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

ANA PAULA MARTINEZ DUBOC

Atitude Curricular: Letramentos Críticos nas Brechas da Formação de Professores de Inglês

São Paulo
2012

Versão Corrigida

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

Atitude Curricular: Letramentos Críticos nas Brechas da Formação de Professores de Inglês

Ana Paula Martinez Duboc

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

Orientadora: Profa. Dra. Walkyria Monte Mór

São Paulo
2012

Versão Corrigida

BANCA EXAMINADORA

_____

_____

_____

_____

_____

Para Nicolai, por transformar as brechas de nosso cotidiano em momentos de leveza, cumplicidade e afeto.

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Walkyria Monte Mór, por sua confiança em meu trabalho, pela orientação tão cuidadosa e por sua atitude pessoal e profissional, sempre inspiradora.

Ao Prof. Dr. Lynn Mario Menezes de Souza, pelas preciosas contribuições durante o Exame de Qualificação e em tantos outros momentos de interface.

À Profa. Dra. Roxane Rojo, pelas valiosas sugestões feitas durante o Exame de Qualificação, que muito contribuíram para este trabalho.

À querida Isis, amiga e colaboradora, por possibilitar a realização desta pesquisa com muita confiança e entusiasmo. Agradeço também à instituição UNIGERI e a todos os alunos do curso de Letras que estiveram envolvidos diretamente com o estudo.

Ao *Foreign Affairs and International Trade Canada* (DFAIT), pela bolsa de estudos para o programa de intercâmbio concedida para a realização da pesquisa junto ao *Centre for Globalization and Cultural Studies (CGCS)*, coordenado pela Profa. Dra. Diana Brydon.

À Profa. Dra. Diana Brydon, da Universidade de Manitoba, em Winnipeg, pela recepção e apoio imprescindíveis ao longo dos meses em que estive no Canadá e ao Bill Brydon, pela eficiente logística e o bom humor.

A todos os meus colegas do Programa de Pós-Graduação, em especial Andréa Mattos, Daniel Ferraz, Janice Gonçalves, Marlene Souza, Nara Takaki, Renata Quirino, Ruberval Maciel e Simone Batista.

Aos meus queridos pais Alvaro e Vera e meus irmãos Renato e Ricardo, pelos momentos de descontração sempre bem-vindos à jornada da escrita de uma tese.

À Capes, pelo apoio financeiro concedido.

Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades,
muda-se o ser, muda-se a confiança;
todo o Mundo é composto de mudança,
tomando sempre novas qualidades.

Continuamente vemos novidades,
diferentes em tudo da esperança;
do mal ficam as mágoas na lembrança,
e do bem (se algum houve), as saudades.

O tempo cobre o chão de verde manto,
que já coberto foi de neve fria,
e, enfim, converte em choro o doce canto.

E, afora este mudar-se cada dia,
outra mudança faz de mor espanto,
que não se muda já como soía.

Luís Vaz de Camões

SUMÁRIO

Lista de Figuras 9
Lista de Tabelas 9
Simbologia utilizada nas transcrições 9
Resumo 10
Abstract 11
Introdução 1
O esboço de um projeto... 1
Formando professores de inglês no Brasil: trajetórias em curso e a cursar 5
Objetivos da pesquisa e questões norteadoras 10
Aportes teóricos: delimitar é preciso 11
Aspectos metodológicos 13
Pesquisar-agir... 13
(Co)laborar 17
Os contextos investigados 18
O desenho da tese 22
Capítulo I: 23
Questões do tempo atual e o ensino de inglês 23
1.1 Questões da pós-modernidade: fraqueza, imperfeição, interrupção 24
1.2 Questões de globalidade e localidade: novos papeis do inglês 32
1.3 Questões do tempo atual e o contexto investigado: diálogos 45
Capítulo II: 73
Epistemologias do tempo atual e a formação do professor de inglês 73
2.1 (Novos) (Multi) Letramento(s) (crítico)(s): esclarecendo o lócus 74
2.1.1 Os novos estudos de letramento 74
2.1.2 Novos letramentos 76
2.1.3 Multiletramentos 79
2.1.4 Letramento crítico 82
2.2 Da noção de *atitude curricular*: relacionando teorias e práticas 90

Capítulo III: 97
Mudam-se os tempos, muda-se o ser? Atitudes e ressignificações 97
3.1 Exclusão: *"Não se deve julgar... só os chineses... esses eu julgo!"* 101
Brecha: refletindo sobre as regras da inclusão 106
3.2 Consenso: *"I avoided... I didn't want to have more discussion"* 108
Brecha: descortinando o dissenso inerente nas práticas sociais 109
3.3 Pureza: "*I think it's recipe*" 116
Brecha: indo além do mundo 'plástico' de materiais didáticos 116
3.4 Estabilidade: *"Ó o ponto de interrogação!"* 124
Brecha: instaurando o perturbar necessário e saudável 124
3.5 Estereótipo: "*You like soccer? Você é quase um homem!*" 143
Brecha: mapeando 'primeiras impressões' 145
3.6 Homogeneidade: *"Is this a family?" "É... agora é, né?"* 150
Brecha: retomando a lógica 'Eu respeito, mas não aceito' 152
3.7 Generalização: "*Afghanistan = war, bomb, terrorist, burca"* 159
Brecha: apresentando 'segundas impressões' 164
3.8 Generalização: *"Ele é punk... ele faz o que ele quiser!"* 172
Brecha: constatando mais e mais estereótipos 176
Considerações finais: 184
E afora este mudar-se cada dia... 184
4.1 O *tal todo*... 185
4.2 De um currículo pós-moderno para atitudes ressignificadoras 187
4.3 Brechas que se expandem e se estreitam: contribuições e limitações 189
Referências Bibliográficas 199
Anexos 214

Lista de Figuras

Figura 1: Tira em quadrinho para produção escrita..... 53
Figura 2: A noção de “desculpas” apresentada pelo material didático..... 57
Figura 3: Formas de pedido de desculpas no livro didático 58
Figura 4: Diversidade cultural no livro didático..... 60
Figura 5: O lugar da diversidade no livro didático..... 64
Figura 6: A noção de “conflito” apresentada pelo material didático..... 67
Figura 7: Uma representação de 'punk'..... 178

Lista de Tabelas

Tabela 1: Informações sobre a Coleta de Dados 18
Tabela 2: Ontologias e epistemologias em duas ideias de currículo 31
Tabela 3: Sentidos, formas e usos de 'comunicação' em diferentes paradigmas 44
Tabela 4: Duas acepções distintas de língua e cultura..... 106
Tabela 5: Resumo das brechas e a atitude curricular ao longo da pesquisa 183

Simbologia utilizada nas transcrições

( )	Incompreensão de palavras ou segmentos
/	Truncamento
MAIÚSCULA	Entonação enfática
::	Prolongamento de vogal ou consoante
...	Qualquer pausa
[ ]	Superposição de vozes
(...)	Retomada da fala
(( ))	Falas / Comentários da pesquisadora
A	Aluno não-identificado pela pesquisadora
As	Vários alunos falam ao mesmo tempo
P	pesquisadora
Isis	docente colaboradora

Resumo

Este trabalho é fruto de uma pesquisa-ação colaborativa desenvolvida em uma instituição de ensino superior a qual buscou ressignificar a prática pedagógica de disciplinas do currículo universitário de professores de língua inglesa de forma a contemplar as demandas postas pelas sociedades contemporâneas. Para tanto, utilizou-se das contribuições de teorias pós-modernas, com ênfase para preceitos do pós-estruturalismo, articulando-as com estudos mais específicos sobre linguagem, texto e significação ao considerar também as discussões dos multiletramentos.

Após uma breve fase de observação, a pesquisa aos poucos elegeu determinados aspectos deste aporte teórico – no caso, o entendimento de letramento crítico como postura filosófica pautado numa crítica problematizadora – o que culminou no nascimento da ideia de "atitude curricular" nas brechas do curso de formação de professores de línguas, sinalizando, com isso, a necessidade de mudança ou agência diante da prática curricular. Sob essa orientação, foram planejados diversos ciclos de ação ao longo da pesquisa, os quais tentaram ressignificar aquela ação pedagógica de maneira que o ensino da língua inglesa contemplasse um propósito educacional crítico.

A introdução deste trabalho apresenta as justificativas da investigação, os objetivos, as escolhas metodológicas, o contexto investigado e breves observações sobre a fundamentação teórica. A tese organiza-se em três capítulos. No primeiro, analiso algumas concepções e práticas preliminares do contexto de pesquisa sob a ótica de questões atuais, voltadas para alguns pressupostos da pós-modernidade e os novos papeis do inglês nos atuais processos globais. No segundo capítulo, delimito o lócus de enunciação ao tratar das diversas linhas de pesquisa que perpassam os letramentos, priorizando notadamente a noção de letramento crítico e culminando na ideia de atitude curricular, conceito-chave desta proposta. Por fim, o terceiro capítulo apresenta a práxis dessa atitude nas brechas do currículo universitário, momento em que também compartilho alguns acertos e desacertos.

Palavras-chave: ensino de língua inglesa, formação de professores de línguas, pós-modernidade, letramento crítico, atitude curricular.

Abstract

This collaborative action-research developed at a Higher Education institution aimed at ressignifying the pedagogical practices within the English teacher education programs so that they would better respond to the social demands in contemporary societies. In order to do so, post-modern theories were taken as an important framework with emphasis on post-structuralist concepts, which were then related to more specific studies on language, text and meaning as brought by multiliteracies studies.

After a brief observation period, I soon opted for certain elements of the theoretical framework – that is to say the notion of critical literacy as philosophical orientation based on critique – which culminated in the core idea of "curricular attitude" in those gaps encountered in language teacher education programs. The term "curricular attitude" has been coined in this work in order to signal the necessary teacher agency towards curriculum practices. Under such notion, several action cycles were planned aimed at ressignifying pedagogical actions in a way that the teaching of English language would also comprise critical educational purposes.

The introduction of this work presents its justification, objectives, methodological issues, the investigated context as well as brief remarks on its theoretical framework. The thesis is organized into three chapters. The first chapter analyses preliminary concepts and practices in the light of important contemporary questions, such as post-modern assumptions and the new roles of English in globalizing processes. The second chapter elicits the different approaches to understanding literacies, emphasizing critical literacy and its relation to the proposed core concept of "curricular attitude". The last chapter then presents the praxis of such "curricular attitude" in the gaps we encounter in the investigated language teacher curriculum, besides critically reflecting on the successes and failures throughout the process.

Key words: English language teaching, language teacher education, post-modernity, critical literacy, "curricular attitude".

INTRODUÇÃO

Não basta abrir a janela
Para ver os campos e o rio.
Não é bastante não ser cego
Para ver as árvores e as flores.
É preciso também não ter filosofia nenhuma.
Com filosofia não há árvores: há ideias apenas.
Há só cada um de nós, como uma cave.
Há só uma janela fechada, e todo o mundo lá fora;
E um sonho do que se poderia ver se a janela se abrisse,
Que nunca é o que se vê quando se abre a janela.

(Alberto Caeiro)

Além de oferecer uma ideia geral do trabalho que será lido nas próximas páginas por meio da exposição das perguntas de pesquisa, do aporte teórico e da metodologia, esta parte introdutória contextualiza o meu interesse em investigar a formação do professor de língua inglesa face ao que vem sendo pesquisado nas últimas décadas, articulado a reflexões pessoais que funcionam aqui como justificativas ao tema investigado. Assim é que de um esboço de projeto, arquitetado inicialmente em 2004 e redesenhado em 2009, apresento o desenho da tese, um dos possíveis diante da constante possibilidade de nos revisitarmos futuramente, quando os tempos são outros, os espaços são outros, quando muitos de nós somos outros, incrivelmente transformados pelo devir...

O esboço de um projeto...

O interesse em investigar a formação universitária do professor de línguas surgiu em 2004, quando eu ainda não tinha sequer iniciado meus estudos de Pós-Graduação em nível de Mestrado. Àquela época, algo já me incomodava no que dizia respeito à própria formação que vivenciei como aluna e à formação pela qual eu era responsável na condição de docente em nível superior.

Durante o meu processo de formação inicial em um curso de Licenciatura em Letras em uma instituição pública, entre o ano de 1997 e 2001, faltou-me compreender as questões de língua específicas de meu campo de forma mais articulada com os

sistemas filosóficos que perpassam a história. O que quero dizer é que hoje, olhando para o passado, lembro-me de não reconhecer muito bem a interdisciplinaridade de tudo aquilo que eu estudava. Não que ela não existisse ou não fosse trabalhada, mas àquela época, eu não enxergava tal interdisciplinaridade, talvez porque me faltavam leituras, talvez porque me faltava um pouco mais de "maturidade acadêmica", ou talvez porque faltava explicitar melhor a conexão entre as diferentes disciplinas que compunham aquela grade curricular. Anos mais tarde essas minhas angústias encontram consolo em Machado (2002, p. 124) quando o autor nos diz que:

> O significado curricular de cada disciplina não pode resultar de uma apreciação isolada de seu conteúdo, mas sim do modo como se articulam as disciplinas em seu conjunto; tal articulação é sempre tributária de uma sistematização filosófica mais abrangente, cujos princípios norteadores é necessário reconhecer.

Reconheço que a minha formação inicial mostrou-me várias concepções de língua, avançando cronologica e gradativamente: para cada disciplina denominada "Linguística", estudávamos um autor. E assim caminhávamos, desconectados, em meio a Saussure, Jakobson, Benveniste, Austin, Grice, Bakhtin. Quando chegávamos ao final do curso, já cursando "Linguística VIII", uma das disciplinas finais da grade curricular, ao lermos Bakhtin, teríamos mesmo condições de compreender as diversas concepções de língua por que havíamos transitado dentro de um contexto maior, que nos possibilitasse situar aquelas concepções de acordo com um paradigma mais amplo? Teríamos condições de compreender as bases filosóficas que fundamentaram essas concepções de língua ao longo dos tempos? E ainda, teríamos condições de reconhecer suas características em outras instâncias, em outros campos do conhecimento?

Dissociação. Redução. Gradação. Anos mais tarde pude entender que o tripé da grade curricular de meu curso de Letras sustenta muitas outras coisas. Sustenta não apenas a educação, mas a sociedade de um modo geral, porque traduz o pensamento de todo um paradigma edificante de nossos tempos: o paradigma da modernidade. A própria noção de disciplina, categoria organizadora do conhecimento instituída no século XIX com a formação da universidade moderna (MORIN, 2005), funciona como símbolo da racionalidade cartesiana que prima pelo conhecimento científico dissociado, reduzido e gradativo: do simples ao complexo, do início ao fim. Da "Linguística I" a "Linguística VIII". Da "Língua Inglesa I" a "Língua Inglesa VIII". Da "Literatura I" a

“Literatura VIII”. E assim, de pedacinho em pedacinho, vamos nos fazendo professores hiper-especializados, perdendo – se é que um dia tivemos – o necessário olhar extra-disciplinar de que trata Morin (ibid., p. 106).

Ao tratar das fragmentações no processo de formação docente, Britzman (1991) traz à tona duas implicações dessa compartimentalização de disciplinas: a transformação das disciplinas em “ilhas”, como se não fossem afetadas umas pelas outras, e ainda a definição dos limites de relevância, por meio da autorização de determinados discursos em detrimento de outros. Nessa mesma linha, ao tratarem dos locais institucionais da aprendizagem, Kalantzis e Cope (2008a) promovem a crítica à divisão do mundo em “disciplinas” pelo currículo escolar como se estas fossem autossuficientes, uma desconexão absolutamente incondizente com o mundo conectado em que vivemos.

Na condição de aluna, àquela época, eu não fazia essa leitura. Hoje, na condição de pesquisadora, acredito que esse modelo curricular tradicional, sobretudo no que tange aos limites de relevância de que trata Britzman (1991), afeta diretamente o processo de construção de sentidos, na medida em que ele instaura certas categorias de análise como se estas fossem homogêneas, estáveis e universais, ocorrendo muitas vezes de forma isolada, livre de intertextualidades.

Em artigo que discute os resultados de uma pesquisa sobre o processo de construção de sentidos de alunos-futuros professores, Monte Mór (2012) promove uma crítica à orientação hermenêutica tradicional recorrente em muitas escolas e universidades brasileiras por priorizarem leituras compartimentadas ou fragmentadas, distanciando-se da necessária correlação entre as subáreas do conhecimento. Conforme interpreto de Monte Mór (2012), essa fragmentação do saber, muitas vezes presente em grades curriculares, acaba ressoando em outras práticas sociais, como nos processos interpretativos, justamente porque advém de um paradigma mais amplo.

Respaldando-se em Bakhtin (2004), este trabalho entende o processo de significação para além da simples relação entre significante-significado porque nele se inscreve e inscreve um sujeito-intérprete situado socio-ideologicamente. Assim, toda interpretação encontra-se situada num tempo, num espaço e em meio a ideologias. A interpretação acerca de minha formação inicial que apresento aqui é, portanto, situada no aqui e no agora e alicerçada nas leituras que tenho realizado desde meus estudos de Mestrado, sendo muito distinta de interpretações anteriores, sobretudo aquelas situadas

em minha própria formação inicial. Àquela época, eu não enxergava tanta coisa. Àquela época, eu enxergava outras coisas.

Soma-se ao tripé do conhecimento moderno – e, portanto, do currículo que me moldou – um outro aspecto referente especificamente às disciplinas de Língua Inglesa de meu curso de graduação. Já, àquela época – e isso eu bem enxergava – incomodava-me o ecletismo nas mudanças de abordagem de ensino das disciplinas: ora adotávamos materiais didáticos, ora os abolíamos para utilizar materiais próprios; ora adotávamos uma abordagem mais acadêmica – onde se lê "Sintaxe", "Morfologia" e afins – ora adotávamos uma abordagem comunicativa, a exemplo das práticas adotadas em cursos livres de idiomas.

O incômodo sentido não se devia à constante mudança de enfoque *per se*, mas, sim, às notáveis semelhanças entre o que eu estudava na faculdade e o que eu estudava no meu curso de inglês em uma escola de idiomas. Essa inquietação me acompanhou mesmo após o término do meu curso de Licenciatura e encontrou seu ápice quando me tornei docente naquela mesma instituição.[1]

Agora, estando "do lado de lá" do púlpito e enxergando com outro olhar, incomodei-me ainda mais. Decidi, então, concorrer a uma vaga de Mestrado, submetendo um projeto de pesquisa intitulado "Avaliação em cursos de formação de professores: formas de tratamento e seus efeitos para a prática pedagógica futura". Embora eu tivesse escolhido a avaliação como objeto de estudo para aquela investigação, incomodavam-me outras questões voltadas para a formação do professor de inglês. Mais tarde, porém, as leituras realizadas durante o Mestrado bem como a própria necessidade de reinvestigar a avaliação na Educação Básica diante de novas bases epistemológicas deste novo século fizeram-me repensar os rumos antes estabelecidos. Passei, então, a dedicar-me à tarefa de investigar contextos do Ensino Básico[2], deixando a questão da formação de professores para uma outra ocasião.

O término do Mestrado felizmente não "garantiu" a prática pedagógica redentora e tão sonhada. Isso porque em 2008, quando me tornei docente em outra instituição pública de ensino superior, em caráter temporário, deparei-me com inúmeras dificuldades para pensar minha prática à luz das teorias pelas quais transitei à época do

---

[1] Em caráter temporário.

[2] DUBOC, A. P. M. *A questão da avaliação da aprendizagem de língua inglesa segundo as teorias de letramentos.* Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2007.

Mestrado. Minha principal queixa consistia na grande semelhança – novamente a tal semelhança – de conceitos e práticas de língua e pedagogia entre as disciplinas de Língua Inglesa do curso de Letras daquela instituição e os cursos livres de idiomas, seja por questões de ordem institucional ou epistemológica.

Assim é que a sala de aula de língua inglesa no contexto universitário que formava futuros professores transformava-se constantemente em cenário de *role-plays* com fins estritamente comunicativos, estando muito aquém da noção de sala de aula como arena política e cultural advogada por Pennycook (1994), em que diferentes formas sociais e ideológicas pudessem ser refletidas. Investigar a recorrência desse cenário e principalmente suas implicações para a formação de alunos de cursos de Letras parecia-me necessário e relevante, o que me levou a ingressar no Programa de Doutorado, no ano de 2009.

Antes, porém, de apresentar as especificidades deste trabalho, convém tratar brevemente da trajetória das pesquisas sobre a formação do professor de língua inglesa no Brasil, o que, de alguma forma, somada às inquietações pessoais que acabo de relatar, constitui mais uma justificativa para a investigação que proponho sobretudo ao considerarmos as novas demandas das sociedades contemporâneas de que tratarei ao longo do trabalho.

Formando professores de inglês no Brasil: trajetórias em curso e a cursar

A opção por investigar a formação universitária de professores de língua inglesa à luz dos letramentos críticos justifica-se por vários fatores, dentre os quais a ausência ou o número reduzido de pesquisas sob essa perspectiva; a identificação de currículos tradicionais em contextos acadêmicos; e ainda a necessidade premente de repensar os programas de formação desse profissional em plena ressignificação e revalorização do inglês na epistemologia digital atual.

No âmbito internacional, o número reduzido de pesquisas sobre formação de professores à luz de estudos menos psicolinguísticos e mais sociológicos e críticos é discutido por Freeman e Johnson (1998), para quem a formação de professores de inglês, seja inicial ou continuada, ainda aparece como uma espécie de apêndice, muitas vezes discutida superficialmente nos parágrafos de conclusão de diversas publicações.

Em levantamento referente aos temas publicados na consagrada *TESOL Quarterly* entre 1980 e 1997, os autores (ibid., p. 397-398) constataram que apenas 9% das

publicações diziam respeito à formação de professores de língua inglesa; os 91% restantes tratavam essencialmente de aspectos voltados para aquisição de língua, métodos de ensino e aprendizagem e interação na sala de aula, aspectos de orientação estruturalista-cognitivista que acabam por tangenciar questões de ordem social e ideológica.

Pouca literatura é igualmente identificada quando da articulação entre programas de formação de professores e as novas demandas globais**.** Ao fazer um levantamento de pesquisas sobre programas formadores fundamentados numa dimensão global, Zong (2009) sinaliza a urgente necessidade de mudança curricular de forma que os cursos de formação possam melhor preparar os alunos-professores para a sociedade global emergente. O autor (ibid.) argumenta em favor de mais pesquisas sobre mudança curricular no Ensino Superior e parece apontar novas direções ao afirmar a necessidade de formar cidadãos conscientes de seus papeis nas diferentes escalas em que se inscrevem, o que constitui, em minha interpretação, o agenciamento crítico nas esferas individual, comunitária e global nos termos de Monte Mór (2010a, 2011), das quais tratarei mais adiante na análise dos dados.

A constatação, no âmbito internacional, da premente necessidade de mais pesquisas sobre formação de professores, leva-me aos seguintes questionamentos: até que ponto nossos programas de formação têm respondido às novas demandas das sociedades contemporâneas? De que forma as reformulações curriculares locais têm traduzido essas tendências educacionais globais? E ainda, respaldando-se em Brydon (2010a, 2010b), nossos programas necessitariam de fato transpor essas tendências globais para seus contextos locais? Quem tomará as decisões no que diz respeito aos redesenhos curriculares emergentes atualmente?

A questão da formação de professores tem sido tema recorrente em pesquisas acadêmicas em âmbito global nos últimos trinta anos (IALAGO; DURAN, 2008). No Brasil especificamente, em artigo que propõe o estado da arte da formação de professores em nosso país, André et al (1999) confirmam uma preocupação expressiva com a formação docente, sobretudo a formação inicial para a Educação Básica.

Num primeiro olhar, o crescimento do número de pesquisas sobre formação docente nos últimos anos poderia nos levar a supor melhor qualidade de ensino. No entanto, o grande número de pesquisas parece denunciar um cenário bem menos otimista marcado por dicotomias arraigadas: teoria e prática; disciplinas específicas e

disciplinas pedagógicas; Licenciatura e Bacharelado; formação inicial e formação continuada (ANDRÉ et al, ibid.; MELLO, 2000; LUDKE et al,1999; SAVIANI, 2009).

Ao tratar dos dilemas da formação de professores no Brasil, Saviani (2009), por exemplo, ressalta esse dualismo e a difícil articulação entre o modelo de formação centrado em conteúdos culturais e cognitivos e o modelo centrado nos conteúdos pedagógico-didáticos, dualismo este visivelmente presente no próprio distanciamento geográfico encontrado em diversos campi universitários entre suas Faculdades de Educação e as faculdades ou institutos dedicados às filosofias, às ciências e às letras. Para Saviani (ibid.), trata-se da "dissociação do indissociável".

Em artigo sobre a necessidade de uma revisão radical da formação inicial de professores, Mello (2000) igualmente denuncia esses dualismos ao defender a articulação entre teoria e prática desde o primeiro ano dos cursos de Licenciatura e em todas as disciplinas, uma preocupação encontrada também em Gimenez e Cristovão (2004) ao afirmarem a corresponsabilidade de todas as disciplinas no processo de formação, seja explicitamente, seja pelo currículo oculto.

A preocupação em superar o dilema 'teoria e prática' no currículo dos programas de formação docente é tema da Lei de Diretrizes e Bases n. 9394/1996 - LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) e foi mais tarde reforçada na proposta de reformulação curricular dos cursos de Licenciatura, regulamentados em âmbito nacional e orientados pelas Diretrizes Curriculares do Conselho Nacional de Educação (CNE)[3]. A referida reformulação curricular, proposta pelo CNE em 2002[4], previa que cada instituição propusesse um redesenho curricular local com maior ênfase à dimensão prática no decorrer de todo o curso justamente numa tentativa de romper com os dualismos denunciados nas diversas pesquisas.

No que diz respeito à formação do professor de inglês no Brasil especificamente, encontramos preocupações muito similares em publicações que se voltam para compreender o *modus operandi* de nosso campo particular (ALMEIDA FILHO, 2000, 2001; GIMENEZ; CRISTOVÃO, 2004; IALAGO; DURAN, 2008; MAIA; MENDES, 2010; MARQUES; MARGONARI, 2009; MONTE MÓR, 2011; PAIVA, 1997, 2005).

Ao propor uma investigação histórica dos paradigmas da profissão docente com ênfase para os modelos de formação do professor de inglês, Maia e Mendes (2010)

---

[3] Parecer n.º CNE/CES 492/2001.
[4] Resolução CNE/CP 1 de 18 de fevereiro de 2002.

situam a habilitação formal dos professores de língua inglesa no período de expansão das faculdades de filosofia, ciências e letras logo nas primeiras décadas do século XX.

Este fato constituiu-se o primeiro passo para a organização e institucionalização de cursos superiores voltados para a formação de professores de línguas, pois durante todo o Brasil imperial, o ensino de inglês esteve nas mãos de falantes nativos trazidos sobretudo da Inglaterra. Embora desprovidos de qualquer formação pedagógica, esses nativo-professores eram responsáveis pelo ensino da língua inglesa, o que, a meu ver, não deixa de fundamentar o tratamento negligenciado de questões pedagógicas durante a formação do professor de inglês das décadas subsequentes, abrindo espaço para a atual lógica do senso comum de que "*para ensinar, basta saber falar a língua*".

Marques e Margonari (2009) também expõem um panorama dos modelos de formação de professores de língua inglesa no Brasil e, tal como outros autores, identificam um currículo dicotômico – de um lado, as disciplinas teóricas (de conteúdo) e de outro as disciplinas práticas (pedagógicas) – o qual traz à tona a desconexão entre o que é advogado em pesquisas e o que é feito nos próprios programas de formação, ressoando uma outra lógica do senso comum a qual afirma que "*na prática, a teoria é outra*."

A dicotomia "teoria e prática" tampouco passa pelos crivos dos próprios alunos-futuros professores. Em pesquisa voltada para as perspectivas de egressos de cursos de formação, Ialago e Duran (2008) identificam um elevado grau de insatisfação dentre esses alunos devido a fatores como a dissociação entre conteúdos específicos da área e conteúdos pedagógicos; a prioridade de disciplinas voltadas à formação da nossa língua materna em cursos de dupla habilitação; e ainda a ênfase ao ensino de técnicas, o que acaba por apagar reflexões críticas voltadas para questões ideológicas e culturais.

Ao tangenciar essa formação política e ideológica do professor de línguas estrangeiras, o curso de Letras, na visão de Paiva (1997), caracteriza-se como uma "(de)formação" do professor de inglês, na medida em que se restringe a tópicos gramaticais em detrimento de uma formação mais ampla. Somada à "(de)formação" de Paiva (ibid.), Almeida Filho (2001, p. 28) vê a atual formação do professor de inglês como "problemática" e passível de "limitações extrínsecas endêmicas e confusões teóricas sérias". O autor (2000) ainda ressalta que os cursos formadores de professores de inglês encontram-se em crise, pois não correspondem às demandas atuais, seja por seus currículos estagnados seja por mudanças curriculares superficiais ou meramente

burocráticas, não chegando a configurar as mudanças expressivas e necessárias. Assim resume o autor (ibid., p. 07):

> A verdadeira mudança, e não meros remendos, deveria exigir um repensar dos objetivos, terminalidades, focos ou ênfases filosófico-científicos dos conhecimentos reputados como essenciais na formação dos profissionais da linguagem, do corpo docente já existente nos departamentos e setores, dos departamentos que abrigarão os mestres e doutores nas faculdades e centros.

À problemática dissociação entre teoria e prática na formação do professor de línguas, acrescenta-se ainda mais um aspecto: a existência de programas que negligenciam as especificidades da formação em língua estrangeira em detrimento do maior prestígio de disciplinas voltadas para a língua materna. Na visão de Paiva (2005), o papel da língua estrangeira moderna como apêndice dos primeiros currículos de cursos de Letras vigorou por cerca de trinta anos, o que hoje resulta no número reduzido de horas para as disciplinas voltadas a questões linguísticas e literárias em inglês. A autora apresenta um interessante argumento quando afirma que Licenciaturas duplas são empecilhos na medida em que marginalizam a formação em línguas estrangeiras.

Nota-se, portanto, um denominador-comum entre as várias publicações que se voltam para estados-da-arte acerca da formação docente: o tratamento isolado de questões teóricas e práticas por meio de currículos que ensinam conteúdos específicos e pedagógicos de forma compartimentada, homogênea e estável. Na formação do professor de inglês não parece ser diferente, conforme resume Paiva (2005, p. 356):

> As ementas e programas se escoram em bibliografia desatualizada, a teoria não dialoga com a prática, e a metodologia é ainda centrada no professor, dentro do modelo de transmissão de conhecimento. Os projetos de estágio seguem o modelo tradicional de observação e regência sem utilização de tecnologias de informação e comunicação, sem articulação com projetos de educação continuada, sem orientação e acompanhamento sistemáticos.

Avesso a qualquer generalização ou visão estereotipada, este trabalho acredita que as palavras da autora talvez retratem alguns poucos ou alguns muitos contextos de formação de professores de língua inglesa pelo Brasil afora. No espelho de Paiva (ibid.), muitos cenários devem se reconhecer, parcial ou totalmente, em imagens muito bem refletidas; outros contextos, no entanto, podem nada encontrar de semelhante, tendo

suas imagens refratadas porque devem ter lá suas próprias adversidades. Seja reflexo ou refração do cenário de Paiva (ibid.), apresento agora as particularidades do meu contexto de investigação.

Objetivos da pesquisa e questões norteadoras

Conforme discutido anteriormente, diversas pesquisas têm abordado questões de currículo e formação de professores nas duas últimas décadas, concluindo na maioria das vezes a formação falha do profissional de línguas. Este trabalho parte do pressuposto de que pesquisas voltadas para a formação de professores não podem tangenciar as recentes mudanças nas sociedades contemporâneas, havendo necessidade de dialogar tanto com teorias emergentes sobre língua e ensino de línguas quanto com os debates sobre as novas demandas sociais. O comprometimento com esses debates atuais é pertinente sobretudo para os programas de formação de professores de língua inglesa se considerarmos o novo papel do inglês como ferramenta crítica e a emergente valorização do professor de língua inglesa (BIRCH, 2009).

Teóricos voltados para a compreensão do fenômeno da globalização (BRYDON, 2010a, 2010b; EDWARDS; USHER, 2008; RIZVI; LINGARD, 2010) bem como aqueles voltados mais detidamente às especificidades da era digital e suas implicações nos usos da linguagem (COPE; KALANTZIS, 2000; LANKSHEAR; KNOBEL, 2003, 2007; SNYDER, 2001, 2002; dentre outros) vêm afirmando mudanças expressivas que alteram concepções basilares como a noção de sujeito, de verdade, de língua e de linguagens, e, consequentemente, de pedagogia. Partindo dessa premissa – a de que mudanças sociais expressivas vêm ocorrendo nas recentes décadas – afirmo a necessidade de mudanças no currículo universitário.

Desse modo, esta pesquisa busca investigar o *modus operandi* da formação universitária de professores de língua inglesa à luz das recentes demandas sociais de forma a propor um redesenho curricular condizente com esses debates globais, voltando-se, simultaneamente, para as especificidades locais. Assim é que apresento as **perguntas direcionadoras** da pesquisa:

I. De que forma os debates trazidos por teorias educacionais contemporâneas podem ser trabalhados em disciplinas de língua inglesa de um curso de Letras como condição para um "redesenho curricular pós-moderno"?

II. Os novos letramentos têm sido assumidos em diversos países como alternativa pedagógica para o redesenho curricular em resposta às demandas atuais. Que contribuições e/ou limitações encontraríamos na reinterpretação dessas teorias globais para a formação universitária de professores de língua inglesa em um contexto brasileiro local?

A fim de responder às perguntas direcionadoras, este trabalho propõe uma pesquisa-ação colaborativa e se fundamenta em particular nos objetivos de um Projeto Nacional que vem sendo desenvolvido em âmbito nacional desde 2009. Este projeto, intitulado "***Novos letramentos, Multiletramentos e o ensino de línguas estrangeiras***", é cadastrado no diretório de grupos de pesquisa do CNPq[5] e constitui um trabalho colaborativo entre universidades de diferentes regiões do país, tendo como principal objetivo observar os diversos contextos onde o inglês é ensinado, para, então, planejar, implementar e acompanhar novos programas locais que visem ao ensino crítico de língua inglesa. A pesquisa constitui, portanto, uma das iniciativas desse projeto, cujos resultados são compartilhados e discutidos por seus membros periodicamente. Antes da descrição detalhada quanto à metodologia deste trabalho, apresento brevemente o aporte teórico escolhido.

Aportes teóricos: delimitar é preciso

A análise que se segue toma como lócus de enunciação os **estudos da pós-modernidade**, com ênfase para teorias curriculares contemporâneas (BIESTA, 2006; DOLL JR, 1997; SILVA, 2010; VEIGA-NETO, 2005) pautadas sobretudo em preceitos pós-estruturalistas (CILLIERS, 2003, 2005; DERRIDA, 2002; FOUCAULT, 2009; VATTIMO, 1987, 2004; TODD, 2009). Condizente com este aporte macro, a pesquisa vê a necessidade de pautar-se em teorias recentes voltadas mais detidamente para

[5] http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=00678027EO09GQ#identificacao

questões da linguagem e do ensino de línguas. As pesquisas voltadas para os **letramentos** (COPE; KALANTZIS, 2000; GEE, 2000, 2004; KALANTZIS; COPE, 2008a; KRESS, 2000a, 2000b, 2000c, 2003; LANKSHEAR; KNOBEL, 2003, 2007; STREET, 1995, 1998a, 2003) vêm cumprir esse papel, na medida em que são fundamentadas por elementos pós-modernos, sobretudo pós-estruturalistas, como a descontrução, a genealogia, a contingência e o agenciamento do sujeito no lidar com textos inscritos nas diversas práticas sociais.

Não se trata da utilização de dois aportes distintos, mas, sim, de aportes inscritos em *dimensões* distintas: enquanto a Pós-modernidade é aqui tomada como época histórica (SILVA, 2010) que inclui paradigmas até então mais apagados ou mesmo negligenciados no período da Modernidade, os novos letramentos constituem um conjunto de estudos inseridos na pós-modernidade e que se voltam especificamente para a compreensão dos novos usos da linguagem nesses tempos pós-modernos, com ênfase para a forma como a digitalidade tem afetado diretamente os processos de significação. A própria reiteração trazida por Kalantzis e Cope (2008b) quanto à importância de se entender sua pedagogia de multiletramentos numa lógica de não rigidez e não linearidade aponta tratar-se de uma proposta pedagógica pós-moderna.

As especificidades locais do contexto investigado levaram-me a priorizar o trabalho de **letramento crítico** (GREEN, 1997; JORDÃO, 2009, 2010; MENEZES DE SOUZA; MONTE MÓR, 2006; MENEZES DE SOUZA, 2011a, 2011b; MONTE MÓR, 2008a, 2009, 2010a) tendo como principal ponto de partida o próprio material didático utilizado pela docente colaboradora. Inicialmente, a pesquisa previa a produção de atividades multimodais em meio digital, mas primou desde seu início pela plausibilidade e relevância para seu contexto específico. O que quero dizer é que embora a pesquisa assuma teorizações tão apropriadas à nova epistemologia digital, é o contexto local que nos informa constantemente até que ponto pode e quer dialogar com o global. Isso a meu ver implica muitas vezes abandonarmos a ideia mesma de "transposição" entendida como empréstimo de teorias para nossas práticas para assumirmos o desafio de elaborarmos nossos próprios redesenhos curriculares, num processo que revela tanto contribuições quanto limitações dessas teorias. Além disso, conforme explicito em momento oportuno, o conceito de letramento crítico aqui adotado independe da digitalidade na medida em que o exercício de desconstrução poderá ocorrer em qualquer texto, seja ele de mídia impressa ou digital.

Minha opção por **marcar** as teorias pós-modernas como aporte teórico é deliberada, pois já denota meu desejo de tomá-lo como cerne deste redesenho curricular: um redesenho que pretende **mudanças conceituais** e se fundamenta por **questões filosóficas**, justamente aquelas questões por mim não reconhecidas durante meu processo de formação inicial. Em outras palavras, a pesquisa faz questão de acentuar a importância de se compreender as raízes filosóficas dos diversos conceitos que perpassam o currículo universitário do professor de línguas, o que significa, dentre outras questões, compreendermos as diversas ontologias e epistemologias que constituem um determinado paradigma e a forma como influenciam as diversas práticas sociais das quais fazemos parte, dentre elas a pedagógica.

Trata-se de uma tentativa de valorizar a visão do todo em sua complexidade, de nos munirmos com o olhar extradisciplinar de que fala Morin (ibid.), de expandirmos nosso entendimento para além do entorno de nossas áreas de conhecimento. Trata-se de olhar para além da copa da árvore; trata-se de olhar principalmente para a sua raiz, conforme sinaliza Monte Mór (2009, 2011) em estudo que retoma a relevante relação entre pedagogia, prática e filosofia.

Aspectos metodológicos

Pesquisar-agir...

Este estudo se insere no campo das pesquisas qualitativas na medida em que se orienta por fundamentos como a hermenêutica, a contextualização e a descoberta em detrimento da constatação (ANDRÉ, 2003). Assim, pressupõe a complexidade e a diversidade das visões de mundo dos participantes (RICHARDS, 2009) de forma a negar a neutralidade dos sujeitos e a estrita objetividade dos dados conforme previsto em estudos de orientação positivista.

Dentre os diferentes tipos de pesquisa qualitativa, o trabalho caracteriza-se como uma **pesquisa-ação colaborativa** (BURNS, 2007; ELLIOT, 1991; SUMARA, 1998; ZEICHNER, 2001). Conforme contextualizações em Zeichner (2001) e em Kemmis e McTaggart (2005), a pesquisa-ação tem origem nos anos 40 e 50 com um grupo de pesquisadores envolvidos em um movimento denominado “movimento de pesquisa ação cooperativa”, nos Estados Unidos. Esse movimento, fortemente influenciado pelo

psicólogo social Kurt Lewin tinha como principal objetivo melhorar o currículo escolar por meio da aproximação entre academia e escola.

Enquanto a pesquisa-ação em território norte-americano foi criticada dos anos 50 até os anos 80, esse tipo de pesquisa foi mais bem aceito no Reino Unido nos anos 60 e 70, onde chegou a ser desenvolvido e implementado em diversos contextos escolares (ELLIOT, ibid.; ZEICHNER, ibid.). Curiosamente, o movimento no Reino Unido partiu dos próprios professores que, insatisfeitos com a educação, buscavam reestruturar o currículo de forma que os conteúdos e temas fossem mais próximos à realidade dos alunos. Trata-se de um importante movimento, na medida em que dele emergiu o conceito de professor-pesquisador ou professor reflexivo amplamente difundido em pesquisas nos âmbitos internacional e nacional (PIMENTA; GHEDIN, 2005).

Nos anos 90, a pesquisa-ação retoma sua força nos Estados Unidos, tornando-se uma metodologia influente e cada vez mais legitimada (KEMMIS; MCTAGGART, ibid.). No Brasil, especificamente, diversos autores têm relatado as contribuições da pesquisa-ação colaborativa ou pesquisa participativa[6] para programas de formação de professores, dentre os quais Mello, Dutra e Jorge (2008); Magalhães e Fidalgo (2010); Marques e Margonari (2009) e Pimenta (2005).

Situar o surgimento da pesquisa-ação torna-se elucidativo, pois sua própria história denota o cerne desse tipo de pesquisa: enquanto métodos formais buscam produzir conhecimentos generalizados, a pesquisa-ação busca resolver questões **da** e **na** prática pedagógica, baseando-se em problemas ou objetivos diretamente relacionados à sala de aula (GALL et al, 2007). A pesquisa-ação surge, então, das necessidades locais de um determinado contexto educacional e busca uma melhor compreensão daquela prática.

Assim é que minha opção metodológica justifica-se por duas razões: primeiramente, trata-se de um tipo de pesquisa bastante apropriado para estudos sobre inovação curricular e implementação de novos paradigmas educacionais (BURNS, 2007; ZEICHNER, 2001); em segundo lugar, a pesquisa-ação corrobora este lócus de enunciação na medida em que recusa o rigor e o controle dos métodos formais bem como o conforto do que é familiar, previsível e estável (GALL et al, 2007), tornando-se, ela mesma, uma prática pós-moderna (SUMARA, 1998).

---

[6] A denominação de pesquisa participativa tornou-se recorrente em toda a América Latina nos anos 80 sendo frequentemente encontrada nas publicações acadêmicas brasileiras (ANDRÉ, 2003).

Larsen-Freeman e Cameron (2008) também associam a pesquisa-ação com a pós-modernidade. Em artigo que problematiza categorias tradicionais de pesquisa como a estabilidade e a causalidade à luz da natureza dinâmica e não linear de sistemas complexos, as autoras (ibid., p. 207) assim compreendem a pesquisa-ação:

> (…) a pesquisa-ação preocupa-se também com a **possibilidade**, e não com a previsão e o estudo de sistemas. Seus pesquisadores (...) introduzem deliberadamente "**barulho**" no sistema **para ver o que emerge**. Elegem um problema em sua prática pedagógica e aplicam o ciclo de Lewin de diagnóstico/ação e planejamento/ação, avaliando e especificando o aprendizado (...). A pesquisa-ação ocorre no ambiente do sistema, cuja resposta à **perturbação**[7] é investigada de forma a contribuir para um melhor entendimento da sua dinâmica.[8]

O ciclo de Lewin mencionado por essas autoras (ibid.) ainda constitui referência no que concerne às etapas típicas[9] da pesquisa-ação, a saber (ELLIOT, 1991):

a. *Identificação de uma ideia geral*: refere-se a um aspecto que o professor e/ou pesquisador deseja mudar ou melhorar;
b. *Reconnaissance*: refere-se à observação do contexto para geração de categorias de análise e melhor compreensão daquela realidade;
c. *Planejamento geral:* refere-se ao desenho de ações que deverão ser tomadas de forma a atingir o objetivo delineado na identificação da ideia geral;
d. *Desenvolvimento da ação*: refere-se à escolha das atividades conforme o planejamento geral;
e. *Implementação da ação*: refere-se à implementação da atividade selecionada tal como fora planejada;
f. *Avaliação do plano geral*: refere-se à análise dos resultados da implementação da atividade, seguida de revisão do plano geral.

---

[7] Meus grifos.
[8] *(...) action research is also concerned with* ***possibility*** *rather than prediction, and with the study of systems. Its researchers (…) deliberately introduce "****noise****" into the system* ***to see what transpires****. They choose a problem in their teaching which they study and to which they apply the Lewinian cycle of diagnosing/action planning/action taking/ evaluating/specifying learning (Baskerville & Wood-Harper, 1996). Action research takes place in the system environment, and investigation of the system's response to a* ***perturbation*** *contributes to a deeper understanding of the system dynamics.*
[9] Em inúmeras publicações sobre pesquisa-ação, as etapas do ciclo de Lewin são resumidas em planejamento, ação (referida em alguns casos como *intervenção*), observação e avaliação (ANDRÉ, 2003; BURNS, 2007; CUMMINS; DAVISON, 2007).

No entanto, Elliot (ibid.) vê limitações nesse modelo por pressupor um plano geral estável que anula possibilidades de mudanças de enfoque. O autor, então, propõe uma revisão desse modelo com várias ações por ciclo, flexibilizando a pesquisa. Nessa mesma linha, Kemmis e McTaggart (ibid., p. 563) discutem as "etapas" de uma pesquisa colaborativa como etapas não fixas nem puras, podendo sofrer justaposições num movimento fluido e aberto, cujo objetivo maior não é o cumprimento fiel de tais etapas, mas, sim, a construção de um senso crítico daquela prática investigada.

Tal como qualquer outra metodologia de pesquisa, a pesquisa-ação apresenta categorias que lhe são próprias. No que diz respeito ao arranjo, ela pode ser desenvolvida por um único professor-pesquisador, por pares, por grupos de professores ou ainda pelo trabalho conjunto de professores com facilitadores externos advindos, por exemplo, do meio acadêmico (BURNS, ibid.; ZEICHNER, ibid.). O arranjo desta pesquisa especificamente constitui a parceria com uma docente colaboradora de um curso de Licenciatura em Letras, conforme descrito mais adiante.

Com relação aos instrumentos de coleta de dados, a pesquisa-ação prevê o uso de diários, questionamentos orais, observação e anotação de campo, entrevistas, ensaios e ainda análise de documentos (ZEICHNER, ibid.). Além desses instrumentos de coleta, menciono os encontros com a docente-colaboradora, visando tanto o planejamento de atividades como a avaliação constante das ações implementadas.

A fase de observação do trabalho ocorreu em curto espaço de tempo, entre os meses de agosto e setembro de 2010, quando acompanhei algumas aulas ministradas na UNIGERI[10], a instituição-parceira. Em conversa informal, a própria docente-colaboradora propôs dar início à fase de colaboração no mês subsequente, pois ambas considerávamos ter dados suficientes para caracterizar o contexto e desenhar as primeiras ações conjuntamente. De qualquer forma, observação e colaboração coexistem ao longo de toda pesquisa, não sendo possível dissociá-las, mas, talvez, apenas identificar uma ênfase maior ora à primeira, ora à segunda.

[10] Pseudônimo para preservar a identidade da instituição onde a pesquisa foi realizada.

(Co)laborar...

Uma pesquisa-ação colaborativa requer envolvimento, interação, contato humano. Requer o labor em conjunto, o (co)laborar entre sujeitos que partilham dúvidas, inquietações, problemas. Nesse sentido, a escolha da instituição-parceira não foi uma escolha aleatória, mas, sim, um convite deliberado feito diretamente à Isis[11], docente-colaboradora que prontamente aceitou o desafio.

O motivo do convite é simples: ao longo de nossas trajetórias pessoais e profissionais desde que terminamos nossos estudos de Mestrado em meados de 2007, Isis e eu compartilhamos inquietações muito similares voltadas ao desafio de trazer as teorias com as quais tivemos contato para nossas próprias práticas pedagógicas. Em meio a lamentações e às constantes trocas de ideias e experiências via emails, minha vontade de buscar respostas às muitas perguntas que fazíamos começou a borbulhar, levando-me a esboçar as primeiras linhas desta pesquisa. Quando, então, ingressei no programa de Pós-Graduação em nível de Doutorado, lancei a ideia desta pesquisa colaborativa a Isis, a qual mais tarde levaria a proposta à coordenadora do Curso de Letras da UNIGERI, faculdade do setor privado localizada na zona sul.

Além da atitude solícita da coordenadora, sem dúvida o motivo mais importante da escolha por essa instituição é Isis, não apenas pelo fato da docente estar familiarizada com teorias pós-modernas e os letramentos críticos, mas sobretudo porque, agora, na condição de docente, ela também buscava respostas às suas dúvidas e inquietações.

Graduada em Letras – Inglês, com Mestrado na mesma área, Isis conta que sempre teve interesse pela língua inglesa e os aspectos que esta abarca, como as diferentes culturas, povos, identidades e histórias. Sua ideia de educação como projeto voltado para a expansão de visões de mundo é outro ponto em comum:

> Isis: Eu gosto muito do que eu faço... realmente estou muito contente com a minha escolha apesar dos problemas que nós enfrentamos... (...) eu acredito que conforme uma vez disse um professor... convidado aqui mesmo nessa faculdade... nós somos responsáveis por expandir universos... por expandir conhecimento, cultura e tudo mais... então eu acredito que ser professor é uma oportunidade única de compartilhar, de aprender com os alunos e de ensinar simultaneamente.

---

[11] Os nomes dos sujeitos de pesquisa bem como o da própria instituição-parceira são referidos por pseudônimos ao longo de todo o texto, de forma que suas identidades sejam preservadas.

Os contextos investigados

Com relação ao contexto investigado especificamente, optei por desenvolver a pesquisa junto às disciplinas voltadas para a língua inglesa do curso de Licenciatura em Letras. Ao fazer essa escolha, busco respaldo nos argumentos de Mello (2000) bem como Gimenez e Cristovão (2004) quando estas reconhecem **todas** as disciplinas como corresponsáveis por questões de formação. Assim, acompanhei o trabalho de Isis com diferentes grupos de alunos nas disciplinas *Língua Inglesa I, Língua Inglesa II e Produção Oral em Língua Inglesa II* ministradas ao longo dos anos de 2010 e 2011 no período noturno. O quadro abaixo (Tabela 1) resume o período e o número total de aulas acompanhadas em cada disciplina:

Disciplina	Período da coleta	Número de aulas[12]
Língua Inglesa I	setembro a novembro de 2010	14
Língua Inglesa II	fevereiro e março de 2011	06
Produção Oral II	setembro a novembro de 2011	08
total	**08 meses**	**28**

Tabela 1: Informações sobre a Coleta de Dados

Se por um lado, as disciplinas que acompanhei ao longo da pesquisa são facilmente descritas, por outro a apresentação dos sujeitos participantes torna-se muito mais complexa em razão de contingências surgidas durante o processo. Isso porque quando iniciamos a pesquisa em 2010, a instituição-parceira adotava a prática da divisão dos alunos de Língua Inglesa em duas turmas, de acordo com seus "níveis de proficiência". No início de 2011, por questões de ordem financeira, a coordenação do curso de Letras decidiu reagrupar os alunos em uma única turma, após já terem cursado a disciplina *Língua Inglesa I* separadamente, a qual foi inclusive ministrada por docentes diferentes.

Assim, havíamos iniciado a pesquisa por meio do acompanhamento da disciplina *Língua Inglesa I* do menor grupo, com alunos "fluentes", enquanto os demais cursavam,

[12] Aulas com duração de 1h40min.

na sala ao lado, a mesma disciplina, em "nível básico"[13]. Curiosamente, à época da primeira fase da pesquisa, julguei o fato de desenvolver este trabalho com um grupo tão pequeno e aparentemente "homogêneo" e "fluente" com bons e maus olhos. Com bons olhos, porque eu não podia negar certas regalias que um número reduzido de alunos aparentemente ofereceria, como a facilidade da coleta de dados e a participação expressiva de todos eles. No entanto, o fato do grupo ser pequeno – ao todo, nove alunos – não nos permitia experimentar atividades até então bem-sucedidas em contextos mais adversos e complexos. Quando digo adversidades, refiro-me não apenas ao número reduzido de alunos com quem trabalhamos no primeiro semestre, mas principalmente ao fato de que todos aqueles alunos falavam inglês.

Em janeiro de 2011, ainda no período de férias, Isis e eu agendamos uma reunião para rever a ideia central da pesquisa e, se necessário, reavaliar seu planejamento geral, com um novo direcionamento de ações conforme previsto em uma pesquisa-ação colaborativa. Chegamos a planejar atividades de acordo com nossos objetivos. Mais tarde, porém, a notícia nos surpreende: a partir do ano de 2011, ambos os grupos cursariam a disciplina *Língua Inglesa II* juntos, abolindo-se a divisão por níveis.

Apreensiva, Isis conta-me a notícia minutos antes da primeira aula. A primeira palavra que me veio à mente e que disse com todas as letras a Isis foi "*Ótimo!*". Surpresa com minha atitude, eu lhe expliquei que de certa forma sentia-me incomodada com a pseudo-homogeneidade e o conforto do sistema segregacionista que a instituição propunha e que acabara de abolir. O desafio seria grande, mas Isis e eu – principalmente Isis, após minha inesperada reação positiva – abraçamos a causa, com mais motivação ainda para levar adiante a pesquisa num contexto que agora nos parecia mais realista por suas adversidades e complexidades.

No segundo semestre de 2011, Isis não assumiu a disciplina subsequente – *Língua Inglesa III* – não sendo possível dar continuidade à pesquisa com os mesmos participantes. Isso explica o desenvolvimento de nosso trabalho colaborativo com outro grupo de alunos, em outra disciplina – *Produção Oral II* – o qual, por sua vez, apresentou outras adversidades e complexidades, conforme tratarei mais adiante.

---

[13] Utilizo aspas para referir-me a terminologias como "níveis de proficiência", "fluentes" e "nível básico" por se tratar de critérios subjetivos e questionáveis, não sendo por vezes condizentes com meu lócus de crítica.

Diante desse cenário e para fins didáticos, apresento brevemente uma descrição do contexto de investigação. Como desenvolvemos o trabalho em três momentos diferentes com três grupos distintos, tratarei cada grupo por G1 (alunos da disciplina *Língua Inglesa I*), G2 (alunos da disciplina *Língua Inglesa II*) e G3 (alunos da disciplina *Produção Oral em Língua Inglesa II*). No decorrer da pesquisa, reitero que pseudônimos foram usados para preservar as identidades dos alunos.

G1: o contato com o conforto, a pseudo-homogeneidade e algumas limitações

O grupo G1, turma que cursou a disciplina *Língua Inglesa I* no 2º semestre de 2010, era composto àquela época por oito alunas e um aluno. Desses nove, três concluíram os anos escolares da Educação Básica em escolas públicas e dois em colégios particulares, sendo que quatro alunos cursaram tanto a educação pública quanto a privada antes de ingressarem no curso superior. À época da pesquisa, seis alunos já trabalhavam como professores de inglês no setor privado, seja na educação regular ou em cursos livres de idiomas. De um modo geral, esses alunos foram muito participativos, sentindo-se à vontade para opinar sobre os diversos assuntos abordados nas aulas, as quais eram ministradas em inglês por Isis o tempo todo devido ao conhecimento linguístico dos alunos. Tratava-se de um grupo relativamente homogêneo – ao menos assim acreditavam ser – com alguns 'elementos' dominadores e outros 'elementos' menos ativos, conforme pude notar na minha convivência com eles. Se a aparente homogeneidade era tão bem-vinda aos alunos – e algumas vezes à própria Isis com tantas aulas a planejar – eu não a via com bons olhos como já relatei. Essa constituía uma das limitações no G1: o de não poder ver resultados em situações de maior adversidade. O desejo por mais dissenso foi 'atendido' quando soubemos do agrupamento das duas turmas G1 e G2, as quais, conforme veremos, não se transformaram em um único grupo, motivo pelo qual me refiro a ambos como dois grupos distintos.

G2: a esperança da integração da heterogeneidade e outras limitações

O G2, à época da pesquisa, era composto de onze alunas e um aluno. Assim, juntamente com o G1, a disciplina *Língua Inglesa II* contava com vinte e um alunos. Logo na primeira aula, apreensão e motivação se misturaram diante da decisão

institucional quanto ao reagrupamento, brecha inclusive utilizada por Isis e eu para relacionarmos com a pesquisa, conforme discuto mais adiante. Se durante o acompanhamento do G1 as limitações se voltavam para a falta de 'cores' numa sala de aula aparentemente tão 'monocromática', a aquarela que se anunciava no semestre seguinte foi enfraquecendo, querendo tornar-se confortavelmente preta-e-branca quando presenciamos a resistência do G1 em permanecer nas aulas, alegando "não aprenderem muito com alunos mais fracos". Lamentavelmente, poucas atividades foram desenvolvidas com o G2, cuja postura era bastante positiva diante da proposta da pesquisa, "mesmo" – atento para o uso das aspas – com as dificuldades imensas na produção dos alunos em inglês (seja em atividades orais ou escritas), afinal, boa parte dos alunos não havia tido as mesmas oportunidades e regalias para aprender o idioma anteriormente ao ingresso à faculdade como boa parte dos alunos do G1.

G3: esperanças renovadas em outras heterogeneidades e mais limitações

No segundo semestre de 2011, decido continuar a pesquisa com Isis. Como a docente não assumiu as aulas do G2 na disciplina subsequente *Língua Inglesa III*, aceito a proposta de acompanhar as aulas na disciplina *Produção Oral II*, num grupo totalmente composto de mulheres: dez alunas, ao todo. Na minha interpretação, tratava-se de um grupo mais maduro não apenas na faixa etária (opostamente ao G1 o qual se constituía basicamente de adolescentes), mas nas ideias compartilhadas (fruto da faixa etária e dos acúmulos de vivências?). Despreocupada com o desenvolvimento da pesquisa numa disciplina diferente – afinal, as brechas estão em qualquer lugar no currículo – motivei-me com as reações positivas das alunas, pois notei no G3 um imenso entusiasmo em participar da pesquisa. Isso me pareceu tão empolgante, mas a todo momento preocupava-me em "manter o conteúdo da ementa", ainda mais por esta voltar-se para a prática oral em língua inglesa. Estava posto o desafio que movia a pesquisa a todo instante: promover o ensino da língua inglesa articulado à formação crítica daquelas futuras-professoras.

O desenho da tese

Para analisar as questões que aqui proponho, organizo a pesquisa em três capítulos. No primeiro capítulo, analiso algumas concepções e práticas preliminares do contexto de pesquisa sob a ótica de questões atuais, voltando-me para pressupostos da pós-modernidade e os novos papeis do inglês nos atuais processos globais. No segundo capítulo, delimito meu lócus de enunciação ao tratar das diversas linhas de pesquisa que perpassam os letramentos, priorizando-se notadamente a noção de letramento crítico e culminando na ideia de *atitude curricular*, conceito-chave desta proposta. Por fim, no terceiro capítulo apresento a práxis dessa atitude curricular nas brechas do currículo universitário em questão, momento em que também compartilho acertos e desacertos.

Embora em determinados momentos a escrita privilegie questões teóricas, procurei pincelar teoria e prática ao longo de todo o texto num movimento dialético, corroborando a interdependência de que tratam Cummins e Davison (2007, p. 964):

> A relação entre teoria e prática é de mão-dupla e contínua: a prática gera teoria, a qual, por sua vez, age como um catalisador para novas direções na prática, a qual então informa a teoria, e assim por diante. Teoria e prática encontram-se imbricadas. Cabe às pesquisas e às políticas educacionais mediar essa relação.[14]

Ao longo do texto, o entrelaçamento de teorias e práticas é ainda acompanhado por diversas tabelas desenhadas com fins meramente didáticos, não implicando que as categorias de um lado substituem as categorias de outro; pelo contrário, as tabelas trazem atributos que se tornaram (mais) visíveis ou relevantes em uma determinada época, mas que sempre estiveram presentes nas práticas sociais. Assim é que em lugar do binarismo, proponho pensar os elementos constituintes de tais quadros como justapostos ou híbridos, não havendo a intenção de purificá-los ou estabilizá-los.

Encerro esta Introdução informando que todas as citações em línguas estrangeiras foram por mim traduzidas. Suas versões originais encontram-se em notas de rodapé.

---

[14] [*T*]*he relationship between theory and practice is two-way and ongoing: practice generates theory, which, in turn, acts as a catalyst for new directions in practice, which then inform theory, and so on. Theory and practice are infused within each other. The role of researchers and policy-makers is to mediate this relationship.*

CAPÍTULO I:

QUESTÕES DO TEMPO ATUAL E O ENSINO DE INGLÊS

> *A história sempre foi uma teia de circunstâncias nas quais nascemos, uma teia de relações que envolvem uma multiplicidade de "eus" e condições. A condição histórica é de multiplicidade, complexidade e imprevisibilidade. Porque os seres humanos criaram um mundo tecnológico de tremenda inércia, sua multiplicidade e complexidade nos parecem mais assombrosas do que nunca.*[15]
>
> (WILLIAMS, 2004, p. 445)

Neste capítulo, proponho uma reflexão filosófica sobre algumas categorias evidenciadas pela pós-modernidade. Minha ênfase volta-se para aqueles atributos perturbadores para mentes arraigadas na modernidade, como a fraqueza, a "imperfeição" e a interrupção e a forma como podemos materializá-los em práticas pedagógicas.

Além de questões da pós-modernidade, de natureza mais filosófica, volto-me também para questões da globalidade/localidade, sobretudo a discussão sobre os novos papeis do inglês. Destaco, em minha análise, a mudança conceitual de **língua** e de **comunicação**, de forma a refletir novos entendimentos mais adequados à atual epistemologia digital.

O capítulo encerra com análises preliminares de alguns dados coletados no início da pesquisa de forma a investigar como estes dialogam com questões atuais. Ao trazer essas primeiras análises, o primeiro capítulo busca de certa forma mostrar o nascimento da ideia central deste trabalho – as expansões críticas nas brechas do currículo universitário do professor de inglês por meio da atitude docente sobre este currículo.

---

[15] *History has always been a web of circumstances into which we are born, a web of relationships that involve a multiplicity of selves and conditions. The historical condition is one of multiplicity, complexity, and unpredictability. Because human beings have created a technological world of tremendous inertia, its multiplicity and complexity seem more daunting than ever.*

1.1 Questões da pós-modernidade: fraqueza, imperfeição, interrupção

Pensar a formação do professor de língua inglesa na atualidade implica inscrevê-la nas questões e nos dilemas da pós-modernidade. Para tanto, é necessário olhar para o currículo universitário do professor de inglês sob as categorias de análise do tempo atual no intuito de compreendê-lo. Quais seriam, então, algumas dessas categorias?

Segundo Lyotard (2004), a sociedade pós-moderna designa o estado cultural posterior às grandes transformações da ciência, da literatura e das artes as quais estiveram, até a segunda metade do século XX, embasadas nos preceitos da Ciência moderna newtoniana e cartesiana.

Tais transformações definiram a passagem de uma sociedade industrial para uma sociedade pós-industrial, cuja principal característica constitui o desencantamento com a racionalidade técnica e o formalismo rígido da Ciência moderna em função de novas possibilidades de ver o mundo, pautadas agora no caos, na complexidade, na indeterminação, na imprevisibilidade e no relativismo trazidos pelo surgimento de novas epistemologias. Surge, então, a física quântica, a nova química, a biologia molecular, a eletrônica, uma nova matemática e uma nova forma de pensar as humanidades (DOLL JR., 1997; HAWKING, 2002).

Isso significa a legitimação de um novo tipo de saber, ou, conforme Lyotard (ibid.), da transformação da própria natureza do saber, fruto da incredulidade em relação às metanarrativas modernas: da ênfase a um saber científico, uno e hegemônico na modernidade, passamos a legitimar saberes heterogêneos e múltiplos. Descentra-se, assim, o próprio conceito de saber, o qual, por sua vez, passa a descentrar as diversas práticas sociais em que nos inserimos, legitimando conhecimentos outros numa lógica que agora prevê incerteza e instabilidade.

Ao definir a pós-modernidade, Silva (2010) também trata dessa transformação da natureza do saber ao caracterizá-la como ruptura epistemológica e estética com a modernidade marcada pela negação da pureza, da abstração e das totalidades do paradigma moderno. Consequentemente, as teorias pós-modernas negam o sujeito soberano, centrado e autônomo da modernidade, pondo em dúvida sua soberania e autonomia ao reconhecer a importância do que lhe é externo. Assim, em contrapartida ao discurso totalizante da modernidade, os estudos da pós-modernidade vêm problematizar as práticas sociais na medida em que começam a privilegiar questões

como a diversidade, a localidade, a especificidade e o contingente (GIROUX, 1993) instigando-nos a repensar tais práticas à luz desses novos atributos.

Em texto que revisita as teorias modernas de educação, Libâneo (2010) elenca as implicações da pós-modernidade para a pedagogia, a saber: a relativização do conhecimento sistematizado; a ênfase ao desempenho dos sujeitos em detrimento da aquisição do conhecimento; a queda da universalidade humana e de culturas dominantes e a necessidade de integração do conhecimento outrora fragmentado.

Convém ressaltar que a pós-modernidade é entendida como expansão teórica, e não como total negação com seu período anterior, conforme ocorreu com o próprio paradigma moderno, o qual rompeu por completo com a anterior filosofia metafísica 'especulativa e inconsequente', que se reduzia, segundo Comte (1978, p. 102), "à vã contemplação abstrata duma evolução puramente individual". Diferentemente da postura moderna, o discurso da pós-modernidade reconhece o dissenso e atribui um novo papel à tradição, rompendo com alguns de seus aspectos e dialogando com outros na busca da compreensão de seu tempo (CORDEIRO, 2002), porque prevê a complexidade como característica inerente às relações sociais – daí não podermos ler as tabelas ao longo deste trabalho como representações didáticas binárias, numa lógica de negação ou substituição de elementos.

Esse diálogo com o moderno é de certa forma discutido por Vattimo (1987) quando o filósofo afirma o conceito de **superação** como uma categoria essencialmente moderna na medida em que os modernos se voltavam para uma ideia linear e gradativa de desenvolvimento e progresso. Localizando em Nietzsche (1844-1900) o gérmen da pós-modernidade – particularmente sua ideia de dissolução das verdades – Vattimo (1987: 09) nos coloca que o pensamento pós-moderno parte de um exercício niilista e genealógico e não da crítica aos ideais modernos, justamente para não cair nas armadilhas da verdade absoluta. O pós-moderno, portanto, revisita o moderno, tomando para si uma outra natureza investigativa:

> Ninguém pode escapar da modernidade por meio de superação crítica, a qual ainda se encontra completamente no interior da modernidade. Torna-se claro que devemos buscar uma outra forma. A isso denominamos o nascimento do pós-modernismo.[16]

---

[16] *One cannot escape from modernity by means of critical surpassing, which is still completely interior to modernity itself. It becomes clear that one must look for another way. We can call this the birth of postmodernism.*

A saída proposta por Vattimo (2004) consiste naquilo que o filósofo denomina de **pensamento fraco** (*pensiero debole*) em plena crise das totalidades do pensamento ocidental. Vattimo (ibid.) acredita que, ao questionar as verdades absolutas, a filosofia pós-moderna encontraria respostas justamente no enfraquecimento das ideias por meio do reconhecimento da verdade como uma perspectiva da realidade, e não mais como realidade pronta e universal. Para Vattimo (ibid.), não se trata de negar a verdade – vale dizer, a *origem* ou *presença* nos termos de Derrida (2002) – mas, sim, de **enfraquecê-la** ao reconhecê-la como interpretação. Nota-se que o autor (ibid.) não nega o universalismo, mas o toma como situado, contingente, portanto, fraco:

> Uma filosofia de universalidade fraca e secularizada argumenta, debate, "perturba", justamente porque seus critérios constituem aqueles de enfraquecimento e secularização.[17]

Ao não negar a origem ou a presença – crítica, aliás, diretamente apontada para Derrida (ibid.) – Vattimo (ibid.) revisita a questão da metafísica partindo, agora, de categorias de análise de seu tempo, o que implica compreendê-la não mais em termos estritamente ontológicos, mas, sim, **em termos históricos**. Para tanto, o autor (ibid.) recorre à hermenêutica, entendida como "filosofia da história" fundamentada numa lógica interpretativo-narrativa. Nesse sentido, o sujeito do pensamento fraco assumiria uma posição mais ponderada diante do objeto, conforme resume Rose (2002, p. 66):

> Dado que as condições que tornam o conhecimento possível também simultaneamente restringem e limitam a verdade, o sujeito se torna consciente que o que ele toma como verdade é uma perspectiva da realidade governada por suas categorias, e não a própria realidade.[18]

Em tom similar, Todd (2009) argumenta em favor da "relativização" ou "particularização" de conceitos universais – uma perspectiva da especificidade (Todd, ibid., p. 21) por assim dizer. Mas ao invés de falar sobre o fraco, a crítica feminista prefere utilizar a ideia de **imperfeição** em suas conexões entre humanidade e educação.

---

[17] *A philosophy of secularized and weakened universality does argue, debate, 'disturb', precisely because its criteria are those of weakening and secularization.*

[18] *Given the realisation that the conditions that make knowledge possible also simultaneously constrain and limit truth, the subject becomes aware that what he holds to be true is a perspective of reality governed by his categories, rather than reality itself.*

Ao reconhecer o projeto educacional como fortemente orientado para o desenvolvimento da dignidade, da tolerância, do respeito e da liberdade, entre outros – fruto, aliás, do modelo educacional moderno, pautado no ensino desse "pacote de valores universais" – Todd (ibid.) vem problematizar essa orientação na medida em que a pós-modernidade já não mais se sustenta em ideais puros, homogêneos e romantizados (a noção de bondade, em especial, discutida pela autora).

Como, então, um projeto educacional pós-moderno poderia responder às novas demandas? Todd (ibid.) propõe compreender a escola atual como espaço de pluralidade e diferença, o que implica concebê-la como **escola imperfeita** na medida em que a pós-modernidade prevê a imperfeição como característica inerente nas práticas sociais. Em outras palavras, a escola teria como nova função problematizar esses valores puros e românticos da herança moderna para, então, conceber um humanismo imperfeito, não mais restrito à ideia de bondade, mas também imbricado de antagonismos, contradições, ódio, violência, uma vez que a pós-modernidade não os mantém velados. Assim é que seu conceito de "educação imperfeita" não deverá mais cultivar a noção romantizada de humanismo, mas "encará-la", para usar o termo da própria autora (ibid., p. 09):

> A ideia mesma de humanidade deve incluir as limitações humanas bem como as necessidades e possibilidades humanas a serem consideradas em relação à violência e ao antagonismo inerentes à interação *humana*[19].

A tese de Todd (ibid.) de escola imperfeita é interessante por trazer um termo não muito usual para falar da educação: a imperfeição. No entanto, ao mesmo tempo em que o termo me agrada, ele também provoca certo incômodo merecendo ser usado com cautela. Isso porque o termo faz uso de um prefixo de negação (no caso, o prefixo *im*-), dando margem para uma leitura binária, como se o elemento da "imperfeição" reconhecido na pós-modernidade substituísse a "perfeição" almejada nos preceitos modernos. O que me parece mais problemático nessa possibilidade de leitura binária é a própria pressuposição da perfeição, algo contraditório com os preceitos da pós-modernidade. Existiria, então, uma "escola perfeita"? O que constituiria essa "escola perfeita"? E ainda, o que seria tal "perfeição", considerando que a própria autora (ibid.) promove duras críticas ao universalismo? Assim, falar de "imperfeição" pressupõe de

---

[19] *The idea of humanity itself must include human limits as well as human possibilities and needs to be read in relation to the very violence and antagonism that inheres in specifically human interaction.*

certa forma a existência de uma "perfeição" [20]. A contradição por mim interpretada não me faz abandonar a tese de Todd (ibid.) porque o uso do termo articulado ao debate educacional é inusitado e me agrada; a saída, então, que encontro é interpretá-lo de forma crítica e ponderada, compreendendo-o não como substituto de uma "perfeição pré-existente", mas, sim, como um termo que tenta relativizar, problematizar, perturbar a ideia do perfeito fortemente arraigada no modelo moderno de sociedade.

Vattimo (ibid.) advoga o pensamento **fraco** como pré-condição para a ética e a responsabilidade; Todd (ibid.), por sua vez, associa uma escola responsável a uma escola que aceita e faz uso de sua **imperfeição**. É em Biesta (2010) que encontro o terceiro elemento que compõe o tripé deste subtítulo, quando o autor propõe sua pedagogia da **interrupção** como condição para uma educação voltada ao desenvolvimento da subjetividade[21].

A proposta de Biesta (2010) surge de sua crítica ao humanismo universal e à autonomia racional propostos na modernidade como inerentes à natureza humana, num cenário em que a educação viria para cumprir o papel de formatar ou desenvolver esse "pacote" de valores, normas e conhecimentos de forma confortável e estável justamente porque tal "pacote" seria universal. Ao compreender o sujeito para além dessa visão essencialista, o autor (ibid.) advoga uma educação que desenvolva a subjetividade dentro da lógica da pluralidade e diferença. Isso implica educar na ausência de modelos[22], abandonando o desejo de garantias e principalmente a ideia de norma.

Nesse sentido, se a singularidade do ser advém não de uma suposta essência mas de sua existência (o que implica considerar contexto e historicidade), a pedagogia, para Biesta (ibid.) deveria, então, desenvolver tal singularidade trazendo a constante possibilidade da mudança, da contingência por meio de oportunidades que perturbem ou interrompam a ordem dita "natural". Para tanto, essa pedagogia necessita ser fraca, como o próprio Biesta (ibid., p. 91) argumenta, em consonante intertextualidade com Vattimo (ibid.):

---

[20] Em consonância com os argumentos de Monte Mór apresentados em palestra proferida no Departamento de Letras Modernas na Universidade de São Paulo, em agosto de 2012.

[21] Biesta (2010, p. 75) usa o termo *subjectification* e o define como processo voltado para o desenvolvimento da subjetividade humana em lugar da noção do individualismo, este último calcado no pensamento moderno, portanto, de natureza estática e universal.

[22] *Templates*, nas palavras do autor (ibid., p. 81)

> Uma pedagogia da interrupção é, portanto, uma pedagogia que busca manter em aberto a possibilidade da interrupção daquilo que é "normal". É acima de tudo uma pedagogia engajada com a possibilidade da interrupção e talvez uma pedagogia que por si só possa interromper-se. (...) Uma pedagogia da interrupção não é "forte"; não se constitui uma pedagogia com senso de garantia de "resultados". [23]

A proposta desta pesquisa constitui ressignificar algumas práticas do currículo universitário do professor de inglês sob essa ótica pós-moderna que, de forma desconcertante para mentes habituadas com **a força, a perfeição e a norma**, propõe pensar conceitos e práticas do ponto de vista daquilo que se constitui **fraco, "imperfeito" e interrupto.** O desafio se dá justamente na medida em que o currículo constitui um dos objetos mais "fortes" na prática educacional, pois seu desenho típico baseia-se na linearidade e na estabilidade. Como Silva atesta (2010, p. 115), o currículo é "a própria encarnação das características modernas". Como, então, pensar essa suposta aporia de um "currículo pós-moderno"?

Na tentativa de responder a essa questão, teóricos pós-modernos que se voltam mais detidamente a teorias curriculares e/ou educacionais, como Biesta (2006, 2010), Britzman (1991), Doll. Jr. (1997) e Kress (2003; 2008), oferecem insights relevantes para esta pesquisa.

Voltada para a questão da formação docente, Britzman (ibid.) propõe uma reestruturação dialógica pautada no reconhecimento de múltiplas realidades, vozes e discursos em tensão. A crítica pós-estruturalista advoga uma **epistemologia perspectivista** que entende o currículo como prática ideológica, em detrimento do currículo tradicional marcado pelo conhecimento dado ou autoevidente.

Comprometido com o desafio de pensar essa questão, Doll Jr. (ibid.), por sua vez, empresta da arte e arquitetura pós-modernas três características úteis para seu esboço curricular: o diálogo com a tradição; a natureza eclética e plural do pós-moderno; e ainda o conceito de multicamadas de interpretação, calcado no entendimento do pós-moderno como duplo código, onde se instaura um jogo de ideias que nega a deificação de conceitos e práticas, conceito este relacionado ao descentramento de Derrida (2002).

---

[23] *A pedagogy of interruption is, therefore, a pedagogy that aims to keep the possibility of interruption of the "normal" order open. It is first of all a pedagogy committed to the possibility of interruption and perhaps also a pedagogy that itself will interrupt. (...) A pedagogy of interruption is not a "strong" pedagogy; it is not a pedagogy that can in any sense guarantee its "outcomes".*

Em suma, a ideia de currículo pós-moderno de Doll Jr. (ibid.) baseia-se numa **epistemologia experiencial, generativa e hermenêutica**, em oposição à epistemologia moderna pautada na representação, na verificação e na lógica. Para o curriculista norte-americano (ibid.), isso implica em termos práticos um currículo fundamentado na interação dialógica e transativa entre docente e aluno – e não mais unilateral e informativa como na modernidade – na medida em que a distintividade categórica entre sujeito e objeto é revisitada.

Em capítulo que faz menção ao currículo para a instabilidade, Kress (2008), por sua vez, contribui com a discussão ao fazer referência à **questão ética**. Para o autor (ibid.), devemos nos voltar a questões como "Quem empresta um valor a um determinado objeto?" e ainda "Como essa valorização afeta a mim, às pessoas ao meu redor e a outros grupos sociais?", questionamentos muito atrelados à concepção de verdade da pós-modernidade e à necessidade premente de se pensar um currículo que privilegie perspectivas.

A questão ética trazida por Kress (ibid.) é discutida com maior ênfase por Biesta (2006) e articulada a outros elementos-chave como responsabilidade, pluralidade e ação. O pesquisador (ibid.) revisita a ideia de aprendizagem ao compreendê-la como **resposta** em detrimento da acepção de aprendizagem como aquisição, uma revisão fundamentada em sua crítica ao humanismo moderno altamente prescritivo. O ponto interessante da tese de Biesta (2006) para este trabalho constitui o desdobramento dessa noção de aprendizagem como resposta e a consequente responsabilidade do projeto educacional em formar cidadãos que respondam eticamente às práticas e tradições nas quais se inscrevem. Para tanto, as práticas pedagógicas nem sempre serão as mais agradáveis, estando muito mais voltadas ao **perturbar,** ao **desconstruir** e ao **interromper** (Biesta, ibid.) conforme discutirei mais adiante no Capítulo III.

Pautando-se nas contribuições de autores como os supracitados, deduzo e organizo a seguir (Tabela 2) alguns termos-chave presentes nas ontologias e epistemologias constituintes em duas ideias distintas de currículo[24]:

[24] Reitero que os elementos aqui presentes não foram pensados sob uma lógica binária, constituindo apenas uma representação didática dos elementos mais visíveis/valorizados em cada paradigma.

	Currículo Moderno	Currículo Pós-Moderno
Ontologias	constatação aquisição transcendental	contestação resposta contingente
Epistemologias	representacional verificacionista positivista	genealógica perspectivista hermenêutica / interpretativa

Tabela 2: Ontologias e epistemologias em duas ideias de currículo

Por ora, a análise dos atributos que escolho para compor o quadro leva-me a propor não um currículo pós-moderno, mas, sim, **práticas educacionais pós-modernas,** marcadas pela ausência de modelos pré-estabelecidos porque se volta para as experiências e as contingências de um contexto particular. Em outras palavras, ao invés de falar num "currículo pós-moderno", esta pesquisa passa a propor uma **ressignificação de práticas educacionais** que leve em conta a justaposição dos elementos da tabela, numa tentativa deliberada de enfraquecer os elementos à esquerda para tornar visíveis ou legítimos os elementos à direita.

Tais ressignificações partem da fraqueza, da "imperfeição" e da interrupção como premissas na constituição de futuros professores éticos e responsáveis, na medida em que uma atitude "forte" em sala de aula não responde bem à heterogeneidade e à imprevisibilidade das sociedades contemporâneas. Para tanto, as ressignificações propostas se fundamentam nas filosofias pós-estruturalistas, em especial à ideia de descentramento e *différance* em Derrida (2002) e ainda de genealogia em Foucault (2009), cujo detalhamento virá de forma articulada ao meu contexto de investigação.

Uma pesquisa que se volta para a revisão do ensino de língua inglesa diante de demandas contemporâneas não pode deixar de tratar dos novos papeis do inglês nos atuais processos de globalização. Dessa forma, complemento as discussões filosóficas acima com debates voltados mais detidamente a questões linguísticas, para, em seguida, refletir a forma como esses estudos dialogam com meu contexto de pesquisa.

1.2 Questões de globalidade e localidade: novos papeis do inglês

Dentre as várias implicações trazidas pelo fenômeno atual da globalização, uma das mais relevantes para esta pesquisa constitui a recente ressignificação da **noção de língua e dos novos papeis do inglês** na epistemologia digital. Assim, antes de discutir a análise dos dados, julgo primordial tratar brevemente dessa questão. Mais ainda, julgo pertinente resenhar acerca do conceito de **língua** e de **significação**, numa abordagem genealógica que pretende ser útil mais tarde, na análise dos dados.

Como recurso didático e buscando respaldo nas reflexões de Roth (2009), podemos delinear três principais entendimentos de língua desde a Era Clássica, a saber: uma concepção realista, uma concepção pragmática e uma concepção sociocultural.

Sob a perspectiva realista, inaugurada na filosofia clássica, a língua é expressão direta do real, que é tomado como a verdade externa ao sujeito. Assim, a verdade corresponde ao real, encontrando na linguagem a sua representação direta e precisa (ROTH, ibid.), daí a concepção ser também referida como uma concepção de correspondência (JAPIASSU; MARCONDES, 2001). Em outras palavras, na corrente realista, a linguagem ou o pensamento reproduz o mundo "tal como ele é"; assim sendo, o signo corresponde ao real externo, pronto, acabado e independente do sujeito. Linguagem[25], pensamento e verdade passam a ser, portanto, "sinônimos", por assim dizer.

Essa noção de signo suscita um conceito de interpretação pautado na univocidade do sentido, o pré-requisito que garantiria a compreensão na comunicação entre os homens. Ao fazer a distinção entre os nomes e a classificação das proposições onde se situa claramente o verdadeiro e o falso, o *Peri Hermeneias, da Interpretação*, segundo tratado do Organon de Aristóteles, ilustra o papel representativo das palavras em relação ao pensamento. Tal como analisa Ricoeur (1977, p. 29), nessa acepção o sujeito diz o real significando-o num processo em que "não significar algo uno é nada significar absolutamente". Interpretar é, portanto, para Aristóteles, significar, num processo mediado pelo signo universal, o que constitui um entendimento de interpretação bastante engessado por se pautar na univocidade de sentidos (nota-se que

[25] Utilizo por ora "língua" e "linguagem" indistintamente, mas reconheço a diferença semântica entre ambos os conceitos, sendo a língua tomada como uma forma de linguagem, ou seja, uma das representações semióticas dentre as várias representações ou linguagens existentes. Tal distinção não será relevante nesta seção do trabalho, podendo ambos os termos ser utilizados de forma intercambiável.

o próprio Ricoeur utiliza a palavra interpretação entre aspas ao falar sobre o conceito aristotélico de interpretação).

A definição clara dos papeis do sujeito e do objeto na concepção realista clássica preservou-se nos séculos subsequentes, salvas as devidas e expressivas mudanças conceituais. O que quero dizer é que embora a filosofia moderna tenha apresentado ao mundo um conceito de sujeito totalmente distinto da concepção clássica, a relação de isolamento entre sujeito-objeto foi mantida, permitindo que o realismo clássico se renovasse em tempos modernos, ganhando, porém, uma roupagem mais pragmática.

Conforme minha leitura de Roth (ibid.), em tempos de Descartes, Locke e Bacon a língua continuou a exercer seu **papel de representação**, mas agora representa as **percepções individuais** sobre o real, que continua sendo externo ao sujeito. Essa concepção de linguagem denota a nova concepção de sujeito e de verdade do paradigma moderno, o qual passa a valorizar não mais a crença do "mundo tal como ele é" – o enfoque ontológico de todo pensamento anterior – mas, sim, o mundo tal como o experimentamos, inaugurando, assim, uma filosofia epistemológica, que se volta para a compreensão racional, empírica e sensorial do real.

O signo continua significando de forma objetiva e estável, mas agora abarca a subjetividade, não no sentido atribuído mais tarde por filósofos da linguagem como Bakhtin, mas no sentido de que advém do homem, do *Cogito* cartesiano que rompeu com a visão teocêntrica para colocar a razão humana como meio de libertação (MARCONDES, 2002). É essa valorização da subjetividade e do racionalismo impressa no *Cogito* cartesiano que irá instaurar o pensamento crítico (numa acepção iluminista) na história como premissa do conhecimento, pautado na clareza e na distinção conforme se infere do seguinte trecho do *Discurso do Método* de Descartes (2007, p. xviii), publicado em 1637:

> Sei que existo porque o vejo clara e distintamente; sei então por isso mesmo o que faz que uma coisa seja verdadeira, e tenho o direito de afirmar imediatamente que todas as coisas que concebemos clara e distintamente são verdadeiras.

Assim, para a hermenêutica epistemológica do século XVII e ressoante até os dias de hoje, os sentidos são explicados ou justificados por aquilo que Roth (ibid.) resume como "mediadores epistêmicos", quais sejam, pensamentos, ideias e impressões, todos característicos de uma esfera particularmente empírica. Em outras palavras, os

modernos deixaram de questionar o mundo *per se* para se dedicarem à explicação racional desse mundo, o que vem a constituir a ideia mesma de epistemologia, num processo em que a língua funciona justamente como representação dessas percepções individuais. Interpretar um texto, sob essa ótica, significa ater-se às suas leis internas, em cujo processo se anula a historicidade do ser, conforme crítica de Ricoeur (1978).

É nesse período de apogeu da Nova Ciência que o **caráter instrumental da língua** nasce com força, embora a ideia de língua como 'instrumento' se encontre nos primórdios da filosofia ocidental no Crátilo de Platão, em que Sócrates, utilizando-se de seu método maiêutico no diálogo com Hermógenes, faz emergir o caráter instrumental dos nomes, os quais serviriam para "*fornecer informações* e distinguir as coisas".[26] Ressoante em Aristóteles, essa acepção foi passada adiante, influenciando a concepção moderna de língua séculos mais tarde, quando sua função instrumental se estabelece na medida em que a difusão de todo o conhecimento científico da época necessitava de um veículo, um instrumento que fosse ele mesmo o objeto do conhecimento a serviço da ciência (BISHOP; PHILLIPS, 2006). Consequentemente, vários filósofos modernos passaram a se interessar por questões de língua, sobretudo a partir do século XVII.

Locke (1841), por exemplo, defendia uma orientação instrumentalista concebendo língua como meio de comunicação do pensamento humano tanto para fins cívicos quanto para filosóficos. Sobre o uso civil da língua, afirma Locke (ibid., p. 36):

> Por sua utilização civil, refiro-me a uma comunicação de pensamentos e ideias, por palavras, que sirva para a preservação de conversação e comércio sobre assuntos comuns e conveniências da vida civil, nas sociedades de homens, um entre outros[27].

Segundo crítica de Menezes de Souza (2010), Locke advoga a universalidade linguística e cultural, uma vez que o filósofo propunha uma língua "pura, pública e desinteressada", eliminando a heterogeneidade inerente às práticas sociais. Seu conceito de comunicação, portanto, assume que a realidade possa ser diretamente transmitida, ou seja, no processo comunicativo, o emissor significa o real absoluto, o qual seria capturado *ipsis verbis* pelo receptor. Nessa orientação, sentidos múltiplos não são previstos, não havendo, portanto, a negociação de sentidos entre os sujeitos.

---

[26] Meu grifo. In *The Collected Dialogues of Plato. The Dialogues of Plato*. Volume 3. Electronic edition. Charlottesville, Virginia, USA: InteLex Corporation, 1993

[27] *By their civil use, I mean a communication of thoughts and ideas, by words, as may serve for the upholding common conversation and commerce about the ordinary affairs and conveniences of civil life, in the societies of men, one amongst another.*

Esse entendimento de comunicação como tradução direta da realidade chegou ao século XX ao influenciar fortemente os trabalhos de Wittgenstein[28], Jakobson, Saussure e até Chomsky. Sob uma orientação analítica, as primeiras discussões de Wittgenstein (1995) evidenciam uma noção de língua como estrutura lógica que projeta o real com base numa teoria pictórica do significado, por meio da qual afirma Wittgenstein (1995, p. 56) que "[A] proposição *mostra* o seu sentido. A proposição *mostra* como as coisas se passam se é verdadeira. E ela diz que as coisas se passam assim".

Outros linguistas do início do século XX conceituaram língua sob a ótica estruturalista, orientada por uma abordagem descritiva, pela prevalência do sistema e por uma investigação sincrônica como garantia de acesso a esse sistema (DOSSE, 1993), num processo analítico que tangencia deliberadamente a forma como a historicidade afeta os usos e os sentidos da língua.

Ao inaugurar, ainda que postumamente, a Linguística como ciência, Saussure (1916) conceitua língua como um sistema decorrente de uma convenção social, sem a qual a inter-relação entre os membros não seria possível. Ao optar pelo objeto *langue* em detrimento da *parole*, Saussure tangenciou questões sociais na comunicação ao pressupor o ato comunicativo como produto objetivo e homogêneo da interação entre emissor e receptor, questão sobre a qual outro linguista, Jakobson, debruçou-se mais detidamente ao teorizar suas funções comunicativas. Ainda sob essa ótica estruturalista, decido incluir Chomsky, pois, em minha leitura, embora tenha tratado das combinações nos usos da língua e expandido para além do estruturalismo saussuriano ao priorizar a capacidade do sujeito em utilizar a língua de formas variadas, Chomsky ainda assume uma visão sistêmica de língua a serviço da comunicação, essa última ainda entendida como expressão direta do real.

A revisão dessa ideia de língua virá se consolidar décadas mais tarde, já na segunda metade do século XX, quando transformações sócio-científico-culturais fazem emergir um novo paradigma, calcado num novo entendimento de sujeito, de conhecimento, de verdade. Refiro-me às descobertas da física quântica, da nova química, da biologia, da engenharia genética e da robótica, em conjunto com o surgimento de movimentos sociais e culturais os quais vêm redefinir as sociedades contemporâneas, sobretudo a partir da década de 50 (LYOTARD, 2004).

---

[28] Wittgenstein, sobretudo em uma primeira fase, em seu *Tratado lógico-filosófico* (1921).

No campo das Humanidades, especificamente, vemos as contribuições crescentes da sociologia, da antropologia e da teoria crítica, cujos debates adentram o campo educacional. Assim é que teóricos começam a considerar o elemento discursivo da língua, num movimento conhecido por "virada comunicativa", em que foram incluídas à Linguística importantes contribuições sociológicas e antropológicas (FIRTH; WAGNER, 1997), as quais afetarão diretamente o conceito de língua.

De uma forma geral, esses estudos questionaram a concepção correspondentista de língua que perpassou séculos na medida em que promoveram a crítica à univocidade de sentido nos usos da linguagem. Conforme apontam Firth e Wagner (ibid.), é impossível dizer o que queremos em sentido absoluto, sendo a negociação de sentidos e o trabalho interpretativo nos usos da língua um processo inevitável.

Assim é que, nos anos setenta, linguistas como Hymes e Halliday passam a levar em conta as situações de uso dos aspectos linguísticos, embora se trate de uma produção ainda bastante vinculada aos aspectos cognitivos. Hymes, por exemplo, expande o conceito de competência de Chomsky ao priorizar as situações de uso em seu conceito de competência comunicativa, propondo uma visão integrada do conhecimento gramatical (a referida 'competência' em Chomsky) e do conhecimento social ('equivalente' a 'performance' chomskyana). Halliday, por sua vez, reelabora a noção chomskyana de competência em sua abordagem sistêmico-funcional ao priorizar a descrição das formas de uso dos elementos linguísticos. A meu ver, Halliday continua a compreender língua como um sistema; o reconhecimento de seu trabalho, no entanto, se dá justamente porque começa a levar em conta os **usos** linguísticos, sendo considerado um dos precursores de uma concepção mais sociológica de língua. De qualquer forma, até aquele momento da história, a linguística e a psicologia definiram língua sob uma perspectiva representacional, conforme resume Rojo (2010, p. 35):

> De Piaget a Saussure, de Chomsky a Hymes, a última definição é universalmente aceita: comunicar é usar a linguagem para expressar representações lógico-cognitivas, que são elementos primitivos *(a priori)*, transcendentes ou inatos, subjacentes à expressão e à comunicação.

Em lugar da noção de língua como mero instrumento de comunicação, o diálogo entre a Linguística e esses outros campos culminou no entendimento de língua como **construção social**. Língua, sob essa perspectiva, deixa de ser um sistema fechado de significados fixos e passa a ser considerada produto social, o que resulta na ideia de

sentidos não mais universais e estanques, mas sim múltiplos e situados num determinado contexto de uso.

É aqui, por sinal, no fervor de teorias sociolinguísticas, que vemos surgir uma série de métodos e abordagens de ensino de línguas estrangeiras que se voltam para os usos da língua nas diferentes situações comunicativas, rompendo com métodos anteriores que primavam pela repetição mecânica de conteúdos estáveis e abstratos, como os exercícios de *drilling* do Audiolingualismo (RICHARDS; RODGERS, 1996). A abordagem comunicativa constituiu uma das mais relevantes por considerar o contexto de uso da língua. Porém, conforme argumenta Johnson (2009), embora a abordagem comunicativa esteja voltada para os usos da língua, o que ela acaba por priorizar constitui o uso correto e apropriado de estruturas linguísticas para cada situação, levando-me a interpretá-la como uma abordagem prescritiva e refém de situações ideais.

A ideia de língua como construção social se consolida, portanto, na segunda metade do século XX. No entanto, no início daquele mesmo século Bakhtin (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p. 83) já antecipava essa importante crítica à base racionalista do objetivismo abstrato de Saussure, denunciando a negligência do caráter social e ideológico do signo:

> A ideia de uma língua convencional, arbitrária, é característica de toda corrente racionalista, bem como o paralelo estabelecido entre o código *linguistico* e o código *matemático*. (...) [O] que interessa não é a relação do signo com a realidade por ele refletida ou com o indivíduo que o engendra, mas a relação *de signo para signo* no interior do sistema *fechado*, e não obstante aceito e integrado.[29]

Para Bakhtin (ibid.), enquanto o subjetivismo idealista privilegiou por demais a fala, o objetivismo abstrato a negligenciou por completo. Sob esse argumento, o filósofo da linguagem inaugura uma discussão sobre a língua que se volta para novos elementos-chave: enunciação, dialogismo, polissemia, ideologia, dialética. Sob influência marxista, atestada no título de uma de suas principais obras, Bakhtin (ibid.) valoriza a enunciação, e não a língua-sistema de Saussure, sem, contudo, cair no excesso de individualização como o fez Humboldt e outros adeptos do subjetivismo idealista: a todo momento, em sua obra, Bakhtin (ibid.) fala da natureza social e ideológica da enunciação.

---

[29] Grifos do próprio autor.

Ao primar pela enunciação, o teórico (ibid.) modifica a própria noção de construção de sentidos do sujeito-intérprete, que deixa de ser estável e homogênea na medida em que o sujeito encontra-se situado sócio-ideologicamente na história. Conforme resume Menezes de Souza (2004), o conceito bakhtiniano de língua postula que todo processo de significação é contextualizado, dialógico e ideológico, portanto, aberto à ideia de multiplicidade de sentidos.

Nos termos de Ricoeur (1977), o que temos aqui é o surgimento de um novo *modus operandi* interpretativo que rompe com a hermenêutica moderna que nada suspeita ao apostar todas as suas fichas na validade absoluta do objeto e principalmente na infalibilidade da consciência do próprio Cogito que nos levaria a esse objeto. Interpreto que a hermenêutica da suspeita proposta por Ricoeur (1977) duvida da própria consciência, e não apenas do objeto em si. Isso implica dizer que os nossos próprios 'mediadores epistêmicos' (pensamentos, ideias e impressões), dos quais fielmente dependem os cartesianos, não são absolutos, sendo eles mesmos passíveis de interpretação porque se encontram situados historicamente, daí a necessidade de expandir a suspeita para esta esfera, de forma a romper com um círculo hermenêutico vicioso que insiste num sentido único, estanque e hegemônico, o qual sempre parte das mesmas categorias de análise, como se estas não fossem também afetadas pela história.

Ressalvando-se as especificidades de cada tempo, parece haver até aqui dois entendimentos básicos no que diz respeito à noção de língua e seu propósito: de um lado, um **paradigma estruturalista**, que, com clara influência dos preceitos da Antiguidade Clássica revigorados na Modernidade, concebe língua como expressão direta do real absoluto e universal, num processo em que os sentidos são garantidos; de outro, um **paradigma sociocultural**, mais recente, fruto das contribuições de outras disciplinas, o qual concebe a língua como construção social cujos sentidos são negociados a depender do contexto de uso.

Diante desse cenário, convém refletir em que medida as contribuições do paradigma sociocultural respondem às novas demandas trazidas pela globalização. O inglês, em particular, continua a ser considerado língua franca, como instrumento que comunica ideias? E ainda, a ênfase ao ensino de funções comunicativas inaugurada algumas décadas atrás continua apropriada para a educação de línguas estrangeiras na contemporaneidade?

Conforme diversos teóricos vêm sinalizando, o desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação das últimas décadas tem impulsionado novos rumos nos processos globais, marcados notadamente por um aumento expressivo na conectividade e na interdependência entre os povos (RIZVI; LINGARD, 2010). Consequentemente, o cenário atual faz emergir a diversidade linguístico-cultural e com ela uma forte valorização das línguas estrangeiras, as quais passam a constituir-se um saber necessário em documentos curriculares de diversos países, dentre os quais o Brasil.

Segundo teóricos como Edwards e Usher (2008) e Rizvi e Lingard (2010), a compressão do espaço e do tempo nos atuais processos de globalização produz e é produzida por novas formas de comunicação entre os sujeitos, uma discussão que coloca questões de língua como uma das mais relevantes, especialmente a língua inglesa por constituir-se como língua franca global. Ou seja, espaço e tempo tornam-se menores como fruto de maior comunicação entre os sujeitos, ao mesmo tempo em que a própria comunicação é potencializada por causa dessa compressão, numa relação dialética.

A decisão por destacar o **aspecto comunicativo** do inglês é justificada não apenas por essa recente revalorização diante dos processos globais, mas também porque, segundo Firth e Wagner (1997), as questões de discurso e comunicação ainda têm sido investigadas de forma individualista e mecanicista em boa parte das pesquisas sobre aquisição de línguas, havendo a necessidade de expansão de conhecimento sob outras óticas. Hoje, esse viés individualista vem sendo problematizado por teóricos como Kress (2003), o qual fala de uma revolução no terreno da comunicação, fruto das inovações tecnológicas da era digital.

Assim, esta pesquisa não propõe negar a função comunicativa do inglês, mas repensar sua nova configuração e seu novo propósito em tempos de globalização e de multimodalidade na era digital. Nesse sentido, este trabalho promove uma crítica tanto ao conceito realista-pragmático de **comunicação como expressão direta do real** predominante até as teorizações de Chomsky quanto ao conceito sociocultural de **comunicação como produto social,** este último evidenciado no final do século XX. O apontamento de limitações à concepção sociocultural de comunicação busca respaldo em teóricos como Firth e Wagner (ibid.) e Johnson (2009) por estes questionarem até que ponto o elemento sociocultural tem sido de fato considerado na reconceituação de comunicação nessas últimas décadas.

A crítica se complexifica quando consideramos as adversidades dos processos globais atuais atrelados à multimodalidade dos novos tempos, cujos debates têm apontado para um novo conceito de comunicação. Ou seja, em plena era digital e global, em que damos as boas-vindas à diversidade linguístico-cultural, convém revigorarmos o viés político e ideológico imbuído no tema, o que me leva a considerar como valiosas as contribuições de autores como Brydon (2010b), Ives (2006, 2009), Jordão (2009), Pennycook (1994) e Warschauer (2000), para citar alguns.

Ao discutir questões de cosmopolitanismo, globalização e inglês global, Ives (2009), por exemplo, atenta para a não-neutralidade no processo comunicativo, argumentando que a comunicação é legitimada por aquele que detém maior poder, ou, em minha interpretação, 'maior' ou 'melhor' inteligibilidade linguística. O autor (2006, p. 135) tece ressalvas ao conceito de inglês global, ponderando benefícios e limitações:

> A difusão do inglês global facilita a comunicação global. Em um nível, naturalmente isso é verdade. Em outro, temos que formular dois questionamentos: quem exatamente encontra-se engajado nesta comunicação que se estende com mais frequência na maior porção do globo? Quais são os outros maiores contextos desta comunicação?[30]

Brydon (2010a) também discute o papel do inglês de forma crítica e política ao afirmar que, se por um lado saber inglês possibilita a participação no diálogo global para alguns, não saber o idioma cria barreiras para outros. Ao falar da comunicação entre povos nos atuais processos globais, a pesquisadora (2010b, p. 06) levanta questões de poder, controle e agência ao questionar, por exemplo, "Qual a natureza dessa comunicação?", "Em qual língua?", "Quem ditará as regras?", "Onde ocorrerá?", e ainda, "Como as comunidades globais serão negociadas, as localidades respeitadas, e os compromissos distintos respeitados simultaneamente?"

Teóricos mais voltados para questões linguísticas como Jordão (2009, 2010), Guilherme (2007), Pennycook (1994) e Warschauer (2000) também têm apontado para um conceito de língua menos uníssono e mais multifacetado, definindo-a como um conjunto mais complexo de formas, usos e funções para além de ferramenta comunicativa. Consequentemente, parecem promover uma crítica comum ao conceito

---

[30] *(...) the spread of global English facilitates global communication. On one level, of course this is true. On another level, we have to ask two questions. Who specifically is engaging in this communication that stretches more frequently across wider portions of the globe? And what are the other larger contexts of this communication?*

de inglês como língua franca ou língua internacional por se tratarem de conceitos que tangenciariam as questões de ideologia e poder presentes nos usos do inglês global.

Pennycook (1994), por exemplo, vem privilegiando um conceito de língua que pende para a dimensão oposta à função comunicativa, de forma a destacar a presença de ideologias, valores e normas na história, no desenvolvimento e no uso do inglês. Ao invés de falar sobre inglês como língua franca, o autor traz o conceito de inglês mundial, cujos usos se voltam para o poder de agência dos falantes na produção de contradiscursos e na realização de mudanças. Nessa mesma linha, Warschauer (2000) vê a questão da agência como elemento-chave no papel do inglês global, em que o inglês seria usado para a expressão da identidade e da voz.

No Brasil, Jordão (2009) afirma que o inglês tornou-se um *commodity* na medida em que alavanca (ou, ao menos, promete alavancar) o acesso e o engajamento de falantes no mundo globalizado. Para a pesquisadora (ibid.), o ensino do inglês como língua global deveria pautar-se no hibridismo, na diferença e no conflito, transformando a sala de aula num espaço de encontro de diferentes culturas e perspectivas, as quais não seriam simplesmente transmitidas de um falante a outro, mas, sim, problematizadas no intuito de destronar conceitos e práticas totalizantes ressoantes do projeto moderno.

Embora suas previsões indiquem a diminuição do status da língua inglesa nos próximos vinte anos diante dos efeitos da globalização, Graddol (1997) nega o desaparecimento da língua, mas prevê um tratamento mais fluido a conceitos que outrora costumavam ser bem delimitados, como a ideia de nação e de identidade nacional, uma ponderação também encontrada em Yano (2009) quando este trata do reconhecimento de novas variações do inglês produzidas em contextos transnacionais. O autor ainda ressalta que em tais contextos, preserva-se agora tanto uma inteligibilidade internacional quanto a identidade daquele determinado contexto, cujo falante estrangeiro não é mais obrigado a tomar o falante nativo como modelo-padrão.

Qualquer que seja a nomenclatura utilizada por tais teóricos[31], identifico até aqui quatro elementos-chave comuns: o reconhecimento da **diversidade linguística e cultural,** atrelado à maior atenção na relação entre língua e cultura; o uso do inglês

---

[31] Atualmente, novos acrônimos somam-se aos restritos ESL – English *as a Second Language* – e EFL – *English as a Foreign Language*, como os que encontramos em publicações recentes: ELF – *English as lingua franca*; EIL – *English as international language*; EAL – *English as an additional language*; e, com grande recorrência, EGL – *English as a Global language* (como em Graddol, 1997, 2006; Guilherme, 2007; Ives, 2006, 2009; Sifakis e Sougari, 2003; Warschauer, 2000 e Yano, 2009).

como forma de **agenciamento** dos sujeitos otimizado pelas novas tecnologias e a conquista de autoria pelos não-nativos[32]; o uso do inglês como **ferramenta crítica** para a cidadania; e por fim, a revisão crítica e situada do que constitui o 'correto' na língua.

Dentre os novos papeis do inglês em tempos globais, este trabalho vem priorizar o uso da língua inglesa como ferramenta de agenciamento crítico (JORDÃO, ibid.; PENNYCOOK, ibid.; WARSCHAUER, ibid.), expandindo, assim, o próprio conceito de comunicação em tempos globais e digitais, em consonância com Brydon, Monte Mór e Menezes de Souza (2010, p. 06) para quem:

> A sociedade tem transformado línguas, modalidades de comunicação, formas de comunicação, de interação, de construção do conhecimento, ao mesmo tempo em que é dialeticamente transformada por essas novas linguagens, novas modalidades de comunicação, formas de comunicação, de interação e de construção do conhecimento.[33]

Como, fica, então, a questão da função comunicativa da língua em tempos digitais e globais? A língua preserva a sua função comunicativa, o que me leva a retomar a discussão em Ives (2006) quanto à ideia de copresença de dimensões na língua, ou seja, a dimensão comunicativa da língua convive com a dimensão simbólico-cultural, sem que ambas sejam tomadas necessariamente como conflitantes ou paradoxais, como um par binário numa lógica simplista. Argumento similar é apresentado por Warschauer (2000, p. 530) quando o autor propõe uma leitura mais ponderada sobre o papel do inglês em tempos de globalização:

> Não há necessidade em escolher entre um *discurso integrador*, que concebe o inglês como uma porta de entrada para o comércio internacional, o turismo, a tecnologia e a ciência, e um *discurso de empoderamento*, o qual vê o inglês como um instrumento ideológico de relações desiguais de poder. (...) o inglês é ambas essas coisas e muito mais.[34]

---

[32] Segundo projeções de Graddol (1997), haverá nesse início do século XXI 750 milhões de falantes de inglês como língua estrangeira, 375 milhões de falantes do inglês como segunda língua e outros 375 milhões de falantes nativos; ou seja, o número de falantes não-nativos da língua inglesa superará consideravelmente o número de falantes nativos.

[33] *Society has been transforming languages, communication modalities, ways of communication, of interaction, of knowledge construction at the same time that it is dialectically transformed by these new language, new communication modalities, ways of communicating, of interaction, of knowledge constructing.*

[34] *There is no need to choose between an integrative discourse, which views English as a door to international commerce, tourism, technology, and science, and an empowering discourse, which views English as an ideological instrument of unequal power relations (...). English is both these things and more.*

Há, ainda, um fator relevante em tais debates: a própria digitalidade do tempo atual e a forma como esta tem afetado o conceito de língua e comunicação. Segundo teóricos voltados para os letramentos, como Lankshear e Knobel (2003), Kalantzis e Cope (2000), e Kress (2000a, 2000b, 2005) dentre outros, a língua na era digital passa a ser entendida como sistema de produção de sentidos[35] mais amplo e complexo para além de sua representação verbal impressa, em que os sentidos são produzidos, distribuídos, negociados, refinados e contestados (KNOBEL; LANKSHEAR, 2007) de uma forma nunca antes vislumbrada dada a variedade dos modos semióticos nas mídias digitais.

Assim, teóricos dos novos letramentos vêm tratando a ideia de comunicação pautando-se na noção de produção de sentidos nos usos dos diversos modos representacionais das mídias digitais, dentre os quais imagens, sons, gráficos, *emoticons*, *hyperlinks* (LANKSHEAR; KNOBEL, 2003.). Nos termos de Kress (2005), há uma revolução no terreno da comunicação que desafia a estreita noção de texto como língua escrita ou como imagem e, consequentemente, a noção convencional de letramento como mera aquisição de um código de escrita (Soares, 2004). Para o autor (2000b), essa revolução tem como elemento-chave a instabilidade e as subsequentes dificuldades que esta nos coloca por estarmos habituados a modelos de comunicação estáveis e preferencialmente livre de conflitos, herança, aliás, do pensamento liberal-positivista. Segundo Kress (ibid.), a revisão do conceito de comunicação advém de fatores como a emergência da multimodalidade, a predominância da mídia digital em detrimento da mídia impressa, e ainda a mudança no conceito de autoridade, sendo essa última, em minha análise, associada à ideia de agência, estando o sujeito da era digital muito mais autorizado a engajar-se nas práticas socioculturais do que o sujeito moderno.

Além da instabilidade tão discutida em Kress (ibid.), o paradigma da era digital não anula determinadas características já sinalizadas por teorias socioculturais. Assim, ‘construção social’, ‘interação social’ e ‘desempenho de funções sociais’, por exemplo, continuam sendo elementos constituintes da epistemologia emergente. O que muda, então? A diferença se dá pela presença de novos atributos da era digital, como “colaboração”, “distribuição”, “dinamismo”, **numa dimensão sem precedentes que rompe com o *modus operandi* da construção de sentidos dos sujeitos,** os quais, por

[35] Do original em inglês *“meaning making process”* (Kress, 2003)

meio das diversas mídias digitais, passam a se posicionar e construir conhecimentos de uma forma muito mais pública, mais aberta, menos verticalizada, menos controlada do que qualquer outra era, fato esse que fundamenta minha escolha pelo termo **agenciamento** em lugar de "desempenho de funções sociais", quando este é entendido como "realização de uma atividade diante de modelos pré-estabelecidos".

Meu argumento pode ser assim resumido: reconhecidamente, a língua serve como instrumento de comunicação entre os povos; mas ela serve para isso e para muito mais, conforme Warschauer (ibid.) nos diz ao romper com a visão binária de termos que eleger um papel (o discursivo) em detrimento do outro (o ideológico): "*English is both these things and more*". É justamente essa visão de língua e de comunicação que corrobora a opção pelo trabalho de **letramentos críticos**, na medida em que este se volta para o exercício crítico de significação nos usos da linguagem, possibilitando o agenciamento do sujeito da era digital nos diversos modos semióticos por que transita.

O quadro seguinte (Tabela 3) é uma tentativa de resumir o que discuto até aqui acerca do conceito de comunicação. Para tanto, decidi eleger três perspectivas teóricas e a maneira com que cada uma entende os sentidos, as formas e os usos da comunicação:

	Paradigma estruturalista	Paradigma sociocultural	Paradigma digital
Os sentidos da comunicação	Transmissão direta do real	Transmissão situada de um real	Atividade social de produção de sentidos
As formas da comunicação	Via língua, entendida como sistema linguístico estável	Via língua, entendida como sistema produzido socialmente	Via diferentes linguagens, dentre as quais a língua, sob diferentes modos (verbais e não-verbais)
Os usos da comunicação	Representação do real absoluto	Desempenho de funções sociais	Agenciamento crítico do sujeito

Tabela 3: Sentidos, formas e usos de 'comunicação' em diferentes paradigmas

Ao expor brevemente alguns elementos-chave da pós-modernidade somados a algumas reflexões linguísticas e à forma como a globalização tem afetado os usos da língua inglesa, a teia de relações conceituais que se formou faz oscilar automaticamente preceitos modernos e pós-modernos, uma vez que estes coexistem nas sociedades

contemporâneas. Como estes preceitos dialogam com meu contexto de investigação? Quais deles foram por mim identificados ao longo da pesquisa? Como os interpretei?

Acredito que a identificação dessas ontologias e epistemologias que fundamentam o contexto investigado torna-se premissa essencial para a implementação das ações planejadas, na medida em que essas observações preliminares tornaram-se elas mesmas as **brechas** de que nos servimos – Isis e eu – para **agir** naquela sala de aula. Quais foram, então, algumas dessas brechas? O que elas nos revelam e como dialogam com as categorias acima postas? É o que discuto no item subsequente.

1.3 Questões do tempo atual e o contexto investigado: diálogos

Nessa seção, analiso alguns dados coletados no decorrer da pesquisa à luz das questões discutidas anteriormente de forma que teorias e práticas possam dialogar. Os dados discutidos logo adiante foram coletados sobretudo na fase inicial do estudo, quando ainda conduzíamos a pesquisa com ênfase para a identificação de conceitos, valores e práticas dos participantes da pesquisa.

Pouco a pouco, essa observação levou-me a pensar na ideia de **brechas** para o redesenho curricular que propunha, pois os próprios dizeres e fazeres dos alunos e Isis, somados ao livro didático, faziam emergir conceitos e valores passíveis de desconstrução e ampliação de perspectivas. Assim, apresento adiante alguns dados do contexto investigado os quais, embora não tenham sido efetivamente sistematizados como ciclos de ação conforme previsto em uma pesquisa-ação colaborativa, certamente me serviram de ponto de partida para a própria condução da pesquisa, culminando na ideia de **atitude nas brechas do currículo universitário**.

Dentre os vários conceitos, valores e percepções que emergiram ao longo da pesquisa, identifiquei alguns tipicamente associados ao projeto moderno, como o desejo de **linearidade** e **estabilidade**. É o que pude notar, por exemplo, no dia em que Isis anuncia aos alunos a junção das turmas, logo no primeiro semestre de 2010. Ao ouvirem a notícia, tanto os alunos "fluentes" do G1 quanto os alunos do G2 não aceitaram muito bem a decisão da instituição, reclamando que seria extremamente desmotivador para ambos: para os alunos do G1, teriam que voltar a estudar "conteúdos básicos" e ainda "abrir mão" do uso da língua inglesa em sala de aula; já para a maioria dos alunos do

G2, o curso agora seria bem mais difícil, além do problema da exposição perante os demais. Revoltados por interesses distintos, os alunos queriam recorrer à coordenadora, mas Isis explica que é uma decisão necessária, sem volta, e que todos ali deveriam agora engajar-se na busca de alternativas. Ela mesma reconhece o desafio perante os alunos, mas a todo o momento faz questão de manter o otimismo, argumentando que os conflitos e as contingências "*fazem parte da vida*".

Uma das principais preocupações de alguns alunos dizia respeito ao conteúdo da disciplina, uma vez que no semestre anterior parte da turma havia utilizado o Livro 1 e a outra parte o Livro 2 da mesma coleção didática. Uma aluna questiona:

> A1: Como que a gente vai fazer agora se eles estavam usando o Book 1 e nós o Book 2? Pra o pessoal do nível básico, vai ser um desafio, mas para nós, vai ser chato. Por exemplo, eles estavam estudando Simple Present e nós... outros conteúdos.

O questionamento da aluna remonta à lógica da gradação, inerente ao modelo curricular tradicional fundamentado em princípios modernos. Segundo Monte Mór (2010a), a gradação gramatical, ao pressupor o acúmulo linear de conteúdos num crescente que vai do simples ao complexo, negligencia o uso significativo e relevante da linguagem.

Conforme resume Silva (2010), desde a Antiguidade Clássica até a época do Renascimento, a educação baseou-se no *trivium* (ensino da gramática, da retórica e da dialética) e no *quadrivium* (ensino da astronomia, geometria, música e aritmética), cujo principal objetivo consistia na transmissão gradual de conteúdos estáveis (no caso, obras literárias e artísticas). Mais tarde, o ideal iluminista da idade moderna embute um tratamento mais racional ao currículo, a contento dos preceitos cartesianos que definiram a época, provocando uma hiperdisciplinarização ao dividir o conhecimento em diversas áreas (DOLL JR, 1997; MACEDO, 2007).

Historicamente, o currículo tal como o conhecemos consolidou-se na virada do século XIX para o século XX, ao ganhar o status de objeto de estudo em consonância com o desenvolvimento da escolarização em massa, fruto da industrialização e dos processos migratórios nos Estados Unidos (SILVA, ibid.). Consequentemente, o desenho curricular daquela época – e ressoante nas salas de aula durante as décadas subsequentes – fundamentou-se essencialmente em preceitos da teoria da administração (MOREIRA, 1997; SILVA, ibid.).

Silva (ibid.) nos explica que Bobbit (1918, apud SILVA, ibid.) foi um dos primeiros a pensar um currículo tecnocrático, baseado no estabelecimento de objetivos, métodos e formas de mensuração claras, precisas e bem definidas, modelo esse consolidado alguns anos mais tarde por Tyler (1975). A principal preocupação desse modelo curricular consistia em formar profissionais eficientes. Dessa forma, os objetivos da escola assemelhavam-se aos objetivos de uma fábrica, pautando-se na teoria da eficiência social, a qual propunha a transferência de princípios modernos de controle científico para as salas de aula no intuito de eliminar a perda de tempo. Para isso, a educação deveria pautar-se numa lógica que primava pela padronização e linearidade (SHEPARD, 2000).

Segundo Doll Jr. (1997), o currículo moderno abandona as suposições, as crenças e os paradoxos incentivados pela maiêutica socrática para se pautar essencialmente no que é dado ou autoevidente, avançando de forma linear para provar o que já está determinado, fundamentando-se, assim, numa epistemologia verificacionista. Agora, o conteúdo pronto e acabado, e não mais a curiosidade e a criatividade rumo à descoberta, constitui a essência do currículo moderno.

O questionamento da aluna transformou-se ele mesmo numa brecha rica para a ressignificação daquela prática pedagógica. Antes do reagrupamento, Isis e eu havíamos planejado trabalhar com os alunos do G1 o conceito de verdades fixas, homogêneas e absolutas do paradigma moderno, partindo de uma das unidades do livro conforme detalharei no Capítulo III. Sem termos planejado – afinal, a situação toda era inesperada já que a própria Isis fora informada sobre o reagrupamento minutos antes de entrar na sala de aula – a reação dos alunos transformou-se num texto passível de desconstrução. Imediatamente, Isis e eu começamos a levantar uma série de questionamentos muito similares aos que havíamos planejado de forma contextualizada ao livro-texto e que seriam trabalhados nas próximas aulas.

Nossa principal brecha foi justamente o conceito de currículo que acabara de emergir ali: uma formação calcada na ideia de um currículo que só vê conteúdos ensinados de forma linear, gradual e estável. Pergunto aos alunos:

> P: E de onde vem essa divisão, entre “básico”, “intermediário” e “avançado”? Quem decidiu que conteúdos são do básico, que conteúdos são do intermediário e assim por diante?

Silêncio. Os alunos parecem agora arquitetar uma resposta em suas mentes, enquanto pensam. Ou talvez estejam ainda estarrecidos com a recém-notícia. Ou ainda, talvez não estejam pensando, mas apenas indagando onde queremos chegar, afinal aquilo era para ser "uma aula de inglês". Olho para Isis em busca de aval e continuo:

> P: A língua já é dividida assim? Não, a língua em sua natureza não é classificada em conteúdos básicos, conteúdos intermediários e avançados. Isso foi uma invenção social que ocorreu há muito tempo e que foi tão forte, tão importante que até hoje continua assim. Isso começou lá por volta do século XVII, no Iluminismo. Vocês se lembram do Iluminismo nas aulas de História, não lembram? Naquele tempo os filósofos decidiram "dividir" o conhecimento, fragmentar...

Os alunos agora sinalizam que se lembram do Iluminismo e mostram interesse em saber mais. O silêncio agora não é de espanto, mas talvez de curiosidade para saber por que eu estava agora falando de História em plena aula de inglês. Isis vai à lousa e escreve algumas palavras-chave (Iluminismo, Cartesianismo, Idade Moderna) e fala brevemente sobre o projeto de organização do conhecimento característico daquela época. Enquanto isso, tomo a liberdade de concluir meu argumento:

> P: Só pra vocês terem uma ideia mais concreta do que a gente tá falando aqui... como vocês sabem eu estou aqui desenvolvendo uma pesquisa colaborativa com a Isis. Nós temos planejado algumas atividades em conjunto. Durante o nosso planejamento, nós vimos que o próximo tópico gramatical do Book 2 é "adverbial clauses of time", ou seja, advérbios de tempo etc. Quem colocou esse conteúdo no Book 2? Quem decidiu isso? Por quê? Esse conteúdo não poderia ser ensinado no Book 1 ou no Book 3? É uma decisão arbitrária, e nada impede que a gente trabalhe esse conteúdo com todos vocês. O que vocês acham?

Olho para Isis, pois naquele momento estávamos talvez já ensaiando nosso redesenho curricular e colocando a pesquisa em ação. Com esse exemplo mais 'palpável', os alunos parecem mais convencidos da pseudo-naturalização e pseudo-linearidade dos conteúdos linguísticos do livro didático. Parecem, também, mais tranquilos tanto pela motivação de Isis no enfrentamento do novo desafio quanto pela nova proposta que ali emergia. Ao menos, assim interpretei naquele momento.

O episódio já anuncia, de certa forma, a proposta da pesquisa: uma **ressignificação das ações pedagógicas constituintes do currículo universitário do professor de inglês, calcada nas categorias da pós-modernidade**, ou seja, uma

ressignificação que dá boas vindas à heterogeneidade, à imprevisibilidade e ao dissenso com esses alunos-professores à medida que vão surgindo brechas durante o processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, esse momento da pesquisa foi de grande importância porque me ofereceu um esboço do que estaria por vir, ou do que eu desejava realizar.

Aqui, convém já esclarecer que esse suposto "currículo pós-moderno" não aconteceria num vácuo ou num vale-tudo, uma vez que, conforme o próprio Doll Jr. (1997) aponta, partimos necessariamente de fatos e de fundamentos próprios de nosso campo; a diferença, agora, é que há mobilidade e instabilidade no lidar com esses fatos e fundamentos. Em tom similar, Menezes de Souza (2011a) argumenta que a pós-modernidade não nega a existência de fundamentos, normas e verdades, mas, sim, passa a tomá-los como contingentes, locais, temporais, fracos, por assim dizer, em alusão ao *pensiero debole* de Vattimo (1987, 2004).

Dessa forma, embora a noção de brecha seja imbuída de imprevisibilidade e emergência, as perguntas direcionadoras da pesquisa nos foram a todo o momento úteis, orientando nossos (meus e os de Isis) sentidos quanto às possibilidades de expansão, afinal, os sentidos encontram-se diretamente afetados pelas lentes que vestimos.

Não posso afirmar que houve um trabalho de desconstrução naquele momento da sala de aula. O que posso afirmar é que pude presenciar uma "perturbação" ou um "barulho" naquela prática pedagógica – em consonância, aliás, com a proposta de Biesta (2006, 2010) – cuja brecha constituiu justamente a concepção curricular emergente nos dizeres dos alunos, uma concepção com traços modernos na medida em que interpretei uma forte preocupação com a linearidade, a gradação e a estabilidade.

Além da linearidade e da estabilidade identificadas em episódios como este, julgo interessante relatar aquelas brechas que não chegaram a ser exploradas com os alunos por contingências diversas. Ao analisar anotações de campo e gravações em áudio, encontro dizeres e fazeres, os quais, embora não expandidos com os alunos durante as aulas, podem ser considerados dados para a análise na medida em que revelam importantes concepções, valores e práticas. Essas concepções, advindas de comentários e relatos pessoais, revelam, por exemplo, o entendimento dos alunos quanto a diversos temas: família, educação, escola pública, língua, cultura, lazer, dentre outros. Analisando o conjunto dos depoimentos, sobretudo dos alunos do G1, identifico outra característica do projeto moderno: **as generalizações**.

Um dos momentos reveladores das constantes generalizações constitui a aula subsequente ao reagrupamento dos alunos. Tratava-se da segunda aula da disciplina *Língua Inglesa II*, cujo tema voltou-se para a apresentação dos alunos sobre a Modernidade e a Pós-modernidade. A ideia de solicitar aos alunos que pesquisassem um pouco sobre esses dois paradigmas surgiu naquela primeira aula em que Isis e os alunos foram informados sobre o término da divisão por níveis. Achamos naquela ocasião que o evento todo revelou-se como boa oportunidade para uma abordagem mais genealógica acerca do currículo escolar e que a pesquisa auxiliria os alunos no acesso a novas categorias de análise para que eles mesmos pudessem interpretar seu projeto educacional sob uma ótica distinta, e, consequentemente, ter ao menos a chance de responder de forma distinta se assim o desejassem.

Assim, naquela segunda aula, os alunos do antigo G1 apresentaram brevemente suas pesquisas sobre a Modernidade enquanto que os alunos do antigo G2 falaram um pouco sobre a Pós-modernidade na aula subsequente. Em linhas gerais, os alunos mencionaram tanto concepções e correntes filosóficas quanto nomes de importantes filósofos da modernidade. Assim é que apresentaram a Modernidade em meio a definições de cartesianismo, empirismo, iluminismo, liberalismo e humanismo. Nesse processo, certas alunas (como Adriana, do G1) construíam suas narrativas sobre a modernidade de forma bastante positiva ao destacarem, por exemplo, a ideia rosseauriana de que "o homem nasce livre e bom" e de que "a família é o centro"; também houve a interpretação da máxima cartesiana "Penso, logo existo" como forma de se atingir a perfeição (interpretação de Rose, também do G1).

Naquele momento, Isis e eu decidimos propor a seguinte tarefa para casa: um relato escrito, em português ou em inglês, baseado no questionamento "*Como a modernidade afeta/afetou sua educação?*" O objetivo da tarefa consistia em possibilitar aos alunos maior reflexão após o debate para que construíssem suas narrativas sobre a Modernidade. Tais registros seriam, então, utilizados mais tarde como a brecha para um exercício desconstrutivista.

Na semana seguinte, os alunos compartilharam suas reflexões, o que provocou curiosamente uma discussão polarizada no grupo. Em minha interpretação, alguns dos alunos do G1 elaboraram generalizações enquanto vários alunos do G2 pareceram elaborar conexões menos comuns e mais interessantes. À exceção de Olga, do G1, a qual interpretou a modernidade com ressalvas como várias alunas do G2, boa parte dos

alunos do G1 defendia os benefícios trazidos pelo pensamento moderno, sobretudo no que diz respeito à liberdade do indivíduo como evidencia a narrativa de Adriana:

> Olga: eu acho que com a modernidade... o modelo de escola em turmas e tal... eu achei que o meu modo de aprender foi muito focado... o professor fala e os alunos tem que seguir daquele jeito...no coletivo... na escola você é muito dependente do professor... esse modelo de educação é muito assim... não forma cidadão crítico auto-didata... é muito assim aluno segue o que o professor fala.
> Cássia: o ensino é individualista... e se você não conseguiu... você tem que tentar acompanhar o que 'tão' impondo... daí se você aprendeu... aprendeu... eu tinha que ir lá na minha casa me virar... sempre foi assim... individualizou o conhecimento e você individualmente corre atrás...
> Isis: mas tem tudo a ver essas duas visões...se o aluno não conseguiu aprender...a culpa não é do professor.. não é do conteúdo... a culpa é do aluno... ele é responsável por si mesmo... quem tem que acompanhar e dar um jeito é o aluno nessa visão moderna...
> Adriana: eu já tenho uma visão bem diferente... quando você olha pra história você via ali que o indivídio não existia... que o que existia era a coletividade...então eles pensavam no coletivo e isso foi durante muitos anos... até que chegou um determinado momento em que alguns indivíduos começaram a criar a ideia de "não, nós também podemos pensar diferente" do coletivo... **e aí surgiram ideias maravilhosas como liberdade... igualdade... fraternidade...** só que pra por em prática não foi possível... mas houve muita evolução... se você olhar pra trás na coletividade a mulher não existia... ela era um ser apenas pra procriar... e hoje a mulher é dona do mundo... faz tudo... com todo esse pensamento da modernidade de você se valorizar como indivíduo então você fala... 'não eu posso ir contra a sociedade... eu vou me separar da sociedade'... aí você se separa... busca seu espaço..

No trecho acima, podemos identificar duas interpretações para o liberalismo moderno: uma mais 'politizada', que vê com ressalvas essa liberdade ao denunciar, inconscientemente, o modelo liberal de sociedade fundamentado na biologia (como Isis tenta explicar numa abordagem bastante suave e indutiva); a outra interpretação, de Adriana, parece-me mais ingênua por apresentar uma série de causas e efeitos aparentemente lógica, mas equivocada, sobretudo quando a aluna, na tentativa de defender o liberalismo moderno, situa a liberação da mulher – fenômeno da segunda metade do século XX – em tempos de Descartes! A fala da aluna traz um argumento válido, pois conforme Foucault (1984), o iluminismo abarca a dupla faceta da coletividade e do individualismo, compreendendo o homem tanto como elemento quanto como agente de um mesmo processo. No entanto, o que a aluna não chega a

mencionar são os limites do projeto iluminista, sobre os quais discorre o mesmo autor (1984), qual seja, a não garantia da tal liberdade de expressão.

Uma série de concepções emerge nessa única aula, voltadas sobretudo à escola. As anotações de campo revelam determinadas generalizações como “professor de escola pública não tem qualificação”, “escola pública não é boa”, “professor de escola pública não é cobrado” e ainda “escola particular é melhor que escola pública”: tudo devidamente anotado para ser trabalhado mais adiante com os alunos, aos poucos, na tentativa de auxiliá-los a entender o porquê pensam assim e principalmente problematizar todas essas generalizações.

Infelizmente, este trabalho não chegou a ser realizado, pois nas semanas subsequentes os alunos do G1 propuseram a Isis desenvolver uma espécie de autoestudo colaborativo, em outra sala ao lado, separando-se do G2, alegando que não estavam aprendendo. De qualquer forma, apresento parte dessa discussão no intuito de mostrar minha percepção sobre como a sala de aula constitui um espaço riquíssimo de brechas para a construção do saber e, principalmente, para sua desconstrução sempre que este exercício nos parecer relevante e necessário.

Na tentativa de munir-me das armadilhas da generalização quando eu mesma afirmo que os alunos do G1 parecem pender para a modernidade ao desaprovarem o vago, o fraco e o imperfeito da pós-modernidade, apresento a seguir outros dados que evidenciam essa minha interpretação.

Anteriormente ao reagrupamento, Isis e eu havíamos planejado observar o contexto, instigando os alunos a se posicionarem para que suas concepções emergissem nessas produções (orais e/ou escritas). Assim, a interpretação acima encontra respaldo na realização de uma atividade escrita na qual os alunos do G1 tinham que relacionar suas experiências pessoais com o personagem da tira em quadrinho a seguir (Figura 1 – parte integrante do Conjunto de Anexos 1):

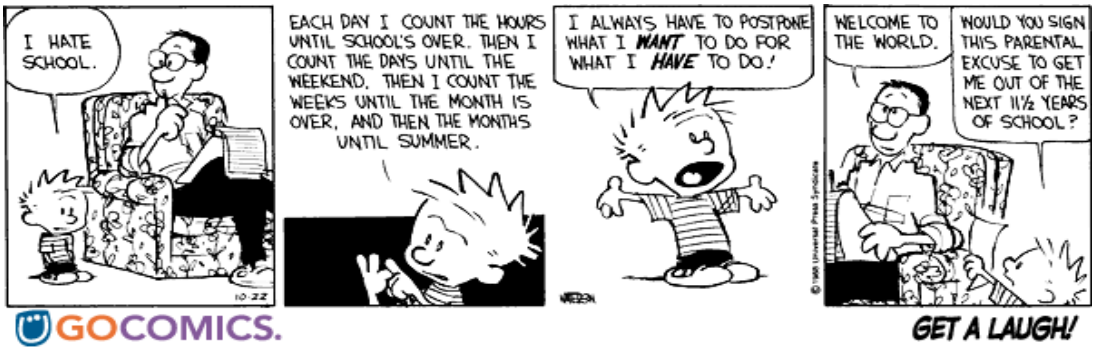


Figura 1: Tira em quadrinho para produção escrita

Logo após a tira, havia o seguinte direcionamento para a composição escrita: *Describe your schooling experiences. Did you go to a public or a private school? Which classes did you like the most? Why? Which classes did you like the least? Why? When you used to go to school, were you and Calvin alike or different? <u>If you work as a teacher</u>: are your students and Calvin alike or different? Why, in your opinion?* (vide Anexo 1.1). Abaixo reproduzo alguns excertos escritos pelos alunos:

> Glória: I'm trying to be an English teacher and I can meet different kinds of students… some ones like Calvin, others completely different. There are students who have pleasure in learning several subjects, they like having challenges. And the most part of them are open-minded people. But surely, there are other ones who don't want anything. **Poor us!**[36]
>
> Olga: When I was a student, I used to be different to Calvin. I liked to study and **I liked my school because I had good teachers and good friends**. (…) I don't work as a teacher but I imagine that many students are like Calvin.
>
> Adriana: I believe that many students don't like classes or school **because they don't [like] the teachers or the classmates**. When you are friendly you can make your students like you and the classes too.
>
> Marisa: I studied the right school, in **a Catholic school**. The nuns were very strict. At that time I hated them. Today I understand that **a strict education is essencial to form adults with good character**.
>
> Mona: I don't have experience as a teacher yet. I'm new in this thing. I can't tell too much but as I can see most of the students aren't like Calvin and I think this is good, because they want to learn; but there are that ones that

[36] Meus grifos.

> **don't make an effort and don't realize the opportunity they're having** to improve their knowledge.
>
> Edu: I hated Math and Science, I got understand, but I didn't want to learn about these subjects. **I wanted to write something that I was feeling, and things that I was thought.** When I was a child my mother read and tried help me with my lessons. **Calvin should have problems that influential in his school performance.**
>
> Lucíola: **When a child hate the school, he/she has serious problems and need help. It could be that he/she have a social problem or a disfunction and can't learn.** The teacher must have a special care to diagnose the problem and really help the children. When they are happy at school, they learn better.

Dos nove alunos que escreveram a redação, dois não chegaram a mencionar as possíveis causas do desinteresse de Calvin, preferindo apenas afirmarem semelhanças e diferenças. Em minha análise, as explicações para a falta de interesse do personagem Calvin giram em torno de argumentos essencialmente biológicos, na medida em que entendem o desinteresse como fenômeno individual e independente de fatores externos, tratando-se, em minha análise, de mais um reflexo da concepção liberal-positivista. Sob essa lógica, as razões do desinteresse pela escola não estariam nela mesma, na instituição, no currículo – os quais consistiriam os "elementos objetivos, lógicos e livres de falha" – mas, sim, **no aluno** (*"[who] don't make efforts; "Calvin should have problems"; "When a child hate the school, he/she has serious problems (...) it could be a disfunction*").

A explicação "biológica" dos alunos do G1 para o desinteresse escolar necessitava ser expandida. Isis e eu decidimos, então, propor uma segunda produção escrita por meio de um exercício de intertextualidade muito mais diretivo. O exercício consistia em relacionar uma outra tira em quadrinhos e os resultados de uma pesquisa conduzida pelo Centro de Políticas Sociais da FGV em 2009, patrocinado pelo governo federal e outras instâncias do setor privado[37] (Vide Anexo 1.2).

O objetivo da proposta em relação à pesquisa voltava-se para uma espécie de preparo de terreno para o exercício de desconstrução posterior. Queríamos, após a entrega da segunda redação, voltar ao primeiro quadrinho e convidar os alunos a

[37] http://cps.fgv.br/tpemotivos

compararem as interpretações que haviam construído em ambos os momentos, numa abordagem genealógica que culminaria na explicitação de questões sociais, históricas e ideológicas por parte de Isis. Faríamos esse trabalho mais diretivo no semestre seguinte, mas abandonamos a ideia diante da notícia sobre o reagrupamento.

De qualquer forma, as novas interpretações trazidas pelos alunos na segunda redação confirmavam àquela época a necessidade de por vezes adotar abordagens mais diretivas por meio de metalinguagem e da apresentação de novas categorias de análise. Justifico esse argumento mais adiante, de forma contextualizada, no Capítulo III; por ora, apresento alguns excertos dos alunos que comprovam essa expansão interpretativa eminente, facilitada pela intertextualidade da segunda tarefa:

> Olga: In my opinion the comic strip is the illustration of the results by FGV because we can see in the FGV's research the most of the students leave the school because they are not motivated. I think the students don't get motivated because the model of the school is boring and is outdated. The school system is in crisis and the government don't want to change this situation.
>
> Rose: Looking at the results presented by FGV in 2009, I can see close relationship with the comic strip. Nowadays, many young students leave the school because they couldn't see and advantage in continous studying, because they can't see the most of the subjects like a useful thing in their lives. (…) In my school experience, I felt the same.
>
> Marisa: The world is changing very fast for the past centuries. We went to the moon, made the airplane, created the internet and other things that brought the innovation. However, there is something that didn't change in this same speed: the school.
>
> Lucíola: The result presented by FVG in 2009 doesn't surprise me. Our education system is in crisis and usually the teachers are unmotivated, so they don't explain their students why they are doing this or that. And this explanation is very important to motivate them. They have to know that this knowledge is in life.

Se os depoimentos e as atitudes dos alunos nos episódios acima fizeram emergir, dentre outros aspectos, o desejo de linearidade, de estabilidade e a construção de generalizações, concomitantemente com expansões valiosas como os depoimentos acima atestam, quais categorias emergem quando olhamos para o material didático, o "fio condutor" de disciplinas de Língua Inglesa em muitos contextos educacionais?

Sendo objeto de grande valor desde a invenção da imprensa (LANKSHEAR E KNOBEL, 2003), o livro didático é adotado em muitos contextos educacionais porque constitui um dos elementos[38] que conferem ordem, hierarquia e sequência ao curso (POPKEWITZ, 2001). No entanto, embora já legitimado em muitos contextos, o uso do livro didático em cursos de Letras mereceria análises cuidadosas por diversas razões.

A esse respeito, Siqueira (2010) destaca o caráter ideológico subjacente à concepção, produção e promoção desses materiais bem como a homogeneização que "plastifica" o livro, em referência à ideia de "mundo plástico do livro didático" proposta por Prodomou (apud SIQUEIRA, 2010, p. 229). Partindo dessas limitações, Siqueira (ibid.) aponta a importância do papel do professor no processo de desconstrução desse mundo plástico do livro-texto, justamente uma das ações previstas nesta pesquisa.

Ao fazer menção à desconstrução, Siqueira (ibid.) toma um lócus enunciativo pós-moderno e, assim sendo, não nega o livro didático, mas dialoga com este. Esse dialogar ressoa, em minha análise, a proposta de Monte Mór (2008a, 2010a, 2011) quanto à revisão do ensino de língua estrangeiras por meio da **expansão de perspectivas**, numa prática complementar, que não substitui os conteúdos linguístico-culturais do currículo, mas o complementa por meio de uma educação crítica.

Assim, como recurso didático, o livro-texto traz conteúdos linguístico-discursivos em situações pré-estabelecidas que necessitam, sim, ser trabalhados; meu principal argumento ao longo desta pesquisa vem a ser a necessidade de **expansão** desse conhecimento, nos termos de Monte Mór (2008a, 2010a, 2011), de forma que o aluno-futuro professor possa desenvolver uma consciência crítica quanto as ontologias e epistemologias que fundamentam seu currículo, materializadas no próprio livro-texto.

A atividade a seguir (Figura 3), por exemplo, constitui uma das práticas desveladoras de tais fundamentos. Desenvolvida por Isis com os alunos do G1, pode ser lida como atividade que prima até certo ponto por **saberes homogêneos**, "plastificando as situações discursivas" em certa medida. O exercício em questão, extraído do livro didático, constitui uma atividade para prática oral, cujo objetivo linguístico se volta para as formas de pedido de desculpas em inglês (*apologies*):

[38] Os demais elementos de que trata Popkewitz (ibid.) são o próprio currículo e a avaliação.

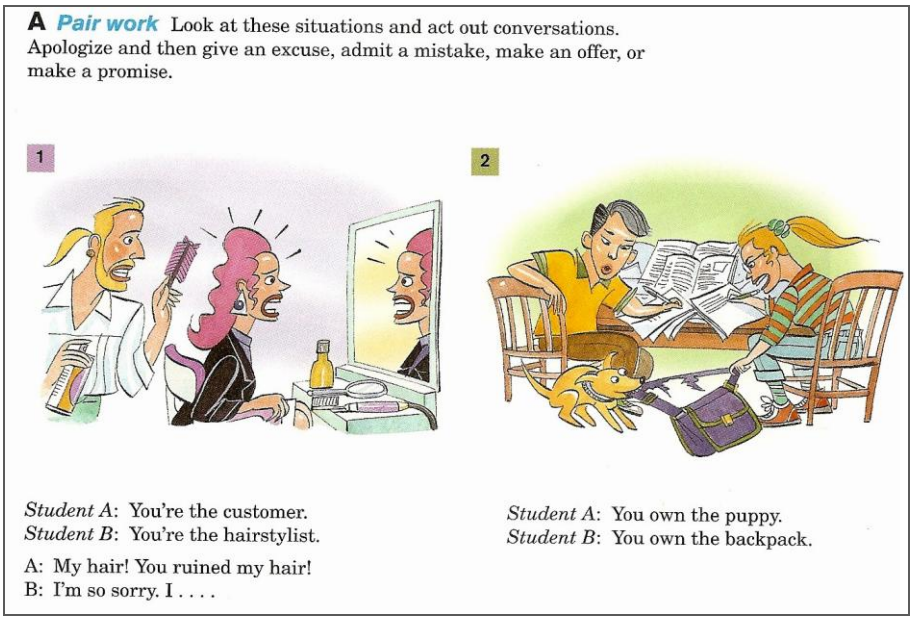


Figura 2: A noção de "desculpas" apresentada pelo material didático

Em minha análise, identifico um conceito de língua que expande para além do conceito estruturalista ao entender língua de forma contextualizada a uma determinada situação comunicativa. O problema, porém, é que esse e tantos outros exercícios ao longo do livro encerram uma visão prescritiva, reducionista e apolítica de língua: prescritiva, porque dá regras definidas e homogêneas (no caso, "*act out, apologize, then...*"); reducionista, porque ressoa a lógica "se A, então B", na medida em que já pressupõe determinadas situações como situações-problema (no caso, a obrigatoriedade de se pedir desculpas em situações pré-estabelecidas), não oferecendo espaço para que outros eventos pudessem ser pensados; e finalmente, apolítica, porque acaba por simplificar o conceito de conflito nas relações humanas (nesse caso específico, o conflito é simplificado, na medida em que é marcado por situações um tanto 'triviais', de forma a constituir-se politicamente correta).

A abordagem prescritiva e homogênea não está presente apenas no enunciado do exercício, mas também no enfoque às formas linguístico-discursivas hegemônicas, como podemos notar neste e em outros quadros de conteúdo sistêmico (Figura 4):

APOLOGIES

People apologize in different ways.
For example, if someone complains about the noise from your stereo, you can:

apologize and . . .	**give an excuse**	"I'm sorry. I didn't realize."
	admit a mistake	"I forgot I left it on."
	make an offer	"I'll turn it down right now."
	make a promise	"I'll make sure to keep the volume down."

People often apologize in more than one way. For example, in Exercise 7, Stephanie apologized, gave an excuse, and made a promise.

A ***Class activity*** How do people usually apologize in your country?
What do you usually do when you apologize?

Figura 3: Formas de pedido de desculpas no livro didático

A limitação do quadro está na negligência de formas locais ou vernaculares de modo que se pudesse reconhecer a heterogeneidade nos usos da língua (Rojo, 2010: 105), discussão esta que felizmente emergiu quando uma das alunas questiona:

> Mona: Teacher, tem também ***my bad***[39]**,** não tem? Pra pedir desculpa...
> Isis: I don't know. I've never heard.
> As: I don't know.
> Isis: Let's check...

Conforme podemos notar, o quadro não contempla a variação linguística não valorizada trazida pela aluna, ausentando-se de uma pedagogia que se voltasse para a multipluralidade e a heterogeneidade linguísticas. Confesso que Isis e eu nem havíamos pensado em abordar a heterogeneidade da língua em si naquela unidade específica, voltando-nos muito mais para a abordagem do tema em questão, no caso, pedidos de desculpas.

Outra limitação que noto no livro didático consiste em certa pressuposição da necessidade de pedirmos desculpas em determinadas situações discursivas, atribuindo, assim, um "valor humano" universal e desejável, ausentando-se de situações de dissenso comuns no cotidiano em que o pedido de desculpas simplesmente não acontece. O livro não traz, por exemplo, questões como "*What do you usually do when people* ***don't*** *apologize*?" (O que você geralmente faz quando as pessoas **não** se desculpam?) ou "*What makes some people* ***not*** *apologize*?" (O que faz com que determinadas pessoas **não** peçam desculpas?), uma expansão que também abarcaria exemplos de não-

[39] A expressão *my bad* em inglês equivaleria à expressão *foi mal* em Português, tipicamente encontradas em situações discursivas menos formais.

superação de conflitos entre interlocutores de uma mesma cultura, marcados em alguns casos por desigualdades nas relações de poder.

Diante disso, interpreto que a proposta apolítica e acrítica que fundamenta estes e outros exemplos do material didático é problemática na medida em que por mais que as situações tragam "pares relativamente iguais" por pertencerem à mesma comunidade discursiva, há que se considerar a diferença de habitus e de capital dos sujeitos envolvidos, o que acaba por marcar as relações de poder presentes em um mesmo campo. Para Bourdieu (1986, 1996a, 1996b), o *habitus* constitui o conjunto de disposições adquirido ao longo de nossas experiências e práticas sociais, ou seja, um conjunto de valores e normas inculcadas implicitamente durante nossos processos de socialização. Tais valores e normas são específicos de um *campo*, entendido como um sistema competitivo de relações sociais que funciona de acordo com regras próprias, cujos sujeitos participantes se encontram em constante jogo, na luta ora pela preservação ora pela ruptura da lógica de seu próprio campo (BOURDIEU, 2004).

A contribuição de Bourdieu (ibid.) constitui justamente o desvelamento de uma suposta neutralidade nas relações sociais, as quais são constantemente marcadas por relações desiguais de poder, simplesmente porque os sujeitos, embora inscritos em um mesmo campo, possuem diferentes experiências de vida, sendo o habitus relativamente distinto (MOI, 1991). Soma-se ainda à singularidade do habitus do sujeito as diferentes formas de capital que este possui (BOURDIEU, 1986, 1996b).

Entende-se por capital um acúmulo de valores que funciona como uma mola propulsora do jogo social: certos indivíduos possuem maior *capital econômico* que outros; outros possuem maior *capital social* (ou seja, maiores conexões e afiliações com determinados grupos sociais); outros, ainda, possuem maior *capital cultural*, caracterizado pelo acúmulo de valores culturais seja por herança familiar (o chamado *capital incorporado*), pela educação formal (o *capital institucionalizado*), ou pela aquisição de bens materiais com valor cultural (o *capital objetivado*). A aquisição dessas diferentes formas de capital pelos sujeitos alimenta o jogo do campo do qual fazem parte, não havendo qualquer garantia das resoluções românticas e "plastificadas" das situações supostamente homogêneas trazidas por livros didáticos como este.

Se por um lado a lição descrita acima não parece tratar do tema "pedido de desculpas" de forma mais adversa e complexa, por outro há que se reconhecer nesta coleção didática a presença de alguns saberes "múltiplos", notadamente quando a obra

faz menção às diferentes culturas ao redor do mundo. O exemplo abaixo (Figura 5) ilustra este argumento, mostrando que ao trazer diferentes comemorações, o livro, então, faz jus à inclusão do tema da diversidade cultural no ensino de línguas estrangeiras:

Figura 4: Diversidade cultural no livro didático

Assim, o livro não chega a constituir fonte de um saber uno e monocultural, pois estando inserido na abordagem comunicativa para ensino de línguas, já não se inscreve mais no paradigma moderno (*the modern past*, nos termos de Kalantzis e Cope, 2008a), mas, sim, em tempos mais recentes (*more recent times* segundo esses mesmos autores, ibid.), quando a educação dialoga com as contribuições de estudos socioconstrutivistas e socioculturais.

Conforme explica Monte Mór (2002), questões como diversidade, divergência, pluralidade de crenças, pensamentos, comportamentos e valores tornaram-se socialmente visíveis apenas em décadas mais recentes. Os documentos oficiais ou propostas curriculares que regulamentam a educação básica brasileira refletem essa visibilidade: os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCN-EM (BRASIL, 2000), por exemplo, trazem o respeito à diversidade como seu principal eixo; as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Línguas Estrangeiras modernas – OCEM-LEM (MENEZES DE SOUZA; MONTE MÓR, 2006), por sua vez, fundamentam-se em bases teóricas voltadas para a diferença, propondo, inclusive, o

ensino partindo de temas, dentre os quais a própria diversidade. Mais recentemente, o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) aponta como importante critério para as coleções didáticas em línguas estrangeiras o reconhecimento e respeito às diversidades globais e locais, sejam elas sociais, culturais ou linguísticas.

Embora seja "a hora e a vez" da diversidade no ensino de línguas, há, contudo, sérias ressalvas na abordagem do livro adotado nessa instituição. A coleção expande consideralmente quando comparada a modelos educacionais anteriores estritamente homogêneos e reprodutivistas, mas de que diversidade estamos falando aqui? Em outras palavras: de que forma este livro didático conceitua "diversidade"?

Para responder à questão, busco respaldo em autores como Bhabha (1998), Biesta (2006), Burbules (2008), Candau (2008), Kalantzis e Cope (2008a), Menezes de Souza (2010) e Monte Mór (2002). O denominador-comum entre esses autores constitui a crítica da mera constatação da pluralidade, afinal, conforme ressalta Biesta (2006), a pluralidade sempre esteve presente ao longo da história da humanidade. Por isso, o que esses autores propõem consiste no estudo quanto à forma como a pluralidade vem sendo entendida e abordada, o que culminou na denúncia da acepção moderna de **diversidade** em contrapartida à ênfase da pós-modernidade à **diferença**.

Bhabha (1998), por exemplo, expõe as limitações do conceito de diversidade, pois esta encerra uma noção de pluralidade como "unidades autossuficientes" dentro da lógica etnocêntrica essencialista e pura. A "retórica da separação de culturas totalizadas" denunciada por Bhabha (ibid., p. 63) está presente no denominado multiculturalismo diferencialista (CANDAU, 2008), o qual enfatiza as diferenças, mas as mantêm em seus espaços próprios e específicos que funcionam como instâncias de afirmação. Se tomarmos a nação norte-americana como exemplo, encontramos em Semprini (1999) a crítica a esse tipo de multiculturalismo na medida em que a nação branca, protestante, patriarcal e monocultural constata a diversidade de seu território sem, no entanto, compreendê-la como fenômeno social conflitante. Particularmente, interpreto as diversas *Chinatowns* no globo e ainda bairros como *Little Italy* e *Little Portugal* na cidade canadense de Toronto como materializações paradoxais desse tipo de diversidade.

Crítica similar constitui a de Rampton (2006), para quem a sociolinguística tradicional ao final do século XX abordou questões de conflito e diferença como problemas atribuídos às distâncias entre sistemas culturais distintos, como se estes

fossem autossuficientes e "plurais entre si" (mas não plurais eles mesmos). Limitações dessa natureza também são discutidas por Menezes de Souza (2010) quando o teórico fala do apagamento da heterogeneidade, do conflito e da discrepância mesmo em estudos pragmáticos que se voltavam para aspectos socioculturais.

Pautando-se em Bhabha (ibid.), Biesta (2006) nos explica que o conceito de diversidade concebe a pluralidade como um conjunto de variações culturais da mesma natureza humana, sendo, portanto, fenômeno passível de compreensão porque se baseia no "humanismo universal'" e sua lógica de que "somos iguais apenas marcados por meras diferenças culturais". Interpreto que essa acepção tem como base o mesmo essencialismo que fundamenta a noção de linguagem como representação da realidade, como se as diversas culturas e etnias fossem plurais somente na medida em que representariam "o mundo absoluto" de formas distintas.

O problema desse entendimento de diversidade pode ser desvelado no momento em que percebemos as limitações do conceito de linguagem como representação da realidade pronta, acabada e universal e passamos a concebê-la como construção da realidade, cuja impossibilidade de compreensão é atestada pelo conceito de **diferença** proposto por teóricos pós-modernos. Em outras palavras, é o conceito pós-moderno de diferença – e não a acepção moderna de diversidade – que prevê o paradoxo na tentativa de compreender o outro, justamente porque ao tentarmos, partimos necessariamente de nossas categorias, não sendo possível compreendê-lo, mas simplesmente reconhecê-lo (CANDAU, 2008). A esse respeito, Biesta (2006, p. 103-104) vê na responsabilidade e na ética – e não mais no conhecimento em si – uma alternativa para o paradoxo da pluralidade:

> Assumir a questão da diferença de forma séria significa abandonarmos a ideia de que podemos e devemos entender a alteridade e a diferença antes mesmo de nos engajarmos adequadamente a essa questão. Trata-se de abandonar a ideia de que o conhecimento sobre o outro é uma condição necessária e suficiente para engajar-se com o outro. A questão da diferença exige uma atitude diferente em relação à pluralidade e alteridade, na qual a ideia de responsabilidade passa a ser mais apropriada do que a própria ideia do conhecimento, num exercício em que a ética passa a ser mais importante do que a epistemologia.[40]

[40] *To take difference seriously means that we have to give up the idea that we can and should understand and know otherness and difference before we can adequately engage with it. It is to give up the idea that knowledge of the other is a necessary and sufficient condition for engaging with the other. Difference requires a different attitude toward plurality and otherness, one in which the idea of responsibility is more appropriate than the idea of knowledge, one in which ethics is more important than epistemology*.

Pautando-se no conceito derrideano, Monte Mór (2002) discute a questão da diversidade reconhecendo a contaminação na convivência e na interação entre as culturas, sobretudo nos atuais processos globais. Consequentemente, a autora (ibid., p. 151) sinaliza para a importância em articular diversidade, conflito e exclusão, numa abordagem que não apenas constata, mas contesta a pseudopureza imbuída na acepção liberal:

> O principal conflito da diversidade vem a ser o da exclusão. Mais relevante do que a identificação de uma pessoa seria entender **as razões** pelas quais ela é incluída ou excluída de determinado grupo ou sociedade.

Entender diversidade sob as lentes pós-modernas, implica, portanto, trazer à tona questões de poder e ideologia sob uma leitura genealógica compromissada com o desvelar de narrativas pré-concebidas. Em outras palavras, não basta uma coleção didática trazer diferentes culturas, etnias, línguas, simplesmente constatando suas existências se for preservada no cerne do *syllabus* a variação cultural, étnica e linguística dominante. A esse respeito, Macedo (2006, p. 174) nos diz:

> Na medida em que a **pluralidade** é entendida como **convivência pacífica** entre os diferentes grupos, **os conflitos são negligenciados** e as variantes culturais são assimiladas na cultura hegemônica, ou seja, no conhecimento socialmente elaborado.

A ideia de centro e margem de Derrida (2002) parece-me extremamente útil no exercício de compreensão do conceito de diversidade em livros didáticos de línguas estrangeiras. Em minha análise, o simples fato de uma lição trazer informações sobre diferentes culturas – o que, aliás, em geral ocorre na conclusão das unidades temáticas e ainda via uma espécie de "heroísmo" ou "exotismo" (BHABHA, ibid.; BIESTA, ibid.) – não necessariamente produz o descentramento por meio do qual legitimaríamos a variação não hegemônica. Trata-se, a meu ver, de uma abordagem *pseudo-heterogênea* tanto por sua negligência a letramentos vernaculares quanto pelo tratamento marginal e constatatório da diversidade cultural. Assim, ao contrário de descentrar a língua ou

cultura hegemônica, o livro destaca, sim, a margem, mas esta continua sendo margem, conforme tento representar no esquema abaixo[41]:

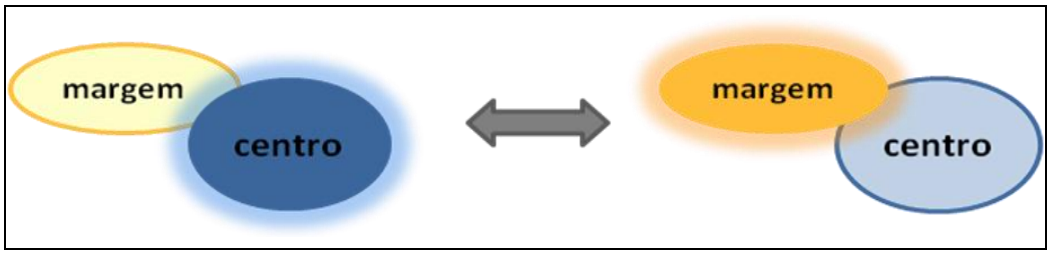


Figura 5: O lugar da diversidade no livro didático

Ao expor os contra-argumentos de teóricos conservadores ao "politicamente correto" de práticas pós-modernas, Cope e Kalantzis (1997) trazem uma análise ponderada sobre o multiculturalismo, na qual busco respaldo para esta minha representação gráfica. O principal argumento dos autores resume-se no seguinte trecho (COPE; KALANTZIS, 1997, p. 324):

> A solução para o dilema multicultural não está no aprender sobre outras culturas numa espécie de um manual de viagens, ou na construção do exótico, do diferente, do segregado, do distante. Não precisamos de cursos sobre civilizações outrora negligenciadas, mas, sim, de uma nova epistemologia e um cânone reconstituído.[42]

Ou seja, o simples constatar da diferença acaba sendo tão restrito e problemático quanto um currículo canônico, uma vez que não chega a ressignificar o cânone. Conforme os próprios autores dizem (ibid., p. 322), *"(...) while the Canon ossifies, the particularisms stay quietly doing their thing on the margins*". A solução apontada por eles e por autores como Candau (2008) e Burbules (2008) consiste, então, numa pedagogia da diferença de natureza genealógica a qual não apenas atesta, mas investiga as condições da diferença, acabando por ressignificar a própria narrativa canônica.

Em termos práticos, isso significa que quando descentramos o par binário inscrito no currículo canônico, possibilitamos ao aluno ressignificar aqueles conceitos

---

[41] Esquema apresentado durante minha participação em mesa-redonda na *III Jornada Linguagem e Diversidade*, realizada na UFSCar, em novembro de 2010.

[42] *The solution to the multicultural dilemma is not in learning about other cultures in the fashion of a travelogue commentary, or by constructing the exotic, the different, the separate, the distant. We don't just need courses on hitherto neglected civilisations, but a whole new epistemology and a reconstituted Canon.*

autossuficientes, passando a enxergá-los de maneira diferente, consciente agora de sua natureza histórica e da possibilidade de contestar o currículo tradicional. O importante, nesse processo, é preservar uma epistemologia fraca, que descentra o par binário sem transformar a margem em centro e o centro em margem de modo fixo e mecânico, num processo em que o sentido de centro e de margem estaria em constante adiamento, em *différance* (DERRIDA, 2002). Acaso fossem fixos e mecânicos, a seta do gráfico representaria uma via de mão única e repetiríamos o vício dos binarismos universalizantes.

Diante dessas ponderações, acho salutar que o docente formador de professores atente para essas questões ao longo dos cursos, sobretudo se considerarmos a ênfase à diversidade linguístico-cultural nos documentos oficiais reguladores da educação básica. Uma vez situadas no lócus pós-moderno, Isis e eu não mais conseguimos confortavelmente ensinar esse tipo de diversidade presente no livro didático sem problematizar essas questões, um desconforto também sentido por Kalantzis e Cope (2011), cujo trecho abaixo dialoga com o que venho discutindo aqui:

> Sentimo-nos desconfortáveis com a primeira onda de iniciativas multiculturais, tidas como simbólicas. Deparamo-nos com um currículo que se manteve praticamente inalterado, **apesar de um festival nacional aqui e ali, além de unidades curriculares que apresentavam 'outros países e culturas numa visão de cartão-postal**.[43] [44]

Os dados apresentados até o momento de um modo geral pendem favoravelmente a certos atributos do projeto moderno, como o desejo de linearidade, de estabilidade, de homogeneidade, a construção de generalizações e ainda minha interpretação do livro didático quanto a sua problemática abordagem da diversidade cultural em um 'pseudorreconhecimento' da pluralidade humana. Para finalizar esta seção, menciono mais um atributo por mim identificado ao longo da fase de observação, o qual também pode ser considerado resquício da modernidade: **o consenso.**

Um dos exemplos que escolho para ilustrar constitui uma das aulas da disciplina de *Língua Inglesa I*, ainda com o G1. A discussão vinculava-se à unidade do Livro 2 que abarcava o assunto "reclamações e desculpas". Como atividade oral, Isis propõe que

---

[43] *We felt uncomfortable with the first wave of multicultural initiatives, which we believed to be tokenistic. We encountered a curriculum which remained substantially unchanged, despite the sprinkling of national day festivals and curriculum units which presented a tourist-postcard view of 'other countries and cultures'.*

[44] Meus grifos.

os alunos falem um pouco sobre a relação que tinham com seus familiares, com ênfase para os papeis assumidos por pais e filhos. Essa atividade, aliás, é prevista pelo próprio livro didático, no intuito de possibilitar o desenvolvimento da habilidade oral em língua inglesa. Isis, então, inicia sua aula:

> Isis: What kind of complaints do you remember your parents had about you?
> Marisa: dress badly.
> Adriana: different points of view... I'd like to go dance... some discos but they didn't... but when you grow up you can use some words... and you can convince... persuade…
> Gloria: My mom she wants me to follow her steps. But I'm another person. I'm different…
> Edu: Now my parents **don't have a reason to complain about me**... but two years ago they had many reasons.
> Olga: My parents are very relaxed and I am too... **we don't have problems.**
> Marisa: I have an older sister and she is not easygoing... so every time she was fighting so **I avoided**... **I didn't want to have more discussion**.
> Adriana: **My mom is very hard... but it is the way... "okay mom"... "okay father"...**
> Edu: My mother controlled me a lot when I was a child... **Today I am living very well... because I don't have any problems…**

Parece-me que a ideia de conflito que emerge nesse diálogo vem acompanhada da necessidade de **superação**, uma categoria moderna na visão de Vattimo (1987). Minha interpretação advém dos contrapontos tecidos pelos alunos, que os veem como problema. Ou seja, depreendo dos depoimentos dos alunos que, para eles, uma sociedade em conflitos é uma sociedade com problema. O conflito ou dissenso, assim, não seria inerente às práticas sociais nessa acepção, tendo que ser superado, seja por questões de poder nas ações sancionadas ou proibidas entre os sujeitos (*when you grow up you can use some words... you can convince)*, seja pela sujeição advinda da violência simbólica (BOURDIEU, 1986) na relação entre pai e filho (*My mom is very hard... but it is the way... "okay mom"... "okay father"*) ou por uma mudança de atitude de um dos lados, num movimento em que uma das partes cede, desfazendo-se a antítese em prol da síntese harmoniosa e "prevista" nessa esfera social (*my mother controlled me a lot... today I am living very well because I don't have any problems*). Essa ideia negativa de conflito advém de um desejo de consenso e homogeneidade (*I didn't want to have more discussion*), fruto, em meu ponto de vista, da herança da filosofia liberal-positivista no modelo familiar e educacional das sociedades ocidentais.

A abordagem assumida pelo livro didático ao tratar do tema "conflito" parece-me, mais uma vez, simplificar o assunto ao trazer situações discursivas como a que se segue (Figura 7):

CONVERSATION

A Listen and practice.

George: Hi. I'm your new neighbor, George Rivera. I live next door.
Stephanie: Oh, hi. I'm Stephanie Lee.
George: So, you just moved in? Do you need anything?
Stephanie: Not right now. But thanks.
George: Well, let me know if you do. Um, by the way, would you mind turning your stereo down? The walls are really thin, so the sound goes right through to my apartment.
Stephanie: Oh, I'm sorry! I didn't realize that. I'll make sure to keep the volume down. Oh, by the way, is there a good Italian restaurant in the neighborhood?
George: Yeah. There's a great one a couple of blocks from here. Try their lasagna. It's delicious!

B ***Pair work*** Has a situation like the one in part A ever happened to you? What did you do?

Figura 6: A noção de "conflito" apresentada pelo material didático

A atividade acima tem como objetivo apresentar funções linguísticas voltadas para aceitar e recusar pedidos, reclamar sobre algo, desculpar-se e dar desculpas. A simplificação se dá na medida em que os conflitos abordados no livro se restringem a situações discursivas triviais, as quais são sempre resolvidas.

Convém ressaltar que conflitos desse tipo – entre vizinhos, pais e filhos, cliente e vendedor – fazem, sim, parte do cotidiano das pessoas. Minha crítica aos exemplos do livro se dá pelo próprio conceito de conflito no qual este se fundamenta: conflitos são problemas que devem ser superados. Não há o entendimento do dissenso como fenômeno possível nas relações humanas, não havendo espaço para falar de uma "possível impossibilidade" no lidar com conflitos – em consonância, aliás, com o argumento de Biesta (ibid.) há pouco discutido quanto à diversidade e diferença.

Quando falo em simplificação, quero dizer que as situações discursivas em muitos livros didáticos aparecem livres de maior complexidade de ordem sócio-político-ideológica (MCLAREN; GUTIERREZ, 2000) apagando conflitos mais complexos ao se resguardarem em conflitos menores, uma espécie de "*petty conflict*", se assim posso chamar. Dessa maneira, o livro de certa forma ressoa o "pacote de valores universais"

criticado por Biesta (ibid.) e por Todd (ibid.) ao "romantizar" as cenas discursivas, as quais acabam, sob o efeito do currículo oculto, ensinando aos alunos que o bom comportamento e a etiqueta lhes garantem o final feliz.

O tom simplista que interpreto no livro didático parece ressoar a abordagem pedagógica da síntese discutida em Kalantzis e Cope (2008a). Para esses autores (ibid.), a síntese constitui uma abordagem pela qual os alunos deduzem regras e fatos por meio de observação e experimentação, no intuito de prover as respostas corretas nos contextos artificiais produzidos na escola. Os alunos, prosseguem os autores (ibid:, p. 191), "descontroem e em seguida reconstroem o conhecimento, sem necessariamente conectá-lo a experiências pessoais ou reais". Trata-se de uma abordagem pedagógica mais interessante à abordagem mimética, pautada na mera reprodução do conhecimento; no entanto, julgo ainda ser um material didático muito aquém da necessária formação crítica desejada na formação docente.

Um ano após o trabalho com essa unidade, assisti a um filme que me fez imediatamente lembrar-me daquela lição. Menciono esse fato para ilustrar que tipo de conflito eu gostaria de ver em livros didáticos, ou, ao menos, trazidos sob a forma de intertextualidade pelo professor. O filme a que me refiro intitula-se *O homem ao lado*[45] e narra a história de um designer bem sucedido que vive com sua esposa, a filha e sua empregada na única casa construída pelo arquiteto Le Corbusier, na Argentina. Sua rotina confortável e harmoniosa é abalada com a construção de uma janela no prédio ao lado por seu vizinho.

A sinopse simples sob meu primeiro olhar se desenrola numa trama bem mais complexa que resgata bons pares binários para tratar do conflito entre vizinhos: o civilizado e o bárbaro; o erudito e o popular; o belo e o grotesco; o forte e o fraco; o bem e o mal; o correto e o incorreto. Diferentemente da tranquila síntese conquistada pelos simpáticos vizinhos *George* e *Stephanie* do livro didático, o desfecho perturbador do filme me leva a questionar até que ponto o conflito entre Leonardo e Víctor, personagens do filme, foi "superado". A realidade conflitante posta no filme simplesmente não se resolve com o uso de "*Could you please stop building your window?*" ou "*Would you mind rebuilding your wall?*" conforme prescrições do livro,

---

[45] Título original *El hombre de al lado*, produção argentina do ano de 2009, dirigida por Mariano Cohn, Gastón Duprat e distribuída por Imovison.

havendo a necessidade de compreender razões e repensar estratégias no lidar com esse conflito tão divergente e real, ultrapassando, assim, "a visão romântica do diálogo intercultural" (CANDAU, 2008).

Como já dito, essa intertextualidade não foi trabalhada com os alunos, servindo apenas para meu argumento quanto às inúmeras possibilidades de tratar um mesmo tema e a necessidade de complexificar possíveis abordagens triviais nas salas de aula, de forma que os alunos possam reconhecer consenso e dissenso e ainda reconhecer, sim, a possibilidade de não resolução de conflitos, sabendo responder criticamente às práticas de dissenso de seu entorno.[46]

A análise que apresentei até o momento esteve muito voltada às questões da pós-modernidade na medida em que desejei compartilhar proximidades e distanciamentos entre o contexto da investigação e as categorias pós-modernas assumidas por Isis e eu em nossa jornada colaborativa. E quanto à globalidade e localidade? Como o contexto dialogou com tais questões?

Durante a pesquisa, Isis e eu não tivemos a oportunidade de discutir com alunos via metalinguagens ou mesmo propor atividades que fizessem emergir suas percepções e valores sobre o tema. De qualquer forma, interpreto que esses mesmos dados compartilhados acima, sobretudo o livro didático, pendem favoravelmente para o desenvolvimento de funções comunicativas a contento do paradigma sociocultural. Assim, vejo que na ausência de intervenção por meio desta pesquisa colaborativa, a proposta curricular da instituição na formação de futuros professores consiste na aquisição de saberes linguístico-discursivos que capacitassem o aluno a desempenhar diversas funções comunicativas ("como desculpar-se", "como solicitar algo", "como reclamar sobre algo" e assim por diante). Isso me leva a afirmar que a função comunicativa do inglês tal como se apresenta nas ementas das disciplinas não contempla a ideia de ferramenta para agenciamento crítico conforme advogam estudiosos contemporâneos sobre o papel do inglês no mundo globalizado, tornando-se, portanto, dependente da **atitude** docente ao incluir essas expansões naquela prática pedagógica.

---

[46] À época da defesa desta tese, deparo-me com o noticiário de TV informando o triste episódio de um homem que assinou seu vizinho após briga por som alto, no Distrito Federal, em setembro de 2012, corroborando meu argumento quanto à necessária problematização de abordagens triviais em materiais didáticos, sobretudo em contextos de formação de professores. Notícia disponível em <http://g1.globo.com/distrito-federal/noticia/2012/09/homem-mata-vizinho-por-causa-de-som-alto-em-ceilandia.html> Acesso em 10 de Novembro de 2012.

Asserções Iniciais

A apresentação desses primeiros dados coletados neste primeiro capítulo possui dois objetivos: familiarizar o leitor com os contextos investigados, fornecendo-lhes algumas de suas cenas à luz de questões da pós-modernidade e da globalização e, principalmente, mostrar como essa colcha de retalhos serviu de base para as ações pedagógicas colocadas em prática. Dessa forma, as atividades apresentadas acima não representam ainda os ciclos de ação planejados conforme previsto na pesquisa, servindo apenas como um panorama para mostrar o nascimento da ideia de **brecha** e de **atitude.**

No que diz respeito ao diálogo entre algumas das questões pós-modernas discutidas no Item 1.1 e o contexto de investigação, identifico certa dificuldade em definir quais concepções e valores o fundamentam, uma vez que categorias modernas e pós-modernas oscilam neste currículo universitário: de um lado, alguns alunos, a organização curricular e o material didático pendem favoravelmente para a linearidade, a estabilidade, as generalizações e o consenso; de outro lado, outros alunos, Isis e eu e o material didático novamente pendem favoralmente para a instabilidade, a heterogeneidade, a contextualização e o dissenso. Mais tarde, nos meses finais da pesquisa, analiso que eu mesma revelo desejos de linearidade e categorização, elementos típicos da modernidade, revelando o quanto "somos diferentes mesmo dentro de nós" (CANDAU, 2008, p. 31), conforme discorro no momento apropriado.

Com relação à forma como o contexto dialoga com as questões voltadas para a globalização, sobretudo os novos papeis do inglês nas sociedades contemporâneas, acredito que sem a intervenção da pesquisa os fins educacionais propostos para o professor de inglês daquela instituição me parecem ainda muito arraigados na construção de saberes linguísticos hegemônicos, pautada no estrito desenvolvimento de funções comunicativas.

A proposta curricular da instituição indubitavelmente expande para além de um modelo estruturalista, mas as ementas das disciplinas voltadas para a língua inglesa me parecem ainda fortemente desvinculadas dos debates mais recentes sobre o inglês como ferramenta para agenciamento de que tratei logo acima, no Item 1.2.

Infelizmente, Isis e eu não chegamos a abordar essa temática com os alunos pela falta de tempo e minha escolha deliberada em focalizar outras questões, ficando essa necessária expansão para a própria Isis dar continuidade se assim desejar, uma vez que,

conforme sinalizado por Monte Mór (2008a), o contexto universitário precisa legitimar a comunicação hipertextual e multimodal de forma a preparar o aluno para o engajamento crítico e participativo em suas diversas práticas sociais, incluindo aquelas desenvolvidas em meios digitais. Nessa mesma linha, Warschauer (2000, p. 530) também faz referência aos desafios dos profissionais da língua inglesa em tempos de globalização, dando pistas sobre a necessidade premente de uma proposta de formação de professores da língua inglesa mais engajada com questões globais e locais:

> (…) Se a contradição central do século 21 está entre as redes globais e as identidades locais, o inglês é uma ferramenta para ambas. O inglês conecta pessoas ao redor do mundo e possibilita um meio para lutar e dar sentidos a essas conexões. Se o inglês está impondo o mundo aos nossos alunos, nós como profissionais do TESOL podemos habilitá-los a, por meio do inglês, impor suas vozes ao mundo.[47]

De que forma, então, dados como os que compartilho acima influenciaram os rumos tomados? O que conseguimos efetivamente implementar? Respostas mais pontuais para essas questões são trazidas no Capítulo III, o qual trata das ações de forma mais sistematizada e articulada com a metodologia da pesquisa. De qualquer maneira, já explicito neste primeiro capítulo uma mudança importante no curso da pesquisa: o abandono de repensar "um currículo pós-moderno" e o nascimento da ideia de **atitude curricular nas brechas da formação do professor de inglês.**

No início, havia grande expectativa de minha parte em redesenhar este currículo universitário de forma que pudesse mostrar-se um currículo pós-moderno condizente com as demandas contemporâneas; no entanto, este projeto ambicioso mostrou-se inapropriado ao meu próprio lócus de crítica, o que me fez reorientar as ações pedagógicas partindo do que tínhamos, do que víamos, do que ouvíamos, surgindo, então, a hipótese de que a desconstrução almejada no trabalho de letramento crítico viria ocorrer nas brechas das salas de aula por meio da atitude deliberada minha e de Isis sempre que julgávamos conveniente ou necessário. Assim, foram momentos como os descritos acima que me levaram aos poucos às escolhas teóricas e práticas, culminando na ideia de **atitude curricular**.

---

[47] *(...) If the central contradiction of the 21st century is between global networks and local identities, English is a tool of both. It connects people around the world and provides a means to struggle and to give meaning to those connections. If English is imposing the world on our students, we as TESOL professionals can enable them, through English, to impose their voices on the world.*

Vale já dizer que essa atitude curricular nas brechas não ocorria de forma aleatória, mas se fundamentava em objetivos e princípios teóricos claros para mim e para Isis. Algumas puderam ser previamente planejadas; outras emergiram dos próprios dizeres e fazeres durante as aulas. A proposta, então, desenhou-se aos poucos da seguinte forma: ao observarmos resquícios da modernidade nesses dizeres e fazeres dos alunos, no material didático e na própria proposta curricular da instituição, Isis e eu planejávamos expansões no intuito de "perturbar o sistema" para a possibilidade da desconstrução de saberes tomados como universais e estanques.

Na ocasião do reagrupamento, por exemplo, ao notarmos o desejo de linearidade, estabilidade e homogeneidade, Isis e eu tentávamos enfraquecer esses preceitos, descentrá-los de forma a começar a trazer elementos pós-modernos para aquele contexto que pudessem ser também legitimados, como a heterogeneidade e a instabilidade. Assim, o trabalho colaborativo realizado ao longo de alguns meses tentava, aqui e ali, enfraquecer, relativizar, problematizar justamente aqueles elementos que emergiam durante as aulas de forma a tornar visíveis outros elementos desconhecidos ou mesmo neglienciados pelos alunos, num movimento que suspendia por alguns minutos o conforto dos saberes objetivos e estáveis.

Afirmar que o modelo curricular do contexto investigado revela-se um projeto moderno é por demais arriscado, pois um contexto de investigação como este possui diversas peças a considerar – alunos, docente, material didático, a instituição, eu mesma na condição de pesquisadora – revelando-se num *patchwork* diversificado. Assim, prefiro dizer que este currículo preserva algumas características do projeto curricular moderno concomitantemente com categorias que se tornaram mais visíveis na pós-modernidade. É nessa trama heterogênea que buscamos desenvolver o trabalho de **letramentos críticos** como abordagem expansiva daquele modelo curricular em curso. Discorro sobre as especificidades dos novos letramentos no capítulo subsequente, o qual também explicita algumas teorizações para explicar o nascimento da ideia de **atitude curricular**.

CAPÍTULO II:

EPISTEMOLOGIAS DO TEMPO ATUAL E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE INGLÊS

> *Se consciência, crítica e uma acepção crítica de cidadania devem se tornar o foco da prática pedagógica na educação básica, o desenvolvimento do letramento crítico em cursos de formação de professores pode fazer toda a diferença.*[48]
>
> (MONTE MÓR, 2007, p. 50)

No capítulo anterior, priorizei tratar do cenário macro no qual nos inscrevemos ao eleger algumas questões atuais voltadas para estudos sobre a pós-modernidade, a globalização e a multimodalidade da era digital, analisando alguns dados preliminares coletados no início da pesquisa à luz dessas questões. Neste segundo capítulo, apresento o aporte teórico da pesquisa que se volta mais especificamente para questões de linguagem, texto e significação: o debate sobre letramentos.

Para tanto, inicio com um breve esclarecimento quanto às diversas nomenclaturas que perpassam o tema, mostrando ao leitor que embora haja denominadores comuns, algumas linhas de pesquisa fundamentam-se em epistemologias distintas. Finalizo este esclarecimento sucinto tratando mais detidamente do conceito de letramento crítico por este aproximar-se das ideias de agência e de desconstrução, fundamentais neste trabalho. Tal aproximação – letramento crítico, agência e desconstrução – convergiu para aquilo que denomino de **atitude curricular**, cuja genealogia é também apresentada neste capítulo.

---

[48] *If awareness, critique, and a critical sense of citizenship are to become the focus of pedagogical practice at the basic levels of schooling, the development of critical literacy and education of university students who are to be future teachers in the school system may make all the difference.*

2.1 (Novos) (Multi) Letramento(s) (crítico)(s): esclarecendo o lócus

Ao assumir como tema central a ressignificação da prática pedagógica em contextos de formação de professores de inglês à luz de demandas contemporâneas, esta pesquisa se vê compromissada em articular-se com teorias que se voltam para as especificidades de nosso campo, quais sejam, os debates voltados para questões linguísticas, discursivas, textuais e seus conceitos subjacentes. Formar um professor de inglês implica, dentre outros objetivos, tratar das formas de produção e interpretação de sentidos nos usos das linguagens, suas diferentes formas representacionais, os diferentes discursos nos quais nos inscrevemos e toda uma série de aspectos inerentes à disciplina. Tal como Barton e Hamilton (2000) advogam, compreender nossas práticas de letramento constitui um importante aspecto de nosso próprio processo de aprendizagem e, a meu ver, da compreensão de nossa própria formação identitária.

Assim é que a pesquisa toma como relevante e necessária a inclusão dos debates acerca do(s) letramento(s). Antes, porém, de situar meu 'pertencimento' a uma de suas diversas linhas, convém esclarecer as diferenças epistemológicas entre as várias terminologias que vêm surgindo desde a década de setenta, terminologias essas investidas ora de forma singular (letramento), ora de forma plural (letramento*s*); acrescidas ora de modificadores (*novos* letramentos; letramento *crítico*) ora de prefixos (*multi*letramentos).

Conforme veremos, tais distinções morfológicas não constituem mero modismo, mas, sim, denotam diferentes bases epistemológicas entre algumas linhas. Ressalvadas as devidas diferenças, interpreto que todas essas linhas de pesquisa possuem um denominador-comum: a ruptura com o conceito liberal-humanista de letramento, fundamentado em preceitos biológicos. Trata-se, portanto, de um conjunto de estudos situado no paradigma da pós-modernidade, os quais passam a legitimar e priorizar – cada qual com seus enfoques e abordagens – elementos como diversidade, descontinuidade, conflito e contradição, tomados como aspectos inerentes a qualquer fenômeno social (TORRES, 2003).

2.1.1 Os novos estudos de letramento

Os novos estudos do letramento – do inglês *New literacy studies* (NLS) – datam do final da década de oitenta e do início dos anos noventa em resposta à necessidade de

expandir o conceito tradicional de letramento até então predominante. Conforme elencam Lankshear e Knobel (2003), essa revisão conceitual de letramento foi impulsionada por três principais fatores, a saber: a pedagogia crítica de Paulo Freire, a necessidade de reforma curricular nos Estados Unidos nos anos sessenta e a emergência dos estudos socioculturais.

Assim é que teóricos como Barton (1994), Heath (1986) e Street (1995) começam a discutir que a aprendizagem da língua não se reduz ao domínio de um código ou técnica de escrita, pois esta encontra-se situada politica e ideologicamente nos diferentes espaços sociais e culturais (SOARES, 2004, 2005). Segundo resume Gee (2009a), tal revisão advém do diálogo entre diferentes disciplinas, como a linguística, a história, a antropologia e a educação.

Dentre os teóricos comprometidos com tais estudos, destaca-se a figura de Street (1995, 1998a, 2003), em particular, a sua distinção entre o modelo autônomo e o modelo ideológico de letramento. Segundo Street (1995), o modelo autônomo de letramento constitui a compreensão da leitura e da escrita como um conjunto monolítico de habilidades a serem adquiridas de forma isolada do contexto ideológico e cultural do qual os sujeitos fazem parte. Em oposição a essa acepção liberal de letramento (liberal porque o entende como processo individual e estritamente cognitivo), o modelo ideológico proposto por Street (op.cit.) passa a compreender as práticas de letramento como práticas situadas em um determinado contexto sociocultural.

Em outras palavras, a acepção convencional de "*literacy*" consistia no entendimento de leitura e escrita como habilidades homogêneas e universais, num processo individual em que apenas capacidades e competências "cognitivas" eram ativadas no processo de leitura/interpretação. Decodificação, recuperação de informações no texto e inferência consistiam as habilidades "máximas" no processo interpretativo, cujos resultados não dependiam do contexto socioideológico em que se inseria o leitor (CERVETTI et al, 2001; GEE, 2009a). O enfoque ideológico inaugurado por Street (1995) vem, então, fundamentar o conceito de letramento como prática social, numa acepção em que o processo interpretativo do sujeito-leitor deixa de ser entendido como processo mental individual e independente de fatores externos e passa a ser conceituado sob um viés sociocultural, em que valores, normas, convenções e práticas de determinado contexto socio-histórico afetam diretamente a produção de sentidos do

sujeito em eventos de letramento, ou seja, em atividades particulares de contato e/ou interação com o texto (BARTON, 1994). Conforme Gee (2009a, p. 05):

> As pessoas não apenas leem ou escrevem, mas leem e escrevem determinados tipos de "textos" de formas específicas, as quais são determinadas pelos valores e pelas práticas dos diferentes grupos sociais e culturais.[49]

No Brasil, a nova acepção de *literacy* trazida pelos novos estudos de letramento foi referida pelo termo "letramento", utilizado pela primeira vez por Mary Kato na década de oitenta como forma de marcar sua ruptura epistemológica com a noção de alfabetismo. Conforme explica Rojo (2009), o conceito de *literacy* numa acepção liberal pode ser traduzido como *alfabetismo* em português, por este ser compreendido como prática de leitura individual, estritamente cognitiva, a qual tangencia os aspectos socioideológicos inerentes às práticas sociais de usos da linguagem. Para a autora (ibid.: 98), a ideia de letramento "se volta para os usos e práticas de linguagem valorizadas ou não, numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural" em que se passa a legitimar a heterogeneidade dos usos sociais da linguagem.

Nessa mesma linha, Soares (2004) afirma que a noção de letramento postulada a partir dos anos setenta vai muito além da aquisição de uma 'tecnologia da escrita' do projeto de alfabetização. A autora (2005) advoga que a aprendizagem da língua escrita não se reduz a uma questão técnica, uma vez que se encontra situada politica e ideologicamente nos diferentes espaços sociais e culturais.

2.1.2 Novos letramentos

Já na década de noventa, teóricos como Lankshear e Knobel (2003) expandem a discussão iniciada pelos novos estudos de letramento articulando-a mais detidamente com as especificidades da epistemologia digital. Passam, então, a falar em *new literacies* – ou novos letramentos – priorizando agora aqueles letramentos pós-tipográficos e não lineares possibilitados pelas mídias digitais.

Preserva-se, com isso, a relevância do aspecto sociocultural nos usos da linguagem já anunciado pelo grupo de teóricos dos novos estudos de letramento; a

---

[49] *People don't just read and write in general, they read and write specific sorts of "texts" in specific ways and these ways are determined by the values and practices of different social and cultural groups.*

diferença, então, consiste em inserir o debate em uma nova base epistemológica, a qual reconhece formas de produção de sentidos até então não legitimadas, promovendo conhecimentos com o recurso da linguagem tecnológica até então de pouca inserção social e educacional. Em outras palavras, os novos letramentos continuam a discussão iniciada pelos novos estudos de letramento, mas expandem a noção de linguagem ao tomarem uma nova epistemologia, qual seja, a epistemologia digital: da constituição essencialmente tipográfica de letramento, os novos letramentos passam a priorizar novas formas de letramento para além de mídias impressas, complexificando a própria noção de língua.

Interpreto que os estudos de Lankshear e Knobel (2003) promovem o debate dos letramentos priorizando-se a questão da **mudança epistemológica**. Os autores (ibid., p. 17), então, debruçam-se sobre a noção de texto e nos explicam que de um modelo epistemológico convencional do tratamento do texto numa sociedade prioritariamente tipográfica, a era digital inaugura novas formas pós-tipográficas de práticas textuais, nas quais o texto deixa de apresentar o formato linear outrora predominante. Em lugar do texto linear, o texto na epistemologia digital apresenta-se amalgamado por meio da aproximação e justaposição de formas de expressão inovadoras, dentre as quais textos[50], imagens, sons, gráficos, *emoticons*, *hyperlinks*, cujas significações, vale dizer, sofrem variações culturais (LOTHERINGTON, 2007).

Surge, neste enfoque, uma implicação fundamental: ao atentarem para as novas estratégias e habilidades utilizadas na construção do conhecimento nas sociedades contemporâneas por meio das novas mídias digitais, Lankshear e Knobel (2003) falam de uma **epistemologia de desempenho**[51] referindo-se a uma epistemologia que se volta ao saber-fazer na ausência de modelos ou padrões pré-estabelecidos, conforme demanda das novas comunicações e relações da sociedade digital. Tal proposta reflete ela mesma a problematização pós-moderna da ideia de prescrição e de homogeneidade, sendo bastante útil e oportuna para a ideia de "atitude curricular" nas brechas da sala de aula, conforme discuto mais adiante.

Qual seria, então, a "real" extensão das contribuições de tais estudos, uma vez que na década de setenta as contribuições da sociologia para o campo educacional já pressupunham a construção social e colaborativa do conhecimento? Indubitavelmente,

---

[50] No sentido convencional, como código de escrita ou o conjunto de parágrafos organizados linearmente.
[51] Do original em inglês, *performance epistemology* (LANKSHEAR; KNOBEL, 2003, p.168)

as últimas décadas do século XX constituíram um momento frutífero para a redefinição de conhecimento, de língua e de pedagogia sob uma ótica mais sociológica, o que nos leva a reconhecer que aspectos como colaboração, construção e negociação não são privilégio da epistemologia digital. O que há, então, de "novo" nesses debates? Ou, em que sentido os novos letramentos constituem um aporte teórico inovador?

O ponto de partida para compreender as contribuições desses estudos e a forma como estes diferem de abordagens sociológicas anteriores constitui justamente as mudanças expressivas nas diferentes esferas da nova ordem social, impulsionadas pelo advento da era digital. É, portanto, a **digitalidade** o elemento inovador da atualidade e ausente no cotidiano das pessoas nos anos setenta (em larga escala) que irá trazer essas importantes transformações. Conforme Cope e Kalantzis (2000), tais transformações vêm ocorrendo nas esferas do trabalho, da vida pública e da vida privada. Assim, o novo capitalismo pós-fordista articulado com as novas ideias de pluralismo cívico e de identidades múltiplas e amalgamadas altera consideravelmente a forma como sujeitos constroem conhecimento.

No campo do ensino de línguas especificamente, essa nova ordem social faz emergir uma nova ordem comunicativa (KRESS, 2000b, 2003; STREET, 1998a; SNYDER, 2001), impulsionada pelo desenvolvimento das novas tecnologias de comunicação e informação e caracterizada pela movimentação de habilidades e estratégias para além do uso da língua como código linguístico estritamente verbal nas produções de sentidos dos sujeitos das sociedades digitalizadas.

Com isso, há dois aspectos que necessitam ser considerados no entendimento do que significa o "novo" nos novos letramentos: um voltado para a questão técnica, caracterizada pela própria digitalidade dos tempos atuais, e outro voltado para a questão do *ethos*, caracterizada por uma ruptura **ontológica** na medida em que todo o aparato digital tem afetado o próprio sujeito ao reconfigurar aspectos como identidade, valores e agenciamento (KNOBEL; LANKSHEAR, 2007). Ou seja, o que constitui o "novo" nos novos letramentos não advém do simples uso dos aparatos tecnológicos, mas sim, de um processo de reconceituação sem precedentes quanto ao que vem a constituir sujeito, conhecimento, língua e, consequentemente, pedagogia (DUBOC, 2011a).

2.1.3 Multiletramentos

Em meados da década de noventa, atenção similar era despendida por outro grupo de pesquisadores, os quais iniciam uma série de discussões em torno do tema do letramento sob a ótica do multiculturalismo, do multilinguismo e da multimodalidade (LOTHERINGTON, 2007). Uma das preocupações do grupo voltava-se para a marginalização de variações linguísticas e culturais não hegemônicas e a consequente exclusão social sofrida por crianças cujas práticas de letramento não dialogavam com aquelas práticas atestadas pelo espaço escolar.

Tal preocupação culminou no surgimento do termo Multiletramentos – do inglês *Multiliteracies* – fruto de um debate por um grupo de teóricos conhecido por *New London Group* (1996 apud COPE; KALANTZIS, 2000). Em termos educacionais, o grupo sinalizava a necessidade premente de pensar uma pedagogia que abarcasse diferentes práticas, textos, gêneros, linguagens e variedades, constituindo-se, assim, uma proposta inclusiva.

Essa ênfase à pluralidade nas práticas sociais e nos usos da linguagem justifica, então, a adoção do termo "letramento" em sua forma plural "letramentos"; a inclusão do prefixo "multi", por sua vez, advém do próprio berço teórico da linha de pesquisa, inscrita nos estudos multiculturais, somada à recente multiplicidade dos modos representacionais com o advento das novas tecnologias. Nesse sentido, o "multi" nos multiletramentos é fruto tanto da ênfase à heterogeneidade e à subjetividade de culturas e linguagens quanto da vasta gama de formas representacionais oferecidas ao sujeito da era digital. Conforme resumem os próprios autores (KALANTZIS; COPE, 2011):

> O termo 'Multiletramentos' refere-se a dois principais aspectos dos usos da linguagem nos dias de hoje. O primeiro constitui a variabilidade na produção de sentidos em contextos sociais e culturais específicos. Essas diferenças se tornam ainda mais significativas para o âmbito das comunicações. (...) O segundo aspecto surge em parte das características das novas mídias de comunicação e informação. O sentido é construído em formas cada vez mais multimodais – nas quais modos representacionais escritos interagem com padrões espaciais, táteis, gestuais, auditivos e orais de significação.[52]

[52] *The term 'Multiliteracies' refers to two major aspects of language use today. The first is the variability of meaning making in different cultural, social or domain-specific contexts. These differences are becoming ever more significant to our communications environment. (...) The second aspect of language use today arises in part from the characteristics of the new information and communications media.*

Assim é que, segundo Rojo (2012), os multiletramentos abarcam dois tipos de multiplicidade: a multiplicidade cultural, marcada pela emergência de formas híbridas e complexas numa lógica não mais fundamentada em binarismos (erudita/popular; culta/ inculta; central/marginal) e a multiplicidade semiótica, caracterizada por uma rica e vasta gama de formas de constituição de textos potencializadas na era digital.

Nessa mesma linha, Kress (2000c, 2003) enfatiza o caráter multimodal dos textos da era contemporânea e propõe uma abordagem semiótica para além de estudos estritamente linguísticos. O autor (ibid.), em particular, refere-se às limitações da Linguística diante das demandas da era digital, cujo conceito de língua ainda remete à noção de código. Isso porque embora pesquisas na área dos estudos linguísticos dos últimos quinze anos tenham assumido orientações socioculturais e críticas (ZUENGLER; MILLER, 2006), boa parte dessas produções assume uma perspectiva individualista em virtude de suas raízes em estudos de aquisição de língua materna e psicologia cognitiva (FIRTH; WAGNER, 1997; FREEMAN; JOHNSON, 1998; ZUENGLER; MILLER, 2006).

Como, então, pensar uma pedagogia voltada para os multiletramentos? Segundo Cope e Kalantzis (2000), enquanto a pedagogia tradicional de letramento permanece centrada no ensino da língua como um sistema padronizado e homogêneo baseado em regras pré-estabelecidas, uma pedagogia de multiletramentos entende a linguagem e outros modos de significação como recursos representacionais dinâmicos, sendo constantemente recriados por seus usuários. Em sua proposta pedagógica, Cope e Kalantzis (2000) não sugerem um "método", mas elucidam quatro orientações, a saber:

- *Situated Practice* ou **Prática Situada**: refere-se ao contato com os textos disponíveis no entorno. A meu ver, a prática situada tem como ponto de partida alguns aspectos da leitura crítica, na medida em que prevê a identificação de gêneros discursivos, sua produção, intenção e circulação numa espécie de preparação do terreno para uma abordagem crítica;
- *Overt Instruction* ou **Instrução Situada** na tradução de Rocha (2010): trata-se da compreensão sistemática e analítica via utilização explícita de metalinguagem

---

Meaning is made in ways that are increasingly multimodal—in which written-linguistic modes of meaning interface with oral, visual, audio, gestural, tactile and spatial patterns of meaning.

no lidar com textos disponíveis. Em minha análise, a instrução situada caracteriza o trabalho consciente com uma metalinguagem que se mostra útil e necessária no processo descritivo das categorias do texto, o que implica, por exemplo, voltarmos para questões específicas de linguagem e discurso;

- *Critical Framing* ou **Abordagem Crítica**: refere-se à expansão do processo interpretativo de um determinado texto com vistas a considerar aspectos socioculturais, sejam estes locais e/ou globais. Essa é a orientação que mais me interessa, pois ela encerra a noção de *letramento crítico* ao expandir a análise para além do que consta no texto;
- *Transformed Practice* ou **Prática Transformadora** (também nos termos de Rocha, 2010): trata-se da recriação dos sentidos em outros contextos, outras culturas, outras perspectivas. Essa orientação é também muito relevante para a pesquisa na medida em que provoca um 'deslocamento' do aluno, convidando-o a olhar para o objeto com lentes diferentes. Esse movimento de deslocamento de sentidos me parece muito articulado com as noções de diferença, pluralidade e hibridismo discutidas em teorias pós-modernas. Ao enfocar a recriação dos textos disponíveis, a prática transformadora fundamenta-se no reconhecimento da heterogeneidade e da subjetividade nos processos de significação.

Kalantzis e Cope (2008b) ressaltam que as quatro orientações que compõem o processo de aprendizagem não devem ser implementadas de forma fixa, linear ou separada uma da outra, sendo passíveis de justaposição. Anos mais tarde, porém, os autores (KALANTZIS; COPE, 2008a; KALANTZIS, COPE; THE LEARNING BY DESIGN GROUP, 2005) revisaram suas reflexões e publicaram novos trabalhos enfatizando o conceito de *design* inserido numa proposta a que denominaram *New Learning* – ou Novo Aprendizado – uma expansão tanto ao projeto educacional moderno quanto ao projeto educacional mais recente inscrito nas últimas décadas do século XX, de influência construtivista.

As conceituações interessantes e condizentes com as demandas atuais trazidas por teóricos dos novos letramentos e multiletramentos, notadamente essa recente revisão em Kalantzis et al (2005) e Kalantzis e Cope (2008a) não serão detalhadas neste capítulo, mas, sim, no capítulo subsequente, pois minha proposta de "sistematização" dos ciclos de ação inspira-se basicamente nessa revisão. Dessa forma, afirmo minhas

preferências às teorizações mais recentes de Kalantzis e Cope (2008a) por entendê-las mais engajadas em pensar a educação à luz de questões e dilemas pertinentes da pós-modernidade: a heterogeneidade, o dissenso, a agência. Estes são alguns dos vocábulos predominantes nessa linha de pesquisa em particular e que me serviram de fio condutor para organizar a teia de ações desempenhadas nas brechas do contexto investigado.

Para fazer jus a essa recente ênfase à heterogeneidade, ao dissenso e à agência, a pesquisa prioriza o trabalho de letramento crítico. Interpretado tanto como linha de pesquisa independente quanto como atitude filosófica que perpassa as várias linhas descritas acima, o projeto de letramento crítico assume papel central na fundamentação teórica das ações pedagógicas desenvolvidas por razões que agora explicito.

2.1.4 Letramento crítico

Este trabalho assume o conceito de letramento crítico como um dos mais pertinentes. Antes de apresentar sua contextualização histórica, suas características e seus objetivos educacionais, acho relevante já esclarecer dois aspectos: o primeiro, voltado para o sentido de 'crítico' que o conceito de letramento crítico encerra, uma discussão importante que já nos auxilia a distinguir as diferentes epistemologias que fundamentam conceitos como 'leitura crítica', 'pedagogia crítica' e 'letramento crítico'; o segundo detalhamento se refere ao entendimento do letramento crítico ora como linha de pesquisa independente – fazendo jus ao seu tratamento como um outro subitem – ora como atitude filosófica que perpassa as linhas de pesquisa anteriormente descritas.

Segundo contextualizações em Freebody (2008) e em Muspratt et al (1997), o conceito de letramento crítico tem origens nos anos sessenta e advém de contribuições da teoria crítica de educação, com forte influência da pedagogia crítica freireana. No entanto, o letramento crítico discutido atualmente difere da pedagogia freireana na medida em que não compactua com a agenda revolucionária daquela pedagogia, a qual se fundamenta numa noção de crítica voltada para uma posição emancipatória (PENNYCOOK, 2001), apresentando, assim, o risco iminente de doutrinação e a pretensa intenção de "dar voz ou poder"[53] ao oprimido – pretensa quando lida hoje, vale lembrar, quando os tempos são outros, as filosofias são outras, as agendas são outras.

[53] Da noção de *empowerment.*

Assim, embora a noção de letramento crítico tenha como um de seus principais pilares a pedagogia crítica freireana, seus objetivos educacionais apontam para uma outra noção de crítica, menos interessada numa doutrinação e mais compromissada com a problematização, buscando, nas palavras de Freebody (2008), o desenvolvimento de habilidades que capacitem o cidadão a ler criticamente as práticas sociais e institucionais e a perceber a construção social e situada do texto e da linguagem por meio da compreensão de suas fontes, propósitos, interesses e condições de produção. Tal proposta busca, portanto, expandir o projeto moderno que institui a produção de sentidos como se a relação sujeito-objeto fosse neutra, natural, fixa, determinada, estável, inocente no intuito de desnaturalizar o natural, questionar, problematizar, duvidar, suspeitar.

Conforme podemos ver, da origem do conceito de letramento crítico – vinculada ao projeto freireano – emerge um ponto a esclarecer: o sentido da noção de "crítico" imbuído na ideia do letramento crítico. A necessidade do esclarecimento se dá pelo fato de que o adjetivo amplamente utilizado nas últimas décadas tem gerado confusão (MCLAREN; GUTIERREZ, 2000), a ponto de testemunharmos, por exemplo, a possível utilização de termos como "pensamento crítico", "leitura crítica" e "letramento crítico" como sinônimos.

A compreensão do termo pede uma breve retomada à tradição liberal-humanista do pensamento moderno, sobretudo o racionalismo, corrente filosófica que recuperou o valor do espírito humano da Antiguidade Clássica ao privilegiar o *Cogito.* Assim nascia a concepção moderna de "crítico" como exercício racional de discernimento e julgamento do real.

O desenvolvimento de estratégias objetivas e distantes da realidade do aluno por meio de um trabalho de **leitura crítica** ressoa essa concepção racionalista de crítico na medida em que prevê a clareza e o discernimento entre fatos e opiniões, além da identificação de verdades prontas no texto. Para Menezes de Souza (2011a), a noção de letramento tradicional fundamenta-se sob essa lógica de "revelação" das verdades em um texto.

Estudos da sociologia e da teoria crítica vêm problematizar a concepção moderna de crítico ao final do século XX ao entender o crítico não apenas como discernimento do real, daquilo que supostamente encontrar-se-ia pronto ou acabado,

mas como um exercício dialético na relação desse real com as tensões e conflitos de nosso entorno.

Ao tratar dessa expansão da noção de 'crítico', convém ressaltar o "grau", se assim posso dizer, de aceitação e/ou rejeição à concepção liberal-humanista. A esse respeito, Pennycook (2001) descreve duas acepções, ambas do final do século XX: a) a noção de "crítico" como posição emancipatória modernista; b) a noção de "crítico" como posição problematizadora pós-moderna. O autor (ibid.) explica que enquanto a primeira, mais radical, encontra-se fundamentada nos preceitos neomarxistas e na teoria crítica, a segunda orienta-se por estudos pós-estruturalistas e pós-colonialistas.

A distinção proposta por Pennycook (ibid.) e igualmente respaldada nas reflexões de Jordão (2010) parece bastante oportuna para tratar da diferença entre a **pedagogia crítica** freireana e o entendimento de **letramento crítico** assumido aqui como postura pedagógica prevista pelos novos letramentos. Assim, o conceito de letramento crítico distingue-se do conceito de pedagogia crítica e de leitura crítica: do primeiro, porque nega a agenda revolucionária; e do segundo, porque se expande para além do trabalho objetivo e racional na decodificação dos sentidos textuais.

Cervetti et al (2001) também apresentam essa importante distinção explicando-nos que enquanto o conceito de leitura crítica (*critical reading*) requer do leitor o discernimento neutro e racional entre fatos, opiniões e julgamentos pessoais, o letramento crítico (*critical literacy*) prevê a multiplicidade de sentidos num texto por ser este cultural e historicamente situado, portanto, desprovido de neutralidade. Em outras palavras, enquanto o ensino da leitura crítica prevê o desenvolvimento da habilidade de compreensão de forma linear e racional e voltada ao texto *per se*, o letramento crítico pressupõe o desenvolvimento da consciência crítica para além do texto, conferindo ênfase à elucidação de questões sociais (BURBULES; BERK, 1999; MENEZES DE SOUZA; MONTE MÓR, 2006).

Como isso se evidencia em pesquisas sobre o ensino de línguas? Teóricos como Firth e Wagner (1997), Pennycook (1999), Kumaravadivelu (2006a) e Zuengler e Miller (2006) denunciam uma orientação predominantemente positivista em nossa área e o tratamento negligenciado da noção de crítica como prática problematizadora. A meu ver, isso se deve possivelmente a duas razões: em primeiro lugar, o desejo do próprio campo – ou de alguns agentes com capital simbólico expressivo – em preservar uma orientação menos problematizadora nos estudos linguísticos, garantindo-lhes, assim, a

legitimidade e a cientificidade da área do conhecimento; em segundo lugar, o fracasso da implementação de uma orientação crítica nas salas de aula, talvez lida por esses mesmos agentes como "orientação mística", dado seu suposto teor subjetivo e relativo.

Minhas hipóteses encontram respaldo em asserção muito interessante feita por Kumaravadivelu (2006a; 2006b) quanto ao ceticismo da parte do próprio campo ao relatar a supressão deliberada do verbete "crítico" em um volume enciclopédico voltado para a Linguística Aplicada[54]. O trecho a seguir constitui o parecer do editor-chefe do referido volume. Embora longo, é elucidativo:

> O grupo editorial passou algum tempo debatendo se a linguística (aplicada) crítica/a pedagogia crítica/a análise do discurso crítica deveriam ser incluídas; com base na compreensão de que a linguística aplicada crítica rejeita todas as teorias da linguagem, expressa 'ceticismo em relação a todas as metanarrativas' (Lyotard, 1984) e rejeita a LA tradicional como um empreendimento porque, como se alega, nunca foi neutra, e ao contrário, foi hegemônica (Rampton, 1977), o grupo editorial decidiu não incluir o feixe de atividades 'críticas'. (KUMARAVADIVELU, 2006b, p. 138)

A identificação de duas importantes acepções de crítica, uma vinculada à postura liberal-humanista e outra à postura problematizadora pós-moderna, não pressupõe a necessidade de categorizá-las como certa ou errada sob o risco das armadilhas de uma visão binária. Pautando-se em Zuengler e Miller (2006), esse trabalho assume que se trata de ontologias conflitantes, uma positivista e outra relativista (uma globalizante e outra localizada, nos termos de Jordão, 2007), cuja solução situa-se justamente em reconhecê-las como ontologias distintas copresentes num mesmo campo.

Feitos estes esclarecimentos quanto à forma como entendo o "crítico" em letramento crítico, discuto agora o segundo dilema posto: o projeto de letramento crítico constitui uma linha de pesquisa ela mesma ou caracteriza-se como postura inscrita nas linhas de pesquisa acima descritas?

O entendimento do projeto de letramento crítico como uma linha de pesquisa não é consensual como ressalta Barton (2001). De um modo geral, o autor (ibid.) reconhece a ausência de uma definição clara quanto a entrelaçamentos e/ou pertencimentos de uma linha de pesquisa em/a outra. Para exemplificar, traz duas possíveis leituras quanto à alocação do projeto de letramento crítico em relação aos

[54] The Oxford Handbook of Applied Linguistics (2002).

novos estudos de letramento: enquanto teóricos como Luke (1998 apud BARTON, ibid.) entendem letramento crítico como abordagem pertencente à linha de pesquisa dos novos estudos do letramento, outros como Auerbach (1997 apud BARTON, ibid.) o entendem como linha independente.

Conceituar o letramento crítico como linha de pesquisa independente justifica-se por duas razões: primeiramente, trata-se de um conceito desenvolvido por outros teóricos que não aqueles envolvidos com as demais linhas, constituindo-se, assim, uma "ilha de pesquisa" distinta. Já a segunda razão busca respaldo em Freebody (2008) quando o autor (ibid.), ao diferenciar sobretudo o projeto de letramento crítico dos novos estudos de letramento, nos explica que enquanto o primeiro possui uma orientação mais voltada para a sociologia, a teoria crítica e o pós-estruturalismo, o segundo fundamenta-se prioritariamente na antropologia e na etnografia, voltando-se para a descrição de eventos de letramento específicos (sobretudo estudos de caso).

O próprio Street (1998b) parece concordar com essa leitura quando situa os novos estudos de letramento e letramento crítico como duas perspectivas distintas, porém, com um denominador-comum: a negação do modelo autônomo de letramento. Conforme interpreto deste autor (1998b), a diferença estaria na redução da ênfase à etnografia na proposta de letramento crítico, a qual se volta mais para a **crítica problematizadora dentro da sala de aula,** uma crítica pós-moderna que interroga as totalidades da modernidade ao priorizar a heterogeneidade e a localidade.

Concordo que o trabalho de letramento crítico mostra-se muito mais engajado em questões sociais, políticas e ideológicas, numa abordagem contestatória e problematizadora mais expressiva e menos dependente da orientação de cunho antropológico prevista nas pesquisas etnográficas dos novos estudos de letramento. E talvez seja essa flexibilidade e o engajamento com uma crítica problematizadora que faz com que autores como Comber (2001), Green (1997) e Wooldridge (2001) o concebam como **postura filosófica** passível de perpassar outras linhas de pesquisa em detrimento de seu entendimento como um método (resvalando-se, assim, da agenda revolucionária que este termo poderia imprimir). Para Wooldridge (ibid., p. 259):

> O letramento crítico é uma orientação ao letramento: não é algo separado do letramento em geral, ou uma parte específica de letramento (...) letramento crítico não é uma técnica ou um conjunto de estratégias, mas, sim, parte de uma pedagogia por trás de toda uma abordagem ou prática de sala de aula. Uma abordagem crítica ao letramento implica decodificar

> e codificar a contextualização ideológica, política e social das práticas de letramento.[55]

Green (1997), por sua vez, compreende letramento crítico como **atitude.** O autor vai além ao fazer uma valiosa articulação entre questões de letramentos com preceitos derrideanos ao entender a desconstrução como prática de leitura, emprestando essa acepção do próprio Derrida (1988). Baseando-se em Johnson (1981, apud GREEN, 1997), Green (ibid.) compreende a desconstrução como a própria noção de crítica, no intuito de desnaturalizar o que nos parece natural, universal, autoevidente (conforme também discutido em Menezes de Souza, 2011a). A desconstrução, portanto, interroga, problematiza, contesta o texto, "suspeita" dele, nos termos de Ricoeur (ibid.).

A correlação entre **atitude, desconstrução** e **letramento crítico** feita por esses teóricos torna-se imprescindível para este trabalho, na medida em que fundamenta a ideia central da pesquisa quanto à atitude curricular nas brechas da sala de aula como mecanismo de ressignificação pedagógica. Dessa forma, se por um lado considero o projeto de letramento crítico como uma linha de pesquisa independente dado o seu teor, por outro também o considero como postura filosófica, livre de qualquer desmerecimento ou simplicidade que o conceito de 'postura' ou 'atitude' possa denotar. Seja qual for a compreensão que se quer tomar quanto à natureza do projeto de letramento crítico – linha de pesquisa autônoma ou postura filosófica ou ambas – uma pedagogia de **letramentos crítico**s torna-se justificável num cenário diversificado e complexo como o atual por razões que agora elucido.

Primeiramente, o letramento crítico como prática social (MUSPRATT et al, 1997) possibilita o agenciamento crítico pelo uso da língua com vistas à compreensão dos privilégios e apagamentos nas práticas sociais (COMBER, 2001), quaisquer que sejam os modos semióticos por que transitam os sujeitos da era digital.

É também, segundo Shor (1999), uma orientação que desafia o status quo como forma do sujeito compreender sua construção socio-histórica e buscar, se desejável, a transformação de seu entorno. Ou ainda, segundo Lankshear e Knobel (1997), o letramento crítico surge como requisito para a formação do que os autores chamam de

---

[55] *Critical literacy is an orientation to literacy: it is not something separate from literacy in general, or a particular part of literacy (...) Critical literacy is not a technique or set of strategies, but rather, part of a pedagogy underpinning a whole approach or classroom practice. A critical approach to literacy is about decoding and encoding the social, political, and ideological situatedness of literacy.*

“cidadania ativa” para além do civismo nacionalista, calcado agora na diversidade e na complexidade dos novos tempos. Segundo esses autores (ibid., p. 107):

> Os cidadãos dos Novos Tempos requerem entendimentos e capacidades peculiares. Eles precisam compreender processos pelos quais foram moral e politicamente formados de forma que possam desembaraçar as múltiplas camadas de suas identidades e afiliações políticas.[56]

Em terceiro lugar, há que se considerar que o conforto e a certeza na decodificação de sentidos garantidos no exercício crítico liberal-humanista se esvaem diante da diversidade e complexidade trazidas pela globalização e potencializadas pelas mídias digitais. O sujeito da era digital já não distingue tão facilmente o certo do errado, porque já está imerso num mundo em que, a depender de seu contexto, o certo será certo apenas ali, mas não acolá, e ainda assim, temporariamente. Nesse sentido, o sujeito que assume o exercício crítico de orientação problematizadora, estaria, portanto, lidando melhor com as angústias que a pós-modernidade possa provocar – a angústia da “falta” de certezas, advinda, por exemplo, da “falta” dos sentidos prontos e acabados nos textos, da “morte” da intenção do autor outrora priorizada, do discernimento claro entre o que é fato e o que é opinião. A acepção crítica pós-moderna que fundamenta o letramento crítico, torna-se, pois, uma acepção necessária na formação do sujeito deste novo século e, consequentemente, de programas de formação docente.

Diversos trabalhos comprometidos com os letramentos têm sido publicados recentemente. Em levantamento bibliográfico sobre o tema, nota-se em âmbito internacional ênfase à publicação de trabalhos voltados para uma abordagem etnográfica no espaço escolar por meio de estudos de caso e pesquisas colaborativas (COMBER, 2001; LARSON; MARSH, 2005; WALLACE, 2001, 2003; WOOLDRIDGE, 2001 dentre outros), o que me parece ressoar influência direta das primeiras contribuições dos novos estudos de letramento. Outros trabalhos, por sua vez, têm priorizado a compreensão das práticas de letramento no lidar com as mídias digitais (KNOBEL; LANKSHEAR, 2007; MACKEY, 2007; SNYDER, 2002; WARSHAUER, 2000; dentre outros).

---

[56] *Citizens in New Times require particular understandings and capabilities. They must understand processes by which they have been formed morally and politically so that they can ‘disentangle the multiple layers of their identities and political loyalties.*

No Brasil, pesquisadoras como Kleiman (apud ROJO, 2009), Rojo (2009, 2012) e Soares (2004, 2005) têm contribuído para o debate dos letramentos sobretudo em língua materna. No que diz respeito ao campo de línguas estrangeiras, destacam-se as contribuições de diversos pesquisadores que integram um projeto colaborativo coordenado por Monte Mór e Menezes de Souza[57], do qual falei brevemente na Introdução deste trabalho. Trata-se do Projeto Nacional intitulado *Novos letramentos, multiletramentos e o ensino de línguas estrangeiras* o qual prevê projetos colaborativos entre universidades-parceiras de todo o Brasil e suas realidades locais no intuito de repensar seus modelos curriculares sob uma perspectiva crítica.

Ressalvadas as devidas diferenças epistemológicas, pesquisas recentes voltadas para os letramentos tanto em âmbito nacional quanto internacional parecem partir de um denominador-comum: a noção de letramentos neste novo século tem sido fundamentalmente inscrita na multiculturalidade, no multilinguismo e na multimodalidade (LOTHERINGTON, 2007; ROJO, 2012). Isso talvez justifica a necessidade de maior número de pesquisas em âmbito nacional dispostas a engajar-se com tais debates, que partissem de **nossas especificidades locais** e que se voltassem para o campo de línguas estrangeiras.

Inúmeras são as contribuições trazidas pelas linhas de pesquisa que acabo de apresentar brevemente. Em meio a tantas nomenclaturas, de onde falo, então? Diante das várias perspectivas voltadas à investigação dos letramentos, este trabalho tem se pautado nas contribuições de autores como Green (1997), Luke e Freebody (1997), Menezes de Souza e Monte Mór (2006) e Monte Mór (2008a, 2010a, 2010b, 2011, 2012) no que se refere à implementação de ações sob a ótica do **letramento crítico**.

De modo geral, esses teóricos têm proposto como ponto de partida textos do cotidiano ricos em possibilidades temáticas, sobre os quais sugerem questionamentos como *O que estou fazendo aqui, lendo este texto? De onde o texto fala? Qual realidade é apresentada/construída neste texto? Da perspectiva de quem é construída? Como o texto conceitua X? Como X se constitui no texto? O que o texto deixa de dizer? O que o texto desconsidera ou considera irrelevante? O que coloca no centro? O que deixa às margens? Que outras possíveis versões são excluídas? Essa versão responde aos*

[57] http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=00678027EO09GQ

interesses de quem? De que formas (elementos linguístico-textuais) o texto constroi essa realidade? Como o texto posiciona o leitor?

Questionamentos como estes citados acima fariam parte de um trabalho de letramento crítico, o qual entende a leitura como prática comprometida com a expansão de perspectivas (MONTE MÓR, 2008a, 2010a, 2011), ou, nos termos de Menezes de Souza (2011), com o desenvolvimento da percepção do aluno quanto à constituição coletiva de sua linguagem e do que entende por realidade, o que implica que o aluno deverá compreender criticamente que seu processo de significação é fruto das categorias de análise da coletividade ou comunidade a que pertence.

Em suma, esta pesquisa se volta mais detidamente para o trabalho de letramentos críticos: letramento na forma plural, porque busco utilizar diversos gêneros e linguagens; e acrescido do modificador 'crítico' em função da minha preocupação em **descentrar, problematizar, perturbar e expandir** concepções, valores, perspectivas e práticas por meio da atitude docente, conforme apresento mais adiante. Por ora, convém esmiuçar minha ideia de atitude nas brechas do contexto investigado.

2.2 Da noção de *atitude curricular*: relacionando teorias e práticas

Para apresentar o surgimento da ideia de atitude curricular nesta pesquisa-ação colaborativa, retomo algumas características desse tipo de trabalho conforme exposto na Introdução deste texto. Uma pesquisa-ação parte da identificação de uma ideia geral, referente a um aspecto que os sujeitos de pesquisa desejam mudar ou melhorar. Após a observação das primeiras aulas, minha primeira reunião com Isis busca, então, definir melhor a ideia geral da pesquisa. Após resumir para Isis o que Burns (2007) entende por pesquisa-ação colaborativa, nossa primeira conversa sobre os rumos dessa pesquisa já revela uma preocupação comum: Isis e eu queríamos tomar cuidado para evitar uma abordagem doutrinária e totalitária. O conceito de atitude nas brechas nascia ali:

> P: (...)eu acho que pesquisa-ação é legal porque é *small-scale, localized*, eu acho... (...)acho que pesquisa-ação tem a ver com aquela coisa de **atitude** mesmo... eu não to imaginando mudar o curso entendeu? Mudar a grade curricular.
> Isis: imagina... seria muita pretensão.

> P: muita pretensão... então eu to pensando em **partir do que se tem**... e aí ver com você de forma colaborativa... a gente senta aqui... na disponibilidade que você tiver... e já quem sabe prever algumas coisas... pensar... isso pode dar discussão... isso pode não dar...
> Isis: podemos fazer isso a partir da semana que vem?
> P: claro.
> Isis: aí eu vou tentar chegar às 5h30...

Meu interesse pelo termo "atitude" surgiu justamente quando li Silva (2010) pela primeira vez. Em seu livro sobre teorias curriculares, o autor (ibid.) "resolve" a suposta aporia de um currículo pós-moderno com a noção de "atitude pós-estruturalista sobre o currículo", calcada na investigação e no questionamento de visões de mundo e significações contidas no próprio currículo convencional com vistas para o exercício de desconstrução de binarismos. Como assumo teorias pós-estruturalistas para tratar do currículo universitário do professor de inglês, julguei, respaldando-me em Silva (ibid.) que eu não poderia falar em uma "organização" curricular, "grade" curricular, "quadro" curricular ou "programa" curricular pós-moderno, o que me levou, então, ao termo **atitude curricular**, na tentativa de adicionar à acepção fixa e objetiva do vocábulo "currículo" o caráter subjetivo, emergente e localizado da palavra "atitude".

Ao buscar uma melhor compreensão do conceito de **atitude** no debate pós-moderno, recorro às reflexões de Foucault (1984), notadamente o texto no qual o filósofo pondera pontos positivos e negativos do movimento Iluminista. Para o autor (ibid.), o Iluminismo apresenta-se como a era da crítica e justamente por inaugurar na história a crítica da razão humana, essa era transforma-se ela mesma em atitude, definida por Foucault (ibid., p. 38) como:

> (...) Um **modo de se relacionar** com a realidade contemporânea, uma **escolha voluntária** feita por certas pessoas; enfim, uma maneira de pensar e sentir, uma maneira, também, de agir e de se comportar que marca uma relação de pertencimento e se apresenta como uma tarefa. Um pouco, sem dúvida, daquilo que os gregos chamavam de **ethos**. [58] [59]

Assim é que para Foucault (ibid.), ressalvadas as limitações trazidas pela ênfase ao objetivismo e empirismo, a modernidade inaugura uma importante filosofia

---

[58] *(...) A mode of relating to contemporary reality; a voluntary choice made by certain people; in the end, a way of thinking and feeling; a way, too, of acting and behaving that at one and the same time marks a relation of belonging and presents itself as a task. A bit, no doubt, like what the Greeks called an ethos.*
[59] Meus grifos.

investigativa digna de mérito, por se tratar de uma análise movida pela atitude. Em outras palavras, embora feita sob o viés da objetividade e racionalidade, o paradigma moderno inaugura a crítica como questionamento, uma nova forma de fazer filosofia que advém da vontade humana em problematizar a história. Isso implica aproximarmos os conceitos de **crítica** e **atitude**, na medida em que, segundo Foucault (ibid., p. 17-18):

> A ontologia crítica de nós mesmos deve ser considerada não como teoria, doutrina, nem mesmo um conjunto permanente e cumulativo de conhecimento; deve ser concebida como uma atitude, um ethos, uma vida filosófica na qual a crítica do que somos constitui a análise histórica dos limites que nos são impostos, um experimento com a possibilidade de irmos além.[60]

Ao entender crítica como uma atitude, Foucault (ibid.) inaugura sua crítica genealógica, entendida como atitude que busca **compreender historicamente** as verdades das coisas, em detrimento da crítica da razão moderna, que busca **encontrar** a verdade das coisas. E, ao fazê-lo, acrescenta a subjetividade na análise histórica – elemento ausente na noção moderna de crítica – marcada sobretudo quando Foucaut (ibid.) define atitude como "modo de relacionar-se".

Além de sua proximidade com a noção de crítica, falar em atitude implica falarmos também sobre o conceito de **agência**. Conforme contextualiza Ahearn (2001), o interesse no conceito de agência nos últimos tempos se dá devido à ênfase à prática e à emergência de movimentos sociais dos anos sessenta e setenta. A autora (ibid., p. 112) define agência como "a capacidade socioculturalmente mediada de agir", diferentemente da definição de 'ação', a qual não abarcaria necessariamente a ideia da possibilidade de (re)construção de sentidos. Para tornar mais clara a distinção entre agência e ação, Ahearn (ibid.), respaldando-se em Karp (1986 apud AHEARN, ibid.) recorre à explicação de sujeito ator e sujeito agente: enquanto o primeiro age governando-se por regras previamente estabelecidas (sob um viés homogeneizante e global), o segundo age mostrando-se capaz de produzir efeitos e reconstituir o seu entorno (pautando-se, pois, na heterogeneidade de forma localizada).

---

[60] *The critical ontology of ourselves has to be considered not, certainly, as a theory, a doctrine, nor even as a permanent body of knowledge that is accumulating; it has to be conceived as an attitude, an ethos, a philosophical life in which the critique of what we are is at one and the same time the historical analysis of the limits that are imposed on us and an experiment with the possibility of going beyond them*.

Ao definir agência como ação socialmente mediada, Ahearn (ibid.) vai além do entendimento em um plano individual pautado no livre arbítrio para articulá-la com a ideia de responsabilidade, argumento muito presente em outros teóricos como Biesta (2006) e Menezes de Souza (2011b). Agência, assim interpreto, constitui uma resposta ao entorno, um agir pelo qual o sujeito 'responde responsavelmente' – embora o uso de ambos os termos possa vir a ser lido como pleonasmo por compartilharem raízes etimológicas – porque se constitui parte integrante de uma sociedade.

Explanação similar é proposta por Jordão (2010, p. 432) para quem a agência sob a perspectiva pós-moderna constitui "uma ação informada para uma transformação social", expandindo-se, assim, a acepção moderna de agência, calcada em pressupostos universais e fixos:

> Mais ampla do que a **ação** específica e necessariamente visível, agência não pressupõe um plano claro e pré-estabelecido para alcançar resultados desejados: agência refere-se à ação construída no processo discursivo de construção de sentidos, na produção e estabelecimento de discursos que definem e categorizam pessoas, ideias, conhecimentos e formas de conhecer. Agência é portanto uma forma de intervir no processo discursivo de construção de sentidos e representações do mundo.

A transformação social que se pressupõe na agência segundo Jordão (2010) advém de uma prática reflexiva desafiadora, a qual hoje, vale dizer, é lida de forma ponderada distanciando-se, assim, de uma agenda revolucionária. Incluo, aqui, uma ponderação mencionada em Ahearn (2001): se tal agência como prática transformadora não pode ser lida em tom revolucionário, também não pode ser tomada como prática livre das relações de poder imbricadas nas estruturas sociais conforme sinalizaram sociólogos como Bourdieu (1986, 1996a, 1996b) e Giddens (1984). Trata-se, sim, de uma agência em constante jogo, porque não é nem totalmente individual nem totalmente coletiva devido às próprias complexidades inerentes ao habitus (Bourdieu, ibid.).

É nesse sentido que Ahearn (ibid.) menciona as chamadas estruturas soltas ou enfraquecidas[61] para dar conta da possibilidade da agência sem nos esquecermos das restrições inevitavelmente postas pelas estruturas sociais. Desse modo, a ideia de transformação discutida por Ahearn (2001) e Jordão (2010) e adotada neste trabalho encontra-se muito mais voltada para o âmbito das perspectivas, valores e significações

[61] Em alusão ao original *loosely structures* de Ortner (1989 apud AHEARN, 2001, p. 198).

de maneira fraca e localizada, o que me levou, então, a pensá-la nas brechas do currículo universitário.

A ideia de **brecha** condiz bem com a pós-modernidade na medida em que parece apropriada à epistemologia de desempenho na ausência de modelos pré-estabelecidos, calcada na indeterminação, na imprevisibilidade e na emergência. Brecha, portanto, neste trabalho, é entendida aqui como as oportunidades emergentes na prática pedagógica, momentos em que o docente oferece aos alunos aquilo que Jordão (2010) chama de "encontros com a diferença" com vistas a possibilitar a transformação dos sujeitos envolvidos naquelas práticas sociais diante da confrontação de saberes. Digo "possibilitar" – e isso é importante esclarecer – porque a noção de brecha abandona o projeto totalitário de pedagogias revolucionárias outrora apropriadas para seu tempo.

Se entendida como 'encontros com o outro', a noção de brecha como ponto de partida para uma prática docente pós-moderna pode ser relacionada ao conceito de "geração espontânea", metáfora para uma organização curricular pós-moderna apresentada por Doll Jr. (1997). Segundo o autor (ibid.), um currículo pós-moderno não pode ser superdirecionado nem subdirecionado: sua organização emerge da própria "tensão entre práticas estabelecidas e possibilidades infinitas, entre nossa necessidade de encontrar fechamento e nosso desejo de explorar".

Qualquer que seja a metáfora – brechas, frestas, fissuras – sua premissa constitui a localização da língua, da cultura e da agência nos espaços entre os indivíduos (Ahearn, ibid.) e não "prontos" ou "acabados" no próprio indivíduo. A importância deste fundamento para o campo educacional é assim resumida por Jordão (2010, p. 439):

> Como sujeitos híbridos, alunos e professores são vistos como aptos a operar nas fissuras dos discursos autoritários (BAKHTIN, 1981), sendo capazes de transformar – contingencialmente – esses mesmos discursos. Agência, do ponto de vista discursivo pós-estruturalista, adquire diferentes tons daqueles das lutas revolucionárias pela libertação: a agência não está baseada na autodeterminação, mas sim em diferença e conflito, concebidos como condições positivas para que ocorra a aprendizagem.

Assim é que concebo a **atitude** como o combustível e a **brecha** como o comburente: da mesma forma que um pedaço de madeira não reage por si só sendo dependente de um meio propício (oxigênio, por exemplo) para sofrer a combustão, a atitude curricular de que falo aqui depende das brechas que emergem do próprio contexto de formação de professores, de cujo processo resultaria o próprio

agenciamento dos sujeitos envolvidos. As brechas estão lá, na sala de aula, emergindo a qualquer instante: é a atitude docente sobre essas brechas no currículo que irão possibilitar o agenciamento crítico.

Até o momento, relacionei os termos atitude, crítica, agência e brecha no intuito de esmiuçar o surgimento da ideia central do trabalho. Resta-me agora retomar a questão do letramento crítico para esclarecer a conexão que estabeleço entre este aporte teórico e minha ideia de **atitude curricular**.

Conforme já dito anteriormente, teóricos como Comber (2001) e Green (1997) vêm conceituando letramento crítico como postura ou atitude filosófica. O próprio Green (1997, p. 231) usa o termo "atitude" ao definir o processo de desconstrução previsto no trabalho de letramento crítico não como um método, mas, sim, como um modo de leitura dependente dessa atitude subjetiva e crítica:

> A desconstrução deve ser considerada como leitura, como um modo específico de prática de leitura. Como tal, abarca tanto uma política quanto uma ética, entendida não tanto em termos de "método" ou "programa", mas, sim, como uma **atitude** distinta. Ou seja, a desconstrução deve ser compreendida como uma estratégia, uma atitude, uma tomada de posição diante de textos, instituições, o mundo social e o próprio ser. [62]

Desde as contribuições de Street (ibid.) até as mais recentes produções voltadas ao tema (sobretudo GEE, ibid.; JORDÃO, ibid.; MENEZES DE SOUZA, ibid.; MONTE MÓR, ibid.; ROJO, ibid.) encontramos o conceito de letramento como prática social, podendo, então, ser considerado uma forma de agência que propõe investigar de que forma as significações são influenciadas por discursos e culturas dominantes, abrindo espaço para transformações localizadas.

É essa preocupação com práticas locais que me faz associar a crítica prevista no letramento crítico com a crítica imbuída na ideia mesma de agência, num processo dependente da atitude docente sobre o modelo curricular no qual se insere. Ou seja, a realização do trabalho de letramento crítico na sala de aula, trabalho no qual se prevê o agenciamento dos alunos, encontra na atitude do professor o principal ponto de partida.

---

[62] *Deconstruction is to be reckoned as reading, as a specific mode of reading practice. As such, it encompasses both a politics and an ethics, understood not so much in terms of "method" or a "program" as of a distinctive, and distinctively wordly, attitude. That is to say, deconstruction is to be grasped as a strategy, an attitude, a stance toward texts, institutions, the social world and Being itself.*

Realizar atividades pedagógicas sob as premissas do letramento crítico depende, portanto, da atitude docente sobre o currículo. A crítica desejada não se encontra pronta no material didático, no professor, nos alunos ou na instituição, mas, sim, na **relação** que emerge entre todas essas instâncias, cabendo ao professor praticar essa atitude/postura problematizadora nas brechas de sua prática docente, sempre que as encontrar ou julgar relevante. Tal atitude curricular nas brechas é, então, entendida como uma prática transformada ela mesma **em crítica** e desenvolvida **para a crítica**: em crítica porque em tempo real a atitude problematiza conceitos e valores; e para a crítica porque visa ensinar o movimento genealógico e desconstrutivista como prática pedagógica futura dos participantes da pesquisa.

Em outro estudo, Jordão (2001) define a literatura como uma atitude ou um jeito de ler. Nessa mesma linha, proponho, então, pensar o currículo como atitude, cujos fundamentos teóricos (sejam eles linguísticos, literários ou pedagógicos) não sejam tomados como autoevidentes, mas como peças que aguardam serem trabalhadas de forma viva e localizada na sala de aula. Assim, ao invés de apresentar uma "proposta curricular", uma "organização curricular" ou uma "grade curricular", falo em **atitude curricular** porque essa noção encerra a fraqueza, a "imperfeição" e a interrupção legitimadas na pós-modernidade. Fraca porque se reconhece como uma verdade local; "imperfeita" porque em meio aos louros conquistados não esconde as dificuldades que surgem na imprevisibilidade e na contingência; e interrupta porque busca perturbar a norma tida como "natural". Apresento, agora, algumas dessas atitudes, analisando limites e possibilidades no decorrer da pesquisa.

CAPÍTULO III:

MUDAM-SE OS TEMPOS, MUDA-SE O SER? ATITUDES E RESSIGNIFICAÇÕES

> *A questão mais importante para nós hoje já não se volta mais para a forma racional de lidar com o mundo natural e social. A questão mais importante hoje é como podemos responder de forma responsável e viver em paz com o que é e quem é o outro.*[63]
>
> (BIESTA, 2006, p. 15)

Este capítulo tem como objetivo apresentar algumas práticas pedagógicas ressignificadas as quais tiveram como ponto de partida a problematização de elementos modernos identificados neste currículo por meio de um trabalho de letramento crítico. As teorizações apresentadas nos capítulos anteriores a respeito da pós-modernidade e dos letramentos serão aqui retomadas auxiliando a compreensão dessas práticas.

Conforme verá o leitor, optei por situar cada ciclo de ação em torno de um tema predominante, o qual constituiu o elemento passível de desconstrução ou problematização, nossas brechas por assim dizer. Tais temas, anunciados em cada um dos subitens, constituem parte da fala dos próprios alunos e evidenciam justamente aqueles atributos privilegiados pelo paradigma moderno que emergiram no decorrer das aulas, servindo-nos de ponto de partida para o trabalho crítico. À medida que identificávamos a emergência desses elementos – no caso, **exclusão, pureza, consenso, estabilidade, estereótipo, homogeneidade, generalização** – seja nos fazeres e dizeres dos alunos, seja no material didático, Isis e eu perturbávamos aquele ambiente com vistas a descontruir concepções e práticas, assumindo uma atitude problematizadora.

Por se tratar de uma pesquisa-ação colaborativa, as atividades estão organizadas nos termos dos ciclos de ação (ELLIOT, 1991) conforme apresentado na Introdução do trabalho. Os quadros organizados nos servem para melhor visualizar os aspectos trabalhados ao longo do ciclo, quais sejam, **objetivos educacionais, aspectos**

---

[63] *The most important question for us today is no longer how we can rationally master the natural and social world. The most important question today is how we can respond responsibly to, and how we can live peacefully with what and with whom is other.*

linguísticos, habilidades comunicativas, os recursos disponíveis e as etapas da ação. Soma-se ao quadro macro dos ciclos de ação um outro quadro que traduz as atividades desenvolvidas com base nas categorias de Kalantzis e Cope (2008a). Uma vez que a pesquisa toma como aporte teórico os letramentos, achei necessário buscar em tais teorias alguma proposta de sistematização. Refiro-me especificamente às categorias apresentadas na releitura desses autores (ibid.) em sua proposta do *New Learning*, na qual definem as seguintes categorias para uma educação do século XXI:

- ***Experiências com o conhecido***: atividades que se voltam para as experiências, os saberes, os interesses e as perspectivas dos alunos;
- ***Experiências com o novo***: atividades que colocam o aluno em contato com novas experiências e perspectivas, convidando-o a conhecer o que não lhe é familiar;
- ***Conceituação categórica***: atividades que desenvolvem a capacidade de classificar ou categorizar o conhecimento, definindo o objeto de análise;
- ***Conceituação teórica***: atividades que desenvolvem a interrelação ou generalização dos conceitos;
- ***Análise funcional***: atividades que exploram de forma lógica as causas, os efeitos, as relações e as funções;
- ***Análise crítica***: atividades que exploram os propósitos, os interestes e os valores por meio da análise crítica da perspectiva do eu e do outro;
- ***Aplicação apropriada***: atividades que desenvolvem a aplicação prática do conhecimento a situações reais;
- ***Aplicação criativa***: atividades que desenvolvem a "transposição" do conhecimento a novas situações e diferentes contextos, de forma a intervir no mundo.

Se por um lado a pedagogia de Multiletramentos publicada por esses mesmos autores (além de outros teóricos do *New London Group*) anteriormente à proposta de *New Learning* carecia de certa sistematização a meu ver, por outro, a nova proposta de Kalantzis e Cope (ibid.) é repleta de categorias e subcategorias um tanto convencionais, além de inevitavelmente recorrer a termos que constituem armadilhas do discurso por carregar certos fardos semânticos, como *categorização, generalização, aplicação,*

apropriação. Não os vejo com bons olhos; porém, acho pertinente que as teorias pedagógicas pós-modernas pensem formas de sistematização para melhor lidar com as incertezas e as imprevisibilidades, afinal, a sala de aula é concreta, é real e necessita de rumos, **desde que estes não sejam homogêneos e fixos.** É justamente por isso que para minha pesquisa, empresto as categorias que mais me interessam e descarto as que me parecem por demais engessadas para recriar localmente uma "sistematização" possível para as atividades desenvolvidas, definindo-a nos seguintes termos:

- ***Experiências com o conhecido***
- ***Experiências com o novo***
- ***Conceituações e categorizações***
- ***Conexões locais e globais***
- ***Expansões de perspectivas***
- ***Transformações***

É possível notar que mantive certas categorias propostas por Kalantzis e Cope (ibid.) como as experiências com o conhecido e com o novo, pois estas preparam o terreno para a problematização que se segue. Mantive também a etapa de conceituar e categorizar, pois esse trabalho de metalinguagem é fundamental, sobretudo se considerarmos que se trata de um contexto de formação de professores, pois, para que possam desenvolver um trabalho crítico futuramente com seus alunos, esses futuros professores devem não apenas experimentar a desconstrução, mas saber explicitamente que aquele determinado exercício constitui um trabalho de desconstrução, identificando suas epistemologias constituintes.

Esclareço que embora eu tenha anteriormente criticado o uso da palavra *categorização*, acabo por recorrer a este conceito porque questiono até que ponto nos livramos de categorizar o nosso entorno: embora inscritos na pós-modernidade, somos sujeitos cujos valores e normas trazem consigo ranços da modernidade, obrigando-nos a partir das categorias que nos são familiares, quais sejam, categorias inevitavelmente modernas enquanto estas não forem reinventadas. Buscando respaldo em Vattimo (1987, 2004), a saída que proponho é enfraquecer tais categorizações, mostrando aos alunos a natureza histórica, cultural e por vezes tendenciosa dessas "taxonomias" quando o pensamento ocidental construiu binarismos tão fortes e universais. Em outras

palavras, o problema não está no exercício da categorização em si, mas na compreensão que temos deste processo: se tomado sob uma perspectiva universalista, torna-se problemático.

Com relação às etapas referentes às conexões locais e globais bem como à expansão de perspectivas, recorro às contribuições de Monte Mór (2008a, 2010a, 2011) para quem os objetivos educacionais, culturais e linguísticos necessários para as sociedades contemporâneas deverão desejavelmente voltar-se para a relação identidade-alteridade, a noção de cidadania e a expansão da perspectiva do aluno, essa última entendida como a ampliação da visão de mundo do aluno pautada na consciência e reconhecimento da heterogeneidade e multiplicidade e sua influência sobre a constituição de sua linguagem, identidade e valores (MONTE MÓR, 2010a, p. 46).

A ideia de expansão de perspectivas defendida pela autora (2008a, 2010a, 2011) fundamenta-se em sua crítica quanto à desarticulação entre a prática da sala de aula com questões mais amplas ligadas à filosofia e pedagogia. Para Monte Mór (2010a, 2011), é necessário resgatar a relação dialética entre estes domínios, o que implicaria um ensino crítico para além de práticas superficiais, pois ofereceria aos alunos a oportunidade de entenderem a genealogia das concepções, valores e práticas de seu entorno dentro de um contexto filosófico mais amplo e complexo.

Conforme interpreto de Monte Mór (2010a), por fundamentar-se na heterogeneidade e multiplicidade das sociedades contemporâneas, tal exercício de ampliação de visões de mundo deve partir de um trabalho pedagógico pelo qual o aluno possa reconhecer o caráter relacional e situado do saber quando transita por diferentes esferas: individual, comunitária e global. Para esta pesquisa, interpreto as esferas individual e comunitária como esferas locais, compreendendo que a própria ideia do local e do global é móvel, não sendo mais definida por critérios estritamente geográficos (DUBOC, 2011b). Busco respaldo na própria autora (MONTE MÓR, 2010a, p. 59) quando nos diz:

> A concepção sobre o que é local pode se referir a uma sala de aula, a um grupo de minoria social num país, a uma comunidade em alguma periferia. O global, por sua vez, refere-se aos discursos dominantes e instituições do ocidente ou ao estado-nação de várias ‘culturas’ e comunidades que o constituem. Identificam-se relações de poder nas relações entre o global e o local e uma fascinante mistura de centro e periferia, novo e antigo entre os dois conceitos de conhecimento.

Finalmente, a categoria 'transformações' inspira-se no conceito-chave da pesquisa – ou seja – na questão da **atitude**, compreendida aqui como **resposta** (BIESTA, 2006; MENEZES DE SOUZA, 2011a), o 'responder responsavelmente' imbuído no exercício de agenciamento. A categoria não abraça a ideia totalitária de transformação, mas a compreende como possibilidade. Ao se deparar com esse tipo de prática pedagógica desejo que, ao final do ciclo, o aluno reflita sobre perguntas como *"E agora, o que eu penso sobre isso? Por que eu penso assim? De onde eu falo? Como me posiciono?"* e principalmente que reconheça a importância dessa crítica problematizadora para sua futura prática docente, pois as significações não estarão prontas nos livros didáticos e propostas curriculares que vier a utilizar futuramente, mas, virão de **sua atitude** sobre esses textos e contextos. Interrompo minhas explicações agora para apresentar e discutir as ações implementadas.

3.1 Exclusão: *"Não se deve julgar... só os chineses... esses eu julgo!"*

A questão da exclusão a que me refiro neste subitem diz respeito às dificuldades dos alunos no lidar com o diferente, o exótico, o estranho, o que pude observar na atividade descrita logo abaixo, realizada no início da pesquisa com o G1.

Em uma determinada aula, os alunos, em duplas, discutiam questões voltadas para a língua inglesa e seu ensino como forma de compartilharem ideias e refletirem sobre suas próprias visões de mundo. Ao falarem sobre a melhor forma de se aprender inglês, os alunos discutem sobre a importância de estudar ou morar no exterior:

> Rose: me and Glória...are thinking about **studying abroad.**
> Marisa: **not together...** (...) there were a lot of Spanish and they were all the time...in Spanish and I said "English"... "English please"... because I can understand Spanish... but they were not learning anything...
> Isis: so don't travel together...I'm sorry...
> Adriana: **I think the best way is to live there**.

Conforme estado-da-arte apresentado por Silva (2007), inúmeros estudos no campo do ensino de línguas têm se voltado para o estudo de "crenças" dessa natureza. No excerto acima, especificamente, ao trazerem a ideia de viajar para o exterior como premissa para se aprender uma língua, as alunas acabaram evocando o ideal de cultura

pura e homogênea como cenário "perfeito" que garantiria o aprendizado, uma interpretação que busca respaldo na sequência de argumentos de Marisa: a "contaminação" causada do contato com a comunidade hispânica em determinados lugares dos Estados Unidos; sua pressuposição de que aqueles *hispano hablantes* nada aprendiam e ainda seu conselho prescritivo ("*Not together*"!) às colegas de classe Rose e Gloria sobre o projeto de viajarem juntas para cursar inglês no exterior.

Soma-se à argumentação de Marisa uma forte intenção da parte de Glória em estudar inglês na Inglaterra, sem espaço para negociação, mesmo diante da proposta de Isis ao mencionar outras possibilidades como o Canadá, o que interpretei como mais uma evidência da legitimação da pureza e da homogeneidade culturais como pré-requisitos na aprendizagem de uma língua:

> Gloria: I think it is very beautiful, the British English.
> Isis: But you don't have to go to England... you can go to Canada or...

Isis nem prossegue sua argumentação ao ver que Gloria balança a cabeça de um lado para o outro, como quem discordasse da proposta, não abrindo mão do sonhado curso de inglês na "terra-mãe", a terra colonizadora de onde o inglês partiu mundo afora como legado ou fardo, a critério do leitor. O episódio, então, acaba corroborando a insistência na distinção colonial "nativo/não nativo" na formação de professores de inglês de que fala Jordão (2009, 2010), a qual exclui destinos não hegemônicos – no caso, as ex-colônias britânicas – para o estudo do idioma.

A palavra cultura voltou a aparecer mais tarde, naquela mesma aula, quando os alunos compartilhavam o que tinham discutido em grupos. Quando Marisa resume que aspectos da língua o seu grupo achava importante no processo de aprendizagem, Lucíola, em seguida, expande o argumento da colega e traz à tona o aspecto cultural:

> Marisa: vocabulary and grammar are the most important thing when you are learning English... and we agreed that learning something is like building a building... we need to have the basis... the vocabulary and the grammar they are the basis but they are not everything... so they are very important but they are not the most important thing we need the basis...and then we can improve or add another thing like listening... speaking to improve our English...
> Lucíola: yeah... I agree...and I was also talking that learning a language is not only learning grammar but you have to learn the **culture**...to understand how they think... to express yourself naturally... so that's really important you have to have a basis but then you have to understand **otherwise you will express**

> **yourself like Brazilians...**[64] that's not the... if you want to really speak English you have to know how they think… how the culture is...
> Marisa: yes... like we said in the Linguistics class...language is cultural...

No intuito de esmiuçar as ideias apresentadas pelas alunas, peço à Lucíola que desenvolva melhor seus argumentos, o que provoca maior interação entre os colegas, que parecem motivados em falar sobre língua e aspectos culturais e também em ouvir a colega Lucíola, professora de alemão com muitas histórias para compartilhar, sobretudo do tempo em que morou na Alemanha:

> P: Can I add something? Lucíola, you told us like.. otherwise it would be like a Brazilian expressing in English... what do you mean by that?
> Lucíola: You have a lot of expressions... idioms... if you translate it... it makes no sense... and I don't know... we have girias...
> Isis: slangs
> Lucíola: slangs...a lot of people are translating them...
> P: And how do you "learn" a culture? How can we learn about the culture?
> Lucíola: watching movies... sitcoms... discussing real [things]...
> Rose: documentaries...
> Lucíola: documentaries... yeah... why are they doing that? Is it okay to do this in that country? Because in Brazil it's not... because in Germany you can blouse...?
> Isis: blow your nose?
> Lucíola: blow your nose everywhere... at the restaurant...at the table you have... for them it's really normal but for us it's really...
> Isis: disgusting...
> Marisa: You have to go to the bathroom to do this.
> Lucíola: but there it's very normal...
> Isis: a different culture
> Lucíola yeah... if you meet a German and say okay at five o'clock... you have to be there at five o'clock... for Brazilians okay... that's fine... but for a German that's terrible... **you have to understand these things...**
> Adriana: **and not to judge them.**
> Marisa: **yeah.. only the Chinese and I don't know what else they eat dogs...then I judge.**[65]
> ((risos))
> Isis: but you eat pork... you eat cow... you eat lamb...
> Marisa: yeah... I eat but I try don't think about it because if I think for instance when I'm on the highway and I see a truck carrying the chicken and the pigs I close my eyes I can't look at them... I can't think how they die...
> Isis: ok... do you think we can carry on next Thursday?
> As: Yeah! Yes!!!

---

[64] Meus grifos.
[65] Meus grifos.

Há dois aspectos interessantes nesse excerto. O primeiro diz respeito à ideia de cultura aqui presente; o segundo aspecto, por sua vez, refere-se à questão da diferença cultural no interessante depoimento de Marisa sobre os chineses.

Em minha interpretação, ao fazer referência às diferenças culturais e a importância de aprendermos sobre essas diferenças, Lucíola faz emergir um noção de cultura muito recorrente, definida como conjunto de costumes, hábitos, regras sociais que variam de acordo com os grupos sociais. Consequentemente, seguindo a lógica de Lucíola, ao aprendermos a língua do outro, deveríamos aprender também esse "pacote" de costumes, hábitos e regras no intuito de "funcionar bem" no contato com o outro. Os exemplos que a aluna apresenta – o ato de assoar o nariz em um restaurante e a questão da pontualidade – ilustram costumes ou hábitos, muito voltados a uma "etiqueta social" em que certas ações são ora proibidas ora sancionadas pelo falante nativo.

Até meados do século XVI, o termo "cultura" foi definido como atividade de cultivar animais, plantas, a terra. Já no século XVIII o termo passa a ser lido como sinônimo de civilização, vinculando-se, portanto, ao conceito de progresso e, consequentemente, à erudição. Sob forte influência do pensamento iluminista francês daquela época, a ideia de civilização sustentava-se na crença da razão como um valor universal capaz de nos levar ao progresso. Assim, ser civilizado ou "culto" significava ser desenvolvido.

Esse valor universal será questionado mais tarde, no século XIX, por filósofos do romantismo alemão, que, preocupados em defender sua tradição nacional, começaram a criticar essa noção de cultura como sinônimo de civilização. Segundo essa perspectiva, o que definia uma sociedade como culta não seria simplesmente o fato de ser civilizada ou vice-versa, mas, sim, todo o **conjunto de valores morais, costumes e comportamentos comuns** àquela determinada sociedade. Conforme Eagleton (2003), essa revisão conceitual trazida pelo romantismo alemão relacionou, pela primeira vez, a ideia de cultura com **valores subjetivos e relativos**, justamente os elementos que constituiriam a identidade de um povo e que permitiriam diferenciar uma "**cultura nacional**" de outra.

A noção de cultura como identidade no século XIX mostrou-se mais ampla do que a noção de cultura como civilidade do pensamento iluminista (EAGLETON, 2003), mas ela ainda generalizava costumes, valores, instituições, não mais em termos universais, mas em escalas mais modestas, seja em termos nacionais (como na França e

na Inglaterra), seja em termos locais (como na Alemanha). Qualquer que seja o entendimento de cultura, trata-se, conforme Menezes de Souza (2006), de dois modelos de uma cultura nacional homogênea, baseada na ideia de autenticidade e de pureza culturais, estando ambos inscritos no pensamento moderno.

O conceito de cultura que emergiu durante a aula refere-se a um conjunto de valores e regras sociais, em geral em escala nacional, acepção essa das mais populares segundo crítica de Menezes de Souza (2006, 2010). Trata-se de uma visão estereotipada e homogênea que leva contextos de ensino de idiomas a priorizar essas "situações culturais" e o ensino de regras sociais em cujo processo o aluno aprenderia o que fazer/dizer e o que não fazer/dizer nas diversas situações discursivas.

Esse conceito de cultura é legítimo, pois reconheço a existência de diferentes costumes, hábitos e regras sociais nas diversas culturas. A crítica que faço quanto a essa noção recorrente de cultura refere-se à possível banalização no tratamento dessas situações discursivas ou no tratamento estereotipado dessas situações como se todos os sujeitos de uma determinada nação seguissem as mesmas regras sociais prescritas num livro didático, por exemplo. Não se trata de deixar de ensinar aos alunos que ser pontual na Alemanha ou na Inglaterra é diferente de ser pontual no Brasil, mas sim de expandir o conceito de cultura para além dessas questões, compreendendo-a não mais como pura, homogênea e monolítica (BHABHA, 1998; HALL, 2004).

Conforme explica Hall (2004), se antes categorias como classe social, gênero, raça, sexualidade, etnia e nacionalidade costumavam ser tão bem definidas, consistentes e fixas, hoje elas passam a ser fragmentadas, fluidas, instáveis. Antigamente, era relativamente fácil definir quem era "o típico cidadão inglês"; mas hoje, em tempos globais de constantes fluxos migratórios e distribuição de conhecimento, fica bem mais difícil pontuar quem é "o cidadão inglês", dado o hibridismo das sociedades contemporâneas.

Para o autor (ibid.), essa identidade nacional bem definida e homogênea nos parece muito natural. No entanto, não nascemos com essa identidade nacional: ela é uma ideia criada pela própria nação por meio de suas estórias, das memórias e dos mitos de seu passado, das imagens e símbolos que a representam e que são preservados pela tradição. É todo um **imaginário** que serve como base de pertencimento aos indivíduos de uma mesma nação, pois, conforme avaliação crítica de Monte Mór (2002, p. 147):

> Foi preciso eleger o caminho 'certo', no qual se ressaltava a predominância, o padrão, o modelo, o uno, o mono. Todos, através da história, sofremos as influências das predominâncias de pensamentos, crenças, valores.

É isso que nos faz, por exemplo, imaginarmos a Inglaterra como "*uma verde e agradável terra inglesa, com chalés de treliças e jardins campestres*" (HALL, 2004, p. 52), ou ainda, como a terra do *Big Ben*, da rainha, do chá das cinco. O mesmo mecanismo ocorre quando muitos estrangeiros imaginam o Brasil como *a terra das praias, dos coqueiros, do sol, do carnaval, do samba, do futebol e de mulheres bonitas*.

Essa homogeneidade e pureza por tão longas décadas naturalizadas pelo estado-nação são contestadas por teóricos pós-coloniais, como Bhabha (1998), para quem a nação é descontínua porque nela residem conflitos que estiveram apagados. É por isso que o filósofo indo-britânico propõe pensar a nação não a partir de seu centro, mas de suas margens, ou seja, considerando seus conflitos sociais e ideológicos (MENEZES DE SOUZA, 2004; TEIXEIRA, 2005). Sob essa ótica pós-moderna, outros elementos passam a ser evidenciados ao definirmos língua e cultura, conforme resumo abaixo:

Acepção moderna de língua e cultura	Acepção pós-moderna de língua e cultura
homogênea	heterogênea
estável	instável
una	múltipla
similar	conflitante
pura	híbrida
monológica, monolíngue, monocultural	dialógica, multilíngue, pluri/transcultural
acrítica, apolítica	crítica, política

Tabela 4: Duas acepções distintas de língua e cultura

Brecha: refletindo sobre as regras da inclusão

O segundo ponto interessante no excerto acima – e que inspira o título deste subitem – diz respeito à questão da exclusão do estranho, do exótico, do diferente. Àquela ocasião, Isis e eu preferimos não expandir a atividade com vistas à desconstrução, pois o objetivo da atividade voltava-se para a identificação de visões de mundo. De qualquer forma, a brecha emergiu e vale à pena ser comentada, pois é ilustrativa do dilema no lidar com a diferença, com a "verdade do outro".

No excerto acima, Marisa rebate o argumento de Adriana de que "não se deve julgar as diferentes culturas" ao dizer que "julga apenas os chineses" ("*only the Chinese... then I judge*) referindo-se ao hábito de consumirem carne de cachorro. Isis, então, esboça a desconstrução do ponto de vista de Marisa ao tentar deslocar o olhar dos alunos para que pudessem enxergar sob uma outra perspectiva ao dizer "*But you eat pork... you eat lamb...*" ("*Mas você come carne de porco, carneiro...*"). Utilizou, aqui, exemplos de alimentos legitimados em nossa cultura no intuito de levá-los a questionar o caráter relativo na produção de significação, afinal, todos constituem elementos logicamente intercambiáveis no eixo paradigmático (*dog, pork, lamb*).

Em vão. A verdade forte da aluna é preservada, cujo argumento parece encerrar uma espécie de gradação no processo de validação das verdades das diferentes culturas numa lógica em que "eu aceito e compreendo determinadas culturas, mas reprovo e excluo outras". Essa espécie de gradação seria legítima e inerente ao ser humano, o qual "naturalmente" categoriza os objetos que encontra à sua frente partindo de suas próprias lentes? O que determina tal categorização? Haveria uma fronteira determinante de nossas inclusões ou exclusões do outro? E ainda, haveria uma espécie de "escala" ou "régua" por meio da qual mediríamos o grau de inclusão do outro? Ou isso seria preconceito? Essas são questões que me ocorreram ao ouvir Marisa negando uma postura preconceituosa e excludente ao concordar com Adriana (*I don't judge*), mas ao mesmo tempo estabelecendo seu limite (*only the Chinese... then I judge*). É possível afirmar, então, que Marisa assume uma postura preconceituosa ou apenas categoriza e mede a diferença do outro como todos estamos habituados a fazer?

Promover a genealogia dessa espécie de gradação revelada por Marisa teria sido um exercício interessante, mas não chegou a ser pensado naquele momento da pesquisa. Poderíamos, por exemplo, ter proposto um exercício de intertextualidade entre a fala da aluna e determinados programas de TV veiculados em canais pagos, nos quais vemos uma seleção de histórias classificadas como "tabus" ou "exotismos" aos olhos ocidentais horrorizados, estarrecidos. *Quem seleciona tais histórias e as classifica como tabus? Por que as consideramos como tais? E se a seleção dessas histórias fosse feita pelo outro? O que seria então considerado tabu?* Essas constituem algumas problematizações desejáveis em aulas de línguas estrangeiras, por meio do qual os alunos perceberiam o porquê determinadas significações lhes parecem "naturais, óbvias e aceitáveis" enquanto outras são tão repugnantes (MENEZES DE SOUZA, 2011a).

Infelizmente não chegaram a ser feitas naquela fase inicial da pesquisa, em que estávamos ainda identificando concepções, práticas, valores, motivo pelo qual não há apresentação do quadro referente ao ciclo de ação para esta atividade específica.

3.2 Consenso: *"I avoided... I didn't want to have more discussion"*

A identificação do desejo pelo consenso, já discutida brevemente no Capítulo I, é aqui retomada para uma melhor sistematização do ciclo de ação implementado. Trata-se de uma das aulas com os alunos do G1 na qual Isis discutiu o tema "pais e filhos", conforme previsto no livro didático. O desejo pelo consenso, conforme apresentei anteriormente, pode ser interpretado na medida em que os discursos dos alunos fazem referência à ideia de briga ou conflito como algo negativo que deve ser necessariamente superado, o que coloca a ideia de dissenso como um problema a ser resolvido, negligenciando seu caráter inerente nas relações humanas.

Sob uma ótica ocidental, a interpretação das alunas de conflito como algo "negativo" faz sentido, pois, conforme Andreotti et al (2010, p. 15):

> O conflito e a diferença constituem problemas pedagógicos e técnicos a serem resolvidos ao invés de serem vistos como constitutivos do eu e do encontro pedagógico.[66]

Para resolver essa questão, os autores (ibid.) propõem um pluralismo epistemológico, proposta que, a meu ver, dialoga com a expansão de perspectivas sugerida por Monte Mór (2008a, 2010a, 2011). A brecha, portanto, foi um convite para problematizarmos a noção de conflito, deslocando (ou ao menos buscando deslocar) temporariamente sua conotação negativa.

[66] "*conflict and difference' are technical or pedagogical problems to be resolved rather than seen as constitutive of the self and of the pedagogical encounter.*"

Brecha: descortinando o dissenso inerente nas práticas sociais

Para este ciclo de ação, implementado ao final de 2010 com os alunos do G1, Isis e eu pensamos em expandir o conceito de conflito de forma a desconstruir sua conotação negativa. Isso nos levou a esboçar o novo ciclo de ação da seguinte maneira:

> P: [o que eu trouxe] da Revista Claudia é sobre conflito... tem uma definição aqui de conflito... as mudanças na educação... pode ser um *food for thought* sabe? Quer dizer a unidade tem conflito entre adolescente e pais...
> Isis: Uh-hum
> P: e é justamente isso que a revista traz...quer ver? olha eu xeroquei pra você... educação hoje: a missão... como era...
> Isis: tudo a ver!
> P: **briga é um problema... tinha que ter harmonia em casa**... e aí tem a nova orientação...
> *((Isis lê o artigo))*
> Isis: "bate boca"... Ah muito bom! Também eu não tenho tido tempo de procurar essas coisas pra poder fazer... então eu faço o que é possível ali **uma provocaçãozinha** entendeu? Mas se eu tivesse esse tempo disponível, nossa eu adoraria...
> P: então... porque naquela aula que você começou aquela unidade sobre conflito... aquela discussão do início durou um tempão... os alunos falaram várias coisas... e aí.. você acha que daria para gente olhar pra unidade... é o que eu to imaginando... **olhar pra unidade** e talvez fazer esse levantamento... já prever isso junto com a unidade (...) porque aí eu acho que pode ser uma **brecha pro letramento crítico.**
> Isis: sem dúvida.
> P: **porque o conceito de conflito que apareceu naquela aula... qual é o conceito de conflito pros alunos** né? Duas alunas.. agora não me lembro quem... elas falaram que preferem evitar conflito.
> Isis: a Olga e a Glória.
> P: É... Olga e Glória.
> *((P e Isis olham as anotações de campo de P)):*
> Isis: ah... a Adriana também.
> P: eu não sei... **é nesse tom que eu to pensando. O que que você acha?**
> Isis: **eu acho ótimo**... e você que tem esse interesse da pesquisa especialmente... vai ser ótimo.

Nosso intuito era mostrar aos alunos que um mesmo conceito pode ser interpretado sob diferentes perspectivas, estando localizado em outras práticas sociais. Em outras palavras, não queríamos tratar apenas do conflito entre pais e adolescentes trazido pelo livro didático, mas de convidá-los a fazer analogias entre a ideia de conflito presente em contextos variados, como a escola, a família, a sociedade, e, principalmente, iniciar nosso trabalho de desconstrução fazendo com que os alunos

questionassem, por exemplo, **de onde vem a visão de conflito como algo negativo**. Nossa ideia buscaria comparar como diferentes paradigmas – o moderno e o pós-moderno – conceituam "conflito" e como isso afeta as diversas práticas sociais em que estamos engajados. Para tanto, escolhemos o videoclipe[67] e a letra da música *School* da banda Supertramp e um trecho de um artigo da Revista Cláudia, intitulado *Educar hoje: a missão* (vide Conjunto de Anexos 2). O quadro a seguir resume o ciclo de ação:

Ciclo de Ação: Noções de Conflito	
Objetivos educacionais	Problematizar e expandir o conceito de conflito apresentado pelo livro didático; deslocar o sentido negativo de conflito.
Habilidades comunicativas	• Falar sobre sua família • Comparar modelos de educação • Expressar opiniões • Expressar reclamações
Aspectos linguísticos	• Gramática: verbos frasais e verbos preposicionais • Pronúncia: tonicidade de verbos frasais e preposicionais
Textos disponíveis	• Unidade do livro didático • Tira em quadrinhos (Calvin) • Videoclipe e letra da música *School* (Supertramp) • Artigo *Educar hoje: a missão* (Revista Cláudia)
Etapas da ação	1. Prática oral sobre família 2. Prática de compreensão oral (livro didático) 3. Estudo de aspectos gramaticais (livro didático) 4. Estudo de aspectos da pronúncia (livro didático) 5. Reflexão sobre modelos de educação (música e artigo)
Duração total	5 aulas (80 minutos cada)

Nas categorias pensadas para esta pesquisa, as quais se basearam em Kalantzis e Cope (2008a) e Monte Mór (2008a, 2010a, 2011), a proposta de ressignificação desejável para este ciclo de ação assim se apresenta:

[67] Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=cTXWXufaTSQ> Acesso em 10 Setembro 2010.

Ressignificação da noção de conflito	
ETAPA	PROCEDIMENTO DIDÁTICO
Experiências com o conhecido	Formulação de perguntas aos alunos sobre suas vivências familiares e escolares; levantamento de concepções sobre família e educação.
Experiências com o novo	Intertextualidade entre o quadrinho de Calvin, a letra da música *School* e o artigo *Educar hoje: a missão* para identificar como os alunos interpretam o conceito de conflito nas concepções moderna e pós-moderna
Conceituações e categorizações	Explicitação via metalinguagem do conceito de sociedade no paradigma moderno em contraposição ao paradigma pós-moderno.
Conexões locais e globais	Identificação da tradição e da ruptura em outros âmbitos (casa, escola, bairro, cidade, país, globo); comparação entre diferentes modelos familiares e educacionais.
Expansões de perspectivas	Desconstrução da noção de conflito como algo necessariamente negativo que deve ser superado; desconstrução do conceito dialético de superação como garantia; compreensão do conceito de conflito como inerente nas relações humanas.
Transformações	Reconhecimento da complexidade como inerente em outras práticas sociais de seu entorno; desenvolvimento de novas posturas diante do conflito, compreendendo-o como fenômeno saudável da heterogeneidade.

Isis inicia a unidade didática propondo uma prática oral sobre as reclamações mais comuns entre pais e adolescentes, cujo excerto já foi transcrito e discutido no Capítulo I. A discussão dura a aula toda, até porque alguns dos alunos são bem jovens e parecem se identificar com o tema.

Na aula seguinte, Isis desenvolve alguns exercícios do livro didático. Inicia a unidade com um exercício de compreensão oral – no caso, um diálogo em que pai e mãe pedem a seus filhos para baixarem o volume da TV e pegarem suas coisas espalhadas pelo chão. O exercício (Anexo 2.1) é pretexto para o item gramatical da unidade, voltado para os verbos frasais e preposicionais da língua inglesa. Após os exercícios gramaticais, Isis ensina aos alunos a tonicidade na pronúncia dos verbos frasais em inglês, conforme também abordado por um exercício do livro (Anexo 2.2).

Em seguida, Isis mostra aos alunos o videoclipe da música *School* e inicia uma discussão, em inglês, tendo como ponto de partida as questões propostas no *handout* entregue aos alunos (Anexo 2.3). Inicialmente, respondem às primeiras questões as quais são voltadas para uma leitura crítica, uma vez que os alunos identificam as respostas no próprio texto. Quando, no entanto, Isis tenta levar os alunos a refletir sobre o conceito de família e de escola representado na letra, os alunos começam a criticar a atual forma de educar dos pais:

> Isis: So what do you think? **What kind of family or education is this**?
> Adriana: Traditional family when you have a mother a father and children... so normally the father or the mother both use these expressions... do this... do that... but you have what the children do and what they can't do... but nowadays what is happening is a little different... you have traditional families but... nowadays I think the child can express the opinion about the food about the clothes… but about education I'm not so sure…
> Isis: Why not?
> Adriana: I think nowadays we have a totally different education…most of the parents don't have time to check if the student is learning at school or not… doing homework or not… at school for example… when we have a meeting you have just one parent… not all of them…
> Lucíola: I agree with you… I think the big problem was women liberation… oh… now women can work… this is good… well this was nice… but… who will stay with the children? The father is working… the mother is working… this is education function now… (…) they don't know their kids… now as teachers we say this at school you have to teach limits to kids… they are totally lost… they don't know how to say no… child grows up without limits and our society has limits… it's a contradiction…they suffer and teachers suffer…it's wrong…

Outras questões também foram levantadas por Lucíola, como a atual condição caótica nas escolas com a adoção de métodos mais abertos como o construtivista; no entanto, a gravação foi prejudicada por ruídos externos, não sendo possível transcrever

o trecho *ipsis literis*. De qualquer forma, esses relatos são de certa forma retomados nas reuniões com Isis, como o trecho abaixo, fruto de nossa avaliação sobre a aula:

> P: What do you think of the activity?
> Isis: Well I think ... I like it... they enjoyed it too... don't you?
> P: yeah... when we think of the kind of family that is represented... and I'm not talking about the nuclear family... the divorced family... **but the kind of society...** and there was a difference here...
> ((Isis lê novamente o enunciado proposto aos alunos))
> Isis: what kind of family, education and society...
> P: aqui eu acho que eles entenderam a kind of family assim que tipo de família... família nuclear... família divorciada... e não o conceito de família... **acho que foi mal formulada a pergunta.**
> Isis: **mas como fazer diferente? I don't know...**
> P: **é... é que a gente tá acostumado agora a lidar com conceitos...**
> Isis: **é...pra gente é tão natural...**

Percebendo que na aula anterior os alunos passaram boa parte do tempo fazendo relatos ou desabafos pessoais, negociei com Isis novas abordagens e sugeri o uso do artigo da revista (Anexo 2.4) que fala sobre conflito:

> P: So how about next class? O que que você acha/ que que você quer fazer?
> Isis: A gente poderia dar continuidade a isso aqui...né?
> P: Aí eu acho que seria legal mostrar pra eles o que que isso tem a ver com a unidade do livro para fechar... por exemplo perguntar o que que isso tem a ver com a Unidade 6?
> Isis: perfeito, Ana
> P: porque isso tem a ver com conflito. O que que você acha disso?
> Isis: "What does it have to do with Unit 6"?
> P: Ou "How do you relate these activities with the unit 6 from your textbook?"
> Isis: Hum hum... ((olhando o livro))
> P: e aí eu não sei... como já está xerocado... pra terminar...a revista Cláudia trouxe esse conceito de briga em casa...
> Isis: eu acho que a gente podia, sim...
> *((P lendo em voz alta))*
> P: **e eu acho até que você poderia talvez começar a tratar de uma maneira mais teórica... "isso é um modelo de sociedade que começou no século tal... e aqui a gente tem um modelo de sociedade que..."** I don't know... eu acho/ quando você me contou que numa determinada turma você começou a falar de filosofia lembra? Não sei... era de literatura? e você falou de...?
> Isis: Filosofia mesmo... sobre epistemologia... ontologia...
> P: e era uma turma que um professor havia reclamado... que estavam muito dispersos...
> Isis: é... que não conseguiam...
> P: De repente é uma chave... não muito... só começar...

Isis: **dar só uns insights... eu acho.... "Em que tipo de modelo você foi criado? Você concorda com ele? Acha que poderia funcionar esse outro modelo aqui? Parece que muita gente aqui vai achar que esse ainda é o melhor...**
P: Eu acho que essa é uma atividade pra fechar a Unidade 6.
Isis: Ok... Ana... legal... muito bom...

A minha sugestão de abordar "de uma maneira mais teórica" buscava, já neste ciclo de ação, solucionar a dificuldade que os alunos tiveram no exercício interpretativo do quadrinho e da letra da música, sobretudo com as questões voltadas a aspectos que não se encontram prontos no texto. Após a leitura em silêncio, Isis pergunta:

Isis: What model of society does the paragraph describe?

Essa foi a primeira tentativa de teorizar um pouco a discussão, no intuito de orientar melhor a nossa atividade. Quando perguntávamos "Que conceito de família ou de educação o texto traz?", não estávamos querendo ouvir relatos pessoais sobre diferentes tipos de família (nuclear, divorciada etc,) conforme emergiu na aula anterior, no trabalho com a música; estávamos buscando uma forma de mostrar aos alunos de onde vem aquele tipo de sociedade, família e educação convencional e por que geralmente compreendemos a ideia de conflito como algo negativo, num exercício genealógico. Novamente, essa conexão não ocorreu, pois os alunos, ao lerem o artigo da revista, apenas identificaram que se tratava de uma nova abordagem para o conflito, mas que esta é problemática pelos motivos que eles já haviam trazido na aula anterior (indisciplina, falta de limites, dentre outros). Talvez eles tenham achado até repetitivo, uma vez que não passaram muito tempo discutindo essa ideia de conflito abordada no texto. De qualquer forma, entendi esse fracasso não como algo negativo – numa postura condizente com meu próprio lócus – mas como algo que sinalizava um dado relevante. Ao final da aula, levei a Isis meu argumento:

Isis: O que que você achou, Ana? Foi produtivo pra sua pesquisa?
P: É... precisa pensar... porque eles ficaram muito tempo falando das suas próprias famílias, experiências... eles falaram pouco sobre educação... mas depois a gente pensa melhor... sabe que eu andei pensando agora... que a gente tem que levar em conta também esses momentos em que **a gente planeja de um jeito e acaba acontecendo de outro... porque isso revela algo...**
Isis: Hummm... sabe que você tem razão?

P: Porque quando a gente propôs falar de conflito, a gente tinha uma coisa em mente... **até pra gente rever as perguntas que a gente tem feito**. Por exemplo aquela "que tipo de família, sociedade, ou educação é representada na letra da música?...**eles não entenderam esse "tipo de família, sociedade"... entenderam família nuclear, divorciada, mas a gente tava pensando no conceito de família e de sociedade...**
Isis: e você viu que hoje quando eu perguntei que conceito de sociedade a primeira definição de conflito se baseava, a Lucíola disse, não é da sociedade, é da geração anterior... **como se fosse algo separado**.
P: é... eu notei também. Essa parte foi muito boa, mas é porque **eles constroem sentido partindo do que eles têm**... por isso que eles falam tanto deles, das famílias... a gente podia pensar em trabalhar numa próxima vez **os conceitos...** porque parece que o conflito só existe num tipo de sociedade: ou é isso ou é aquilo, mas o que eles não percebem é que o conflito também existia no outro modelo de sociedade, ele só era apagado, velado, silenciado, porque se primava pela harmonia... homogeneidade... mas ele existia...
Isis: é... claro...

Ao retomar as categorias de ressignificação por mim propostas, interpreto que a etapa "experiências com o conhecido" foi desenvolvida de forma satisfatória, na medida em que essa etapa inicial de ativação do conhecimento prévio dos alunos é algo já previsto por abordagens educacionais socioconstrutivistas (estando, portanto, presente neste livro didático). Com relação às "experiências com o novo" por meio da leitura de um artigo que trazia a noção de briga como algo saudável, os alunos não a aceitaram com facilidade, argumentando sobre os diversos "problemas" recorrentes dessas abordagens educacionais mais "alternativas" por assim dizer. A etapa que se volta às "conceituações e categorizações" foi muito curta: Isis não insistiu nessa necessária metalinguagem provavelmente pelo fato de os alunos mostrarem um certo desinteresse (o ciclo teria sido longo demais? Talvez, a meu ver). As demais categorias não chegaram a ser desenvolvidas ou avaliadas tal como planejado inicialmente. De qualquer forma, tratou-se de um momento importante na pesquisa para repensarmos sobretudo nossas formulações de perguntas. Necessitávamos, naquele momento, recriar nossa própria linguagem docente para propiciar aos alunos o entendimento do próprio cerne da pesquisa: a desconstrução conceitual de elementos presentes naquele currículo universitário. A dificuldade persistiu por mais alguns ciclos, conforme veremos.

3.3 Pureza: "*I think it's recipe*"

Outra categoria encontrada no contexto investigado constituiu a pureza, ou seja, o desejo deste currículo em preservar práticas sociais puras, livres das complexidades que a heterogeneidade encerra. A atividade que elego para ilustrar essa categoria refere-se às noções de conflito e de desculpas apresentadas pelo livro didático, sobre o qual já tratei no Capítulo I. Em linhas gerais, meu entendimento de pureza como categoria problemática baseia-se na trivialidade de situações discursivas apresentadas em muitos materiais didáticos, os quais constroem narrativas românticas, puras, "plásticas" nos termos de Siqueira (2010). Uma outra brecha, então, constituiu essa pureza encontrada em uma das lições, cujo processo de desconstrução baseou-se na problematização da noção de desculpas por meio da apresentação de situações mais complexas. Tais situações mostram que nem sempre pedidos de desculpas acontecem de forma neutra, apolítica, acrítica, como se pudessem ser apagadas com uma simples borracha.

Brecha: indo além do mundo 'plástico' de materiais didáticos

A fim de expandir o conceito de desculpas do livro didático para além de sua simplificação, buscando, assim, a expansão de perspectivas de que trata Monte Mór (2008a, 2010a, 2011), levei para Isis alguns textos disponíveis que acreditava ser úteis. O material extra se referia ao triste episódio da geração roubada (*The Stolen Generation*), em que crianças aborígines australianas foram removidas de suas famílias em toda a primeira metade do século XX para serem "treinadas" aos moldes da civilização eurocêntrica branca que lá vivia. Levei para Isis dois vídeos de curta duração sobre a geração roubada[68], o trailer do filme *The Rabbit Proof Fence*[69], baseado em fatos reais referentes ao episódio, um vídeo que mostra o discurso do primeiro-ministro australiano Kevin Rudd em que ele faz o pedido de desculpas à geração roubada em âmbito nacional[70] e ainda alguns trabalhos gráficos do artista contemporâneo Tony Albert, cuja obra retrata prioritariamente o deslocamento cultural e identitário vivenciado por esses aborígenes 'roubados' (vide Conjunto de Anexos 3).

---

[68] Disponíveis em <http://www.youtube.com/watch?v=KzpsBqwCQqE> e <http://www.youtube.com/watch?v=48YkD3Ma8EY&feature=fvsr> Acesso 26 Out. 2010.
[69] Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=xCFH-BQ4UPw> Acesso 26 Out. 2010.
[70] Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=b3TZOGpG6cM> Acesso 15 Out. 2010.

Minha ideia consistia em tecer analogias entre o conceito de "desculpas" que o livro didático apresenta e o conceito de desculpas imbricado no episódio dos aborígenes australianos, no intuito de desconstruir a visão simplificada e romantizada do livro:

> P: hoje eu peguei o livro e vi lá como é que aparece aquele apology que você trabalhou hoje... e aí ele traz esse quadrinho e eu não sei... o que que você acha? Eu comecei a comparar o conceito de apology. O livro traz apologies... no plural... que pelo menos eu entendi que são aqueles pedidos de desculpa mais gerais, do dia-a-dia, typical apologies né? E aí eu trouxe o The apology to the stolen generations...(…) então o que a gente tem é o vídeo... que é o speech do primeiro ministro... e eu achei isso aqui ((P mostra vídeos)) então tem esse... The stolen generation que é um video que explica em 2 minutos... e aí o que eu pensei é trabalhar todos esses textos multimodais... a gente tem imagem, tem vídeo, tem um trailer de um filme que é baseado no episódio... e aí a gente pode ver como é que eles relacionam tudo isso como o conceito de apology do livro...
> *((P e Isis assistem ao vídeo))*
> Isis: Muito bom hein?
> P: muito bom né?... aí as figuras que eu achei são de um artista contemporâneo... da Austrália, o Tony Albert.
> *((Isis lê a imagem))*
> Isis: Nossa, about identity hein? I am You are We are...
> Isis e P juntas: Am I?
> P: Am I? Am I what?
> *((Isis pára um pouco, reflete e interpreta imagens)):*
> Isis: é... I am, You are, We are... but Am I?
> P: hum hum... aqui é o eu sou e não sou ao mesmo tempo. Me lembrou até Derrida. Eu sou australiano, eu sou aborígene, ou eu sou as duas coisas...
> Isis: e eu sou australiano, aborígene e criado numa família européia?
> P: Hum hum... Exactly. Então isso tem tudo a ver com identidade né? (...) Olha esse... I am a Young austrALIEN, I'm growing everyday. Demais né?
> Isis: eu acho que vai ser show. Eu não sei se é porque a gente tá muito envolvida...
> P: a gente gosta!
> Isis: Eu acho que eles vão gostar também.

Isis inicia este ciclo de ação por meio de um exercício de compreensão oral (*listening*) trazido pelo livro didático em que os alunos devem ouvir o CD de áudio para relacionar as falas às figuras. O exercício (Anexo 3.1) enfoca as habilidades comunicativas voltadas para fazer, aceitar e recusar pedidos. Em seguida, Isis ensina aos alunos alguns verbos modais em inglês associados a pedidos de desculpa. Para tanto, utiliza um quadro gramatical (Anexo 3.2) do livro didático.

Minutos antes da aula seguinte, Isis e eu nos reunimos para alinhar alguns procedimentos e a forma como iríamos tecer a relação entre os textos:

Isis: How about asking them... "okay, just to get a connection with the class we had about apology... in that exercise we had examples of apologies, but **personal apologies, everyday conversations** etc. But what if we talk in a broader sense?"
P: what a coincidence! Because I thought about starting the class with the same idea...
Isis: Really?
P: Yes… Maybe we could start with that page, remember? ((P refere-se à atividade do livro[71]))… and then I thought about asking them what kind of apology they see here and in the video.
Isis: all right. So... we talked about... pra puxar o gancho da última aula?
P: I think so... I think so... like comparing the contexts... apologize in the textbook and in the video. Who apologizes to whom? What are their relationships? Why do these people apologize? Are the reasons... socially based? Culturally based? Economically based? politically based? Or all of them? And **then to wrap-up.... then we have to compare the concept of apology in your textbook**... which is based on sociolinguistics yeah? and the concept of apology in the video... do you think they would get the idea?
Isis: I think they are going to mention that it's very every-day life in the book... and over here is more... let's say... politically based...
P: It's a convention. Apology as a convention. Apology in a prescriptive way... isn't it?
Isis: yeah.
P: it's prescriptive... what you should... how you should apologize... in which situations... what you have to say under certain circumstances…
Isis: **and what we are doing here is like provoking them to think beyond conventions...**
P: yes.
Isis: **to think politically**....

Na condição de pesquisadora, eu me preocupava com a ideia central da pesquisa e já nesse primeiro ciclo de ação questionava se aquelas atividades constituíam uma atitude pós-estruturalista sobre o currículo:

P: **do you think this is critical literacy**?
((Isis lê as perguntas do slide em voz alta))
Isis: "Who apologizes to whom?" is critical reading... "What are their relationships?" I think they can find it in the text... the relationships… half and half... don't you think?
P: Yes... these are kinds of questions that they don't have the answer ready.
Isis: They have to infer?
P: Yes… and… my idea is that we depend on critical reading first to go…
Isis: beyond?
P: beyond…

[71] Figura 3 apresentada no capítulo I.

Isis: I think so…
P: But in terms of deconstruction… **do you think we are deconstructing anything here?**
Isis: Well… **in a way we are deconstructing the way the textbooks talk about the subject.**
P: That's what I thought. **We don't deconstruct the text per se but we deconstruct the concept…**
Isis: that's right.
P: Yeah… I think so…
Isis: And **we provoke them to think about other kinds of apology that it's not only everyday life but involves broader senses.**
P: don't you think it's a contribution?
Isis: I think so…anyway… I'd like to/I'd be very happy if I had a teacher who brought me some history about that apology… that they've never heard about it…I think that's why we love it so much…

Conforme o excerto acima, antes mesmo da implementação da atividade, eu perguntava a mim mesma e a Isis se aquilo poderia ser considerado um trabalho de letramento crítico *(Do you think this is critical literacy?)* ou se estávamos ali promovendo uma desconstrução *(Do you think we are deconstructing anything here?)*, preocupações que acabam por revelar a condição moderna na qual me insiro e o desejo irrefutável de categorizar o que eu estava fazendo.

Logo após a aula, acredito que os alunos gostaram bastante do rico material apresentado e o trabalho de intertextualidade desenvolvido seja porque puderam praticar o inglês justapondo suas diversas habilidades (orais e escritas) graças ao uso de textos multimodais – diferentemente do livro didático que as compartimentaliza – seja porque os alunos apreciam discutir questões voltadas para cultura, identidade e valores, conforme alguns deles relataram:

Isis: so just to finish… what do you think about this kind of interaction or this interconnection that we tried to do between our textbook and real life?
Marisa: Important… **because we have culture and at the same time we are learning English…** we are not only saying… the book is on the table… where is my clock? what time is it? It's horrible…
As: Yeah!
P: But do you think that if we stick to the apology… when the book is teaching you how to apologize…. Do you think it's limited?
Marisa: Yes…
Adriana: Yes…
Rose: only the book? oh yes…
Marisa: Because here **we can discuss more things**… learn different vocabulary…
Isis: History?

> Marisa: yes… **it's more interesting than only see what we have in the book that I think it's recipe…**

Particularmente, logo após o primeiro ciclo de ação, identifiquei dois aspectos a serem melhorados para as ações futuras: o 'teor crítico' das atividades sugeridas e a necessidade de rever a forma como elaboramos nossos questionamentos, um problema que se repetiu nos ciclos subsequentes conforme veremos.

A esse respeito, considero que o momento mais importante constitui a etapa posterior ao contato com os textos disponíveis, quando buscamos, via intertextualidade e multimodalidade, identificar as diferenças conceituais nesses textos, ou seja, quando fazemos o aluno perceber a expansão conceitual para além da abordagem plástica do material didático. Percebi que essa conexão não foi feita de maneira tão explícita ou marcada, seja porque nossa formulação de perguntas foi falha; seja porque talvez não tivemos muito tempo para tratar dessa associação ao final da aula ou seja porque talvez nossos enunciados tenham sido interpretados pelos alunos com base nas categorias de análise de que eles dispõem.

O que quero dizer é que quando a atividade constituiu um exercício de leitura crítica como identificação e discernimento de fatos (CERVETTI et al, 2001), os alunos não apresentaram dificuldades, pois souberam responder prontamente aos primeiros slides mostrados. No entanto, quando outro tipo de questão foi formulado, houve um silêncio na sala de aula, como se os alunos estivessem pensando "*O que ela está me perguntando?*". Alguns alunos, porém, parecem ter identificado uma diferença entre a forma que o livro aborda o conflito e a forma que os demais textos o fazem:

> Edno: **I think apologize is together with political**… the Australian government… the same way that the Brazilian government with the Portuguese government together apologize to the …
> Isis: to what they've made to the indigenous?
> Edno: como é que é?
> Isis: indigenous
> Edno: indigenous people…
> Rose: the traditional way to teach English… the book is so… like… I'm "hiperativa"… ai I can't…
> P: hyperactive?
> Rose: I can't stand reading… and I was thinking about the video…**that's real for me…** for example we didn't know this… and **it's real**… it's important.
> Edno: **interesting because I think it's a subject that adds something…**
> Isis: something else?

> Edno: yes adding something else. **The English courses focus in the daily society… day by day etc…**

Há, aqui, uma tentativa da parte de Edno e de Rose em articular uma explicação sobre a forma como o livro didático aborda seus temas: para Edno, trata-se de um ensino que enfoca 'assuntos do dia-a-dia'; já para Rose, o livro não lhe parece tão 'real'quanto lhe pareceu o material sobre a geração roubada. O "real" de que trata Rose parece ressoar uma das premissas daquilo que Kalantzis e Cope (2008a) chamam de pedagogia reflexiva, qual seja, a necessidade de promover atividades que sejam significativas justamente por serem realistas e complexas.

Nosso intuito consistia em "desplastificar" as situações discursivas do livro didático, mostrando-lhes situações para além daqueles *role-plays* românticos, acríticos e apolíticos do livro. Nossa elaboração de perguntas pode ter sido falha – e eu acredito que nesse primeiro momento tenha sido – mas em minha análise havia uma necessidade de desenvolver com os alunos **uma nova metalinguagem, pautada em outras categorias** as quais eles não dispunham naquele momento: uma linguagem que lhes possibilitassem interpretar textos sob uma perspectiva diferente. A relevância de investigar esse aspecto busca respaldo em Britzman (1991, p.11) quando a autora sugere indagarmos quanto àquilo que estrutura ou formata as interpretações e práticas dos alunos. Após a aula, Isis e eu avaliamos esse primeiro ciclo de ação:

> P: Vamos conversando... que tal... o que que você achou? ... impressões?
> Isis: ah... eu achei muito legal...
> P: eu também
> Isis: e não só eu... por isso que eu fiz questão de perguntar pra eles, Ana, no final, porque eu queria ter um testemunho... depoimento deles sabe? porque eu achei que eles também gostaram...
> P: todos participaram né? Alguns não participaram porque são tímidos como a Olga... ela é tímida... **e talvez melhorar algumas questões que não foram tão claras... será que eles viram que essa atividade tinha um propósito de... going beyond?**
> Isis: expandir... expandir o tópico que era apologize...

O quadro a seguir resume os objetivos e conteúdos deste ciclo de ação:

Ciclo de Ação: Noções de Desculpas	
Objetivos educacionais	Comparar o conceito de desculpas nas situações trazidas pelo livro didático com outras situações discursivas
Habilidades comunicativas	• Fazer pedidos (com ênfase para pedidos de desculpa) • Aceitar e recusar pedidos • Reclamar sobre algo a alguém
Aspectos linguísticos	• Gramática: verbos modais usados em pedidos
Textos disponíveis	• Unidade do livro didático • Trabalhos artísticos de Tony Albert • Dois vídeos sobre *The Stolen Generation* • Trailer do filme *The rabbit proof fence* • Vídeo e transcrição do discurso *Apology to the stolen generation* do primeiro-ministro australiano Kevin Rudd
Etapas da ação	1. Prática de compreensão oral (livro didático) 2. Estudo de aspectos gramaticais (livro didático) 3. Prática de produção oral sobre pedidos de desculpa 4. Intertextualidade e reflexão (*The Stolen Generation)*
Duração total	3 aulas (80 minutos cada)

Apresento, agora, a proposta de ressignificação desejável para este ciclo de ação:

Ressignificação da noção de desculpas	
ETAPA	PROCEDIMENTO DIDÁTICO
Experiências com o conhecido	Formulação de perguntas aos alunos sobre o tema; identificação das situações discursivas em que pedidos de desculpas são frequentes.
Experiências com o novo	Apresentação de vídeos curtos sobre a Geração Roubada e o pedido de desculpas do primeiro-ministro australiano Kevin Rudd; interpretação das imagens do artista plástico Tony Albert.
Conceituações e categorizações	Explicitação dos objetivos com ênfase para a conscientização do aluno sobre o mundo plástico do material didático seguida de desconstrução.

Conexões locais e globais	Relação entre o pedido de desculpas do livro didático, do contexto australiano e de outros contextos (locais, nacionais, globais).
Expansões de perspectivas	Compreensão do pedido de desculpas como prática situada na história e revestida de questões de poder e diferença cultural; reconhecimento de conflitos nas práticas sociais em lugar das situações discursivas românticas e puras do livro.
Transformações	Reconhecimento de conflitos mais complexos nas práticas sociais; problematização da 'pureza' em outras práticas sociais de seu entorno (família, educação, mídia); reconhecimento da possibilidade de não resolução de conflitos.

Em minha análise, o processo de conceituação e categorização deixou a desejar, pois não aprofundamos o tema tal como gostaríamos. Deveríamos ter investido no desenvolvimento de uma metalinguagem após o trabalho com os textos disponíveis. No que diz respeito às conexões locais e globais, alguns alunos (como Adriana e Edno) relacionaram o processo civilizatório da Austrália e Nova Zelândia com a colonização brasileira e mais recentemente com o processo ditatorial ocorrido em nosso país ao se lembrarem do pedido de desculpas do governo em âmbito nacional. Embora não tenhamos insistido na expansão de perspectivas, acho que o comentário de Rose quando a aluna nos diz "*para mim isso é real... acrescenta algo*" é elucidativo, sobretudo sua menção sobre um "acrescentar", o qual pode ser lido nos termos de uma expansão: de conhecimento sobre a cultura do outro, de conexões entre nossa história e a história do outro, de histórias reais e conflituosas e não românticas e puras, de finais tristes em terras onde alunos como Rose muitas vezes imaginam serem homogêneas, livres de complexidades. Finalmente, no que diz respeito à etapa transformadora, também não pudemos avaliar se os alunos seriam capazes de transpor a nova visão para situações novas, identificando, por exemplo, a apologia da pureza na mídia, na família e na educação quando estas se encontram ainda arraigadas na modernidade em detrimento do apagamento de conflitos mais complexos.

3.4 Estabilidade: *"Ó o ponto de interrogação!"*

O desejo pela estabilidade, conforme também discutido no Capítulo I, pôde ser identificado inicialmente no processo de reagrupamento quando, surpresos, os alunos perguntavam "*Como é que a gente vai fazer agora?*". Pude evidenciar o mesmo incômodo no decorrer do ciclo de ação que apresento a seguir, quando uma das alunas se mostra incomodada com a atividade.

A ideia de estabilidade é particularmente problemática do ponto de vista da pós-modernidade, quando a pré-definição de modelos dá lugar à criatividade, à imprevisibilidade e a contingência. Uma atitude saudável para o sujeito da contemporaneidade constitui sua capacidade de lidar bem com a instabilidade, a incerteza, a fluidez. Somos frutos do paradigma moderno e muitos de nós estamos habituados às significações estáveis e fixas; adentrar o campo da heterogeneidade e instabilidade implica perturbar a mente (BIESTA, 2006), rompendo nossos círculos interpretativos (RICOEUR, 1977, 1978) como condição necessária para a crítica problematizadora. É um processo que incomoda – e tem mesmo que incomodar segundo Biesta (ibid.) – conforme veremos neste ciclo de ação implementado com o G2, enquanto os alunos do G1 debandavam para a sala ao lado, fugindo daquilo que consideravam "monótono" e "fácil".

Brecha: instaurando o perturbar necessário e saudável

A retomada da pesquisa no semestre seguinte levou em conta os resultados dos ciclos de ação implementados anteriormente. A unidade do livro didático voltada para o tema das festividades e comemorações foi o ponto de partida para a definição deste ciclo:

> P: eu andei olhando... na unidade sobre celebrations... e aí em casa eu fiquei fazendo um brainstorming... pra ver o que que me ocorreu... dá uma olhada o que que você acha da unidade?
> *((Isis e eu analisamos a unidade do livro))*
> Isis: nossa... vamos esbarrar na cultura de qualquer maneira... na história... na geografia...
> P: **o que me salta aos olhos aqui é a questão dos estereótipos... das generalizações... e de que cultura tá se falando aqui... é claramente o**

que que tá no centro... e a forma como eles afirmam como são as celebrações é uma forma/uma verdade muito fixa...
Isis: **estável...**
P: **estável... homogênea... como se fosse pra todo mundo...** o que que você acha?...Então... na verdade eu pensei em **desconstruir conceitos...** essa coisa de conceito... o que que tá por trás de ler uma afirmação como essa... porque o livro trabalha com verdades...
Isis: Hum hum...
P: Eu peguei as comemorações de Valentine's Day em diferentes países.
Isis: Humm...
((Isis lê o texto))
P: então... o que tem aqui são aspectos sociais... econômicos... culturais... e tem aqui também como que o local dialoga com o global... de que forma cada local dialoga com isso? Porque eles dialogam de formas distintas...
Isis: porque tem a ver com a cultura deles... com hierarquia.
P: o posicionamento de cada um é distinto... entende? **porque se a gente ficar só na leitura... "ah no Japão o Valentine's Day é chamado de giri choco e women give chocolate to men"... acabou... fica na leitura crítica... essas informações estão prontas no texto.... fica numa trivialidade... você encontra esse tipo de informação numa revistinha de banca...** então eu acho que é uma unidade muito rica para expandir...
Isis: **riquíssima!**
P: **pra desconstruir…. Pra ver que conceito de verdade o livro aborda…** na minha opinião **o livro fica num tom de trivialidades…** informações triviais...que você encontra nessas *Reader's digest* (risos)… nada contra mas são coisas assim... de cruzadinha que para aquele propósito ok... mas **pra formação de um aluno eu acho que a gente tem que expandir...**
Isis: **ah... muito bom hein Ana?**

Esse replanejamento se pautou o tempo todo na fixidez e generalização com que o livro didático trata as festividades, o que pode ser verificado, por exemplo, no item gramatical da unidade, trabalhado por Isis neste ciclo. O quadro didático (Anexo 4.1 do Conjunto de Anexos 4) aborda a subordinação de orações em inglês (no caso, *Relative Clauses of Time*) de forma a generalizar tais celebrações. Nossa ideia consistiria em deslocar esses sentidos fixos trazidos no livro, no intuito de levar os alunos a identificar que aquelas significações constituem uma perspectiva, e não uma verdade homogênea e universal. Quando expus minhas ideias à Isis, julguei ser aquele um trabalho de letramento crítico na medida em que, segundo Jordão (2007, p. 26), nesta proposta:

> (...) os pressupostos sobre o que é a realidade, e como ela é percebida, são examinados a partir das relações de poder estabelecidas por nossas percepções da realidade – tudo o que consideramos verdade ou mentira, acerto ou erro, são sempre leituras interpretações localizadas e construídas cultural, social, historicamente.

Acreditando que em ciclos anteriores a dificuldade dos alunos na compreensão de algumas de nossas perguntas baseava-se numa possível falta de categorias de análise, propus a Isis que tratássemos logo no início do semestre de alguns aspectos teóricos que nos serviriam para o restante da pesquisa:

> P: (...) **e eu deixaria isso claro pros alunos… eu falaria mesmo essas questões teóricas…** pro livro didático o que é o Valentine's Day… então é Valentine's Day is… e não Valentine's Day might be this… in certain cultures… e até a gramática acompanha isso… relative clauses… olha… "Thanksgiving is a day when" e aí ele fixa o sentido do Thanksgiving… quer dizer… eu acho que abordar a gramática nesse sentido… **isso é desconstrução na sua opinião?** Porque a gente tá desconstruindo o conceito de verdade… de conhecimento… mostrando pro aluno que esse tipo de conhecimento é estável… fixo… homogêneo… mas ela é verdadeira pra outros contextos? Não sei... o que que você acha?
> Isis: **Deixar claro?**
> P: Deixar claro... **por exemplo... "esse tipo de conhecimento é um conhecimento que surgiu do iluminismo... e acompanha ainda todo o paradigma da modernidade... o conceito de verdade absoluta..." sabe?**
> Isis: E outra coisa... centrada em que sujeito? Único... individual... concentrado...
> P: **Talvez não levar teoria pesada pros alunos mas....**
> Isis: **Mas só dar pinceladas?**
> P: **É... o que é verdade e conhecimento no paradigma moderno e o que é no pós-moderno...só... você acha?**
> Isis: **sure...**
> P: porque isso... quando eu tava no mestrado isso foi a chave pra mim...se eu não tivesse isso... ficaria "tá... tá bom..." **porque se eles percebem que isso é uma coisa maior... que vem de um paradigma... de uma epistemologia... eu acho que isso vai ajudá-los a transpor isso...**
> Isis: **pra outros contextos...**
> P: **pra vida deles...**
> Isis: Perceber o tempo todo esse diálogo entre o paradigma moderno e o pós-moderno...
> P: E se eles interessarem talvez... poderia até jogar como uma pesquisa para eles... half of the group pesquisa sobre modernidade e the other half a pós-modernidade... cada um vai falar um pouco... porque aí eles se envolvem nisso... eles são também responsáveis por isso...
> Isis: isso vai ligar com "Cultura e ivilização" que eles vão ter também! Eu abro "Cultura e civilização" falando disso...

Essa sugestão remonta às minhas próprias angústias quando cursava Letras conforme relatei na Introdução do trabalho: faltou-me, na graduação, poder enxergar o todo, poder conectar questões linguísticas, tão específicas deste campo, a um sistema filosófico mais amplo. Agora, na condição de pesquisadora, sugeri a Isis trazer esse

conhecimento ao curso, o que tentaria promover o "fim da inocência" nos termos de Kincheloe (2005, p. 11):

> A revelação da natureza construída do conhecimento proposta pelo currículo crítico marca o fim da inocência do aluno e do professor. Com essa consciência, o professor crítico adentra um novo caminho no labirinto da realidade. Somos reduzidos nessa jornada na medida em que movemos para um outro patamar intelectual.[72]

Tão logo o curso se iniciou em 2011, a questão de ordem didática "Como fazer isso?" já encontrava uma alternativa, bem ali na sala de aula, quando Isis anunciou às duas turmas que se reagrupariam para a disciplina de *Língua Inglesa II*. O insight foi justamente a discussão inicial sobre o modelo curricular moderno e sua organização linear e gradativa, conforme discuto no Capítulo I. Sugeri a Isis antecipar a proposta de pesquisa, que já havia sido planejada em nossa reunião (vide excerto anterior).

Assim, como também já apresentado no Capítulo I, nas duas aulas seguintes parte dos alunos apresentou brevemente o que tinham pesquisado sobre a Modernidade enquanto os demais apresentaram considerações sobre a Pós-Modernidade. Essas aulas não tinham um objetivo linguístico e os alunos sabiam disso. Aliás, esclareço que mesmo diante das contingências do início do ano, o planejamento do terceiro ciclo foi mantido, sofrendo, contudo, alterações, como a adaptação do texto *Valentine's day around the world* (Anexo 4.4 do Conjunto de Anexos 4) e o uso intercalado de Inglês e Português nas aulas de forma que todos os alunos se sentissem à vontade.

Apesar do reagrupamento, o terceiro ciclo foi implementado nas aulas subsequentes apenas com os alunos do G2, já que os alunos do G1 optaram pela segregação. Decidiram, naquela aula, reunir-se na sala ao lado. Isis acatou a sugestão e até o final daquele semestre lutou com a problemática da heterogeneidade. De qualquer forma, não vimos essas contingências como barreira para darmos continuidade à pesquisa – aliás, olhamos com bons olhos esse contexto mais adverso e complexo, cujos resultados, a meu ver, não são menos satisfatórios.

---

[72] *The critical curriculum's disclosure of this constructed nature of knowledge and curriculum marks the end of the teacher's and the learner's innocence. With this realization critical classroom teachers enter a new passageway in the maze of reality. We are wizened in this journey, as we move to a new intellectual plain.*

Apenas mais tarde, percebo que o cenário da segregação articulado pelos alunos do G2 consistia em outra brecha muito rica para ser problematizada com os próprios alunos. De certa forma, toda a desconstrução feita – ou ao menos pretendida – por mim e Isis nas aulas anteriores quando falamos da arbitrariedade no sequenciamento das unidades didáticas e na importância de lidar com a heterogeneidade no momento da notícia do reagrupamento foi facilmente descartada pelos alunos do G1 em sua rápida desistência de trabalho coletivo com o G2. Podíamos ter explorado essa brecha, mas não o fizemos. Mais tarde, ao final do ciclo, vale já mencionar que um dos alunos do G1 voltou para a turma do G2, pois descobriu que a aula estava "interessante", além de confessar à Isis que estava se sentindo muito preso e submisso com a atitude diretiva de algumas alunas do G1, as quais aproveitaram o momento para "transmitir" saberes – uso deliberadamente o termo neste contexto – aos colegas "menos" habilitados. O que havia despertado o interesse de Edno, trazendo-o de volta ao G2? Segundo o aluno, as discussões realizadas naquelas aulas recentes conforme soube das próprias alunas do G2. Quais seriam essas discussões? Abaixo apresento o quadro que resume os conteúdos e propósitos da sequência didática, nosso terceiro ciclo de ação:

Ciclo de Ação: Noções de Verdade	
Objetivos educacionais	Problematizar o conceito de verdade nos aspectos culturais e visões de mundo predominantes no livro didático.
Habilidades comunicativas	• Descrever comemorações, festivais e costumes
Aspectos linguísticos	• Léxico: palavras voltadas ao tema "celebrações" • Gramática: *Relative Clauses of time*
Textos disponíveis	• Unidade do livro didático • Texto *Valentine's day around the world*
Etapas da ação	1. Pesquisa dos alunos (Modernidade e Pós-Modernidade) 2. Trabalho lexical (livro didático) 3. Prática de pronúncia (livro didático) 4. Problematização do texto *Valentine's around the world* 5. Estudo dos aspectos gramaticais (livro didático)
Duração total	5 aulas (80 minutos cada)

A ressignificação desejável ao longo deste ciclo resume-se assim:

Ressignificação da noção de verdade	
ETAPA	PROCEDIMENTO DIDÁTICO
Experiências com o conhecido	Formulação de perguntas aos alunos sobre o tema "celebrações" ao redor do mundo; leitura das definições das celebrações do livro didático.
Experiências com o novo	Leitura do texto *Valentine's Day around the world*, por meio do qual os alunos têm contato com celebrações não familiares, ocorridas em países diferentes dos apresentados no livro.
Conceituações e categorizações	Retomada da discussão sobre modernidade e pós-modernidade com base nas pesquisas dos alunos cujos resultados foram apresentados nas aulas anteriores.
Conexões locais e globais	Relação e comparação crítica das celebrações ao redor do mundo, de forma a identificar e a explicar diferenças e semelhanças.
Expansões de perspectivas	Compreensão da noção de verdade como algo não fixo, não estável, não universal; compreensão do conhecimento como relativo e contextual; problematização das definições do livro didático.
Transformações	Reconhecimento da instabilidade e da heterogeneidade em outros temas presentes no livro didático ou práticas sociais fora do contexto de sala de aula (família, educação, profissões).

Isis inicia a unidade didática perguntando aos alunos, em inglês, quais datas comemorativas eles conhecem, seguindo, assim, a proposta do livro (Anexo 4.2). Muitos alunos, dado o reagrupamento, não participam por timidez e por terem muita dificuldade para compreender. Isis assume um novo ritmo agora, pronunciando as palavras mais vagarosamente, utilizando-se de linguagem corporal ou traduzindo alguns

termos. Alguns vocábulos praticados oralmente fazem parte do próprio exercício lexical do livro (Anexo 4.3). A atividade dura praticamente a aula toda, agora que Isis enfrenta o desafio do reagrupamento e se preocupa com os alunos com maior dificuldade. Decide, então, pedir a leitura do texto *Valentine's Day around the world* (Anexo 4.4) como tarefa para casa.

Na aula seguinte, Isis inicia o trabalho com este texto complementar, trabalhando aspectos de pronúncia e uma primeira compreensão textual. Feito isso, a docente inicia uma expansão da discussão:

> Isis: Why do you think that the celebrations are different? What makes other countries celebrate in different ways? What is involved? Why? What do you think?
> Flávia: Por exemplo no Japão as mulheres dão chocolate aos homens. Na Guatemala não é dia dos namorados... é dia da amizade.
> Isis: But why? What provokes the difference?
> Silvia: **a cultura né professora?**
> Isis: the culture... yeah...and what involves the culture? Culture involves... what comes to your mind when we talk about culture?
> A1[73]: food
> A2: clothes...
> A3: religion
> Isis: religion. Hum hum...habits? né? behavior... comportamento yeah?
> Cássia: **eu tava pensando o por que necessariamente a cultura envolve na data do Valentine's Day entendeu?**
> Isis: why... you don't understand why the culture interferes?
> Cássia: **eu não vejo como a cultura interfere nesse dia... porque não é igual... pode ser assim outra coisa diferente... mas o porquê comemorar não...**
> Silvia: é como o casamento... uns colocam a aliança na mão esquerda... ou na direita.
> Cássia: mas então... mas a cerimônia é muito parecida... então você casa pra ficar junto... é a mesma intenção... a mesma coisa só que é comemorado... lógico que vai haver diferença mas é o mesmo objetivo... você vai casar com alguém que você ama... mas o Valentine's Day não tem isso muito claro... pra mim não... aqui ((No Brasil)) é dia dos namorados (...) **é um dia que não é o mesmo dia pra todo mundo... e isso não sei se tem a ver com cultura.**
> Paula: é como se fosse um outro feriado.
> As ((em coro)): **é... é uma outra comemoração**...
> Paula: **deveria ser outro nome...**

[73] Em alguns casos, os alunos são identificados por pseudônimos e em outros casos como A1, A2, A3 e assim por diante, em virtude de ruídos externos na gravação que impossibilitaram o reconhecimento de todas as falas.

Cassia: **é... exatamente... pra gente é dia dos namorados mas... então não tem muito a ver com a cultura... a cultura não interfere aí né?** no dia dos namorados... mas... vocês entenderam? Por exemplo... casamento... mesmo que você tenha diferenças... é a mesma intenção... o natal também... mesmo com várias formas de comemorar é aquilo...
Silvia: é o dia de Valentim.
Flavia: e eu lá sei quem é Valentim? Quem é?
Silvia: ah... eu li.. que **não é mesmo dia dos namorados**... é dia de confraternizar com o próximo...fazer o bem...
((Isis, P e outra aluna contam o que sabem sobre Valentim))
Paula: mas a história do Valentim na verdade não faz sentido aqui no Brasil... nos outros não... é uma coisa geral... aos amigos...
Isis: How about in Brazil? How do you celebrate?
Silvia: chocolate, presente, cartão...
As: no Brasil dá presente, sai pra jantar...

Neste primeiro momento, Isis busca que os alunos teçam conexões entre as comemorações nas diversas culturas, atentando-se para semelhanças e diferenças e principalmente percebendo se e por que determinadas celebrações refletem ou não o que eles mesmos entendem por *Valentine's Day*, em consonância com a proposta de Monte Mór (2011) no que se refere à ampliação das perspectivas individual, comunitária e global ou, nos termos de Menezes de Souza e Andreotti (2008), das perspectivas egocêntrica, etnocêntrica e globocêntrica.

Curiosamente os alunos não reconheceram a comemoração dos diferentes países como *Valentine's Day*, especialmente quando os alunos comentam que "*é outra comemoração*" e que, portanto, "*deveria ter outro nome*", diferentemente da ideia de casamento que, segundo Cássia, possui um propósito comum entre todas as culturas, embora a forma de celebrar seja diferente. O que os alunos não perceberam – nem Isis nem eu, no momento da aula – é que os nomes atribuídos a essa celebração são distintos em suas respectivas línguas, sendo que alguns deles denotam, inclusive, suas ressignificações culturais, como é o caso do *giri-choko* (em inglês, *obligation chocolate*) no Japão, cuja ideia de obrigatoriedade imbuída nessa releitura ressoa traços daquela cultura oriental. Ocorre que o livro didático tem como ponto de partida o signo linguístico "*Valentine's Day*", de natureza eurocêntrica e, portanto, hegemônica, que serve como referência para que as celebrações ao redor do mundo sejam definidas, num mecanismo pautado no preceito estruturalista de "valor do signo". Ou seja, mesmo diante das ressignificações locais trazidas pelos nomes da celebração nas diferentes línguas – umas tratam de amizade e afeto, outras de amor, e outras ainda de obrigações

– a leitura dos alunos parte do conceito ocidental de *Valentine's Day* que, tomado como centro, não reconhece as demais celebrações como ressignificações do *Valentine's Day*.

Ler criticamente implica não apenas compreender as condições socio-históricas de produção do autor, mas, sobretudo, entender que a nossa percepção sobre um determinado texto é inseparável de nossa condição histórica. Ou seja, significamos algo de acordo com as categorias de análise de nossa comunidade. Se por um lado, o estranhamento sentido pelos alunos quanto às ressignificações da data em países orientais, como o Japão, é imediato, dado o não pertencimento àquela comunidade, por outro, a noção eurocêntrica e hegemônica do *Valentine's Day* – usualmente veiculada nos materiais didáticos de língua inglesa – sofre esse estranhamento gradativamente, ao longo da aula, na medida em que os alunos analisam até que ponto ela reflete a ressignificação brasileira da comemoração. A significação é, portanto, articulada à ideia de pertencimento socio-histórico, justificando-se, com isso, uma abordagem genealógica de tais sentidos, conforme sugerido por Menezes de Souza (2011a, p. 133):

> Nossos significados e valores têm origem nas coletividades/comunidades a que pertencemos. Portanto, uma análise pós-crítica é aquela que focaliza a genealogia ou origem histórica dos significados que atribuímos aos textos e das leituras que produzimos, enquanto autores e leitores de textos.

A genealogia a que se refere o autor (ibid.), uma expansão à abordagem verificacionista, é de certa forma o enfoque de Isis quando instiga os alunos a relacionarem aqueles conceitos trazidos na atividade-extra com o conceito do livro:

> Isis: Now what do you think about the idea of Valentine's Day that is presented in your book? Do you remember when we talked about it? What is the idea of Valentine's Day presented in your English book? **And why do you think the book chose... escolheu... this specific idea?**
> *((alunos em silêncio pensam e olham para o livro))*

Ao formular a pergunta "*Por que vocês acham que o livro escolheu essa ideia específica* [de *Valentine's Day*]?", Isis tenta promover a investigação histórica proposta na teoria genealógica de Foucault (1984, p. 14), para quem a crítica deve abandonar seus projetos transcendentais para se transformar em exercício investigativo, porque entende a verdade como produto histórico:

> (...) a crítica não deve mais ser pensada como busca por estruturas formais de valor universal, mas, sim, como investigação histórica sobre os eventos que nos levaram a constituir quem somos e a nos reconhecermos como sujeitos daquilo que fazemos, pensamos e dizemos.[74]

Uma das premissas da abordagem genealógica foucaultiana constitui a tomada do processo de significação como indeterminado e instável, porque é construído socioculturalmente. E, em sendo indeterminado e instável, a questão central "não é, pois, a de saber se algo é verdadeiro, mas, sim, de saber por que esse algo se *tornou* verdadeiro" (SILVA, 2010, p. 124), numa espécie de **ontologia de contestação** (VEIGA-NETO, 2005).

Sob uma abordagem genealógica, desenterram-se e desmascaram-se aquilo que Foucault (1994) denomina de conhecimentos subjugados, ou seja, conteúdos históricos apagados seja pelo funcionalismo ou pela sistematização formal. Embora o termo "emancipação" possa hoje parecer por demais revolucionário, vale à pena recorrer às palavras do próprio autor (ibid., 1994, p. 44):

> Em oposição aos vários projetos que objetivam inscrever os conhecimentos numa ordem de poder hierárquica associada à ciência, a genealogia deve ser vista como uma espécie de tentativa de emancipar os conhecimentos históricos da sujeição, tornando-os capazes da oposição e da luta contra a coerção de um discurso científico teórico formal e unitário. [75]

O conhecimento unitário e científico de que trata Foucault (1994) pode ser lido como aqueles conhecimentos legitimados, em geral eurocêntricos e hegemônicos, cujas histórias mascaradas só podem ser acessadas por esse exercício genealógico. Ao trazer narrativas hegemônicas, o livro didático adotado por Isis camufla certos conhecimentos subjugados, cujo acesso só será possibilitado por um exercício de desconstrução.

Logo após a pergunta genealógica de Isis, percebi o silêncio dos alunos e assumi que eles não haviam entendido, tal como já ocorrera outras vezes. Decido, então, interferir, quando os alunos, em coro, revelam não terem compreendido a questão:

---

[74] *(...) criticism is no longer going to be practiced in the search for formal structures with universal value, but rather as a historical investigation into the events that have led us to constitute ourselves and to recognize ourselves as subjects of what we are doing, thinking, saying.*

[75] *In contrast to the various projects which aim to inscribe knowledges in the hierarchical order of power associated with science, a genealogy should be seen as a kind of attempt to emancipate historical knowledges from the subjection, to render them, that is, capable of opposition and of struggle against the coercion of a theoretical, unitary, formal and scientific discourse.*

P: Did you understand the question?
As (resposta unânime, em coro): No... no...
Isis: please, Ana, can you help them?
P: hum... in the handout you have... how many definitions of Valentine's Day? You have Finland... Guatemala... China... India...
Isis: Japan... Saudi Arabia....
P: yeah... so you have different definitions of the Valentine's Day yeah? They are different. And the book presents **one** definition of Valentine's Day. What is the definition in the book? Valentine's Day é o dia...
((*As lêem a definição do livro juntos)):* is the day when people give chocolate, jewelry, flowers [to the person they love]
P: [to the person they love]... Yes... This is **one** definition of Valentine's Day... **da perspectiva de quem? de qual cultura ?**
As: Brasil
As: Estados Unidos...
As: da Guatemala...
Isis: **Is it different from the definition they give in Saudi Arabia, in Iran, in India, in Japan?**
As: Yes.
Isis: And what do these countries have in common? Saudi Arabia, Iran, India, Japan... what do they have in common? O que que eles tem em comum?
As: East...
Isis: So... Ira... India... Saudi Arabia...what else? Japan...((*Isis escreve os nomes dos países na lousa))*... **here what is not in the book is the definition in the east... that's one possibility... so they have in common different views about Valentine's Day... but the book presents the definitions from the West...** for example Brazil... Guatemala... the United States... Finland... yeah? **So the book emphasizes... emphasis... gives emphasis to the celebrations in the West... but what about the celebrations in different countries for example in the East? They don't mention... they don't talk about... so the question is... what view is presented in the book? Que visão é apresentada por eles?**
As: West
Isis: totalmente western view....

A reformulação de nossa pergunta de maneira mais didática pode ser lida como uma ação bem-sucedida, pois acredito que os alunos perceberam que o livro didático traz uma definição de *Valentine's Day* em meio a tantas outras possibilidades apagadas. Como a pesquisa não busca uma análise de constatação, mas, sim, de contestação, Isis reitera o objetivo da atividade, articulando-a com o conceito de ensino, língua e realidade. Se por um lado a dúvida dos alunos causada por uma não compreensão foi talvez solucionada pela abordagem mais didática que adotamos, conforme o excerto acima evidencia, por outro, essa nova observação trazida por Isis trouxe novas dúvidas e inquietações, como revelado pela aluna Sueli:

Isis: **so the objective of this extra exercise is to call your attention to the view of teaching and language that we have in the book that creates the world… what kind of view can you see in the book? It's one view… only one ... "the correct one**" ((*Isis escreve na lousa "correct")*)… **but we don't mention differences... just similarities... Isn't it?**
Alguns alunos: Hummm…
Isis: Have you thought about this? **Já pensaram nessas coisas?** Something that we have in the book is only one view that is disseminated...
((alunos começam a rir))
Sueli: **ó o ponto de interrogação (*((aluna desenha no ar um ponto de interrogação, mostrando, a meu ver, que está pensando ou confusa))***
((alunos riem novamente))

Tanto as risadas descontroladas e descontraídas (o riso em coro mostrou, a meu ver, que naquele momento os colegas de sala compartilharam a dificuldade de Sueli) quanto o próprio desabafo de Sueli ao dizer "*Ó o ponto de interrogação!*" e ao mesmo tempo esboçar um tracejado de um ponto de interrogação no ar com o dedo leva-me a buscar em qual momento da explicação de Isis os alunos sentiram-se confusos e incomodados. Em minha análise, a perturbação deu-se no momento em que Isis, utilizando-se de uma linguagem mais filosófica, apresenta aos alunos a noção de linguagem como construção da realidade, uma acepção mais recente na história, que nega a acepção moderna de língua e de realidade, sendo assim resumida por Turner (1996, p. 104):

> A realidade é relativa, enquanto que o poder de construir "o real" é atribuído aos mecanismos da língua inserida na cultura. O significado revela-se culturalmente fundamentado. (…) Diferentes culturas podem não apenas usar diferentes sistemas linguísticos, mas também, em um sentido definido, habitar diferentes mundos. A cultura, como espaço onde o sentido é gerado e experimentado, torna-se um campo produtivo e determinante por meio do qual as realidades sociais são construídas, experimentadas e interpretadas.[76]

A ideia de língua como construção social e a multiplicidade de sentidos nos usos da língua ecoa a quebra da clareza dos papeis do sujeito e do objeto na então distintividade categórica tão clara que se preservou ao longo de toda modernidade. Isso

---

[76] *Reality is made relative, while the power of constructing 'the real' is attributed to the mechanisms of language within the culture. Meaning is revealed to be culturally grounded. Different cultures may not only use different language systems but they may also, in a definite sense, inhabit different worlds. Culture, as the site where meaning is generated and experienced, becomes a determining, productive field through which social realities are constructed, experienced and interpreted.*

porque de uma ontologia da certeza em que sujeito e objeto possuíam papeis fixos e definidos, passamos para uma ontologia perspectivista em que esses papeis são intercambiáveis. Para Cilliers (2003, p. 186), o sujeito pós-moderno:

> (...) não é um todo independente, não é um ego livre que faz observações ou toma decisões 'subjetivas'. É uma coisa complexa em si mesma, constituída por meio de uma trama de relações com outros e com o mundo. O próprio sujeito pode portanto ser entendido como algo contextualizado permanentemente.

Essa queda de distintividade categórica entre sujeito e objeto deriva das problematizações trazidas pelos estudos pós-modernos, sobretudo quando estes articulam linguagem e verdade. Sob a perspectiva estruturalista (portanto, fundamentada nos preceitos modernos), a língua era vista como representação do real, havendo, assim, a clara distinção entre o sujeito e o objeto. Mais tarde, a concepção de língua como construção do mundo irá romper com essa ideia, pois ela desloca o próprio objeto ao pressupor agora que a realidade é ela mesma concebida no uso da língua, deixando de ser objeto a ser representado. As palavras de Klapproth (2004, p. 40) são elucidativas ao falar de um sujeito passível de objetificação:

> A língua (...) não apenas me oferece um meio para objetificar aquilo que eu percebo como a realidade externa; ela também contribui substancialmente para a minha própria objetificação de mim mesma.[77]

Isso altera consideravelmente a própria ideia de realidade, a qual, segundo interpreto de Klapproth (ibid.), é uma construção social produzida num movimento dialético, pois objetifica **provisoriamente** tanto a minha percepção sobre a realidade quanto o próprio sujeito-intérprete que sou, afetado por esse objeto interpretado. E, ao objetificar percepções individuais sobre a realidade por meio da linguagem, esse processo de construção de sentidos acaba alterando a própria ideia de realidade como objeto fixo e dissociado do sujeito. A ideia me parece em concordância com o conceito de construção narrativa da realidade de Bruner (1986, 2001), para quem o evento – ou seja, a própria realidade – é concebido **na** narrativa, rompendo, assim, com a ideia de que diferentes formas narrativas representariam um mesmo evento real, acabado e

---

[77] *Language (...) not only provides me with a means to objectify what I perceive as the reality existing outside myself, it also substantially contributes to my own objectification of myself.*

externo ao sujeito. Para Bruner (ibid.), é no contato com essas formas narrativas que fazemos sentido de nossa realidade, que a construímos por assim dizer.

Ressalvadas as devidas diferenças, a concepção de língua desde a filosofia clássica até a era moderna esteve, de um modo geral, vinculada à ideia de língua como **expressão do pensamento**, como **correspondência do real**, donde se pode identificar a clara distintividade categórica de sujeito e objeto. Embora a filosofia moderna tenha priorizado a razão humana ao romper com a filosofia metafísica que a precede, o sujeito moderno continua o sujeito individual, separado do objeto pronto, acabado. Assim é que tanto a concepção realista da filosofia clássica quanto a concepção pragmática da modernidade fundamentam-se no distanciamento entre sujeito e objeto, um distanciamento que se traduz na ideia do signo soberano, que não absorve diferenças linguísticas ou culturais. "X é/significa Y" independentemente do sujeito que, ao invés de interpretá-lo, simplesmente o verifica no mundo. É justamente essa ideia de língua como representação da realidade que pode parecer mais correta e sensata para muitos alunos, os quais se sentiram incomodados e confusos quando Isis tentou adentrar uma outra ótica totalmente distinta.

Minha hipótese encontra respaldo nas próprias explicações que se seguiram após Sueli ter puxado o gatilho e desvelado o desconforto. Ao notar as mentes perturbadas, decido investigar as razões:

> P: **why? Por que? (risos)**
> Sueli: ah... porque não sei se entendi.
> P: **o que que vocês entenderam?**
> Isis: Yeah. Why?
> Silvia: é uma visão ocidental né? E o ocidental tem uma ideia parecida... Estados Unidos... Brasil...
> Cassia: é que o livro só tem uma visão né? só tem a visão ocidental...não traz outras diferenças... e é essa visão mesmo que acha que é correta... mas nem sempre... **mas também não como trazer tudo... tem que ter uma linha... porque senão a gente vai aprender? não tem como aprender.**
> Isis: **Mas aí se não traz outras visões, que ideia a gente tem do mundo?**
> P: Por exemplo.. que ideia do Valentine's day... antes dessa folha... **que é uma atividade simples... vocês tinham?**
> ((As falam juntos))
> As: **[Que tudo era igual]**
> As: **[Eu não conhecia nenhum]**
> As: **[Eu achava que nem tinha]**
> Silvia: eu achava que celebrava... [eu assisti em filme já...]
> P: [e como que celebrava?]
> Silva: **do mesmo estilo da gente... eu achava que seria sempre assim...**

Isis: **A gente acha que é sempre do nosso estilo porque é a única visão que a gente tem....**
((alunos refletem))
As: **é... é...**

Noto que não há retomada da parte dos alunos à questão iniciada por Isis sobre a ideia de língua como construção da realidade. Arrisco interpretar que nem os alunos conseguiram perceber que foi justamente este ponto da fala de Isis que trouxe complexidade para o debate, pois não houve qualquer menção ao conceito. Isis, por sua vez, também não insistiu em suas reflexões por demais filosóficas aos alunos, o que considerei apropriado, pois conforme Kalantzis et al (2005) sinalizam, ao adotarmos um currículo transformador devemos propor desafios que convidem o aluno a deixar sua zona de conforto, mantendo-os, ao mesmo tempo minimamente 'seguros'. Não interpreto essa segurança mencionada pelos autores como um retrocesso (já que a palavra "segurança" remonta de certa forma às categorias engessadas da estabilidade e uniformidade), mas, sim, como uma observação ponderada mais voltada para a ética e o profissionalismo no lidar com a diferença e o dissenso durante as aulas. Acredito que se Isis tivesse insistido em sua explicação mais filosófica, os alunos poderiam ter perdido o interesse ou até mesmo a compreensão do propósito da atividade.

O que me parece interessante notar é que ao voltarmos para categorias de análise menos filosóficas, os alunos apresentaram suas interessantes compreensões, revelando expansões de perspectivas e análises críticas, as quais só foram possibilitadas pela proposta do ciclo de ação. Isso pode ser depreendido quando em linguagem menos acadêmica convido os alunos a compararem suas noções iniciais sobre um conceito (no caso, o *Valentine's Day*) com o conceito que agora podiam construir partindo das expansões. Ao revelarem "*Eu achava que era tudo igual*", *Eu não conhecia nenhum*" e ainda "*Eu achava que nem tinha [em outras países]*", a desconstrução do conceito de verdade absoluta e universal parece ter ocorrido. Ou ao menos seu processo iniciado. De qualquer forma, esses comentários talvez apontem uma resposta positiva à atividade na medida em que parece-me que as alunas notaram que o conceito trazido pelo livro didático, longe de ser neutro, constitui uma perspectiva, uma construção da realidade. A esse respeito, discorrem Andreotti et al (2010, p. 06):

> (...) certas maneiras de perceber/conhecer o mundo obtêm status universal e são percebidas como sendo culturalmente neutras enquanto outras são concebidas como 'cultura' – às quais se atribui apenas um valor local ou são apropriadas como uma parte exótica da cultura/conhecimento dominantes. [78]

Nesse mesmo trecho transcrito, chamou-me a atenção o comentário da Cássia de que "*não tem como trazer tudo... tem que ter uma linha... porque senão a gente vai aprender? não tem como aprender*", um comentário com bastante fundamento na medida em que, conforme nos lembra Britzman (1991), a política de seleção constitui característica inerente (e inevitável, talvez) a qualquer currículo, sendo o livro didático considerado um espaço que privilegia determinadas narrativas em detrimento de outras. Em minha análise, o problema estaria no fato de reproduzirmos esse currículo sem problematizá-lo ou expandi-lo, mostrando ao aluno que aquele constitui um conhecimento privilegiado, imbricado de questões de poder. Para tanto, cabe ao professor desnaturalizar esse conhecimento aparentemente natural, óbvio e aceitável (MENEZES DE SOUZA, 2011a). O exercício pode ter partido de um conceito por demais 'simples' ou 'banal' – uma unidade didática sobre celebrações – mas argumento justamente em favor desse tipo de letramento crítico: uma desconstrução que, ao invés de buscar temas polêmicos, nasce ali, em qualquer lugar deste currículo, em quaisquer dizeres ou fazeres dos alunos e do próprio docente e ainda em qualquer assunto, por mais simples ou banal que nos possa parecer, afinal, todo e qualquer texto é passível de desconstrução conforme asserção de Green (1997).

Os depoimentos dos alunos foram muito interessantes e animadores para mim e para Isis, pois acreditamos que eles tiveram oportunidade de expandir seus conhecimentos linguísticos tanto orais quanto escritos (a leitura do texto e as perguntas em inglês feitas por Isis), ao mesmo tempo em que puderam adentrar um campo interpretativo talvez diferente de tudo o que já tinham experimentado em suas vivências escolares, um campo que se volta para **a construção social da realidade nos usos da linguagem**, em detrimento da função representativa da linguagem prevista no pensamento moderno. Quando Isis diz aos alunos "*a gente acha que é sempre do nosso estilo porque é a única visão que a gente tem*", ela de certa forma faz referência à premissa encontrada em Bruner (1990) de que o sujeito é aquilo que narra para si.

---

[78] *(...) certain ways of perceiving/ knowing the world attain universal status and are perceived to be culturally neutral while other ways are conceptualised as 'culture' – they are ascribed only local value or appropriated as an exotic part of the dominant knowledge/culture.*

Conforme resumem Brockmeier e Harré (2003, p. 29), "as narrativas são ao mesmo tempo modelos do mundo e modelos do *self*. É através de nossas estórias que construímos a nós mesmos como parte de nosso mundo". Para mim, o comentário de Isis atinge o ponto central desta pesquisa, compromissada em apresentar aos alunos o conceito de relativismo epistemológico (KALANTZIS; COPE, 2008a), o qual postula que o nosso conhecimento advém de nossas experiências, interesses e perspectivas, sendo, portanto, provisório e relacional.

A boa receptividade dessa abordagem busca respaldo nos comentários informais que ouvi de alguns alunos[79] como "*Eu nunca pensei que podia aprender inglês assim*"; "*Eu também não*"; "*É bem interessante*"; "*Parece até a aula de cultura!*". Plantávamos ali, naquela aula, a ideia mesma de desconstrução, pautada numa pedagogia que problematiza e que investiga para além do que é dado no livro didático. Os alunos perceberam isso, o que pôde ser atestado na aula seguinte, quando Isis conclui a atividade, fazendo a articulação com o item gramatical *Relative Clauses* daquela unidade (Anexo 4.1). Mais adiante, Isis retoma de certa forma o que os alunos haviam pesquisado sobre modernidade e pós-modernidade, ao fazer referência à ideia de verdade estável e homogênea, o nosso principal objetivo nesse terceiro ciclo de ação:

> Isis: last class we worked with different views of Valentine's in different countries... remember? My question is... minha colocação é... what is different between this exercise... and this exercise? Considering definition number 4... "Valentine's Day is a day when people express love etc..."
> Cássia: a gente tinha visto na aula passada que não era só pra pessoas que amavam e aqui no livro tá falando que o dia é... mas como a gente viu não é sempre assim... em outros países... no Japão por exemplo...
> Isis: então gente... o que que vocês podem apontar além disso que a Cássia falou com relação a essa maneira de ver... e essa aqui, além das diferenças... **mas o que que isso aí emerge?**
> Paula: questão do cultural... né? a folha fala diferentemente... e **essa questão aqui (do livro) é próximo ao que a gente acredita que seja o Valentine's Day... então é como se tivesse feito pra gente mesmo... pra nossa cultura... e aqui não... aqui nossa! o que que é isso??? Como que o Valentine's Day é celebrado dessa forma?**
> Isis: Algo mais que vocês queiram acrescentar? **Deu pra perceber o que que é ensinar de uma maneira menos estática... menos fixa... menos estável... e ensinar de uma maneira que já tá determinada? É melhor? É pior? Mais ou menos? Faz diferença?**
> Cássia: faz diferença... pra mim pelo menos... porque ninguém ia pesquisar...

[79] Registrados em minhas anotações de campo.

Silvia: **eu achava que dia dos namorados era igual pra todos.**
Cássia: e você ia pesquisar? **Se a professora não tivesse trazido não ia...**
Isis: **então o significado não é fixo...**
Silvia: **não é...**
A: **é... não é...**
Isis: **ele depende de que? Depende da sua cultura e de onde você tá localizado... então gente... só pra gente perceber essas nuances que o livro promove... quer dizer promove de uma maneira...uma... e aí a gente começa a perceber que é uma dentre outras tantas possíveis...**
(...)
Paula: **é... você acaba acreditando na verdade do livro...mas tem outros sentidos...**
Isis: é uma verdade só apenas... pra simplificar né?
Paula: é...

Ao analisar este ciclo de ação como um todo, interpreto que Isis e eu conseguimos desta vez contemplar melhor a etapa referente às conceituações e categorizações. Isso foi possibilitado pela breve pesquisa que os alunos haviam feito anteriormente sobre a Modernidade e Pós-Modernidade, a qual preparou o terreno para o ciclo subsequente conforme havíamos planejado. A retomada constante de Isis quanto aos objetivos de toda aquela discussão "estranha" foi de extrema importância, pois acredito que em cursos de formação de professores não podemos apenas desenvolver esse tipo de atividade sem explicitar seus propósitos educacionais. Embora não tivemos condição de dar continuidade a este trabalho com o G2 (no semestre posterior Isis não assumiu nenhuma disciplina com esta turma) para contemplar a etapa transformadora, comparando-o com os ciclos anteriormente desenvolvidos, considero que este constituiu o mais bem-sucedido até aquele momento, na medida em que identificamos tanto algumas conexões locais e globais quanto a expansão de perspectivas.

O texto complementar que traz as diferentes concepções de *Valentine's Day* ao redor do mundo (Anexo 4.4) respondeu satisfatoriamente bem ao nosso propósito. Meses mais tarde, encontro em um interessante blog na Internet um texto intitulado *Where does your Valentine's Day chocolate com from?* (Anexo 4.5), no qual o autor desvenda o trabalho infantil em plantações de cacau por trás das delícias manufaturadas por Godiva, Nestlé e Hersheys. Embora não tenha sido utilizado à época, julguei interessante inseri-lo neste Conjunto de Anexos, pois seus questionamentos ressoam diretamente as preocupações de Paulo Freire em sua proposta de pedagogia crítica, as quais, ressalvadas as revisões, preservaram-se no trabalho de letramento crítico: refiro-

me à necessidade de lermos celebrações como o *Valentine's Day* como construções sociais, articulando-as com questões sociais, políticas, econômicas e ideológicas.

Em linhas gerais, na condição de pesquisadora e também formadora de professores em outra instituição de ensino, este ciclo de ação ensinou-me na prática a relação intrínseca entre crise e crítica e a consequente necessidade de perturbação (BIESTA, 2006) se quisermos redesenhar práticas pedagógicas sob uma perspectiva pós-moderna. A pedagogia da interrupção proposta por Biesta (2006, 2010) viria, portanto, promover essa crise com vistas à crítica, ressoando a filosofia da suspeita de que Ricoeur (1977, 1978) já tratara, na medida em que ambas as ideias propõem a ruptura da norma e da tradição como pré-condição para expandir interpretações convencionais. Para Bourdieu (1992), a crítica pressupõe a crise, a qual provoca a redefinição de nossas experiências, oferecendo novas formas de linguagem. É nesse sentido que o incômodo que emerge na resposta da aluna Sueli é necessário e saudável, pois a crítica problematizadora, a qual busca descontruir conceitos por meio de uma investigação histórico-social, nasce justamente da crise[80].

Esse exercício faz emergir um conceito de aprendizagem para além de aquisição, qual seja, a noção de **aprendizagem como resposta** nos termos de Biesta (2006, p. 27):

> Ao invés de enxergar a aprendizagem como uma aquisição, um domínio, uma internalização ou quaisquer outras metáforas de posse, podemos pensá-la como uma reação a uma perturbação, uma tentativa de reorganizar e reintegrar como resultado da desintegração. Podemos enxergar a aprendizagem como uma resposta ao o que é o outro, o que é diferente, o que desafia, irrita, ou mesmo nos perturba, ao invés de tomá-la como mera aquisição de algo que queremos possuir. [81]

Segundo o autor (ibid.), a aprendizagem como resposta, pautada na perturbação, implica necessariamente aquilo que Derrida (1978 apud BIESTA, 2006, p. 27) denomina de violência transcendental, a qual faz o aluno entrar em contato com o desconhecido e consequentemente rever sua própria subjetividade e lócus. Em outras

---

[80] Convém mencionar que ambos os vocábulos possuem proximidade etimológica: c**rítico**, do latim *criticus*, do grego *kritikos*, 'apto a fazer julgamentos', de *krinein* 'separar, decidir' (ver *crise*)" e c**rise,** do grego *krisis*, (…) lit. 'julgamento'; de *krinein* 'separar, decidir, julgar' (Tradução do original disponível em <http://www.etymonline.com> Acesso em 08/11/2009.

[81] *Instead of seeing learning as an attempt to acquire, to master, to internalize, or any other possessive metaphors we can think of, we might see learning as a reaction to a disturbance, as an attempt to reorganize and reintegrate as a result of disintegration. We might look at learning as a response to what is other and different, to what challenges, irritates, or even disturbs us, rather than as the acquisition of something we want to possess.*

palavras, trazer esse tipo de questionamento mais complexo convida o aluno a revisitar suas próprias convicções para compreendê-las situadas em um determinado lugar e cultura.

3.5 Estereótipo: "*You like soccer? Você é quase um homem!*"

O ciclo de ação seguinte – assim como os demais subsequentes – foi implementado com as alunas do G3, na disciplina *Produção Oral em Língua Inglesa*. Isis e eu decidimos novamente tomar como ponto de partida o livro didático adotado, o qual, diferentemente do material usado nas disciplinas de Língua Inglesa, prioriza basicamente as habilidades de compreensão e produção oral (*listening e speaking*) em "nível básico".

A primeira aula que acompanhei neste grupo tratou do tema 'esportes'. A contento do material didático adotado (Anexo 5.1 do Conjunto de Anexos 5), Isis propõe que as alunas perguntem umas às outras quais são seus esportes favoritos, baseando-se no próprio material. Após algum tempo de prática oral da língua inglesa, Salete, uma das alunas, responde: "*Professora, não tem nenhum esporte que eu goste aqui no livro...*" Isis, então, decide perguntar quais esportes as alunas não gostavam ou não praticavam quando ouve a resposta relativamente unânime: futebol. Rebeca, porém, diz gostar de futebol e revela que inclusive assiste a jogos em estádios, causando estranheza e ouvindo de uma das colegas: "*Também... você é quase um homem né?*" Julguei esse comentário relevante para expandir e decido interromper a aula:

> P: you like soccer... and then Camila says... "**Você é quase um homem**"
> Isis: she has a male... masculino... male character. Why? Why, Camila?
> Rebeca: (...) com o tempo você atinge uma segurança... você passa a ser uma pessoa mais segura de si entendeu? Os vinte te seguram... antes dos vinte então? Depois você faz o que quer.
> Salete: eu tenho uma enteada... ela vai pros jogos com o pai dela... ela é tão fã quanto você... ela fala de futebol homem a homem... ela conversa tete-a-tete... ela não passa aperto e **ela fala como homem**... durante o jogo o pai dela interage o tempo todo com a televisão e ela interage junto...
> P: **so do you think certain sports are male and other female?**
> Isis: ((escreve na lousa e diz em voz alta)) male... female
> As: Yes
> Salete: no...no... eu não acho... vai de cada um... de cada personalidade... for example I like volleyball...

A aula neste momento passa a articular o tema esportes com a questão do gênero, articulação muito trivial, aliás, mas que sinaliza uma oportunidade para problematização, uma brecha que acabara de emergir do depoimento de Rebeca. Naquele momento não tínhamos noção de que a discussão se distanciaria tanto do conteúdo didático, mas estávamos ali, formando futuros professores, e o mapeamento desses conceitos era fundamental para a pesquisa, principalmente porque se tratava de meu primeiro contato com este novo grupo:

> P: for example... ballet?
> ((justaposição de vozes, com tumulto e divergência de opiniões))
> P: **when you think of ballet, do you immediately think of a boy or a girl?**
> As: girl
> P: causa estranhamento? Is it strange?
> Érica: Yes
> Beatriz: Yes...
> Salete: no... no
> Érica: Yes... very strange
> Rebeca: **A gente tem que admitir...**
> Salete: **no... para mim não...**
> Rebeca: **tem sim... não adianta... é verdade...**
> Salete: não... se tornam mais complicados
> ((conversa paralela))
> Camila: **nossa... se um cara chegasse para mim e falasse eu faço ballet...**
> Érica: I think the ballet is more complicated than torcida organizada...
> Salete: Não... mas é complicado... é estranho porque causa... tem brutalidade... é mais bruta a situação...
> Isis: **e por que a gente estranha? Esses sentidos são estranhos?**
> A: **ah... é incomum.**

É interessante notar que as alunas parecem tentar mensurar o grau de estranhamento dos diversos exemplos que elas mesmas mencionam, de forma muito similar à tentativa de mensuração da aluna Marisa do G1 quanto a quais povos são legítimos e dignos de sua aceitação (*"Só os chineses... esses eu julgo"*) conforme discutido anteriormente. De onde viria essa espécie de ranqueamento? O que o fundamentaria? Acredito que o que determina a extensão do estranhamento sentido por cada aluna estaria relacionado ao habitus (BOURDIEU, ibid.) de cada uma delas, as quais, embora muitas vezes inscritas em espaços similares, carregam experiências subjetivas que conferem singularidade e diferença às interpretações. Conforme discute Monte Mór (2007), essas diferentes interpretações advêm das nuances ideológicas da própria linguagem, num processo em que embora haja um relativo consenso de sentidos

regulado pelo mercado linguístico no qual nos inscrevemos (BOURDIEU, 1996a), há que se considerar a possibilidade de polissemia dada à relativa diferença no habitus dos participantes.

Brecha: mapeando 'primeiras impressões'

A aula inicialmente intencionada para a aprendizagem de vocábulos referentes a esportes e à prática oral do tempo verbal *Simple Present* transforma-se em um debate muito mais complexo. Por revelar valores, concepções e vivências das alunas que poderiam nos servir posteriormente para um exercício desconstrutivista, Isis e eu não interrompemos os depoimentos. Embora extensa, a transcrição reveladora de dissenso necessita ser compartilhada, pois constitui justamente nossa brecha para expansão:

> Camila: você conhece um homem agora e ele fala pra você 'ah eu jogo futebol todo final de semana' você fala tá bom...agora se ele fala 'eu faço ballet'...
> As **(risos)**
> Beatriz: já começa a pensar na **sexualidade** dele... ah o cara é homossexual.. ballet? É gay.
> Alice: sem demagogia... se um homem me falasse que dança balé eu ia gostar porque eu ia perceber que ele é sensível (...) eu não estranharia...
> Érica: **ah... o meu preconceito vão mais longe...**
> Isis: o seu preconceito vai o quão longe?
> Érica: vai tão longe que **é tão arraigada a ideia** que é feminino que a primeira impressão que eu teria... e não afirmaria nem falaria obviamente como todo preconceituoso... (risos) ué... to sendo sincera... e a gente pensa assim mesmo...a gente olha e fala "ah deve ser gay no mínimo".. assim como cabeleireiro ou maquiador... qual é a primeira impressão que vem desse homem? Ele pode até ser um homem mas a primeira ideia que nos vem com certeza... **a gente associa**... a gente se engana claro... (...) é um negócio que a gente tenta vencer todo dia... eu sei... e to na modernidade mas quando eu vejo um casal homossexual se beijando **eu ainda me assusto**... eu fico indignada... é verdade gente...**não adianta eu querer mentir...** quando vejo a cena eu sinto isso... porque **é muito fácil falar que eu aceito...** mas a gente só aceita quando tem na família...
> Roberta: **é a moda agora... então você é obrigada** ah... eu sou moderno... (...) se eu vejo um rapaz ou moça que tenha opções sexuais diferentes... lógico eu não vou xingar ninguém nem falar nada... **vou respeitar a pessoa**... agora a opção da pessoa eu particularmente não gosto entendeu? (...) **ninguém é obrigado a aceitar esse tipo de coisa...** cada um tem sua opinião.

Ao trazerem à tona a questão do preconceito, notadamente voltado para a opção sexual, as alunas fazem emergir uma série de conceitos fundamentais, revelando, ainda, suas convicções pessoais ao revelarem sentimentos. Érica, por exemplo, insiste em mostrar sua consciência quanto ao preconceito sobre o tema 'homossexualidade', numa espécie de 'mea culpa' historicamente construída. Roberta, por sua vez, já nos mostra um tom de revolta, ao dizer que se sente obrigada em aceitar, uma vez que "*é moda agora"*. A ideia de que o habitus (BOURDIEU, ibid.) parece definir a forma como cada aluna lida com o diferente – no caso, a homossexualidade conflitante com o *mainstream* a que estamos acostumados – parece confirmar-se no depoimento de Camila, o qual, então, é usado por Isis num exercício reflexivo de comparação:

> Camila: **acho que é a convivência também**... **eu me acostumei...**tinha muitas pessoas na escola... virou meio que uma modinha... então você vê toda hora as pessoas do seu lado assim que... então **pra mim hoje em dia é natural porque eu tive convivência com isso.**
> Isis: Vocês perceberam que a atitude da Camila e a atitude da Érica são diferentes a partir do contexto onde as duas estão inseridas? Para ela... é natural porque ela viveu esse situação... pra você é estranho porquê? Porque é uma coisa desconhecida... desconhecida no sentido de que você não compartilhou... não participou...

Érica, porém, parece não se convencer ao questionar até que ponto Camila preservaria toda essa aceitação acaso tivesse um homossexual dentro de sua própria casa. A aluna parece atribuir grande valor à família ao creditar-lhe aprovação ou repúdio ao preconceito:

> Érica: (...) o preconceito que eu to dizendo... eu só vou ter certeza de que eu não tenho preconceito a hora que eu tiver em casa... bem próximo de mim... **eu quero saber se ela tivesse um irmão gay...** sabe por quê? Eu me preocupo que ele vai ser maltratado na sociedade... no final **eu tenho pena deles...** a aceitação é muito fácil pros outros...como que eu tenho certeza se eu não sou preconceituosa se eu não tenho ninguém na minha família?
> Rebeca: **a gente respeita mas não aceita...** eu trabalhei ali na República... quem conhece sabe que é um centro de homossexualismo... então... eu respeito... no local onde você trabalha você vai ter colegas assim... você conversa com eles... são pessoas maravilhosas... agora quando eu vejo um homem bonito e vejo.. ihhh... tinha cenas que me chocavam... a gente cresceu numa sociedade preconceituosa então isso aí é meio difícil de aceitar entendeu?

Ao "testar" os valores de Camila convidando-a a imaginar a presença da homossexualidade dentro de sua própria casa e ainda ao demonstrar compaixão e pena, Érica parece incomodar-se com o homossexualismo como se fosse uma disfunção. Essa visão tradicional a qual ainda deseja o conforto da homogeneidade é discutida por Kalantzis e Cope (2008a, p.119), cujo trecho abaixo recupera também a nostalgia demonstrada por alunos do G1 no ciclo de ação que tratava das relações familiares e da noção de conflito como um problema, conforme anteriormente apresentado:

> Para mentes tradicionais, essas mudanças são angustiantes. Ao invés de reconhecer ambientes familiares às crianças ou a liberação das mulheres, essas mentes enxergam valores desintegrados, crianças indisciplinadas e famílias disfuncionais. Anseiam em tom nostálgico por aqueles dias em que as normas de autoridade paterna e os gêneros eram bem definidos e claramente diferenciados.[82]

Já a ideia de que "*a gente respeita, mas não aceita*" trazida por Rebeca, por sua vez, ilustra um dos dilemas discutidos na pós-modernidade: ao trazermos à tona a heterogeneidade em nossas práticas sociais, agora enfrentamos o desafio de lidar com o diferente, com o outro. Mas até que ponto é possível respeitarmos sem aceitar? A aceitação seria pré-condição para o respeito à diferença? A questão torna-se ainda mais pertinente se pensada no cenário educacional: como professor, de que forma conciliar a valorização da diferença em sala de aula se sua subjetividade não a aceita? Em outras palavras, na medida em que as propostas curriculares cada vez mais legitimam o respeito à diferença, pautado na contemplação de diferentes grupos sociais, étnico-raciais e etários, diferentes gêneros, orientações sexuais e diferentes condições físicas, como situar um professor que "respeita, mas não aceita" nessa nova concepção de currículo? Respeitar sem aceitar seria possível, suficiente, apropriado?

Aqui vale resgatar a discussão de Todd (2009) quando a autora questiona a universalidade do conceito de hospitalidade: nos termos liberais, a hospitalidade se pauta nos direitos universais e passa a ser incondicional. No entanto, quando invade as leis do Estado, essa hospitalidade passa a ser condicional, legislando-se na lógica dos direitos e deveres. Isso parece surgir na fala da aluna Roberta quando esta nos diz que "*agora é moda... então você é obrigada*". Buscando respaldo em Derrida (2002 apud

---

[82] *To traditionalists, these changes are distressing. Rather than affirming family environments for children or the liberation of women, they see disintegrating values, unruly children and dysfunctional families. They yearn nostalgically for the days when there were straightforward norms of parental authority and clearly differentiated gender roles.*

TODD, ibid.), a autora discute a (im)possibilidade da hospitalidade incondicional, em consonância com seu argumento principal de "imperfeição".

Embora esse debate trazido por Todd (ibid.) se refira especificamente às diferenças culturais, podemos emprestar a ideia para tratar da diferença de um modo geral. Érica, Roberta e Rebeca mostram-se hostis no lidar com a questão da homossexualidade. Acho que a ideia de que "*eu respeito, mas não aceito*" pode ser lida sob a perspectiva dessa hospitalidade "imperfeita" segundo Todd (ibid.): ao afirmar "*vou respeitar a pessoa... agora a opção da pessoa eu particularmente não gosto entendeu? (...) ninguém é obrigado a aceitar esse tipo de coisa... cada um tem sua opinião*", o que Roberta parece querer dizer pautar-se-ia na seguinte lógica: "sou receptiva para com os homossexuais, mas consciente de minha própria recusa em reconhecer tal diferença".

A meu ver, o reconhecimento da impossibilidade é um passo importante na formação de professores da contemporaneidade, uma atitude saudável que simultaneamente faz dialogar nossa herança liberal-positivista com as complexidades dos novos tempos. Para algumas alunas, parece-me que o simples dizer-se livre de qualquer preconceito é falso e hipócrita; já a confissão de seus próprios preconceitos mostra-se uma postura madura e talvez mais apropriada nos dias de hoje. A esse respeito, busco respaldo em Kalantzis e Cope (2008a, p. 232) quando descrevem o tipo de subjetividade necessária nas sociedades contemporâneas:

> O tipo de pessoa que poderá viver bem neste mundo é aquela capaz de navegar de um domínio de atividade social a outro, que se mostra flexível em articular e legitimar sua própria identidade, que encontra caminhos para dialogar e aprender com linguagens sociais novas e não familiares, que se reinventa diante das mudanças nos contextos e circunstâncias. [83]

Nesse sentido, insisto em afirmar que para formar sujeitos capazes de navegar por esses diferentes domínios sociais e reinventar-se diante de seu entorno, os professores da atualidade necessitam ser formados sob essa nova perspectiva, estando dispostos a reinventar-se. Naquele momento da aula, não houve essa necessária reflexão, a qual seria retomada mais tarde, em outras atividades. Preocupada com o

---

[83] *The kind of person who can live well in this world is someone who has acquired the capacity to navigate from one domain of social activity to another, who is resilient in their capacity to articulate and enact their own identities, who can find ways of entering into dialogue with, and learning, new and unfamiliar social languages and who is able to reinvent themselves as contexts and circumstances change.*

propósito inicial da aula – e do curso – resolvo, então, finalizar o debate e propor um exercício que de alguma forma articulasse a discussão com o ensino da língua inglesa:

> P: seria interessante vocês pensarem em casa quais palavras apareceram nessa discussão e procurá-las em inglês e trazê-las aula que vem... por exemplo... preconceito em inglês... negro em inglês... há uma palavra em inglês que é considerada pejorativa... então pesquisem... que palavras apareceram aqui? Preconceito... what else? homossexual... you can write down and use dictionaries... Internet...
> Érica: google
> Isis: Yeah... so how do you say these words in English? How do you say preconceito in English? How do you say homossexual?
> Isis: So let's list... preconceito... homossexual... **porque também algumas palavras que são gírias para definir homossexual...**
> P: e o que significa a palavra gay? O que significa gay hoje e o que significava gay no passado? Façam a pesquisa e tragam alguma contribuição. What do you think? What else? Estereótipo... modelo...normal... natural... estranho...porque aí a gente aprende vocabulário novo...
> Isis: e reflete sobre essas questões... gênero... a gente não tá falando apenas de homem e mulher... mas a gente tá falando também das relações de poder que envolvem homem e mulher... gênero na sociologia envolve questões de poder.
> P: racismo... racista... não tem limite... cada um traz o quanto quiser...What do you think? Do you think it's possible?
> Isis: e fica também uma reflexão... por que que a unit sobre sports suscitou a questão de male e female sports? Uma coisa levou a outra... e por que? Por que tudo é definido na sociedade o que é para mulher e o que é para o homem e por que que causa estranheza uma mulher digamos num estádio ou um homem no balé...**tudo isso não é uma construção social** que diz pra gente o que é aceito e não é aceito?
> Edna: **e a gente segue...**
> Isis: **ou não segue... então, gente, a questão é... como isso é uma construção social... por que não pode ser diferente?**
> Edna: mas é muito forte...

Isis e eu nos preocupamos não apenas em propor essa simples pesquisa para o aprendizado de novos vocábulos em inglês, mas também atentar para a pluralidade dentro da própria língua ao mencionarmos a existência de termos por vezes pejorativos ou discriminatórios voltados para questões de gênero e de sexualidade. Na semana posterior, as alunas trouxeram alguns termos pesquisados (como *homossexual, gay, lesbian, queer, fagot, heterossexual, straight, prejudice, discrimination, stereotypes*) o que constituiu uma oportunidade de aprenderem novos vocábulos e compreendê-los de forma situada, uma vez que Isis, ao listá-los na lousa, explicou em quais situações discursivas são usados, comparando semelhanças e diferenças e as implicações de usar

um termo no lugar de outro. Achei interessante, pois a contribuição trazida por boa parte das alunas tornou-se, ainda que breve, um exercício de reflexão crítica sobre a própria língua: muitas vezes nossos alunos reconhecem a diversidade linguística e cultural de nosso próprio país, mas desconhece que fenômeno similar também ocorre com outras línguas, outros povos.

Por se tratar de uma brecha nascida ali, no fervor da sala de aula, não apresento um ciclo de ação para essa atividade. Após conversar com Isis, propus continuar o debate sobre gênero e sexualidade com um duplo propósito: desenvolver uma discussão semelhante **em inglês** – afinal, a disciplina se volta para o desenvolvimento da habilidade oral – e mapear novamente suas concepções e valores por meio de um trabalho de letramento visual, possibilitando, assim, novos dados para a pesquisa, conforme apresento no próximo item.

3.6 Homogeneidade: *"Is this a family?" "É... agora é, né?"*

Este ciclo de ação foi planejado após a aula sobre esportes com as alunas do G3, a qual resultou em um grande debate voltado para a questão do reconhecimento e aceitação da diferença no que diz respeito a gênero e sexualidade.

Tanto Isis quanto eu julgamos pertinente investir neste assunto, pois acredito que hoje a formação de professores deva contemplar essas discussões, as quais já começam a fundamentar materiais didáticos contemporâneos. No Brasil, por exemplo, vemos notadamente a valorização da heterogeneidade nos princípios e critérios para a avaliação de coleções didáticas para o ensino de línguas estrangeiras no recente Plano Nacional do Livro Didático (PNLD). Em termos práticos, isso significa que cada vez mais professores lidarão com lições didáticas mais abertas à diferença, à heterogeneidade, à complexidade em detrimento da homogeneidade e estabilidade outrora dominantes no currículo escolar.

Assim, as expansões propostas pela pesquisa encontram-se engajadas em um compromisso de formar professores de língua inglesa que saibam futuramente lidar melhor com a diferença em sala de aula, em consonância com as ideias de teóricos como Biesta (2006, p. 28) quando este ressalta que o papel do professor consiste, dentre outros aspectos, desafiar seus alunos a responderem ao outro, ao que lhes é diferente,

partindo-se de perguntas simples, mas profundamente complexas: *O que você pensa sobre isso? Por que você pensa assim? Como você responde a isso?*

Acredito ser de extrema importância tratar dessas questões no currículo universitário do professor de inglês, qualquer que seja a disciplina, pois para que seja capaz de lidar com a diferença e desafiar seus alunos a responderem ao outro, o professor deverá primeiramente vivenciar essa experiência com o diferente, reconhecendo e compreendendo criticamente a genealogia de seus próprios valores. Ou seja, é papel dos cursos de formação promover momentos de contato com o diferente (JORDÃO, 2010) até como pré-condição de autoconhecimento de cada aluno-futuro professor, contribuindo, assim, para a formação de suas subjetividades. Assim é que Isis e eu implementamos o seguinte ciclo de ação:

Ciclo de Ação: Noções de Família	
Objetivos educacionais	Problematizar o conceito de família predominante na mídia e no livro didático adotado
Habilidades comunicativas	• Descrever famílias
Aspectos linguísticos	• Léxico: palavras voltadas ao tema "família" • Gramática: *Simple Present, demonstrative pronouns*
Textos disponíveis	• Retomada da unidade do livro didático sobre família • Texto complementar *Family diversity* • Imagens de diferentes modelos familiares • Vídeo: *Kid meets his first gay couple*
Etapas da ação	1. Retomada do vocabulário referente à família 2. Problematização das imagens: *Is this a family?* 3. Problematização do vídeo
Duração total	1 aula (80 minutos)

Embora eu tenha sistematizado este ciclo em torno do tema 'família', a atividade toda se volta para outros conceitos subjacentes conforme emergiram na aula anterior, quais sejam: gênero, sexualidade, preconceito, reconhecimento e aceitação. A ressignificação prevista neste ciclo apresenta-se da seguinte forma:

Ressignificação da noção de família	
ETAPA	PROCEDIMENTO DIDÁTICO
Experiências com o conhecido	Revisão de vocábulos voltados para o tema "família" conforme previamente estudado
Experiências com o novo	Apresentação de imagens de diferentes modelos familiares, incluindo-se aqueles não contemplados pelo livro didático.
Conceituações e categorizações	Articulação entre a discussão sobre gênero e sexualidade da aula anterior e o tema "família"
Conexões locais e globais	Relação e comparação crítica dos modelos familiares apresentados com modelos conhecidos ou próximos à realidade das alunas.
Expansões de perspectivas	Compreensão da noção de família sob uma perspectiva pós-moderna; problematização da heterogeneidade e a possibilidade de naturalização do não natural.
Transformações	Reconhecimento da presença de heterogeneidade em várias instâncias (família, gênero, sexualidade) e da dificuldade de lidar com a diferença.

Brecha: retomando a lógica 'Eu respeito, mas não aceito'

Isis inicia a aula fazendo uma breve menção à unidade anteriormente estudada sobre família (Anexo 6.1 do Conjunto de Anexos 6), com ênfase para a retomada dos vocábulos como *mother*, *father*, *brother*, *sister* e afins. Em seguida, inicia a apresentação de várias imagens as quais são representativas de diferentes modelos familiares, incluindo-se famílias de pais solteiros, pais divorciados e ainda pais homossexuais (Anexo 6.2). A problematização pautada na simples pergunta "*Is this a family*?" tinha como objetivo praticar oralmente a língua inglesa e ainda mapear novamente as significações das alunas diante do novo. Um ponto positivo nessa aula consistiu na insistência de Isis em incentivar as alunas a participarem em inglês na medida do possível. Como esta aula foi desenvolvida no laboratório de línguas cujas

cabines impedem maior proximidade das alunas, a gravação em áudio não registrou todas as falas. Recorro, então, às anotações de campo:

> Isis: Is this a family? ((Isis mostra um casal))
> Érica: Humm…I don't know... maybe.
> Isis: Is this a family? ((mostra uma família nuclear))
> Érica: Ahhh… yes!
> ((Isis mostra agora duas mulheres))
> Roberta: Yes... because today is possible...**é…agora é né? Tem que falar que é…**
> ((Isis mostra dois homens))
> Roberta: yes... yes... I think is more strange a man than woman... Eu não sei… I think it is strange.
> (...)
> ((Isis mostra um internato))
> As: It's beautiful... it's a family.

A reação de Roberta ("*é... agora é né?*") mostra que a aluna responde o que não quer responder, pois, conforme interpreto de sua fala, para ela hoje seríamos "obrigados a aceitar" esses novos modelos familiares, como ela mesma demonstrou na aula anterior sobre esportes. A resposta da aluna parece ressoar aquilo que Monte Mór (2007) denomina de *habitus interpretativo*. Com base nas contribuições de Bourdieu (ibid.), a autora (2007, p. 43) nos diz:

> Da mesma forma que usuários de línguas adotam uma maneira padronizada (um núcleo comum) para tornar viável a comunicação, os interlocutores interpretam a comunicação seguindo de forma similar um raciocínio padronizado e pressuposto. Isso explicaria por que é possível nos referirmos a um habitus interpretativo (uma alusão ao habitus linguístico) na comunicação. [84]

A aluna parece reproduzir justamente a interpretação da imagem tal como seu mercado linguístico agora pressupõe (não reconhecer a família de homossexuais enquanto tal passaria a ser ultrajante). Roberta, então, parece mostrar-se consciente do jogo presente no mercado linguístico ao dizer, em tom irônico, "*é... agora é né*", mostrando uma interpretação legítima para seu tempo, mas não necessariamente condizente com os seus próprios valores.

---

[84] *In the same manner in which language users adopt a standardized manner (a common nucleus) to make their communication viable, interlocutors interpret communication following a similar form of presupposed standardized reasoning. This would explain why it is possible to refer to an interpretive habitus (an allusion to linguistic habitus) in communication.*

A dificuldade no lidar com a diferença, sobretudo quando o assunto é sexualidade, é discutida por Kalantzis e Cope (2008a). Em capítulo que trata da reconfiguração das noções de família, gênero e sexualidade, os autores (ibid.) contextualizam os novos tempos como uma era em que sexismo, racismo, homofobia e discriminação passam a ser inaceitáveis. No entanto, o dilema posto pelos teóricos consiste em manter a ideia da educação autêntica[85], a qual deveria desejavelmente conectar o currículo escolar e as experiências dos alunos sem necessariamente desafiar suas subjetividades ou tentar modificar aspectos da vida pessoal (do contrário, tornar-se-ia doutrinação numa postura contraditória ao lócus).

Esse dilema foi vivenciado por mim e por Isis, pois havíamos proposto o debate polêmico e necessário – na verdade, o debate emergiu em uma das aulas – ao mesmo tempo em que tínhamos o cuidado para não interferir nas escolhas pessoais das alunas. Insisto, porém, que por se tratar de um curso de formação de professores, ao nos depararmos com uma unidade sobre famílias não podemos deixar de tratar do assunto sob a perspectiva das atuais demandas sociais: a heterogeneidade saiu do armário e com ela toda uma série de dúvidas quanto à melhor forma de reconhecer o diferente no âmbito profissional (no papel de educador), mesmo que não haja aceitação no âmbito pessoal (no papel de sujeito). O que quero dizer é que na condição de formadora de professores, devo tratar da heterogeneidade respeitando-se as singularidades dos meus alunos (eu tenho que aceitar, por exemplo, que a minha aluna não aceita a diferença), ao mesmo tempo em que não posso aceitar qualquer resposta como válida, conforme interpreto de Biesta (2006, p. 28):

> Uma das principais responsabilidades da educação é oferecer oportunidades para que os alunos se situem no mundo. O que isso significa? Isso implica acima de tudo a criação de situações nas quais os alunos sejam capazes de e autorizados a responder. (...) **Isso não significa, no entanto, que qualquer resposta seja satisfatória e deva simplesmente ser aceita.** Situar-se no mundo não é mera autoexpressão. É também adentrar o campo social, sendo, portanto, um processo completamente relacional. [86]

---

[85] Do original, *authentic education* (cf. KALANTZIS; COPE, 2008a, p. 109)

[86] *One of the key educational responsibilities is that of providing opportunities for individuals to come into the world. What might it mean to provide such opportunities? It requires first and foremost the creation of situations in which learners are able and are allowed to respond. (...)* ***What it does not mean, however, is that any response will suffice and should simply be accepted.*** *Coming into the world is definitely not about self-expression. It is also entering the social fabric and is therefore thoroughly relational*[86]. (meus grifos)

Conforme interpreto de Biesta (ibid.), essa asserção ressoa a própria ideia de atitude que Isis e eu assumimos como docentes e desejamos que os alunos assumam como sujeitos e futuros professores: responder às construções de sentido de seu entorno e conscientizar-se sobre as suas próprias significações. Na condição de pesquisadora, eu tinha a preocupação de não transformar a sala de aula de Isis em mero espaço de troca de vivências e impressões, mas de usá-las como combustível para a problematização, num exercício que não escapa ao estranhamento e à perturbação como elementos necessários à crítica.

Além desse aspecto, preocupava-me também até que ponto aceitar determinadas concepções e valores das alunas, pois como o próprio Biesta (ibid.) ressalta, não se trata de "responder qualquer coisa". É por isso que ao ouvir Rebeca dizer "Eu respeito, mas não aceito", ao mesmo tempo em que eu desejava compreender melhor sua ideia, eu não sabia até onde ir, sobretudo considerando meu lugar naquela sala de aula. Por um momento, desejei garantir que aquela aluna – e as demais – respeitasse mesmo a diferença já preocupada com a atitude dessa aluna em sua futura prática pedagógica.

Adotando a perspectiva intercultural, a qual prevê o hibridismo e a consciência crítica sobre os mecanismos de poder que permeiam as relações culturais, Candau (2008) defende uma educação para o reconhecimento do outro, para o diálogo, para a constante negociação cultural. Em termos metodológicos, isso consistiria em desvelar, descontruir, desnaturalizar nossas compreensões sobre o eu e o outro, compreendendo de onde vêm nossas categorias, concepções e valores, ou seja, compreendendo o que nos faz classificar nosso entorno em similar ou diferente.

O uso do vídeo (Anexo 6.3) que mostra uma criança em contato com um casal de homossexuais pela primeira vez buscou esse exercício de desnaturalização referido por autores como Candau (ibid.) e Menezes de Souza (2011a). Como exercício linguístico, as alunas praticaram a compreensão oral (tratava-se de um vídeo com linguagem simples, o que motivou bastante a turma) ao mesmo tempo em que nos serviu para problematizar que conceito de família, gênero e sexualidade emergia no discurso e postura do garoto: no vídeo, o garoto Calen tece uma série de relações lógicas coerentemente ao seu habitus. No entanto, ao se deparar com o diferente, ele facilmente parece naturalizar o não natural ao incluir o outro em seu jogo de pingue-pongue:

Calen: A husband is a boy...
Man 1: Right
Calen: A wife is a girl and a husband is a boy. And you two are husbands?
Man 1: Right. That's right. So if you are a boy…
Calen: you will be a husband.
Man 1: Right.
Man 2: Yeah, we're both husbands.
Calen: You are both husbands? You married each other? That is funny.
Man 1: It's funny right?
Calen: I always see husbands and wives but this is the VERY FIRST TIME I SAW HUSBAND AND HUSBAND!
Man 1: ((laughing))
Calen: So funny ((thinking)) so that means you love each other?
Man 1: Yeah.
Calen: Yuck… You are much like… you are MUCH alike… I'm going to play ping pong now…
Man 1: Okay.
Calen: You can play if you want to.[87]

Por que este vídeo pode ser visto como um material propício ao exercício da desconstrução? Ao discutir uma teoria da cognição situada em oposição à cognição essencialmente biológica, Gee (2009b) afirma que nossas percepções advêm das experiências que incorporamos ao longo do tempo, as quais são alicerçadas pelo contexto social mais amplo no qual nos inserimos – o Discurso com maiúscula, nos termos do autor (ibid.). Assim, ao entrar em contato com uma experiência nova (no caso, um novo modelo familiar), o garoto Calen parece, num primeiro momento, estranhá-la (*Yuck*) talvez em função dos valores sociais de seu entorno, para, logo em seguida, incorporá-la (*Let's play ping pong*), expandindo, assim, suas simulações quanto ao que significa 'família'. Aquilo que Gee (2009b) denomina de 'simulações' tenho referido aqui como perspectiva, ou seja, a própria interpretação ou significação do sujeito diante de um objeto, cujo resultado dependerá de suas experiências.

A reação de Calen ao chamar o casal de homossexuais para jogar pingue pongue pode ser interpretada da seguinte forma: o garoto construiu ali uma simulação diferente para a noção de 'família' ao vivenciar uma nova experiência, incorporando-a como outro sentido possível. É esse contato seguido de incorporação que traria, portanto, o reconhecimento da heterogeneidade, contribuindo, assim, para um cenário não preconceituoso e violento (ou menos preconceituoso e violento).

---

[87] O vídeo *Kid meets his first gay couple* encontra-se disponível com legenda traduzida para o português em <http://www.youtube.com/watch?v=-4-UXtROdGo> Acesso em 25 de setembro de 2011.

Essa incorporação parece ter sido interpretada pelas alunas. Após assistirem ao vídeo e solucionarem dúvidas sobre vocabulário e estruturas gramaticais desconhecidas – no caso, as alunas não compreenderam a oração *You are much alike* (Vocês são tão parecidos) a qual foi traduzida por Isis – a docente pergunta:

> Isis: What do you think of the boy's reaction?
> As ((várias vozes ao mesmo tempo)): **ah… criança é tão pura… inocente… não vê maldade em nada.**
> Roberta: **Só os adultos veem maldade...**
> P: What concept of family does the boy have? Traditional?
> As: No.. no…
> Érica**: tanto é que depois ele convida para jogar pingue-pongue…**
> Camila: não tá nem aí...
> P: **yes... o que causa tanto estranhamento para muitas de nós para ele parece natural...**
> As: Yes.

Essa percepção 'pura e sem maldade' do menino Calen comparada às percepções "maliciosas" de adultos poderia ter sido explorada melhor aqui, inclusive teoricamente. Podíamos, por exemplo, ter questionado por que a aceitação parece partir mais frequentemente de crianças do que de adultos. Embora não tenhamos investido nesse exercício genealógico, a aula seguiu com um questionamento não menos relevante ao articular o vídeo e o livro didático.

Isis finaliza sua aula distribuindo um handout no qual as alunas leem diferentes definições para o termo família (Anexo 6.4). A aula termina com a comparação daqueles modelos familiares com o modelo familiar do livro didático:

> Isis: Quando vocês estudaram a unidade sobre family, qual desses modelos havia no livro?
> A: o nuclear family.
> Isis: E por que? Why?
> Roberta: Ah... é o mais comum... o que todo mundo aceita...
> P: **E como vocês imaginam uma unidade sobre family em um livro didático daqui a alguns anos? Vocês imaginam uma lição com aquelas famílias das imagens?**
> Salete: É... é bem possível...
> Rebeca: **Difícil hein?**

Minha provocação final preocupava-se implicitamente com uma questão pedagógica: sem explicitar via metalinguagem, eu acreditava estar contribuindo para uma reflexão crítica acerca das escolhas feitas por uma coleção didática.

Implicitamente, minha pergunta buscava mostrar às alunas que nossas significações são influenciadas pelo Discurso (Gee, ibid.), conferindo à história a possibilidade de testemunhar continuamente novas conceituações, novos valores, novas práticas. Infelizmente, não houve tempo para perguntar às alunas, por exemplo, como elas imaginavam abordar o tema "família" futuramente com seus alunos. De qualquer forma, analiso que este primeiro ciclo de ação implementado com as alunas do G3 foi positivo: a turma apresentava opiniões divergentes, o que consistiu em combustível para bons debates.

Considero que o ciclo iniciou-se na aula anterior, sobre esportes, embora não tínhamos feito uma sistematização prévia, o que constitui justamente o cerne do trabalho: a expansão crítica na emergência de concepções e valores na sala de aula, a brecha de que falo ao longo deste texto.

A meu ver, o uso de imagens em "níveis básicos" torna-se um grande aliado no trabalho de letramento crítico, tanto porque possibilita maior interação na língua inglesa quanto pela própria relevância em se trabalhar com a interpretação de imagens nesse nível escolar. Segundo Monte Mór (2006, 2008a), a imagem constitui-se importante discurso cultural e semiótico sendo desejável trabalhar a produção de sentidos dos alunos partindo do entendimento da imagem como linguagem que constrói uma realidade.

Articulamos experiências com o conhecido e com o novo e acredito também ter possibilitado a expansão de perspectivas quando mostramos no vídeo a própria possibilidade de naturalizar o não natural, ou seja, a possibilidade de nos reinventarmos diante do outro. No entanto, não houve um trabalho genealógico incisivo por meio do uso de metalinguagem neste ciclo (apenas na aula anterior sobre esportes quando Isis menciona o significado como "*uma construção social*"). Infelizmente, não houve retomada dessa fala importante quando finalizamos a aula sobre família, o que teria conferido à atividade um tratamento conceitual. Quanto às conexões locais e globais, estas foram desenvolvidas na aula sobre esportes, quando as alunas defenderam seus próprios argumentos partindo de suas realidades e vivências, não havendo um trabalho voltado para uma esfera mais ampla (global).

3.7 Generalização: "*Afghanistan = war, bomb, terrorist, burca*"

Ainda desenvolvendo minha pesquisa com as alunas do G3, propus à Isis que continuássemos trabalhando a desconstrução dos estereótipos em outros temas trazidos pelo livro didático. Assim, planejamos o seguinte ciclo de ação tomando como ponto de partida a unidade voltada ao tema viagens (Anexo 7.1 do Conjunto de Anexos 7):

Ciclo de Ação: Noções de nação	
Objetivos educacionais	Problematizar o conceito de nação sob a perspectiva da heterogeneidade
Habilidades comunicativas	• Expressar opiniões sobre diferentes países • Expressar opiniões sobre lugares a serem visitados
Aspectos linguísticos	• Léxico: vocábulos voltados ao tema viagens (substantivos e adjetivos para descrever lugares) • Pronúncia: reconhecimento da tonicidade de vocábulos
Textos disponíveis	• Unidade do livro didático • Imagens de países para problematizar generalizações • Video *The danger of a single story*
Etapas da ação	1. Prática de produção oral 2. Prática de compreensão oral 3. Prática de produção escrita (tarefa para casa)
Duração total	2 aulas (80 minutos cada)

Assim é que este ciclo propõe a seguinte ressignificação:

Ressignificação da noção de nação	
ETAPA	PROCEDIMENTO DIDÁTICO
Experiências com o conhecido	Revisão de vocábulos voltados para o tema 'países' conforme previsto no livro didático e identificação das "representações" das alunas sobre algumas nações.
Experiências com o novo	Apresentação de imagens "positivas" e

	"negativas" de lugares (praia, lago, castelo, esgoto a céu aberto, periferia etc) para descentramento de "representações" iniciais.
Conceituações e categorizações	Discussão sobre a construção da realidade pela linguagem; problematização sobre o perigo das generalizações.
Conexões globais e locais	Reconhecimento de possíveis generalizações em nossa própria cidade, bairro e país.
Expansões de perspectivas	Compreensão da noção de nação sob uma perspectiva pós-moderna; reconhecimento da heterogeneidade e da complexidade.
Transformações	Reconhecimento do perigo das generalizações em outras instâncias.

Ao invés de iniciar a aula com o uso do material didático, cuja unidade voltava-se para lugares famosos para se visitar ao redor do mundo (Anexo 7.1), a docente dessa vez decide começar pela atividade que havíamos planejado com o intuito de identificar as concepções das alunas sobre a ideia de nação. Minha conversa com Isis transcrita abaixo ocorreu posteriormente à aula sobre esportes e família. Naquele momento eu me preocupava em desenvolver a pesquisa e ao mesmo tempo cumprir com os objetivos linguísticos e comunicativos da disciplina, a qual visava à produção oral em língua inglesa. Logo em seguida apresento minha ideia à Isis:

> P: por exemplo... pra esportes já deu o que tinha que dar quanto a letramento crítico... porque eu acho que a gente precisa propor letramento crítico via língua mesmo... então... essa unidade aqui ((refiro-me à unidade sobre viagem, vide Anexo 7.1))... o Daniel propõe... ele trabalha visual literacy... então ele usa vários flashcards de fotos variadas... ele mostra uma favela...um terrorista... quer dizer... não tem um homem terrorista**... olha só o meu discurso**... tem um homem com barba ((rindo e enrubescida))... **olha só... fui pega... e gravou isso!**
> Isis: você viu? ((rindo))... um homem de barba...
> P: e aí ele mostra aos alunos e eles têm que falar o que primeiro vem à cabeça (...) por quê? Qual que é a ideia do Daniel? É ver... é tentar quebrar o círculo hermenêutico aí... (...) então podíamos amadurecer uma ideia simples assim... e aí as palavras que elas falarem... [a gente trabalha em cima...]

O trabalho de expansão da unidade sobre lugares turísticos foi toda baseada na proposta de Ferraz (2010). Ao investigar a interpretação de imagens (no caso, filmes e tiras em quadrinhos) por alunos do contexto universitário, Ferraz (ibid.) propõe expandir o trabalho com imagens para além de uma preocupação estritamente linguística apoiada em categorias de textos tipográficos. Para tanto, Ferraz (2010) e Duboc e Ferraz (2011), partindo de Monte Mór (2007), sugerem a problematização do *habitus interpretativo* na leitura de imagens, o qual denuncia "nosso olhar treinado ou forçado a ver de certas maneiras" (DUBOC; FERRAZ, 2011, p. 24).

A minha ideia consistia, portanto, em identificar o habitus interpretativo das alunas mostrando-lhes nomes de alguns países e em seguida algumas imagens de lugares no intuito de mapear suas interpretações para, posteriormente, problematizá-las. Mal começo a explicar a ideia à Isis quando meu próprio habitus interpretativo se revela (*então ele mostra uma favela... um terrorista... quer dizer... **não** tem um homem terrorista**... olha só o meu discurso**... tem um homem com barba... **olha só... fui pega... e gravou isso!**)* denunciando a necessidade contínua de nos ouvirmos e de analisarmos nossas próprias significações. Minha risada e meu rosto enrubescido denotam uma vergonha inicial em ter caído em minha própria armadilha, ao mesmo tempo em que se transforma na justificativa de que precisava para levar a ideia a cabo. Isis, então, aceita a proposta a qual culminou no ciclo de ação acima.

Inicialmente, Isis mostra às alunas os nomes de alguns países, um de cada vez, em slide projetado no data show (Anexo 7.2) e pede para que a alunas digam a primeira palavra que lhes vêm à mente. Diversas respostas emergem como mostra a transcrição:

> Isis: France?
> As[88]: [dogs... perfume... bath... bad smell... literature… writers…Notre Dame... cold weather... street art…]
> Érica: ah… but Italy, Suíça, Germany all Europe ((comentando sobre mau cheiro e escassez de banho mencionado por uma das colegas))
> Roberta: I watched news in France it's very often people use umbrella… the language is sensuality.
> Isis: sensual?
> Roberta: sensual.
> Isis: ok. Colombia?
> As: [Cartagena… dancing… Shakira… FARC… guerilla… pobreza...]
> Isis: poverty.

[88] Por falarem ao mesmo tempo e rapidamente, não foi possível identificar as alunas na gravação em áudio. Assim, optei por apresentar as palavras ditas pelas alunas de forma indistinta.

Selma: poverty.
Isis: the USA?
As: [Mickey Mouse... hamburger... Twin Towers... Bin Laden... Bush... racismo... Obama... War... Superman... dollar
Isis: Racism. Okay. England.
As: [tea... rainha... prince Williams... queen…]
Isis: ok. Iran?
As: [bomba… guerra… terrorism… war…]
Érica: **vixi... assim que apareceu!**
Isis: Spain?
As: [bull fight... dance... castanholas… Garcia Lorca…]
Isis: Okay. Congo.
As: [monkey... fome... pobreza...]
Isis: poverty... hunger... que é fome.
Selma: yes... hunger.
Isis: Afghanistan?
As: [war… bomb… terrorist… burca]
Selma: **é só colocar uma barra no Iran...**
Ruth: **Se tem alguma coisa boa no Irã e no Afeganistão ainda não nos apresentaram...**

Embora os vocábulos denotem lugares, e embora eu tenha delimitado a ideia de "nação" como conceito a ser ressignificado, outros aspectos estão presentes nessa atividade, como a ideia de cultura e de identidade. Nosso objetivo consistia, naquele primeiro momento, explorar o conhecido para mais tarde apresentar o 'novo' por meio da atividade com as imagens. As alunas mostraram ali algumas semelhanças em suas "representações"[89], calcadas no habitus interpretativo comum revelador do "olhar treinado". Instaurava-se, assim, a brecha de que necessitávamos para propor um trabalho de letramento crítico voltado para a interrogação de generalizações.

Apesar de simples, a atividade voltada para a questão dos estereótipos ou conceituações do senso comum quanto a um determinado lugar, povo ou cultura é necessária e frutífera porque encerra a complexa relação entre identidade (eu) e alteridade (outro). A esse respeito, Monte Mór (2008b) advoga em favor da abordagem da multiculturalidade no contexto universitário de forma que o aluno reconheça a natureza relacional de sua "representação" sobre o outro, percebendo que "a unicidade de perspectiva ou de interpretação representa, antes de mais nada, uma limitação na compreensão sobre as culturas" (MONTE MÓR, 2008b, p. 171). Até aquele momento,

[89] Vale lembrar que tenho usado a palavra "representação" entre aspas para marcar deliberadamente minha crítica ao termo, uma vez que dele emerge a ideia de língua como expressão ou representação direta do real, fundamentada em preceitos clássicos e revigorada no paradigma moderno.

não havíamos problematizado essa unicidade de perspectiva com as alunas, as quais, quando questionadas para onde iriam nas férias, escolheram dentre as opções apresentadas países como Inglaterra, Estados Unidos e França (à exceção de Érica que diz ter vontade de conhecer a Colômbia).

Isis, então, mostra às alunas algumas imagens "paradisíacas", sem qualquer identificação (Slide 1 do Anexo 7.3) e pergunta em inglês se elas gostariam de passar as férias em algum daqueles lugares. Para tanto, utilizamos de uma abordagem indutiva devido ao conhecimento linguístico das alunas. Unanimamente afirmam que sim, parecendo encantadas com os lugares das fotos. Isis, então, continua a aula perguntando, novamente em inglês, onde estariam localizados aqueles lugares. Algumas alunas identificaram o castelo como um lugar qualquer na Espanha ou França; outras disseram que o lago estaria localizado nos Estados Unidos ou Canadá:

> Isis: Would you go to these places? Are they attractive?
> P: What's number one?
> A: a castle.
> P: Is this castle beautiful?
> As: Yes…
> P: Then the beach… would you go to this beach?
> As: yes.
> P: Then what is this?
> Selma: a river.
> P: I think it is a lake... and a canyon…
> Ruth: beautiful… very blue.
> P: Would you go to this one?
> Rebeca: Yes… I love.
> P: ah… how about this one?
> A: rocks…
> Isis: Would you visit?
> As: é…
> Isis: Are you curious to know which country these pictures belong to?
> P: Can you guess? Adivinhar? Guess?
> Isis: So.. the first?
> A: Spain.
> P: Okay.. the second?
> Érica: Colômbia.
> P:and the third one? The lake?
> Roberta: Humm... I don't know. The United States?
> P: Hum hum… and the rocks?
> A: England…
> A: Or France… I think
> P: okay

Esse exercício com o uso de imagens sem qualquer rotulação verbal buscava, então, identificar de que forma os 'óculos sociais' nos termos de Shaff (1974 apud BLIKSTEIN, 2003, p. 61) das alunas interpretariam tais textos, ou seja, a identificação daquilo que Blikstein (2003) denomina de 'estereótipos de percepção' advindos de nossas práticas sociais. As respostas das alunas de certa forma confirmavam nossa hipótese quanto à possibilidade de interpretarem as imagens sob o viés da generalização. Assim que as alunas compartilharam suas representações estereotipadas, Isis e eu partimos para o trabalho de "segundas" impressões. E terceiras... e quartas...

Brecha: apresentando 'segundas impressões'...

Isis, então, mostra o segundo slide, desta vez com as identificações dos lugares (Slide 2 do Anexo 7.3), o que causou barulho, estranhamento, indignação:

> Isis: So let's see where they are… ((Isis clica a tecla enter e então aparece o nome de cada país logo abaixo da imagem))
> As: Ahhhh!!! ((vozes indistintas, grande surpresa, comentários sobrepostos))
> A: **Nossa, tem água no Afeganistão!**
> Ruth: é tão lindo que a gente iria pra aquele ali...
> P: E agora... você iria mesmo assim? Hey girls... listen to her opinion...
> Ruth: antes de eu ler que era o Irã...
> P: Before I see the name Iran I would go... ((usando mímica para as alunas compreenderem minha paráfrase da fala de Ruth em inglês))... and after?
> Ruth: ((rindo)) **I don't know…**
> P: Why not?
> Ruth: **porque é perigoso.**
> Isis: you are afraid...
> Ruth: yes... afraid
> P: Did you listen to this observation? Primeiro ia depois não?
> Camila: **é... porque isso aí deve ser uma parte bem pequena...**
> ((As riem))
> Roberta: **the first photo remembers me the photo of a destruction city… because of the bombs... the war…**

O argumento de Camila de que aquele lugar paradisíaco deveria ser "*uma parte bem pequena*" de países tão negativamente representados não é incorreto, pois todo imaginário cultural advém de certa verdade, algo que 'alinhava a nação' na medida em que, segundo Adichie (2009), "o problema com os estereótipos não é que eles não sejam verdadeiros, mas é que não são completos". Trata-se, nos termos de Blikstein (2003), de uma realidade 'fabricada' por uma rede de estereótipos culturais – verdadeiros, mas

incompletos para Adichie (2009) – condicionantes de nossa percepção. Ao dizer se tratar de uma *parte pequena*, a aluna evidencia, inclusive, a força desses estereótipos em nossos processos de significação, como se ela estivesse querendo dizer "mas não é possível, pois Irã e Afeganistão são, sim, sinônimos de bomba, guerra e destruição". Acredito que devemos reconhecer que tais países enfrentam o problema da violência ou do terrorismo por regimes totalitaristas ou fundamentalistas dominantes há anos, não sendo possível argumentar contra a ideia de Camila. O lago afegão, por exemplo, situa-se no único Parque Nacional daquele país (Parque Nacional Band-e-Amir) o qual poderia receber muito mais turistas se ainda não tivesse resquícios de minas instaladas durante o regime Taliban.

Essa consciência desde já esclarece que a atividade não tinha absolutamente qualquer intenção de convencer as alunas a fecharem um "pacote turístico" para o Irã ou Afeganistão, o que seria uma leitura muito ingênua e rasa. Buscávamos apenas provocar, instigar, perturbar as percepções das alunas no intuito de mostrar os limites das generalizações e a necessidade de entendermos a construção da realidade pela linguagem. Embora simples, a brincadeira de "apagar" nossas linguagens, práticas culturais e estereótipos por meio do trabalho de letramento visual pareceu-nos interessante por suscitar essa importante relação entre linguagem, percepção e realidade, uma discussão necessária sobretudo em cursos formadores de professores de línguas.

A fabricação da realidade por meio de estereótipos parece ser constatada na leitura de Roberta: sua interpretação após ter conhecido a origem da foto (no caso, o castelo iraniano) é completamente diferente dos comentários anteriores, quando não houve qualquer relação com guerras e bombas, mas, sim, a associação da ideia de um castelo como sendo paisagem típica de países como a França e a Espanha. Ou seja, na ausência de um signo linguístico já carregado de estereótipos que condicionariam sua percepção, a aluna interpretou X; quando, porém, se depara com o signo linguístico "Irã" rotulando a imagem do castelo, a aluna modifica sua significação de X para Y, associando-a aos signos "*bomb, war, destruction*".

A atividade ainda suscita um outro aspecto relevante do campo da Linguística e da Semiótica: o estabelecimento de traços de identificação e diferenciação que operam ideologicamente ao atribuir valores ora positivos ora negativos ao real (BLIKSTEIN, ibid.). É esse mecanismo, dependente de uma prática social situada (não podendo ser tomado como universal), que fez com que as alunas, por exemplo, significassem

positiva ou negativamente o conjunto de imagens apresentadas. É justamente essa atribuição de valores ora positivos ora negativos construída de forma relativamente homogênea entre as alunas que nos oferecem os pares binários propícios à desconstrução mais adiante, quais sejam, homogeneidade/heteregoneidade, generalização/estereópico e particularidade/pluralidade.

Após o trabalho com o primeiro conjunto de imagens, Isis mostra o próximo slide com lugares "pouco" atrativos (Slide 1 do Anexo 7.4) e repete a mesma abordagem. Algumas alunas ainda não percebem onde queríamos chegar e dizem que a foto do esgoto a céu aberto, por exemplo, podia ser a cidade de São Paulo ou Rio de Janeiro. Ao mostrar às alunas que aqueles lugares (Slide 2 do Anexo 7.4) se referiam a países hegemônicos e desenvolvidos (no caso, Inglaterra, França, Espanha e Estados Unidos), as alunas pareciam inconformadas:

> Roberta: I heard that Spain is very clean!
> P: Yes.. but here it's very dirty…
> As: yeah.
> P: Is Spain clean?
> A: É… não aí…
> As: [yes… yes]
> P: yes... it's clean.
> Roberta: I hope... I hope...
> P: so, the thing is... Is Spain clean? Yes, it is... Spain is a clean country... but is Spain dirty? Yes, it is…
> Rebeca: Uh huh…
> P: Spain is dirty… So **Spain is clean and dirty… you see? You see the conflict…**is it clean? It's clean… is it dirty? It is dirty… it all depends…
> Rebeca: é verdade... **é igual o nosso país**... **tem lugares que são bonitos, mais limpos e outras regiões que são sujas...**
> P: great... is Brazil beautiful?
> Roberta: Yes… very beautiful
> P: Is Brazil ugly?
> As: yes, it is…
> Isis: and beautiful…
> P: so if you think of Brazil… the country… **it is beautiful and it is ugly**…if you think of São Paulo, the city where we live… is São Paulo a beautiful city?
> As: yes
> P: **So what is your conclusion about this? Será que dá pra pensar numa lógica de que <u>ou</u> é isso <u>ou</u> é aquilo?**
> As: No...
> P: It's complicated isn't it?
> Isis: **ou sera que é… <u>e</u> isso <u>e</u> aquilo?**
> P: it depends on your region... and… Érica… it depends on the person…
> Érica: Yes…

P: **então como que a gente afirma 'Afeghanistan is war'? 'Congo is poverty'?**
Érica: I think the… os meios de comunicação… como eu posso falar?
Isis: the media.
Érica: Yes the media… shows the good side and the other side bad…because in this country… não são repassados por exemplo... **only the bad side**…
As: uh hum
P: Ah... this is related to this slide here… porque a Espanha é aquela foto mas é também a terra da tourada... so guys this paragraph… Chimamanda Adichie is a Nigerian writer... and she has a speech on the Internet… on Youtube… que chama *The danger of a single story*… o perigo da história única… e ela diz assim… tem a legenda em português…
A: Speech? O que é um speech?
Isis: um discurso... no caso dela uma palestra.
P: é... é uma lecture... palestra... ela diz assim... 'a história única cria estereótipos... o problema com estereótipos não é que eles não sejam verdadeiros, mas é que não são completos... fazem com que uma história se torne a única história' ((P lê em voz alta o parágrafo do slide))
Roberta: Yes!
Rebeca: **in the case Afghanistan... Iran**…
Ruth: **Rio de Janeiro**… **a gente só vê violência mas quem mora lá...**
Roberta: **and the people who live there talk the same thing about us…**
P: São Paulo? about **us**? you see… she is paulista ((P brinca com Roberta e seu uso de '*us*', pois ela é cearense))
As: ((risos))
Roberta: yes…as pessoas que moram no Rio de Janeiro falam o mesmo da gente... São Paulo é perigoso... São Paulo é isso... São Paulo é aquilo...
P: **so this is a stereotype... it is true…but is not complete…**
Roberta: é verdade.
Isis: então gente aqui existem alguns adjetivos que podem ser usados para se referir a lugares… por exemplo *interesting*…
Camila: Isis...é interesting ou interesting? ((perguntando sobre sílaba tônica))
Isis: yes... both are correct. ((Isis continua com a prática oral dos adjetivos na lousa, com ênfase para a prática da tonicidade dos vocábulos))

Embora extenso, o trecho acima mostra o momento em que Isis e eu tentávamos apresentar às alunas uma referência conceitual para a atividade. Sem falar em termos como pós-estruturalismo, desconstrução, descentramento, pares binários e outros conceitos teóricos deste lócus, acredito termos esclarecido o objetivo de toda aquela aula: o de compreendermos a heterogeneidade inserida naquilo que num primeiro olhar vemos como homogêneo, sobretudo no momento em que usamos o jogo das palavras **ou...ou** / **e...e** (*P: so what is your conclusion about this? Será que dá pra pensar numa lógica de que ou é isso ou é aquilo?(...) It's complicated isn't it?(...) Isis: ou será que*

é... e isso e aquilo?) mostrando a expansão para além da lógica binária estruturalista que não prevê a coexistência de significações conflitantes.

Esse simples intercâmbio provisório de conjunções buscava descentrar alguns pares binários inerentes nas percepções das alunas quanto à ideia de nação, numa tentativa de se colocar em prática algumas importantes teorizações do filósofo pós-estruturalista Derrida (2002), sobretudo conceitos-chave como descentramento, adiamento e indecibilidade. Entendido como um "*sistema no qual o significado central, originário ou transcendental, nunca está absolutamente presente fora de um sistema de diferenças*" (PECORARO, 2002, p. 50), o centro derrideano é concebido sob um viés estruturalista dependente da lógica binária prevista nesse sistema de diferenças. Segundo Derrida (2002, p. 230), essa noção de centro inibe e simultaneamente possibilita o jogo de estruturas (o que em termos bakhtinianos corresponderia à noção de forças centrípeta e centrífuga):

> Esse centro tinha como função não apenas orientar e equilibrar, organizar a estrutura – não podemos efetivamente pensar uma estrutura inorganizada – mas sobretudo levar o princípio de organização da estrutura a limitar o que poderíamos denominar jogo da estrutura. (...) [O] centro de uma estrutura, orientando e organizando a coerência do sistema, permite o jogo dos elementos no interior da forma total"

O problema do centro, para o filósofo, é que ele cristaliza os significados ao eleger um dos elementos do par binário e marginalizar o outro. Derrida (ibid.), então, propõe descentrar ou deslocar esse centro por meio da **desconstrução**, entendida pelo próprio filósofo (1988) como um 'tipo de leitura'. Embora Derrida (1988) tenha já sinalizado não se tratar de um método de leitura ou interpretação – dada a incoerência epistemológica que isso suscitaria – é possível elencar procedimentos, afinal, conforme advoga Najmanovich (2003, p. 35), "*renunciar ao método não implica cair no abismo do sem sentido, mas abrir-se à multiplicidade de significados*". Assim, as etapas da estratégia desconstrutivista consistiriam em enfocar um par binário em um texto, mostrar como esses elementos se relacionam (enquanto um elemento é privilegiado e naturalizado, o outro é excluído e localizado às margens) e reverter ou inverter temporariamente essa relação hierárquica, produzindo um sentido oposto ao sentido "original". Isso implica na instabilidade de sentidos, calcada não mais na diferença de sentido entre os elementos em si, mas no **jogo** dessas diferenças, nos espaços entre os elementos, por assim dizer. O sentido, então, na visão pós-estruturalista, encontra-se

justamente nesses espaços e é dependente do sujeito-intérprete, ao invés de situar-se na relação entre os elementos.

'Diferença' constitui um conceito estruturalista. Derrida (ibid.), no entanto, nos fala em **différance** para acatar simultaneamente dois sentidos: o "fazer diferente" (*differ*) e o "adiar" (*defer*), marcando, com isso, o caráter provisório, instável, indeterminado, contingente do sentido, o qual se encontra *sob rasura*, em constante adiamento. Em suma, se na teoria saussuriana os sentidos encontram-se na diferença dos elementos do sistema, na visão derrideana os sentidos encontram-se no jogo da estrutura, sendo, portanto, adiados.

Acredito que o exercício com as imagens buscou adiar os sentidos usualmente "positivos" atribuídos a países como Espanha, França, Inglaterra e Estados Unidos e "negativos" atribuídos a países como Irã, Afeganistão, Colômbia e Congo, mostrando às alunas a natureza provisória e relacional da significação. A brincadeira com as imagens não era ingênua, conforme já discuti, mas apenas procurou de forma lúdica traduzir toda a complexidade por trás dos conceitos derrideanos na esperança de que essa mesma natureza provisória do sentido fosse identificada pelas alunas em outros contextos.

O mesmo trecho acima também evidencia as conexões locais e globais – uma etapa prevista em nosso planejamento – na medida em que as alunas reinterpretam o conceito de generalização para diferentes lugares de diferentes escalas, como Afeganistão, Irã, Brasil, São Paulo e Rio de Janeiro. A transformação calcada no reconhecimento do perigo das generalizações em outros contextos parece também ter ocorrido conforme interpreto dos comentários das alunas após terem assistido à palestra de Adichie (Anexo 7.6), com legenda em português, seguida do trabalho com os slides. Após alguns segundos em absoluto silêncio e algumas lágrimas (Érica, Selma e Ruth se emocionaram bastante com o vídeo), as alunas comentam:

> Érica: nossa, eu me senti toda tocada agora... como a gente faz uma ideia errada das coisas... por ouvir só um lado não é?
> Selma: **isso vale também até mesmo pessoas que a gente julga... por situações... por aparência... por atitudes...** (...)
> Janete: eu achei ela muito linda... gostei de quando ela contou desde quando ela era criança... geralmente as pessoas acham que a Nigéria... a África em geral... ah só tem negro e ponto.
> Beatriz: e só tem negro e só tem tribo também né? É uma coisa muito preconceituosa.
> Isis: **a realidade e a linguagem são indissociáveis... então... quando a gente abrir a boca pra falar alguma coisa de alguém ou de algum país é**

> **bom pensar que história a gente conta...** (...) **nós como estudantes de Letras somos responsáveis por criar realidades seja lá em que língua for.**
> Selma: **e aí você fica só naquilo e você não abre um parênteses... tanto é que se você deixa de ver só esse lado o seu caminho abre...**
> Camila: **quando eu fui pra Pernambuco por exemplo...** eu desci em Recife... é uma cidade igual São Paulo... gente tem ônibus pra todo lado... prédio pra todo lado... eu eu falei mas como assim? Recife? Então quando eu cheguei eu tive um choque... eu fui num shopping é igual ao Morumbi daqui... o shopping de Recife é muito lindo e muito grande...não é divulgado.

Ao afirmar que realidade e linguagem são indissociáveis reforçando a importância desse conceito para alunos do curso de Letras, Isis parece retomar a necessária metalinguagem prevista na pesquisa, embora não tenha investido nessa conceituação talvez por falta de tempo. Além de mais conexões locais e globais com o depoimento de Camila sobre a cidade de Recife, chamou-me atenção a fala de Selma: interpreto que sua ideia de "abrir um parêntese" deva coincidir com a expansão de perspectivas também prevista na pesquisa.

Além das etapas realizadas em aula, vale à pena compartilhar um exercício proposto por Isis e eu como tarefa para casa. O exercício consistia no seguinte:

> Buscar exemplos de estereótipos e observar como eles são construídos a partir de uma história única. A fonte pode ser: revista, jornal, propaganda, internet, imagens, música. Como sua visão foi expandida (caso tenha sido) para histórias múltiplas a partir dos exercícios propostos?

Na aula seguinte, as alunas trouxeram suas pesquisas, com temas bem variados. Cada aluna apresentou oralmente suas ideias, cujos argumentos centrais resumo agora:

título/tema	autoria	O perigo da história única
Haiti, um país que também tem os dois lados	Selma	Os problemas sociais e econômicos do Haiti revelam um outro lado menos paradisíaco das ilhas caribenhas.
Rio Ganges	Ruth	O Rio Ganges construído pelo Projac da Rede Globo para a novela *Caminho das Índias* representa apenas um aspecto do rio.
Desconstrução: da debilidade mental à arte, onde está o espaço do possível? (Bispo do Rosário)	Érica	Bispo do Rosário: esquizofrênico aos olhos de um e artista aos olhos de outro.
A inteligência é genética?	Beatriz	A desconstrução do argumento preconceituoso

		que relaciona raça e inteligência.
Nordeste	Roberta	O Nordeste é muito mais do que praia e seca.
Japan, United States, Mexico	Rebeca	Em linguagem verbal, o que diz o senso comum sobre esses países e em linguagem não verbal (imagens) as outras histórias.
Advantages and disadvantages of living in London	Tatiana	Lista de pontos positivos e negativos de Londres
Estereótipos	Alice	Estereótipos podem ser bons ("Brasil é o país do futebol") ou ruins ("Paquistão é o país dos homens bomba") e explicação de dois tipos de estereótipos: de gênero e raciais e étnicos.

De um modo geral, considero este ciclo de ação bastante interessante, na medida em que parecemos ter contemplado várias das etapas previstas na ressignificação, sobretudo a realização de conexões locais e globais bem como a expansão de perspectivas quanto ao conceito de "nação": de um bloco homogêneo e puro a um mosaico heterogêneo e complexo (*Spain is clean and dirty*). Deveríamos, no entanto, ter investido na discussão com as alunas sobre as limitações de compreendermos língua como representação direta do real, como se o valor do signo linguístico fosse fixo e pré-determinado (Irã = bomba, guerra, destruição) em contrapartida à ideia de língua como construção do real, uma metalinguagem necessária não apenas à pesquisa, mas a qualquer contexto de formação de professores de línguas.

Além desse aspecto, poderíamos também ter falado um pouco sobre desconstrução de maneira mais explícita, pois Isis apenas comentou com as alunas na aula seguinte, em conversa informal, que aquela atividade desenvolvida tinha como objetivo desconstruir sentidos arraigados (não tenho o registro dessa fala porque ocorreu nos corredores, durante o intervalo).

Finalmente, no que se refere às transformações, acredito que enquanto alguns trabalhos demonstraram que por trás de histórias únicas há outras narrativas a serem consideradas devido à construção da realidade na linguagem (notadamente os trabalhos sobre o Rio Ganges, o Haiti, o Bispo do Rosário, o Nordeste e a inteligência), outros trabalhos (como o que trata de Londres) deixaram a desejar por se restringirem às vantagens e desvantagens de um determinado lugar. O que a aluna Tatiana não percebeu é que mesmo listando "os dois lados" da história, ela os reproduziu de forma estanque, homogênea e universal, não compreendendo que o valor "positivo" ou "negativo" de cada um dos itens não está pronto e acabado no signo linguístico 'Londres', mas, sim,

na relação entre o sujeito que interpreta esse real. Alice, por sua vez, também não reconheceu que sua asserção "*Brasil, o país do futebol*" fora por ela mesma classificada como um estereótipo positivo, havendo, no entanto, a possibilidade de interpretá-la como um estereótipo negativo. Seja qual for a extensão das mudanças ocorridas nas mentes das alunas, o ciclo buscava ir ao encontro da proposta de Monte Mór no lidar com a representação do outro na sala de aula (2008b, p. 179):

> A ruptura na ação pedagógica – que se compromete com a construção de pensamentos e com a formação de mentes, conforme dizer de Morin (2000) – seria perceptível, entre vários exemplos, na crítica do professor de idiomas estrangeiros às imagens idealizadas do outro estrangeiro ou do eu nacional, como representações estereotípicas de identidades.

O final do semestre letivo chegava ao fim, mas ainda havia tempo para implementarmos mais um ciclo de ação, o qual descrevo a seguir.

3.8 Generalização: *"Ele é punk... ele faz o que ele quiser!"*

Ao propor este último ciclo ao G3, eu pretendia investigar se as alunas eram capazes de romper o *habitus interpretativo* (MONTE MÓR, 2007) ou se reproduziriam significações tradicionais, as que ocorreram em parte na tarefa para casa proposta no ciclo de ação anterior. Assim, o material utilizado para investigar a ocorrência ou não da ruptura na produção de sentidos constituiu um texto denominado *You never can tell* (Anexo 8.1) extraído de outro material didático para ensino de inglês, no qual temos as fotos de dois homens: um com cabelo curto e vestido de terno e gravata e outro com cabelo em estilo punk, vestindo roupa casual. Proponho a tarefa a Isis:

> P: (...) porque essa atividade seria para elas praticarem o inglês... *I think he likes*... (...) ou então se colocar no lugar deles e colocar tudo em primeira pessoa (...) eu acho que vai ser uma boa...
> Isis: vamos escrever?
> P: pode ser um exercício de *writing* e também de *speaking*... uma revisão de *Simple Present*... e aí em casa elas vão escolher... elas vão usar a estrutura gramatical estudada e os temas das unidades... *age... occupation... family... personality... sports...*
> Isis: é... não precisa falar de tudo... podem escolher...
> P: é... elas escolhem... e elas podiam trazer e apresentar como se fosse o outro... (...) não vamos falar nada de estereótipo... de história única.. vamos

ver o que que elas vão construir... que realidade elas vão construir para cada pessoa... falar que é uma revisão do conteúdo do semestre...
Isis: pode ser até uma avaliação?
P: escrita e oral... sim... vamos ver o que que surge daí.. o que que emerge...porque dependendo... **bom... a gente não sabe o que que vai emergir daqui... como elas vão construir essas identidades... mas dependendo do que construírem a gente pode falar de estereótipos e generalizações... porque assim como elas associaram Afeganistão e guerra... o que será que elas vão associar às imagens? Será que vai aparecer isso? Sem falar em estereótipos para ver depois se elas percebem se criaram ou não estereótipos.**
Isis: **é difícil não criar.**
P: é difícil... **será que dá pra não criar?** Porque nós temos os nossos estereótipos... nós olhamos pra essas pessoas...
Isis: E construímos uma imagem...
P: é por isso que o handout se chama *You never can tell*...

A proposta, então, desenhou-se da seguinte forma: Isis solicitaria às alunas que escolhessem uma das fotos e escrevessem um texto em primeira pessoa como se fossem a pessoa da foto. Na aula seguinte, as alunas entregariam o texto a Isis e apresentariam oralmente em inglês. Como objetivo linguístico, tratava-se de uma revisão gramatical e lexical de todo o curso, além de servir como instrumento de avaliação das habilidades escrita e oral. A proposta é, então, colocada na lousa por Isis:

Choose one of the people in the pictures and pretend you are one of them. Write sentences on the following topics: name, age, occupation, family, personality, sports, interests, travel, eating habits.

Examples:

I like ____-ing
I don't like ____-ing
I think…
I don't think…
In my opinion…
In my point of view…
For me…

Além da intenção em investigar a ocorrência ou não da ruptura na produção de sentidos, propus à Isis que posteriormente desenvolvêssemos alguma problematização da própria língua partindo de materiais complementares. Embora extensa, a transcrição abaixo resume a ideia do ciclo:

P: até agora a gente tá desconstruindo conceitos... trazendo questões de diferentes assuntos... diversidade...cultura...diferença... mas língua mesmo não... **aí eu fiquei pensando como é que a gente pode ligar a atividade da single story com língua...**daí em pensei em mostrar uma língua que não é encontrada em material didático... porque na minha opinião o livro didático acaba trazendo uma single story ao trazer **a língua padrão...** então a minha ideia é mostrar que língua não é só isso... há outras formas linguísticas... será que elas vão associar?
Isis: trazer as variedades...
P: variedades... dialeto... daí eu pensei em montar uma narrativa com linguagem não padrão... coloquial e eu pensei em algumas perguntas para discutir...
Isis [ótimo]
P: em inglês... acho que dá conta... você acha que dá?
Isis: ah dá...
P: e aí compararia com o que o livro didático ensinou e em quais contextos esta ocorre ou é considerada apropriada...
Isis: legal.
P: e também relacionar com nosso contexto… How can you relate the sentences below to the language varieties we have in Brazil? Do you think it's important to know other language varieties in English? E para terminar… What is the connection between question 3 and the single story? Porque essa question 3 faz pensar qual língua aprendemos no livro…você aprendeu ain't por exemplo? E o que que isso tem a ver com a single story?
Isis: muito bom.
P: e tem uma questão que eu trabalhei na Tradução Literária que os alunos amaram... eu peguei de uma dissertação de Mestrado... os meus alunos traduziram isso e adoraram... a proposta dessa tradução é não apagar o dialeto do personagem negro... é muito interessante (...) eu posso contar pra elas sobre o personagem para elas entenderem (...) porque ele é um negro de periferia... então ele tem tanto o dialeto negro quanto o urban English (...)
Isis: legal.
P: que tal?
Isis: ótimo... adorei...
P: e aí tem uma música da Nina Simone... que fica pra uma próxima... você acha que isso é um forma de se trabalhar a língua?
Isis: eu acho... sem dúvida... variedade...
P: porque realmente o trabalho tem proposto mais desconstrução de temas... de conceitos... a língua servindo como meio..... **a gente fala tanto de pluralidade cultural... então eu pensei agora na pluralidade linguística...** você acha que é por aí?
Isis: eu acho... e elas estão adorando...

Este último ciclo de ação assim se apresenta:

Ciclo de Ação: Noções de Identidade	
Objetivos educacionais	Problematizar a questão da identidade e da língua, tendo em vista a discussão anterior sobre generalizações e estereótipos
Habilidades comunicativas	• Descrever alguém • Expressar opiniões
Aspectos linguísticos	• Revisão gramatical: orações no *Simple Present* • Revisão lexical: família, profissão, esportes, lazer, preferências, roupas, lar e mobília.
Textos disponíveis	• Texto complementar *You never can tell* • Texto complementar *A personal narative* • Texto complementar *Proposta de tradução de dialeto* • Letra da música *Ain't got no I got life*, de Nina Simone
Etapas da ação	1. Prática de produção escrita 2. Prática de produção oral (apresentação de trabalho)
Duração total	1 aula (80 minutos)

A ressignificação deste último ciclo se resume da seguinte forma:

Ressignificação da noção de identidade	
ETAPA	PROCEDIMENTO DIDÁTICO
Experiências com o conhecido	Revisão geral do conteúdo linguístico estudado ao longo do curso.
Experiências com o novo	Criação de narrativas constitutivas da identidade de um personagem; contato com inglês não padrão.
Conceituações e categorizações	Retomada do perigo da história única (generalizações e estereótipos).
Conexões locais e globais	Comparação crítica das narrativas apresentadas sobre o personagem e sobre a língua usada; Comparação crítica entre variações não padronizadas tanto do português quanto do inglês.
Expansões de perspectivas	Reconhecimento da natureza histórica e coletiva

	de nossos valores e sentidos; reconhecimento da pluralidade linguística também na língua inglesa.
Transformações	Reflexão crítica sobre a ocorrência ou não da 'reprodução' de sentidos tradicionais em outros contextos; reconhecimento da heterogeneidade em outros contextos (sujeito, cultura, língua)

Brecha: constatando mais e mais estereótipos...

Durante boa parte da aula, as alunas apresentam em inglês suas narrativas construídas a partir dos personagens. Para não 'induzir' a significação das alunas, negocio com Isis evitarmos a referência aos personagens como "homem de terno" e "punk", os quais, então passam a ser referidos por *Man 1* e *Man 2*. Por se tratar de transcrições muito longas, apresento abaixo apenas palavras-chave ou orações curtas ditas pelas alunas, conforme minhas anotações de campo:

> Roberta: ((escolheu man 1)): São Paulo, 25 years old, parents and brother, tennis, games, university, literature, teacher, girfriend, 'my parents love me', travel, rock music, read books, romantic stories, home, car, good wife and kids, happy, sensitive.
>
> Camila ((escolheu man 2)): my name is JP, 24 years old, music, talents, love my job, rock concerts, single, conservative family, two sisters, dog, love family, exciting sports, feel free, play instruments, I like being different.
>
> Érica ((escolheu man 1)): Kevin, 27 years old, independent man, I live with my boyfriend, rock, casual clothes, like to cook, modern, travel to Caribbean, stock exchange in NY, boyfriend is a journalist for NY Times, parents in Brazil, cheerful, volleyball, my parents don't agree with my sexuality.
>
> Selma ((escolheu man 1): I am 40 years old, handsome, play volleyball, I'm a Virgo, I live in Interlagos in an apartment.
> Érica: **a punk? Wow!**
> Selma: **no…no... o de gravata… opa... não dá... não rola...**
>
> Ruth ((escolheu man 2)): John…27 years old… occupation car wash…
> As: ((colegas riem da escolha da profissão))
> Ruth: **Ele é punk ele faz o que ele quiser...** mother, father, and sisters... personality calm...
> A: Calm?

> Ruth: **É *meu* punk**... adventurous...talkative... like to travel to England... rock music… rock is my life. We play punk rock song… many people do not like what I dress but my style do not interfere with my personality and my character… Saturday night we have shows with my band… **ele é um punk muito na dele…** (…)
>
> Rebeca ((escolheu man 2)): 40 years old, revolutionary, Santa Cecília, skate and **break telephone booth**, single, no children, **like to fight and drink** with friends, went to the Army but was dismissed because of **indiscipline.**
>
> Alice ((escolheu man 1)): 21 years old, student, Law school, live with parents in São Paulo, kind, like family.

A atividade que convida as alunas a construírem a identidade de um dos personagens fictícios ecoa diretamente a problemática discutida por Bourdieu (1996b, 2008) quanto à natureza social de nossos esquemas classificatórios. Nesse sentido, o exercício consistiu numa espécie de jogo (as alunas assumindo identidades imaginárias) que buscava verificar se elas produziriam esquemas classificatórios semelhantes e, principalmente, se os entendiam como construções sociais.

A relação entre essa atividade e a atividade anterior relacionada ao perigo das generalizações está no fato de que, segundo Bourdieu (1996b), o modo de pensar substancialista, de natureza biológica, é o modo do senso comum e do racismo, portanto, o modo das visões estereotipadas e preconceituosas. Para o sociólogo francês (ibid.), essa distinção é fruto de esquemas classificatórios adquiridos socialmente.

De fato, as alunas produziram classificações semelhantes para cada um dos personagens, utilizando-se de atributos relativamente previsíveis para cada um deles (para o homem de terno atribuíram termos como *university, tennis, stock exchange, Law school* enquanto que para o punk atribuíram elementos como *different, feel free, sky diving, car wash, revolutionary, skate and break telephone booth, like to fight and drink, dismissed from Army because of indiscipline*). Segundo Bourdieu (2008: 436):

> Todos os agentes de determinada formação social têm em comum, de fato, um conjunto de esquemas de percepção fundamentais que recebem um começo de objetivação nos pares dos adjetivos antagonistas comumente utilizados para classificar e qualificar as pessoas ou os objetos nos diferentes domínios da prática.

Atenção especial se volta para a narrativa de Ruth, que numa espécie de autoexplicação diz "*ele é punk ele faz o que ele quiser*". Embora não tenha sido

trabalhado com a turma por falta de tempo, o cartoon abaixo (Anexo 8.6 do Conjunto de Anexos 8) traz uma percepção do senso comum ao mostrar um punk na cozinha preparando um sanduíche e um casal em pé, à porta, quando um deles comenta: "*Ele não deve ser assim tão ruim se ainda gosta de pasta de amendoim*":

Figura 7: Uma representação de 'punk'

Mais do que simplesmente praticar o vocabulário e a estrutura gramatical aprendida ao longo do semestre, e mais do que praticar a habilidade oral em inglês, eu tinha como objetivo verificar se as alunas reconheciam que aquelas identidades imaginárias eram fruto de uma construção social com o risco eminente de se constituírem visões estereotipadas. Como havíamos discutido acerca de estereótipos e generalizações no ciclo anterior, achei que as alunas fossem identificar o senso comum em suas falas, mas com exceção de Érica, não sei até que ponto ocorreu essa conexão:

> P: **Vocês perceberam algumas semelhanças ou diferenças nas escolhas das construções dos personagens ou não?** Por exemplo... o Man 1... qual foi... houve algum elemento que se repetiu? Quais foram as profissões?
> Beatriz: eu achei interessante porque uma mesma pessoa faz com que várias pessoas tenham pontos de vista diferentes a respeito de uma imagem... um falou que era advogado... a outra falou que era... (...)
> P: agora o man 1... alguém imaginou como cantor? E alguém colocou pro Man 2 que ele era lawyer? Teacher? Que trabalha na área administrativa? Então... profissões para o Man 1... eu ouvi... help me... a teacher... yes?
> As: lawyer... work with administration... exchange market…
> P: and man 2?
> As: car wash… singer…

P: yes...
As: o outro trabalhava na loja… o outro na produção... o outro vendedor...
P: **o que que isso nos diz? O que isso tem a ver ou pode ter a ver com a single story que a gente viu com a Chimamanda Adichie**?
Érica: Porque você acaba procurando as mesmas características do seu modo... da sua profissão...se você pegar uma pessoa que trabalha com arte você não vai ver todo certinho engravatadinho... a não ser que tenha uma vida dupla... **eu acho que a roupa da gente diz muito quem você é...**
P: this is the title of the exercise… você pode dizer quem é essa pessoa?
Érica: **você constroi a pessoa pelo que ela nos apresenta... você rotula mas isso não quer dizer que seja verdade...** quando vê a aparência de uma pessoa...

Na tentativa de trazer à tona a noção de língua como construção da realidade e a própria natureza social e coletiva de nossos esquemas classificatórios, interfiro novamente quando mais adiante noto maior interação entre as alunas, parecendo, agora, com minha elucidação, reconhecer a distinção do senso comum que algumas haviam elaborado. Selma, inclusive, mostra-se consciente das influências do habitus em nossos esquemas classificatórios, o que naquele momento poderia ter sido melhor explorado:

P: my point is... **quando a gente constroi essas identidades… a gente constroi a partir do que a gente tem... do nosso contexto...** então por exemplo.. muitas das narrativas que eu ouvi... mostrou que quem se importa com dinheiro é o primeiro... e o segundo vive com pouco... de onde vem isso? Nós não o conhecemos e por que que a gente constroi isso? É muito forte... é um estereótipo? Por que que um punk não se importaria com dinheiro?
Érica: **é um estereótipo... ele pode ter família... filho...não quer dizer nada.**
Selma: **exatamente.**
Ruth: **é... pensa que todo punk é sujo... e não é.**
Beatriz: **que só tem banda de rock...**
Selma: é... mas mesmo você não querendo... você cria essa ideia... porque vem de lá de trás... o pai... a avó... o irmão mais velho...ou até o irmão mais novo... então quando você se deparar com isso... ele é tão diferente que chama atenção...

Para fazer jus a um trabalho crítico que se voltasse para o pluralismo linguístico – uma das premissas dos multiletramentos (ROJO, 2009, 2012) – havíamos planejado tentar desconstruir uma possível visão homogênea e universal da própria língua inglesa que as alunas poderiam vir a ter. A atividade se respaldava em uma percepção pessoal de minha parte: na condição de docente de um curso de formação de professores, tenho a impressão de que ao tratar do pluralismo linguístico presente nas diversas regiões de

nosso país, os alunos parecem reconhecê-lo facilmente, apontando conhecimentos sobre as diferentes formas de falar e escrever pelo Brasil afora; no entanto, quando trato em minha sala de aula o mesmo fenômeno do pluralismo linguístico presente em nações anglófonas (como Estados Unidos, Inglaterra, Austrália, Canadá, África do Sul), os alunos muitas vezes apresentam uma visão homogênea, que purifica o inglês dentro de cada uma dessas nações, como se lá não houvesse termos correspondentes a *painho, paizinho, papaizinho*, mas apenas o signo pai (no caso, *father*)[90]. Quando trabalho essas variações regionais dentro de países anglófonos, parece haver uma grande descoberta da parte de muitos dos meus alunos, que se mostram conscientes de uma heterogeneidade que ocorre aqui, em nosso país, estado, cidade e bairro, mas menos conscientes dessa mesma heterogeneidade em outras nações, províncias e cidades do exterior.

Para desenvolver essa crítica, planejamos trabalhar com diferentes gêneros discursivos: um texto não autêntico (Anexo 8.2), produzido por mim para fins pedagógicos, elaborado com inglês não padrão; trechos de uma proposta para tradução do dialeto de um personagem negro de uma obra literária norte-americana (Anexo 8.3) e ainda a letra de uma música de Nina Simone (1933-2003), cantora negra norte-americana (Anexo 8.4). Ao ler o texto não autêntico por mim produzido, buscávamos propor um exercício em que as alunas comparassem a língua ensinada no livro didático (no caso, a variação padrão do inglês) e a língua daquele texto complementar. Isis e eu solucionamos dúvidas quanto ao vocabulário, verificamos a compreensão textual e desenvolvemos os exercícios propostos no mesmo *handout* (Anexo 8.2):

> P: Então, gente, o objetivo aqui... que mais de informações sobre o Joe?
> Érica: que ele tem uma namorada mas que ela não quer filhos... mas e esse finalzinho aqui? **That's cool**?
> Isis: ah... tudo bem pra ele..."na boa"
> Roberta: e ele faz um curso técnico... e tem uma banda but we suck?
> P: não tem no livro né? É uma gíria.. a slang... **we suck.**.. seria a gente é muito ruim… a gente é péssimo... ok... conheciam essas outras palavras aí.. "**yo**"... "**what's up**"...?
> Érica: "e aí"?
> P: uh hum... onde vocês já ouviram?
> Camila: em filme...
> Ruth: seriado...
> P: tem no livro?

[90] Tais impressões advêm de minha experiência como docente em disciplinas como Metodologia e Prática de Ensino, Cultura e Civilização Anglo-Saxônica e ainda Prática de Tradução Literária, componentes das matrizes curriculares tanto do Curso de Licenciatura em Letras quanto do curso Letras-Tradutor Intérprete da instituição onde leciono.

As: “What’s up”? Não...
Érica: é uma gíria né? Mas não tem isso no livro, não
P: tem no livro a palavra “yo”?
As: não
P: e o “**ain’t**”?
As: não... não...
P: (...) essas frases da narrativa do Joe são frases que não são o inglês padrão que a gente às vezes não encontra no livro didático...

Neste momento, as alunas fazem um exercício de relação entre a variação não padrão, uma experiência com o novo, e a variação padrão, uma experiência com o conhecido já que essa variação é ensinada pelo livro didático. Notei que houve novos aprendizados, pois boa parte das alunas desconhecia aquelas palavras em inglês. Após uma breve explicação sobre alguns dialetos do inglês nos Estados Unidos (como o *AAE – African-American English* e o *urban English*), prosseguimos o ciclo de ação:

P: então em inglês a gente tem também o inglês de periferia... que seria o nosso “tá ligado”?... ou “e aí, mano”? isso também existe no inglês... (...) cada vez mais o Plano Nacional do Livro Didático tem insistido que as novas coleções didáticas incluam dialetos... variações regionais... para que o aluno daqui tenha essa consciência da diversidade linguística lá fora... bom... pra terminar a aula... como vocês relacionam essa atividade com a questão da single story? Porque aqui a gente tá falando de língua mas até agora a gente falou de lugares...personagens... lembram? Começamos com a discussão sobre países... depois fizemos a atividade sobre o punk... e agora a gente falou sobre a língua... isso também tem a ver com a ideia da história única?
Ruth: **tem... da gente achar que só tem um padrão... uma língua... um inglês.**
Isis: é... porque às vezes a gente pensa que no estrangeiro todo mundo fala assim... essa língua... em cursos de idiomas por aí muitas vezes a gente nem fica sabendo dessas variações... desses dialetos... dos contextos em que cada um é usado...
P: esse handout eu trouxe pra vocês só por curiosidade... é uma proposta de tradução de um dialeto de um personagem negro do contexto urbano... vocês podem analisar... comparar em casa a tradução... tem uma palavra aí... **nigger**... negro em inglês a gente fala black people...e nigger é um termo pejorativo...
Camila: é... **e se falar preto no Brasil é preconceito.**
P: e como fica a tradução pra nigger? Ela usou... vocês acharam aí no texto?
((alunas leem parte do texto complementar e se divertem com a tradução do dialeto))

Infelizmente, não trabalhamos com a letra da música de Nina Simone, por falta de tempo. De qualquer forma, compartilho o texto para a visualização completa do

planejamento, acrescentando ainda um outro gênero textual muito divertido e propício para trazer a pluralidade linguística em língua inglesa: a proposta de tradução para as tiras em quadrinhos da Turma da Mônica (Anexo 8.5). Esse último gênero não estava previsto no ciclo de ação, mas ainda pretendo usá-lo em práticas pedagógicas futuras.

Este último ciclo de ação contou com um material diversificado voltado para identificar até que ponto as alunas reconheceriam ali as mesmas generalizações de que tratamos no ciclo anterior. Houve pouca metalinguagem, talvez em função do pouco tempo (tratava-se da última aula do ano letivo, ao final do mês de novembro!). De qualquer forma, acho que o exercício contribuiu para que muitas das alunas entrassem em contato com formas plurais da língua inglesa, pois algumas delas relataram conhecer uma ou outra palavra em filmes e seriados, mas nunca chegaram a pensar no significado e nos contextos de uso e, principalmente, nunca haviam parado para pensar que tais variações não são incluídas em muitos livros didáticos.

Ao final de toda essa pesquisa-ação colaborativa, pergunto-me: O que aprendi com essa experiência? O que deu certo? O que pode ser melhorado? Já sinalizei, ao longo deste Capítulo que se encerra, algumas dessas reflexões. Agora é hora de alinhavar. Antes, porém, de partir para as conclusões deste trabalho, o quadro a seguir resume as brechas e atitudes que emergiram ao longo de minha jornada com Isis e seus alunos-futuros professores:

Ciclo de Ação	Grupo	Brechas (concepções que emergiram)	Atitude curricular (ressignificações propostas)
Ausente	G1	Exclusão: *'Só os chineses... esses eu julgo'*	Refletindo sobre as regras da inclusão
Noções de conflito	G1	Consenso: *'I avoided I didn't want discussion'*	Descortinando o dissenso inerente nas práticas sociais
Noções de desculpa	G1	Pureza: *'I think it's recipe'*	Indo além do mundo "plástico" de materiais didáticos
Noções de verdade	G2	Estabilidade *'Ó o ponto de interrogação!'*	Instaurando o perturbar necessário e saudável
Ausente	G3	Estereótipo: *'You like soccer? Você é quase um homem!'*	Mapeando 'primeiras impressões'
Noções de família	G3	Homogeneidade: *'Is this a family?' 'É… agora é, né?'*	Retomando a lógica 'Eu respeito, mas não aceito'.
Noções de nação	G3	Generalização: *'Afghanistan = war, bomb, terrorist, burca'*	Apresentando 'segundas impressões'
Noções de identidade	G3	Generalização: *'Ele é punk… ele faz o que ele quiser!'*	Constatando mais e mais estereótipos...

Tabela 5: Resumo das brechas e a atitude curricular ao longo da pesquisa

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

E AFORA ESTE MUDAR-SE CADA DIA...

> *Depois de diversas tentativas mal sucedidas para soldar os meus resultados num tal todo, compreendi que nunca conseguiria fazê-lo. Que o melhor que eu podia escrever ficaria sempre como sendo observações de caráter filosófico; os meus pensamentos paralisavam, logo que eu tentava forçá-los, contra a sua inclinação natural, numa determinada direcção. E isto estava, claro, ligado à própria natureza da investigação.*
>
> (WITTGENSTEIN, 1995, p. 165)

Após meses de investigações teóricas, implementações de atividades pedagógicas e reflexões pessoais norteadas pelos objetivos desta pesquisa, encontro-me na difícil tarefa de concluir minha jornada. Embora eu apresente essas "conclusões" acerca de tudo o que vivenciei ao lado de Isis e seus alunos e alunas, gostaria que o leitor tomasse as palavras que seguem como observações filosóficas a contento de Wittgenstein (ibid.), para quem o ato de concluir pareceu-lhe igualmente difícil em determinado momento de sua trajetória. O que se segue, então, não constitui um texto que solda o todo desta pesquisa, mas, sim, que a interpreta, e por constituir-se interpretação, ele mesmo se transforma em texto passível de ressignificações, seja pelo leitor ou por mim mesma, em outro tempo qualquer, quando os tempos são outros, quando nós estamos suscetíveis a sermos outros...

4.1 O *tal todo*...

Esta pesquisa-ação colaborativa, desenvolvida em uma universidade do setor privado localizada na cidade de São Paulo, buscou ressignificar a prática pedagógica de disciplinas do currículo universitário de forma a contemplar as recentes demandas postas pelas sociedades contemporâneas. Para tanto, utilizou-se das contribuições de teorias pós-modernas, com ênfase para preceitos do pós-estruturalismo, articulando-as com estudos mais específicos sobre linguagem, texto e significação ao considerar também as discussões dos novos letramentos.

Após uma breve fase de observação, a pesquisa aos poucos elegeu determinados aspectos deste aporte teórico – no caso, o entendimento de letramento crítico como postura filosófica pautado numa crítica problematizadora – o que culminou no nascimento da proposta de **atitude curricular nas brechas** do curso de formação de professores de línguas. Sob essa orientação, foram planejados diversos ciclos de ação ao longo dos meses de colaboração com a instituição-parceira, os quais tentavam ressignificar aquela ação pedagógica de maneira que a formação daqueles alunos futuros professores melhor respondesse às demandas atuais.

O **Capítulo I**, denominado *Questões do tempo atual e o ensino de inglês*, apresenta alguns preceitos da pós-modernidade úteis para o repensar de práticas pedagógicas contemporâneas, além de apresentar a forma como a globalização e a digitalidade destes tempos têm afetado os papeis do inglês. No caso das questões da pós-modernidade, interessei-me por determinadas categorias sinalizadas por diversos teóricos do campo que poderão muito contribuir para o redesenho das salas de aula, como as ideias de **fraqueza** (VATTIMO, 1987, 2004), "**imperfeição"** (TODD, 2009) e **interrupção** (BIESTA, 2010) em substituição às categorias estanques do paradigma moderno. Esses novos atributos, quando pensados no âmbito da sala de aula, parecem depender de uma **epistemologia perspectivista, experiencial, genealógica, hermenêutica** em detrimento das limitações de uma epistemologia representacional, verificacionista e positivista conforme resumo na Tabela 2 do referido capítulo. No que diz respeito às questões locais e globais, interessei-me pelo entendimento da língua inglesa como ferramenta para o agenciamento crítico, em substituição à sua compreensão estrita de instrumento comunicativo, o que constitui um fenômeno que justifica o ensino crítico da língua inglesa nos mais diversos níveis escolares. No intuito

de mostrar ao leitor como essas questões teóricas foram eleitas para fundamentar este trabalho, o Capítulo I busca articulá-las com os primeiros dados coletados no contexto investigado, ao apresentar o que meu olhar enxergou naqueles primeiros contatos: um contexto onde havia muitas brechas passíveis de desconstrução por meio de um trabalho crítico, seja pelos dizeres e fazeres dos alunos, seja pelas concepções e valores implícitos no material didático, tais como o desejo (em diferentes "proporções" nas diferentes turmas) de linearidade, de estabilidade e de homogeneidade por meio de algumas generalizações.

Foram essas primeiras observações que me levaram à ideia de desenvolver a ressignificação pretendida por meio de atitudes nas brechas daquele currículo universitário, uma alternativa que me pareceu coerente com o próprio debate dos letramentos, sobretudo quanto ao entendimento de **letramento crítico** como postura ou atitude filosófica, conforme apresentado no **Capítulo II**, intitulado *Epistemologias do tempo atual e a formação do professor de inglês*. Neste capítulo, faço um breve resumo das nuances epistemológicas dentre as diferentes linhas de pesquisa que se voltaram/voltam para a questão do **letramento**, desde a noção autônoma de letramento como prática individual de leitura e de escrita até sua expansão como prática social e cultural, inicialmente apresentada pelos novos estudos de letramento e revisitada mais recentemente por teóricos dos novos letramentos e multiletramentos, quando uma nova epistemologia digital confere um teor muito mais heterogêneo, subjetivo e contextualizado às práticas de letramento.

A reinterpretação do contexto investigado à luz dessas teorizações apresentadas nos dois primeiros capítulos é, então, disposta no **Capítulo III**, denominado *Mudam-se os tempos, muda-se o ser? Atitudes e ressignificações*, em alusão à própria natureza da pesquisa, a qual, diante de contingências do percurso, modificou-se ao longo de seu tempo. É neste capítulo em que são apresentados e analisados todos os ciclos de ação implementados, cujas expansões e estreitamentos são tratados a seguir, na retomada das perguntas norteadoras da pesquisa apresentadas na Introdução deste trabalho:

I. De que forma os debates trazidos por teorias educacionais contemporâneas podem ser trabalhados em disciplinas de língua inglesa de um curso de Letras como condição para um "redesenho curricular pós-moderno"?

II. Os novos letramentos têm sido assumidos em diversos países como alternativa pedagógica para o redesenho curricular em resposta às demandas atuais. Que contribuições e/ou limitações encontraríamos na reinterpretação dessas teorias globais para a formação universitária de professores de língua inglesa em um contexto brasileiro local?

4.2 De um currículo pós-moderno para atitudes ressignificadoras

A primeira pergunta direcionadora, quando arquitetada, ainda falava em um redesenho curricular pós-moderno como grande projeto de toda a investigação. Após algumas semanas de pesquisa ao lado de Isis e seus alunos, abandonei a ideia ambiciosa de repensar o currículo universitário de professores de línguas para adotar alguns preceitos pós-modernos (sobretudo pós-estruturalistas) e inseri-los aqui e ali na prática pedagógica, por meio de uma pesquisa-ação colaborativa. O abandono da ambição em transformar ementas de disciplinas de um curso de Letras (e consequentemente, transformar o currículo) culminou na ideia central da tese: a **atitude** nas **brechas** do curso de formação de professores. Nesse sentido, minha pesquisa não versa sobre o currículo, mas sobre práticas pedagógicas localizadas e situadas.

Inspirada naquilo que Silva (2010) denomina de "atitude pós-estruturalista sobre o currículo", minha ideia de **atitude curricular** foi arquitetada junto à ideia de brecha, para enfatizar um dos pontos cruciais dessa prática: a ideia de emergência e de imprevisibilidade pautada numa epistemologia de desempenho. Em outras palavras, todos os ciclos de ação desenvolvidos – ou seja, toda a atitude curricular pensada – tomou como ponto de partida as concepções, os valores, as perspectivas e as práticas que emergiam do próprio contexto, seja dos próprios alunos ou daquilo que Isis e eu enxergávamos no livro didático.

Se por um lado, essa atitude curricular se fundamenta na emergência e na imprevisibilidade, por outro não pode ser lida como um vale-tudo. A epistemologia do desempenho, conforme ressaltam Lankshear e Knobel (2003), constitui uma construção do saber pautada na ausência de modelos pré-estabelecidos. Isso, contudo, não implica uma construção livre de fundamentações teóricas, alimentadas por questões filosóficas, linguísticas, sociais. Assim é que ao invés de compreender essa atitude curricular de

forma aleatória, afirmo que ela deve ser entendida sob preceitos pós-modernos, os quais reconfiguram importantes conceitos para nossa área da seguinte forma:

a) ***Da noção de conhecimento:***

Ao invés de compreender o conhecimento pautado na objetividade, estabilidade e homogeneidade conforme previsto no paradigma moderno, a pós-modernidade propõe o relativismo epistemológico, o qual concebe o conhecimento sob a ótica da subjetividade, da instabilidade e da heterogeneidade, revelando saberes locais menos valorizados em detrimento da supremacia de saberes globais hegemônicos;

b) ***Da noção de língua:***

No lugar de compreender a língua como representação direta do real – uma acepção estruturalista – a pós-modernidade concebe língua como construção da realidade, cujos sentidos não se encontram na relação entre signos linguísticos, mas advém do jogo ou da negociação dialógica e situada entre o objeto e o sujeito que o percebe;

c) ***Da noção de cultura:***

Similarmente à noção de língua, a ideia de cultura como bloco monolítico, homogêneo e puro cede lugar à ideia de cultura como mosaico heterogêneo e complexo no qual são previstas práticas de dissenso nas relações interculturais;

d) ***Da noção de letramento:***

Ao invés da noção de letramento como habilidade individual, acrítica e apolítica de leitura e escrita, teóricos inscritos na pós-modernidade conceituam letramento como prática social, em cujo processo o ato de leitura deixa de constituir-se como mero exercício de decodificação para constituir-se um exercício de letramento crítico, pautado na problematização do texto em meio a elucidações sociais;

e) ***Da noção de pedagogia:***

Se a proposta pedagógica tradicional baseava-se na transmissão do saber, de forma hierárquica e centralizada, a pedagogia necessária na pós-modernidade baseia-se na construção do saber de forma mediada e colaborativa. Sob essa ótica, a aprendizagem deixa de ser entendida como aquisição, para ser pensada como resposta (BIESTA, ibid.), inscrita, portanto, na ética e na responsabilidade.

A fim de que pudéssemos repensar as aulas de línguas estrangeiras no contexto universitário partindo das expansões conceituais resumidas acima, foi necessário adotarmos uma abordagem perspectivista, experiencial, genealógica e hermenêutica, a qual não mais parte de um modelo pré-determinado, mas é construída na emergência situada daquela própria práxis. Isso significou consequentemente que a epistemologia de nossas ações apoiou-se não mais no tripé moderno – dissociação, redução e gradação – mas num novo tripé, pautado na fraqueza, na "imperfeição" e na interrupção: quando enfraquecíamos um conceito ou outro do livro didático; quando demonstrávamos uma à outra não saber ao certo se o que estávamos fazendo era um trabalho de letramento crítico ou não; quando perturbávamos conceitos e preconceitos; quando um ciclo de ação não se completava ou não saía conforme o esperado.

Em suma, no que diz respeito à minha primeira pergunta norteadora da pesquisa, acredito que se não chego a propor um currículo pós-moderno, a condição para esse redesenho possivelmente passa por essa escala menos ampla e menos ambiciosa, mais localizada e situada. Para desenvolver este trabalho, as próprias teorias pós-modernas e pós-estruturalistas deram pistas quanto aos temas trabalhados nos ciclos de ação por se constituírem "*um modo de questionamento crítico por meio do qual noções de diferença, agência, subjetividade, hibridismo e resistência desestabilizam os discursos da modernidade*"[91] (SLATER, 1998, p. 653). Temas que, a meu ver, são em geral contemplados nas atuais publicações voltadas para os letramentos.

4.3 Brechas que se expandem e se estreitam: contribuições e limitações

A segunda pergunta norteadora da pesquisa se volta mais especificamente às contribuições e limitações dos letramentos quando trabalhados em um contexto universitário brasileiro. Em minha análise, as limitações são também um texto e, como tal, passíveis de interpretação, não havendo qualquer intenção em velar experiências que, para os olhos de alguns, seriam consideradas 'mal-sucedidas'. As limitações fazem parte do processo, e, analogamente ao que Todd (ibid.) nos diz, se o projeto educacional

[91] *"(...) a mode of critical inquiry whereby notions of difference, agency, subjectivity, hybridity and resistance destabilize western discourses of modernity".*

dos dias de hoje deve olhar para as "imperfeições" conforme acepção da autora, a pesquisa sobre educação também o deve.

Muitos são os pressupostos teóricos trazidos por publicações voltadas aos letramentos. Em função dessa ampla série de apontamentos, resumirei aqueles que considerei primordiais ao longo da pesquisa e que parecem estar presentes em várias publicações (sobretudo KALANTZIS; COPE, 2008a; GEE, 2000, 2004; MENEZES DE SOUZA, 2011a, 2001b; MONTE MÓR, 2008a, 2010a, 2010b, 2011) quais sejam: a) educação situada; b) heterogeneidade e subjetividade; c) multimodalidade; d) a estranheza como ponto de partida para a crítica; e) a agência; f) a ausência de modelos pré-estabelecidos. Para cada pressuposto, apresento minha visão quanto às possibilidades e dificuldades encontradas ao longo do percurso.

a) Educação situada

Diversos autores (notadamente GEE, 2004; KALANTZIS et al, 2005; KALANTZIS; COPE, 2008a; MENEZES DE SOUZA, 2011a) discorrem sobre a importância da construção do conhecimento de forma contextualizada. Kalantzis e Cope (2008a), por exemplo, chegam a falar sobre o pertencimento, consequente da contextualização, como pré-condição para o aprendizado.

Diante disso, Isis e eu buscamos o tempo todo promover a contextualização dos saberes, ouvindo o que os alunos tinham a dizer. Muitas vezes essa prática exigia a suspensão temporária do mundo "plástico" do material didático (SIQUEIRA, 2010) para simplesmente ouvir os depoimentos reais dos alunos. Em uma das aulas que não chegou a constituir um ciclo de ação, percebi o quanto os alunos se mostram muito mais engajados quando falam de suas próprias histórias, quando os saberes escolares se articulam aos saberes não-escolares. Ao trabalhar a unidade didática "*How was your trip?*", Isis pergunta às alunas sobre suas atividades de lazer.

O que chamou minha atenção nessa aula foi o depoimento[92] de Alice quanto ao dia em que ela e uma colega fizeram uma trilha em um parque localizado na zona sul da cidade de São Paulo. A aluna nos contou que durante a trilha, ela e sua colega foram abordadas por uma pessoa. Assustada, Amália, a colega de Alice, corre deixando-a

[92] Por ser demasiadamente longo, optei por não transcrever a gravação em áudio, resumindo o episódio ilustrativo da importância do ensino significativo e contextualizado em detrimento de conhecimentos por vezes distantes da realidade dos alunos trazidos nos materiais didáticos.

sozinha com o suposto ladrão. Alice, então, diz à colega: "Amália, vem morrer comigo!" e o ladrão desiste do furto de sua câmera digital. Embora trágico, o episódio de Alice causou risadas nas colegas. Para mim, no entanto, o que mais me chamou a atenção foi a disparidade entre as realidades perfeitas e ideais do livro didático e a realidade nua e crua de uma aluna que um dia tentou fazer uma simples trilha em um final de semana. Chamou-me atenção também a frieza e "normalidade" com que Alice lidou com aquela situação – o que me lembrou do aluno Edno, do G1, quando ele dizia ver constantemente assaltos em sua comunidade. Por um momento, envergonhei-me por utilizar aquele livro didático, tamanho seu distanciamento com as realidades da turma. De um lado, o livro trazia como experiência "assustadora" o depoimento de *Sarah*, personagem fictícia preocupada com cobras e insetos quando foi acampar; de outro, o depoimento de Alice, personagem real, de carne e de osso, preocupada com o ato de violência (furto e até a possibilidade de estupro conforme ela disse) que vivenciou ao sair para uma trilha. Naquele momento da aula, eu nem teria tocado o CD de áudio após o depoimento de Alice. Mas Isis toca o CD e opta por não problematizar seu conteúdo quando Érica, que no melhor humor negro, conecta os dois mundos:

> Isis: So, which of these trips is the most exciting? The best one?
> ((Silêncio total))
> Isis: Would you like to visit Hong Kong? Or going camping?
> ((Silêncio))
> Isis: None of them?
> Érica: É... none of them. **Eu preferiria fazer a trilha da Alice.**
> Isis: go hiking...

Naquele momento, eu não quis interferir na aula de Isis, até porque não havia tempo. No entanto, em seu lugar, eu vi ali mais uma brecha para desconstruir, problematizar, interpretar. Notei que as alunas participam ativamente quando falam de algo que lhes faz sentido. O livro didático por vezes não cumpre este papel, talvez porque fora mal selecionado, talvez porque o mercado editorial ainda não conta com boas coleções para este contexto de formação de professores. De qualquer forma, Isis perdia ali uma oportunidade de comparar e contrastar os depoimentos, instigando as alunas a pensarem que condições favorecem ou dificultam aquelas atividades de lazer propostas pelo livro, que fatores levam um livro didático a optar por aquelas atividades, num exercício que direta ou indiretamente contribuiria na formação crítica das alunas no

que diz respeito à análise de uma coleção didática, afinal, futuramente serão responsáveis por escolher ou ajudar a escolher materiais didáticos.

b) Heterogeneidade e subjetividade

Na visão de autores como Kalantzis e Cope (2008a), para quem a diferença passa a ser um recurso para o aprendizado, a sala de aula constitui um ambiente no qual os alunos aprendem partindo de suas próprias diferenças – de perspectivas, de experiências, de saberes e de modos de pensar.

A questão da heterogeneidade e da subjetividade foi evidenciada em basicamente todos os ciclos. Ao propor a desconstrução de verdades absolutas e estáveis trazidas sobretudo pelo livro didático, estávamos mostrando ao aluno o caráter inerente da heterogeneidade, da diferença, do dissenso nas práticas sociais.

Os ciclos de ação trouxeram a heterogeneidade como "tema" e, a meu ver, houve boas reflexões quanto a esse aspecto. No entanto, a heterogeneidade "na prática" foi tangenciada. Refiro-me ao episódio dos alunos do G1 quando estes se negaram ao reagrupamento com o G2. A ação dos alunos mostrou-se, como já discuti, uma atitude que buscava a tal homogeneidade. Seja por falta de tempo ou mesmo por não saber como lidar com o assunto, Isis acabou acatando essa decisão extraoficial dos alunos. Isso, a meu ver, constituiu uma contradição. Por outro lado, torna-se um dado que evidencia a força da homogeneidade, arraigada em muitas mentalidades e práticas. Isis e eu, talvez, tenhamos caído nessa armadilha e desejado esse conforto. Ainda desejo vivenciar esse tipo de conflito para ver como redesenharei minhas atitudes. De qualquer forma, o episódio pareceu-me aquém da proposta de Jordão (2009, p. 97):

> É hora de aprender com a heterogeneidade ao invés de reduzir o mundo (e nosso entendimento deste) em uma visão binária. Ao invés de tentar eliminar a diferença e construir um mundo sem conflito, ao invés de valorizar a homogeneidade e a padronização, é tempo de reconhecer que tais desejos implicam estagnação, uniformidade, paralisia; que o aprendizado, o movimento, o desenvolvimento pressupõem a recusa da resignação e do comodismo, uma indagação constante por alternativas, uma curiosidade sem fim que incita a abertura para uma outra forma de aprender. [93]

[93] *It's time to learn from heterogeneity rather than to reduce the world (and our understandings of it) to binary reasoning. Instead of trying to eliminate difference and construct a world without conflict, instead of valuing homogeneity and standardisation, it's time to recognise that such cravings imply stagnation,*

c) Multimodalidade

Ao longo da pesquisa, preocupei-me em contemplar a multimodalidade textual tão característica da sociedade pós-tipográfica, fazendo jus às necessidades da educação contemporânea, voltada para manipulação de textos de diferentes linguagens e mídias e inscritos em diversas culturas (MONTE MÓR, 2010b; ROJO, 2009). No entanto, também me preocupei em desenvolver a crítica, a ética e a responsabilidade previstas no trabalho de letramento crítico partindo das especificidades daquele contexto de investigação. Assim, no lugar de desenvolver um trabalho voltado para letramentos digitais, por exemplo – afinal, falar em letramentos hoje implica falar na digitalidade dos tempos atuais e a forma como esta afeta os usos da linguagem e nossa produção de sentidos – optei por partir do que tínhamos ali: uma lousa na parede, um livro didático em mãos, alunos trabalhadores que chegavam cansados após longos minutos (ou horas) em ônibus, trens e/ou metrôs, um laboratório de línguas dos tempos do audiolingualismo (com cabines que nos segregavam).

Isso não significou qualquer negligência da multimodalidade hoje tão ressaltada por teóricos voltados para os letramentos, na medida em que a diversidade de gêneros discursivos verbais e não verbais foi contemplada ao trazermos materiais complementares em diversas mídias (vídeos, música, imagem, gráfico). Assim, ao olhar para o conjunto de ações implementadas, argumento que com ou sem o uso de novas tecnologias o ensino de línguas estrangeiras pode se constituir mais apropriado aos novos tempos se for pensado sob a lógica da pluralidade linguística e cultural.

d) A estranheza como ponto de partida da crítica

Uma das maiores contribuições do letramento crítico para esta pesquisa constitui sua premissa de crítica problematizadora, uma crítica que parte do estranhamento, ou seja, do contato com uma perspectiva diferente. Esse pressuposto constituiu um dos mais importantes ao longo do trabalho: buscávamos provocar os alunos para que 'estranhassem' conceitos. Uma das primeiras conversas com Isis evidencia essa preocupação:

---

sameness, paralysis; that learning, movement, development presuppose instead a refusal to resign and accommodate, a constant quest for alternatives, a never-ending curiosity that impels openness to learning otherwise.

P: eu acho... não sei o que que você acha, Isis, mas talvez a gente investir nesse trabalho de letramento crítico... de desconstrução dos **conceitos**...eu acho que pode ser muito rico.
Isis: interessante hein?
P: então na aula do apology... foi **conceito** de apology que a gente/não chegou a ser desconstrução na minha opinião mas...
Isis: mas a gente comparou...
P: a gente comparou...
Isis: **e aí comparar é construir significados né?**
P: é olhar pro conceito de diferentes perspectivas...
Isis: diferentes formas... porque depende de como ela é feita... para quem... em que relação ela é feita...

Os conceitos de que trato no diálogo com Isis acabaram nomeando os ciclos de ação: **conflito, desculpa, verdade, família, nação e identidade**. Ao invés de planejarmos previamente todas essas noções, estas acabaram emergindo ao longo da pesquisa, com o olhar atento ao livro didático e ao que os alunos diziam. Cada uma dessas noções encerrava um aspecto a ser problematizado: **exclusão, consenso, pureza, estabilidade, estereótipo, homogeneidade, generalização**. Assim é que a pesquisa buscou uma intervenção no modo de interpretar tais conceitos, valores e práticas para, então, oferecer uma oportunidade de expansão. Mais tarde, ao final do trabalho colaborativo com Isis, propus a difícil tarefa de também estranhar e problematizar a própria língua, o que pode ser visto no último ciclo referente à apresentação de uma variação não padrão do inglês. Foram poucos os momentos em que o pluralismo linguístico foi tratado mais detalhadamente, um aspecto merecedor de mais pesquisas.

Considero que em boa parte dos ciclos de ação, sobretudo os finais, houve essa tentativa de fazer o aluno estranhar as concepções e valores presentes tanto no material didático quanto em suas próprias mentes. Esse estranhamento se dava em geral na comparação entre aquilo que chamei de *'Experiências com o Conhecido'* e *'Experiências com o Novo'*. Houve, em vários momentos, uma visível perturbação e o descentramento previsto no trabalho de letramento crítico (como os ciclos de ação sobre o *Valentine's Day*, sobre os países e ainda sobre o homem de terno e o punk).

No entanto, faltou, a meu ver, investir na genealogia dessas concepções e práticas, o que nos levaria a debates mais explícitos que relacionassem texto, linguagem, discurso, realidade, poder, ideologia. Parece-me que em vários momentos insistimos na desconstrução da verdade absoluta e nos perigos da generalização, mas não chegamos em muitos casos a instigar os alunos a pensarem de onde viriam tais

verdades absolutas, quais seriam suas implicações para nós e para o outro, como tais verdades seriam ressignificadas se tivessem sido construídas pelo outro, e assim por diante. Ao longo da pesquisa, compartilhei meu desconforto em não ter teorizado mais (na etapa referida como *'Conceituações e Categorizações'*), o que significaria levar a cabo a própria ideia da genealogia prevista no letramento crítico.

Em consonância com Brydon, Monte Mór e Menezes de Souza (2010), este trabalho assume letramento crítico como prática que não apenas lê a palavra, mas lê **como o sujeito lê** esta palavra e o mundo, reconhecendo a construção coletiva e histórica de nossas perpspectivas. Assim sendo, as etapas denominadas de '*Conexões locais e globais*' bem como '*Expansão de perspectivas'*, ambas advindas da proposta de Monte Mór (2008a, 2010a, 2011), pareceram engajadas com essa ideia, na medida em que em várias das oportunidades Isis e eu instigávamos os alunos a perceberem essa construção social da forma como vemos o mundo. Nem sempre os alunos compararam criticamente as perspectivas em diferentes âmbitos (locais e globais), o que ocorreu apenas nos ciclos sobre o *Valentine's Day*, sobre os países via o trabalho de imagens, e mais timidamente, sobre a Geração Roubada, um dos primeiros ciclos. Já no que se refere à expansão de perspectivas, embora não tenhamos qualquer garantia – e nem era esse o propósito da pesquisa – acho que ela ocorreu em proporções mais e menos tímidas dependendo do grupo, pois a perturbação traz sempre a possibilidade da ruptura.

e) A questão da agência

Um dos pressupostos fundamentais do letramento crítico constitui o agenciamento crítico do sujeito. Ao longo da pesquisa, buscávamos a agência do aluno, convidando-o a responder criticamente às atividades e, principalmente, a levar esse agenciamento adiante, para além dos muros da faculdade. Assim, embora eu tenha previsto a etapa '*Transformações'* em todos os ciclos de ação, e embora um e outro ciclo tenham evidenciado alguma transformação, acredito que para melhor identificá-la, necessitaríamos de mais tempo com os alunos, para que pudéssemos socilitar atividades e pesquisas e, a partir delas, analisar possíveis expansões. De todos os ciclos desenvolvidos, acredito que o último constitui o que melhor responde a essa etapa.

A importância de propor pesquisa extraclasse aos alunos é evidente quando ouvimos uma aluna do G2 comentar "*se a professora não tivesse trazido... não ia*

[conhecer outras perspectivas]", referindo-se às diversas formas de celebração do *Valentine's Day* ao redor do mundo. O perigo dessa passividade está justamente na possibilidade dos alunos tomarem o conhecimento trazido pelo livro didático ou outras mídias como absolutos e estáveis, uma atitude que não parece mais coerente na contemporaneidade, conforme discutem Kalantzis e Cope (2208a, p.10:)

> O peso da agência era fortemente atribuído às autoridades do conhecimento, quais sejam o professor, o currículo, as políticas públicas e o livro didático. (...) Isso não nos parece mais adequado em um mundo no qual a agência no lugar da obediência está se tornando uma questão central em termos econômicos e sociais. O Novo Aprendizado concebe a mudança no peso da agência no mesmo rumo que ela está tomando em termos mais gerais. [94]

Diante disso, espero que a pesquisa tenha contribuído para que ao menos levasse alguns dos alunos participantes a suspeitarem das significações de seu entorno, assumindo, assim, uma epistemologia perspectivista. Uma vez que se inicia esse exercício perturbador – mas saudável – de suspeita, nossos olhares já não se encontram mais treinados num *habitus interpretativo* (MONTE MÓR, 2007), levando-nos a reinterpretar constantemente concepções, valores e práticas que nos cercam.

f) A ausência de modelos pré-estabelecidos

Ao iniciar meu trabalho colaborativo com Isis, eu não havia pensado na ideia de atitude, de brechas, tampouco havia sistematizado os quadros referentes aos ciclos de ação e às ressignificações. Não havia nada previamente "planejado": por ser uma pesquisa qualitativa, que prima pela descoberta em lugar da constatação (ANDRÉ, 2003); por ser uma pesquisa-ação colaborativa, afetada diretamente pelos desejos, necessidades e restrições de Isis; e sobretudo por partir de um lócus de enunciação que defende uma epistemologia do desempenho (LANKSHEAR E KNOBEL, 2003).

No início, muitas dúvidas e inquietações surgiam. Minha preocupação a todo instante consistia em "garantir" que estávamos desenvolvendo um trabalho de letramento crítico. Embora eu estivesse partindo de um lócus de crítica pós-moderno,

---

[94] *The balance of agency was heavily skewed towards the knowledge authorities of teacher, curriculum, designer and textbook writer. (...) It no longer seems so right in a world in which agency rather than obedience is becoming regarded as a key to economic and social achievement. The New Learning affords a shift in a balance of agency in the same direction that is evident in the world at large.*

encontro-me inscrita na herança da modernidade, estando suscetível ao "feitiço do método" de que fala Najmanovich (2003), conforme revelam meus próprios comentários a Isis em vários momentos do trabalho: *Do you think this is critical literacy? Do you think we are deconstructing anything here? Você acha que é por aí?*

Quadros em geral nos remetem à estabilidade, à sistematização e à ideia de planejamento prévio. No entanto, os conteúdos dos quadros que apresentei não são estáveis tampouco universais: foram criados para aquele contexto local e muito provavelmente sofrem mudanças se adotados em outros lugares, por outros docentes, para outros alunos. Além disso, os conteúdos dispostos nos quadros não são objetivos, servindo-nos para outros temas (no caso, as noções) sendo suplementados facilmente. Trata-se de uma 'sistematização fraca', se assim posso dizer, que **resultou da e na** prática ao invés de esquematizá-la previamente.

Por fim, a ausência de modelos pré-determinados teve que conviver em alguns momentos com abordagens convencionais, afinal de contas, a pesquisa foi desenvolvida dentro de uma instituição particular de ensino superior. Devido ao pouco tempo para o planejamento das ações, a avaliação final das alunas do G3, por exemplo, deixou a desejar, na medida em que se concentrou em uma atividade ao final do semestre (a produção oral e escrita referente à atividade do homem de terno e do punk). Assim, no lugar de uma prática avaliativa mais pública e colaborativa, cujas deliberações partiriam das próprias alunas além de Isis, a avaliação pautou-se na centralização, ficando muito aquém do que se espera sob a perspectiva dos letramentos (DUBOC, 2007, 2011a). De qualquer forma, como reconhecem Kalantzis e Cope (2008a), qualquer transição epistemológica parte necessariamente de interseções do novo e do antigo.

Além dessa minha análise quanto às contribuições e limitações diante de alguns pressupostos teóricos dos letramentos, julgo pertinente expor a minha percepção pessoal quanto à forma como minha pesquisa responde ao Projeto Nacional do qual faz parte. Conforme menciono na Introdução do trabalho, esta pesquisa encontra-se engajada em um Projeto Nacional intitulado "*Novos letramentos, Multiletramentos e o ensino de línguas estrangeiras*", cadastrado no diretório de grupos de pesquisa do CNPq[95] e coordenado pela Profa. Dra. Walkyria Monte Mór e pelo Prof. Dr. Lynn Mario Trindade Menezes de Souza. O projeto prevê a observação de contextos de ensino de línguas

[95] http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=00678027EO09GQ#identificacao

estrangeiras seguido de um trabalho de colaboração com vistas a redesenhar aquele contexto local segundo propósitos educacionais críticos.

Em menor escala, esta pesquisa de certa forma traduz a própria ideia do Projeto, porque partiu de uma fase de observação, seguida de minha intervenção. A meu ver, meu trabalho com Isis não chegou a escrever novos planos de ensino ou novas ementas de disciplina, preferindo partir dos textos e contextos já existentes para a realização dessa proposta crítica de ensino de língua inglesa. Inicialmente, confesso que isso me incomodava, pois eu mesma tinha essa vontade de transformar o currículo de um curso de Letras, uma vontade que nasceu antes mesmo do ingresso a este programa. Agora, no ano de 2012, entendo que minhas ressignificações nas brechas deste currículo são bem mais localizadas, o que não desmerece o mérito do cotidiano escolar, daquilo que ocorre no âmbito da sala de aula, enfim, do que faz a diferença (ALVES; GARCIA, 2000)

Doll Jr. (1997, p. 19) fala sobre as dificuldades de pensar um currículo pós-moderno e sinaliza que as mudanças, embora ainda não claras, serão imensas ou "megaparadigmáticas". É curioso pensar no efeito irônico produzido no contraste entre o prefixo "mega" proposto por Doll Jr. (ibid.) e minha ideia de atitude curricular nas brechas. "Mega" nos remete a um projeto grandioso, ambicioso, visível, enquanto a noção de "brecha" ocorre em escalas mais localizadas. Acredito que o caráter "mega" lhe tenha sido atribuído não em termos de reformas curriculares visíveis e grandiosas, mas, sim, por mudanças de natureza conceitual, ontológica, trazidas, por exemplo, pela expansão das perspectivas que fundamentam o currículo universitário do professor de línguas. Termino essas observações filosóficas com os dizeres de Kalantzis e Cope (2008a, p. 33), para quem a transformação dos novos tempos também ocorreria em escalas localizadas, mas certamente impactantes:

> Os professores precisam ser observadores perspicazes da mudança. Essa constitui a única forma de mantermos nosso ensino e nossas escolas atualizadas e relevantes. Mais do que isso, precisamos ser definidores de agenda e agentes de mudança. Temos o poder de transformar nossas salas de aula e nossas escolas. [96]

[96] *Educators need to be keen observers of change. This is the only way we can keep our teaching, and our schools, up to date and relevant. But, more than this, we must be agenda-setters and change-makers. We have the power to transform our classrooms and our schools.*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADICHIE, C. *The danger of a single story*. TED Global talks, Jul 2009. Disponível em <http://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story.html> Acesso em 16 mar. 2010.

AHEARN, L. M. Language and agency. *Annu. Rev. Anthropol*., vol. 30, p.109-37, 2001.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. Crise, transições e mudanças no currículo de formação de professores de línguas. In: FORTKAMP, M. B. M; TOMITCH, L. M. B. (Orgs.) *Aspectos da Lingüística Aplicada: estudos em homenagem ao professor Hilário I. Bohn.* Florianópolis: Insular, 2000, p. 33-47.

___. O ensino de línguas no Brasil de 1978. E agora? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v.ol. 1, n.1, p.15-29, 2001.

ALVES. N.; GARCIA, R. L. A invenção da escola a cada dia. In: ALVES. N.; GARCIA, R. L. (Orgs.) *A invenção da escola a cada dia*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2000.

ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da Prática Escolar*. Campinas: Papirus, 2003.

ANDRÉ, M.; SIMÕES, R. H. S.; CARVALHO, J. M.; BRZEZINSKY, I. Estado da arte da formação de professores no Brasil. *Rev. Educação & Sociedade*, ano XX, n. 68, p. 301-309, Dez/1999.

ANDREOTTI, V.; JEFFERESS, D.; PASHBY, K.; ROWE, C.; TARC, P.; TAYLOR, L. Difference and Conflict in Global Citizenship in Higher Education in Canada. *International Journal of Development Education and Global Learning*, vol. 2, n. 3, p. 5-24, 2010.

BAKHTIN, M./VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Lahud, M.; Vieira, Y. F. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BARTON, D. *An introduction to the ecology of written language*. United Kingdom: Blackwell Publishers, 1994.

___. Directions for Literacy Research: Analysing Language and Social Practices in a Textually Mediated World. *Language and Education*, vol. 15, n. 2&3, p. 92-104, 2001.

BARTON, D.; HAMILTON, M. Literacy practices. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIČ, R. *Situated literacies*. London: Routledge, 2000.

BHABHA, H. K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1998. 5ª reimpressão.

BIESTA, G. *Beyond learning: democratic education for a human future*. London: Paradigm Publishers, 2006.

___. *Good Education in an Age of Measurement*. United States: Paradigm Publishers, 2010.

BIRCH, B. M. *The English language teacher in global civil society*. New York: Routledge, 2009.

BISHOP, R.; PHILLIPS, J. Language. *Theory, culture and society*, vol. 23, n. 2-3, p. 51-69, 2006.

BLIKSTEIN, I. *Kaspar Hauser ou A Fabricação da Realidade*. São Paulo: Cultrix, 2003. 9ª ed.

BOURDIEU, P. The Forms of Capital. In: RICHARDSON, J. (Ed.). *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education.* New York: Greenwood, 1986, p. 241-258.

___. *Outline of a Theory of Practice*. Great Britain: Cambridge University Press, 1992.

___. *A Economia das Trocas Lingüísticas – o que falar quer dizer.* Trad. Miceli, S. et al. São Paulo: EDUSP, 1996a.

___. *Razões práticas: sobre a teoria da ação.* Trad. Correa, M. Campinas: Papirus, 1996b.

___. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. Trad. Catani, D. B. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

___. *A distinção: crítica social do julgamento*. Trad. Kern, D.; Teixeira, G. J. F. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2008. 1ª reimp.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* – LDB 9394/96. MEC: Brasília, 1996.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias.* Brasília: MEC/SEMTEC, 2000. Disponível em: <http:// portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: 20 set. 2010.

BRITZMAN, D. *Practice makes practice: a critical study of learning to teach*. United States: State University, 1991.

BROCKMEIER, J.; HARRÉ, R. Narrativa: problemas e promessas de um paradigma alternativo. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, vol. 16, n. 3, p. 525-535, 2003.

BRUNER, J. *Actual minds, possible worlds*. Cambridge: Harvard University Press, 1986.

___. *Acts of meaning*. Cambridge: Harvard University Press, 1990.

___. *A cultura da educação*. Trad. Domingues, M. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BRYDON, D. Critical literacies for globalizing times. *Critical Literacy: Theories and Practices*, vol 4, n. 2, p. 16-28, 2010a.

___. Cross-Cultural Learning in Global Times: Brazil/Canada Knowledge Exchange. *Advanced Institute for Globalization and Culture*, Lakehead University, Nov. 17, 2010b.

BRYDON, D. MONTE MÓR. W.; MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Developing New Literacies in Cross-Cultural Contexts: Future Directions for Teaching English in Brazilian and Global Contexts. In: MONTEIRO, M. C.; NUNEZ, C. F. P.; BESNER, N. (Eds.) *Diálogos nas Américas - Brasil / Canadá: Culturas e Literaturas /Dialogues in the Americas - Brazil / Canada: Cultures and Literatures*. Rio de Janeiro: Caetés, n. 2, 2010, p. 13-30.

BURBULES, N. C. Uma gramática da diferença: algumas formas de repensar a diferença e a diversidade como tópicos educacionais. In: GARCIA, R. L.; MOREIRA, A. F. B. (Orgs.) *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios*. São Paulo: Cortez, 2008.

BURBULES, N. C.; BERK, R. Critical Thinking and Critical Pedagogy: Relations, Differences, and Limits. In: POPKEWITZ, T. S.; FENDLER, L. (Eds). *Critical Theories in Education: Changing Terrains of Knowledge and Politics*. Great Britain: Routledge, 1999.

BURNS, A. Action research: contributions and future directions in ELT. In: CUMMINS, J.; DAVISON, C. (Eds.) *International Handbook of English Language Teaching.* New York: Springer, 2007.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: CANDAU, V. M.; MOREIRA, A. F. (Orgs.) *Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008.

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, 2001. Disponível em: <http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=/articles/cervetti/index.html> Acesso em 02 mai. 2010.

CILLIERS, P. Por que não podemos conhecer as coisas complexas completamente. In: GARCIA, R. L. (org.) *Método, métodos, contra-método*. São Paulo: Cortez, 2003.

___. Complexity, deconstruction, and relativism. *Theory, Culture & Society*, vol. 22 n.5, p. 255-267, 2005.

COMBER, B. Critical literacies and local action: teacher knowledge and a 'new' research agenda. In: COMBER, B.; SIMPSON, A. (Eds.) *Negotiating critical literacies in classrooms*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2001.

COMTE, A. *Curso de Filosofia Positiva; Discurso sobre o espírito positivo; Discurso preliminar sobre o conjunto do positivismo; Catecismo positivista.* Trad. Giannotti, J. A.; Lemos, M. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

COPE, B.; KALANTZIS, M. White Noise: The Attack on Political Correctness and the Struggle for the Western Canon. *Interchange*, vol. 28, n.4, p. 283-329, 1997.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.) *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000.

CORDEIRO, J. F. P. *Falas do novo, figuras da tradição: o novo e o tradicional na educação brasileira (anos 70 e 80).* São Paulo: Ed.Unesp, 2002.

CUMMINS, J.; DAVISON, C. Research and Teacher Education in ELT: meeting new challenges. In: CUMMINS, J.; DAVISON, C. (Eds.) *International Handbook of English Language Teaching*. New York: Springer, 2007.

DERRIDA, J. *A escritura e a diferença*. Trad. Silva, M. B. M. N. São Paulo: Perspectiva, 2002. 3ª edição. Original 1967.

___. Letter to a Japanese friend. In: WOOD, D.; BERNASCONI, R. *Derrida and différance*. England: Northwestern University Press, 1988. Disponível em <http://books.google.com/books?id=kHFkwQOBjPYC&lpg=PP1&hl=pt-BR&pg=PA1#v=onepage&q&f=false> Acesso em 26 mai. 2011.

DESCARTES, R. *Discurso do método*. Introdução, análise e notas: Gilson, E. Trad. Galvão, M. E. A. P. São Paulo: Martins Fontes, 2007, 3ª ed.

DOLL JR., W. E. *Currículo: uma perspectiva pós-moderna.* Trad. Veronese, M. A. V. Porto Alegre: Artmed, 1997.

DOSSE, F. *História do estruturalismo. Volume I – O campo do signo: 1945/1966.* Trad. Cabral, A. São Paulo: Ensaio; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1993.

DUBOC, A. P. M. *A questão da avaliação da aprendizagem de língua inglesa segundo as teorias de letramentos.* Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2007.

___. O "novo" nos novos letramentos: implicações para o ensino de línguas estrangeiras. *Revista Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa*, v.18, p. 9-28, 2011a.

___. Redesenhando currículos de língua inglesa em tempos globais. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 11, n.3, p. 727-745, 2011b.

DUBOC, A. P. M.; FERRAZ, D. M. Letramentos críticos e formação de professores de inglês: currículos e perspectivas em expansão. *Revista X*, Universidade Federal do Paraná, vol. 2, p. 19-32, 2011.

EAGLETON, T. *A ideia de cultura.* Trad. Branco, S. C. São Paulo: Unesp, 2003.

EDWARDS, R., USHER, R. *Globalization and pedagogy: space, place and identity*. United States: Routledge. 2008, 2nd edition.

ELLIOT, J. *Action research for educational change - Developing teachers and teaching series*. Buckingham: Open University Press, 1991.

FERRAZ, D. M. EELT – Education through English Language Teaching and Visual Literacy: an Interweaving Perspective. *Revista Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa*, v.17, p. 39-56, 2010.

FIRTH, A.; WAGNER, J. On Discourse, Communication and (some) Fundamental Concepts in SLA Research. *The Modern Language Journal*, vol. 81, n.3, p. 285-300, 1997.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 2009. 19ª edição. Original 1971.

___. What is Enlightenment? In: RABINOW, P. (Ed.). *The Foucault Reader*: New York, Pantheon Books, 1984, p.32-50. Disponível em <http://foucault.info/documents/whatIsEnlightenment/foucault.whatIsEnlightenment.en.html>. Acesso em 18 jun. 2010

___. Genealogy and Social Criticism. In: SEIDMAN, S. (Ed.). *The postmodern turn: new perspectives on social theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

FREEBODY, P. Critical literacy education: on living with "innocent language". In: STREET, B. V.; HORNBERGER, N. H. (Eds), *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd Edition, volume 2: Literacy, 2008, p. 107–118.

FREEMAN, D.; JOHNSON, K. A. Reconceptualizing the Knowledge-Base of Language Teacher Education. *TESOL QUARTERLY*, vol. 32, No. 3, p. 397-417, 1998.

GALL, M. D.; GALL, J. P.; BORG, W. R. *Educational research: an introduction*. Boston: Allyn & Bacon, 2007, 8th Edition

GEE, J. P. New people in new worlds: networks, the new capitalism and schools. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.) *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000.

___. *Situated language and learning – a critique of traditional schooling*. United Kingdom: Routledge, 2004.

___. *A Situated Sociocultural Approach to Literacy and Technology*. 2009a. Disponível em <http://www.jamespaulgee.com/node/6> Acesso 14 dez. 2011.

___. Reflections on Reading Cope and Kalantzis' "'Multiliteracies': New Literacies, New Learning". *Pedagogies: An International Journal*, vol. 4, p. 196–204, 2009b.

GIDDENS, A. *The constitution of society: outline of the theory of structuration*. Berkerly and Los Angeles: University of California Press, 1984.

GIMENEZ, T.; CRISTOVÃO, V. L. L. Derrubando paredes e construindo pontes: formação de professores de língua inglesa na atualidade. *Rev. Brasileira de Lingüística Aplicada*, v. 4, n. 2, p. 85-95, 2004.

GIROUX, H. A. O pós-modernismo e o discurso da crítica educacional. In: SILVA, T. T. (Org.) *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GRADDOL, D. *English next: why global English may mean the end of 'English as a Foreign Language'*. London: British Council, 2006.

___. *The future of English: a guide to forecasting the popularity of the English language in the 21 century*. London: British Council, 1997.

GREEN, B. Reading with an attitude; or Deconstructing 'Critical Literacies' Response to Alan Luke and Peter Freebody. In: MUSPRATT, S., LUKE, A., FREEBODY, A. (eds.) *Constructing critical literacies: teaching and learning textual practice.* Sydney: Allen & Unwin, 1997.

GUILHERME, M. English as a global language and education for cosmopolitan citizenship. *Language and Intercultural Communication,* vol. 7, n. 1, p. 72-90, 2007.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade.* 9. ed. Trad. Silva, T. T.; Louro, G. L. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

HAWKING, S. *O universo numa casca de noz.* Trad. Korytowski, I. São Paulo: Arx, 2002, 6ª ed.

HEATH, S. B. *Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

IALAGO, A. M.; DURAN, M. C. G. Formação de professores de inglês no Brasil. *Rev. Diálogo Educ*., Curitiba, v. 8, n. 23, p. 55-70, 2008.

IVES, P. Cosmopolitanism and Global English: Language Politics in Globalisation Debates. *Political Studies Association*, 2009.

___. Global English: linguistic imperialism or practical lingua franca? *Studies in Language & Capitalism*, vol. 1, p. 121-141, 2006.

JAPIASSU, H.; MARCONDES, D. *Dicionário básico de filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

JOHNSON, K. E. *Second language teacher education: a sociocultural perspective*. New York and London: Routledge, 2009.

JORDÃO, C. M. *A educação literária no lado dos anjos*. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2001.

___. O que todos sabem… ou não: letramento crítico e questionamento conceitual. *Revista Crop*. vol. 12, p. 21-46, 2007.

___. English as a foreign language, globalisation and conceptual questioning. *Globalisation, Societies and Education*, vol. 7, n. 1, p. 95–107, March 2009.

___. A posição do professor de inglês no Brasil: hibridismo, identidade e agência. *Rev. Letras & Letras*, v.26, n. 2, p. 427-442, jul-dez. 2010.

KALANTZIS, M.; COPE, B. *Expanding the scope of literacy pedagogy*. 2011. Disponível em <http://newlearningonline.com/multiliteracies/> Acesso em 16 out 2011.

___. *New Learning: elements of a science of education*. Australia: Cambridge University Press, 2008a.

___. Language education and multiliteracies. In: MAY, S.; HORNBERGER, N. H. (eds). *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd Edition, Volume 1: Language Policy and Political Issues in Education, 2008b, p. 195–211.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; THE LEARNING BY DESIGN GROUP. *Learning by Design*. Melbourne: Common Ground Publishing Pty Ltd, 2005.

KEMMIS, S.; MCTAGGART, R. Participatory action research: communicative action and the public sphere. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). *The SAGE handbook of qualitative research.* London: SAGE Publications, Third Edition, 2005, p. 559-603.

KINCHELOE, J. L. The Curriculum and the Classroom. In: KINCHELOE, J. L (Ed.) *Classroom Teaching: An Introduction*. New York: Peter Lang, 2005. Disponível em <http://www.freireproject.org/critical-pedagogy-and-teaching> Acesso em 30 mai 2010.

KLAPPROTH, D. *Narrative as social practice: Anglo Western and Australian Aboriginal oral traditions*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2004.

KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. (Eds.). *A New Literacies sampler*. New York: Peter Lang Publishing, 2007.

KRESS, G. Design and transformation: new theories of meaning. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.) *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000a.

___. A curriculum for the future. *Cambridge Journal of Education*, vol. 30, n. 1, p. 133-145, 2000b.

___. Multimodality: Challenges to Thinking About Language. *TESOL Quarterly*, Teaching issues, v. 34, n. 2, p. 337-340, 2000c.

___. *Literacy in the new media age*. New York: Routlegde, 2003.

___. *Communication now and in the future*. London: Qualifications & Curriculum Authority, 2005. Disponível em <http://www.qca.org.uk/libraryAssets/media/12292_commun_now_and_in_the_future> Acesso em 11 set. 2010.

___. O ensino na era da informação: entre a instabilidade e a integração. In: GARCIA, R. L.; MOREIRA, A. F. B. (Orgs.) *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios*. São Paulo: Cortez Editora, 2008, 3ª edição

KUMARAVADIVELU, B. TESOL Methods: Changing Tracks, Challenging Trends. *TESOL Quarterly*, vol. 40, n. 1, p. 59-81, 2006ª.

___. A Linguística Aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Por uma Linguística Aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006b.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. Critical Literacy and Active Citizenship. In: MUSPRATT, S., LUKE, A., FREEBODY, A. (eds.) *Constructing critical literacies: teaching and learning textual practice.* Sydney: Allen & Unwin, 1997.

___. *New literacies – changing knowledge and classroom learning*. United Kingdom: Open University Press, 2003.

___. Sampling 'the New' in New Literacies. In: KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. (Eds.). *A New Literacies sampler*. New York: Peter Lang Publishing, 2007.

LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. Research Methodology on Language Development from a Complex Systems Perspective. *The Modern Language Journal*, 92, ii, p. 200–213, 2008.

LARSON, J.; MARSH, J. *Making literacy real: theories and practices for learning and teaching.* London: SAGE Publications, 2005.

LIBÂNEO, J. C. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. In: LIBÂNEO, J. C.; SANTOS, A. (Orgs.). *Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade*. Campinas: Alínea, 2010.

LOCKE, J. *An essay concerning human understanding*. London: Cheapside, 1841. Twenty-ninth Edition. Disponível em <http://books.google.com/books?id=cjYIAAAAQAAJ&dq=locke+essay+concerning+human+understanding> Acesso em 25 set. 2009.

LOTHERINGTON, H. From literacy to multiliteracies in ELT. In: CUMMINS, J.; DAVISON, C. (Eds.) *International Handbook of English Language Teaching.* New York: Springer, 2007.

LUDKE, M.; MOREIRA, A. F. B.; CUNHA, M. I. Repercussões de tendências internacionais sobre a formação de nossos professores. *Rev. Educação & Sociedade*, ano XX, n. 68, p. 278-298, 1999.

LUKE, A.; FREEBODY, P. Critical Literacy and the Question of Normativity. In: MUSPRATT, S., LUKE, A., FREEBODY, A. (eds.) *Constructing critical literacies: teaching and learning textual practice*. Sydney: Allen & Unwin, 1997.

LYOTARD. J. F. *A condição pós-moderna*. São Paulo: José Olympio, 2004.

MACEDO, E. A diferença nos PCN do Ensino Fundamental. In: LOPES, A. C. e MACEDO, E. (Orgs.) *Políticas de currículo em múltiplos contextos*. São Paulo: Cortez, 2006.

MACEDO, R. S. *Currículo: campo, conceito e pesquisa*. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

MACHADO, N. J. *Educação: projetos e valores*. Escrituras: São Paulo, 2002. 3ª Ed.

MACKEY, M. *Literacies across media: playing the text*. New York: Routledge, 2007, 2nd edition.

MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. Critical collaborative research: focus on the meaning of collaboration and on mediational tools. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 10, n. 3, p. 773-797, 2010.

MAIA, S. F.; MENDES, B. M. M. A *Formação do Professor de Inglês no Brasil: Aspectos de História, Ensino Básico e Superior*. Disponível em: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2009/GT.2/24_Sidclay%20Ferreira%20Maia.pdf> Acesso em 03 Jan. 2010.

MARCONDES, D. A crise de paradigmas e o surgimento da modernidade. In: BRANDÃO, Z. (Org.) *A crise dos paradigmas e a educação*. São Paulo: Cortez, 2002.

MARQUES, S. M. K.; MARGONARI, D. M. Repensando a Formação de Professores de Língua Inglesa: Percursos e Perspectivas. *Anais do Primeiro Seminário de História do Ensino de Línguas*. Universidade Federal de Sergipe, 2009.

MCLAREN, P.; GUTIERREZ, K. Política global e antagonismos locais: pesquisa e prática como dissenso e possibilidade. In: MCLAREN, P. *Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MELLO, G. N. Formação inicial de professores para a Educação Básica: uma (re)visão radical. *São Paulo em Perspectiva*, v. 14, n.1, p. 98-110, 2000.

MELLO, H.; DUTRA, D. P.; JORGE, M. Action research as a tool for teacher autonomy. *D.E.L.T.A.*, vol. 24, p. 513-528, 2008.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Hibridismo e tradução cultural em Bhabha. In: ABDALA JUNIOR, B. (Org.) *Margens da cultura: mestiçagem, hibridismo e outras misturas*. São Paulo: Editorial Boitempo, 2004.

___. Language, Culture, Multimodality and Dialogic Emergence. *Language and Intercultural Communication*, vol. 6, n. 2, p. 107-112, 2006.

___. Cultura, língua e emergência dialógica. *Rev. Letras & Letras*, v.26, n.2, p. 289-306, 2010.

___. 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 Editorial, 2011a.

___. O professor de inglês e os Letramentos no século XXI: métodos ou ética? In: JORDÃO, C. et al (Orgs.). *Formação "Desformatada" Prática com Professores de Língua Inglesa*. Campinas: Pontes, 2011b.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T.; ANDREOTTI, V. *Learning to read the world through other eyes*. Derby, Inglaterra: Global Education, 2008.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T.; MONTE MÓR, W. M. *Orientações curriculares para o ensino médio*: linguagens, códigos e suas tecnologias – conhecimentos de línguas estrangeiras. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em 20 set. 2010.

MOI, T. Appropriating Bourdieu: Feminist Theory and Pierre Bourdieu's Sociology of Culture. *New Literary History*, vol. 22, p. 1017-1049, 1991.

MONTE MÓR, W. Língua e diversidade cultural nas Américas multiculturais. *Interfaces Brasil/Canadá*, vol.1, n. 2, 2002.

___. Reading Dogville in Brazil: Image, Language and Critical Literacy. *Language and Intercultural Communication*, vol. 6, n. 2, 2006.

___. Investigating Critical Literacy at the University in Brazil. *Critical Literacy: Theories and Practices*, vol 1, n. 1, p. 41-51, 2007.

___. Critical Literacies, Meaning Making and New Epistemological Perspectives. *Rev. Electrónica Matices en Lenguas Extranjeras*, n. 2, 2008a.

___. Eu e o Outro: imagens refletidas. Um estudo sobre identidade e alteridade na percepção das culturas. *Interfaces Brasil/Canadá*, n.8, 2008b.

___. Foreign languages teaching, education and the new literacies studies: expanding views. In: GONÇALVES, G. R. et al (Orgs.). *New Challenges in Language and Literature*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2009.

___. *Caderno de Orientações Didáticas para EJA – Inglês*. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, 2010a. Disponível em <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/BibliPed/Documentos/publicacoes/orienta_ing_portal.pdf> Acesso 15 abr. 2011.

___. Multimodalidades e comunicação: antigas novas questões no ensino de línguas estrangeiras. *Rev. Letras & Letras*, v. 26, n. 2, p. 469-476, 2010b.

___. Critical literacies in the Brazilian university and in elementary/secondary schools: the dialectics between the global and the local. In: MACIEL, R. F. E ARAUJO, V. A. (Orgs.) *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí: Paco, 2011.

___. 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, 2012.

MOREIRA, A. F. B. Currículo, utopia e pós-modernidade. In: MOREIRA, A. F. B. (Org.) *Currículo: questões atuais.*Campinas: Papirus, 1997.

MORIN, E. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005

MUSPRATT, S., LUKE, A.; FREEBODY, P. (Eds.). *Constructing Critical Literacies*. Cresskill, New Jersey: Hampton Press, 1997

NAJMANOVICH, D. O feitiço do método. In: GARCIA, R. L. (org.) *Método, métodos, contra-método*. São Paulo: Cortez, 2003.

PAIVA, V. L. M. O. A identidade do professor de inglês. *APLIEMGE: ensino e pesquisa. Uberlândia:* APLIEMGE/FAPEMIG, n.1, p. 9-17, 1997.

___. O Novo Perfil dos Cursos de Licenciatura em Letras. In: TOMICH, L. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; DAGHLIAN, C.; RISTOFF, D. I. (Eds.). *A Interculturalidade no Ensino de Inglês*. Florianópolis: UFSC, 2005, p.345-363.

PECORARO, R. R. Niilismo, metafísica, desconstrução. In: DUQUE-ESTRADA, P. C. (Org.) *Às margens: a propósito de Derrida*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.

PENNYCOOK, A. *Critical Applied Linguistics: a critical introduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2001.

___. Introduction: Critical Approaches to TESOL. *TESOL Quarterly*, vol. 33, n. 3, p. 329-248, 1999.

___. *The cultural politics of English as an International language*. United Kingdom: Longman Group Limited, 1994.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.) *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica*

do conceito. São Paulo: Cortez, 3ª edição, 2005.

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. *Educação e Pesquisa*, v. 31, n. 3, p. 521-539, 2005.

POPKEWITZ, T. *Lutando em defesa da alma*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

RAMPTON, B. Continuidade e mudança nas visões de sociedade em Linguística Aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Por uma Linguística Aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

RICHARDS, K. Trends in qualitative research in language teaching since 2000. *Language Teaching Cambridge Journal*, vol. 42, n. 2, p. 147-180, 2009.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. *Approaches and methods in language teaching*. 10. ed. Cambrigde: Cambridge University Press, 1996.

RICOEUR, P. *Da interpretação: ensaio sobre Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

___. *O conflito das interpretações: ensaios de hermenêutica*. RJ: Imago, 1978.

RIZVI, F.; LINGARD, B. *Globalizing education policy*. New York: Routledge, 2010.

ROCHA, C. H. *Propostas para o inglês no Ensino Fundamental I público: plurilinguismo, transculturalidade e multiletramentos*. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2010.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos: escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

__. *Falando ao pé da letra: a constituição da narrativa e do letramento*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

___. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens nas escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROSE, D. E. The ethical claims of Il pensiero debole: Gianni Vattimo, pluralism and postmodern subjectivity. *Angelaki: Journal of the Theoretical Humanities*, vol.7, n. 3, p. 63-79, 2002.

ROTH, K. Some thoughts for a new critical language of education: Truth, justification and deliberation. *Philosophy Social Criticism*, vol. 35, p. 685-703, 2009.

SAUSSURE, F. de. *Curso de lingüística geral*. Trad. Chelini, A.; Paes, J. P; Blikstein, I. São Paulo: Cultrix. 1999. Original 1916.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40 p. 143-155, 2009.

SEMPRINI, A. *Multiculturalismo.* Trad. Pelegrin, L. Bauru: Edusc, 1999.

SHEPARD, L. The Role of Assessment in a Learning Culture. In: *Educational Researcher*, v. 29, n. 7, p. 1-14, 2000

SHOR, I. What is critical literacy? *The Journal of Pedagogy, Pluralism and Practice*. Issue 4, vol.1, 1999.

SIFAKIS, N. C.; SOUGARI, A. Facing the Globalisation Challenge in the Realm of English Language Teaching. *Language and Education*, vol. 17, n. 1, 2003.

SILVA. K. A. Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Lingüística Aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro. *Rev. Linguagem & Ensino*, v.10, n.1, p. 235-271, 2007.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade uma introdução as teorias do currículo*. Belo Horizonte Autêntica, 2010. 3ª edição.

SIQUEIRA, S. O papel do professor na desconstrução do 'mundo de plástico' do livro didático de língua estrangeira. In: BARROS, S. M. E ASSIS-PETERSON, A. A. (Orgs.) *Formação crítica de professores de línguas: desejos e possibilidades*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

SLATER, D. Post-colonial questions for global times**.** *Review of International Political Economy*, vol. 5, n. 4, p. 647–678, 1998.

SNYDER, I. A new communication order: researching literacy practices in the network society. *Language and Education*, vol. 15, n.2/3, p. 117-131, 2001.

___. (Ed.) *Silicon literacies – communication, innovation and education in the electronic age*. London: Routledge, 2002.

SOARES, M. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (Org.) *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. 2.ed. São Paulo: Global, 2004.

___. Alfabetização e letramento têm o mesmo significado? *Rev. Pátio*, ano IX, n. 34, p.50-52, 2005.

STREET, B. *Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education.* London and New York: Longman, 1995.

___. New Literacies in theory and practice: what are the implications for language in education? *Linguistics and Education*, vol. 10, n. 1, p. 1-24, 1998a.

___. Social literacies. In: EDWARDS, V.; CORSON, D. (Eds.) *Encyclopedia od Language and Education*, vol. 2: Literacy, p. 133-141, 1998b.

___. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, Teachers College, Columbia University, vol. 5, n. 2, 2003.

SUMARA, D. J. Action Research as a Postmodern Practice. *Interchange*, vol. 29, n. 1, p. 33-45, 1998

TEIXEIRA, F. C. Narrativa e fronteira cultural. *Revista de História e Estudos Culturais*, vol. 2, Ano 2, n. 2, 2005. Disponível em <www.revistafenix.pro.br> Acesso em 26 set 2010.

TODD, S. *Towards an imperfect education: facing humanity, rethinking cosmopolitanism*. London: Paradigm Publishers, 2009.

TORRES, C.A. *Teoria crítica e sociologia política da educação*. Trad. Ferreira, M. J. A. São Paulo: Cortez, 2003

TURNER, G. *British cultural studies: an introduction*. London: Routledge, 1996.

TYLER, R. W. *Princípios básicos de currículo e ensino*. Porto Alegre: Globo, 1975.

VATTIMO, G. *Verwindung*: Nihilism and the postmodern philosophy. *Substance*, n.53, 1987.

___. *Nihilism and Emancipation: Ethics, Politics, and Law*. New York: Columbia University Press, 2004.

VEIGA-NETO, A. *Foucault e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, 2ª ed.

WALLACE, C. Critical literacy in the second language classroom: power and control. In: COMBER, B.; SIMPSON, A. (Eds.) *Negotiating critical literacies in classrooms.* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2001.

___. Local literacies and global literacy. In: GOODMAN, S.; LILLIS, T.; MAYBIN, J.; MERCER, N. (Eds.) *Language, literacy and education: a reader*. England: The Open University, 2003.

WARSCHAUER, M. The Changing Global Economy and the Future of English Teaching. *Tesol Quarterly*, vol. 34, n. 3, p. 511-535, 2000.

WILLIAMS, R. Afterword: an historian's view on the network society. In: CASTELLS, M. (Ed.). *The network society: a cross-cultural perspective*. UK: Edward Elgar Publishing, 2004.

WITTGENSTEIN, L. *Tratado lógico-filosófico – Investigações filosóficas*. Trad. Lourenço, M. S. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1995.

WOOLDRIDGE, N. Tensions and ambiguities in critical literacy. In: COMBER, B.; SIMPSON, A. (Eds.) *Negotiating critical literacies in classrooms.* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2001.

YANO, Y. English as an international lingua franca: from societal to individual. *World Englishes*, Blackwell Publishing Ltd., vol. 28, n. 2, p. 246–255, 2009.

ZEICHNER, K. Educationl action research. In: REASON, P.; BRADBURY, P. (Eds.) *Handbook of Action Research - Participative inquiry and practice*. London: SAGE Publications, 2001.

ZONG, G. Global perspectives in Teacher Education Research and Practice. In: KIRKWOOD-TUCKER, T. F. (Ed.). *Visions in global education: the globalization of curriculum and pedagogy in teacher education and schools : perspectives from Canada, Russia, and the United States*. New York: Peter Lang, 2009.

ZUENGLER, J.; MILLER, E. R. Cognitive and sociocultural perspectives: two parallel SLA worlds? *TESOL Quarterly*, vol. 40, n. 1, p. 35-58, 2006.

ANEXOS

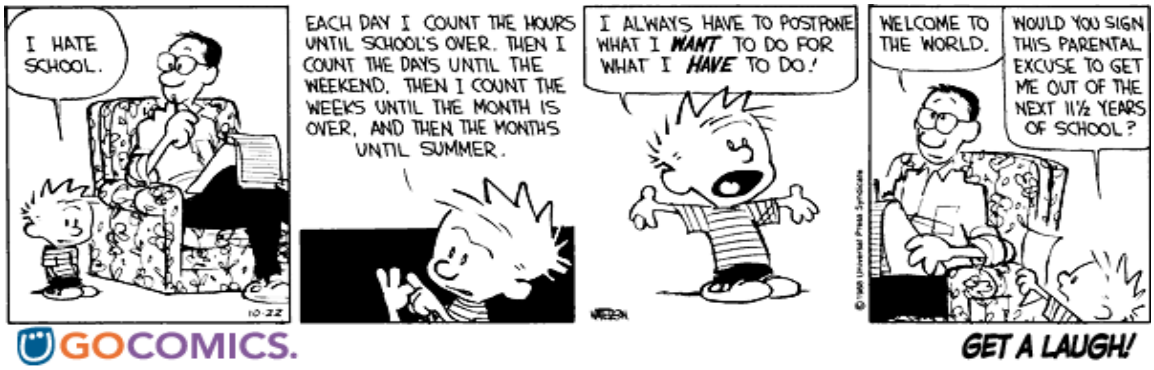
CONJUNTO DE ANEXOS 1

Anexo 1.1 – Proposta para Produção Escrita I

Aluno(a):_____ Data: _____
Disciplina: Língua Inglesa I
Profa. Isis Brasil

WRITING TASK

Read the comic strip, the questions and write a comment. Write as much as you want.



Describe your schooling experiences. Did you go to a public or a private school? Which classes did you like the most? Why? Which classes did you like the least? Why? When you used to go to school, were you and Calvin alike or different? <u>If you work as a teacher</u>: are your students and Calvin alike or different? Why, in your opinion?

Anexo 1.2 – Proposta para Produção Escrita II

Aluno(a):_____ Data: _____
Disciplina: Língua Inglesa I
Profa. Isis Brasil

WRITING TASK

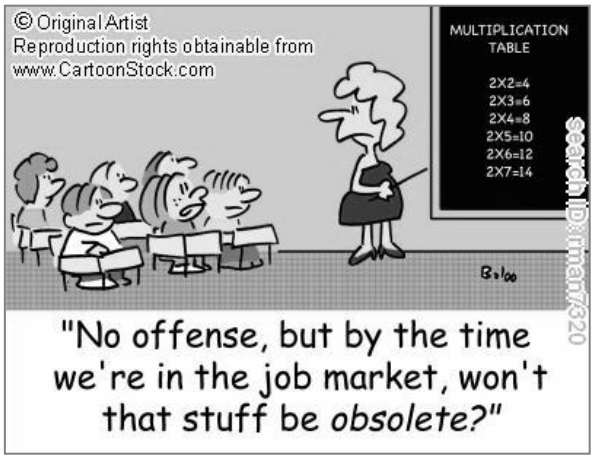
Read the results below concerning the reasons for droupout rates in Brazilian schools. Then, read the comic strip and write your comment. Write as much as you want.

15 a 17 anos*

Motivos da Evasão* %	2006	2004
Total evadidos	100	100
Renda/Trabalho	27.09	22.75
Falta de oferta	10.89	11.14
Falta de interesse	40.29	45.12
Outros motivos	21.73	20.77

*17.8% das pessoas de 15 a 17 não atendidas em 2006.

Fonte: CPS/FGV a partir dos microdados dos suplementos da PNAD/IBGE.
http://www.fgv.br/cps/tpemotivos/



"Sem ofensa, mas quando a gente estiver no mercado de trabalho, essa coisa não vai ser obsoleta?"

How do you relate the results presented by FGV (2009) and the comic strip?

Why, in your opinion, many students don't get motivated to go to school?

Do YOU get motivated to come to classes? What (un)motivates you?

CONJUNTO DE ANEXOS 2

Anexo 2.1 – Exercício gramatical do livro didático

GRAMMAR FOCUS

Two-part verbs; will for responding to requests

With nouns	With pronouns	Requests and responses
Turn down the TV. **Turn** the TV **down**.	Turn it **down**.	Please turn down the music. OK. I'**ll** turn it down.
Pick up your things. **Pick** your things **up**.	**Pick** them **up**.	Pick up your clothes, please. Sure. I'**ll** pick them up.

A Complete the requests with these words. Then compare with a partner.

the books

the toys

the radio

your coat

the TV

your boots

the yard

the light

the trash

your cigarette

1. Pick up ....*the toys*.... , please.
2. Turn ..... off, please.
3. Clean ..... up, please.
4. Please put ..... away.
5. Please turn down ..... .
6. Please take off ..... .
7. Hang ..... up, please.
8. Please take out ..... .
9. Please put ..... out.
10. Turn on ..... , please.

B ***Pair work*** Take turns making the requests above. Respond with pronouns.

A: Pick up the toys, please.
B: Sure. I'll pick them up.

Anexo 2.2 – Exercício de pronúncia do livro didático

PRONUNCIATION *Stress with two-part verbs*

A Listen and practice. Both words in a two-part verb receive equal stress.

Please **túrn dówn** the radio. **Túrn** it **dówn**.
Pick the magazines **úp**, please. **Pick** them **úp**.

B Write four more requests using the verbs in Exercise 3.
Then practice with a partner. Pay attention to stress.

Anexo 2.3 – Letra da música *School*

Supertramp: a successful English progressive rock band from the 80s

School

Supertramp
Album: *Crime of the century* (1974)

I can see you in the morning when you go to school
Don't forget your books,
You know you've got to learn the golden rule,
Teacher tells you stop your play and get on with your work
And be like Johnnie – too good,
well don't you know he never shirks
- he's coming along!

After school is over you're playing in the park
Don't be out too late, don't let it get too dark
They tell you not to hang around and learn what life's about
And grow up just like them –
won't you let it work it out
- and you're full of doubt

Don't do this and don't do that
What are they trying to do?

Make a good boy of you
Do they know where it's at?
Don't criticize, they're old and wise
Do as they tell you to
Don't want the devil to
Come out and put your eyes

Maybe I'm mistaken expecting you to fight
Or maybe I'm just crazy, I don't know wrong from right
But while I am still living, I've just got this to say
It's always up to you if you want to be that
want to see that
want to see that way
- you're coming along!

http://www.lyricsmania.com/school_lyrics_supertramp.html

Thinking critically

- Which verb tense is predominantly used in the lyrics? What's its typical uses?
- There are several "voices" along the lyrics, some of them are revealed in the imperative forms: "Don't forget your books"; "Be like Johnnie"; "Don't be out too late"; "Don't let it get too dark"; "Don't do this, don't do that"; "Make a good boy of you". In which contexts are they found? Have you ever heard these kinds of sentences? Who said/says them? Who listened/listens to them?
- What kind of family, education or society do these sentences represent to you?
- How do you interpret "Don't criticize, they are old and wise"? Who, in your point of view, is represented by the pronoun "they"?
- "It's always up to you if you want to be that, want to see that, want to see that way". How do you interpret this verse?
- Do you see any connection between the lyrics and Unit 6 from the Interchange textbook?

Anexo 2.4 – Texto *Educar hoje, a missão*

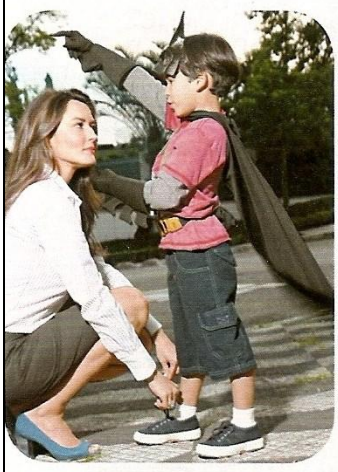
Educar hoje, a missão

Brigas teen

REGRA ATUAL Discutir com os filhos adolescentes nunca é uma boa ideia. As brigas fazem com que eles percam o respeito pelos pais e passem a desafiar sua autoridade.

A NOVA ORIENTAÇÃO Bate-bocas e conflitos são saudáveis e devem ser aceitos como parte da dinâmica familiar. Para muitos adolescentes, a discussão é uma oportunidade de entender a visão dos adultos.

A PALAVRA DO ESPECIALISTA De um lado, pais raivosos, reclamando do comportamento do filho adolescente – tempo demais nas baladas, descaso com os estudos etc. Do outro, jovens revoltados, que tentam fazer os pais entenderem suas necessidades. Segundo uma pesquisa americana recente, 46% das mães consideram essas discussões destrutivas. Para elas, o filho que discute demonstra falta de respeito e desafia a autoridade. A surpresa é que o descontentamento está restrito aos pais: 77% dos filhos acreditam que as brigas fortalecem a relação. Encaram os conflitos como uma oportunidade para ouvir os argumentos dos pais e tentar entender o que eles estão pensando. Segundo os autores Po Bronson e Ashley Merryman, esses bate-bocas são positivos e devem ser aceitos como parte do relacionamento. O psicoterapeuta Antonio Carlos Amador Pereira, autor de *O Adolescente em Desenvolvimento* (ed. Harbra), concorda. "O jovem precisa de um certo distanciamento dos pais para encontrar a sua identidade. Então, as discussões são naturais. O que deve ser avaliado é o grau de respeito desse embate. Uma discussão saudável é aquela em que há respeito mútuo e o conflito conduz a uma solução, mesmo que ela não seja definitiva. Para chegar a esse resultado, os pais devem pôr limites, mas ao mesmo tempo ceder um pouco, dar espaço e voz ao adolescente", afirma Amador. Evitar discussões é o caminho mais rápido para o fracasso.



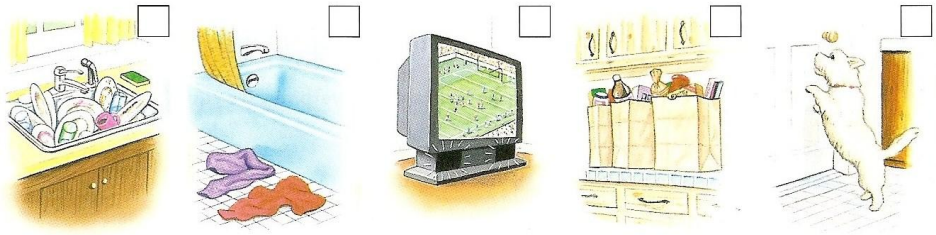
Fonte: Revista Cláudia, N.9, Ano 49, Set 2010

CONJUNTO DE ANEXOS 3

Anexo 3.1 – Exercício de compreensão oral do livro didático

LISTENING *Excuses, excuses!*

A Listen to parents ask their children to do things. Match each conversation with the picture it describes. Number the pictures from 1 to 5.



B Listen again. What excuse does each person give?

Anexo 3.2 – Quadro gramatical do livro didático

GRAMMAR FOCUS

Requests with modals and Would you mind . . . ?

Modal + simple form of verb	*Would you mind . . . ? + gerund*
Can you **turn** the stereo **down**?	**Would** you **mind turning** the stereo **down**?
Could you **leave** the door open, please?	**Would** you **mind not closing** the door, please?
Would you please **keep** the noise down?	**Would** you **mind keeping** the noise down?

A Match the requests with the appropriate responses. Then compare with a partner and practice them. (More than one answer may be possible.)

1. Could you lend me twenty dollars? .....
2. Would you mind picking up a sandwich for me? .....
3. Can you help me move into my new apartment tomorrow? .....
4. Would you mind not smoking here? .....
5. Would you please move your car? It's blocking my driveway. .....
6. Would you mind not talking so loud? .....

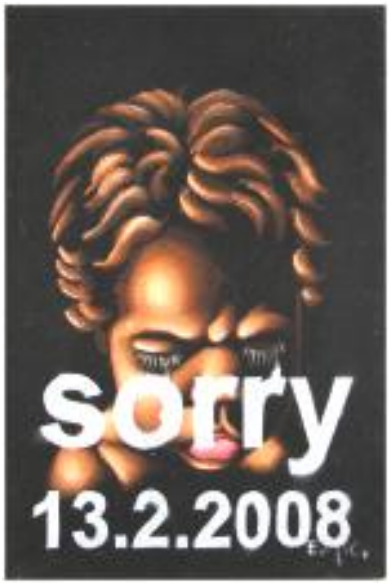
a. We're sorry. We'll talk more quietly.
b. Sorry. I'll do it right away.
c. Oh, I'm sorry. I didn't realize this was the non-smoking section.
d. Are you kidding? I'm totally broke!
e. I'm really sorry, but I'm busy.
f. Sure, no problem. I'd be glad to.

B ***Pair work*** Take turns making the requests in part A. This time give your own responses.

C ***Class activity*** Think of five unusual requests. Go around the class and make your requests. How many people accepted and how many refused?

"I'm totally broke!"

Anexo 3.3 – Trabalhos gráficos do artista contemporâneo Tony Albert



"*Sorry 13.2.2008*", "*I am a young austrALIEN" e "I am You are We are"*

(2008 - acrylic spray paint stenciled on found vintage velvet paintings)

Disponível em <http://www.ccpr.murdoch.edu.au/art/acquisitions/tony_albert.html> Acesso 25 Out 2010.

Anexo 3.4 – Discurso primeiro-ministro australiano Kevin Rudd

Apology to the Stolen Generations

From: *The Australian*
February 13, 2008 12:00AM

Below is the wording of federal Parliament's full apology to the Stolen Generations:

"Today we honour the Indigenous peoples of this land, the oldest continuing cultures in human history.

We reflect on their past mistreatment.

We reflect in particular on the mistreatment of those who were Stolen Generations – this blemished chapter in our national history.

The time has now come for the nation to turn a new page in Australia's history by righting the wrongs of the past and so moving forward with confidence to the future.

We apologise for the laws and policies of successive Parliaments and governments that have inflicted profound grief, suffering and loss on these our fellow Australians.

We apologise especially for the removal of Aboriginal and Torres Strait Islander children from their families, their communities and their country.

For the pain, suffering and hurt of these Stolen Generations, their descendants and for their families left behind, we say sorry.

To the mothers and the fathers, the brothers and the sisters, for the breaking up of families and communities, we say sorry.

And for the indignity and degradation thus inflicted on a proud people and a proud culture, we say sorry.

We the Parliament of Australia respectfully request that this apology be received in the spirit in which it is offered as part of the healing of the nation.

For the future we take heart; resolving that this new page in the history of our great continent can now be written.

We today take this first step by acknowledging the past and laying claim to a future that embraces all Australians.

A future where this Parliament resolves that the injustices of the past must never, never happen again.

A future where we harness the determination of all Australians, Indigenous and non-Indigenous, to close the gap that lies between us in life expectancy, educational achievement and economic opportunity.

A future where we embrace the possibility of new solutions to enduring problems where old approaches have failed.

A future based on mutual respect, mutual resolve and mutual responsibility.

A future where all Australians, whatever their origins, are truly equal partners, with equal opportunities and with an equal stake in shaping the next chapter in the history of this great country, Australia."

source: http://www.news.com.au/apology-to-the-stolen-generations/story-e6frfkp9-1111115539655

Anexo 3.5 – Slides utilizados no ciclo de ação "Noções de Desculpas"

Video: APOLOGY TO THE STOLEN GENERATION

Discourse Analysis & Interpretation:

In pairs, analyse the speech and answer:

1. Why does the Australian government apologize?
2. To whom specifically?
3. Which of these can you find in the speech? Underline them in your text:

- **giving an excuse**
- **admitting a mistake**
- **making an offer**
- **making a promise**

4. Besides these 4 actions/justifications, is there any other present in the speech, but absent in your textbook? If so, which one? Why in your opinion?

5. Which issues does the speech raise?

Thinking Critically: apologies in different contexts

Compare the contexts in which people apologize in your textbook and in the video.

- Who apologizes to whom? What are their relationships?
- How are these relationships different?
- Why do these people apologize? Are the reasons...

socially based?
historically based?
culturally based?
economically based?
politically based?

- Do you see any similarities between this case and other ones throughout history?

- Do you see any similarities between this case and Brazil?

- Do you agree with the need of a national apology? Why (not)?

CONJUNTO DE ANEXOS 4

Anexo 4.1 – Quadro gramatical do livro didático

GRAMMAR FOCUS

Relative clauses of time

Halloween is **a day when kids in the United States dress up in masks and costumes.**
November 2 is **the day when Mexicans observe the Day of the Dead.**
Fall is **the season when people in the United States and Canada celebrate Thanksgiving.**

A How much do you know about these days and months? Complete the sentences in column A with information from column B. Then compare with a partner.

A	*B*
1. New Year's Eve is a night when	a. Brazilians celebrate Carnival.
2. April Fools' Day is a day when	b. people like to "party."
3. May Day is a day when	c. the French celebrate their revolution.
4. Valentine's Day is a day when	d. people play tricks on friends.
5. July 14 is the day when	e. people in many countries honor workers.
6. February is the month when	f. people give presents to the ones they love.

B Complete these sentences with information of your own.
Then compare with a partner.

1. Winter is a season . . . .
2. Spring is a time of the year . . . .
3. Mother's Day is the day . . . .
4. A birthday is a day . . . .
5. A wedding anniversary is a time . . . .

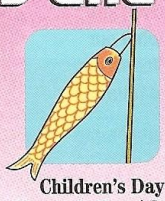
Anexo 4.2 – Exercício para prática oral do livro didático

SNAPSHOT

Holidays and Festivals

Chinese New Year
January or February
Chinese people celebrate with firecrackers and lion dances.

Valentine's Day
February 14
People in many countries give chocolates, flowers, or jewelry to the person they love.



Children's Day (formerly Boys' Day)
May 5
Japanese families put up colored streamers shaped like fish, in honor of their children.

Day of the Dead
November 2
Mexican families offer food to the dead and then have a meal in a cemetery.

Thanksgiving
Fall
In October in Canada and in November in the United States, people celebrate the harvest by preparing a large meal. They usually serve roast turkey.

Source: *Reader's Digest Book of Facts*

Talk about these questions.

Do you have holidays similar to these in your country?
What other special days do you have? What's your favorite holiday or festival?

Anexo 4.3 – Exercício lexical do livro didático

WORD POWER *Celebrations*

Pair work Complete the word map. Add two more words to each category. Then compare with a partner

anniversary
cake
cards
champagne
dancing
fireworks
flowers
parade
party
presents
roast turkey
wedding

Special occasions
.....
.....
.....
.....

Activities
.....
.....
.....
.....

Celebrations

Special food and drink
.....
.....
.....
.....

Things we give/receive
.....
.....
.....
.....

Anexo 4.4 – Texto complementar *Valentine's day around the world*

VALENTINE'S AROUND THE WORLD...

- In ***Finland*** Valentine's Day is called *Ystävänpäivä* which translates into "Friend's day".

- Valentine's Day is called *Sevgililer Günü* in ***Turkey***, which means "Sweethearts' Day.

- In ***Japan***, only women give chocolates to men. This is known as *giri-choko* from giri ("obligation") and *choko*, ("chocolate"), with unpopular co-workers receiving only "ultra-obligatory" *chō-giri choko* cheap chocolate. This contrasts with *honmei-choko* (favorite chocolate), chocolate given to a loved one. Friends, especially girls, may exchange chocolate referred to as *tomo-choko*, from *tomo* meaning "friend". Many women feel obliged to give chocolates to all male co-workers, except when the 14th falls on a Sunday, a holiday.

- In ***Guatemala*** it is known as the "Día del Cariño" (Day of the Affection).

- Around 1992 Valentine's Day started catching in ***India***, with special TV and radio programs, and even love letter competitions. The economic liberation also helped the Valentine card industry. In modern times, Hindu and Islamic traditionalists consider the holiday to be cultural contamination from the West, result of the globalization in India. The holiday is regarded as a front for Western imperialism, neocolonialism, and the exploitation of working classes through commercialism by multinational corporations.

- In ***Saudi Arabia***, in 2002 and 2008, religious police banned the sale of all Valentine's Day items, telling shop workers to remove any red items, as the day is considered a Christian holiday. In 2008 this ban created a black market of roses and wrapping paper.

- In the 21st century, the celebration of Valentine's Day in ***Iran*** has been harshly criticized by conservatives who see the celebrations as opposed to Islamic culture. In 2011, the Iranian printing works owners' union issued a directive banning the printing and distribution of any goods promoting the holiday, including cards, gifts and teddy bears.

Adaptado de < http://en.wikipedia.org/wiki/Valentine's_Day#In_the_West> Acesso em 30 Jan. 2011.

Os trechos acima mostram as diferentes formas que cada cultura celebra o Valentine's Day. Ao lermos os trechos, podemos dizer que:

a) Há um consenso global no que diz respeito à forma como as diferentes culturas locais celebram a data.
b) Tanto o Irã quanto a Arábia Saudita proibiram a comemoração do Valentine's Day, por razões de ordem cultural e religiosa.
c) Parece haver um consenso entre o Japão e a Índia, pois ambas as culturas negam o dia dos namorados, alegando ser uma data comercial, fruto de uma contaminação da cultura ocidental.
d) Na Finlândia, o Valentine's Day é comemorado principalmente por casais apaixonados.
e) A proibição da comemoração na Arábia Saudita tem sido muito bem sucedida

Anexo 4.5 – Texto Where does your Valentine's Day chocolate come from?

MONDAY, FEBRUARY 13, 2012

Where does your Valentine's Day chocolate come from?

Valentine's Day is approaching and so is the purchase and consumption of that delicious, dark, and tempting treat: chocolate. Chocolate is a commodity long revered, from the Mayans to modern day America; however, the chocolate in today's market may have a less than regal background.

Coming to the attention of the public market in 2001 with a series of investigative articles by Knight Ridder newspapers, we learned that much of the cocoa production for our Godiva, Nestlé, or Hershey chocolates was harvested by children trafficked into the field.[1] Some of the worst reported cases were along Africa's western coast (Ghana, Cote d'Ivoire, Togo), which accounts for more 75 percent of the world's cocoa market, according to foodispower.org.[2] Reports estimated that as many as 200,000 child slaves were working within the chocolate industry. Poverty stricken families would sell their children to traffickers, with the promise of a decent job. However, these children frequently ended up on cocoa farms, working 80 to 100 hours per week, beaten, and barely fed.[1] Adolescents are often the most vulnerable to this, as they look for any form of employment to support their families. It is acknowledged that, more than a decade later, little progress has been made.

Small victories, however, such as the government's release of their "List of Goods Produced by Child Labor or Forced Labor" and the passing of the 2010 "California Transparency in Supply Chains Act" give hope that the time is ripe for us to become more aware consumers; not just picking the chocolate with the best packaging, but rather pausing to select one that was made and produced through fair practices.

In the spirit of reducing exploitation of vulnerable youth around the world, IOFA encourages you to look more closely at what you buy this Valentine's Day. Whether starting in the candy aisle, or taking the first step towards self-education by discovering your own "slavery footprint" at www.slaveryfootprint.org, we all have a role to play in putting an end to slavery worldwide. This February 14th, you and your sweetie can still have delicious chocolate while reducing the demand for slave labor!

Carly Loehrke, Program Development Intern

[1] Atlas, D. (2012, February 12). Debra Atlas: Find chocolate with a conscience. [Web log comment]. Retrieved from http://www.redding.com/news/2012/feb/12/debra-atlas-find-chocolate-with-a-conscience/

[2] Food Empowerment Project. (2010). Slavery in the Chocolate Industry. Retrieved from http://foodispower.org/slavery_chocolate.htm

Disponível em <http://www.iofa-talk.blogspot.com/> Acesso 16 Mar 2012.

CONJUNTO DE ANEXOS 5

Anexo 5.1 – Unidade didática *What sports do you like?*

What sports do you like?

A Pair work Match these pictures with the sports in the chart below. Which sport is missing from the pictures?

TYPE OF SPORT	You do it just for fun.	Winning is very important.	You need a team.	It's very expensive.
____ play basketball	☐	☐	☐	☐
____ play golf	☐	☐	☐	☐
____ play soccer	☐	☐	☐	☐
____ play table tennis	☐	☐	☐	☐
1 play tennis	☐	☐	☐	☐
____ play volleyball	☐	☐	☐	☐
____ go biking	☐	☐	☐	☐
____ go hiking	☐	☐	☐	☐
____ go skiing	☐	☐	☐	☐
____ go swimming	☐	☐	☐	☐

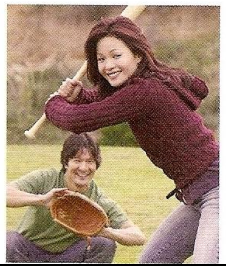
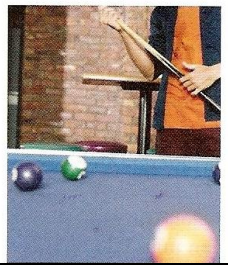
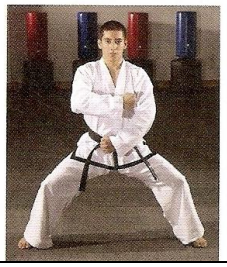
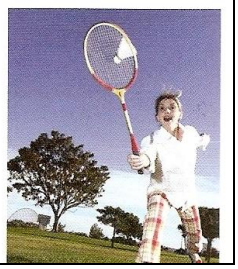
"I think number one is table tennis. But maybe it's tennis. What do you think?"

B Pair work Which statements in part A are true? Check (✓) the boxes.

"When you play basketball, you do it just for fun. And you need a team."

C Join another pair Compare your answers from the chart. Then discuss these questions.

- What sports do you like to play or do? What sports do you like to watch?
- What sports don't you like to play or do? Why not?
- What sports are popular in your country?

CONJUNTO DE ANEXOS 6

Anexo 6.1 – Unidade didática *Families*

Families

A Pair work Complete the charts.

Male	Female	Male	Female
brother	sister		daughter
	grandmother	grandson	
father			wife
	aunt	father-in-law	
nephew			cousin

B Listen James is describing his family. How are these people related to him? Write the answers in the boxes.

C Listen again These are the people in James's family. Write their names in part B.

Anna Bobby Clara George Gloria Mary Sophia Tony

D Group work Describe your family.

Anexo 6.2 – Conjunto de slides *Is this a family*?[97]

[97] Durante a aula, as imagens de cada família foram apresentadas separadamente, uma de cada vez. Todas as fotos foram retiradas do Google images® e foram aqui compactadas para economizar espaço.

Anexo 6.3 – Transcrição do vídeo *Kid meets his first gay couple*

Calen: A husband is a boy...
Man 1: Right
Calen: A wife is a girl and a husband is a boy. And you two are husbands?
Man 1: Right. That's right. So if you are a boy…
Calen: You will be a husband.
Man 1: Right.
Man 2: Yeah, we're both husbands.
Calen: You are both husbands? You married each other? That is funny.
Man 1: It's funny right?
Calen: I always see husbands and wives but this is the VERY FIRST TIME I SAW HUSBAND AND HUSBAND!
Man 1: ((laughing))
Calen: So funny ((thinking))... so that means you love each other?
Man 1: Yeah.
Calen: Yuck… You are much like…you are MUCH alike…I'm going to play ping pong now…
Man 1: Okay.
Calen: You can play if you want to.

Anexo 6.4 – Texto complementar *Family diversity*

Family Diversity

There are many different types of family in society today not just nuclear, cereal packet families. Sociologists describe different forms of the family, some of the main ones are:

Nuclear family - this family consists of:
- Parents
- Children

Extended family - this family usually consists of:
- Grandparents
- Parents
- Children

Reconstituted family- this type of family is more commonly known as a:
- Step family

Single parent – this family consists of:
- One parent (usually female)
- Children

Things to think about
- Is *the cereal packet family* an accurate picture of the 'typical' modern family?
- The roles of men and women in the home today – are they like the cereal packet view?
- What other types of families exist but are not mentioned above?

Source: http://sixthsense.osfc.ac.uk/sociology/research/family_diversity.asp

CONJUNTO DE ANEXOS 7

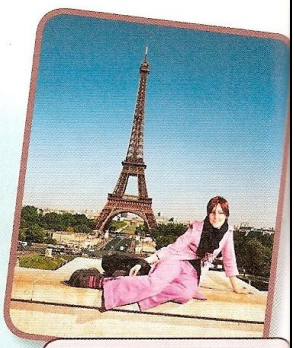
Anexo 7.1 – Unidade didática *Travel near and far*

Travel near and far

A Pair work Do you know where these famous places are? Match each place to the correct country. Then check your answers on page 92.

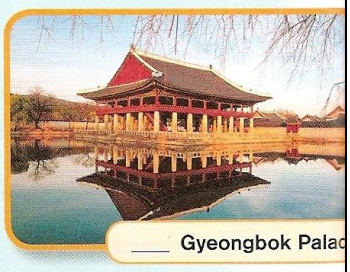
1. Australia
2. Brazil
3. Egypt
4. France
5. India
6. Italy
7. Korea
8. Mexico
9. Peru
10. Turkey
11. the U.K.
12. the U.S.

11 Tower Bridge

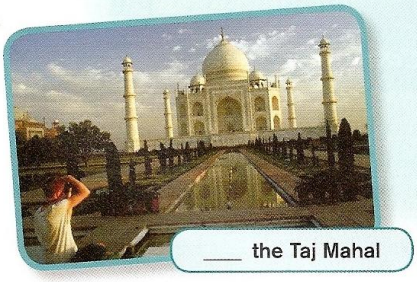


___ the Eiffel Tower

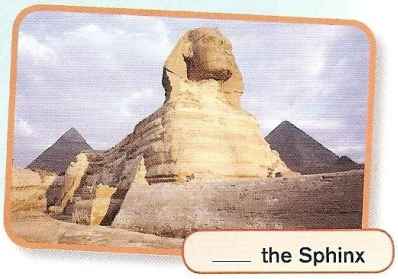
___ Machu Picchu



___ Gyeongbok Palac



___ the Taj Mahal



___ the Sphinx

B Join another pair Discuss these questions.

- Can you think of other famous places in the countries in part A?
- Which place would you like to visit the most?
- Which other country would you like to visit? Why?

"Another famous place in the U.K. is Big Ben."

"Yes, and there's Buckingham Palace and the British Museum."

C Listen Three people are talking about their vacations. Write the country each person visited.

Anexo 7.2 – Nomes de lugares[98]

❖ **Oral activity:**

For each place, say the first word that comes to your mind:

FRANCE

COLOMBIA

USA

IRAN

ENGLAND

SPAIN

AFGHANISTAN

CONGO

Which of these places would you visit? Why?
Which of them wouldn't you visit? Why not?

[98] No segundo slide, em sentido horário:
Castelo Arg-é Bam, Irã, disponível em <http://www.greenprophet.com/2008/07/eco-tourism-iran/>
Uma praia (cidade desconhecida), Colômbia, disponível em <http://www.colombia-thema.org/>
Pico Rhumsiki, República do Congo, disponível em <http://aregulardude.blogspot.com/2010/03/republic-of-congo.html>
Parque Nacional Band-e-Amir, Afeganistão, disponível em <http://www.travelandleisure.com/travel-blog/carry-on/2009/5/15/afghanistan-now-open-for-tourism>
Acesso em 13 de outubro de 2011.

Anexo 7.3 – Imagens de lugares 1

Would you visit these places? Can you guess where they are?

Would you visit these places? Can you guess where they are?

Iran

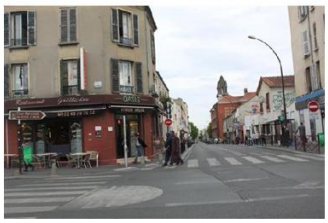
Colombia

Afghanistan

Congo

Anexo 7.4 – Imagens de lugares 2

Would you visit these places? Can you guess where they are?



Would you visit these places? Can you guess where they are?

France

England

USA

Spain

Anexo 7.5 – Slide utilizado no ciclo de ação "Noções de Nação"

Anexo 7.6 – Transcrição[99] da palestra *The danger of a single story*

THE DANGER OF A SINGLE STORY
By Chimamanda Adichie, Nigerian writer

I'm a storyteller. And I would like to tell you a few personal stories about what I like to call "the danger of the single story." I grew up on a university campus in eastern Nigeria. My mother says that I started reading at the age of two, although I think four is probably close to the truth. So I was an early reader. And what I read were British and American children's books.

I was also an early writer. And when I began to write, at about the age of seven, stories in pencil with crayon illustrations that my poor mother was obligated to read, I wrote exactly the kinds of stories I was reading. All my characters were white and blue-eyed. They played in the snow. They ate apples. (Laughter) And they talked a lot about the weather, how lovely it was that the sun had come out. (Laughter) Now, this despite the fact that I lived in Nigeria. I had never been outside Nigeria. We didn't have snow. We ate mangoes. And we never talked about the weather, because there was no need to.

My characters also drank a lot of ginger beer because the characters in the British books I read drank ginger beer. Never mind that I had no idea what ginger beer was. (Laughter) And for many years afterwards, I would have a desperate desire to taste ginger beer. But that is another story.

[99] Disponível em <http://www.caribbeanchoice.com/culture/content.asp?article=1650> Acesso em 23 de julho de 2011.

What this demonstrates, I think, is how impressionable and vulnerable we are in the face of a story, particularly as children. Because all I had read were books in which characters were foreign, I had become convinced that books, by their very nature, had to have foreigners in them, and had to be about things with which I could not personally identify. Now, things changed when I discovered African books. There weren't many of them available. And they weren't quite as easy to find as the foreign books.

But because of writers like Chinua Achebe and Camara Laye I went through a mental shift in my perception of literature. I realized that people like me, girls with skin the color of chocolate, whose kinky hair could not form ponytails, could also exist in literature. I started to write about things I recognized.

Now, I loved those American and British books I read. They stirred my imagination. They opened up new worlds for me. But the unintended consequence was that I did not know that people like me could exist in literature. So what the discovery of African writers did for me was this: It saved me from having a single story of what books are.

I come from a conventional, middle-class Nigerian family. My father was a professor. My mother was an administrator. And so we had, as was the norm, live-in domestic help, who would often come from nearby rural villages. So the year I turned eight we got a new house boy. His name was Fide. The only thing my mother told us about him was that his family was very poor. My mother sent yams and rice, and our old clothes, to his family. And when I didn't finish my dinner my mother would say, "Finish your food! Don't you know? People like Fide's family have nothing." So I felt enormous pity for Fide's family.

Then one Saturday we went to his village to visit. And his mother showed us a beautifully patterned basket, made of dyed raffia, that his brother had made. I was startled. It had not occurred to me that anybody in his family could actually make something. All I had heard about them is how poor they were, so that it had become impossible for me to see them as anything else but poor. Their poverty was my single story of them.

Years later, I thought about this when I left Nigeria to go to university in the United States. I was 19. My American roommate was shocked by me. She asked where I had learned to speak English so well, and was confused when I said that Nigeria happened to have English as its official language. She asked if she could listed to what she called my "tribal music," and was consequently very dissapointed when I produced my tape of Mariah Carey. (Laughter) She assumed that I did not know how to use a stove.

What struck me was this: She had felt sorry for me even before she saw me. Her default position toward me, as an African, was a kind of patronizing, well-meaning, pity. My roommate had a single story of Africa. A single story of catastrophe. In this single story there was no possibility of Africans being similar to her, in any way. No possibility of feelings more complex than pity. No possibility of a connection as human equals.

I must say that before I went to the U.S. I didn't consciously identify as African. But in the U.S. whenever Africa came up people turned to me. Never mind that I knew nothing about places like Namibia. But I did come to embrace this new identity. And in many ways I think of myself now as African. Although I still get quite irritable when Africa is referred to as a country. The most recent example being my otherwise wonderful flight from Lagos two days ago, in which there was an announcement on the Virgin flight about the charity work in "India, Africa and other countries."

So after I had spent some years in the U.S. as an African, I began to understand my roommate's response to me. If I had not grown up in Nigeria, and if all I knew about Africa were from popular images, I too would think that Africa was a place of beautiful landscapes, beautiful animals, and incomprehensible people, fighting senseless wars, dying of poverty and AIDS, unable to speak for themselves, and waiting to be saved, by a kind, white foreigner. I would see Africans in the same way that I, as a child, had seen Fide's family.

This single story of Africa ultimately comes, I think, from Western literature. Now, here is a quote from the writing of a London merchant called John Locke, who sailed to west Africa in 1561, and kept a fascinating account of his voyage. After referring to the black Africans as "beasts who have no houses," he writes, "They are also people without heads, having their mouth and eyes in their breasts."

Now, I've laughed every time I've read this. And one must admire the imagination of John Locke. But what is important about his writing is that it represents the beginning of a tradition of telling African stories in the West. A tradition of Sub-Saharan Africa as a place of negatives, of difference, of darkness, of people who, in the words of the wonderful poet, Rudyard Kipling, are "half devil, half child."

And so I began to realize that my American roommate must have, throughout her life, seen and heard different versions of this single story, as had a professor, who once told me that my novel was not "authentically African." Now, I was quite willing to contend that there were a number of things wrong with the novel, that it had failed in a number of places. But I had not quite imagined that it had failed at achieving something called African authenticity. In fact I did not know what African authenticity was. The professor told me that my characters were too much like him, an educated and middle-class man. My characters drove cars. They were not starving. Therefore they were not authentically African.

But I must quickly add that I too am just as guilty in the question of the single story. A few years ago, I visited Mexico from the U.S. The political climate in the U.S. at the time, was tense. And there were debates going on about immigration. And, as often happens in America, immigration became synonymous with Mexicans. There were endless stories of Mexicans as people who were fleecing the healthcare system, sneaking across the border, being arrested at the border, that sort of thing.

I remember walking around on my first day in Guadalajara, watching the people going to work, rolling up tortillas in the marketplace, smoking, laughing. I remember first feeling slight surprise. And then I was overwhelmed with shame. I realized that I had been so immersed in the media coverage of Mexicans that they had become one thing in my mind, the abject immigrant. I had bought into the single story of Mexicans and I could not have been more ashamed of myself. So that is how to create a single story, show a people as one thing, as only one thing, over and over again, and that is what they become.

It is impossible to talk about the single story without talking about power. There is a word, an Igbo word, that I think about whenever I think about the power structures of the world, and it is "nkali." It's a noun that loosely translates to "to be greater than another." Like our economic and political worlds, stories too are defined by the principle of nkali. How they are told, who tells them, when they're told, how many stories are told, are really dependent on power.

Power is the ability not just to tell the story of another person, but to make it the definitive story of that person. The Palestinian poet Mourid Barghouti writes that if you want to dispossess a people, the simplest way to do it is to tell their story, and to start with, "secondly." Start the story with the arrows of the Native Americans, and not with the arrival of the British, and you have and entirely different story. Start the story with the failure of the African state, and not with the colonial creation of the African state, and you have an entirely different story.

I recently spoke at a university where a student told me that it was such a shame that Nigerian men were physical abusers like the father character in my novel. I told him that I had just read a novel called "American Psycho" -- (Laughter) -- and that it was such a shame that young Americans were serial murderers. (Laughter) (Applause) Now, obviously I said this in a fit of mild irritation. (Laughter)

I would never have occurred to me to think that just because I had read a novel in which a character was a serial killer that he was somehow representative of all Americans. And now, this is not because I am a better person than that student, but, because of America's cultural and economic power, I had many stories of America. I had read Tyler and Updike and Steinbeck and Gaitskill. I did not have a single story of America.

When I learned, some years ago, that writers were expected to have had really unhappy childhoods to be successful, I began to think about how I could invent horrible things my parents had done to me. (Laughter) But the truth is that I had a very happy childhood, full of laughter and love, in a very close-knit family.

But I also had grandfathers who died in refugee camps. My cousin Polle died because he could not get adequate healthcare. One of my closest friends, Okoloma, died in a plane crash because our firetrucks did not have water. I grew up under repressive military governments that devalued education, so that sometimes my parents were not paid their salaries. And so, as a child, I saw jam disappear from the breakfast table, then margarine disappeared, then bread became too expensive, then milk became rationed. And most of all, a kind of normalized political fear invaded our lives.

All of these stories make me who I am. But to insist on only these negative stories is to flatten my experience, and to overlook the many other stories that formed me. The single story creates stereotypes. And the problem with stereotypes is not that they are untrue, but that they are incomplete. They make one story become the only story.

Of course, Africa is a continent full of catastrophes. There are immense ones, such as the horrific rapes in Congo. And depressing ones, such as the fact that 5,000 people apply for one job vacancy in Nigeria. But there are other stories that are not about catastrophe. And it is very important, it is just as important, to talk about them.

I've always felt that it is impossible to engage properly with a place or a person without engaging with all of the stories of that place and that person. The consequence of the single story is this: It robs people of dignity. It makes our recognition of our equal humanity difficult. It emphasizes how we are different rather than how we are similar.

So what if before my Mexican trip I had followed the immigration debate from both sides, the U.S. and the Mexican? What if my mother had told us that Fide's family was poor and hardworking? What if we had an African television network that broadcast diverse African stories all over the world? What the Nigerian writer Chinua Achebe calls "a balance of stories."

What if my roommate knew about my Nigerian publisher, Mukta Bakaray, a remarkable man who left his job in a bank to follow his dream and start a publishing house? Now, the conventional wisdom was that Nigerians don't read literature. He disagreed. He felt that people who could read, would read, if you made literature affordable and available to them.

Shortly after he published my first novel I went to a TV station in Lagos to do an interview. And a woman who worked there as a messenger came up to me and said, "I really liked your novel. I didn't like the ending. Now you must write a sequel, and this is what will happen ..." (Laughter) And she went on to tell me what to write in the sequel. Now I was not only charmed, I was very moved. Here was a woman, part of the ordinary masses of Nigerians, who were not supposed to be readers. She had not only read the book, but she had taken ownership of it and felt justified in telling me what to write in the sequel.

Now, what if my roommate knew about my friend Fumi Onda, a fearless woman who hosts a TV show in Lagos, and is determined to tell the stories that we prefer to forget? What if my roommate knew about the heart procedure that was performed in the Lagos hospital last week? What if my roommate knew about contemporary Nigerian music? Talented people singing in English and Pidgin, and Igbo and Yoruba and Ijo, mixing influences from Jay-Z to Fela to Bob Marley to their grandfathers. What if my roommate knew about the female lawyer who recently went to court in Nigeria to challenge a ridiculous law that required women to get their husband's consent before renewing their passports? What if my roommate knew about Nollywood, full of innovative people making films despite great technical odds? Films so popular that they really are the best example of Nigerians consuming what they produce. What if my roommate knew about my wonderfully ambitious hair braider, who has just started her own business selling hair extensions? Or

about the millions of other Nigerians who start businesses and sometimes fail, but continue to nurse ambition?

Every time I am home I am confronted with the usual sources of irritation for most Nigerians: our failed infrastructure, our failed government. But also by the incredible resilience of people who thrive despite the government, rather than because of it. I teach writing workshops in Lagos every summer. And it is amazing to me how many people apply, how many people are eager to write, to tell stories.

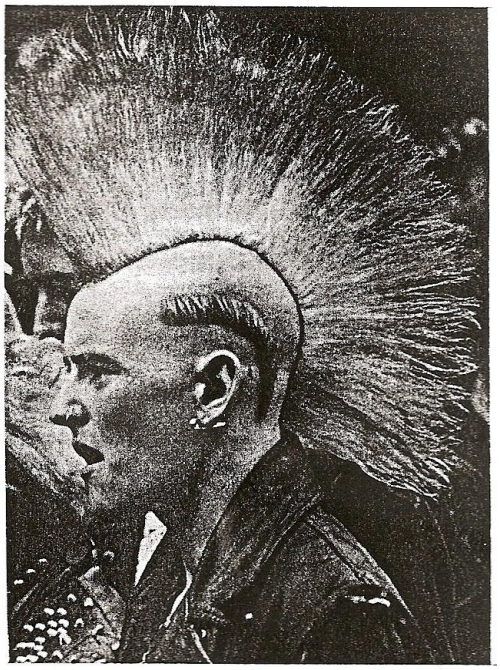
My Nigerian publisher and I have just started a non-profit called Farafina Trust. And we have big dreams of building libraries and refurbishing libraries that already exist, and providing books for state schools that don't have anything in their libraries, and also of organizing lots and lots of workshops, in reading and writing, for all the people who are eager to tell our many stories. Stories matter. Many stories matter. Stories have been used to dispossess and to malign. But stories can also be used to empower, and to humanize. Stories can break the dignity of a people. But stories can also repair that broken dignity. The American writer Alice Walker wrote this about her southern relatives who had moved to the north. She introduced them to a book about the southern life that they had left behind. "They sat around, reading the book themselves, listening to me read the book, and a kind of paradise was regained." I would like to end with this thought: That when we reject the single story, when we realize that there is never a single story about any place, we regain a kind of paradise. Thank you. (Applause)

CONJUNTO DE ANEXOS 8

Anexo 8.1 – Handout "*You never can tell*"

14.7 YOU NEVER CAN TELL

Is it possible to guess what a person thinks by the way he or she looks?



Work in groups. Do you think these two people have similar or different opinions about most things?
Decide what each one would say about
– rock music
– clothing
– what to do for a fun night out
– how to decorate an apartment
– the kind of job he would like
– the military
– making money
– raising children
– hunger in the world
– nuclear war
– what's important in life

Anexo 8.2 – Texto "A personal narative" e apresentação do AAE

A PERSONAL NARRATIVE…

Yo, What's up? I'm Joe and I live in a condo in NY. I ain't married and I ain't got no kids. But I have a girlfriend, Nancy. She don't want kids too and that is cool. I takin a technical course but I wanna work with music or something like that. I have a band but we suck. We be practicing a lot but we still suck. Nancy don't go to college 'cause she have to work in her father's market. She ain't happy with her life but she don't have no choice. Right now she at home, she ain't workin. Poor Nancy, she need a break! When I finish school I gonna travel with my band and sing in bars for a living.

DISCUSSION & EXERCISES

1) Are you familiar to these words or sentences?
2) Where have you heard/seen them?
3) Are these sentences common in your textbook? Why (not)?
4) Can you write the "correspondent standard language" for each of the sentences below?
5) In which contexts are each of the varieties appropriate? In which contexts aren't they considered appropriate?
6) How can you relate the sentences below to the language varieties we have in Brazil?
7) Do you think it's important to know other language varieties in English?
8) What is the connection between question 3 and the "single story" by Chimamanda Adichie?

Non-standard/Vernacular English	Standard English
Yo, what's up?	
I ain't married.	
I ain't got no kids.	
She don't want kids.	
I takin a technical course.	
I wanna work with music.	
I have a band but we suck.	
We be practicing.	
Nancy don't go to college 'cause she have to work.	
She ain't happy.	
She don't have no choice.	
Right now she at home.	
She need a break.	
I gonna travel with my band.	

Anexo 8.3 – Excertos de uma proposta de tradução de dialeto (Hanna, 2006[100])

"Cut out the crap"	"Chega de baboseira"
"Hey! Whoa!"	**"Meu! Ah-hum!"**
"You got any experience as a porter?"	"Você tem experiência como faxineiro?"
"Wha? Sweepin and moppin and all that nigger shit?"	"Quê? Aí, vassôra, pano de chão, essas merda de serviço de preto?"
"Watch your mouth, boy. I got a clean business."	"Dobra a língua, rapaz. Meu negócio é de respeito."
"Hell, anybody do that, especially color peoples." (...)	"Porra, qualqué um faz isso, inda mais seno preto, tá ligado?" (...)
"Be good," Mr. Watson answered vaguely. "Be well behave with the lady.	"Num fala assim", respondeu o Sr. Watson vagamente. "Si comporta com a dona."
"Wha? Ooo-wee. You don understan at all, man. I got a job workin with a *bird*. How you like workin with a bird?" Jones aimed some smoke over the bar. "I mean, I'm glad that girl gettin a chance. She been workin for that Lee mother a long time. She need a break. But I bet that bird be makin more money than me. Whoa!"	"Quê? Ôxe! Cê num entende nada, mano. Eu tô trabalhano cum *passarinho*. Se ia gostá de trabalhá cum passarinho?" Jones lançou fumaça sobre o balcão. "Acho da hora a moça tê uma chance. Ela trabalha pra aquela vaca (24) da Lee faz tempo, tá ligado? Ela precisa de um *breique* (25). Mas eu aposto que aquele passarinho tá ganhano mais dinheiro que eu. Ah-hum!
"Be nice, Jones."	"Seje bonzinho, Jones."
"Whoa! Hey, you really been brainwash," Jones said. "You ain got nobody to come in and mop your flo. How come? Tell me	"Ah-hum! Eles fez mesmo uma lavage cerebral no cê", disse Jones. "Cê não tem ninguém passano pano no teu chão. Por quê? Diz aí."

[100] Hanna, K. R. V. tradução do dialeto literário de Burma Jones, da obra A Confederacy of Dunces, de John Kennedy Toole. Dissertação de Mestrado: Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

Anexo 8.4 – Letra da música *Ain't got no I got life*, de Nina Simone

Ain't Got No, I Got Life

Nina Simone (1933-2003)

Ain't got no home, ain't got no shoes
Ain't got no money, ain't got no class
Ain't got no skirts, ain't got no sweaters
Ain't got no faith, ain't got no beard
Ain't got no mind
Ain't got no mother, ain't got no culture
Ain't got no friends, ain't got no schooling
Ain't got no name, ain't got no love
Ain't got no ticket, ain't got no token
Ain't got no God
What have I got?
Why am I alive anyway?
Yeah, what have I got?
Nobody can take away
I got my hair, I got my head
I got my brains, I got my ears
I got my eyes, I got my nose
I got my mouth, I got my smile
I got my tongue, I got my chin
I got my neck, I got my boobs
I got my heart, I got my soul
I got my back, I got my sex
I got my arms, I got my hands
I got my fingers, Got my legs
I got my feet, I got my toes
I got my liver, Got my blood

I've got life, I've got my freedom
I've got the life
I got a headache, and toothache,
And bad times too like you,
I got my hair, I got my head
I got my brains, I got my ears
I got my eyes, I got my nose
I got my mouth, I got my smile
I got my tongue, I got my chin
I got my neck, I got my boobies
I got my heart, I got my soul
I got my back, I got my sex
I got my arms, I got my hands
I got my fingers, Got my legs
I got my feet, I got my toes
I got my liver, Got my blood
I've got life, I've got my freedom
I've got life, I'm gonna keep it
I've got life, I'm gonna keep it

Anexo 8.5 – Tiras em quadrinho da *Turma da Mônica* em inglês

Copyright ©1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Redistribution in whole or in part prohibited. 6517

Copyright © 2002 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Redistribution in whole or in part prohibited. 6614

Disponível em <http://www.monica.com.br/ingles/index.htm> Acesso 18 Ago 2011.

Anexo 8.6 – Representação do punk em um cartoon

"Ele não deve ser assim tão ruim se ainda gosta de pasta de amendoim".

CONJUNTO DE ANEXOS 9

Textos áudio-visuais (CD encartado)

1. Sorry, Kevin Rudd's Apology to the Stolen Generation
Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=b3TZOGpG6cM>
Acesso 15 Out. 2010.

2. Australia's Stolen Generation
Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=48YkD3Ma8EY&feature=fvsr>[101]
Acesso 26 Out 2010.

3. The Stolen Generation
Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=KzpsBqwCQqE >
Acesso 26 Out. 2010.

4. Rabbit Proof Fence trailer
Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=xCFH-BQ4UPw >
Acesso 26 Out. 2010.

5. Roger Hogson, School (Supertramp)
Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=cTXWXufaTSQ >
Acesso 10 Set. 2010.

6. Kid meets gay couple for the first time
Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=-4-UXtROdGo>
Acesso 25 Set 2011.

7. The danger of a single story[102] (Chimamanda Adichie)
Disponível em
<http://www.ted.com/talks/lang/pt/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story.html>
Acesso 05 Ago 2011.

---

[101] Removido posteriormente pelo usuário.
[102] Traduzido para o português como "O perigo da história única"