunicação, seja até mesmo através da escola e da própria família, em que as coerções sociais determinam que seja exigido desde tenra idade que a criança tenha um bom desempenho na língua estrangeira, visando uma carreira de sucesso no futuro. Por outro lado, a aluna Maria cita que o inglês também pode facilitar o acesso à cultura, mencionando a possibilidade de assistir a filmes em diversas outras línguas. Tais fatores refletem, portanto, a premissa em torno do debate sobre o conhecimento de línguas estrangeiras (sobretudo a língua inglesa), disseminada pelo fenômeno da globalização, de que saber outro idioma pode representar uma série de vantagens e status social (MONTE MÓR; MORGAN, 2014).

Monte Mór e Morgan, no entanto, afirmam que a importância desta língua, “enquanto capital cultural e requisito para o crescimento econômico, é reconhecida ao mesmo tempo que a universalização, a padronização e a convergência são identificadas como características problemáticas presentes nas políticas linguísticas” (2014, p. 22). Assim, os autores nos alertam que a questão das relações de poder e das hierarquias presentes nestas políticas representam em grande parte os valores e interesses das classes dominantes da cultura ocidental.

Nesta pesquisa investiga-se o conceito de ensino de língua, consoante Kalantzis e Cope (2000), que não apenas responda aos anseios e às necessidades das novas relações de trabalho que têm se manifestado nas sociedades globalizadas, mas que desenvolva a capacidade do aluno de negociação de

sentidos e diferenças e também de se posicionar e estar engajado criticamente no âmbito da vida profissional.

Conforme argumentam Kalantzis e Cope, muito mais do que promover a participação na vida pública, econômica e comunitária, o ensino deve ampliar o entendimento do conceito de letramento, entendendo-o também como uma forma de “negociação de uma multiplicidade de discursos” (2000, p.9). Os autores também consideram importante a abordagem de uma pluralidade de textos e contextos linguística e culturalmente diversos presentes nas sociedades globalizadas, onde estes se manifestam por meio de canais e suportes midiáticos diferentes. Além disso, observam a necessidade de garantir que as diferenças, sejam elas culturais, sociais, linguísticas ou de gênero, não se tornem obstáculos para o acesso à educação e à participação social (KALANTZIS; COPE, 2000).

No capítulo seguinte, procuro concentrar-me nas questões referentes à formação crítica de professores e alunos do EF-I, de forma a fazer reflexões, por meio de observações e auto-observações das práticas realizadas. Assim, a partir das práticas observadas, procuro tecer análises, de forma (auto)crítica e informada, e trazer contribuições para a formação do professor e também para o ensino e aprendizagem da língua inglesa no EF-I.

CAPÍTULO 3

OBSERVAÇÕES E AUTO-OBSERVAÇÕES: DIÁLOGOS (IM)PERTINENTES ENTRE O *EU* OBSERVADOR E O *EU* OBSERVADO

Neste capítulo almejo fazer reflexões por meio de observações e auto-observações, de forma (auto)crítica e informada, acerca dos dados gerados durante a pesquisa, sobretudo no que se refere a questões relevantes para a formação do professor do EF-I, assim como dos alunos deste contexto. Para tanto, inicio a primeira seção com uma discussão acerca do processo de investigação utilizado na pesquisa, ou seja, a autoetnografia, e suas implicações para a geração e análise dos dados, considerando-se o papel do pesquisador enquanto sujeito observador e também observado.

Em seguida, problematizo a questão da hierarquia vertical, tradicionalmente estabelecida entre professor e aluno, em que as práticas seriam construídas de cima para baixo. A partir do contexto investigado, observo a importância do desenvolvimento de novas hierarquias em sala de aula, de maneira mais horizontal, em que alunos e professores construam as práticas de ensino e aprendizagem de forma colaborativa e rizomática (DELEUZE; GATTARI, 2004), em detrimento às práticas unilaterais de cima para baixo, valorizando, assim, o papel do aluno enquanto *prosumer* (TOFLER, 1980, TAPSCOTT; WILLIAMS, 2007).

Busco, também, investigar a questão do emprego da tecnologia digital e das novas mídias como imprescindíveis, desejáveis ou optativas para o desenvolvimento de conceitos relacionados aos Letramentos, tais como cidadania, agência, e diversidade, uma vez que a escola pesquisada não conta com o auxílio de recursos didáticos e tecnológicos substanciais. Avalio, também, a maneira como as formas de se relacionar com as diferentes mídias digitais contribui para a diversificação da participação ativa do sujeito no processo de construção do conhecimento, bem como traz reflexos para o ensino e a aprendizagem da língua inglesa no EF-I público.

Além disso, abordo o conceito da ecologia de saberes como uma alternativa ao epistemicídio cultural (SOUSA SANTOS, 2010) na escola, de modo a repensar a postura do educador enquanto “transmissor” de conhecimentos e ponderando a importância do respeito à multiplicidade de culturas e às características individuais do sujeito.

Discuto, então, os desafios de se implementar um ensino de língua inglesa voltado para questões relacionadas à diversidade (política, cultural, social, linguística, étnica, sexual, etc.), sobretudo em face da recente onda conservadora que tem assolado as conquistas progressistas educacionais e sociais das últimas décadas e posto em xeque até mesmo a própria democracia.

Finalmente, problematizo o trabalho com as três dimensões, *individual*, *comunitária* e *global*, sugeridas por Monte Mór (2010a), como uma das possibilidades de se promover *expansões interpretativas* (MONTE MÓR, 2007a, 2007b, 2014a, 2014b) para a construção de sentidos, de forma a desafiar o pensamento linear e convergente tradicionalmente estabelecido pela escola.

3.1 Observações e auto-observações

Em primeiro lugar, o simples fato de o professor/etnógrafo ser o responsável por elaborar o plano de aulas e o material para realizá-las, em seguida colocar em prática o que foi planejado, lidar com as questões da sala de aula (conquistar a atenção dos alunos, organizar os espaços e recursos didáticos, administrar conflitos, indisciplina, etc) e, além de tudo, gerar os dados (caso não conte com um assistente para isso, como é o meu caso), utilizando diversos instrumentos diferentes (anotações no diário de campo, fotografias, gravações de áudio, etc.) – e, em muitos casos, mais de um ao mesmo tempo – tornam o processo todo um grande desafio.

O etnógrafo, defende Clifford (1998), leva consigo os diversos tipos de textos gerados para posterior interpretação, inclusive suas memórias, e outros eventos retirados de seu contexto para serem reinterpretados futuramente. No caso da autoetnografia escolar, a figura do professor/etnógrafo precisa se valer de muitos artifícios para dar conta de ministrar sua aula e, ao mesmo tempo, observar de forma participante os eventos ocorridos durante sua própria prática pedagógica. Neste caso, além das anotações em seu diário de campo, a utilização de gravações é fundamental para que possa revisitar suas práticas e construir sentido das situações vivenciadas em sala de aula.

Visto que o caráter da pesquisa autoetnográfica desnuda os medos, incertezas e expõe muito mais diretamente a relação, nem sempre harmoniosa, em que o observador se torna também o observado, nota-se a necessidade de o pesquisador se apropriar de sua própria experiência para construir sentido de suas

vivências em campo. Trata-se de assumir o caráter indissociável entre o sujeito que conduz a investigação e a própria produção da pesquisa (FORTIN, 2009). Para isto, é preciso fomentar a reflexão acerca das questões relacionadas às identidades do *eu* (observador) e do *eu* (observado), as quais emergem no contexto da pesquisa, bem como problematizar a subjetividade, alteridade e interdependência entre estes dois *eus*. Geertz (1973) aponta a importância de o etnógrafo estar situado em sua investigação, afirmando que o ato de situar-se na pesquisa etnográfica, enquanto experiência pessoal, só é bem-sucedido parcialmente, uma vez que a busca pela base na qual se imagina estar situado ocorre de maneira incessante no fazer científico.

Considerando-se o apontamento de Geertz, observa-se que a pesquisa autoetnográfica facilita o ato de situar-se, pois a situação e o ambiente nos quais se está imerso são bastante familiares, tanto para a figura do pesquisador quanto para a do pesquisado. Trata-se do caráter controverso em que a identidade do sujeito pesquisador coexiste de forma simultânea, e por vezes até confunde-se, com a identidade do sujeito objeto de investigação. Portanto, o emprego da autoetnografia consiste em estabelecer uma constante conversa consigo mesmo. De fato, apesar de aparentemente não sermos estranhos a nós mesmos, muitas vezes este diálogo é conflituoso, pois nem sempre nossas práticas refletem o que teorizamos e vice-versa.

Cito aqui dois exemplos ocorridos durante a elaboração das sequências didáticas aplicadas para a geração de dados desta pesquisa. No primeiro deles, logo no início da geração dos dados, me flagrei ensinando os numerais em inglês para meus alunos, ainda utilizando a música dos dez indiozinhos, uma música muito conhecida no ensino de inglês para crianças e jovens iniciantes nesse aprendizado, a qual aparecia em uma das atividades do livro didático dos alunos. O trabalho com a canção de forma acrítica, sem considerar as relações de poder e a questão do colonizador/colonizado, contrariava totalmente a visão de ensino crítico da língua inglesa, a qual eu buscava implementar. Consequentemente, isto gerou uma série de conflitos de identidade entre o *eu* investigador e o *eu* investigado. O segundo exemplo também ocorreu no início do ano, na época do carnaval. Em uma das aulas, eu tentava desconstruir a visão do Brasil como um estado-nação, em que a cultura brasileira seria tratada como homogênea. O objetivo da discussão proposta em sala de aula era abordar as manifestações da festa carnavalesca nas diferentes

regiões do Brasil, bem como compará-las com outras localidades do mundo. Com o objetivo de desconstruir a ideia de que todo brasileiro é apaixonado por samba e adora carnaval, o professor questiona os alunos:

Professor: agora me diz uma coisa: tem alguém aqui que não gosta de samba? (+) todo mundo gosta?

Todos: SIM:!

[

André: NÃO!

Professor: você não gosta? /.../ por que você não gosta?

Destarte, a justificativa a ser dada é pelos alunos que não gostam de carnaval, porém os que gostam não são questionados pelo professor para justificarem o porquê de gostarem. Novamente o professor cai nas armadilhas de seu discurso, uma vez que sua prática não reflete as teorias utilizadas, nem seu posicionamento ideológico.

No entanto, nestas duas situações relatadas acima, a auto-observação serviu de instrumento para que eu pudesse refletir acerca de minhas práticas e redirecioná-las de acordo com as teorias que eu procurava aplicar. Logo, este fator favoreceu, de certa maneira, uma descrição mais densa (GEERTZ, 1973) das situações vivenciadas, por meio da autorreflexão de forma crítica. A noção de descrição densa, a qual Geertz toma emprestada de Gilbert Ryle, refere-se ao aspecto elementar da etnografia segundo o qual a interpretação do analista deve considerar o fato de que grande parte do que é preciso para compreendermos um acontecimento, um comportamento, ou seja lá qual for a situação observada, “está insinuado como informação de fundo antes da coisa em si mesma ser examinada” (GEERTZ, 1973, p. 7). Em outras palavras, uma descrição densa precisa considerar a “multiplicidade de estruturas conceituais complexas”, as quais, muitas vezes, encontram-se “sobrepostas ou amarradas umas às outras, que são simultaneamente estranhas, irregulares e implícitas” (GEERTZ, 1973, p. 7).

Minhas percepções, considerando minha breve experiência enquanto autoetnógrafo, mostram que o intercâmbio de vozes entre pesquisador e pesquisado

ocorre de maneira tão intensa e constante que chega a provocar questionamentos de cunho existencial. Neste momento evoco Sartre, o qual afirma que:

Para obter qualquer verdade sobre mim, é necessário que eu considere o outro. O outro é indispensável a minha existência tanto quanto, aliás, ao conhecimento que tenho de mim mesmo [...] Desse modo, descobrimos imediatamente um mundo a que chamaremos de intersubjetividade e é nesse mundo que o homem decide o que ele é e o que são os outros (SARTRE, 1987, p. 13).

Para Sartre, do ponto de vista existencialista, a subjetividade tratada no âmbito da verdade não é algo estritamente individual, pois, na relação com o outro, não descubro apenas a mim mesmo, mas também o outro se revela para mim. Do ponto de vista sociológico, “o sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o ‘eu real’, mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais ‘exteriores’ e as identidades que esses mundos oferecem”, conforme advoga Hall (1998, p. 11, aspas do autor). A fim de encontrar soluções para estes conflitos que habitam a consciência do autoetnógrafo, neste constante diálogo intersubjetivo consigo mesmo, busco esclarecimentos nas ideias de Gadamer (2002), o qual advoga que o caráter dialogal da linguagem “ultrapassa o ponto de partida da subjetividade do sujeito” (p.387). O caráter intercambiante das vozes, as quais se apresentam no diálogo entre o sujeito etnógrafo e o etnografado, manifesta a relação de alteridade entre ambos. Em se tratando do caráter dialogal da linguagem, Gadamer defende que:

A experiência dialogal aqui produzida não se limita à esfera das razões de uma ou outra parte, cujo intercâmbio e coincidência podem definir o sentido de todo o debate. Há algo mais, como mostram as experiências descritas; um potencial de alteridade, por assim dizer, que está além de todo consenso comum (GADAMER, 2002, p.387).

A fim de problematizar o exposto por Gadamer, lanço mão de um conceito de Bourdieu (1996), o qual, ao falar dos conflitos de legitimidade e da autoridade das vozes que se manifestam entre os interlocutores das produções linguísticas, ressalta que:

A estrutura da relação de produção linguística depende da relação de força simbólica entre os dois locutores, isto é, da importância de seu capital de autoridade (que não é redutível ao capital propriamente linguístico): a competência é também portanto capacidade de se fazer escutar (BOURDIEU, 1996, p. 5).

A questão que levanto, considerando as asserções de Gadamer e Bourdieu, refere-se à força simbólica destas duas identidades (sujeito observador e sujeito observado) envolvidas na pesquisa autoetnográfica, no que se diz respeito não somente, mas também ao processo de análise e interpretação dos dados. Quanto à legitimização das vozes do pesquisador e do pesquisado, noto, a partir da minha própria experiência enquanto autoetnógrafo, um verdadeiro cabo de guerra que envolve as relações de poder entre estes dois sujeitos, em que muitas vezes a voz do pesquisador, por meio de sua força simbólica, corre o risco de se tornar manipuladora, caso ele não esteja sempre numa constante vigilância epistemológica acerca da subjetividade de sua análise. Valendo-me de Bakhtin, faço uma analogia da autoetnografia com os conflitos gerados na relação do biógrafo com o biografado, exposta a seguir:

O autor da biografia é o outro possível, cujo domínio sobre mim na vida admito com a maior boa vontade, que se encontra ao meu lado quando me olho no espelho, quando sonho com a glória, quando reconstruo uma vida exterior para mim; é o outro possível que penetrou em minha consciência e que com frequência me governa a conduta, o juízo de valor e que, na visão que tenho de mim, vem colocar-se ao lado de meu *eu-para-mim*; é o outro instalado em minha consciência, com quem minha vida exterior pode conservar uma suficiente maleabilidade (a vida interior – sobre a qual o domínio do outro exerce sua tensão tornou-se, claro, impossível, e é aí que é travado o combate contra o outro, para libertar o meu *eu-para-mim* em toda a sua pureza), é o outro que também poderia tornar-se meu duplo-usurpador se eu deixasse, se não o vencesse; é o outro com quem, não obstante, posso viver, com toda espontaneidade-ingenuidade, uma vida movimentada e feliz (é verdade que esse outro também pode entregar-me ao poder da fatalidade – o domínio sempre pode tornar-se fatal) (BAKHTIN,[1979] 1997, p. 166-167).

Para mim, a relação de autoria/autoridade que se estabelece entre o autor e o biografado, conforme exposto por Bakhtin, pode ser ressignificada sob o viés da

visão que tenho enquanto etnógrafo/etnografado. Na(s) minha(s) perspectiva(s) – uma vez que a situação controversa na qual eu, enquanto autor/analista/intérprete das minhas próprias práticas, me coloco diante de um espelho em que do outro lado vejo minha própria figura, porém já não mais como pesquisador, mas sim como professor/etnografado e vice e versa – os conflitos da ordem dominador/dominado surgem de ambos os lados, de certa forma consentidos, mas não naturalizados, e evocam uma dupla identidade, ou seja, o *eu-para-mim* e o *eu-para-o-outro* (peço licença para este neologismo, apropriando-me dos termos de Bakhtin). Assim, quando visto a máscara de pesquisador, tenho para mim duas visões: o *eu-para-mim* (minha perspectiva pesquisador/etnógrafo, enquanto observador participante) e o *eu-para-o-outro* (perspectiva do etnografado que vê o outro como seu analista/intérprete). Por outro lado, quando visto a máscara do pesquisado, o *eu-para-mim* adota a perspectiva do professor, enquanto sujeito realizador das práticas em sala de aula, e o *eu-para-o-outro* transforma-se no sujeito etnografado/objeto da investigação. Daí instaura-se o combate travado com o outro, em que o meu *eu-para-mim* – qual for o lado do espelho que eu me posicione, seja do pesquisador, seja do pesquisado – tenta tornar-se meu duplo usurpador, numa constante tensão em que o domínio alcançado por um dos lados pode ser fatal. A suposta autoridade que o pesquisador teria sobre o pesquisado influencia, pois, a própria construção da narrativa de forma consentida pelo pesquisado, já que “a posição de valor do outro tem *autoridade* sobre mim, ele pode conduzir a narrativa da minha própria vida e estarei interiormente de pleno acordo com ele” (BAKHTIN, [1979] 1997, p. 167).

Figura 5 – Other side of the mirror (O outro lado do espelho), de Tullius Heuer

Fonte: www.deviantart.com

Trata-se de considerarmos o caráter complexo que envolve a questão da “imparcialidade” para com o objeto e os sujeitos da pesquisa, a fim de evitar que a própria vaidade do pesquisador influencie a análise dos dados, já que “na medida em que ele é efetivamente validado por mim e seus valores são determinantes para a minha vida [...] é que ele pode tornar-se o autor da minha vida, um autor que me é interiormente inteligível e tem *autoridade* sobre mim” (BAKHTIN, 1997 [1979], p. 168, *itálico do autor*). Portanto, para Arruda, a dupla identidade do autoetnógrafo, enquanto sujeito e objeto, “não lhe fornece o direito de achar-se superior aos seus objetos de estudo nem de interpretá-los consoante os seus interesses” (2012, p. 11).

Aproprio-me de Gadamer (2002), o qual discute o conceito hegeliano da *dialética do reconhecimento*, propondo o conhecimento de si mesmo por meio da alteridade. Ao problematizar a questão, Gadamer indaga acerca da intermediação da alteridade do outro e da forma como esta deveria ser pensada: uma ponte ou uma barreira? A primeira acepção culminaria em uma ponte que serviria para a construção de sentidos na comunicação de um com o outro “sobre o rio da alteridade” (p.388). Já a segunda acepção tornaria-se uma barreira para a comunicação de forma plena por meio de uma auto-entrega de ambos.

Levando em consideração os apontamentos anteriores, o posicionamento que adoto enquanto pesquisador situa-se na acepção da autoetnografia de uma perspectiva dialética, vista como uma ponte para a alteridade, uma vez que tal

posicionamento não reprime, mas sim enaltece o caráter contraditório, conflitante e em permanente transformação destas duas identidades concomitantes, observador e observado, que emergem de modo instável e dinâmico, num constante movimento intercambiante e no contexto em que esta pesquisa está inserida, de um lado para o outro da ponte. Konder (1981) discorre sobre o caráter instável, dinâmico e provisório da visão da totalidade numa situação dada. Para ele:

A visão do conjunto – ressalve-se – é sempre provisória e nunca pode pretender *esgotar* a realidade a que ele se refere. A realidade é sempre mais rica do que o conhecimento que a gente tem dela. Há sempre algo que escapa às nossas sínteses; isso, porém, não nos dispensa do esforço de elaborar sínteses, se quisermos entender melhor a nossa realidade. A síntese é a visão de conjunto que permite ao homem descobrir a estrutura significativa da realidade com que se defronta, numa situação dada. E é essa estrutura significativa – que a visão de conjunto proporciona – que é chamada de *totalidade*” (KONDER, 1981, p.37, *itálico do autor*).

Assim, a ideia de que a figura do sujeito pesquisador/pesquisado possa alcançar uma visão do conjunto da realidade ou mesmo uma exotopia (BAKHTIN, [1979], 1997), posto que está imerso no contexto pesquisado, incorporando ambas as figuras de etnógrafo e de etnografado, ou seja, dentro e fora ao mesmo tempo, limita-se a uma visão provisória e inacabada. Apropriando-me das asserções de Konder (1981), no *locus* em que se inscreve esta pesquisa, isto é, um estudo autoetnográfico com ênfase na vida escolar, o *ethos* do pesquisador não dá conta de estabelecer a pretensa totalização do processo de análise e interpretação dos dados de forma definitiva e acabada, uma vez que a dupla identidade assumida por ele, isto é, observador e observado, encontra-se em construção, sempre em busca da totalidade do processo por meio das sínteses das análises das experiências vivenciadas no ambiente escolar. Na verdade, não podemos nos esquecer de enfatizar que os protagonistas da referida pesquisa, de fato, são os alunos, os quais constituem, então, uma terceira e talvez mais importante parte dos envolvidos na pesquisa. Sendo assim, no que se refere à soma das partes que constituem a totalidade desta pesquisa temos (1) os alunos/sujeitos etnografados participantes da pesquisa; (2) o sujeito professor/(auto)etnografado; (3) o sujeito pesquisador/(auto)etnógrafo.

Portanto, fazendo minhas as palavras de Konder, “a totalidade é apenas um *momento* de um processo de totalização” (1981, p. 39, *itálico do autor*), o qual está sempre em construção e nunca encontra uma forma definitiva e acabada, visto que a dialética se trata de uma “maneira de pensar elaborada em função da necessidade de reconhecemos a constante *emergência* do novo na realidade humana” (p.39) e, por esta razão, as situações analisadas necessitam ser constantemente revisitadas e revistas, para que, sob as diversas perspectivas envolvidas na visão do conjunto da pesquisa, isto é, pesquisador, professor e alunos, possamos experimentar a emergência do novo de maneira crítica e autocrítica, numa realidade em constante mudança.

Visto que a análise dos dados gerados nada mais é que uma interpretação das situações vivenciadas pelo etnógrafo, é necessário levarmos em consideração os questionamentos propostos por Gadamer: “Existirá uma realidade que permita buscar com segurança o conhecimento do universal, da lei da regra, e que encontre aí sua realização? Não é a própria realidade o resultado de uma interpretação?” (2002, p.391).

Neste caso, a interpretação das situações observadas constituiria a realidade provisória daquele contexto, pois “a interpretação é o que oferece a mediação nunca acabada e pronta entre homem e mundo, e nesse sentido a única imediatez verdadeira e o único dado real é o fato de compreendermos algo como algo” (GADAMER, 2002, p. 391). Além disso, o autor enfatiza claramente que o conhecimento (ou melhor dizendo, a construção deste) “não pode evitar a consequência hermenêutica de que a realidade ‘dada’ é inseparável da interpretação” (p.391) e também que “um texto não é um objeto dado, mas uma fase na realização de um processo de entendimento” (p.391). Ao mesmo tempo, ele recorre ao questionamento com base no pensamento nietzschiano: “Será que essa ideia significa que interpretar é *impor* um sentido e não *encontrar* um sentido?” (p. 392). Por outro lado, não podemos deixar que tendências positivistas e empiricistas nos afastem do nosso objeto de pesquisa, sob o pretexto da busca pela verdade “imparcial”.

Em suma, concluo que tais apontamentos e questionamentos tornam-se fundamentais para o (auto)etnógrafo, bem como têm relação direta com a questão da legitimidade da interpretação numa pesquisa autoetnográfica e não podem ser ignorados no momento da análise e redação da interpretação dos dados gerados.

3.2 A hierarquia vertical e a hierarquia horizontal

A partir deste ponto, busco problematizar a questão da hierarquia vertical, tradicionalmente estabelecida entre professor e aluno, em que as práticas seriam construídas de cima para baixo. Considerando o contexto investigado, observo a importância do desenvolvimento de novas hierarquias em sala de aula, de maneira mais horizontal, em que alunos e professores construam as práticas de ensino e aprendizagem de forma colaborativa e rizomática (DELEUZE; GATTARI, 2004), em detrimento às práticas unilaterais de cima para baixo.

A teoria clássica da Comunicação de Massa baseia-se na distribuição unidirecional em massa de mensagens na sociedade industrial em que não apenas a mídia impressa, jornais e livros, mas também a Televisão, o Rádio e o Cinema seriam as principais formas de acesso à informação (MORIN, 2009). Tais gerações tecnológicas, também denominadas *tecnologias da difusão e do reprodutível* (SANTAELLA, 2010), promoveram o automatismo e a mecanização da vida tanto nas indústrias quanto nas cidades.

Na sociedade industrial, os sistemas de comunicação eram centrados na mídia de massa e, portanto, em mensagens de mão única, isto é, de um para muitos (CASTELLS, 2007). Sendo assim, tal modalidade promoveria um tipo de comunicação vertical, a qual parte de um *emissor/transmissor* – que poderia ser uma pessoa ou ainda uma instituição, como a TV, o Cinema ou o Rádio – para um *receptor*, que por sua vez poderia ser um indivíduo ou um público coletivo, por exemplo. Inicialmente, é preciso considerarmos algumas mudanças de paradigma que têm ocorrido nas formas de se comunicar na sociedade em rede e o papel dos letramentos que emergem no contexto contemporâneo.

Segundo Castells (2007), o advento da autocomunicação de massa (*mass self-communication*), por meio das mídias digitais, tem sido responsável pelo surgimento de redes horizontais de comunicação interativa. Através da possibilidade de conexão entre o local e o global, a comunicação passa a ocorrer de forma pluridirecional, de forma síncrona e assíncrona, de muitos para muitos, em oposição à comunicação de um para muitos, de mão única, típica do modelo unidirecional da sociedade industrial. Tal fator tem proporcionado a interação global

e uma diversidade ilimitada, as quais possibilitam a construção e reconstrução na produção de sentidos nas esferas local e global.

O conceito defendido pelo autor é o de que a autocomunicação de massa tem desenvolvido outras formas de se comunicar por meio da internet, celulares e mídias digitais. Esta forma de comunicação caracteriza-se pela convergência das novas mídias e pela “troca multimodal de mensagens interativas de muitos para muitos, síncrona e assincronicamente (2007, p. 246). Para ele, a autocomunicação de massa surge, então, como uma ferramenta importante para que movimentos sociais enfrentem o poder institucionalizado por meio do desenvolvimento de sua autonomia.

Podemos citar o exemplo da onda de protestos que tomou conta de diversas partes do Brasil em junho de 2013, a qual teve as redes sociais como principal veículo para que seus protagonistas mobilizassem multidões às ruas. Ao mesmo tempo, tais redes possibilitaram a transmissão para todas as partes do mundo dos acontecimentos em praça pública, em tempo real, através do uso de celulares e mídias portáteis.

Segundo Castells, movimentos como este não se originam na tecnologia, contudo fazem uso dela como uma maneira de construção social e para o desenvolvimento de sua autonomia. Portanto, a principal característica da autocomunicação de massa seria seu poder de “autogerar conteúdos, sua emissão autodirecionada, e a autosseleção em sua recepção em uma rede de muitos para muitos” (2007, p. 248). Além disso, tais mudanças nos modos de produção e circulação da informação contribuem para uma diversidade ilimitada em um meio “cujos emissores [e receptores] estão globalmente distribuídos e conectados” (CASTELLS, 2007, p. 248). Desta forma, ao abordar o conceito da comunicação em ambientes de internet, Passarelli esclarece que:

O foco no usuário nasce juntamente com o modelo conceitual da Internet, que preconiza a comunicação de todos com todos, instaurando uma rede de comunicação horizontal em oposição à hierarquia vertical que rege as relações humanas em ambientes outros que não a Internet (PASSARELLI, 2008, p.5)

Consequentemente, a ênfase neste processo é dada à agência do indivíduo, o qual não mais é um simples sujeito passivo, pois tal indivíduo pratica sua autonomia e participação ativa nas redes de comunicação, agora horizontais, de forma mais democrática. Além disso, Lankshear e Knobel (2003) postulam que os diferentes letramentos focam-se na diversidade linguística e cultural e, portanto, seu impacto contínuo nas diversas formas de comunicação tecnológica tem transformado a demanda, no que se refere às habilidades dos sujeitos, nas esferas linguísticas e culturais e também nas práticas sociais.

A interatividade, postula Santaella (2010), só teria sido viabilizada em razão do ciberespaço, pois este se tornou um espaço descentrado, informal e livre, atravessado por um movimento incessante de linguagens multimidiáticas em que os principais traços seriam a “mutação e a multiplicidade” (p. 19). Santaella defende que o termo interatividade é que define de forma mais adequada a agência do cibernauta. Assim, o termo recepção torna-se ultrapassado, pois a produção e circulação do conhecimento ocorreriam de um modo espontâneo, assistemático ou mesmo caótico, de forma livre e contínua a todo momento.

Ao fazer uma analogia com o mercado de trabalho, Kalantzis e Cope (2000) argumentam que, na era do Pós-Fordismo, a antiga estrutura hierárquica criada por Henry Ford, por meio do desenvolvimento do modelo de produção em massa, do trabalho repetitivo e do uso de mão de obra não qualificada na linha de produção, foi substituída pelas relações de trabalho, cujo modelo está mais próximo de uma hierarquia horizontal, caracterizada pelo trabalho em equipe, em que funcionários polivalentes e multitarefas não apenas se identificam com a visão, missão e valores corporativos, como também se mostram mais responsáveis e comprometidos com a política da empresa em que atuam. No entanto, observa-se a necessidade de estarmos atentos para o fato de que, em alguns casos, tais modelos reproduzem um ideário neoliberal em que tais relações, aparentemente horizontais, camuflam as relações de poder por trás de interesses escusos.

Um exemplo disto, no contexto brasileiro atual, são as tentativas de flexibilização das leis trabalhistas que buscam, por meio de um suposto tratamento de “igualdade” entre patrões e empregados, retirar direitos e conquistas do trabalhador. O que afirmam os defensores de tais reformas é que os trabalhadores, através de uma relação horizontal de negociação diretamente com seus empregadores, sem a mediação de sindicatos e das leis vigentes que os amparam,

poderiam negociar seus contratos de trabalhos e direitos numa relação de igual para igual. Tal falácia esconde interesses escusos, pois, na prática, as relações de poder manteriam as hierarquias verticais em que patrões oprimem os direitos de seus empregados, os quais, enfraquecidos individualmente e sem poder de negociação coletiva, não teriam condições de defender seus interesses.

Assim, a proposta metodológica desenvolvida e aplicada nesta pesquisa, com base nas teorias dos Letramentos, alinha-se ao conceito de renegociação de papéis entre professor e alunos em sala de aula, no intuito de promover um ambiente de aprendizagem colaborativo (não necessariamente tecnológico) em que a hierarquia horizontal seja predominante. Desta forma, a participação ativa dos alunos como coautores no processo de elaboração das atividades da proposta didática desenvolvida para esta pesquisa foi incentivada durante todo o processo de geração de dados de forma democrática e horizontal. O pesquisador buscou dar total liberdade para que os alunos contribuíssem com suas perspectivas, ao serem questionados acerca de sugestões ou comentários a respeito da proposta didática que vinha sendo implementada nesta pesquisa. De forma geral, os alunos demonstram boa aceitação de tal modelo, conforme apontam os dados:

Professor: Vocês têm alguma sugestão ou comentário sobre as aulas de inglês?

Pedro: Pra mim não precisa mudar nada porque assim tá bom.

Sabrina: A gente tá aprendendo muito (++) a gente tá aprendendo mais nesse ano.

Natália: mais tempo da aula de inglês (+) porque é muito pequenininho o tempo

Henrique: só tem 50 minuto (+) é a menor de todas as aula (++) é (+) a de inglês passa muito rápido.

Lucas: Aumentar pra três dia e uma hora.

Thalita: Pra mim também tá bom (+) porque também nos dois também a gente aprende na sala de informática e na sala ((referindo-se à sala de aula tradicional)) também.

Fábio: Que a gente possa: pode sair da escola (+) tipo ir lá fora (+) fazer cartaz, cola lá fora.

Elaine: que a gente ganhasse material, livros.

Podemos observar nas respostas dos alunos que a proposta tem boa aceitação. Os alunos Natália, Henrique e Lucas reclamam, porém, da curta duração da aula de inglês e sugerem que haja um aumento no tempo reservado à disciplina na grade de aulas. Além disso, a aluna Sabrina comenta que está aprendendo mais do que em relação ao ano anterior em que a proposta didática desta pesquisa ainda não estava sendo aplicada. Dentre as sugestões apontadas pelos alunos, observamos que o confinamento em sala de aula, devido a diversos motivos, incluindo a falta de espaços adequados alternativos para as práticas educacionais, faz com que o aluno Fábio sinta a necessidade de sair do ambiente restrito da sala de aula, de maneira que o aluno sugere o desenvolvimento de atividades também fora da escola. Outro aspecto, apontado pela aluna Elaine, é a questão da falta de material didático para as aulas de inglês, pois o número limitado de livros didáticos para as aulas e, principalmente, o fato de estes não serem consumíveis (já que deveriam ser reutilizados com as turmas dos anos seguintes) demonstram a frustração dos alunos por não poderem realizar as atividades no próprio livro didático e ainda terem que copiar as atividades no caderno.

Retomando os aspectos multifacetados das redes de comunicação e o caráter multimodal (KRESS, 2003, 2010) dos textos na sociedade em rede, sua influência nas relações humanas e nas práticas sociais permitem que a comunicação ocorra de forma global e local, genérica e customizada e em permanente mutação. Consequentemente, as organizações em que as relações de poder são institucionalizadas, inclusive a escola, são constantemente desafiadas por este conceito de sociedade e as implicações decorrentes de suas maneiras de produzir, circular e consumir a informação.

Observo que as transformações ocorridas nos papéis desempenhados por professores e alunos, os quais assumem posições voláteis e líquidas (BAUMAN, 2001), isto é, em mudança contínua, ilustram a quebra do monopólio do conhecimento, antes delegado apenas ao professor, bem como o caráter intercambiante da construção de conhecimentos de forma autônoma e colaborativa pelos alunos. Refiro-me à hipótese de que as redes horizontais de comunicação entre professores e alunos emergem no contexto contemporâneo como uma forma de (re)negociação de papéis e sentidos nos processos de ensino e aprendizagem. Trata-se de promover ambientes de aprendizagem mais democráticos, nos quais a

participação do aluno seja mais ativa para que este possa compartilhar suas experiências e saberes e ter seu conhecimento prévio legitimado, por meio de um maior protagonismo dentro e fora da sala de aula.

3.3 O conceito de *prosumer*: novos papéis para professores e alunos

Para ampliarmos a discussão sobre os novos papéis que alunos e professores assumem na escola, nesta subseção, torna-se crucial a conceituação do termo *prosumer* (TOFFLER, 1980; TAPSCOTT; WILLIAMS, 2007), o qual emerge na sociedade em rede e consiste na fusão das palavras inglesas *producer* (produtor) + *consumer* (consumidor). Acredito que o conceito, apesar de não ter surgido na área da Educação, tem o potencial de acrescentar novas perspectivas com relação ao papel do aluno no contexto atual.

Na acepção de Tapscott e Williams (2007), ao definirem a Geração Z, os chamados nativos digitais, defendem que, enquanto tais sujeitos nasceram imersos no contexto tecnológico de múltiplas telas e são capazes de lidar com redes interativas naturalmente, nós adultos tivemos que aprender a lidar e nos adaptar a estas mesmas tecnologias. Devido a este choque de gerações, o modelo de educação centrado na figura do professor entendido como “transmissão” de conhecimentos, em que os alunos são sujeitos observadores passivos, torna-se obsoleto, uma vez que este não mais atenderia às demandas dos processos de ensino e aprendizagem na atualidade. Em relação a este cenário, Kalantzis e Cope argumentam que:

Como parte deste processo, o observador torna-se usuário; a transmissão é substituída pela seletividade do usuário; e em vez de sermos receptores passivos de cultura de massa, nós nos tornamos criadores ativos de informação e suscetibilidades que precisamente se adaptam às nuances de quem somos e a imagem que queremos criar de nós mesmos (KALANTZIS; COPE, 2008b p. 201).

De acordo com esta perspectiva, os alunos usam sua agência para participar ativamente como coautores do conhecimento no processo de construção de

sentidos. Da mesma forma, atuam para construir sua autoimagem a qual se adapta às múltiplas identidades que assumem ao interagir na sociedade em rede.

Em relação ao conceito exposto acima, durante a geração de dados para esta pesquisa, uma das iniciativas deste pesquisador foi delegar aos próprios alunos a tarefa de fazer o registro fotográfico das aulas, com o intuito de provomer a agência dos mesmos, como coautores no processo de construção das atividades e como forma de construção de sua autoimagem e reafirmação de suas identidades.

O aspecto interessante que surgiu desta iniciativa foi fazer com que os alunos refletissem a respeito de como constroem sua própria identidade a partir de suas perspectivas sobre as atividades propostas, respeitando-se, assim, a pluralidade de linguagens, línguas sociais, culturas e identidades.

Fotografia 6 – Registro de atividades a partir da perspectiva dos alunos

Fonte: acervo do pesquisador

Outro fator importante é que as mudanças ocorridas no paradigma da comunicação na sociedade em rede, principalmente devido à convergência das tecnologias, têm quebrado a barreira entre produtores e consumidores. A principal característica dos consumidores contemporâneos é que estes adquiriram o direito de produzir, armazenar e compartilhar a informação, especialmente por meio do suporte da internet (CASTELLS, 2007).

Toffler (1980) utilizou o termo *prosumer* pela primeira vez em sua obra *The Third Wave* (A Terceira Onda), quando o mesmo previu que devido às profundas

mudanças nos aspectos sociais, comunicacionais, econômicos e tecnológicos da sociedade contemporânea, haveria uma fusão entre produtores e consumidores.

Em seguida, Tofler reconhece três momentos distintos na economia. Brevemente falando, na Primeira Onda (*First Wave*) ou onda da agricultura, o trabalho invisível e não pago seria predominante e as pessoas eram consideradas *prosumers*, uma vez que produziam para seu próprio consumo. Na Segunda Onda (*Second Wave*) ou Onda Industrial, o mercado organiza-se de forma que a indústria (produtor) manufatura mercadorias para serem vendidas ao consumidor, a fim de obter lucros. Já durante a Terceira Onda (*Third Wave*), a figura do *prosumer* torna-se visível novamente, pois, devido às tecnologias, o indivíduo é capaz de produzir mercadorias, serviços e informações para si próprio (TOFFLER, 1980, p. 275).

Tapscott e Williams (2007) cunharam o termo *prossumption* a fim de demonstrar o fenômeno em que os *prosumers* não apenas consomem, mas também produzem. Para os autores, o compartilhamento seria a base desta geração interconectada. Portanto, a partir da convergência das mídias, da cultura participativa e da inteligência coletiva, frutos da sociedade em rede, esses indivíduos têm como características o uso e a influência nas redes, a produção e o compartilhamento dos seus conteúdos adaptados para Internet, sendo uns dos responsáveis pela inovação e produção cultural colaborativa no ambiente do ciberespaço.

Entretanto, quais implicações este novo cenário acarretaria para a educação e o ensino da língua inglesa no EF-I público? Verifica-se que as mudanças que têm ocorrido continuamente nas redes de comunicação tem consequências para os processos de ensino e aprendizagem nas escolas, visto que os alunos não seriam mais vistos como consumidores/receptores passivos de informações/conhecimentos. Observa-se a necessidade de analisarmos em que medida o conceito de *prosumer* aplica-se às salas de aula, uma vez que este amplia e diversifica a natureza das interações que ocorrem no ambiente escolar, onde os alunos não apenas seriam consumidores, mas também produtores de informações ou construtores de sentido.

Um exemplo que gostaria de compartilhar está relacionado a um projeto sobre reciclagem, desenvolvido durante a geração dos dados para esta pesquisa. Partindo do pressuposto de Kalantzis e Cope de que “o interior da instituição educacional se conecta de novas formas com o mundo exterior das experiências do aluno e do conhecimento disciplinar” (2008a, p. 207), identifiquei que um dos problemas da

comunidade estava relacionado à coleta de lixo. Conforme já mencionado, a escola situa-se em um bairro muito pobre da periferia onde há um córrego extremamente poluído em que frequentemente ocorrem inundações, principalmente pelo descarte incorreto do lixo, causando transtornos como a perda de móveis e também o desenvolvimento de doenças devido à falta de condições sanitárias adequadas. Por esta razão, decidi desenvolver um projeto e convidar os alunos a agir de forma colaborativa para enfrentar o problema do lixo na escola e no bairro.

Partindo do princípio de que os alunos devem aplicar seu aprendizado para realizar tarefas no mundo que impactem neste mesmo mundo (KALANTZIS; COPE, 2008a), decidi trazer o tópico reciclagem para a sala de aula e desenvolvi uma sequência didática (vide apêndice B) envolvendo o tema. Primeiramente, fiz um levantamento com os alunos dos tipos de lixo mais produzidos na escola, assim como em suas casas e, sobretudo, qual o destino final deste lixo. Muitos alunos alegaram que não havia coleta seletiva no bairro e nem mesmo a coleta regular em alguns casos. Pelo fato do difícil acesso às casas, principalmente àquelas situadas no alto do morro ou em meio a vielas e becos, nem sempre os coletores de lixo conseguem chegar a tais lugares. Consequentemente, muitas pessoas jogavam o lixo nas ruas ou no próprio córrego que atravessava o bairro, o que causava constantes inundações.

Posto isto, o objetivo da sequência didática era, a partir do ensino e aprendizagem da língua inglesa, também confrontar o problema do lixo na comunidade, de forma a promover a agência dos alunos com o intuito de propor sugestões de como melhorar a situação no bairro. Para tanto, o projeto desenvolvido visava trabalhar com o gênero cartaz, a fim de criar uma campanha entre os alunos, escola e comunidade para a conscientização acerca do descarte correto do lixo e também alertar sobre a importância da reciclagem. Foram utilizadas atividades na sala de aula e na sala de informática, as quais envolviam discussões em língua portuguesa e exercícios em língua inglesa, focalizando a temática da reciclagem. Também foram feitas atividades com imagens que tratavam dos perigos do descarte incorreto do lixo para os animais e para a natureza, atividades com desenhos animados e documentários sobre o tema, bem como atividades e jogos *online* sobre reciclagem.

Fotografia 7 – jogo educativo sobre reciclagem *online*.

Fonte: acervo do pesquisador

Após inúmeras discussões e pesquisas a respeito dos três Rs (Reduzir, Reciclar e Reutilizar), os alunos haviam estudado as cores das lixeiras para coleta seletiva e seus respectivos materiais em inglês; como descartar o lixo corretamente; e também haviam criado uma campanha por meio de cartazes com instruções para realizar a coleta seletiva, alertando sobre os danos causados ao planeta devido à poluição ambiental e ao descarte incorreto do lixo.

Fotografia 8 – cartaz do projeto reciclagem

Fonte: acervo do pesquisador

Embora os alunos tivessem adquirido certo senso de responsabilidade e cidadania, eu ainda não havia conseguido desenvolver atividades capazes de promover a agência dos alunos. Para tanto, pedi que sugerissem ações para lidar com a situação. Este foi um exercício interessante para que colocassem em prática seu protagonismo. Primeiro, eles sugeriram que, em vez de expormos os cartazes criados nas paredes da sala de aula, deveríamos colocá-los nos muros do lado de fora da escola para que a comunidade pudesse ter acesso às informações de como descartar corretamente o lixo e também às sugestões de como reduzir, reciclar e reutilizar os materiais dispensados, conforme podemos observar no trecho transcrito a seguir:

Renato: oh professor (+) tipo:: os cartaz que a gente fez (+) não adianta a gente deixá aqui na sala porque a gente já sabe

Professor: os cartazes?

Renato: a gente podia colar lá do lado de fora pras outras pessoa ver

Professor: isso! (+) ótima ideia (++) porque não adianta nada a gente deixar aqui na sala de aula (+) e ninguém ver, né? (+) então na próxima aula (+) a gente pode colar lá na entrada da escola (+) o que vocês acham?

Todos: SIM::

Segundo, os alunos propuseram que cada sala de aula deveria eleger um monitor para supervisionar e advertir os outros colegas a respeito do desperdício de papel no dia a dia da escola. Como forma de incentivar o engajamento de todos, foi proposto que um novo monitor seria eleito pelos colegas semanalmente e que, ao final de seu mandato, receberia um certificado de colaborador da semana, como forma de reconhecimento pelo seu engajamento (vide apêndice B).

Finalmente, sugeriram a criação de um comitê composto por dois representantes de cada sala para requerer, junto ao conselho de gestão escolar¹⁴, a compra de latas de lixo para a coleta seletiva na escola. Uma vez que o bairro não possuía coleta seletiva e, é claro, a escola não tinha fundos disponíveis para isso, as

¹⁴ Trata-se de uma proposta do município para que a gestão escolar e as decisões fossem tomadas de forma compartilhada e mais democrática. O conselho era composto por gestores, professores, funcionários, pais e alunos.

lixeiras não foram compradas. No entanto, a iniciativa dos alunos foi uma ótima forma de praticar sua agência e desenvolver o senso de cidadania participativa na escola.

Portanto, devido às características do cenário contemporâneo da sociedade em rede em que muitas barreiras comunicacionais são superadas, observa-se a importância de repensarmos o modelo de educação hierárquico centrado no professor, o qual baseia-se na comunicação unidirecional de um para muitos (CASTELLS, 2007). Conforme argumentam Hawkins e Norton (2009), se professores almejam aplicar estratégias de ensino que promovam a criticidade dos alunos de forma que as relações de poder em sala de aula sejam reestruturadas, então tais relações “precisam ser estruturadas em termos de equidade” (p. 6) a fim de que os alunos reconheçam a legitimidade de suas contribuições para o aprendizado. Neste sentido, o ensino crítico da língua inglesa implica que professores tenham consciência de suas práticas, sejam críticos de si mesmos e que constantemente (re)negociem papéis em sala de aula.

Considerando os aspectos técnicos do ensino, Pennycook afirma que aprender a ensinar é “negociar formas de fazê-lo [o ensino] com nossas histórias de vida, medos e desejos; com nossos próprios saberes e culturas; com os desejos e preferências dos alunos; e com as coerções e colaborações institucionais” (2004, p.7). Além disso, Kumaravadivelu corrobora a ideia de renegociarmos papéis ao defender o conceito de *epistemic break* (ruptura epistêmica), o qual consiste em uma “reorganização ou reconceitualização completa de sistemas de conhecimento” que pode ocorrer “quando ou se novas orientações epistemológicas surgirem com um certo grau de regularidade” (2012a, p. 5). Para Kumaravadivelu, baseado em Foucault (1970, 1972), uma episteme representa sistemas de conhecimento de base ocidental nos quais professores e alunos de países periféricos se baseiam e são dependentes dos mesmos. Para ilustrar, podemos considerar que muitos métodos e abordagens para o ensino de inglês, desenvolvidos para contextos específicos, são rotulados como “globais” e usados mundialmente para o treinamento de professores (MAHBOOB; LIN, 2016). Trata-se de um exemplo de episteme em que países da periferia dependem do uso de materiais didáticos e metodologias produzidas em países pertencentes ao *Inner Circle*, sobretudo Estados Unidos e Reino Unido.

Deste modo, observo que, para o surgimento de novas orientações epistemológicas, seria importante promover rupturas com a hierarquia vertical e a

ordem tradicionalmente preestabelecida na escola pública e que tais rupturas deveriam considerar as relações horizontais entre professores e alunos na escola, em vez da hierarquia usual de cima para baixo. Além disso, a fim de que os alunos reconheçam a legitimidade de suas contribuições para o aprendizado, observa-se a importância de que a comunicação seja guiada pela escolha de temas relevantes para os alunos e que considerem os fatores socioeconômicos de suas comunidades. Neste exemplo do projeto sobre reciclagem, observou-se que, além do ensino e aprendizagem da língua inglesa, a sequência didática também promoveu importantes discussões sobre o tema e o desenvolvimento da agência e do senso de cidadania dos alunos.

3.4 As tecnologias digitais no ensino de língua inglesa: um fim ou um meio?

Nas últimas décadas tem havido diversas discussões acerca do impacto das tecnologias digitais em nossas vidas, assim como nos processos educacionais, inclusive no que concerne ao ensino e aprendizagem da língua estrangeira. Os estudos de Letramentos têm enfatizado a importância do uso de tecnologias e novas mídias em sala de aula (KALANTZIS; COPE, 2000, 2008a, 2008b; LANKSHEAR; KNOBEL, 2003, 2013; LUKE, 2000; KRESS, 2003, 2010). Porém, em razão da falta de suportes didáticos e tecnológicos no EF-I público, é preciso que repensemos as práticas utilizadas em sala de aula.

Embora as tecnologias de distribuição de informação através das mídias de comunicação em massa tenham promovido transformações importantes na vida humana, Santaella afirma que tais transformações

não são comparáveis às mutações, inclusive antropológicas, que a revolução digital está acarretando para todos os níveis e facetas da existência humana, especialmente para os processos educacionais (SANTAELLA, 2010, p. 19).

De acordo com Passarelli e Junqueira (2012), em virtude da convergência das novas mídias na sociedade digitalizada, as denominadas quatro telas, isto é, televisores, computadores, telefones celulares e videogames, estão dia a dia mais

presentes na vida dos alunos, promovendo o acesso às redes de comunicação até mesmo em contextos menos favorecidos, sobretudo através do celular.

Portanto, como encarar o desafio de lidar com esta *geração interativa* (PASSARELLI; JUNQUEIRA, 2012), a qual está presente no contexto do EFI público, ainda muito autoritário, onde a utilização das tecnologias digitais, principalmente do telefone celular, permanece ainda proibida em muitas escolas e em sala de aula?

Pela falta de acesso em suas próprias residências, podemos observar que para alguns alunos os computadores são muitas vezes vistos como diversão e até mesmo encarados como prêmios pelo fato de terem se comportado bem. Observa-se no comentário do aluno Kaique, logo abaixo, o anseio para ter acesso à utilização dos computadores na sala de informática:

Kaique: é:: podia:: (+) podia fazê o seguinte (+) tipo assim, a sala que se comportava mais (+) podia fazê o que quiser (+) mas tem que depender da sala (++) tipo assim, quando você terminasse a lição/ se todo mundo ficasse quieto podia tipo desenhar, mexer nos computadores (+) tipo assim

Infelizmente, devido à falta de estrutura, o número limitado de computadores para atender toda a escola e ainda as péssimas condições em que estes se encontravam, estes fatores tornavam-se obstáculos para o desenvolvimento de atividades que pudessem explorar o potencial de tais ferramentas para o aprendizado dos alunos.

É preocupante observar como a utilização das tecnologias digitais nas práticas escolares ainda é vista por gestores como distratores de aprendizagem ou até mesmo como meros instrumentos lúdicos. Isso se reflete, por exemplo, em medidas arbitrárias por parte dos gestores da escola investigada, como a proibição do uso de celulares em sala de aula.

Isto não significa que a ampliação do uso das tecnologias digitais na educação deva substituir as práticas de ensino adotadas anteriormente. Luke (2000) ressalta que nós educadores devemos estar informados acerca das implicações de conduzir uma pedagogia de Multiletramentos no que se refere à tomada de posições informadas ao empregarmos as tecnologias da informação.

Concordo com Santaella (2010), a qual alega que as tecnologias de linguagem não são capazes de substituir completamente as anteriores. Para ela, os modelos de ensino e aprendizagem recentemente surgidos não seriam capazes de eliminar os modelos preexistentes. Santaella argumenta em favor do que ela chama de *ecologias midiáticas*, conceito segundo o qual novas mídias são implementadas e coexistem junto a outras formas precedentes, o que reformularia, conseqüentemente, o papel desempenhado pelas anteriores. Desta forma, as funções sociais daquelas precedentes seriam alteradas, resultando em um remanejamento dos papéis de cada uma destas mídias no processo de ensino e aprendizagem. No entanto, para que isso se tornasse viável, seriam necessárias políticas educacionais comprometidas com um investimento substancial de recursos e formações continuadas para os professores em serviço.

Em relação à tecnologia digital, acredito que a principal questão a ser problematizada seria como usar a tecnologia na escola de forma que fosse significativa para o aluno. Talvez o maior desafio dessa empreitada não seja o de custear a aquisição de *tablets* para alunos ou *notebooks* para professores, mas sim o de questionar epistemologias as quais têm sido mantidas por décadas, principalmente na escola pública. Lankshear e Knobel (2003) definem o termo epistemologia como os tipos de coisas que podemos aprender, os elementos mais importantes para se aprender, como fazemos para aprendê-los e ainda que tipos de conhecimentos são possíveis. De acordo com tais autores, a forma como o currículo escolar é organizado reflete tentativas de se englobar o que conta como conhecimento. Entretanto, eles advogam que, devido ao frequente surgimento de epistemologias digitais, conceito este que tratarei mais adiante, aquelas epistemologias tradicionais têm sido constantemente desafiadas. Além disso, ao problematizar o uso da tecnologia digital, também mencionam a síndrome do “vinho velho em garrafas novas”, isto é, o uso de novas tecnologias em sala de aula, porém com pouca ou nenhuma mudança das mesmas práticas em que a “transmissão” de conhecimentos seria a principal estratégia aplicada.

Kalantzis e Cope (2008a, 2008b) também criticam este modelo de educação baseado na transmissão e reprodução, o qual eles denominam *mimesis* ou pedagogia mimética, ou seja, que se refere à imitação. Segundo os autores, nesta modalidade de pedagogia, os alunos receberiam o conhecimento de forma passiva e demonstrariam a aquisição através da repetição. Considerando isto, poderíamos nos

perguntar: que mudanças nas epistemologias tradicionais estamos promovendo quando substituímos o velho quadro negro por uma moderna apresentação usando o *Powerpoint* ou o *Prezi*? Que mudanças de *mindsets* ou organizações de pensamento são realizadas quando os alunos recebem um *tablet*, no qual fazem anotações e copiam a lição, em vez de usar lápis e papel?

A meu ver, os aspectos que precisaríamos analisar são: (1) o uso da tecnologia digital *per se* garante alguma mudança significativa no processo de ensino e aprendizagem? (2) como estes avanços tecnológicos podem alimentar mudanças epistemológicas no dia a dia em sala de aula? Desta forma, apesar da minha análise se concentrar apenas nestas duas questões, considero importante ponderar em que medida uma proposta didática para a utilização das tecnologias digitais deveria voltar-se para indagar o que é considerado conhecimento e como este se constrói dentro deste panorama. Além disso, será que a escola como se apresenta nos moldes de hoje pode dar conta de novos conhecimentos?

No que se refere ao uso de tecnologias digitais na escola, particularmente computadores e *tablets*, é necessário pontuar algumas questões. Partindo do princípio segundo o qual Lankshear e Knobel definem novos letramentos em termos de práticas que são “cada vez mais mediadas por novas tecnologias, mas não **necessariamente** mediadas por novas tecnologias” (p. 7, 2013, grifo dos autores), é crucial debatermos o papel destas tecnologias em sala de aula, ou seja, devemos encará-las como um fim ou um meio?

Chaves (2001) alega que o maior obstáculo para se implementar a tecnologia digital nas escolas não é o custo dos equipamentos. Ao contrário, ele defende que a principal questão é que os educadores não sabem o que fazer com estas tecnologias em sala de aula. Na verdade, o autor defende que não há um consenso claro sobre o papel da tecnologia na escola. Para alguns, a tecnologia digital é vista como um instrumento de ensino, enquanto para outros ela é vista como uma ferramenta de aprendizagem.

O primeiro grupo estaria engajado com práticas que refletem o que Lankshear e Knobel descrevem como a “absorção dos computadores e outros dispositivos eletrônicos nas práticas escolares e rotinas existentes” (2013, p.8). Nesta abordagem não há espaço para mudanças epistemológicas, pois a tecnologia é apenas adaptada às práticas preexistentes, como dar uma aula utilizando o *Powerpoint* em vez da lousa ou o uso de *tablets* no lugar de papel e lápis para

copiar. Consequentemente, nesta perspectiva, a tecnologia seria vista como um fim em si mesma.

Já o segundo grupo estaria mais preocupado com a introdução de novas práticas ou novos letramentos que emergem em contextos em que a tecnologia digital é empregada. Lankshear e Knobel (2013) mencionam práticas como o uso de *blogs*, dispositivos móveis e seu impacto nas práticas culturais e nas comunicações, jogos e outras trocas entre grupos culturais. Para eles, as práticas de ensino e aprendizagem em sala de aula precisam conectar-se às práticas sociais de forma ubíqua. Desta forma, seria necessário buscar formas de promover rupturas com modelos preexistentes e não apenas encaixarmos as tecnologias digitais nas práticas escolares já consagradas.

Em outras palavras, o primeiro grupo considera a tecnologia digital como um instrumento de ensino e enfatiza a manutenção da mesma ordem escolar do jeito que tem sido, ou seja, almejam proporcionar a transmissão de conhecimento, já que a tecnologia é vista como um instrumento para facilitar a tarefa do professor, de forma que o aprendizado do aluno é considerado um processo passivo. Por outro lado, aqueles que veem a tecnologia como um meio de aprendizagem consideram a importância do desenvolvimento de estratégias cujo foco seria o uso das tecnologias digitais para o autoaprendizado, a aprendizagem colaborativa e a criação de diferentes ambientes de aprendizagem. Nesta perspectiva, o aluno se torna um sujeito ativo que interage com tais ambientes para o desenvolvimento de novas competências (CHAVES, 2001) ou o que Lankshear e Knobel (2003) definem como epistemologias digitais.

Assim, a partir desta ampliação do conceito de letramento, por meio do desenvolvimento de epistemologias digitais, bem como da importância e necessidade de negociação de uma pluralidade de textos e contextos, através de diferentes mídias e suportes tecnológicos diferentes, trago outro exemplo que surge na discussão com os alunos. Trata-se da questão dos videogames, entendidos, na visão deste pesquisador, como prática social que dialoga diretamente com diferentes habilidades estratégicas e cognitivas, e que colocam em pauta questões relacionadas ao aprendizado da língua inglesa. Retornando à discussão proposta no primeiro dia de aula, a respeito das justificativas para a aprendizagem de inglês no EF-I público, transcrevo abaixo o seguinte trecho da conversa ocorrida em aula:

Vinícius: oh professor! (...) eu vou comprar um videogame

Professor: no videogame precisa saber inglês pra jogar?

Vinícius: Precisa!

Professor: Ah! Por quê?

Vinícius: porque bastante jogos têm palavras em inglês

Professor: então, mas deixa eu perguntar um negócio/ mesmo que você não consegue entender o que eles estão falando (+) você não consegue jogar mesmo assim?

Felipe: consigo!

Professor: por que será?

Felipe: porque você vai aprendendo

Professor: porque você vai aprendendo né? (+) então mesmo sem saber falar inglês você consegue jogar, não consegue?...

Luís: tem um jogo do Batman/ eu tô tentando entender

Professor: Ahã! e aí? / você conseguiu entender o que ele tá falando em inglês no Batman?

Luís: não

Podemos observar a partir do exposto que, conforme sugere Magnani (2015), para a utilização do videogame como recurso educacional, é importante considerar que “o ponto de partida não é a escola e suas demandas institucionais, mas o local em que a prática com o videogame já acontece” (p.121). Por se tratar de uma prática situada (GEE, 2003, 2004), o ato de jogar videogame inclui o desenvolvimento de uma série de letramentos e maneiras de negociar e atribuir sentidos em contextos bem específicos onde a prática ocorre. Magnani ressalta que o processo de aprendizagem por meio da interação com os videogames, o qual ocorre de modo situado, envolve modos particulares de construção de sentido.

Assim, ao analisarmos o discurso de Vinícius, podemos perceber que o aluno ressalta a importância do conhecimento da língua inglesa para que possa jogar seu videogame, pelo fato de que “bastante [sic] jogos têm palavras em inglês”. Entretanto, ao ser questionado pelo professor se ele conseguiria jogar mesmo sem saber o significado destas palavras em inglês, Vinícius automaticamente responde

que sim. Podemos observar, então, que o conhecimento da língua inglesa não é condição *sine qua non* para que o aluno possa aprender a negociar e construir sentidos no jogo. De acordo com Magnani (2015), a reflexão acerca deste processo de construção de sentidos “pode trazer pistas aos educadores quanto ao efeito dessas mídias em situações escolares e extraescolares, por um lado, bem como os letramentos que incita, demanda ou favorece em seus contextos concretos de uso” (p.124). Entretanto, o autor alerta que, nós, educadores, não podemos banalizar ou simplificar a riqueza de tais recursos ao tentar transpor tais práticas por meio de jogos para o ambiente escolar, tratando-as como “um mero ‘gênero escolar’ [...] que necessita garantir objetivos didáticos e institucionalizados” (p.125, aspas do autor).

O professor ainda questiona Vinícius sobre como ele consegue jogar, mesmo sem entender o que os personagens do jogo falam, o qual responde simplesmente “porque você vai aprendendo”. Ao falar dos princípios de aprendizagem dos videogames, Gee (2003) defende que, diferentemente da escola, os jogos permitem que a criança se arrisque, explore e até mesmo que ela falhe. Em se tratando do desenvolvimento de epistemologias digitais, Monte Mór afirma que:

[...] há uma nova geração (digo ‘nova’ referindo-me à mentalidade e não necessariamente à idade biológica) que, diante do acesso às tecnologias digitais, sente-se completamente à vontade para aprender por meio da tentativa e erro. Ao se defrontarem com *hardware*, *software*, aplicativos etc, isto é, recursos da linguagem digital cujos funcionamentos desconhecem, experimentam construir caminhos variados de tentativas, visando enfrentar e dar conta do desafio. Nesse processo, permitem-se ser ‘agentes’, ou seja, não limitam as suas capacidades de agência por não terem primeiramente aprendido o modo correto de proceder frente a algo desconhecido (2017, p. 11, aspas da autora).

Deste modo, através do método de tentativa, entre erros e acertos, o aluno explora o jogo e desenvolve sua agência a fim de construir e negociar sentidos de forma autônoma e protagonista. Além disso, quando o professor pergunta se Vinícius conseguiu entender o que era dito no jogo do *Batman*, o aluno responde que não. O que demonstra que a falta de conhecimento da língua inglesa não impede que o aluno desenvolva novas estratégias de negociação de sentidos. Conforme Gee (2003), bons videogames oferecem desafios por meio de tarefas de resolução de problemas, os quais são gradualmente consolidados através de uma

prática constante. Para o autor, na escola, nem sempre os alunos mais fracos têm a oportunidade de consolidar seu aprendizado, assim como nem sempre os alunos com melhor desempenho encontram tarefas desafiadoras. Desta forma, a escola seria fácil demais para uns e difícil demais para outros.

Outro princípio importante apontado por Gee é que, no ambiente dos videogames, o jogador ou a criança deixa de ser um simples consumidor e passa também a ser um produtor, uma vez que se torna *co-designer* ou coautor, de acordo com suas ações e tomadas de decisões ao longo do jogo. Observamos que este princípio dialoga diretamente com o conceito de *prosumer* (TOFFLER, 1980; TAPSCOTT; WILLIAMS, 2007) abordado anteriormente. Lembramos que o conceito sugere a quebra das barreiras entre produtores e consumidores da informação, fazendo com que os alunos se tornem coautores no processo de ensino e aprendizagem. Portanto, a abordagem do conceito de *prosumer* nas salas de aula teria o potencial de ampliar e diversificar a natureza das interações que ocorrem no ambiente escolar, em que os alunos não apenas seriam consumidores, mas também produtores de informações e construtores de sentido. Para Magnani (2015),

Talvez uma constante investigação e problematização de como os sentidos são construídos nas diferentes formas de interagir com os *videogames* e a própria percepção desse artefato como um objeto aberto e em contínua construção e definição possam, desse modo, trazer mais subsídios e mobilidade para o professor pensar possíveis e contingentes relações entre essa mídia e as práticas cotidianas circunscritas à sala de aula (MAGNANI, 2015, p.139).

Concluo que a situação observada em sala de aula, no diálogo entre o professor e o aluno Vinícius, sugere que os videogames como narrativas podem ter o papel de promover uma forte construção identitária e uma constante negociação e construção de sentidos. Tais exemplos podem nos ajudar a repensar nossas práticas, no dia a dia em sala de aula, bem como tentar uma maior aproximação com a realidade de nossos alunos. No que tange ao ensino e aprendizagem de línguas, concordo com Magnani (2015) que a hipótese do uso do videogame, como artefato que possui vantagens pedagógicas ou melhorias automáticas na qualidade da aula, deve ser pensada de modo contingente. De fato, observa-se a relevância em adotar um posicionamento crítico quanto ao uso indiscriminado destes artefatos

tecnológicos, pois qualquer iniciativa que envolva o uso de tais recursos deve estar atrelada a uma proposta de ensino bem fundamentada e com propósitos claros.

Para Lankshear e Knobel (2003), a imersão no mundo digital por meio do ciberespaço implica mudanças nas epistemologias tradicionais, sendo estas constantemente desafiadas pelas epistemologias digitais. Tratam-se de mudanças nas funções do conhecimento, o qual, segundo os autores, passa a ser uma *commodity* internacional. Deste modo, as transformações na educação formal englobam ideias como a prática colaborativa, o conhecimento distribuído e a inteligência em rede por meio das comunidades de prática.

Porém, ao falarmos do contexto das escolas públicas e todos os seus problemas estruturais, é muito importante considerarmos alguns fatores que dificultam o desenvolvimento de tais estratégias. Salas de aula superlotadas, arquiteturas escolares inadequadas e a falta de recursos, não apenas tecnológicos mas também didáticos, financeiros e estruturais são fatores que causam o desapontamento dos professores e por vezes os fazem se conformar e se adaptar.

A primeira vez que levei meus alunos ao laboratório de informática, estávamos discutindo sobre reciclagem há algumas semanas e os alunos tinham que executar uma tarefa simples: pesquisar no *Google* algumas ideias de como reduzir, reciclar e reutilizar o lixo. Embora já tivessem estado no laboratório diversas vezes durante as aulas de informática, alguns alunos ainda tinham dificuldade para fazer o *login* nos computadores. Notei que muitos desses alunos eram aqueles que ainda não eram capazes de ler e escrever em língua materna. Além do mais, muitos deles não possuíam um computador em casa devido às suas condições financeiras.

Portanto, nessa experiência, entendi ser importante termos cautela antes de assumir que todos os alunos já têm habilidades com as tecnologias digitais. Conforme orienta Luke (2000), a maneira como a tecnologia é utilizada na educação, além de sua utilização social, deve sempre considerar o contexto em que está inserida. Luke defende que para utilizarmos qualquer programa básico de computador são necessários diferentes tipos de habilidades, tais como noções de impressão e uma série de linguagens simbólicas que nos permitem saber onde clicar para navegar em opções de menus. Além disso, ela afirma que constantemente nem nos damos conta desses tipos de letramentos. Faço minhas as palavras de Luke (2000), quando a autora afirma que:

[...] nem todos os grupos terão acesso imediato às novas tecnologias e, conseqüentemente, muitos estarão em desvantagem em um mercado de trabalho cada vez mais competitivo [...] a educação escolar não consegue compensar as profundas desigualdades da sociedade. Entretanto, o desenvolvimento em todos os alunos – independentemente das circunstâncias sociais, idade, localização geográfica ou habilidades – das competências tecnológicas e dos Multiletramentos exigidos para a competição justa no mercado de trabalho e a participação significativa na sociedade é tanto uma responsabilidade social quanto um direito de todos na iminente Era da Informação (LUKE, p. 91, 2000).

Como já mencionado anteriormente, na escola pesquisada, os computadores estavam em péssimas condições. O acesso à internet era limitado e muitos sites e programas eram restritos ou bloqueados. Leander (2013) cita o caso da *Ridgeview Academy*, uma escola particular para moças que promoveu um programa baseado no uso de *laptops*. O autor enfatiza as contradições entre a tentativa de criar práticas ubíquas que resultaram na reprodução da escola tradicional. Ele também afirma que uma das preocupações dos pais estava relacionada à segurança, já que a internet traria ameaças em potencial àquelas garotas.

A meu ver, a razão para o acesso restrito à internet na escola pesquisada estava relacionada ao acesso dos alunos a páginas para fins não pedagógicos ou talvez o acesso a sites maliciosos. Estas séries de restrições demonstram, de certa forma, a escola descrita por Leander (2013) como um espaço fechado de informações em que as fronteiras para o acesso à informação são ainda decididas e autorizadas pela escola. Em outras palavras, os alunos só podem ter acesso a *sites*, *softwares* e fontes que são legitimados pela escola. Além disso, os professores não tinham permissão para usar ou instalar nenhum programa que não fosse autorizado pela instituição.

Devido a tais restrições, os computadores continuavam sendo vistos como simples ferramentas de pesquisa. Durante umas das atividades desenvolvidas na sala de informática, conforme podemos observar na fotografia 9, apesar da presença do computador, os alunos continuam utilizando o caderno para copiar ou fazer anotações das informações pesquisadas na internet. Desta forma, tais atividades se aproximam muito mais daquelas descritas no primeiro grupo, conforme Chaves (2001), como a simples absorção dos computadores às mesmas práticas escolares

já existentes, do que àquelas propostas pelo segundo grupo, almejando a criação de novas práticas escolares por meio da apropriação da tecnologia.

Fotografia 9 – Atividade desenvolvida na sala de informática

Fonte: acervo do pesquisador

Ao analisarmos os dados gerados nas entrevistas, podemos observar algumas questões mais recorrentes quanto ao uso dos computadores, apontadas pelos alunos. Ao serem questionados sobre os aspectos positivos e negativos das aulas ministradas no laboratório de informática, durante a geração de dados para esta pesquisa, alguns pontos tornam-se mais evidentes, dentre eles: (1) o uso do computador como ferramenta de pesquisa; (2) a facilitação do aprendizado por meio de diferentes suportes e mídias, tais como o computador, imagens, jogos e vídeos; (3) os aspectos físicos relacionados ao uso do computador em aula; (4) a dimensão temporal da aula. Vejamos abaixo alguns relatos dos alunos, ao serem perguntados se as aulas de inglês, realizadas no laboratório de informática, haviam facilitado o desenvolvimento da aprendizagem:

Professor: Você acha que as aulas de inglês no laboratório de informática facilitaram ou dificultaram sua aprendizagem? Como?

Pedro: Facilitaram porque:: aí lá tem mais conhecimento (+) o computador, o Google (+) pode pesquisar várias coisas

Aline: Eu achei mais fácil também porque lá você pode pesquisar e aprender muito mais, né?

Roberta: É que facilitou porque lá na informática a gente pesquisa e a gente acha mais coisa do que aqui na sala (+) então é melhor.

Carlos: Eu prefiro lá na sala de informática por causa que quando a gente pesquisa a gente aprende mais:: a gente consegue descobrir (+) as coisas que a gente não sabe ainda.

Elaine: Eu também prefiro lá porque (+) tipo assim lá você pesquisando você aprende muito mais do que na sala (+) lá você (+) tipo assim (++) lá você pesquisa (+) é:: (+) palavras assim em inglês que num: (+) que você num passa assim na lousa.

Quanto ao uso do computador como ferramenta de pesquisa, observa-se nos comentários dos alunos Pedro, Aline e Roberta que, frequentemente, o computador é utilizado para realizar pesquisas em *sites* de busca, como o *Google*, ou ainda para pesquisar palavras desconhecidas em inglês. De fato, isto não muda muitas coisas em termos de práticas, pois usar o computador para fazer pesquisas no *Google* não seria uma grande inovação nos pressupostos epistemológicos. Concordo com Leander quando o autor critica o pressuposto da escola de que a internet é “essencialmente mais uma ferramenta para informação do que para a comunicação” (p.69, 2013). Neste caso, ele argumenta que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) transformam-se apenas em “TIs” na escola, já que a comunicação é suprimida.

No entanto, podemos observar nos dados que a utilização dos computadores, mesmo que predominantemente para fins de pesquisa, tem o potencial de promover, em parte, a agência dos alunos, os quais tornam-se mais autônomos no processo de construção do conhecimento, conforme os comentários dos alunos Carlos e Elaine. Carlos, por exemplo, afirma que quando o aluno pesquisa por conta própria, consequentemente ele aprende mais através da descoberta. Elaine, por sua vez, aponta que o acesso aos computadores na sala de informática permite que você aprenda mais do que na sala de aula regular, pois ela pode pesquisar, por conta própria, as palavras desconhecidas escritas na lousa. De fato, apesar de não ser uma prática radicalmente transformadora, uma vez que o acesso à informação por meio de pesquisas no *Google* poderia ser comparado a uma visita à biblioteca (guardadas as devidas proporções), onde os alunos podem acessar a informação nos livros, percebo que a utilização dos computadores de certa forma pode colaborar para promover a autonomia e a agência dos alunos, mesmo que ainda de

maneira restrita. No entanto, tais atividades se inscrevem naquele primeiro grupo descrito por Chaves (2001), em que os computadores ainda seriam utilizados como instrumentos de ensino, sendo apenas absorvidos a rotinas e práticas escolares preexistentes, conforme também ressaltam Lankshear e Knobel (2013).

Quanto ao segundo aspecto, percebe-se nos comentários dos alunos a facilitação do aprendizado por meio do uso de diferentes suportes e mídias, como o computador, imagens, jogos e vídeos:

Marina: foi mais fácil/ mais fácil assim (+) fomos aprendendo mais coisas mexendo no computador (+) e também foi ensinando mais a gente

Estela: Eu prefiro que seja lá ((*na sala de informática*)) (+) por causa do que: a gente mexe no computador lá e acessa as imagem (+) e nós vê vídeo.

Alisson: facilitou que a gente aprendeu mais (++) mexer com o computador

Pedro: Porque lá na informática né (+) lá é melhor tem novos conhecimentos (+) e eu gostei dos joguinhos

Inicialmente, nota-se que a inclusão digital representa uma realidade ainda distante para alguns alunos, sobretudo nos bairros de classe baixa na periferia. Percebe-se, nos comentários dos alunos Marina, Estela e Alisson, que a possibilidade de manusear o computador e explorar seus recursos para o aprendizado não faz parte de suas realidades diárias, pois os três alunos enfatizam a importância da oportunidade de aprender a “mexer” no computador. Trata-se de um comentário recorrente, pois fica evidente nos dados que muitos outros alunos, os quais não foram citados aqui em função das escolhas do pesquisador, também mencionam este fator. Observa-se que muitos destes alunos valorizam a experiência de poder explorar os recursos do computador, tais como o acesso a diferentes fontes de informação e a possibilidade de visualizar imagens e vídeos para a aprendizagem do idioma. Vejamos alguns outros comentários:

Kauã: Eu prefiro lá ((*na sala de informática*)) também (+) porque lá a gente pode aprender mais (+) assistir vídeo, fotos (+) vê como as coisa são.

Jefferson: lá dá pra ver imagens e dá pra você pesquisar o que você não sabe porque na sala de aula você só vê a lousa (+) e fica imaginando o que você tá falando.

Priscila: eu gostei de quase todas as aulas (+) só não gosto da aula de:: lá na sala ((*tradicional*)) né (+) porque:: eu ficava com dificuldade aí não sabia o que era (++) aqui ((*na sala de informática*)) é melhor porque aí passa os vídeos (+) passa mais fácil né

Observa-se, a partir dos comentários acima, que há uma inclinação dos alunos em relação ao uso da sala de informática em detrimento à sala de aula regular. Considerando-se os comentários dos alunos Kauã, Jefferson e Priscila, nota-se que o acesso a recursos adicionais (mesmo que muitas vezes em condições precárias) mostra-se um atrativo para os alunos, assim como reflete novas e diferentes possibilidades de aprendizagem, como o fato de poder “ver as coisas como elas são”, em vez de simplesmente ficar imaginando o que o professor fala e escreve na lousa, na sala de aula tradicional. A meu ver, estes fatores estão atrelados aos efeitos da migração da forma predominantemente escrita, ao longo dos tempos, para a predominância da imagem na contemporaneidade, assim como o surgimento e a importância da tela paralelamente ao livro impresso, conforme discorre Kress (2003, 2010). Outrossim, o conceito de multimodalidade de Kress não privilegia apenas a linguagem escrita, já que está associado a diferentes lógicas ou diferentes modos de construção de sentidos, posição da qual compartilhamos nesta pesquisa.

Quanto aos aspectos físicos relacionados ao uso do computador na sala de informática, podemos observar, nos comentários a seguir, uma série de implicações físicas, motoras e espaciais em comparação à sala de aula tradicional. Vejamos:

Pedro: Então (+) no computador é mais fácil porque você vai lá (+) e lá tem mais de um milhão de escolhas e no caderno você tem que copiar.

Thaís: mais fácil (++) porque lá na sala tem gente que não enxerga muito (+) e:: e aqui é mais fácil porque:(+) porque cada um tá no seu lugar

Larissa: aqui ((*referindo-se à sala de informática*)) é mais fácil porque aqui eu não preciso ficar escrevendo tanto/ aqui você: (+) fala que pode digitá (+) assim no computador (+) aí assim fica muito moleza aqui pra fazê as coisas

Henrique: na sala de informática (++) porque é mais legal (+) não cansa tanto a mão

Sandro: eu prefiro aqui/ porque aqui eu não me canso de: (+) fazê tudo rapidinho

Fábio: eu demoro na hora de escrever ((*no computador*))

Dentre os aspectos citados acima, o que fica mais evidente é o fato dos alunos preferirem utilizar o computador a ter que copiar a lição da lousa. Nota-se que o motivo mais alegado por eles é o fato de que copiar a lição da lousa cansa muito mais do que utilizar o computador, no qual muitas atividades não requerem cópia ou podem ser digitadas. No entanto, alguns alunos, notadamente aqueles que ainda não eram totalmente alfabetizados, como é caso do aluno Fábio, afirmaram ter dificuldades na hora de escrever utilizando o teclado do computador (o que não seria diferente no caso da utilização do lápis e papel).

Fotografia 10 – Visão geral da sala de informática

Fonte: acervo pessoal do pesquisador

A aluna Thaís ainda menciona mais um aspecto importante. Pelo fato de na sala de informática cada aluno ou dupla de alunos estar em frente à tela do computador, o problema de não conseguir enxergar a lousa na sala de aula tradicional – devido à arquitetura “nuca-a-nuca” de carteiras enfileiradas, principalmente para aqueles alunos que se sentam no fundo da sala – não é constatado na sala de informática, em que a lousa é raramente utilizada pelo professor.

Já em relação ao aspecto espacial da sala, podemos observar, na fotografia 10, que a arquitetura espacial da sala de informática favorece não apenas o trabalho em duplas e grupos, mas também a livre circulação dos alunos pelo ambiente, de maneira que propicia a troca de informações e a prática colaborativa entre eles.

Conforme ressaltam Lankshear e Knobel (2003), a prática colaborativa e o conhecimento distribuído têm o potencial de promover transformações na educação formal. Neste caso, observa-se que a transformação espacial promove uma ruptura com a arquitetura “nuca-a-nuca” predominante na sala de aula tradicional.

Quanto à dimensão temporal da aula, observa-se no comentário do aluno Sandro que a utilização dos computadores na sala de informática também promove uma otimização do tempo da aula, o qual, conforme já mencionado, era de apenas cinquenta e cinco minutos. Esta hipótese é corroborada por comentários parecidos de outros alunos, transcritos abaixo:

Letícia: Eu também prefiro lá ((*na sala de informática*)) por causa que cê pode aprendê bem mais lá (+) porque (+) na sala cê num (+) é:: cê num pode explicá tudo porque (+) bate o sinal às vezes (+) e lá cê pode explicá tudo porque o computador é rápido.

Paulo: eu prefiro mais na sala de informática por causa que a gente aprendeu mais rápido (+) por causa que tem os computador

Retomando o exposto no início desta seção, Lankshear e Knobel (2013) consideram hipóteses para a criação de práticas de novos letramentos que não necessariamente pressupõem o uso de tecnologias digitais e novas mídias, embora reconheçam a importância e o aumento da presença de tais tecnologias na vida dos alunos, suas famílias, redes de comunicação e comunidades.

Em relação ao uso destas tecnologias digitais em sala de aula, estou totalmente consciente de que não promovi nenhuma revolução epistemológica. Nós não criamos um *blog*, uma narrativa multimodal ou desenvolvemos *games*. Na verdade, estou ciente da estrutura precária e dos poucos recursos de que dispomos na escola pública e o quão longe estamos de mudar esta realidade. A meu ver, antes de mudarmos nossas práticas, é necessário, sobretudo, mudar a escola da forma como esta se apresenta hoje. Entretanto, acredito que seja possível ao menos implementar algumas práticas, as quais não são necessariamente mediadas por tecnologias ou novas mídias, para que possamos promover novos letramentos e lidar com conceitos como o desenvolvimento do pensamento crítico, da cidadania, da agência discente, da diversidade e da pluralidade de culturas. Tais práticas serão melhor ilustradas nas seções a seguir.

3.5 O ensino de inglês como ecologia de saberes

*História mal contada, distorcida e maquiada
retocada, ensinada como verdade
Na escola aprendem a versão pela metade
apoiada num falso tratado de liberdade
Que nem de longe amenizou os danos
aos seres humanos descartados
por não mais, encaixados nos planos
[...] E quem foi arrancado do seu habitat
teve que suar, se virar pra se adaptar
por aqui, doutrinado pra não reagir
nunca retrucar, não pensar, não fugir
O livro diz que os vilões eram heróis
quem colheu e construiu,
nunca teve o que deixar pra nós [sic].
além da força pra lutar, não me contentar
quando não acreditar, sempre contestar
Não acredite no que vê, no que lê,
no que dizem por aí pra tentar te iludir
(fica ligado que eles querem te arrastar).
Vai de você querer ou não acreditar.*

(Kamau)¹⁵

O tipo de pesquisa aqui implementada pede que sejam levados em conta o caráter heterogêneo, a pluralidade cultural, a multiplicidade de linguagens e saberes que se apresentam e se desenvolvem em sala de aula, assim como fomenta a *ecologia dos saberes*, conceito segundo o qual Sousa Santos (2010) defende que,

Sendo infinita, a pluralidade de saberes existentes no mundo é inatingível enquanto tal, já que cada saber só dá conta dela parcialmente, a partir de sua específica perspectiva. Mas, por outro lado, como cada saber só existe nessa pluralidade infinita de saberes, nenhum deles se pode compreender a si próprio sem se referir aos outros saberes (SOUSA SANTOS, 2010, p.543).

Para o autor, o conceito engloba a diversidade e o cruzamento de saberes presentes ao redor do mundo, os quais se encontram por meio de formas diferentes, mas também semelhantes, manifestando narrativas e perspectivas locais específicas. Segundo ele, estas perspectivas isoladamente não seriam capazes de captar a forma plural que os saberes se manifestam no mundo. Assim, tais saberes

¹⁵ Trecho da música *Não acredite se quiser*, do rapper paulistano Kamau. In: SILVA, M. V. A. (Kamau). Não acredite se quiser. Intérprete: Kamau. In: **Non ducor duco**. São Paulo: Plano Audio, 2008. CD, faixa 8.

estariam deslocados para além dos contextos sócio-históricos em que foram produzidos, porém fazem referência ao conhecimento do outro para que, por meio de uma relação de alteridade, possam compreender a si próprios. A fim de problematizar melhor a questão, apóio-me em Arendt, a qual advoga que o conceito de pluralidade é a “condição da ação humana porque todos nós somos o mesmo, isto é, humanos, de tal maneira que ninguém nunca é igual a nenhum outro que já viveu, vive ou viverá” (1998, p.8).

A partir destes conceitos, analisarei a situação a seguir, a qual foi observada em uma das turmas do 4º ano, em uma aula durante o mês de outubro, em que discutíamos a respeito da comemoração da festa do *Dia das Bruxas*, também conhecida como *Halloween*. Falávamos sobre o *Jack-o'-lantern*, um dos símbolos da comemoração, representado por uma abóbora na qual é esculpido um rosto assustador, formando uma espécie de luminária ao ser introduzida uma vela acesa em seu interior. Para minha surpresa, e também para o restante dos alunos, um aluno me perguntou se eu sabia o que era uma cabaça. Em seguida, ele me explicou que no Nordeste, local onde ele nasceu, tinham o costume de fazer um tipo de luminária parecida com aquela abóbora, porém usando uma vela e a cabaça (fruto da cabaceira, utilizado para a confecção de instrumentos musicais, vasilhas, vários objetos e também no artesanato). Trata-se, pois, de um exemplo de como a hibridação dos conhecimentos construídos de forma colaborativa (ROJO, 2012) no ambiente escolar, onde existe a diversidade de culturas, dialoga com a questão da *ecologia de saberes* (SOUSA SANTOS, 2010). De certa forma, na situação narrada, o aluno reivindica sua subjetividade por meio das narrativas e práticas sociais de sua cultura local. Conforme Giroux (2003):

A cultura emprega o poder em suas conexões como o campo da subjetividade, ou seja, ela oferece identificações e noções de sujeito por meio de formas de conhecimento, valores, ideologias e práticas sociais que disponibiliza, em relações desiguais de poder, para diferentes setores da comunicação global e nacional. Como força pedagógica, a cultura reivindica certas histórias, memórias e narrativas (GIROUX, 2003, p.19).

Percebe-se que o aluno usa seu conhecimento de mundo para construir sentido daquela experiência, de forma que estabelece conexões com sua cultura

local. Conforme os argumentos de Giroux, percebe-se uma relação de desigualdade de poder entre a cultura de onde fala o aluno e a cultura estrangeira, pois, apesar de serem brasileiros, nem o professor, nem o restante dos alunos da classe tinham conhecimento daquele tipo de manifestação cultural narrada pelo menino. Trata-se, portanto, de uma reivindicação identitária, por meio da qual o aluno exerce sua subjetividade e compartilha seus valores e práticas sociais a partir daquela troca de experiências em sala de aula. Além disso, Gee (2004) observa que quando os alunos ensinam uns aos outros eles acabam assumindo o papel de liderança tradicionalmente realizado pelo professor.

Em outra ocasião, conversava com uma professora a respeito das dificuldades de aprendizagem de um aluno recém-chegado de uma escola de uma cidade também do interior do Nordeste. Ao referir-se ao aluno, a professora proferiu a seguinte afirmação:

“O José? Este você pode esquecer que não aprende nada. Ele veio lá da terrinha” ((referindo-se ao Nordeste)).

É lamentável que ainda hoje, em meio a tantas discussões na sociedade acerca do respeito à diversidade, se ouça um comentário irônico deste tipo vindo de um educador. Faço aqui uma breve analogia ao pensamento de Sousa Santos (2010). Para ele, no cenário da contemporaneidade, há dois aspectos distintos que dividem o hemisfério norte e sul, sendo o primeiro considerado dominante e o segundo marginalizado. Segundo o teórico, as epistemologias ocidentais ou do norte (América do Norte e Europa Ocidental) detêm a hegemonia do conhecimento “valorizado” e impõem sua perspectiva e sua visão totalitária e parcial como verdade absoluta para as outras nações, o que Sousa Santos nomeia como *pensamento ortopédico*. Assim, posiciono-me ao lado de Sousa Santos e de Veyne (1998) para criticar essa visão totalitária e parcial, uma vez que “a verdade é que a verdade varia” (VEYNE, 1988, p.118), ou seja, as verdades, assim como as mentiras, são igualmente construídas e possuem validade somente no seu contexto sócio-histórico de produção e, por conseguinte, não devem ser tomadas como discursos universais partilhados por todas as nações ao redor do mundo. Para Arendt¹⁶,

¹⁶ ARENDT, H. Truth and politics. In DERRIDA, J. História da mentira: prolegômenos. **Estudos Avançados**, 10 (27), p. 7-39, 1996.

As mentiras sempre foram consideradas instrumentos necessários e legítimos, não somente do ofício do político ou do demagogo, mas também do estadista. Por que será assim? O que isso significa quanto à natureza e dignidade do campo político por um lado, quanto à natureza e dignidade da verdade e da boa fé por outro lado?" (ARENDT, 1967 *apud* DERRIDA, 1996, p.11).

O trecho supracitado foi extraído da obra *História da Mentira*, de Jacques Derrida (1996), na qual o autor questiona a relatividade dos conceitos de verdade e mentira na sociedade. Derrida discorre a respeito do artigo de Arendt, *Truth and Politics*¹⁷, escrito em 1967 para a revista *New Yorker*, em que a autora criticava o tratamento político das notícias por causa das tecnologias modernas e da mídia. Segundo ele, a autora discute o crescimento alarmante da mentira no campo político, em que a manipulação da informação, da opinião e das massas atua na construção de imagens e de narrativas na política dos governos. Para Arendt, a construção de imagens não teria somente o papel de idealizar a realidade, mas também de substituí-la por completo. Este substituto, porém, na maioria das vezes, destacaria-se mais do que o original.

Portanto, a imagem estereotipada do nordestino reproduzida pela professora, como um ser ignorante, incapaz de assimilar determinados conhecimentos, é reflexo de uma narrativa construída que, em muitos casos, destaca-se mais do que o contexto real daquele povo. O conceito do pensamento ortopédico, conforme Sousa Santos (2010), salienta a necessidade de epistemologias que considerem a infinita diversidade do mundo, bem como a incapacidade que temos de assimilar tal complexidade.

Fazendo uma analogia a partir do exposto, observa-se um quadro parecido no contexto brasileiro, no qual podemos notar as epistemologias das regiões sul e sudeste como sendo dominantes, as quais impõem sua hegemonia sobre as outras localidades do país, principalmente as regiões marginalizadas, como é o caso do Norte e Nordeste. De fato, isto promove uma verdadeira mutilação de parte das identidades e saberes da cultura de tais regiões, o que Sousa Santos (2010) chama de *epistemicídio* ou *fascismo epistemológico*.

¹⁷ ARENDT, H. Truth and politics. **The New Yorker**, February 25, 1967, p.49.

Rancière (2010) faz uma crítica aos professores que partem do conceito da desigualdade almejando alcançar a igualdade de conhecimentos. Tratam-se dos conceitos de *igualdade/desigualdade*, a partir dos quais o autor alega que o aluno já inicia no contexto escolar em desvantagem, pois este seria considerado incapaz de aprender a raciocinar sozinho e, por esta razão, precisaria porventura do mestre para auxiliá-lo a compreender o mundo ao seu redor. Desta forma, um dos argumentos da crítica de Rancière (1991) consiste em alegar que “explicar algo para alguém é antes de tudo mostrar a este alguém que ele não pode compreender sozinho” (p.6) e que, além disso, faz-se uma distinção entre professor e aluno, sendo respectivamente “a mente sábia e a ignorante, a mente madura e a imatura, o capaz e o incapaz, o inteligente e o estúpido” (p.6). Portanto, a crítica do autor ao que ele chama de *mito da pedagogia* facilita o entendimento acerca da condição de desigualdade outorgada aos diversos saberes e epistemologias que se manifestam na sala de aula.

Observa-se no EF-I público, sobretudo na escola pesquisada, pertencente a um bairro de periferia, o qual por si só já seria composto pelas minorias e os excluídos, que existe ainda a minoria das minorias. O que percebo é que os alunos advindos de outras regiões, como Norte e Nordeste, ou aqueles que apresentam certos distúrbios de aprendizagem, fazem parte de um grupo que estão ainda mais à margem da sociedade que os outros. Trata-se, portanto, de uma dupla desvantagem, uma vez que, além de serem supostamente considerados “inferiores” ao mestre, também seriam notadamente tidos como “inferiores” aos outros alunos da classe, conforme podemos perceber a partir da conotação presente no comentário feito pela professora. Concordo com Gee (2004), ao comparar a escola aos *espaços de afinidade*, quando o autor ressalta que a escola é muito menos flexível em relação às questões de raça, gênero, classe social e incapacidades, já que esta segregaria muito mais do que em um espaço onde as interações ocorrem virtualmente, por exemplo.

Ao analisarmos a postura da professora, podemos confrontá-la com o que diz Sousa Santos (2010), considerando-se o conceito da *douta ignorância* problematizado por ele. O mencionado conceito relaciona-se à competência de reconhecermos nossas limitações epistemológicas, uma vez que somos seres humanos, aliada à conscientização de que a amplitude infinita e a diversidade de experiências humanas demandam de nós a aceitação e a partilha da diversidade

epistemológica do mundo. Nos termos do autor, trata-se do “saber do não saber” (2010, p. 540). Partindo do exposto e levando em consideração a teoria da *igualdade/desigualdade* apresentada por Rancière (2010), é possível fazermos uma analogia e estabelecermos um diálogo entre ambos os conceitos. De certa forma, os dois conceitos apresentados enfatizam a necessidade de o professor assumir sua douda ignorância, de maneira que não refute ou exclua os saberes do outro.

O exemplo da luminária trazido pelo aluno comprova que a diversidade epistemológica contribui de forma significativa para a construção de discursos contra-hegemônicos em sala de aula. Da mesma forma, a importância do professor em assumir a partilha em detrimento ao monopólio de saberes é capaz de promover aulas em que a participação dos alunos na construção do conhecimento se torne mais ativa e legitimada. Entendo que, ao tratar o processo de ensino e aprendizagem como uma transmissão linear de conhecimentos, o professor parte de um pensamento equivocado, segundo o qual ele deteria o monopólio do conhecimento e assumiria que seus alunos necessitam galgar os degraus desta escada, um por um, para que em determinado momento alcancem o nível de conhecimento igual ao que ele possui. Contrariamente a esta posição, defendo que é preciso ter a humildade de saber-se ignorante, de modo a não partir do pressuposto da desigualdade de saberes, entre o professor e seus aprendizes, com o objetivo de alcançar a igualdade como objetivo final.

Desta forma, chegamos a uma questão crucial neste momento: como considerar a igualdade de saberes como ponto de partida para a construção do conhecimento na escola?

Ao abordar a questão da igualdade de saberes, Rancière (2010) não entende que os indivíduos sejam semelhantes com relação a serem dotados do mesmo tipo de conhecimento. Fazendo uma alusão a Bourdieu (1986), penso que não se trata do legado do capital cultural herdado ao longo das gerações ou de que estes indivíduos tenham um repertório cultural de saberes similares, assim chamados “universais”, que precedem sua chegada à escola. Pelo contrário, já que não é o caso de assumir uma condição em que a sala de aula seria supostamente homogênea. Trata-se, pois, de considerar a diversidade, as diferenças culturais e as particularidades de cada indivíduo presentes no ambiente escolar, como observado no exemplo do menino nordestino. Rancière (2010) advoga que é preciso não ignorar o conhecimento do outro, isto é, considerar o princípio da igualdade é afirmar

que a experiência do aluno é igualmente válida à do professor, para que, desta forma, o docente possa legitimar a inteligência empírica, que é inerente ao sujeito aprendiz, por meio de seu conhecimento prévio e de suas vivências enquanto ser no mundo.

Além disso, entendo o princípio da ecologia de saberes como uma forma de contradiscurso em relação ao conceito do epistemicídio de saberes (SOUSA SANTOS, 2010) nas salas de aula. Assim, defendo a necessidade de analisarmos de maneira crítica o papel cristalizado do professor entendido como um “transmissor” de conhecimentos, visto que a hierarquia vertical que tradicionalmente se estabeleceu, imposta de cima para baixo, confere um tratamento de desigualdade aos aprendizes, pois, para que possamos implementar uma educação crítica, é necessário pressupor a igualdade de saberes na escola. De fato, reitero que é preciso considerar e respeitar as características individuais, de modo que se construam as bases para uma educação plural em que o protagonismo do aluno no processo de ensino e aprendizagem seja colocado em primeiro plano.

3.6 - O ensino de inglês no EF-I público: questões de diversidade

A intolerância, e não a diferença, é o inimigo [sic] da democracia, e é difícil, se não for impossível, que os estudantes acreditem na democracia sem reconhecer a diversidade cultural e política como condição primária para apreender formas múltiplas de alfabetização, experimentando a vitalidade de culturas públicas diversas e recusando o conforto de culturas monolíticas definidas por exclusões racistas. As diferenças nesse caso tornam-se importantes não apenas como marcadores de identidade rígidos, mas como diferenças marcadas por relações desiguais de poder, lugares de contestação e de histórias, experiências e possibilidades em constante alteração. A diferença questiona a dinâmica central do poder e, ao fazê-lo, abre um espaço para colocar-se no lugar do outro, para compreender outros significados e, assim, cria as condições de luta para negociar e desafiar as ideologias e maquinarias do poder que posicionam alguns sujeitos enquanto simultaneamente negam o protagonismo a outros.

(GIROUX, 2003, p.46)

A epígrafe supracitada dá o tom da problematização que pretendo empreender nesta seção, uma vez que reflete os tempos difíceis que temos

vivenciado com relação às políticas educacionais, sobretudo no que diz respeito às questões de diversidade na educação. Primeiramente, um dos objetivos na ocasião da elaboração das sequências didáticas aplicadas nesta pesquisa era abordar questões de gênero e de diversidade na escola, tais como relações étnico-raciais e discriminação, orientação sexual e identidade de gênero. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), um dos documentos que orientam a prática docente, já indicavam, em 1998, a abordagem de temas transversais como Pluralidade Cultural e Orientação Sexual, este último com elementos que remetem às discussões realizadas no campo dos estudos de gênero. No entanto, apesar da grande relevância social da abordagem dos referidos temas, na proposta curricular RECEI/RECEF para o ensino da língua inglesa no EF-I do município investigado, analisada no capítulo 1 desta tese, não há nenhuma menção às questões raciais, de gênero e de diversidade.

Em se tratando destas temáticas, notam-se iniciativas por parte do governo federal, como o projeto piloto realizado em 2006, intitulado *Gênero e Diversidade na Escola: Formação de Professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-raciais*¹⁸, resultado de uma articulação entre diversos ministérios do governo Lula (Secretaria Especial de Políticas para Mulheres, Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial e o Ministério da Educação), o Conselho Britânico (órgão do Reino Unido atuante na área de Direitos Humanos, Educação e Cultura) e o Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM/IMS/UERJ). Além disso, outras publicações do governo federal, como a cartilha da Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação (SEF/MEC), contendo orientações sobre a abordagem da orientação sexual¹⁹, apontavam a importância de abordarmos tais assuntos, os quais muitas vezes ainda são considerados tabus em sala de aula, especialmente no EF-I. De acordo com o documento,

[...] o trabalho de Orientação Sexual na escola é entendido como problematizar, levantar questionamentos e ampliar o leque de

¹⁸ Disponível em

<http://estatico.cnpq.br/portal/premios/2014/ig/pdf/genero_diversidade_escola_2009.pdf> Acesso em 20 jun. 2016.

¹⁹ Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro102.pdf>> Último acesso em 17 jun. 2016.

conhecimentos e de opções para que o aluno, ele próprio, escolha seu caminho [...] A escola deve informar e discutir os diferentes tabus, preconceitos, crenças e atitudes existentes na sociedade, buscando, se não uma isenção total, o que é impossível de se conseguir, uma condição de maior distanciamento pessoal por parte dos professores para empreender essa tarefa (BRASIL, 200-, p. 83).

Entretanto, recentemente, temos visto diversas medidas sendo extintas da noite para o dia, não apenas na educação, mas também nas políticas sociais de amparo às minorias, o que implica um enorme retrocesso para as conquistas progressistas. No ano de 2016, dias depois de ocupar o cargo como presidente interino, Michel Temer decide extinguir o Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos. Uma parte da bancada de deputados do congresso nacional, denominada BBB (Bíblia, Boi e Bala), tem promovido uma série de medidas conservadoras que atingem não apenas a liberdade dos educadores, mas também as políticas educacionais como um todo.

Um dos maiores exemplos foi o movimento denominado *Escola Sem Partido* [sic], recentemente arquivado, o qual consistia em um conjunto de propostas polêmicas em diversas esferas do parlamento (câmaras de vereadores, assembleias legislativas etc). De acordo com o projeto de lei nº 867, de 2015, de autoria do Deputado Sr. Izalci (PSDB-DF), seria obrigatoriamente vedada ao professor em sala de aula “a prática de doutrinação política e ideológica bem como a veiculação de conteúdos ou a realização de atividades que possam estar em conflito com as convicções religiosas ou morais dos pais ou responsáveis pelos estudantes”²⁰. Este conjunto de propostas pretendia bloquear iniciativas não apenas com relação às questões de gênero e de diversidade, mas também ao próprio desenvolvimento do pensamento livre e crítico, promovendo uma verdadeira caça aos profissionais da educação que tentassem implementar algum tipo de proposta com o objetivo de discutir tais temáticas em sala de aula.

Seguindo esta mesma linha, no estado de Alagoas, deputados estaduais aprovaram o projeto de lei *Escola Livre* [sic] (o qual ainda é objeto de contestação judicial) em que professores acusados de “doutrinar” e “induzir” alunos em assuntos políticos, religiosos e ideológicos, são obrigados a manter a “neutralidade” em suas aulas, sob pena até mesmo de demissão, de acordo com matéria publicada no *site*

²⁰ Projeto de lei nº 867, de 2015, de autoria do Deputado Sr. Izalci (PSDB-DF). Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/1317168.pdf> > Acesso em: 07 jul. 2016.

UOL²¹. No entanto, em março de 2017, os efeitos da lei foram suspensos, após liminar do ministro do Supremo Tribunal Federal Luís Roberto Barroso, o qual afirma que o projeto viola o direito à educação e invade a competência exclusiva da União.

Além disso, conforme notícia divulgada no *site da Folha de São Paulo*²², até junho de 2016, oito estados já haviam excluído a ideologia de gênero de seus planos de educação. Conforme exposto na PLS 193/2016, de autoria do senador Magno Malta (PR-ES),

O Poder Público não se imiscuirá na opção sexual dos alunos nem permitirá qualquer prática capaz de comprometer, precipitar ou direcionar o natural amadurecimento e desenvolvimento de sua personalidade, em harmonia com a respectiva identidade biológica de sexo, sendo vedada, especialmente, a aplicação dos postulados da teoria ou ideologia de gênero²³.

Apoiando-me nos argumentos de Giroux (2003), fica claro para mim que tais movimentos obedecem a imperativos políticos, mercadológicos e “morais”, baseados nos interesses dos mesmos representantes e entusiastas da referida bancada BBB de deputados e senadores, os quais tolgem as iniciativas de educadores que desenvolvem um trabalho de formação crítica dentro das escolas, a fim de promover a capacidade de questionamento dos estudantes, bem como seu protagonismo crítico. Segundo o referido autor:

Pressionados pelos conservadores, os educadores cada vez mais são influenciados para definirem seus papéis na linguagem da cultura empresarial, fortalecida pelo apelo a um discurso de objetividade e neutralidade que separa questões políticas de questões culturais e sociais. Dentro desse discurso, os educadores estão sendo pressionados para se tornarem servos do poder empresarial, operativos multinacionais que funcionam principalmente como especialistas desinteressados, dedicados aos imperativos do profissionalismo acadêmico (GIROUX, 2003, p.27).

²¹ Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2016/04/26/deputados-de-al-aprovam-lei-que-pune-professor-que-opinar-em-sala-de-aula.htm>> Acesso em: 17 jun. 2016.

²² Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/06/1647528-por-pressao-planos-de-educacao-de-8-estados-excluem-ideologia-de-genero.shtml>> Acesso em: 17 jun. 2016.

²³ Projeto de lei do Senado nº193/2016, de autoria do Senador Magno Malta (PR-ES). Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/ecidania/visualizacaomateria?id=125666>> Acesso em: 20 jul. 2016.

A crítica do autor está direcionada, principalmente, ao fracasso da política enquanto força progressista, a qual oferece poucos espaços para fortalecer uma forma de ensino articulada com mudanças, isto é, um ensino mais crítico que não se reduza à simplificação e não se submeta a uma lógica instrumentalista guiada por doutrinas neoliberais (GIROUX, 2003, p. 20). Concordo com Kalantzis e Cope (2000) que o papel do Estado não é enaltecer uma única forma padrão dos conceitos de cultura e língua. Pelo contrário, para os autores precisamos de estados que “operem as diferenças” (p.15), de modo que o estabelecimento de uma base para uma sociedade mais coesa e igualitária demanda uma visão em que as diferenças não sejam tratadas como exceções, mas sim como a norma (KALANTZIS; COPE, 2000).

No início de 2017, após decisão polêmica, a prefeitura de Ariquemes (RO) manda retirar todas as páginas dos livros didáticos distribuídos pelo MEC que abordavam o tema da diversidade sexual, das uniões homoafetivas ou do uso de preservativos, conforme notícia publicada no portal G1²⁴. De volta ao início do ano de 2014, no decorrer da elaboração das atividades a serem aplicadas nesta pesquisa, também havia um grande furor na mídia devido à suposta distribuição de cartilhas por parte do MEC que, segundo um veículo de comunicação²⁵, faziam apologia ao sexo entre crianças no início da idade escolar.

Considerando-se todo o exposto, analisarei aqui uma das sequências didáticas elaboradas para a geração dos dados desta pesquisa, aplicada no primeiro semestre de 2014. A partir da temática “família”, na qual eu teria que ensinar os membros da família e as relações de parentesco em inglês, foi elaborada uma sequência didática (apêndice A) que visava problematizar, a partir do gênero “árvore genealógica”, a noção de família e o conceito das relações étnico-raciais, a discriminação, a orientação sexual e a identidade de gênero. Visto que muitos dos alunos vinham de famílias que, devido a diversos fatores, não atendiam aos “padrões”, os quais parte da sociedade julga ser de uma família estruturada, minha

²⁴ CARLOS, J. Prefeitura manda tirar trechos de livros escolares com união entre gays. **Portal G1 – Globo.com** [online]. Disponível em: <<http://g1.globo.com/ro/ariqueemes-e-vale-do-jamari/noticia/2017/01/prefeitura-manda-arrancar-paginas-de-livros-escolares-sobre-homossexuais.html>> Acesso em: 24 jan. 2016.

²⁵ GUIDALLI, S. Fique de olho nesse livrinho. A escola do seu filho poderá adotá-lo. **Escola sem partido: educação sem doutrinação** [online]. Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/component/acymailing/archive/view/mailid-43/key-7e520a1cbe6deddc38327955c4c533be/subid-307-6d836d908ff0bc2a9dff156540bdcb92>> Acesso em: 17 jun. 2016.

ideia era desconstruir a imagem cristalizada da família nuclear tradicional, da forma como estava retratada no livro didático (Figura 6).

Figura 6 – Família retratada no livro do aluno

Fonte: LIMA; CARVALHO, 1996, p.70.

Para Rocha (2012), o ensino de inglês em sua vertente mais tradicional privilegia o falante nativo como o “dono legítimo” da língua, em que esta é usada em diversos contextos geralmente de forma idealizada. Isto faz com que surjam propostas que não priorizam o uso “social e situado da linguagem”, em que constantemente figuram “personagens geralmente estereotipados e bastantes distantes das muitas realidades e identidades vivenciadas pelos alunos do EFI público” (2012, p. 170-171). A autora acrescenta que no âmbito do ensino de inglês na Educação Básica, nota-se que os livros didáticos acabam por privilegiar gêneros orais do cotidiano, focados no ensino de pronúncia, vocabulário e gramática, sobretudo. Assim, concordo com a proposta da autora de que, para expandirmos esse tipo de abordagem, é necessário um enfoque de ensino “com base em práticas situadas, preocupadas com a diversidade identitária, linguística e cultural” (2012, p. 171).

Portanto, um dos meus principais objetivos ao abordar a temática da família em sala de aula era desconstruir a noção desta família idealizada e estereotipada, branca e de cabelos loiros, a qual estava representada no livro didático, assim como muitas vezes é exposta na mídia. Tal família supostamente nuclear, isto é, pai, mãe, um ou dois filhos e um cachorro, construída no imaginário da sociedade, reproduz o que Luke (2000) chama de os mesmos velhos discursos cristalizados na sociedade. Trata-se do tipo de família que aparece nos comerciais de *Coca-cola* ou de margarina, mas que não representa a realidade da diversidade de famílias presentes no contexto dos meus alunos.

Com o objetivo de aproximar o tema ao universo infantil, foi utilizada, conjuntamente com a imagem do livro exposta na figura 6, uma imagem dos personagens do desenho animado *Os Simpsons*, por se tratarem de personagens muito populares entre os alunos. Por meio dessas imagens, o tema da aula foi introduzido e, a partir do levantamento do conhecimento prévio dos alunos, o professor inicia a aula ensinando o vocabulário referente ao tema família (*father, mother, brother, sister*, etc.). Primeiramente, o professor assume que, igualmente à família representada no livro, os *Simpsons*, de certo modo, também refletem a ideia da família nuclear “perfeita”. Porém, logo de início, essa visão é desconstruída por um comentário do aluno João, como podemos observar no trecho transcrito a seguir:

Professor: vocês acham que todas as famílias são assim iguais aos Simpsons?

Todos: NÃO::

Professor: não, né?

João: tem pai que não é tão chapado igual o Homer

Professor: é (+) mas eu digo assim/ a quantidade de pessoas, os filhos, pai, mãe, cachorro, gato /.../ essa aqui ((*aponta para os Simpsons*)) seria a família ideal, idealizada né? (+) certinho (+) *father, mother, brother, sister*.

A princípio, a intenção do professor de comparar a família exposta no livro aos *Simpsons*, assumindo que ambas retratavam a imagem idealizada de família, isto é, pai, mãe, filhos, cachorro e gato, foi logo desconstruída pelo comentário do aluno João, o qual refere-se ao personagem *Homer* como sendo um “chapado”, pois

A partir do tema, então, o professor dá andamento à *apresentação da situação* (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) por meio de imagens contendo representações de núcleos familiares alternativos àquela família do livro (Figuras 7 e 8).

Different Families Same Love

Figura 8 – Diferentes núcleos familiares

Fonte: <https://br.pinterest.com/>

O objetivo era não apenas consolidar o vocabulário estudado, com vistas à produção do gênero “árvore genealógica”, mas também promover uma análise crítica do modelo de família representado no livro didático, bem como expandir os procedimentos interpretativos dos alunos, conforme ilustra um dos excertos da discussão ocorrida na aula, a seguir:

Professor: ...agora aqui nós temos outras famílias também ((*aponta para a imagem com um casal homossexual com um filho*)) (+) o que nós temos aqui? (+) *FA-THER*...

Todos: *BRO-THER, MO-THER*

Professor: *mother?* (+) *mother* é aqui ó ((*mostra a família heterossexual novamente*)) (+) é *FA-THER*...

Todos: *BRO-THER*

Professor: e *father* (+) porque é uma família com dois...?

Todos: *FA-THER*

Professor: nós temos dois fathers, não é?

Todos: É: ((*risos dissimulados*))

Ricardo: que nem na novela do Félix ((*risos*))

Um aspecto importante a ser observado é que a atividade rompe com as expectativas ou o *habitus interpretativo* (MONTE MÓR, 2007a, 2007b) dos alunos e instiga a participação deles na discussão. De início, os alunos até tentam “contornar” aquela situação, provavelmente nunca antes apresentada para eles, assim abertamente, em sala de aula. Nota-se que, inicialmente, nomeiam os integrantes daquela família (um casal de dois homens e um filho) da seguinte maneira: *father* (pai), *mother* (mãe) e *brother* (irmão). Talvez isso se deva ao fato de haver certo constrangimento por parte dos alunos em assumir a existência deste modelo de família, devido a visões de mundo e de família construídas sob coerções sociais. No entanto, após a insistência do professor, os alunos, ainda com certo constrangimento, identificam que se trata de uma família com dois *fathers*. Inclusive um dos alunos faz referência ao Félix, personagem gay interpretado pelo ator Mateus Solano na novela *Amor à vida*, a qual estava no ar naquela época.

No entanto, observa-se, a partir do trecho transcrito abaixo, que alguns deles se sentiram um pouco desconfortáveis em aceitar a legitimação de uma união homoafetiva. Isto fica claro quando o professor aponta para outra família na imagem, desta vez um casal de duas mulheres e seus filhos. Vejamos:

Débora: se eu tivesse dois pais ou duas mães eu me matava

((risos))

Professor: por que, Débora?

Débora: porque mulher com mulher se beijando

Professor: vocês conhecem aquela cantora Daniela Mercury?

Pedro: sim

[

Maria: conheço

Professor: então, ela tem filhos (+) e agora ela se casou com uma moça

((risos))

Professor: na vida real

Joana: tem a Cássia Eller

Observa-se no comentário da aluna Débora que ela tem dificuldade em aceitar a união de duas mulheres, chegando ao ponto de dizer que se mataria caso isto ocorresse com ela. O professor ainda tenta amenizar a situação, a partir do exemplo de um casal famoso na nossa sociedade, a cantora Daniela Mercury, a qual havia assumido sua relação homoafetiva àquela época. A aluna Joana, por sua vez, lembra-se da cantora Cássia Eller, também homossexual assumida e mãe de um garoto, o qual era criado por ela e sua companheira. Percebe-se, a partir do comentário de Débora, o quanto o preconceito e a intolerância se manifestam desde a infância, muitas vezes fruto da reprodução de discursos ouvidos dentro de suas próprias casas, vindos da família ou ainda provenientes de outras esferas conservadoras da sociedade, como a igreja.

Analisando o trecho supracitado, cito Monte Mór (2013), a qual, a partir do conceito de círculo interpretativo de Ricouer (1977), fala da possibilidade de quebra ou rompimento de sentidos social e historicamente apreendidos, em que

[...] o exercício da suspeita pode gerar uma crise nos sentidos ou nas visões de mundo que integram um círculo interpretativo e que a ruptura desse círculo desestabiliza as certezas dos sentidos e visões de então, abrindo espaço para a construção crítica (MONTE MÓR, 2013, p.39).

Assim, a autora sustenta que o LC assume a natureza política da linguagem, devido às relações de poder que emergem dela. Por esta razão, Monte Mór alega que toda forma de discurso, seja qual for sua modalidade e seu contexto sócio-histórico de produção, é sempre permeada por ideologias. Para ela, o pensamento crítico envolve

o desenvolvimento de habilidades de percepção social, de construção de sentidos, do reconhecimento de outras formas de construção de conhecimento (diferentes das tradicionais e legitimadas), de promoção de agência e de cidadania ativa, dentre outras habilidades que despontam e se fazem conhecidas (MONTE MÓR, 2013, p. 45).

A partir do exposto, busco a criação de oportunidades, por meio de práticas em sala de aula, que sejam capazes de promover rupturas em sentidos social e historicamente apreendidos, de modo que estas práticas possam desestabilizar as certezas ou determinadas visões de “verdades”, para que se abra espaço não apenas para a construção crítica, como também para diferentes percepções sociais e novas formas de construção de sentidos, conforme sugere Monte Mór. De certa forma, a atividade proposta foi uma ótima oportunidade para colocar esses tópicos em pauta, muitas vezes ainda velados na escola, a qual, a meu ver, não pode se omitir com relação a estas questões. No que concerne às questões de gênero e de diversidade na escola, a cartilha da Secretaria de Educação Fundamental do MEC orienta que:

A sexualidade é primeiramente abordada no espaço privado, pelas relações familiares. Assim, de forma explícita ou implícita, são transmitidos os valores que cada família adota como seus e espera que as crianças assumam. De forma diferente, cabe à escola abordar os diversos pontos de vista, valores e crenças existentes na sociedade para auxiliar o aluno a encontrar um ponto de auto-referência por meio da reflexão. Nesse sentido, o trabalho realizado pela escola, denominado aqui de Orientação Sexual, não substitui nem concorre com a função da família, mas antes a complementa. Constitui um processo formal e sistematizado que acontece dentro da instituição escolar, exige planejamento e propõe uma intervenção por parte dos profissionais da educação (BRASIL, 200-, p. 83)²⁶.

Além disso, a imagem da família idealizada, apresentada no livro, foi desconstruída e desafiada por outras perspectivas, com o objetivo de tentar promover o que Canagarajah chama de *autonomia local*, conceito segundo o qual ele advoga que “a vida na esfera local é livre de influências de instituições sociais majoritárias de modo que permite discursos alternativos e novas configurações sociais” (2013, p. 53). Não creio que a vida na esfera local, no contexto analisado, seja livre de influências de instituições majoritárias, porém entendo que caberia a nós educadores permitir que os alunos tivessem acesso a discursos alternativos acerca de diferentes configurações sociais e pudessem, assim, tirar suas próprias conclusões por meio da reflexão crítica e informada.

²⁶ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro102.pdf>> Acesso em 17 jun. 2016.

Além de uniões homoafetivas, outras configurações de famílias também foram contempladas nas aulas, por meio da utilização de uma publicação chamada *O Livro da Família* (PARR, 2003), o qual contém diversas imagens de diferentes núcleos familiares, tais como pais e mães solteiros(as), a união interracial, a questão dos filhos adotivos, filhos criados pelos avós, tios, entre outros.

Para o desenvolvimento desta sequência didática, foi utilizada a versão da referida obra traduzida para o português, uma vez que, após analisar a versão original em inglês, o professor assumiu que o nível de dificuldade com relação à língua inglesa era inapropriado para seus alunos do EF-I, considerando-se seu conhecimento prévio da língua e também os conteúdos desenvolvidos em aula até então. De fato, o objetivo principal da escolha da obra era problematizar a discussão da temática envolvendo a diversidade das famílias. Além disso, acreditamos que o uso da língua materna pode apresentar mais contribuições do que prejuízos no contexto do ensino de inglês no EF-I público. Conforme Terra (2004), o uso da língua materna como recurso mediacional na construção de conhecimentos na LE considera a importância do papel dos conhecimentos prévios dos alunos na aprendizagem da LE.

Figura 9 – Trecho do Livro da Família

ALGUMAS FAMÍLIAS ADOTAM FILHOS

Fonte: PARR, T. O livro da família.

Portanto, a opção por utilizar a obra traduzida para o português justifica-se pelo fato de proporcionar uma maior inclusão e engajamento de todos os alunos na discussão proposta pelo professor. Além disso, pressupõe-se que tal decisão não

acarretaria prejuízos quanto ao desenvolvimento da sequência didática, cuja meta seria a produção final do gênero “árvore genealógica”, em inglês.

Os resultados foram muito interessantes, pois observa-se que não apenas os alunos se sentiram representados nesta atividade, como também as imagens mostrando a diversidade das famílias levantaram muitos tópicos para discussão. Vejamos, a seguir, a transcrição de uma cena ocorrida durante as discussões:

Paulo: “algumas famílias adotam filhos” *((lendo em voz alta a imagem projetada no slide))*

Carlos: eu sou adotado *((caçoando))*

Eduardo: eu sou adotado *((rindo))*

João: eu sou:: *((falando sério))*

Eduardo: é!? *((desconcertado))*

Carlos: de quem!? *((surpreso))*

Professor: o João é adotado, ué! nós temos aqui um exemplo, não é? (+) o João, nosso colega, é adotado (++) a professora Maria é avó do João e a filha da professora Maria adotou o João (+) olha aí que bacana!

Eduardo: João, você chama ela de mãe?

João: lógico (+) se ela é minha mãe

Observa-se no trecho acima que quando o aluno Paulo lê a legenda da imagem, imediatamente alguns alunos começam a fazer chacota da situação retratada. Os alunos Carlos e Eduardo afirmam (zombando e rindo) que são adotados. No entanto, o aluno João, o qual realmente era adotado, revela o fato para o restante dos colegas, pois muitos deles não sabiam disto até então. Em seguida, os mesmos alunos Carlos e Eduardo, visivelmente desconcertados com aquela situação, ficam surpresos ao ouvir tal revelação, a qual é confirmada pelo professor que já tinha conhecimento que João era adotado. É possível perceber que João, ao ver a imagem que mencionava a questão da adoção, sentiu-se confortável para falar sobre sua própria realidade, revelando para o restante dos colegas o fato de ter sido adotado.

Conforme Andreotti (2008), as atividades desenvolvidas em sala de aula devem colaborar para que os alunos apreciem as diferenças e similaridades e respeitem-se uns aos outros, bem como devem desenvolver ferramentas para compreender e lidar com questões complexas de sua faixa etária, tais como timidez e *bullying*. Nesse sentido, nota-se que a imagem da família retratada traz à tona a possibilidade de promovermos discussões e também uma oportunidade para a reflexão em sala de aula sobre os tópicos aos quais se refere Andreotti.

Ao defender que o ensino de língua estrangeira deve ser abordado como uma prática situada, a qual envolve o ensino da linguagem de forma contextualizada e prioriza a heterogeneidade e a construção de sentidos, Monte Mór afirma que a “adoção de concepções de língua e cultura como totalidades abstratas, fixas, estáveis e homogêneas contribuem mais para gerar sentimentos ou percepções de exclusão nos aprendizes do que de integração ou inclusão” (MONTE MÓR, 2010a, p.29).

A discussão proposta na atividade, portanto, tinha o objetivo de desconstruir o conceito totalitário, fixo e homogêneo da família representada no livro didático, almejando integrar e incluir a pluralidade de famílias presentes no contexto dos meus alunos.

Figuras 10 e 11 – Diversidade étnico-racial

EM ALGUMAS FAMÍLIAS,
TODOS SÃO DA MESMA COR

EM ALGUMAS FAMÍLIAS, TODOS
SÃO DE CORES DIFERENTES

Fonte: PARR, T. O livro da família.

Kalantzis e Cope (2008a) advogam em defesa do uso de uma *pedagogia reflexiva*, a qual envolve uma série de atividades que lidam com a diversidade dos alunos. Desta forma, um dos objetivos da aula não era apenas o de ensinar o vocabulário relacionado à família, mas também o de promover a discussão a

respeito da diversidade das famílias que fazem parte da realidade dos alunos, seja esta racial, social, sexual ou econômica, de forma que os alunos refletissem de forma crítica acerca de tais construtos sociais e, ao mesmo tempo, se sentissem representados nas atividades propostas. Isto pode ser observado em diversos momentos durante a aula. Vejamos o trecho transcrito a seguir:

Karina: “em algumas famílias todos são (++) da mesma cor” (*lendo a imagem seguinte*)

Ricardo: a minha é

Professor: ...porém (+) “em algumas famílias todos são de cores diferentes”, né? (*lê o slide seguinte*)

Flávia: a minha::

Jennifer: a minha::

Professor: tem família que é misturada, né? /.../

Flávia: na minha família meu padrasto é negro

Professor: viu só!

Jennifer: na minha família todo mundo é branquinho, só eu que sou morena

Professor: todo mundo é branquinho menos você?

Jennifer: é

Portanto, observo que o processo de expansão do conceito de leitura, sobretudo no que se refere à leitura da imagem da família inicialmente apresentada no livro do aluno, proporcionou a ruptura com o conceito homogêneo de família. Monte Mór afirma que, na sociedade tecnologizada contemporânea – em que há uma ressignificação do conceito de leitura, o que inclui a capacidade de usar a leitura e a escrita nas práticas sociais, o reconhecimento dos diferentes tipos de discursos e linguagens em diversos contextos, o ensino de modos culturais de ver, descrever e explicar, e a compreensão crítica destes processos – exige-se do leitor também “compreender representações textuais, valores, ideologias, discursos, assumir posições, ter visão de mundo e, além disso, compreender que a leitura tem a ver com a distribuição de conhecimento e poder numa sociedade” (2010a, p.30).

A partir disso, retomando o objetivo inicial da sequência didática, os alunos puderam elaborar seu produto final (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), isto é, sua árvore genealógica, de acordo com seu *locus* de enunciação, o qual não obrigatoriamente atendia ao conceito de família pressuposto no livro didático. De certa forma, as atividades propostas promoveram oportunidades para que os alunos pudessem analisar as representações e valores presentes no livro e confrontá-los com outras perspectivas e ideologias, a fim de que pudessem refletir, a partir da relação identidade-alteridade, sobre seu *locus* e também sobre outros *loci* existentes na sociedade.

3.6.1 O desenvolvimento da percepção individual, comunitária e global

A partir de outro exemplo de sequência didática aplicada em sala de aula, o professor buscou desenvolver a questão da ampliação da percepção individual, comunitária e global do aluno, como forma de promover *expansões interpretativas* (MONTE MÓR, 2007a, 2007b, 2014a, 2014b) para a construção de sentidos através do trabalho com as três dimensões sugeridas pela autora: *individual* ou *pessoal-comunitária*, *comunitária* e *global* (MONTE MÓR, 2010a). Apesar de tais dimensões terem sido elaboradas para outro público-alvo, isto é, a EJA, observo que essas orientações trazem propostas que podem ser adaptadas de forma significativa para o EF-I. De acordo com Monte Mór, estas três dimensões

têm o potencial de levar os aprendizes a reflexões sobre outros contextos, pessoas, culturas, etc, assim contribuindo com a ampliação das formas de ver o mundo dos alunos, o desenvolvimento da habilidade de construção de sentidos, com a percepção e reflexão do aluno sobre o seu lugar e agência na sociedade (MONTE MÓR, 2018, no prelo).

Para entendermos melhor essas três dimensões, é importante descrevê-las mais detalhadamente a seguir. De acordo com a autora, na dimensão *individual* ou *pessoal-comunitária*, o objetivo seria motivar o aluno a usar a língua estrangeira por meio de troca de opiniões sobre os tópicos abordados, levando em conta a subjetividade e a relevância pessoal das informações negociadas nas atividades. Tratam-se de atividades que englobam situações em que se pretende sensibilizar a

percepção do aluno para a sua relação com o meio social e também para com os grupos sociais nos quais está inserido por meio da troca de opiniões sobre tópicos abordados em interações do tipo “eu-você”. A título de ilustração, a autora informa que normalmente são utilizadas perguntas como “O que você pensa sobre X?”, “Qual a sua opinião a respeito de X?” ou “E você, fulano, concorda com o(a) colega?” (MONTE MÓR, 2010a, p. 46-47).

Tendo isto em mente, a partir da temática *food* (comida), nesta aula, estávamos falando sobre o café da manhã e novamente a imagem retratada no livro didático (Figura 12) continha uma representação que não contemplava a variedade de alimentos e também o contexto social dos alunos daquela comunidade.

Figura 12 – Café da manhã

Fonte: LIMA; CARVALHO, 1996

Assim, como podemos observar abaixo nos comentários dos alunos, ao serem convidados a refletir sobre a imagem presente no livro, de acordo com sua *perspectiva individual* (MONTE MÓR, 2010a), percebe-se como os alimentos ali ilustrados não condizem com seu contexto social:

Professor: quais desses alimentos fazem parte do seu café da manhã?

Sandro: professor, ninguém come tudo o que tá nessa mesa todo dia

Professor: exatamente, é isso o que eu queria saber (+) o que você come todo dia no café da manhã então?

Sandro: o pão, a manteiga e o café

Devido a inúmeros fatores, a maioria dos alunos daquela escola não tem acesso a uma mesa de café da manhã farta como esta retratada no livro didático (na verdade, a questão é: quem teria?). Além disso, alguns nem ao mesmo tomam o café da manhã em casa, já que, devido a sua condição social, muitos me disseram que suas principais (ou até mesmo únicas) refeições do dia são realizadas na escola, a qual fornecia a merenda escolar no horário de entrada e também no intervalo do período. Assim, o professor problematiza a imagem do livro e busca fazer com que os alunos compartilhem suas reflexões por meio de atividades²⁷ que lidam com a dimensão individual, utilizando interações do tipo “eu-você”. Por exemplo:

What is your name?

My name is

Where do you have breakfast?

() at home () at school

What do you have for breakfast?

I have

Do you like.....? (coffee, milk, bread, etc.)

Yes, I do./ No, I don't.

What is your favorite food?

It's

Portanto, através da atividade exemplificada acima, os alunos puderam expressar suas preferências e experiências pessoais, compartilhando informações e manifestando, então, sua subjetividade. Após responderem às perguntas acima, os alunos foram orientados a trabalhar em duplas e entrevistarem um colega, o que

²⁷ Para mais detalhes, ver apêndice C.

proporcionou a troca de informações em relação ao tópico abordado e o conhecimento das experiências do outro.

Já em relação à dimensão *comunitária*, o objetivo seria ampliar o foco do nível individual para o comunitário de forma mais abrangente e que contemplasse outras visões de mundo em que os indivíduos fossem tratados como membros de grupos e coletividades sociais, tais como faixa etária, sexo, classe econômica, profissão, bairro e nação. Para Monte Mór, esta dimensão engloba a conscientização de que as opiniões, atividades e valores têm relação com nossos lugares de fala, de acordo com os contextos e grupos sociais aos quais pertencemos, conduzindo o aluno a perceber a multiplicidade, a heterogeneidade e a diversidade que existem a seu redor (2010a, p. 47-48). Para tanto, o professor amplia o foco da discussão, questionando sobre outros contextos, para além de suas comunidades locais:

Professor: agora eu tenho umas perguntinhas sobre esse café da manhã aí (+) esse breakfast (++) então, se vocês derem uma olhada aí ((aponta para a imagem)) (+) por exemplo, a Ana falou que essa manteiga é meio estranha, né? (+) porque a gente tá acostumado com aquela de potinho (+) dá uma olhada nessa mesa de café da manhã e vamos pensar em algumas perguntinhas aqui (++) por exemplo, a primeira pergunta é: quais alimentos fazem parte do café da manhã dos brasileiros? e quais você acha que não? (++) levanta a mão

Sara: o pão::

Professor: esse faz parte?

Sara: é, faz parte (+) pão, manteiga, suco, leite, café (+) agora o que eu acho que não é (+) é o chá, mamão, cookies e o bolo

[...]

Professor: tá (+) então vamos para a próxima pergunta: você acha que esta mesa de café da manhã está de acordo com a realidade da maioria dos brasileiros? Por que?

[]

Pedro: não

Professor: por exemplo, vocês acham que (+) todo mundo no Brasil come tudo isso aqui no café da manhã?

Todos: não

Professor: tá, então fala você

Carla: eu não acho

Professor: por quê? (+) você acha que as pessoas não comem tudo isso ou comem outras coisas?

Carla: outras coisas

Professor: por exemplo?

Carla: pão, manteiga, queijo

Professor: então você acha que esse café aí tá com muita coisa?

Carla: é

[

Jean: é de rico

Professor: é o que? (+) não entendi (++) ah, esse café da manhã é de rico?

(inaudível) ((todos falam ao mesmo tempo))

Jean: [...] então, eu acho que tem muita coisa ali *((referindo-se à imagem))* (+) tem gente que prefere comer pão, tem gente que prefere bolacha

Professor: pessoal, o Jean falou que cada pessoa tem um jeito diferente de comer, por exemplo (+) vocês acham que lá no nordeste eles comem a mesma coisa que a gente no café da manhã?

Júlio: não

(inaudível) ((todos falam ao mesmo tempo))

Júlio: tem gente que come fubá

Professor: fruta?

Júlio: FUBÁ

Daiane: cuscuz

Júlio: lá em Minas eles comem com leite

Professor: você falou que lá no nordeste eles comem cuscuz (+) é aquele cuscuz de farinha, né?

Daiane: cuscuz com carne de bode

Através da problematização acerca de outros contextos, os alunos trazem questões relevantes para a discussão. Em primeiro lugar, ao refletir sobre contextos

mais amplos, saindo da dimensão exclusivamente *individual* e considerando a dimensão *comunitária* e os grupos sociais aos quais pertencem, os alunos Carla e João trazem à tona o aspecto econômico e social, afirmando que a mesa contém “muita coisa” e chegam até a afirmar que se trata de um café da manhã “de rico”. Tais afirmações refletem o senso crítico dos alunos, os quais demonstram que têm consciência das diferenças sociais entre as diversas camadas da sociedade, bem como de seus lugares de fala.

Além disso, a discussão também se amplia para a questão da diversidade e das diferenças culturais e de hábitos alimentares entre as várias localidades do Brasil. Conforme já mencionado anteriormente, muitos dos alunos da escola investigada (ou suas famílias) são migrantes de diferentes regiões do Brasil, sobretudo da região nordeste. Desta forma, observa-se que os comentários dos alunos Júlio e Daiane, os quais mencionam alimentos como o fubá, o cuscuz e a carne de bode, servem para ilustrar a diversidade de culturas e ampliar a perspectiva do que representa um café da manhã para diferentes grupos de pessoas, dependendo da região onde moram.

Partindo desta discussão, o professor pediu, então, para que os alunos dessem sugestões de quais alimentos eles acrescentariam ou excluiriam da mesa ilustrada no livro, de forma que esta englobasse outros contextos mais amplos dentro da realidade brasileira.

Professor: quais alimentos você acrescentaria ou tiraria da mesa para deixá-la mais parecida com o seu café da manhã?”

Priscila: eu tiraria o suco, o mamão (+) deixava os bolinho de chuva ((referindo-se aos cookies)) ((risos)) (+) e deixava o pão e o leite

[

Professor: é rosquinha, bolacha (+) tá bom (+) fala agora você (+) o que colocaria ou tiraria da mesa?

Caique: deixa eu ver (++) pode colocar?

Professor: pode (+) por exemplo, você falou do cuscuz (+) que no nordeste se come cuscuz, biju, né?

Caique: é verdade, eu como

José: eu tiraria a manteiga (+) e no lugar da manteiga colocava margarina

[]

Professor: margarina, né?

Luan: professor, não dá pra saber o que eu vou comer no meu café da manhã (+) por exemplo, ontem eu comi cuscuz e hoje eu vou comer outra coisa/

Luan: hoje eu comi bolinho de chuva no café

Professor: o que você tiraria?

Luan: o suco, o bolo, e só

Professor: e tem alguma coisa que você queria colocar? (++) não? (+) ok, você ((*passa a palavra para outro aluno*))

Letícia: eu tiraria o mamão, o suco e o bolo (+) mas aí eu colocaria a mortadela e o queijo também

((*inaudível*)) ((*todos falam ao mesmo tempo*))

Professor: bolo de cenoura?

Letícia: professor, eu colocava bolo de cenoura e ((*inaudível*))

Professor: colocava o que?

Letícia: ovo

Observou-se que os alunos buscaram trazer elementos de seus contextos e grupos sociais para a mesa de café da manhã, contribuindo, assim, para ampliar o leque de possibilidades dentro daquela atividade. Nota-se que alguns alimentos que faziam parte de sua alimentação e que não estavam presentes na imagem foram acrescentados, tais como o bolinho de chuva, a mortadela, o bolo de cenoura e os ovos.

Com relação ao terceiro aspecto, em se tratando da dimensão *global*, o objetivo seria expandir a análise para uma perspectiva mais ampla do que a comunitária, o que, segundo Monte Mór, não necessariamente implica uma amplitude continental, no sentido de globalização, mas pode sim estender-se para outros espaços coletivos, dentre eles cidades, países e continentes. Tal expansão visa problematizar a questão da heterogeneidade ou diversidade, com o objetivo de mostrar que, mesmo dentro de uma grande nação, existem diversos grupos menores, desconstruindo, portanto, “a noção errônea de que todos numa

comunidade nacional agem e pensam de forma igual, como se essa fosse homogênea, gerando estereótipos discriminatórios” (MONTE MÓR, 2010a, p. 49).

Partindo deste princípio, o professor, em seguida, trouxe algumas imagens contendo exemplos de cafés da manhã de outros países (*vide* apêndice C), tais como Inglaterra e Estados Unidos e pediu para que os alunos as comparassem com o café da manhã brasileiro representado em seu livro, considerando também as sugestões de acréscimos feitas pelos colegas na atividade anterior, e que notassem as principais diferenças ou semelhanças entre eles. Observe o trecho transcrito a seguir:

Professor: o que nós temos aqui no café da manhã? ((*aponta para a imagem dos EUA*))

Sérgio: oh professor, pra mim aquilo/ professor, pra mim o café da manhã da Inglaterra tá mais pra um almoço.

Fernanda: panqueca.

Professor: panqueca, né? (++) na verdade isso aqui é *waffle* (+) parece uma panqueca.

[]

Talita: bacon

Paulo: pão, ovo frito

P: pão (++) e aqui (+) no café da manhã inglês o que nós temos? ((*aponta para a imagem*))

Cauã: feijão

Kátia: linguiça

[

José: tomate

Yasmin: ovo

[

Thaís: torrada

Professor: [...] pessoal, isso não quer dizer (+) que todo mundo nos EUA come isso e nem que todo mundo na Inglaterra come isso/ lembra que o Eduardo falou (+) que aqui no Brasil não é todo mundo que come isso

((*recorre à imagem anterior*)) (+) ele falou que no nordeste tem gente que come cuscuz (+) come carne seca no café da manhã, né?

Após analisar a imagem, os alunos deram exemplos de comidas de seus próprios cafés da manhã e também discutiram os hábitos alimentares das diferentes regiões do Brasil. Foi uma boa oportunidade para falar de seus contextos e para usar a cultura local a fim de estudar a língua estrangeira, uma vez que McKay (2009) defende que uma das funções de se ensinar aspectos culturais na aula de inglês é possibilitar aos alunos compartilhar suas ideias e também sua cultura local. Além disso, o professor enfatizou que também dentro destes países havia uma variedade de regiões e classes sociais, cada qual com suas particularidades e diferenças em relação à alimentação.

Conforme ressalta Monte Mór (2018, no prelo), o trabalho com a construção de práticas utilizando essas três perspectivas tem proporcionado contribuições significativas para as pesquisas sobre letramentos críticos, expansão interpretativa, construção de sentidos e expansão de perspectivas. Para ela, tais dimensões possibilitam “rever visões de mundo e (re)construir sentidos” (no prelo). Além disso, permitem não apenas alterar o modo de compreender uma questão, mas também “examinar uma questão/problema por pontos de vista múltiplos; pensar sobre os aspectos sócio-políticos nas relações entre pessoas e culturas dessas esferas pessoais, comunitárias e globais” (no prelo). Observa-se que o trabalho com estas três dimensões no contexto investigado tem o potencial de desenvolver atividades em que os alunos possam analisar as representações e valores de determinados contextos e expandir construções de sentido a partir de outras perspectivas, considerando a relação local-global e também os aspectos sócio-culturais entre pessoas e culturas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Eu não quero reconhecer-me; quero conhecê-lo fora de mim. Isso é possível? Meu esforço supremo deve consistir nisso: não me ver em mim, mas ser visto por mim, com os meus próprios olhos, mas como se fosse um outro, aquele outro que todos veem e eu não vejo.

(PIRANDELLO, 2001, p. 36)

Ao organizar minhas considerações finais nestas últimas páginas, percebo que já se passaram cerca de seis anos desde a elaboração do projeto de pesquisa inicial, o qual se tratava de uma dissertação de mestrado àquela época, e que minhas análises encontram-se a mais ou menos quatro anos de distância, desde que deixei de lecionar no EF-I, no ano de 2014.

Passados estes anos, hoje tento reler e interpretar minhas práticas e minha própria história. Neste processo consciente de “ler-se lendo” (MENEZES DE SOUSA, 2011b), é interessante sempre ter em mente os questionamentos sugeridos pelo referido autor: “Por que entendi assim? Por que acho isso? De onde vieram as minhas ideias, minhas interpretações?” (p.296). Também pelo fato de hoje eu não atuar mais no contexto do EF-I, procurei refletir sobre as questões, conflitos e dilemas surgidos a partir da negociação de práticas situadas localmente entre meus alunos e mim.

Percebo de forma notória as mudanças ocorridas ao longo deste processo, sobretudo no que tange às questões da identidade deste pesquisador/professor. O início de meus estudos na pós-graduação da USP proporcionou o contato com pessoas de diferentes trajetórias, provenientes de contextos, localidades e campos de atuação variados, as quais traziam consigo bagagens culturais e educacionais diversas, algumas, inclusive, já lecionando em importantes universidades Brasil afora. Confesso que a princípio me sentia envergonhado em dizer para meus colegas que eu era professor da rede pública de ensino, devido ao fato de que, na minha visão, àquela época, ser professor da rede pública trazia consigo um *status* pejorativo, devido a todos os problemas enfrentados naquele contexto e também devido à forma como me sentia desvalorizado na minha profissão. Tratava-se de uma espécie de complexo de impostor (JORDÃO, 2016), não exatamente nos termos definidos pela autora, a qual se refere a professores não nativos que se

sentem inferiores aos professores falantes nativos. Na verdade, tratava-se do fato de eu assumir uma identidade, enquanto professor da escola pública, vista por mim como fraudulenta, isto é, como se isto fosse “uma ‘deficiência’ que nunca poderia ser ‘curada’ realmente” (JORDÃO, 2016, p. 195, aspas da autora). Além disso, para Oss,

Historicamente, e devido a crenças já profundamente enraizadas no imaginário coletivo, é voz corrente que a aprendizagem de línguas não é bem sucedida na escola regular. Ocorre que o senso comum, determinado pelo mau trato à educação nacional e à proliferação dos cursos de idiomas, “autorizou” a escola a desacreditar os professores de línguas. O senso comum, ainda nesse sentido, aparentemente expandiu-se de tal maneira que atingiu, inclusive, os próprios docentes que, desacreditados, desacreditaram-se de ensinar o que seus alunos não aprenderiam mesmo, e cederam à realidade apresentada (OSS, 2013, p.690, aspas da autora).

Este mesmo sentimento de conformismo relatado por Oss em relação ao contexto da escola pública, aliado ao sentimento de não ter legitimidade para ocupar uma posição de tão grande destaque (a de pesquisador da USP), perdurou durante boa parte da fase inicial desta pesquisa. No entanto, hoje, ao refletir sobre a pesquisa como um todo e sobre o processo de transmutação o qual tenho vivenciado, procuro me questionar: E agora, como me sinto? Ainda tenho vergonha de dizer que sou professor da escola pública?²⁸

É importante observar que a pesquisa autoetnográfica possui esse caráter devastador de uma autoanálise em todos os seus mais diversos aspectos. Tal formato de pesquisa serve para, dentre outros fatores, questionar nossas práticas, nossas vaidades, nossos medos, nossa(s) identidade(s). Serve também para nos lembrar que somos humanos, que cometemos erros, mas que também podemos promover mudanças a partir da reflexão crítica acerca de nossas práticas.

Posso afirmar que hoje, ao final desta jornada por ocasião da conclusão da pesquisa, me sinto muito mais confortável em relação à(s) minha(s) identidade(s) enquanto educador. Apoiando-me no pensamento de O’Brien (2001), penso que qualquer tentativa de desenvolvimento de práticas e posicionamentos críticos em

²⁸ É importante ressaltar que continuo atuando como professor da rede pública, porém em outro contexto completamente distinto (Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, em uma escola técnica federal) e que tal contexto possui um *status*, digamos, mais “privilegiado”.

sala de aula depende, inevitavelmente, da negociação da minha história e das histórias de vida de meus alunos. Desta forma, adoto o posicionamento de que o desenvolvimento do LC é sempre e necessariamente local, não havendo possibilidade para a prescrição de receitas ou fórmulas preestabelecidas.

A auto-observação torna mais evidente a necessidade de assumirmos, apesar de adotarmos todo o rigor de um trabalho acadêmico, o caráter subjetivo das nossas interpretações, descobertas e conclusões, as quais, conforme Varghese e Jonhston (2007, p.13), serão sempre “coloridas e filtradas pela nossa posição enquanto sujeitos e, portanto, seria ingênuo clamar pela objetividade nas nossas interpretações”. Complementam os autores que seria mais relevante substituírmos o pensamento antagônico adotado por alguns pesquisadores, os quais se empenham em demonstrar que determinada perspectiva está errada e que sua perspectiva seria a mais correta, por um posicionamento mais dialógico e que considere todas as complexidades envolvidas.

Lembro-me de um episódio, no decorrer da pesquisa, em que participava de um congresso internacional em uma importante universidade brasileira. Enquanto aguardava o início da sessão de comunicações na qual eu apresentaria um trabalho, um dos participantes, sentado ao meu lado, virou-se para mim e perguntou: “Você é bakhtiniano?” Surpreso com a pergunta inesperada, me virei para ele e respondi: “bakhtiniano? Sei lá, acho que sou cardíaco, hipertenso, corinthiano”.

Apesar do tom de anedota da passagem mencionada, ela ilustra de forma significativa o antagonismo presente no contexto acadêmico, conforme criticado pelos autores supracitados (crítica da qual compartilho, conforme sugere minha resposta irônica à pergunta do colega), indicando que a construção do conhecimento ainda é vista por alguns como uma série de elementos e teorias dissociadas e subdivididas em categorias ou “caixinhas”, de acordo com vertentes de pensamento isoladas, guiadas por mentores e seus respectivos seguidores.

Acrescento que a proposta didático-metodológica desenvolvida para esta pesquisa deve ser vista de forma situada. Primeiramente, cabe a menção quanto à restrição dos resultados, que não devem ser tomados como generalizações, mas como identificação de tendências possíveis para a amostra selecionada. Em segundo lugar, ressalto que a “finalização” deste trabalho não significa que o mesmo encontra-se pronto e acabado. A pesquisa autoetnográfica possibilita uma transmutação em *moto perpetuo*, utilizando aqui a metáfora musical que perpassa

toda minha trajetória enquanto professor e pseudomúsico. Quando lanço mão do termo *moto perpetuo*, em sua acepção musical, me refiro ao caráter da formação do professor como um *movimento sem fim*, de forma que estamos sempre em constante (trans)formação e buscando aprender com nossas práticas enquanto educadores.

É notório que o tempo cronológico para a execução de uma pesquisa de doutorado nos permite um grande amadurecimento enquanto pesquisadores imersos no contexto de investigação. No caso desta pesquisa em particular, o fato de o trabalho ter sido iniciado como uma pesquisa de mestrado e que, ao longo da jornada, tornou-se um doutorado direto, faz com que a trajetória temporal, desde o início da elaboração do primeiro esboço do projeto de pesquisa até a conclusão da tese de doutorado propriamente dita, seja ainda mais extensa.

O fato deste trabalho ter se transformado em um doutorado direto também trouxe certas implicações para o pesquisador e para a pesquisa como um todo, o que gerou, de certa forma, expectativas em dobro. Em vários momentos, ouvi elogios exacerbados de colegas de profissão e de academia, alguns inclusive pressupondo que eu seria um “gênio” pelo fato de estar cursando o doutorado direto. Esta visão errônea por parte de alguns só aumentou os anseios pelos resultados da pesquisa e a pressão exercida sobre mim, tornando mais desafiadora a realização deste estudo, principalmente quando reassumo minha identidade de estudante primário e secundário da escola pública, para o qual estudar nesta universidade não passava de um sonho longe de ser alcançado.

Recordo-me quando lecionava inglês para alunos de uma empresa, localizada na outra margem do Rio Pinheiros, exatamente em frente à USP, e toda semana caminhava até o trabalho, olhando para aquele muro²⁹ enorme e imponente, o qual separa a cidade universitária da cidade ordinária. Quantas vezes me perguntei: será que um dia vou estar do lado de lá deste muro?

Ah, os muros! Construções feitas pelo homem... que separam os leigos dos iniciados... que enclausuram o conhecimento, afastando-o do convívio social... que segregam nações e provocam guerras... que tentam impedir que o outro, o diferente, cruze as fronteiras “invisíveis” da globalização e se aproxime de nós... os mesmos

²⁹ Até a data do depósito da versão original desta tese, o muro da cidade universitária ainda existia. Quando da entrega do exemplar corrigido, após a defesa, obras haviam sido iniciadas para a substituição do muro por uma parede transparente de vidro.

muros que constroem as paredes das escolas, das universidades, dos manicômios, das prisões...

Reitero que minha superexposição, devido ao caráter autobiográfico/autoetnográfico da pesquisa (em que relatos de cunho pessoal expõem nossas dúvidas, medos e fragilidades), contribuiu para o aumento da insegurança e do questionamento sobre os resultados obtidos, em diversos momentos desta caminhada.

No capítulo 1, busquei analisar os impactos da implementação, de forma desordenada, do ensino de língua inglesa no EF-I na escola investigada, devido à falta de planejamento, materiais didáticos, orientações curriculares e políticas educacionais para este setor. O processo de elaboração das diretrizes curriculares, posterior à implementação da disciplina no município pesquisado, demonstrou a predominância da hierarquia vertical de cima para baixo com relação à construção de orientações educacionais e também a falta de participação dos professores na tomada de decisões. A partir de minhas percepções ao longo do desenvolvimento desta pesquisa, ponderei em que medida haveria uma desatualização pedagógica no campo investigado e observei certa distância entre as práticas observadas e as orientações que existem atualmente.

No capítulo 2, procurei analisar os desafios para a implementação da proposta pedagógico-educacional desenvolvida por mim na escola investigada, devido a todos os problemas encontrados no campo, tais como a desatualização pedagógica, a falta de recursos de todas as ordens, a falta de materiais e livros didáticos disponíveis e também espaços e arquiteturas de sala de aula inadequadas. Além disso, problematizei o papel da alfabetização e da educação formal no contexto da sociedade contemporânea e as implicações deste panorama para o processo de ensino e aprendizagem de inglês no EF-I público, relacionando-os com as visões de ensino e de língua presentes no contexto investigado. Constatou-se, a partir da literatura consultada e da análise das orientações curriculares, que as habilidades tradicionalmente trabalhadas no EF-I público não levam em conta os novos paradigmas da comunicação e da educação, em que uma ecologia de práticas sociais e a construção de sentidos em textos multimodais requerem o desenvolvimento de uma variedade de letramentos que surgem neste contexto e englobam competências necessárias para saber lidar com diversas questões, sem modelos preexistentes.

O capítulo 3 objetivou fazer observações e auto-observações acerca de minhas próprias práticas, de forma (auto)crítica, informadas pelas teorias de Letramentos. Com o intuito de fazer reflexões sobre a formação crítica do professor de inglês para o EF-I, propus questionamentos e sugestões para que se ampliassem as habilidades desenvolvidas com os alunos por meio “da itinerância entre a errância e o resultado” (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2003, p. 99) de minhas práticas.

Retomo aqui as perguntas de pesquisa formuladas na introdução deste trabalho e teço alguns comentários sobre cada uma delas. Observo que, em relação à primeira *“quais princípios epistemológicos orientam a proposta curricular do município investigado?”*, as epistemologias que orientam as diretrizes curriculares do município investigado se aproximam de um paradigma mais tradicional de ensino de línguas, sem considerar as relações entre língua, sujeito e sociedade. Ressalto que, de modo geral, as diretrizes sugerem um trabalho com a língua de forma linear e convergente, sem considerar as diferentes formas de construção de sentido, tampouco o desenvolvimento da criticidade em relação ao idioma.

Avalio, também, a partir das práticas observadas, que a utilização de tecnologias digitais ainda é uma questão que precisa ser repensada, de forma que não reproduza as mesmas epistemologias tradicionalmente empregadas na escola, ou seja, que o uso das tecnologias digitais seja encarado como um meio para a construção de conhecimentos através da utilização destas tecnologias e não apenas como um fim em si mesmas ou um pretexto para a reprodução de práticas já consolidadas.

A partir do contexto investigado, observei a importância do desenvolvimento de novas hierarquias em sala de aula, sobretudo de maneira mais horizontal, em que alunos e professores construam as práticas de ensino e aprendizagem de forma colaborativa, em detrimento às práticas unilaterais de cima para baixo, valorizando, assim, o papel protagonista do aluno enquanto detentor de conhecimentos prévios, os quais também poderiam ser legitimados pela escola.

Diante destes fatores, considero relevante uma abordagem de ensino de inglês de forma plurilíngue, consoante Rocha (2012). A autora discute o plurilinguismo bakhtiniano³⁰, sugerindo que este conceito poderia ser ressignificado para a elaboração de uma abordagem plurilíngue no ensino da língua inglesa. Para

³⁰ BAKHTIN, M. M. **Questões de literatura e de estética** (A teoria do romance). São Paulo: Editora Hucitec, 1988 [1934-35].

ela, o ensino de inglês plurilíngue parte do contato entre as línguas estrangeira e materna, problematizando diferentes “variantes e variações, entre outras linguagens sociais, como gírias, falares de grupos específicos, *internetês* etc, em ambas as línguas” (p. 160, *itálico da autora*). A partir disto, a autora enfatiza a importância dos alunos construírem conhecimentos na língua inglesa e também por meio dela, expressando sentidos a partir de diferentes modos semióticos e recursos. Desta forma, ressalta que não apenas a língua materna e a estrangeira, mas também uma série de outras linguagens (poética, artística, musical, corporal, inclusive a linguagem normativa da gramática) devem estar presentes no ambiente do ensino de inglês sob a perspectiva plurilíngue (ROCHA, 2012, p. 160-161).

No que tange à segunda pergunta de pesquisa “*em que medida as teorias de Letramentos se adequam ao ensino e à aprendizagem de LE no EF-I público, quando há falta de recursos materiais – didáticos e tecnológicos – no contexto investigado?*”, ressalto que, para o desenvolvimento de propostas pedagógico-educacionais orientadas pelas teorias de Letramentos no EF-I público, é importante considerar alguns fatores, tais como o contexto dos sujeitos e as peculiaridades da escola e da comunidade em que as práticas ocorrem. Assim, a pesquisa aponta que é possível realizar um trabalho mais crítico em relação ao ensino da língua inglesa, considerando não apenas o aspecto utilitário do idioma, mas também sua função educacional, desde que os fatores mencionados acima sejam levados em conta.

Em relação à terceira e última pergunta de pesquisa “*a falta de recursos didáticos e tecnológicos na escola investigada é um fator que impede ou dificulta o desenvolvimento do ensino de língua estrangeira de forma situada, voltado para questões de cidadania, agência e diversidade?*”, avalio, a partir das práticas observadas no contexto investigado, que a falta de recursos é um fator que dificulta a realização do trabalho em sala de aula, uma vez que torna a elaboração das atividades um grande desafio para o professor, o qual precisa desenvolver uma série de habilidades para lidar com estes obstáculos e, ao mesmo tempo, tornar a aula interessante para o aluno. Porém, apesar das dificuldades mencionadas, este fator não impede que o ensino da língua inglesa seja feito de forma crítica e situada, abordando questões relevantes do contexto em que os alunos estão inseridos.

Deste modo, defendo que o emprego da tecnologia digital e das novas mídias não é imprescindível para a abordagem de conceitos relacionados às teorias de Letramentos, tais como o desenvolvimento da cidadania, da agência e da

diversidade, uma vez que a escola investigada contava com poucos recursos didáticos e tecnológicos e, mesmo assim, o trabalho com tais conceitos foi observado de forma bem sucedida em vários momentos. Acrescento que a implementação de propostas pedagógico-educacionais orientadas pelas teorias de Letramentos no EF-I depende da negociação de práticas situadas localmente entre professor e alunos, do contexto dos sujeitos envolvidos, bem como da negociação de suas histórias de vida.

Ressalto que procurei contribuir, por meio da utilização da autoetnografia, com autorreflexões acerca da formação crítica do professor de inglês do EF-I público, assim como dos alunos desta faixa etária, os quais muitas vezes são considerados imaturos, ingênuos ou incapazes de construir sentidos de forma crítica (COMBER, 2006). Conforme ressalta Ono (2017), a autoetnografia, enquanto viés metodológico, representa uma abordagem muito recente no Brasil, sobretudo com relação às pesquisas na área de formação de professores e ensino de línguas, e que esta alternativa metodológica tem o potencial de promover investigações importantes no futuro. Afirmo que, principalmente na área de ensino de língua inglesa no EF-I público, seria importante o desenvolvimento de investigações futuras, em outros locais e contextos, sobre a formação crítica e a questão da identidade do professor; as políticas educacionais para este setor; a questão das representações presentes nos livros didáticos para esta faixa etária; a utilização das tecnologias digitais no ensino de línguas; e também pesquisas sob uma perspectiva de educação linguística que considerem as relações entre língua, sujeito e sociedade.

Por fim, retomando a abordagem do *vinho novo em garrafas velhas* em oposição ao conceito do *vinho velho em garrafas novas* (LANKSHEAR; KNOBEL, 2003), pondero em que medida a resignificação do conceito relaciona-se com a proposta de construção de sentidos e expansão de perspectivas (MONTE MÓR, 2007a, 2007b, 2014a, 2014b) que permeia toda esta pesquisa. A alusão feita à parábola bíblica, inicialmente por Lankshear e Knobel (2003) e, em seguida, por mim, é transcrita a seguir:

Ninguém põe remendo de pano novo em vestido velho; porque o remendo tira parte do vestido, e fica maior a rotura. Nem se põe vinho novo em odres velhos; de outro modo arrebentam os odres, e derrama-se o vinho, e

estragam-se os odres. Mas vinho novo é posto em odres novos, e ambos se conservam (Mateus 9:14-17).

A construção de sentidos, a partir da citação da Bíblia, pode nos levar à conclusão de que a metáfora desenvolvida através de minhas teorizações, isto é, a de que seria desejável criar propostas de ensino que busquem implementar novas práticas ou novos letramentos (vinho novo) usando a velha estrutura escolar (garrafa velha), pode estar fadada ao fracasso, já que, segundo o trecho transcrito acima, não se deve colocar vinho novo em odres velhos, pois estes se arrebantariam, derramando o vinho e, conseqüentemente, todo o trabalho seria em vão. Porém, no meu entendimento, enquanto observarmos que não há interesse político em renovar-se os odres (devido aos vários motivos que não cabe a mim listar aqui), é desejável e necessário arriscarmos perder algumas uvas, entre erros e acertos, em nome dos ganhos em potencial que podem vir a se concretizar. Desta forma, ao expandirmos nossas perspectivas, em decorrência de uma avaliação crítica de nossas práticas, podemos promover, por conseguinte, reconstruções de sentidos educacionais, “porque o sucesso é a caminhada, e não a linha de chegada”.³¹

³¹ Trecho da música *Equilíbrio*, do rapper paulistano Kamau. In: SILVA, M. V. A. (Kamau). *Equilíbrio*. Intérprete: Kamau. In: **Non ducor duco**. São Paulo: Plano Audio, 2008. CD, faixa 8.

REFERÊNCIAS³²

- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- ANDREOTTI, V. Innovative methodologies in global citizenship education: the OSDE initiative. **Global Citizenship in the English Language Classroom**. British Council, 2008. Disponível em:
<<http://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/GlobalCitizenv2.pdf>> Acesso em: 07 fev. 2015.
- ARENDT, H. **The Human Condition**. Introduction by Margaret Canovan. 2nd ed. Chicago: University of Chicago Press, 1998.
- ARRUDA, J. P. Tese e Antítese: a autoetnografia como proposta metodológica. In: VII Congresso Português de Sociologia: sociedade, crise e reconfigurações, 2012, Porto. **Anais eletrônicos**...Porto: 2012. Disponível em:
<http://www.aps.pt/vii_congresso/papers/finais/PAP0270_ed.pdf> Acesso em: 27 jun. 2016.
- ASSIS-PETERSON, A. A.; GONÇALVES, M. O. C. Qual é a melhor idade para se aprender línguas: mitos e fatos. **Contexturas** - Ensino Crítico da Língua Inglesa, São Paulo, n.5, p. 11-27, 2000/2001.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023**: informação e documentação: citações em documentos: apresentação. Rio de Janeiro, 2002.
- BAGNO, M.; RANGEL, E. O. Tarefas da educação lingüística no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, p. 63-81, 2005.
- BAKHTIN, M. [1979]. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- BÍBLIA da CNBB. Versão eletrônica. Disponível em:
<<http://www.bibliacatolica.com.br>> Acesso em: 04 jan. 2018.
- BIESTA G. J. J. A Pedagogy of Interruption. In: _____. **Good education in an age of measurement**: Ethics, politics, democracy. Boulder, CO: Paradigm Publishers, p. 73-91, 2010.
- _____. The Ignorant Citizen: Mouffe, Rancière, and the Subject of Democratic Education. **Studies in Philosophy and Education**, v. 30, Issue 2, p. 141-153. Published online: 8 January, 2011. Disponível em:
<<http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11217-011-9220-4>> Acesso em: 18 dez. 2014.

³² De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT NBR 6023)

BOHN, H. I. The educational role and status of English in Brazil. **World Englishes**, vol. 22 (2), p. 159-172, 2003.

BOURDIEU, P. The forms of capital. In: Richardson, J. (Ed.) **Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education**. New York: Greenwood, p. 241-258, 1986.

_____. **A Economia das Trocas Linguísticas**. São Paulo: EDUSP, 1996.

BRASIL, LDB. Lei 9.394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <www.planalto.gov.br> Acesso em: 25 nov. 2014.

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

BRASIL, SEF/MEC. **Orientação Sexual**. [S.l.:s.n. 200-]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro102.pdf>> Acesso em: 17 jun. 2016.

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias – conhecimentos de línguas estrangeiras**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, p.87-124, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf> Acesso em: 02 mar. 2013.

BRITTO, P. REIS, L. Por pressão, planos de educação de 8 Estados excluem 'ideologia de gênero'. **Folha de São Paulo** [online]. São Paulo, 25 jun. 2015. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/06/1647528-por-pressao-planos-de-educacao-de-8-estados-excluem-ideologia-de-genero.shtml>> Acesso em: 17 jun. 2016.

CÂMARA DOS DEPUTADOS, **Projeto de lei nº 867**, de 2015, de autoria do Deputado Sr. Izalci (PSDB-DF). Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/1317168.pdf>> Acesso em: 07 jul. 2016.

CAMERON, L. **Teaching Languages for Young Learners**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

CANAGARAJAH, S. Navigating language politics: a story of critical praxis. In NICOLAIDES C. et al. **Política e políticas linguísticas**. Campinas: Pontes, 2013.

CARLOS, J. Prefeitura manda tirar trechos de livros escolares com união entre gays. **Portal G1 – Globo.com** [online]. Ariquemes, Roraima, 23 jan. 2017. Disponível em: <<http://g1.globo.com/ro/ariquemes-e-vale-do-jamari/noticia/2017/01/prefeitura-manda-arrancar-paginas-de-livros-escolares-sobre-homossexuais.html>> Acesso em 24 jan. 2017.

CASTELL, S.; EGAN, K.; LUKE A. **Literacy, Society and Schooling: a reader**. Cambridge: Cambridge University Press, 1980.

CASTELLS, M. **A Sociedade em Rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. Communication, power and counter-power in network society. **International journal of communication**, v. 1, p. 238-266, 2007. Disponível em: <<http://ijoc.org/index.php/ijoc/article/view/46/35>> Acesso em: 22 jan. 2015.

CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. A tale of differences: Comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy. **Reading Online**, v. 4 n. 9, abril 2001. Disponível em: <http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=/articles/cervetti/index.html> Acesso em: 12 jul. 2013.

CHAVES, E. Filosofia da Educação: Um Encontro Possível entre o Professor e a Tecnologia. **Educação: Revista da Associação Brasileira de Educação (ABE)**, Ano 32, n. 102, p. 32-34, 2001. Disponível em: <<http://liberalspace.net/2009/12/04/filosofia-da-educacao-um-encontro-possivel-entre-o-professor-e-a-tecnologia/>> Acesso em: 28 mai. 2014.

CLIFFORD, J. Sobre a autoridade etnográfica. In: _____. **A experiência etnográfica: a antropologia e literatura no séc. XX**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1998.

COMBER, B. Critical Literacy: What does it look like in the early years? In: HALL, N.; LARSON, J.; MARSH, J. (Eds.). **Handbook of early childhood literacy**. London: SAGE Publications, p. 355-368, 2006.

CORREA, L. M. S. Aquisição da Linguagem: Uma Retrospectiva dos Últimos Trinta Anos. **D.E.L.T.A.**, v. 15, nº especial, p. 339-383, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/delta/v15nspe/4022.pdf>> Acesso em: 15 jan. 2015.

CYRANKA, L. F. M; SCAFUTTO, M. L. Educação Linguística: Para além da “Língua Padrão”. **Educação em foco**, Juiz de Fora, v. 16, n. 1, p. 41-64, mar./ago. 2011.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 3, Tradução: Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnik. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2004.

DERRIDA, J. História da mentira: prolegômenos. **Estudos Avançados**, vol.10, nº 27, p. 7-39, 1996.

DIFFERENT families, same love. [autoria desconhecida]. Imagem. Largura: 232 pixels. Altura: 32 pixels. 23 Kb. Formato JPEG. Disponível em: <https://www.stonewall.org.uk/sites/default/files/poster_different_families.pdf> Acesso em: 11 jan. 2014.

DIFFERENTES núcleos familiares. [autoria desconhecida]. Imagem. Largura: 599 pixels. Altura: 512 pixels. 30,9 Kb. Formato JPEG. Disponível em: <<https://br.pinterest.com/>> Acesso em: 11 jan. 2014.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização:

Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, p. 95-128, 2004.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita. Elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, p. 41-70, 2004.

DORNELLES, C.; SOARES, G. L.; MARQUES, V. A. Dimensões do gênero mobilizadas em relatos sobre a prática docente no ensino de línguas. In: Silva, W. R.; Lima, P. S.; Moreira, T. M. (Orgs.) **Gêneros na prática pedagógica: diálogos entre escolas e universidades**. Campinas, SP: Pontes Editores, p.129-164, 2016.

DUBOC, A. P. Letramento Crítico nas Brechas da Sala de Línguas Estrangeiras. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL R. F. (Orgs.) **Letramentos em Terra de Paulo Freire**. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 209-229, 2014.

ELLIS, C.; BOCHNER, A. P. Autoethnography, personal narrative, reflexivity: researcher as subject. In DENZIN, N.; LINCOLN, Y. (ed.) **Handbook of qualitative research**. Sage Pubs, Thousand Oaks, California, p. 733-768, 2000.

ELLIS, C.; ADAMS, T. E.; BOCHNER, A. P. Autoethnography: An Overview. **Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research**, v. 12, n. 1, não paginado, 2011. Disponível em: <<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1589>> Acesso em: 01 abr. 2016.

FINGER, I. A aquisição da linguagem na perspectiva behaviorista. In: QUADROS, R. M.; FINGER, I. **Teorias de aquisição da linguagem**. Florianópolis, SC: Editora da UFSC, p. 8-24, 2007a.

_____. A abordagem conexionista de aquisição da linguagem. In: QUADROS, R. M.; FINGER, I. **Teorias de aquisição da linguagem**. Florianópolis, SC: Editora da UFSC, p.70-82, 2007b.

FORTIN, S. Contribuições possíveis da etnografia e da autoetnografia para a pesquisa na prática artística. Tradução: Helena Mello. **Revista Cena7 – Periódico do programa de pós-graduação em artes cênicas**. Departamento de Arte Dramática – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, nº 7, p. 77–88, 2009. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/cena/article/view/11961>> Acesso em: 01 abr. 2016.

FREIRE, P.; MACEDO, D. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

GADAMER, H. **Verdade e Método II**. Tradução: Enio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2002.

GEE, J. P. **What Videogames Have to Teach Us About Learning and Literacy**. New York: Palgrave/Macmillan, 2003.

_____. **Situated Language and Learning: a critique of traditional schooling.** New York and London: Routledge, 2004.

GEERTZ, C. **Interpretation of cultures.** New York: Basic Books, 1973.

GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Livro de conteúdo. Versão 2009 – Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

GIROUX, H. A. **Atos Impuros:** a prática política dos estudos culturais. Tradução: Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GIROUX, H. A. Theories of reproduction and resistance in the new sociology of education. In: _____. **The Giroux Reader.** London: Paradigm Publishers, p.3-45, 2006.

GOMES, K. C. (Criolo). Sucrilhos. Intérprete: Criolo. In: **Nó na orelha.** São Paulo: Oloko Records, p.2011. CD, faixa 8.

GUIDALLI, S. Fique de olho nesse livrinho. A escola do seu filho poderá adotá-lo. **Escola sem partido: educação sem doutrinação** [online]. Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/component/acymailing/archive/view/mailid-43/key-7e520a1cbe6deddc38327955c4c533be/subid-307-6d836d908ff0bc2a9dff156540bdcb92>> Acesso em: 17 jun. 2016.

HALL, S. **A Identidade Cultural na Pós-modernidade.** Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

HARMER, J. **The Practice of English Language Teaching.** England: Longman, 2007.

HAWKINS, M.; NORTON, B. Critical language teacher education. In: BURNS, A.; RICHARDS, J. (Eds.). **Cambridge guide to second language teacher education.** Cambridge: Cambridge University Press, p.30-39, 2009.

HEUER, T. **Other side of the mirror.** [20--]. Imagem. Largura: 720 pixels. Altura: 1110 pixels. 259 Kb. Disponível em: <<http://iskander1989.deviantart.com/art/Other-side-of-the-mirror-350165817>> Acesso em: 13 jan. 2017.

JANKS, H. Language, Power and Pedagogies. In HORNBERGER, N. H.; MCKAY, S. L. (ed.) **Sociolinguistics and Language Education.** Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters, p.40-61, 2010.

JORDÃO, C. M. Birds of different feathers: algumas diferenças entre Letramento Crítico, Pedagogia Crítica e Abordagem Comunicativa. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL R. F. (Orgs.). **Letramentos em Terra de Paulo Freire.** Campinas, SP: Pontes Editores, p. 195-207, 2014.

KACHRU, B. B. World Englishes and Culture Wars. In: KACHRU, B. B.; KACHRU, Y.; NELSON, C. L. (Ed.). **The Handbook of World Englishes**. UK: Blackwell Publishing, p. 446-471, 2006.

KALANTZIS, M.; COPE, B. (ed). **Multiliteracies**: literacy learning and the design of social features. London and New York: Routledge, 2000.

_____. **New Learning**: elements of a science of education. New York, Port Melbourne: Cambridge University Press, 2008a.

_____. Language Education and Multiliteracies. In: MAY, S.; HORNBERGER N. H. (Eds). **Encyclopedia of Language and Education**, v. 1, Springer, p.195-211, 2008b.

KONDER, L. **O que é dialética?** São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

KRAMSCH, C. **Context and Culture in Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2010.

KRESS, G. **Literacy in the New Media Age**. London and New York: Routledge, 2003.

_____. **Multimodality**: a social semiotic approach to contemporary communication. New York, Routledge, 2010.

KUBOTA, R. Critical multiculturalism and second language acquisition. In: NORTON, B., TOOHEY, K. (eds.). **Critical Pedagogies and Language Learning**. New York: Cambridge University Press, p.30-52, 2004.

KUMARAVADIVELU, B. The postmethod condition: (E)merging strategies for second/foreign language teaching. **TESOL Quarterly**, v. 28, n. 1, p27-48, 1994. Disponível em:

<<http://www.bkumaravadivelu.com/articles%20in%20pdfs/1994%20Kumaravadivelu%20Postmethod%20Condition.pdf>> Acesso em: 02 jul. 2014.

_____. **Beyond Methods**: macrostrategies for language teaching. New Haven and London: Yale University Press, 2003.

_____. **Understanding Language Teaching**: from method to postmethod. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.

_____. Individual identity, cultural globalization and teaching English as an international language: The case for an epistemic break. In: ALSAGOFF, L.; RENANDYA, W.; HU, G.; MCKAY, S. L. (Eds.). **Principles and Practices for Teaching English as an International Language**. New York: Routledge, p.9-27, 2012a.

_____. (Re)visioning Language Teacher Education. In: _____. **Language Teacher Education for a Global Society**: a Modular Model for Knowing, Analyzing, Recognizing, Doing and Seeing. New York: Routledge, p.1-19, 2012b.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. Critical Literacy and Active Citizenship. In: MUSPRATT, S.; LUKE, A.; FREEBODY, P. **Constructing Critical Literacies: teaching and learning textual practice**. New Jersey: Hampton Press, Inc, p. 95-124, 1997.

_____. **New Literacies**. Changing Knowledge and Classroom Learning. Buckingham: Open University Press, 2003.

_____. **New Literacies**. Everyday Practices and Classroom Learning. Berkshire: Open University Press, 2006.

_____. Social and Cultural Studies of New Literacies from an Educational Perspective. In: LANKSHEAR, K., KNOBEL, M. (Eds). **A new literacies reader: Educational Perspectives**. New York, Washington, D.C./Baltimore, Bern Frankfurt, Berlin, Brussels, Vienna, Oxford: Peter Lang, p.1-19, 2013.

LATOUR, B. **Reassembling the social: an introduction to actor-network-theory**. New York: Oxford University Press, 2005.

LEANDER, K. You Won't Be Needing Your Laptops Today: Wired Bodies in the Wireless Classroom. In: LANKSHEAR, K., KNOBEL, M. (Eds). **A new literacies reader: Educational Perspectives**. New York, Washington, D.C./Baltimore, Bern Frankfurt, Berlin, Brussels, Vienna, Oxford: Peter Lang, p.57-75, 2013.

LEMKE, J. L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Trabalhos em linguística aplicada**, vol. 49, n. 2, p. 455-479, Dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132010000200009&lng=pt&nrm=iso> Acesso em: 22 jan. 2015.

LIBERALI, F. C. **Atividade social nas aulas de língua estrangeira**. São Paulo: Moderna, 2009.

LIGHTBOWN, P. M. Anniversary article: classroom SLA research and second language teaching. **Applied Linguistics**, v. 21, p. 431-462. Oxford University Press, 2000. Disponível em: < <http://people.ucsc.edu/~ktellez/lightbown.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2015.

LIMA, C.M.O., CARVALHO, W. **New Playing in English**. São Paulo: FTD, 1996.

LIXO Extraordinário (Waste Land). Direção: Lucy Walker, João Jardim, Karen Harley. Produção: Angus Aynsley, Fernando Meirelles, Hank Levine. Elenco: Vik Muniz. Almega Projects, O2 Filmes. Rio de Janeiro: 2010. Documentário (99 min).

LORENZI, G.C.C.; PÁDUA, T. W. Blogs nos anos iniciais do Fundamental I: a reconstrução de sentido de um clássico infantil. In: ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (Orgs). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, p. 35-54, 2012.

LUDKE, M. ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

LUKE, A.; WOODS, A.; WEIR, K. Curriculum design, equity and the technical form of the curriculum. In LUKE, A.; WOODS, A.; WEIR, K. (Eds.). **Curriculum, Syllabus Design and Equity: a Primer and Model**. Routledge, Taylor & Francis Group, New York, p. 6-39, 2013.

LUKE, C. Cyber-schooling and Technological Change: Multiliteracies for New Times. In: KALANTZIS, M.; COPE, B. (eds). **Multiliteracies: literacy learning and the design of social features**. London and New York: Routledge, p. 69-91, 2000.

MADEIRO, C. Deputados de AL aprovam lei que pune professor que opinar em sala de aula. **Uol Educação**. Maceió, abr. 2016. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2016/04/26/deputados-de-al-aprovam-lei-que-pune-professor-que-opinar-em-sala-de-aula.htm>> Acesso em: 17 jun. 2016.

MAGNANI, L. H. Explorando sentidos e aprendizados dentro de uma cultura de *videogames*. In: ZACCHI, V. J.; WIELEWICKI, V. H. G. (Orgs). **Letramentos e mídias: música, televisão e jogos digitais no ensino de língua e literatura**. Maceió: EDUFAL, p.121-141, 2015.

MAHBOOB, A.; LIN, A. Using local languages in English language classrooms. In: WIDODOD, H.; RENANDYA, W. **English language teaching today: Building a closer link between theory and practice**. New York: Springer, p. 25-40, 2016.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da Conversação**. Série Princípios. 5ª ed. São Paulo: Ática, 2005.

MCILVEEN, P. (2008). Autoethnography as a method for reflexive research and practice in vocational psychology. **Australian Journal of Career Development**, 17(2), p. 13-20. Disponível em: <<http://eprints.usq.edu.au>> Acesso em: 13 abr. 2016.

MCKAY, S. L. **Teaching English as an International Language**. Oxford: Oxford University Press, 2009.

MCLAUGHLIN, M.; DEVOOGD, G. L. **Critical literacy: enhancing students' comprehension of the text**. New York: Scholastic, 2004.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R. F., ARAUJO, V. A. (Orgs.). **Formação de Professores de Línguas: Ampliando Perspectivas**. Jundiaí: Paco e Littera Editorial, p. 128-140, 2011a.

_____. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética? In: JORDÃO *et al.* (Org.). **Formação desformatada - práticas com professores de língua inglesa**. Campinas, SP: Pontes, p.279-303, 2011b.

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

_____. Investigating Critical Literacy at the University in Brazil. In: MENEZES DE SOUZA, L. M., ANDREOTTI, V. (Eds). **Critical Literacy: Theories and Practices**, Volume 1: 1, July, 2007b. Disponível em: <<http://www.criticalliteracyjournal.org/cljournalissue1volume1.pdf>> Acesso em: 05 de dez. 2017.

_____. Foreign Languages Teaching, Education and the New Literacies Studies: expanding views. In: GONÇALVES, G. R. et al. (Orgs.). **New Challenges in Language and Literature**. Belo Horizonte: Faculdade de letras da UFMG, p.177-189, 2009.

_____. **Caderno de Orientações Didáticas para EJA: Línguas Estrangeiras**. São Paulo: SME/DOT/EJA, 2010a.

_____. Multimodalidades e Comunicação: antigas novas questões no ensino de línguas estrangeiras. **Revista Letras e Letras**, Uberlândia, MG, ano 2, v.26, p.469-476, jul./dez. 2010b.

_____. Linguagem tecnológica e educação: em busca de práticas para uma formação crítica. In: SIGNORINI, I.; FIAD, R. S. (orgs.). **Ensino de língua: das reformas, das inquietações e dos desafios**. Belo Horizonte: Editora UFMG, p.171-190, 2012.

_____. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.). **Língua Estrangeira e Formação Cidadã: Por entre Discursos e Práticas**. Edição ampliada. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada Vol. 33. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 31-50, 2013.

_____. 'Multi', 'Trans' e 'Plural': Discutindo Paradigmas. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.) **Letramentos em Terra de Paulo Freire**. Campinas, SP: Pontes Editores, p.9-21, 2014a.

_____. Convergência e diversidade no ensino de línguas: Expandindo visões sobre a "diferença". **Polifonia**, Cuiabá, MT, v. 21, n. 29, p. 234-253, jan-jul., 2014b.

_____. Sociedade da escrita e sociedade digital: línguas e linguagens em revisão. In: TAKAKI, N. H.; MONTE MÓR, W. (Orgs.). **Construções de sentido e letramento digital crítico na área de línguas/linguagens**. Campinas: Pontes Editores, 2017.

_____. Letramentos críticos e expansão de perspectivas: diálogos sobre práticas. 2018. **No prelo**.

MONTE MÓR, W.; MORGAN, B. Between Conformity and Critique. Developing "Activism" and Active Citizenship: Dangerous Pedagogies? **Revista Interfaces Brasil/Canadá**, v. 14, n. 2, p.16-35, 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/interfaces/article/view/6733/4639>> Acesso em: 10 jan. 2017.

MORGAN, B. "Leitura Errada" de paródia em curso de inglês para fins acadêmicos: implicações para os letramentos transnacionais? In TAVARES R.R. e BRYDON D. (Orgs). **Letramentos Transnacionais**: mobilizando conhecimento entre Brasil/Canadá. Maceió: Edufal, p. 77-94. 2013.

_____. Becoming a Critical Language Teacher: a reflexive journey. **Revista Diálogos Interdisciplinares** - GEPPFIP, Aquidauana, v. 1, n. 1, p. 21-32, out. 2014.

MORIN, E. **Cultura de massas no século XX**: neurose. Tradução: Maura Ribeiro Sardinha, 9ª ed., Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

MORIN, E.; CIURANA, E.; MOTTA, R. D. **Educar na Era Planetária**: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana. Tradução: Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

MUSPRATT, S.; LUKE, A.; FREEBODY, P. **Constructing Critical Literacies**: teaching and learning textual practice. New Jersey: Hampton Press, Inc, 1997.

O'BRIEN, J. Children Reading Critically: a Local History. In: COMBER, B; SIMPSON, A. (Eds.). **Negotiating Critical Literacies in Classrooms**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers, p. 37- 54, 2001.

OLIVEIRA, M. et al. (Orgs.) **Reorientação Curricular da Educação Infantil e Ensino Fundamental (RECEI/RECEF)**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

ONO, F. P. T. **A formação do formador de professores**: uma pesquisa autoetnográfica na área de língua inglesa. 2017, 156f. Tese (doutorado) – Universidade de São Paulo, Departamento de Letras Modernas, São Paulo, 2017.

OSS, D. B. Educação linguística e formação de professores de inglês. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 13, n. 3, p. 677-709, 2013.

PARR, T. **O livro da família**. Tradução: Kiki Pizante Milan. São Paulo: Panda Books, 2003.

PASSARELLI, B. Do Mundaneum à WEB Semântica: discussão sobre a revolução nos conceitos de autor e autoridade das fontes de informação. **Datagramazero**. Rio de Janeiro, v. 9, n. 5, 2008. Não paginado. Disponível em: <http://www.dgz.org.br/out08/Art_04.htm> Acesso em: 22 jan. 2015.

PASSARELLI, B., JUNQUEIRA A. H. **Gerações Interativas Brasil** - crianças e adolescentes diante das telas. São Paulo: Escola do Futuro/USP, 2012.

PENNYCOOK, A. Critical moments in a TESOL praxicum. **Critical Pedagogies and Language Learning**. 1st ed. Cambridge: Cambridge University Press, p. 327-346, 2004. Cambridge Books Online. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1017/CBO9781139524834.017>> Acesso em: 15 out. 2013.

PIRANDELLO, L. **Um, nenhum, cem mil**. São Paulo: Cosac Naify, 2001.

PRENSKY, M. Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. **On the Horizon**, Vol. 9 (5), p. 1 – 6, 2011. Disponível em: <<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>> Acesso em: 04 jan. 2016.

RAJAGOPALAN, K. The Rigmarole of Intelligibility in World English(es) – or, on making sense of it all or, if you like, making the very idea of intelligibility intelligible. **Revista Letras e Letras**, Uberlândia, MG, ano 2, v. 26, p.477-492, jul./dez. 2010.

RANCIÈRE, J. **The ignorant schoolmaster: five lessons in intellectual emancipation**. Translated with an introduction by Kristin Ross. Stanford, California: Stanford University Press, 1991.

_____. On Ignorant Schoolmasters. In: BINGHAM, C., BIESTA, G. J. J. **Jacques Rancière: Education, Truth, Emancipation**. London & New York: Continuum, 2010.

RICHARDS, J., RODGERS, T. **Approaches and methods in language teaching**. 2nd. edition. New York: Cambridge University Press, 2001.

ROCHA, A. L. C.; ECKERT, C. Etnografia: Saberes e Práticas. In: PINTO, C. R. J. P.; GUAZZELLI, C. A. B. **Ciências Humanas: pesquisa e método**. Porto Alegre: Editora da Universidade, 2008. Não paginado. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/30176/000673630.pdf?sequence=1>> Acesso em: 22 out. 2014.

ROCHA, C. H. **Reflexões e Propostas Sobre Língua Estrangeira no Ensino Fundamental I: plurilinguismo, multiletramentos e transculturalidade**. Campinas: Pontes Editores, 2012.

ROJEK, C. **Cultural Studies**. Cambridge: Polity, 2007.

ROJO, R. H. R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (Orgs). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, p. 11-31, 2012.

SANTAELLA, L. A aprendizagem ubíqua substitui a educação formal? **Revista de Computação e Tecnologia da PUC-SP**—Departamento de Computação/FCET/PUC-SP, p.17-22, 2010. Disponível em: <revistas.pucsp.br/index.php/ReCET/article/download/3852/2515> Acesso em: 22 jan. 2015.

SARDINHA, A. A. (Garoto); MORAES, V.; HOLLANDA, C. B. Gente Humilde. Intérprete: Chico Buarque. In: **Chico Buarque de Hollanda - Nº4**. Rio de Janeiro: CBD/Philips Records, 1970, LP. Lado A, faixa 5.

SARTRE, J. P. **O existencialismo é um Humanismo**. 3ª ed. Tradução: Rita Correia Guedes. São Paulo: Abril Cultural, 1987.

SAVIANI, D. Tendências e Correntes da Educação Brasileira. In: **Filosofia da Educação Brasileira**. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1990.

SERAFIM, M. L.; SOUSA, R. P. Multimídia na educação: o vídeo digital integrado ao contexto escolar. In.: SOUSA, R.P.; MIOTA, F.M.C.S.C.; CARVALHO, A.B.G. (orgs.). **Tecnologias digitais na educação** [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. p.19-50. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/6pdyn>> Acesso em: 25 jul. 2015.

SHOR, I. What is Critical Literacy? **Journal for Pedagogy, Pluralism & Practice**. Issue 4, vol.1: Fall 1999. Não paginado. Disponível em: <<http://www.lesley.edu/journal-pedagogy-pluralism-practice/ira-shor/critical-literacy/>> Acesso em 10 jan. 2017.

SILVA, G. A. **A Era Pós-Método**: o professor como um intelectual. [S.l.: s.n., 200-]. Não paginado. Disponível em: <http://www.ufsm.br/lec/02_04/Gisvaldo.htm> Acesso em: 29 set. de 2014.

SILVA, M. V. A. (Kamau). Não acredite se quiser. Intérprete: Kamau. In: **Non ducor duco**. São Paulo: Plano Audio, p.2008. CD, faixa 5.

SILVA, M. V. A. (Kamau). Equilíbrio. Intérprete: Kamau. In: **Non ducor duco**. São Paulo: Plano Audio, p.2008. CD, faixa 8.

SILVA, R. B. **Interpretações**: autobiografia de uma pesquisa sobre letramento literário em língua inglesa. 2011. 215f. Tese (doutorado) – Universidade de São Paulo, Departamento de Letras Modernas, São Paulo, 2011.

SIQUEIRA, D. S. P., ANJOS, F. A. Ensino de inglês como língua franca na escola pública: por uma crença no seu (bom) funcionamento. **Muitas Vozes**, Ponta Grossa, v.1, n.1, p. 127-149, 2012.

SMITH, L. E.; NELSON C. L. World Englishes and Issues of Intelligibility. In: KACHRU, B. B.; KACHRU, Y.; NELSON, C. L. (Eds.). **The Handbook of World Englishes**. UK: Blackwell Publishing, p. 428-445, 2006.

SOARES, E. A. C. **Letramentos críticos e o uso da língua alvo no ensino de língua inglesa**: um olhar autoetnográfico. 2017. 289f. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Belo Horizonte, 2017.

SOUSA SANTOS, B. Um ocidente não-ocidentalista? A filosofia à venda, a douda ignorância e a aposta de Pascal. In: SOUSA SANTOS, B.; MENESES M. P. (Orgs). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, p.519-563, 2010.

TAPSCOTT, D.; WILLIAMS, A. D. The Prosumers. In: **Wikinomics**: how mass collaboration changes everything. New York, USA: Penguin Books, p. 124-150, 2007.

TERRA, M. R. Língua materna (LM): um recurso mediacional importante na sala de aula de aprendizagem de língua estrangeira (LE). **Trabalhos em Línguística Aplicada**. Campinas, v. 43, n. 1, p. 97-113, Jan./Jun. 2004.

TOFFLER, A. **A terceira onda**. Tradução: João Távora. 8ª. ed. Rio de Janeiro: Record, 1980.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Diretrizes para apresentação de dissertações e teses da USP**: parte I (ABNT) / Sistema Integrado de Bibliotecas da USP. Vânia Martins Bueno de Oliveira Funaro [et al.]. – 3.ed. rev. ampl. mod. - São Paulo: SIBiUSP, 2016. 100p. : il. -(Cadernos de estudos 9).

VARGHESE, M.; JOHNSTON, B. Evangelical Christians and English Language Teaching. **TESOL Quarterly**, 41, p. 5-31, 2007.

VERSIANI, D. B. – Autoetnografia: uma alternativa conceitual. **Revista Letras de hoje** – Porto Alegre, v.37, n. 4, p. 57-72, dez. 2002.

VEYNE, P. **Did the Greeks believe in their myths?** An Essay on the Constitutive Imagination. Translated by Paula Wissing. Chicago & London: The University of Chicago Press, 1988.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Sequência didática: “FAMILY”

Ouçã e repita:

Agora observe a família Simpsons e complete as frases:

Homer is my _____

Bart is my _____

Marge is my _____

Lisa is my _____

Observe a figura no seu livro e veja estes outros exemplos:

Complete:

Maggie is my _____

Bart is my _____

Marge is my _____

Homer is my _____

Agora reflita: As letras do alfabeto são todas iguais?

A B C D E F G H I J
K L M N O P Q R S T
U V W X Y Z

Assim como as letras do alfabeto, as famílias também são diferentes umas das outras. Vamos ver?

Observe a imagem e responda: O que a frase abaixo significa em português?
Como você chegou a essa conclusão?

Discuta com um colega e descreva os diferentes tipos de famílias que você vê na figura. Quais as diferenças entre essas famílias e a família retratada no seu livro?

No livro da Família, de Todd Parr, existem muitos exemplos da diversidade de famílias existentes no mundo. Observe os slides e reflita:

- a. Quais as diferenças entre essas famílias e a família retratada no seu livro?
- b. Você conhece alguma família parecida com estas?

ALGUMAS FAMÍLIAS SÃO PEQUENAS

ALGUMAS FAMÍLIAS SÃO GRANDES

EM ALGUMAS FAMÍLIAS,
TODOS SÃO DA MESMA COR

EM ALGUMAS FAMÍLIAS, TODOS
SÃO DE CORES DIFERENTES

EM ALGUMAS FAMÍLIAS,
UNS MORAM LONGE DOS OUTROS

ALGUMAS FAMÍLIAS ADOTAM FILHOS

ALGUMAS FAMÍLIAS TÊM
DUAS MÃES OU DOIS PAIS

ALGUMAS FAMÍLIAS TÊM
MADRASTA OU PADRASTO E
IRMÃO-POSTIÇO OU IRMÃ-POSTIÇA

ALGUMAS FAMÍLIAS TÊM
SÓ PAI OU SÓ MÃE

ALGUMAS FAMÍLIAS DIVIDEM A CASA
COM OUTRAS FAMÍLIAS

Agora, faça um desenho da sua família e depois apresente-a para seu colega ao lado. Utilize as frases aprendidas anteriormente.

Exemplo:

A: *Who is João?*

B: *João is my brother*

ou

B: *This is my brother*

Você sabe o que é uma árvore genealógica? Veja o exemplo da árvore genealógica dos *Simpsons*:

Observe os exemplos e, em seguida, complete as frases:

Abraham is Bart's grandfather.

Homer is Marge's husband.

Marge is Lisa's mother.

Herb is Homer's _____

Patty is Marge's _____

Mona is Abraham's _____

Selma is Clancy's _____

Jackie is Ling's _____

Ling is Patty's and Selma's _____

Mona is Maggie's _____

Abraham is Homer's _____

Clancy is Jackie's _____

Jackie is Marge's _____

Faça o desenho da sua árvore genealógica. Se precisar, peça ajuda para algum membro da sua família. Em seguida, escreva as relações de parentesco entre você e eles em inglês, conforme as frases no exercício anterior.

APÊNDICE B – Sequência didática: “*RECYCLING*”

Observe a imagem abaixo e responda:

1. Você já ouviu falar dos três Rs? Você consegue dizer o que significam as palavras **Reduce**, **Recycle** e **Reuse** na imagem acima? Traduza-as para o português.
2. Você alguma vez já viu a palavra *trash*? O que ela significa?
3. Agora responda: O que é lixo para você?
4. Você sabe qual a quantidade de lixo cada um de nós produz diariamente? E na sua cidade?
5. Qual é o tipo de lixo mais produzido na escola? E na sua casa? Qual o destino desse lixo?
6. No seu bairro existe a coleta seletiva de lixo ou alguma estação de reciclagem? E na sua escola?

Você sabia que as lixeiras utilizadas na coleta seletiva de lixo tem um código de cores? Vamos assistir um episódio do desenho *Peppa Pig*³³ sobre reciclagem. Em seguida, complete o desenho com o nome das cores em inglês para cada lixeira³⁴

Blue

.....

.....

.....

³³ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=Il1RX6_h9Xc&t=88s> Acesso em: 05 nov. 2014.

³⁴ Atividade desenvolvida na lousa, reproduzida aqui com imagens digitais para representar a atividade realizada em sala de aula.

Vamos assistir o documentário Lixo Extraordinário³⁵, sobre o artista Vik Muniz. Discuta as questões a seguir com um colega:

Discussão antes do filme:

1. Por que você acha que o título do filme é “Lixo Extraordinário”?
2. Observe a imagem do cartaz do filme. Na sua opinião, qual é o assunto do documentário?

Discussão após o filme:

1. Onde se passa a história retratada no documentário?
2. Qual o problema discutido no filme?
3. Qual a importância do lixo para a vida daquelas pessoas?
4. Como eles se sentem com relação ao trabalho deles antes da gravação do filme? E depois?
5. De acordo com o observado no filme, como a reciclagem pode transformar a vida das pessoas?

³⁵ Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=BBAQ9qzXHUA> > Acesso em 19 set. 2016.

Observe as figuras abaixo e responda:

- 1) Que tipos de textos são estes?
- 2) Qual é o assunto tratado nos textos?
- 3) Onde normalmente encontramos textos como estes?
- 4) Você consegue entender a mensagem de cada um deles? Observe as imagens e traduza as frases com a ajuda de um colega.

Agora mãos à obra. Em grupos, crie um cartaz para uma campanha de conscientização sobre a importância da reciclagem na escola e na comunidade.

Certificado conferido aos monitores colaboradores ao final de seus mandatos semanais:

This is to certify that

has been awarded the title of

Litter picker of the week

Signed by Headteacher

Checked by the recycle-more team

APÊNDICE C – Sequência didática: “*FOOD*”

Observe a mesa de café da manhã no seu livro:

Agora converse com um colega e discuta:

- A-** Existe algum alimento que você come no café da manhã e que não está presente nesta mesa? Qual? Pesquise no dicionário o nome dele em inglês.
- B-** Você acha que todos os brasileiros comem os mesmos tipos de alimento no café da manhã em todas as regiões? Cite exemplos de alimentos do café da manhã de outras regiões que não estão presentes no desenho acima? Pesquise seus nomes em inglês.

- C-** As figuras abaixo mostram exemplos de cafés da manhã de outros países. Compare-as com o café da manhã brasileiro representado no seu livro. Quais são as principais diferenças?

D –Você acha que existem diferenças no café da manhã dos americanos e ingleses, dependendo da região onde moram? Por quê?

Faça um desenho do seu café da manhã e escreva o nome dos alimentos em inglês. Pesquise no dicionário as palavras desconhecidas.

Existe algum alimento da sua região que você não encontrou no dicionário? Caso afirmativo, por que você acha que isto aconteceu?

These are the Simpsons. They love having breakfast together. Homer likes cookies and coffee. Marge loves bread, butter and tea. Bart likes cake and milk. Lisa loves cheese and orange juice. Finally, Maggie likes papaya and milk. And you?

Responda:

a. De acordo com a imagem, quantas pessoas há na família Simpsons?

() seven () five () ten () three () eight

b. O que eles amam fazer juntos?

c. O que os personagens mais gostam de comer no café da manhã?

Homer:

Marge:

Bart:

Lisa:

Maggie:

Vamos conhecer melhor a família Simpsons?

Hi! My name is Homer.
My favorite food is
cookies.
My favorite drink is coffee.

Hi! My name is Marge.
My favorite food is bread
and butter.
My favorite drink is tea.

Hi! My name is Bart.
My favorite food is cake.
My favorite drink is milk.

Hi! My name is Lisa
My favorite food is cheese
My favorite drink is orange juice

Hi! My name is Maggie
My favorite food is papaya
My favorite drink is milk

Complete o parágrafo sobre seu café da manhã

My Breakfast

My name is _____. I like _____, _____,
and _____.

My favorite food is _____. I love it. My favorite drink is _____.

Complete as frases sobre você:

What is your name?

My name is

Where do you have breakfast?

() at home

() at school

What do you have for breakfast?

I have

Do you like.....? (coffee, milk, bread, etc.)

Yes, I do./ No, I don't.

What is your favorite food?

It's

Agora entreviste um colega usando as perguntas do exercício anterior.