

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS
HUMANAS

SANDRO SILVA ROCHA

Investigando uma alternativa do ensino de língua inglesa
em um contexto local de Educação Básica de uma escola
pública paulista

VERSÃO CORRIGIDA

São Paulo
2018

SANDRO SILVA ROCHA

Investigando uma alternativa do ensino de língua
inglesa em um contexto local de Educação Básica de
uma escola pública paulistana

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

Área de concentração: Linguagem, Educação e
Sociedade

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Walkyria M.^a Monte Mór

São Paulo
2018

DEDICATÓRIA

Aos atuais e futuros professores e alunos da rede pública de ensino.

Aos alunos, professores, membros da gestão e funcionários da escola-campo da pesquisa.

Aos meus colegas de pesquisa e de trabalho.

Aos meus alunos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço minha família, que sempre apoiou as minhas iniciativas profissionais e educativas, com muito amor e paciência para me ajudar a superar os momentos difíceis.

À minha orientadora, com quem eu tive a sorte de me identificar em diversos aspectos e que depositou a sua confiança no meu trabalho e se manteve paciente durante as turbulências causadas pelo desgaste intelectual, sabendo sempre me orientar com destreza e precisão.

Aos meus colegas de pesquisa e de trabalho, que sempre me estimulavam com suas perguntas e demonstrações de interesse no trabalho de pesquisa ora apresentado. Agradeço imensamente as suas contribuições para o levantamento bibliográfico e disponibilidade para esclarecimentos teóricos e práticos.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) por possibilitar a minha dedicação integral ao trabalho de pesquisa que ora apresento.

A todos aqueles que, direta ou indiretamente, depositaram sua confiança e expectativa no resultado apresentado por este trabalho.

Investigando uma alternativa do ensino de língua inglesa em um contexto local de Educação Básica de uma escola pública paulistana

Resumo: Pesquisa desenvolvida numa escola da rede municipal de ensino de São Paulo com o intuito de buscar diferentes perspectivas educacionais em que o ensino da língua inglesa pudesse ser reapropriado e ajustado aos interesses de aprendizagem locais da língua, tida como franca. Para isso, fez-se uso não somente dos dados gerados e coletados no campo da pesquisa com os procedimentos da etnografia aplicados à educação como também de bibliografia relevante da área, com enfoque principal nos textos que documentam a legislação brasileira sobre educação em diversos momentos históricos e nos pressupostos dos autores dos Novos e Multiletramentos e da Decolonialidade. A escola, campo da pesquisa, se apresentou como um exemplo satisfatório para ilustrar diversos pontos levantados ao longo da parte teórica do trabalho.

Palavras-chave: Educação, Ensino de Inglês, Novos Letramentos, Decolonialidade, Políticas Educacionais Brasileiras.

Investigating an English language learning alternative at a local context of a Basic Education public school in the city of São Paulo

Abstract: Research developed at a public school in the city of Sao Paulo aiming at investigating different educational perspectives in which the English Language Teaching could be readapted and adjusted to the local interests and needs of the students. To accomplish this plan, we made use not only of the data produced and collected on the field of research with ethnographic procedures applied to educational research as well as relevant bibliography on the area, focusing mainly on the texts that documented Brazilian laws on education at different historical moments and the theories of New and Multiliteracies and of Decoloniality. The school, field of research, proved itself to be a good example in order to highlight several concerns which were brought by most of the theoretical concepts of this work.

Keywords: Education, English Teaching, New Literacies, Decoloniality, Brazilian Educational Policies.

Índice

Introdução.....	7
1 Apresentação do pesquisador.....	9
2 Questões de pesquisa.....	11
3 Metodologia de pesquisa.....	12
4 Organização da Dissertação.....	15
Capítulo 1: Ensino tradicional e ensino não tradicional.....	17
1 As escolas tradicionais e os sistemas educacionais no Brasil.....	17
2 Escola como Aparelho Ideológico do Estado.....	22
3 As Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional do Período Republicano.....	24
(3.a) Organização do conhecimento.....	26
(3.b) Organização dos aprendizes.....	31
(3.c) Organização espacial.....	33
4 As escolas não-tradicionais e a busca da superação de algumas desigualdades educativas.....	35
(4.a) Um telos para as escolarizações não-tradicionais.....	36
(4.b) O impacto das novas mídias.....	39
(4.c) O problema da precariedade.....	47
(4.d) Práticas de letramentos na era da Globalização.....	49
5 “E localmente?” Contextualizando.....	54
Capítulo 2: Panorama histórico do ensino de línguas no Brasil e a proposta dos Novos Letramentos.....	56
1 Panorama histórico do ensino de línguas nas escolas brasileiras.....	56
(1.a) Métodos.....	59
1.a.i. Uma pedagogia para a era do pós-método.....	61
2 A pedagogia dos Novos Letramentos.....	65
3 Alguns conceitos básicos da proposta dos Novos e Multi – Letramentos.....	67
(3.a) Ideias subjacentes sobre política, linguagem e pedagogia.....	67
(3.b) Multimodalidade.....	67
(3.c) Design.....	72
(3.d) Aplicação pedagógica dos Novos Letramentos.....	74
4 Problematicando o ensino-aprendizagem da língua inglesa contextualizada localmente.....	76
Capítulo 3: Ensino de inglês na escola-campo e a busca por uma alternativa não-tradicional.....	82
1 A escola-campo da investigação.....	83
(1.a) Alternativas ao modelo tradicional presentes na escola.....	83
1.a.i. Agrupamento dos alunos.....	84
1.a.ii. Espaços físicos.....	85
1.a.iii. Recursos pedagógicos.....	92
1.a.i. Currículo.....	96
2 Algumas categorias teóricas de análise para a proposta da escola.....	98
3 Sintetizando.....	104
(3.a) O ensino de línguas estrangeiras na escola.....	106
Considerações finais.....	114
Referências Bibliográficas.....	117

Introdução

O tema proposto para o presente trabalho de pesquisa se originou a partir do interesse em investigar os fatores que concorrem para o alegado insucesso no ensino da língua inglesa nas escolas regulares e a crença generalizada de que tal língua não consiga ser aprendida ou ensinada de maneira satisfatória em tal contexto.

Para tal finalidade, foi necessário levar em consideração as diferentes visões do que possa significar qualidade de ensino e, ao assumir uma delas, a presente investigação se propôs ir a fundo em alguns fatores da dimensão do ensino da língua estrangeira nas escolas brasileiras. Algumas das direções para as quais este trabalho aponta são: 1) a origem do pensamento que forja o modelo tradicional de educação escolar que é adotado ainda hoje para as instituições públicas de ensino, o seu valor social, seu investimento e o desenho de políticas públicas educacionais; 2) o histórico do ensino das línguas estrangeiras nas escolas públicas e 3) a situação da língua inglesa no conjunto de componentes obrigatórias do currículo da Educação Básica, especialmente nas propostas de ensino que procuram alternativas ao modelo tradicional.

Como o trabalho é inicialmente sobre o ensino da língua estrangeira e o mesmo não pode ser considerado de maneira isolada em relação à estrutura escolar ao qual está vinculado, foi igualmente necessário estudar com certa profundidade epistemológica o modelo escolar adotado e pensar numa reapropriação adaptada desse modelo. Em várias instâncias, foi possível estabelecer paralelos entre o ensino da língua estrangeira e o viés colonial do sistema educativo escolar. Assim, uma vez que o que este trabalho propõe de alternativa para a perspectiva de ensino da língua inglesa consegue ser muito mais facilmente posta em prática em um contexto que lhe seja favorável, a ideia seria apresentar, a partir de uma pesquisa feita em campo¹, uma alternativa possível para a reapropriação dessa língua ao nosso contexto local.

Nesse sentido, importa falar sobre investimento e valor social da educação. Sobre isso, Kalantzis & Cope (2008) trazem, no início de sua obra, algumas considerações gerais sobre o tema educação sob diferentes perspectivas, que podem ajudar a situar a realidade descrita nesta pesquisa. A primeira dessas perspectivas diz respeito ao valor atribuído à educação institucional como forma

1 Farei mais menções ao campo de pesquisa ao longo do presente trabalho. A descrição completa está presente no capítulo 3 desta dissertação.

de ajudar a lidar com as demandas do que os autores vão chamar de ‘tempos interessantes’ para a educação, uma forma de tentar amenizar o espanto causado pela relação inversamente proporcional existente entre esse mesmo valor atribuído e o seu investimento por parte dos governos dos países que compõem a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

O aumento no valor atribuído à educação têm a ver com as demandas postas sobre a mesma, que podem estar ligadas ao seu principal objetivo, como o conhecimento, mas também ao idealizar-se a escola como espaço para a correção de desigualdades, pobreza, preconceito, além de possibilitar justiça social, socialização coesa, habilidades de trabalho, descobertas científicas, criação de riquezas e realização pessoal (Kalantzis & Cope, 2008).

Esse aumento de valores e responsabilidades atribuídas às instituições escolares estão em contraste com o investimento dispensado pelos Estados que compõem a OCDE. Tais investimentos diminuíram na área da educação, segundo dados apresentados pelos autores². O caso é o oposto quando falam sobre os investimentos na área da saúde, sobre o qual os autores acrescentam que, mesmo com esse aumento, ainda é necessário trilhar um longo caminho para disponibilizar as possibilidades da medicina moderna a todos. Ora, se isso acontece na área da saúde, que recebe, em média, mais investimento que a área da educação, podemos dizer que o caminho a ser trilhado para disponibilizar as possibilidades da **educação** moderna a todos é ainda muito maior.

No caso específico do governo brasileiro, esses dados parecem ainda mais pessimistas. Recentemente, foi aprovado um congelamento dos gastos públicos pelas próximas duas décadas³. O que significa que o investimento, tanto na área da saúde, quanto na área de educação e de outras áreas comandadas ou negociadas pelo serviço público, como segurança,

2 Os dados são do ano de 2003. Países da OCDE gastaram 8,8% de seus rendimentos totais em saúde, essa porcentagem era de 7,1% em 1990 e de 5% em 1970. Na área da educação, a porcentagem quase não saiu de 6,1% entre os anos de 1995 e 2002.

3 Trata-se de uma Emenda Constitucional n.º 95, que ficou conhecida como PEC do Teto antes de sua aprovação, no fim de 2016, se propondo a limitar o crescimento dos gastos públicos pelos próximos 20 anos via texto constitucional. O texto da lei está disponível no link: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em 27 de agosto de 2017.

transporte, lazer, cultura, justiça, entre outros sofrerão com uma drástica redução de investimento e, como consequência, colocar o país em atraso no seu desenvolvimento nessas áreas.

Assim, se a criação de um quadro favorável para o ensino da língua estrangeira passa necessariamente pela promoção de um quadro favorável para a educação escolar, então as propostas trazidas como contribuição por esses e outros autores requerem que se exija um maior investimento na área em que tal ensino se insere.

A área de língua inglesa partilha de algumas das demandas por recursos infraestruturais, humanos e tecnológicos que outras áreas possuem. No entanto, essa componente tem ainda outras particularidades, que serão abordadas de maneira mais detalhada ao longo do capítulo 2 deste trabalho. Elas dizem respeito não somente à proximidade que essa língua tem com o horizonte identitário e da vida prática do aprendiz das escolas públicas, mas também ao seu caráter quase que inerentemente colonial e anti-nacionalista⁴, tornando muito mais trabalhosa a sua apropriação sob uma perspectiva dos interesses locais no uso dessa ferramenta comunicativa.

1 Apresentação do pesquisador

Ao longo de todo meu percurso acadêmico, estudei em escolas públicas. Embora tenha alternado entre escolas municipais e estaduais, em sua maioria – ou seja, o segundo ciclo do Ensino Fundamental de oito anos e do Ensino Médio – foram cursados em escolas estaduais da rede paulista. O ensino superior, em nível de graduação, o fiz nesta Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo com um período sanduíche entre os anos de 2011 e 2013 na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. A permanência nesse intercâmbio acadêmico foi financiado com uma bolsa da Coordenadoria de Aperfeiçoamento do Ensino Superior (CAPES) pelo Programa de Licenciaturas Internacionais do Governo Federal. Nesse local, iniciei os estudos sobre educação, onde tive a oportunidade de começar a refletir acerca de problemas educacionais sob uma perspectiva comparada e retroativa em relação à formação recebida durante todo o processo.

4 Para que tal apropriação seja possível, seria necessário desnaturalizar esse viés colonizante. Por outro lado, a identificação inconsciente desse viés pode indicar uma (também inconsciente e efetiva) resistência a essa potencial colonização cultural (de costumes e valores, que podem ser avaliados de diversas maneiras, a depender da perspectiva adotada).

As reflexões foram continuadas e aprofundadas no meu retorno ao solo brasileiro, agora também na Faculdade de Educação (nos estudos de Licenciatura realizados em parceria com a Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas) da mesma universidade, principalmente através dos cursos, dentro da licenciatura, de Metodologia de Ensino das línguas portuguesa e inglesa e da Política e Organização da Educação Básica Brasileira. Nesses cursos, além das atividades do estágio obrigatório, desenvolvi pesquisas relacionadas à motivação dos alunos para o processo de ensino-aprendizagem de ambas as línguas, sempre buscando relacioná-las aos pressupostos teóricos elencados nos estudos das áreas da linguagem, da sociologia, da psicologia e da filosofia da educação, dentre outras iniciadas em solo conimbricense.

Também interessante mencionar que o meu trabalho enquanto professor se iniciou no ano de 2004, enquanto monitor na escola de idiomas onde estudei a língua inglesa em uma cidade do interior de São Paulo. Atualmente, atuo como professor efetivo de língua inglesa para alunos do segundo ciclo do Ensino Fundamental da rede municipal de São Paulo. A escola onde trabalho já teve a experiência com uma proposta metodológica diferenciada da tradicional, a qual buscamos retomar atualmente, eu e o grupo de professores, junto à comunidade de aprendizes e seus responsáveis.

Durante meu percurso escolar, tanto na rede pública, como nas escolas de idiomas antes e durante a graduação, pude observar práticas de professores diferentes, especialmente no que diz respeito ao ensino de inglês, mas também de outras línguas adicionais (ou estrangeiras) e busquei tentar compreender a falta ou a presença de motivação para a aprendizagem dessas. Ao longo das pesquisas feitas durante os estágios e as disciplinas de pós-graduação, questões dentro da área da psicologia da educação me foram úteis, principalmente aquelas relacionadas ao ensino da língua estrangeira, tais como: a motivação relativa ao chamado desempenho escolar, identidades forjadas na imagem do idioma, apropriação e ideologias presentes na construção dessas identidades.

No momento desta pesquisa, interessa estabelecer uma conexão entre os aspectos sócio-históricos e os aspectos materiais/infraestruturais para tentar propor uma interpretação que estabeleça uma relação entre esses fatores, razão pela qual apresento a presente pesquisa.

Portanto, apresento o atual trabalho de pesquisa não só como resultado do amadurecimento teórico e experiencial vivido enquanto professor, aluno e estagiário, mas também como contribuição para o Projeto Nacional de Letramentos⁵, cujo quadro de pesquisadores tenho a honra de compor.

2 Questões de pesquisa

O interesse investigativo que trago para o atual trabalho de pesquisa está direcionado a propor uma interpretação para uma possível causa originária e comum para os problemas educacionais e os impactos dessa no ensino-aprendizagem do inglês como língua estrangeira, bem como buscar possíveis evidências de contribuições de uma nova orientação educacional para o ensino dessa língua, através de uma articulação teórica que busque endereçar tais problemas, para uma percepção crítica destes. Dentro desse panorama, busco compreender os sentidos atribuídos à educação escolar, considerando como princípio ético tido para tal educação o da promoção de justiça social, através da garantia de seu ensino sob a forma de direito. Assim, com foco na escola-campo desta pesquisa, busco interpretar de que maneira ou em que medida se dá (ou não) a efetivação do direito à escolarização e em que medida este se encontra desinteressado ou não de intuítos políticos, econômicos, sociais, dentre outros.

Outro princípio ético que se assume dever guiar a educação, tanto informal, quanto formal, é de que ela dê conta da preparação das crianças e jovens para a vida adulta, portanto, autônoma. Nesse sentido, de acordo com as novas demandas, busco averiguar se e de que maneiras a educação formal provê a construção de um ethos social (Knobel & Lankshear, 2007) para um aprendiz capaz de lidar com as questões locais e globais e suas mútuas implicações, por meio do aprendizado de línguas.

Assim, as perguntas de pesquisa se resumem da seguinte maneira:

- I. Considerando-se que há queixas comuns acerca da educação linguística, é possível que existam também causas comuns para os problemas causadores de tais queixas?

⁵Projeto Nacional de Letramentos: Linguagem, Cultura, Educação e Tecnologia, cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq. Encontra-se em seu 2º ciclo, 2015-109, é sediado na FFLCH – USP e coordenado pelos professores doutores Walkyria M.^a Monte Mór e Lynn Mário T. Menezes de Souza. Vinte e sete universidades brasileiras de diversas regiões integram esse projeto.

- II. Seria o caso de uma proposta diferenciada (como a da escola-campo) para a educação linguística ter as mesmas questões?
- III. A educação na escola-campo provê a construção de um ethos social para um aprendiz capaz de lidar com as questões locais e globais e suas mútuas implicações, por meio do aprendizado de línguas? Se sim, como isso se evidencia?

3 Metodologia de pesquisa

A metodologia de pesquisa empregada para este trabalho é qualitativa de natureza etnográfica. Esta desfruta ainda, muitas vezes, de pouco prestígio acadêmico (Kincheloe, 2007) por aqueles que defendem um viés mais cientificista de metodologia de pesquisa, se comparada ao tempo consolidado da prática da metodologia positivista convencional. Entendo, portanto, que o mais importante é salientar que os métodos empregados de geração de dados, bem como a articulação dos mesmos às teorias trazidas, não carecem em nenhum momento do rigor acadêmico exigido para um trabalho de pós-graduação na área das ciências humanas, justamente porque o rigor acadêmico da pesquisa aqui desenvolvida tem outro compromisso epistemológico.

Segundo Kincheloe (2007):

“O discurso não pode ser removido das relações de poder e da luta para criar sentidos particulares e vozes específicas legítimas. Os discursos dominantes moldam o processo de pesquisa, surgindo como tecnologias de poder que regulam quais conhecimentos são validados e quais são relegados ao lixo da história. Os bricoleurs observam cuidadosamente enquanto o poder opera para privilegiar os dados oriundos de determinados cenários acadêmicos ou político-econômicos. A forma insidiosa como esse processo opera dá testemunho do axioma de que o poder funciona melhor quando não é reconhecido como tal.” (KINCHELOE, 2007, p. 21)

Assim, coadunando-se com uma perspectiva não positivista para a educação, cujo compromisso é o de evidenciar as relações de poder presentes na construção do discurso escolar e do conhecimento e, considerando-se, para isso, as relações entre as suas dimensões

teóricas e práticas, e entre seus elementos escritos, estruturais e visuais, a metodologia de pesquisa empregada não poderia ser outra que não a qualitativa de cunho etnográfico.

No capítulo introdutório do livro *Pesquisa em educação: conceituando a bricolagem*, intitulado “O poder da bricolagem: ampliando os métodos de pesquisa”, Kincheloe (2007) faz uma defesa tenaz da inovação epistemológica para as metodologias de pesquisa, aqui especificamente para as produções acadêmicas dentro das ciências humanas. Nele, o autor concebe tanto as observações quanto as suas análises sob uma perspectiva múltipla e interativa, propondo um fim às barreiras disciplinares impostas pela modernidade e aceitando a descrição da observação do real tal qual ela é: complexa.

A adoção de tal concepção para a escolha da metodologia de pesquisa requer a rejeição de processos que se enquadram no que o autor chama de “modalidades de raciocínio que vêm de processos atestados de análise lógica”. Assim, a fim de que a complexidade tanto da descrição da interpretação da realidade investigada quanto a complexidade de pensamento proposta por Morin (2000) esteja refletida no processo investigativo, a metodologia de pesquisa adotada necessitava ser também complexa. E, para isso, se fez necessário ampliar o que Kincheloe (2007) denomina “razão instrumental, de racionalidade irracional no uso de métodos de pesquisa passivos, externos e monológicos.”

“Na bricolagem ativa, unimos nossa visão do contexto de pesquisa à nossa experiência anterior com métodos de pesquisa. Usando esses conhecimentos, fazemos bricolagem, no sentido de Lévi-Strauss, com nossos métodos de pesquisa, em contextos de campo e interpretativos. Essa ação da bricolagem é um processo cognitivo de alto nível que envolve construção e reconstrução, diagnóstico contextual, negociação e readaptação.” (KINCHELOE, 2007, p. 17)

Em seu livro intitulado “Etnografia da Prática Escolar”, André (2003) conceitua alguns tipos de pesquisa qualitativa, dos quais reconheço como parte da pesquisa apresentada o *estudo de caso* e a *pesquisa do tipo etnográfico*. O estudo de caso se aplica na medida em que fora escolhido um campo específico para a observação requerida pelas questões de pesquisa, campo que tenho a oportunidade de descrever no capítulo 3 do presente trabalho.

No campo da pesquisa, como já mencionado anteriormente, foram empregados procedimentos da etnografia, embora adaptadas à educação, uma vez que, segundo a autora, o seu cunho original tenha se dado para as pesquisas dentro da antropologia, cujos requisitos são empregados com outro enfoque (André, 2003, p. 28). Assim:

“Em que medida se pode dizer que um trabalho pode ser caracterizado como do tipo etnográfico em educação? Em primeiro lugar quando ele faz uso das técnicas que tradicionalmente são associadas à etnografia, ou seja, a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos.” (ANDRÉ, 2003, p. 28)

Em seguida, André (2003, p. 28-29) enumera algumas características desse tipo de pesquisa que ora sintetizo:

1. uso de técnicas associadas à etnografia;
2. observação participante (interação entre pesquisador e objeto);
3. ênfase no processo;
4. preocupação com o significado que os sujeitos de pesquisa têm de si;
5. trabalho de campo (pesquisa naturalística);
6. descrição e indução;
7. formulação de hipóteses, conceitos, abstrações, teorias (e não sua testagem).

Assim, indo ao encontro de tais características atribuídas para a etnografia educacional, lancei mão de instrumentos como entrevistas gravadas ou anotadas com alguns professores, anotações no diário de campo da pesquisa, fotografias, conversas com a diretora e de uma entrevista semi-estruturada com um grupo de alunos. Ao longo do processo interativo entre o campo da pesquisa e o pesquisador, as questões de pesquisa e a metodologia foram atualizadas ao longo do processo investigativo, onde reside a sua ênfase. Procurei, na medida do possível, observar e interpretar os dados fornecidos pelos sujeitos de pesquisa considerando o significado que eu consegui apreender do que eles puderam partilhar. Todos os dados foram coletados no seu curso natural, e o único tipo de intervenção ativa foi a escolha de exemplos ilustrativos das reflexões teóricas propostas. Portanto, as interpretações são sempre construídas a partir dos dados e em interação com a experiência e a formação teórica do pesquisador.

As entrevistas guiadas e semi-estruturadas e as conversas são peças-chave para a interpretação do estudo de caso na medida em que elas levam em conta a escola-campo da pesquisa pela perspectiva dos atores sociais envolvidos no processo educacional.

As fotografias apresentadas se mostram necessárias para ilustrar e registrar, sempre de maneira comparativa, os processos inovadores implantados na infraestrutura predial da escola-campo, bem como a utilização desses espaços.

O diário de campo serviu para anotações acerca das observações feitas nos espaços escolares, das atividades desenvolvidas, das impressões obtidas a partir dessas observações. Dentre as atividades desenvolvidas estão as sessões de estudos de roteiro nos salões, as aulas de especialistas dentro das salas e nos espaços abertos.

Dentre as características para a metodologia de pesquisa empregada está a consideração do processo educacional de maneira mais aproximada da realidade e desvinculada de interesses que busquem sistematizar os dados em busca de uma teoria ou de sua confirmação. Assim, as observações ficam abertas para interpretar fenômenos não previstos pelo fato de estes não estarem estabelecidos. Se por um lado, as interpretações não permitem uma afirmação categórica e unívoca sobre o observável, por outro lado, elas permitem uma abertura maior para tratar todos os dados, sem restrições de caráter quantificável.

4 Organização da Dissertação

No primeiro capítulo desta dissertação, começo por discorrer a respeito da história da educação escolar brasileira a fim de buscar entender as particularidades inerentes à nossa educação. Nesse capítulo, falo sobre a apropriação do modelo iluminista, com as críticas feitas a tal modelo por pensadores de outros locais. Falo também, em linhas gerais, sobre a legislação que deu base à educação nacional durante o período republicano, de modo a entender o papel da língua estrangeira nessas legislações e o quanto elas davam de liberdade para os contextos locais em termos de opções. Também foi necessário trazer à tona alguns dos problemas referentes à infraestrutura precarizada e à exclusão ao direito à educação. Falo ainda sobre a necessidade da educação possuir uma finalidade para além da qualificação profissional e de seus desafios na atual era da

globalização e das novas linguagens que emergem com as novas ferramentas de produção, circulação e consumo de gêneros comunicativos.

No segundo capítulo, faço um breve panorama do ensino das línguas estrangeiras no Brasil, que remonta ao seu período colonial, enquanto o próprio português era ensinado como língua estrangeira e seu ensino estava fortemente vinculado aos interesses culturalmente assimilacionistas colonizadores. Falo um pouco sobre as atuais tendências pedagógicas para o ensino da língua inglesa e proponho algumas adaptações a alguns contextos brasileiros em que a língua inglesa tenha uma importância mais imediata aos seus aprendizes.

Por fim, no terceiro capítulo, retomo as reflexões desenvolvidas nos dois primeiros capítulos ilustrados com exemplos da escola-campo da pesquisa. Nele, é possível descrever o agrupamento dos aprendizes, a utilização dos espaços físicos, os recursos pedagógicos e as experiências didáticas vivenciadas pelos seus aprendizes. Falo, principalmente, sobre o ensino das línguas estrangeiras, seus métodos, suas particularidades num contexto diferenciado, com enfoque principal na língua inglesa.

Capítulo 1: Ensino tradicional e ensino não tradicional

1 As escolas tradicionais e os sistemas educacionais no Brasil

Em se tratando da educação brasileira, considerando-se a dimensão continental do país e as suas diferenças, tratar as nossas unidades escolares no singular pode ser muito redutor. Qualquer generalização seria falha e talvez fosse menos impreciso se referir às escolas regulares no plural, de modo a refletir e garantir-lhes o direito à pluralidade, ainda que essas escolas estejam mais diretamente submetidas ao poder centralizador do Estado que as financiam, como é o caso das escolas públicas.

Entretanto, existe de fato um modelo adotado para a grande maioria das escolas no Brasil (e no mundo), que constitui a imagem prototípica que se faz de tal instituição. Essa imagem tem sua origem num tempo e local específicos e esse modelo continua comum para as escolas, uma vez que o pensamento que forjou o seu surgimento continua presente nos dias atuais. O modelo adotado para as escolas atualmente surgiu no século XIX como fruto do pensamento iluminista (Morin, 2000) para a escolarização de massas. Estudiosos da área de Letramentos, Kalantzis e Cope (2008) assim descrevem e referido modelo:

“Until recently, the practice of institutionalised education, and of writing, was meant to be for the few. It was only in the past two centuries in the West, and in the 20th century in developing nations, that education began to take its modern universal, compulsory, mass-institutional form: now immediately recognisable in almost every corner of the Earth. When politicians say they are going to support education, they almost always have institution building in mind – new or extended schools, colleges or universities in the forms that have emerged to dominance everywhere in the world over the past two centuries.” (KALANTZIS & COPE, 2008, p. 6)

Isso acabou forjando a ideia de escolarização em praticamente todo o mundo – ou, pelo menos, em todo o Ocidente – a ponto de tal modelo se naturalizar no que podemos chamar de ensino tradicional.

Nessa escola, idealizam-se alunos agrupados pela faixa etária em turmas que variam de tamanho, com uma média de 30 aprendizes em salas de aula, sentados em carteiras à frente de um professor, que expõe o conteúdo oralmente, fazendo uso de um quadro para as anotações a serem copiadas. Segundo Kalantzis & Cope (2008), essa é a estrutura básica de uma unidade escolar no que diz respeito à construção de suas práticas pedagógicas. Quando digo isso, saliento estar deixando de lado, portanto, as áreas livres, o refeitório, os sanitários e os espaços reservados para as atividades administrativas, operacionais e desportivas, que fazem também parte do cotidiano escolar, mas que não estão diretamente ligadas às atividades pedagógicas teóricas previstas em tal modelo.

Os recursos pedagógicos utilizados podem variar de escola para escola mas, ao menos no contexto brasileiro, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) garante que todas as escolas públicas possam se inscrever para receber ao menos um livro didático de cada componente curricular para cada estudante *para além das obras didáticas e literárias: obras pedagógicas, softwares e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar; entre outros*⁶. No caso das redes estadual e municipal de São Paulo, pelo menos, há também o fornecimento de obras literárias que possam compor o acervo das bibliotecas das escolas dessas redes, dos quais posso citar como exemplo ilustrativo o programa Apoio ao Saber, da Secretaria Estadual de Educação⁷ e o programa LiteraSampa, coordenado pelo Instituto Brasileiro de Estudos e Apoio Comunitário (IBEAC) e que *desenvolve atividades socioeducativas e culturais [...] e ações de incentivo à leitura literária*.⁸

A partir do sexto ano do Ensino Fundamental (dentro do atual Ensino Fundamental de 9 anos), os aprendizes começam a lidar com os saberes divididos em áreas específicas, como o português, a matemática, as ciências naturais, história, geografia, entre outros. Cada um

6 Fonte: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12391&. Acesso em: 14 de abril de 2018.

7 Segundo informações encontradas no link <http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/pesquisa-do-apoio-ao-saber-ira-identificar-generos-literarios-preferidos-de-alunos/>, o programa é *um projeto da Secretaria da Educação que tem como objetivo incentivar a leitura. O programa estabelece a entrega anual de um kit composto por três livros para cada um dos cerca de 3,5 milhões de alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, além do Ensino Médio da rede. Em 2013, foram distribuídos 10,6 milhões de publicações. O intuito é que os jovens estendam às famílias e às comunidades escolares o hábito da leitura e formem em casa a sua própria biblioteca*. Acesso em 14 de abril de 2018.

8 Informações do site do projeto: <http://litasampa.blogspot.com.br/p/sobre-o-literasampa.html>. Acesso em 10 de maio de 2018.

desses saberes, chamados de “componentes curriculares” têm, em cada unidade escolar, ao menos um professor que lhe represente e a formação exigida do corpo docente está ligada aos conteúdos que são recomendados atualmente pela Base Nacional Comum Curricular⁹ e que, na grande maioria das vezes, não prevê uma abordagem interdisciplinar. Portanto, o professorado é especializado na sua área de conhecimento, o que reforça ainda mais a compartimentalização dos saberes ensinados nas escolas.

Trata-se de uma estrutura fechada, em conformidade com os pressupostos iluministas/positivistas (Morin, 2000) e com a cultura produtivista do auge do capitalismo industrial (Kalantzis & Cope, 2008). E isto já se evidencia tanto pela sua estrutura arquitetônica quanto na organização dos aprendizes por turma e na compartimentalização do conhecimento nas componentes curriculares mencionadas acima. Essa estrutura fechada comporta um dispositivo disciplinar, teorizado por Foucault (1975/1999) já nos anos 60:

“A ordenação por fileiras, no século XVIII, começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar: filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e cada prova; colocação que ele obtém de semana em semana, de mês em mês, de ano em ano; alinhamento das classes de idade umas depois das outras; sucessão dos assuntos ensinados, das questões tratadas segundo uma ordem de dificuldade crescente. E nesse conjunto de alinhamentos obrigatórios, cada aluno segundo sua idade, seus desempenhos, seu comportamento, ocupa ora uma fila, ora outra; ele se desloca o tempo todo numa série de casas; umas ideais, que marcam uma hierarquia do saber ou das capacidades, outras devendo traduzir materialmente no espaço da classe ou do colégio essa repartição de valores ou dos méritos.” (FOUCAULT, 1975/1999)

Esse modelo escolar tem sido problematizado por diversos pensadores em diversos momentos históricos por diversos motivos. Assim, enquanto para Althusser (1969/1980) e Foucault (1975/1999), a estrutura escolar serve como molde para um sistema de sujeição exercido pelo Estado, para os linguistas e educadores dos tempos atuais, esse modelo não comporta a formação de um sujeito que dê conta das demandas dos tempos atuais. Para os pós-colonialistas e decolonialistas, o modelo de pensamento articulado nesse modelo escolar está fortemente vinculado a interesses coloniais ainda em curso por meio de ferramentas culturais e ideológicas (Castro-Gómez, 2007). Assim, por várias perspectivas, de outros tempos e lugares, é possível levantar interpretações a respeito do momento crítico pelo qual as escolas têm passado nos tempos atuais.

Historicamente no Brasil, o processo de escolarização é um palco de disputas políticas entre os que defendem que a educação pública deve ser um direito e aqueles que defendem que a

9 Mais informações, no site da BNCC, no endereço: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>.

educação deva ser facultada àqueles que possuíssem “inclinações naturais” para os estudos ou, em outras palavras, de que a escolarização devesse ser um privilégio. Desde o início do período republicano, houve três leis delineando as diretrizes legais e as bases curriculares da educação nacional. Nesse período, a democratização do acesso ao ensino básico foi paulatina e ainda não podemos dizer que ela tenha se dado por completo, como podemos ver a partir dos gráficos abaixo¹⁰:



¹⁰ Gráficos extraídos do site <https://observatoriociancia.org.br/cenario-infancia/>. Acesso em 13 de janeiro de 2018.

Para além da exclusão de parte da população do direito à escolaridade, no sentido de contrariar a expectativa de que a escola seja um espaço regulador das desigualdades sociais, fornecendo as ferramentas necessárias para que todos tenham acesso às mesmas condições científicas e laborais, foram sendo criadas brechas internas e externas à legislação educacional para fazer com que a escola permanecesse como espaço de manutenção das desigualdades que ela deveria, idealmente, combater.

Bourdieu e Passeron, há quase cinco décadas, levantavam hipóteses a respeito das desigualdades escolares, com enfoque na variante linguística adotada pela escola em detrimento de outras variantes que não gozavam do mesmo prestígio social que esta, abrindo espaço para a criação de um ambiente de exclusão linguística, sofrido pelos aprendizes oriundos dos estratos socioeconômicos mais baixos. (1970).

Tal explicação pode ser usada como base para a explicação da crise no modelo atual, resguardadas as diferenças existentes entre os tempos e lugares. Assim, para entender um pouco do que seriam as especificidades do contexto brasileiro atual, seria necessário levar em consideração os fatores que nos singularizam dentro de teorias tão abrangentes.

Assim, em relação a estrutura estatal, dentro do processo de europeização adotado aqui, a variação é quase inexistente. Razão pela qual acredito que será suficiente uma releitura daqueles que se debruçaram sobre esse tema em seus locais de fala.

E, por se tratar de um processo de europeização a partir da colonização, algumas especificidades relacionadas a essa experiência histórica se fazem presentes, como é o caso, por exemplo, da gama de diferenças culturais, que se complexificam na medida em que se ampliam. Quero dizer que, dentro da estrutura hierárquica imposta pela empiria ocidental, ao critério de classe social se juntam também os critérios de gênero, raça, sexualidade, na origem da geração de exclusões culturais, linguísticas, epistêmicas, portanto ainda coloniais. E essa é a razão pela qual faço menção às contribuições interpretativas elaboradas pelos pensadores da decolonialidade.

Para os tempos atuais, contribuem para a complexidade do quadro: as especificidades do estágio do processo atual de globalização, com os fluxos migratórios, a interdependência econômica dos países e a ascensão das mídias digitais. Razão pela qual trago mais adiante as contribuições dos linguistas e educadores do New London Group/Novos e Multi – Letramentos.

2 Escola como Aparelho Ideológico do Estado

Nos anos 60, Althusser (1969/1980), emprestando de Marx concepções como Aparelhos de Estado, Superestrutura, Infraestrutura, entre outros, procura ampliar a teoria marxista acrescentando a ela a noção de Aparelhos Ideológicos de Estado e, para isso, propondo algumas reflexões a respeito do conceito de ideologia.

Partindo dos Aparelhos de Estado, que Marx enxerga como instituições que garantem o poder do Estado, Althusser (1969/1980) diz que existem algumas instituições – majoritariamente privadas, embora também públicas – que se incumbem de perpetuar a ideologia adotada por esse Estado sem se utilizar da violência física, como fazem os outros aparelhos. Tais instituições, Althusser chamará “Aparelhos Ideológicos de Estado” (os AIE) e renomeará os então Aparelhos de Estado de Marx para “Aparelhos Repressivos de Estado”, colocando-os, assim, em oposição aos AIE.

É importante ressaltar, no entanto, que, embora Althusser diga que os AIE funcionem majoritariamente pela ideologia e menos pela violência, estes também agem pela violência, só que de formas mais sutis. Enquanto os Aparelhos Repressivos de Estado agem *sobre* o corpo social, os AIE agem *no* corpo social, sendo muito mais difícil de percebê-lo.

O filósofo francês coloca o AIE escolar europeu como dominante (Althusser, 1969/1980, p. 60), uma vez que ele perpetua a ideologia do Estado para um número muito grande de jovens indivíduos durante um período muito longo do dia ao longo de vários anos e porque ele acumula algumas funções no seu interior (instrução para o trabalho, para o

prosseguimento dos estudos, educação para a saúde, para o meio ambiente, assistência social, etc.). Tal ideologia, ao que parece, atrelada ainda em grande medida ao modelo patriarcal de sociedade, está presente já no formato da sala de aula e na ocupação do seu espaço, está também nos papéis atribuídos a professor e aluno, está na estrutura hierárquica da sua administração, entre outros. Nesse sentido, por mais divergente que seja o Projeto Político-pedagógico (PPP) em relação à ideologia dominante, o modelo infraestrutural da escola precisaria romper com praticamente todos os fatores estruturantes do modelo educacional atual para se opor a ele de acordo com tais perspectivas.

Ainda assim, Althusser via os AIE, diferentemente dos Aparelhos Repressivos de Estado, como mais propensos a manifestarem a luta de classes:

“[O]s Aparelhos Ideológicos de Estado podem ser não só o alvo mas também o local da luta de classes e por vezes de formas renhidas da luta de classes. A classe (ou a aliança de classes) no poder não domina tão facilmente os AIE como o Aparelho (repressivo) de Estado, e isto não só porque as antigas classes dominantes podem durante muito tempo conservar neles posições fortes, mas também porque a resistência das classes exploradas pode encontrar meios e ocasiões de se exprimir neles, quer utilizando as contradições existentes (nos AIE), quer conquistando pela luta (nos AIE) posições de combate.” (ALTHUSSER, 1969/1980, p. 50)

Dessa forma, quanto mais democrática for a escola em termos de participação política dos atores sociais que a compõem e quanto mais aberta ela for à comunidade, mais permeável à ou mais catalisadora da luta de classes ela será.¹

De modo a democratizar a participação nas discussões feitas dentro do campo educacional, a partir de 2010, o Governo Federal instituiu a Conferência Nacional de Educação (CONAE), que conta com a participação de diversas entidades representativas das mais diversas áreas da sociedade civil. A CONAE está prevista para acontecer tetra-anualmente e lá são debatidos os planos, diretrizes e estratégias para educação nacional.

Em se tratando de um modelo educacional controlado pelo Estado, é importante fazer menção à legislação educacional que o regula, especialmente a partir do período republicano, que é quando a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 4.024/1961) é lançada. Não é intenção deste trabalho esgotar tudo o que diz respeito sobre legislação educacional, razão

pela qual farei menção às leis que regem a educação de uma maneira mais generalizada, como é o caso das LDBs e o impacto que essas tiveram na provisão das condições mínimas para garantir acesso a uma educação gratuita por meio da máquina pública.

3 As Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional do Período Republicano

A primeira LDB data de 1961 e a oferta de escolarização correspondente ao atual Ensino Básico era dividida entre os graus pré-primário, primário e médio (dividido nos ciclos ginásial e colegial), onde o acesso ao último grau era mediado por um exame de ingresso. Essa barreira restringia o acesso a essa etapa de ensino, de modo que, os que obtinham uma formação nesse nível passavam a pertencer a uma camada socialmente privilegiada. O grau médio previsto por essa LDB consistia de três opções (secundário, técnico e magistério). Como previsto na lei, o Conselho Federal de Educação indicou as seguintes disciplinas obrigatórias para todos os cursos: português, história, geografia, matemática e ciências. Os conselhos estaduais de educação também listaram um conjunto de disciplinas pelas quais poderiam optar de acordo com os seus interesses e disponibilidades (Marchelli, 2014, p. 1486). De um modo geral, pode-se dizer que as disciplinas listadas pelos conselhos estaduais estavam muito mais ligadas ao mundo profissional no ciclo ginásial do grau médio e mais ligadas aos estudos dentro das humanidades no ciclo colegial. A língua estrangeira moderna era opcional em ambos os ciclos.

A LDB de 1971 (Lei 5.692/1971) atualizou a estrutura e, portanto, a nomenclatura dada pela redação da LDB anterior, passando o grau primário e o ciclo ginásial do grau médio a serem chamados de 1.º grau e o ciclo colegial do grau médio passou a ser chamado de 2.º grau. O ensino de 1.º grau passou a ser obrigatório para toda a população na faixa dos 7 aos 14 anos (Marchelli, 2014, p. 1502). Dentre as especificidades dessa LDB, consonante com o contexto político e econômico do Brasil dos governos autoritários militares, está a inclusão da disciplina de Educação Moral e Cívica.

Modificada pela Lei 13.415 de fevereiro de 2017, a atual LDB data de 1996 (Lei 9.394/1996) e alterou a nomenclatura e a obrigatoriedade da Educação Básica. Assim, o antigo 1.º grau passou a ser chamado de Ensino Fundamental – podendo ser dividido em dois ciclos, comumente denominados Anos Iniciais (1.º ao 5.º anos) e Anos Finais (6.º ao 9.º anos) – e Ensino Médio, que consiste de três anos.

Algumas características são comuns a todas as LDB's como, por exemplo, o fato de as componentes de Português e Matemática ocuparem tradicionalmente a maior parte da carga horária dentro do currículo, a existência de um núcleo curricular comum em conjunto com uma parte diversificada complementada pelas redes estaduais e municipais de ensino e a existência do Ensino Religioso facultativo. Outras alterações foram paulatinas, como a ampliação da obrigatoriedade do ensino, que atualmente compreende desde a pré-escola até o ensino médio, que está previsto para ocorrer dos 4 aos 17 anos, mas que é garantindo a todos aqueles que, por qualquer motivo, não tenham tido acesso aos mesmos na “idade própria”.

O impacto da ampliação da obrigatoriedade do ensino, juntamente com os Planos Nacionais de Educação (PNE), que são decenais e elaboram estratégias a serem alcançadas na área da educação em âmbito nacional, podem ser vistos no gráfico abaixo, que mostra a evolução da Taxa Bruta de Matrículas para o ensino nos três graus de escolarização num recorte temporal de 1933 a 2005:

A fim de facilitar a discussão a respeito do ensino tradicional e as reflexões teóricas

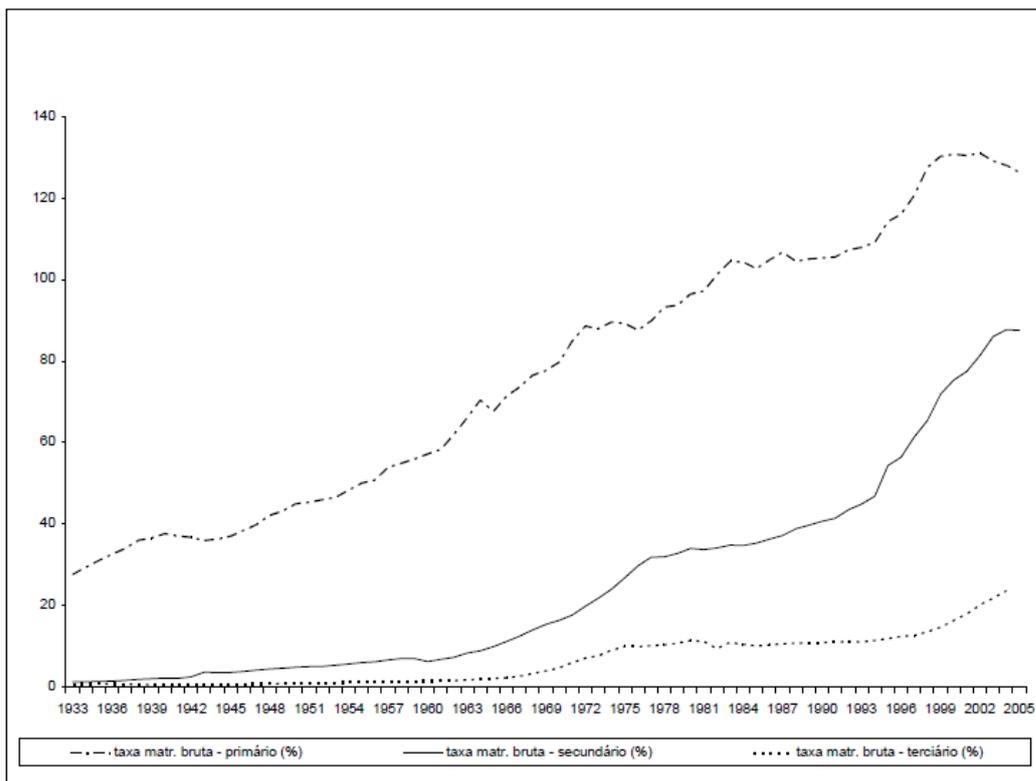


Figura 1: Taxa de matrículas brutas por etapa de ensino. Extraída de Maduro Jr., 2007, p. 6

que esta tem suscitado, tratarei dos assuntos de maneira separada num primeiro momento. Dessa forma, abordaremos os princípios de organização da estrutura escolar, como as divisões do conhecimento em componentes curriculares e dos alunos por turmas e, por fim, trataremos da organização espacial das unidades escolares tidas como tradicionais.

(3.a) Organização do conhecimento

O conhecimento produzido pela humanidade, bem como as convenções sociais e os princípios que regem o exercício da cidadania têm, nas unidades escolares, a oportunidade de

se fazerem partilhados e exercidos. Tais conhecimentos estão organizados no que é comumente conhecido como “disciplinas” oferecidas em “grades horárias”, uma nomenclatura que evidencia o caráter regulador presente nas unidades escolares.

A LDB atual passou a chamar essa compartimentalização do conhecimento de componentes curriculares, que foram organizadas em quatro áreas do conhecimento (Linguagens & Códigos, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza e suas respectivas tecnologias). O Ministério da Educação (MEC), em substituição aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e às Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), elaborou, a partir de uma equipe técnica, um documento-base que foi submetido à consulta popular entre os anos de 2015 e 2016, em meio virtual, a fim de constituir uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), servindo como documento regulador do conteúdo a ser trabalhado em toda a Educação Básica. Aparentemente, uma nova equipe técnica ficou responsável pela revisão e redação do texto final da BNCC, agora apoiada na reforma do Ensino Médio e outras alterações implementadas pela supramencionada Lei 13.415/2017, como a escolarização em tempo integral.

A partir dessa reforma, a divisão dos conhecimentos passou a ser composto pelas seguintes quatro áreas, presentes em toda a Educação Básica – cujos objetivos e direitos de aprendizagem são definidos pelo Conselho Nacional de Educação:

1. Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias: esta área, além da língua portuguesa, engloba atualmente a língua inglesa (que era a língua estrangeira adotada na maioria das vezes antes de se tornar obrigatória), Artes (plásticas, performáticas ou musicais) e Educação Física;
2. Matemática e Suas Tecnologias: esta área comporta as subdivisões da área, como Geometria e Álgebra;
3. Ciências Humanas e Suas Tecnologias: esta área engloba as tradicionais História e Geografia, com possibilidade de ampliação para Sociologia, Filosofia, Psicologia;
4. Ciências Naturais e Suas Tecnologias: esta área engloba Física, Química e Biologia;

No caso do Ensino Médio, além das quatro áreas supramencionadas, é acrescentada ainda área de Formação Técnica e Profissional, cujas habilidades são elaboradas de acordo com critérios

estabelecidos em cada sistema de ensino. Essa reforma, de acordo com o texto de apresentação da BNCC, permite diferentes arranjos curriculares, a depender do itinerário formativo oferecido de acordo com os interesses e disponibilidades dos sistemas de ensino.

Cada uma dessas componentes tem um docente específico e é comumente oferecida num horário específico com um livro didático específico versando sobre os conteúdos inerentes somente ao recorte delimitado à sua área do conhecimento. Embora existam eventuais menções a possíveis relações que uma área possa ter com qualquer uma das outras, a interdisciplinariedade é raramente ou pouco explorada na estrutura que organiza o conhecimento nas unidades escolares. Mesmo a formação profissional do corpo docente já está baseada nessa compartimentalização do conhecimento, presente nas universidades. As universidades, há que se lembrar, compõem o sistema educacional e, portanto, não estão livres da mesma base epistemológica que regula as escolas de ensino básico.

Podemos afirmar que o princípio que rege a organização, ou seja, a divisão do conhecimento nos sistemas escolares, tem base nos princípios do método científico, que preconiza a divisão do conhecimento em parcelas e abordados ao longo do processo escolar numa evolução que vai do mais simples para o mais complexo. No que diz respeito a essa compartimentalização do conhecimento, Edgard Morin (2000) salienta:

“Há inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre os saberes separados, fragmentados, compartimentados entre disciplinas, e, por outro lado, realidades ou problemas cada vez mais polidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais, planetários.” (MORIN, 2000, p. 13)

Segundo o autor, a hiperespecialização acaba por apagar as relações existentes entre as áreas do saber e criam uma cegueira em relação à complexidade (aquilo que é tecido junto). Na sua obra, ele defende a reforma do pensamento, ou seja, o desenvolvimento do pensamento complexo, um pensamento que viria para unir aquilo que foi separado.

Em sua obra, o autor elenca pelo menos dois grandes prejuízos oriundos dessas delimitações por área produzidas a partir dos princípios organizadores do conhecimento ao mesmo tempo que traz, em contrapartida os benefícios que se originariam a partir da reforma proposta. O primeiro desse prejuízo é a mentalidade segregadora, que afeta tanto a divisão do

conhecimento como “fatias de salame” como a divisão da humanidade em grupos identitários fechados em si mesmos. Nesse sentido, um dos princípios propostos na reforma do pensamento seria a capacidade de contextualizar:

“O desenvolvimento da aptidão para contextualizar tende a produzir a emergência de um pensamento ‘ecologizante’, no sentido em que situa todo acontecimento, informação ou conhecimento em relação de inseparabilidade com seu meio ambiente – cultural, social, econômico, político e, é claro, natural. Não só leva a situar um acontecimento em seu contexto, mas também incita a perceber como este o modifica ou explica de outra maneira. [...] Trata-se, ao mesmo tempo, de reconhecer a unidade dentro do diverso, o diverso dentro da unidade; de reconhecer, por exemplo, a unidade humana em meio às diversidades individuais e culturais, as diversidades individuais e culturais em meio à unidade humana.” (MORIN, 2000, p. 24-5)

O segundo prejuízo seria, nas palavras do autor, a submissão da maioria dos cidadãos ao autoritarismo arbitrário dos *experts*, que se presumem sabedores, mas cuja inteligência é míope, porque fracionária e abstrata.

“A continuação do processo técnico-científico atual – processo cego, aliás, que escapa à consciência e à vontade dos próprios cientistas – leva a uma grande regressão da democracia. Assim, enquanto o expert perde a aptidão de conceber o global e o fundamental, o cidadão perde o direito ao conhecimento. A partir daí, a perda do saber, muito mal compensada pela vulgarização da mídia, levanta o problema histórico, agora capital, da necessidade de uma democracia cognitiva.” (MORIN, 2000, p. 15)

Para Santos (2006), a preocupação de Morin (2000) está relacionada ao que ele vai chamar de exploração da diversidade interna das práticas da ciência moderna. Para além dessa, no desenvolvimento do seu argumento sobre como uma democracia cognitiva seria condição *sine qua non* para a promoção da justiça social, Santos (2006) diz ser necessária principalmente a exploração da diversidade externa aos limites do conhecimento científico.

O surgimento do debate levantado por Santos (2006) tem que ver com o fato de que, aos detentores das formas privilegiadas de conhecimento são atribuídos privilégios extracognitivos (sociais, políticos, culturais), uma vez que, durante muito tempo, se tem considerado o conhecimento científico como única forma válida de interpretação e de intervenção na realidade. Isto acabou por produzir silenciamentos e exclusões de perspectivas que poderiam contribuir para uma abertura interpretativa da realidade mais abrangente.

“Convertida em conhecimento uno e universal, a ciência moderna ocidental, ao mesmo tempo que se constituiu em vibrante e inesgotável fonte de progresso tecnológico e desenvolvimento capitalista, arrasou, marginalizou ou descredibilizou todos os conhecimentos não científicos que lhe eram alternativos, tanto no Norte como no Sul. Tenho designado este processo como epistemicídio”. (SANTOS, 2006, p. 143)

Na esteira de Santos (2006), é importante salientar que não se pretende invalidar o conhecimento e os métodos científicos, mas de se fazer um uso contra-hegemônico destes, colocando-os como uma das opções dentre outros diversos sistemas de conhecimento no que o autor vai chamar de *ecologia de saberes*.

Não se trata de uma tarefa simples nem imune a discordâncias ou conflitos. Ao estabelecer relações entre os sistemas de conhecimento, é possível encontrar preocupações comuns, abordagens que se complementem, mas também contradições intratáveis (Santos, 2006), razão pela qual se deve, nesses casos, apelar para um dos princípios regentes da ecologia de saberes, que é a precaução.

No âmbito da ecologia de saberes este princípio deve formular-se assim: em igualdade de circunstâncias deve preferir-se a forma de conhecimento que garanta a maior participação dos grupos sociais envolvidos na concepção, execução, controle e fruição da intervenção. (SANTOS, 2006, p. 148)

A palavra-chave que rege tais preocupações expressas por Morin (2000) e Santos (2006; 2007) seria “contextualização”. Essa característica vem justamente para se contrapor a um dos alegados problemas relacionados à ciência moderna: das características clamadas pelo conhecimento científico e que serviu aos interesses coloniais seria o fato de esta se considerar neutra, portanto, universalmente válida.

Tal pretensão é referida pelo filósofo decolonialista Castro-Gómez (2007) como “hybris del punto cero” (húbris do ponto zero), onde o conhecimento científico se advoga o “privilégio” de ser um conhecimento neutro e objetivo, sem interferências subjetivas na sua produção e, portanto, capaz de ser considerado sob quaisquer condições, sendo, assim, universal.

“Entre mayor sea la distancia del sujeto frente al objeto, mayor será la objetividad. Descartes pensaba que los sentidos constituyen un obstáculo epistemológico para la certeza del conocimiento y que, por tanto, esa certeza solamente podía obtenerse en la

medida en que la ciencia pudiera fundamentarse en un ámbito incontaminado por lo empírico y situado fuera de toda duda. [...] El conocimiento verdadero (episteme) debe fundamentarse en un ámbito incorpóreo, que no puede ser otro sino el cogito. Y el pensamiento, en opinión de Descartes, es un ámbito meta-empírico que funciona con un modelo que nada tiene que ver con la sabiduría práctica y cotidiana de los hombres. Es el modelo abstracto de las matemáticas. Por ello, la certeza del conocimiento sólo es posible en la medida en que se asienta en un punto de observación inobservado, previo a la experiencia, que debido a su estructura matemática no puede ser puesto en duda bajo ninguna circunstancia.” (CASTRO-GÓMEZ, 2007, p. 82 – grifo meu)

Por se tratar de um modelo escolar que tem sua origem na tradição do pensamento iluminista e positivista, a escola não poderia deixar de trazer as considerações feitas acima a respeito do caráter segregador do conhecimento e das pretensões universalistas, portanto, excludentes e silenciadoras da diversidade cultural humana. E talvez por essa razão não seja tão fácil ou comum a inclusão de componentes curriculares na parte diversificada do currículo, como apontado por Marchelli (2014):

*“O problema está na condição reconhecidamente limitada que as escolas possuem de conseguir transformar os temas regionais e locais em áreas do conhecimento, disciplinas ou eixos temáticos condizentes com as premissas da teoria curricular a elas proposta. [...] Os temas regionais e locais que segundo as diretrizes devem fornecer elementos para o trabalho pedagógico da escola, para serem consistentes com premissas sérias das teorias curriculares precisam antes passar pelo **clivo da pesquisa científica**, o que nem sempre é possível. Dessa forma, o currículo torna-se empobrecido diante da obrigatoriedade de contemplar temas sobre os quais as informações disponíveis não permitem mais que abordagens genéricas e simplificadas por parte dos professores.” (MARCHELLI, 2014, p. 1507 – grifo meu)*

(3.b) Organização dos aprendizes

Nas unidades escolares, os aprendizes são agrupados por faixa etária em turmas de cerca de 30 indivíduos. Tal agrupamento pode ter uma explicação logística e uma explicação epistemológica. A explicação logística está atrelada a um ideário produtivista e tem que ver com a otimização de tempo e espaço para que, numa concepção didática de educação, o conteúdo previsto no currículo seja transmitido para o maior número de pessoas no menor tempo possível. A explicação epistemológica está atrelada à ideia de que a evolução humana, mais especificamente das crianças e jovens, se dá a partir de o avançar da idade:

“A ordenação por fileiras, no século XVIII, começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar: filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e cada prova; colocação que ele obtém de

semana em semana, de mês em mês, de ano em ano; alinhamento das classes de idade umas depois das outras; sucessão dos assuntos ensinados, das questões tratadas segundo uma ordem de dificuldade crescente. E nesse conjunto de alinhamentos obrigatórios, cada aluno segundo sua idade, seus desempenhos, seu comportamento, ocupa ora uma fila, ora outra; ele se desloca o tempo todo numa série de casas; umas ideais, que marcam uma hierarquia do saber ou das capacidades, outras devendo traduzir materialmente no espaço da classe ou do colégio essa repartição de valores ou dos méritos.” (FOUCAULT, 1975/1999)

Assim, a partir de uma única característica, uma das mais facilmente apreendidas, determinam-se os conteúdos a serem ensinados e o tempo necessário para tal. São ignoradas as especificidades relacionadas aos estilos, ritmos, necessidades especiais de aprendizagem para além de outras individualidades da experiência humana que acabam por variar as condições ideais necessárias para que cada indivíduo passe pelo processo de ensino-aprendizagem.

Faz parte do senso comum a ideia de que o processo de ensino-aprendizagem se dê de forma diferenciada numa turma qualquer de indivíduos com a mesma faixa etária. Entretanto, a concepção de escolarização presente nos tempos atuais ainda espera que tais indivíduos, natural e socialmente diferentes, aprendam de maneira igual a partir dessa uma característica, que é a idade. E é essa expectativa de aprendizagem que acaba transformando tais diferenças em hierarquias, ratificadas pelos números expressos nas notas obtidas por meio das avaliações às quais esses aprendizes são submetidos.

Poderíamos aqui perguntar então qual seria a característica ou as características a serem levadas em consideração para melhor agrupar os aprendizes. Mas receio de que teríamos que recuar mais um passo e nos questionar se haveria realmente a necessidade de agrupar esses aprendizes. Esse é um questionamento que pretendo, por ora, deixar em aberto.

O ímpeto homogeneizante tenciona produzir, pelo menos no que diz respeito à formação educacional, uma massa de indivíduos que tenha tido acesso a um conjunto de conteúdos do conhecimento produzido pela humanidade de maneira igualitária. Se formos avaliar sem relativizar, diríamos que a ideia, de fato, não é ruim. Para os interesses democráticos, a ideia de que todas as pessoas tenham acesso a um repertório comum é bastante atraente para aqueles que aspirem por justiça social e equidade. Entretanto, esse modelo funciona, na prática, como uma espécie de “filtro social” regulado pelos conteúdos

escolares, em que aqueles considerados mais aptos são os que dominam os mecanismos para passar por esse filtro, gerando a marginalização e a exclusão de todos aqueles que, por algum motivo, não o fazem. Ou seja, na prática, o processo de escolarização, ao gerar exclusões na sua base “meritocrática”, se torna essencialmente anti-democrático, na medida em que gera tais marginalizações e exclusões.

(3.c) Organização espacial

A organização espacial das escolas pode ser talvez o principal elemento na construção do seu modelo tradicional. É partir da estrutura da sala de aula que o processo de ensino-aprendizagem toma lugar e forma. Leander et al. (2010) vão chamar isso de o *discurso dominante*, uma vez que este vai construir não só formas específicas de falar e escrever, mas também sistemas de regras sobre os quais se constroem os significados.

Kalantzis & Cope (2008), ao tratarem da dimensão arquitetônica da escola tradicional, dirão que o arranjo espacial formata a natureza das interações e do sistema de ensino-aprendizagem. Ter um professor a frente de um grupo de jovens, onde o contato visual só é permitido na interação professor-aluno diz muito a respeito da estrutura hierárquica e disciplinar que a sala de aula impõe.

Já nos anos 70, Foucault (1975/1999) comparou a escola aos presídios no que diz respeito ao formato do panóptico adotado para a sala de aula: coloca-se um docente, representante imediato da hierarquia social dentro de uma sociedade disciplinar à frente do agrupamento de aprendizes, garantindo-lhe acesso visual a todo esse grupo, controlando-o, portanto. A disposição alinhada dos aprendizes torna não recomendável o contato visual – ou qualquer outro tipo de contato – entre os mesmos. Trata-se de um mecanismo disciplinar, como pudemos ver acima, quando Althusser (1969/1980) desnuda a escola como um aparelho ideológico do Estado burguês. Por vezes, a estrutura escolar permite uma ampliação desse modelo arquitetônico do panóptico, quando se tem o espaço reservado para direção com total visão, portanto controle, das diversas salas de aula do prédio escolar.

“[...] o que é próprio das disciplinas, é que elas tentam definir em relação às multiplicidades uma tática de poder que responde a três critérios: tornar o exercício do poder o menos custoso possível (economicamente, pela parca despesa que acarreta; politicamente, por sua discrição, sua fraca exteriorização, sua relativa invisibilidade, o pouco de resistência que suscita); fazer com que os efeitos desse poder social sejam levados a seu máximo de intensidade e estendidos tão longe quanto possível, sem fracasso, nem lacuna; ligar enfim esse crescimento “econômico” do poder e o rendimento dos aparelhos no interior dos quais se exerce (sejam os aparelhos pedagógicos, militares, industriais, médicos), em suma fazer crescer ao mesmo tempo a docilidade e a utilidade de todos os elementos do sistema.” (FOUCAULT, 1975/1999)

Ou seja, a adoção estrutural do panóptico serve não somente para garantir a disciplina, se não para garantir a disciplina como pré-requisito para a produtividade. Segundo Kalantzis & Cope (2008), o modelo tradicional, que eles vão chamar de “didático”, serviu bem à sociedade em que o modelo produtivo era o fordismo. Em muito essa estrutura arquitetônica lembrava uma fábrica com esse modelo:

“[...] the first modern schools were like Ford’s factory – they had a command structure in which teachers had little scope to teach anything and in any way beyond what they had been ordered to do by the education system, and students had to learn what they were told. The classroom was a place of surveillance and discipline, where students were taught to take orders of teachers and uncritically to respect authority.” (KALANTZIS & COPE, 2008, p. 54)

Trata-se da absorção de conteúdo e da reprodução dos mesmos. E tal conteúdo, como já vimos, estava relacionado a um conhecimento racional e abstrato, portanto, sem a possibilidade de interferência da corporeidade e da sensoriedade (Morin, 2000; Santos, 2006; Castro-Gómez, 2007).

Como vimos, este espaço delimita a forma em que o processo de ensino-aprendizagem deve ocorrer. Uma estrutura como essa, só permite o gênero aula expositiva, de caráter totalmente hierárquico, uma vez que o indivíduo autorizado a ter voz nesse gênero é sempre o representante hierárquico imediato, que é o docente.



Figura 2: Resultado de busca de imagens em ferramenta de pesquisa utilizando a palavra-chave 'sala de aula'.

4 As escolas não-tradicionais e a busca da superação de algumas desigualdades educativas

Se os problemas levantados por tais interpretações derem conta de explicar a situação-limite a que chegaram as escolas, será necessário então reformar não só a escola, mas a própria ideia que se faz de educação. E isso se deve primeiramente ao fato de que a escola não tem servido, como se desejou, como reguladora das desigualdades socioeconômicas existentes. Ou seja, ela tem servido majoritariamente à manutenção e legitimação dessas mesmas desigualdades. Assim, uma das características ligadas à escolarização de massas desde o início do período republicano no Brasil é:

“[...] o fato dela ter sido sempre privilégio das classes abastadas, que dispunham de recursos para seus filhos poderem permanecer afastados das atividades práticas e econômicas durante o tempo necessário para cumprir o preceito de que a formação recebida era tanto melhor quanto mais longa fosse.” (MARCHELLI, 2008, p. 1491)

E essa é uma característica que a ampliação da oferta e da obrigatoriedade do ensino não deu conta de transformar.

Nas transformações sociais vivenciadas desde a sua época de criação, foi possível perceber uma mudança nas relações que a sociedade estabelecia com as escolas. Dessa forma, a hierarquia socioeconômica presente extramuros sempre foi trazida para dentro desse ambiente que se resignou a reproduzi-la nos seus moldes, com a diferença de que o capital financeiro era substituído aí pelo capital cultural (Bourdieu, 1970).

A escola é uma instituição social cuja importância está vinculada a uma formalidade muitas vezes exigida para a inclusão na vida laboral. Entretanto, ela não deu conta, como se esperava, de corrigir as desigualdades das quais era tributária (Marchelli, 2008). A sua importância, no entanto, está muito mais vinculada aos documentos que comprovam a obtenção do grau de ensino do que com a relevância dos conteúdos efetivamente incorporados pelos aprendizes. Um dos indícios disso é que, segundo pesquisa feita pelo Instituto Paulo Montenegro e Ação Educativa, apenas 8% da população pode ser considerada como plenamente alfabetizada¹¹.

Dessa maneira, de modo a transformar o significado da escolarização e tornar o espaço escolar como local privilegiado para o cultivo do conhecimento e o exercício da aprendizagem, o primeiro passo em direção a uma mudança de paradigma educacional requereria a desnaturalização do modelo tradicional de ensino, o que demandaria um esforço muito grande devido a sua forte presença no imaginário do que deva ser um ambiente de escolarização.

(4.a) Um telos para as escolarizações não-tradicionais

Ao teorizar sobre a aprendizagem, Biesta (2011) problematiza o fato de a palavra aprendizagem na língua inglesa (*learning*) poder expressar tanto um processo quanto um

¹¹ Disponível em: http://download.uol.com.br/educacao/2016_INAF_%20Mundo_do_Trabalho.pdf. Acesso em 15 de janeiro de 2018.

resultado. Numa teoria cultural de aprendizagem, ela pode ser definida como toda e qualquer mudança ocorrida que não tenha que ver com o processo de amadurecimento. Nesse sentido, a aprendizagem pode ocorrer tanto dentro como fora dos ambientes escolares. E isso já está previsto pela atual LDB quando ela reconhece outros espaços de ensino-aprendizagem e restringe o seu escopo à educação escolar¹².

Dentro da sua proposta de formulação de uma teoria cultural de aprendizagem, esta é vista sempre como prática, incorporada e social:

“What we can find in Dewey is the idea that learning involves the whole living human being in continuous interaction — or as Dewey would prefer: transaction — with its environment [...] Dewey challenges the idea that mind and body can be understood as ontologically separate with the mind being the true location of human cognition and learning, and with mental/rational processes as being superior to the emotional and the practical. For Dewey mind is not a separate entity but a function of human action, action that is characterised by anticipation, foresight, and embodied judgement. It is as a result of the ongoing transactions with the environments in and through which we act—which is a formulation that corresponds with what we said about learning cultures—that our ‘habits’, our predispositions for action, are formed and transformed. It is first of all at this practical and embodied level that learning takes place and takes shape; learning that is itself embodied in that it first of all is learning that, as Dewey (1957) has put it, ‘lives in the muscles’.” (apud BIESTA, 2011, p. 204)

Expandindo a teoria de Althusser (1969/1980), poderíamos dizer que as novas mídias podem ser consideradas não apenas como um, se não o maior AIE da atualidade. Se de fato as mídias constituem o maior AIE da atualidade, isso significa que são elas quem guiam as práticas da cultura de aprendizagem de uma sociedade tecnologizada, uma vez que, para a teoria de Biesta (2011), a aprendizagem não apenas ocorre num contexto cultural, como é, ela própria, uma prática cultural.

Os aparelhos digitais, então, ampliando os sentidos corporais da visão e da audição, que eram estimulados pelos aparelhos analógicos, são capazes de promover uma experiência muito mais próxima da realidade. Nessas, para além do estímulo da visão e da audição, os indivíduos são convidados a interagir com as pontas dos dedos, o *mouse*, o controle, ou até mesmo com o corpo inteiro, o que amplia ainda a capacidade de tal aparelho de constituir efetivamente *práticas de aprendizagem incorporadas*.

12 Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

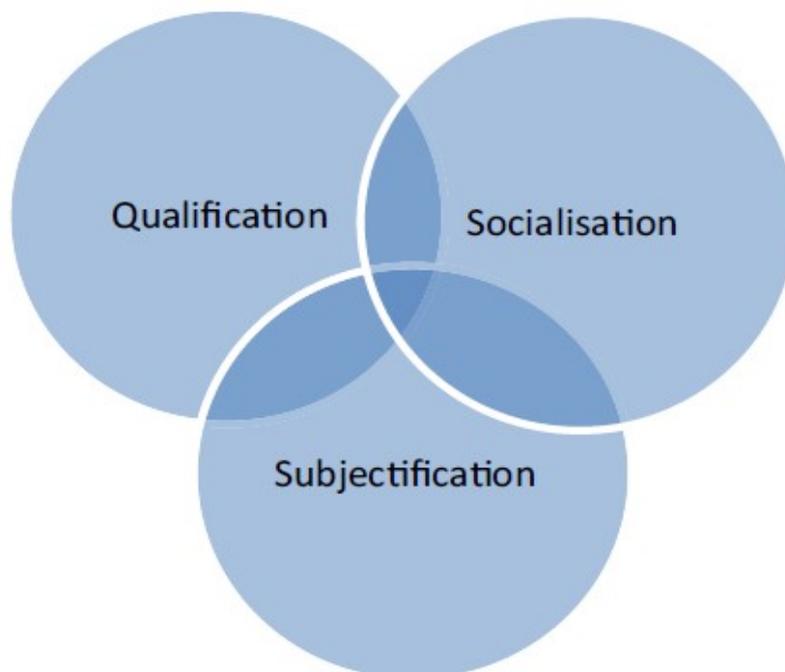
§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

Entretanto, o autor chega a fazer uma distinção entre o que seriam as “culturas de aprendizagem” daquilo que poderiam ser chamadas de “culturas educacionais”, onde estas últimas seriam as culturas de aprendizagem delimitadas por uma intencionalidade ou um propósito.

Biesta (2015), partindo do pressuposto de que, nas culturas educacionais, os aprendizes sempre aprendem *alguma coisa, por alguma razão*, a partir de *alguém*, afirma que a educação deve ter um *telos* (uma finalidade) e qualquer avaliação que seja feita sobre o processo ou sobre os resultados educativos devem estar em relação direta com tal finalidade. Ou seja, para se afirmar se a educação é boa ou ruim (ou qualquer outro tipo de valoração), é preciso saber se ela é boa ou ruim *para qual finalidade?*

Nesse mesmo trabalho, o autor sugere que a finalidade da educação deve levar em conta três dimensões para a formação do indivíduo, a saber: qualificação, socialização e subjetificação. Assim o autor as define: a) **qualificação**: tem que ver com a transmissão e aquisição de conhecimentos, habilidades e disposições que permitam aos aprendizes fazerem algo e pode estar vinculada ao preparo desses aprendizes para alguma profissão específica ou mesmo para a vida prática; b) **socialização**: através da qual, pela educação, se representa e se iniciam crianças e jovens nas tradições e formas de ser e de fazer nas tradições profissionais, políticas, religiosas, entre outras, cujas práticas podem constar entre os objetivos educacionais explícitos, mas que muitas vezes acontecem de maneira implícita como, por exemplo, quando a educação reproduz as estruturas, divisões e desigualdades sociais existentes; c) **subjetificação**: tem que ver com a forma pela qual os aprendizes vêm a se tornar sujeitos de iniciativa e responsabilidade, mais do que apenas objetos de ações alheias (Biesta, 2015, p. 77).

Figura 2: Os três domínios do propósito educacional (extraída de Biesta, 2015)



Dentro desse tripé proposto por Biesta (2015) para definir as dimensões educacionais, uma parte da formação do indivíduo *humanizado* é desconsiderada pelo processo de escolarização. Em primeiro lugar, porque existe uma prioridade dada ao aspecto da **qualificação**, em que a racionalidade está em prevalência sobre outros aspectos da experiência humana. Em segundo lugar, o que acontece é que o foco demasiado em determinada dimensão pode acarretar prejuízo nas outras. Segundo o autor:

“This is what we are witnessing with the current emphasis on achievement in the domain of qualification where excessive pressure on students (and teachers, for that matter) to perform in that domain (and within that domain in a very small number of subjects) is beginning to have a negative impact in the domain of subjectification. To put it bluntly: excessive emphasis on academic achievement causes severe stress for young people, particularly in cultures where failure is not really an option.” (BIESTA, 2015, p. 78)

(4.b) O impacto das novas mídias

Atualmente, os meios de comunicação em massa têm migrado dos aparelhos analógicos para os aparelhos digitais. Acredito que, dentre as transformações ocorridas ao longo do tempo, as

transformações trazidas pelos novos meios de comunicação em massa não vieram sem impacto na maneira com a qual nos organizamos socialmente. E isso foi teorizado, por exemplo, por Knobel & Lankshear (2007) ao associarem as novas mídias digitais (*new technological stuff*) (como, por exemplo, os computadores, *smartphones*, *tablets*, *videogames*, etc.) a um novo arranjo e comportamento sociais, ou seja, a um *novo ethos* (*new ethos stuff*).

O novo *ethos* ao qual os autores fazem referência está relacionado não somente às novas possibilidades expressivas garantidas pelas novas tecnologias, mas também a um novo modo de se relacionar socialmente através das ferramentas de produção e de consumo textuais que essas tecnologias trouxeram. De forma sintetizada, eles apresentam a seguinte tabela no capítulo de seu livro:

Mindset 1	Mindset 2
<p>The world basically operates on physical/material and industrial principles and logics. The world is “centered” and hierarchical.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Value is a function of scarcity • Production is based on an “industrial” model <ul style="list-style-type: none"> • Products are material artifacts and commodities • Production is based on infrastructure and production units and centers (e.g., a firm or company) • Tools are mainly production tools • The individual person is the unit of production, competence, intelligence • Expertise and authority are “located” in individuals and institutions • Space is enclosed and purpose specific • Social relations of “bookspace” prevail; a stable “textual order” 	<p>The world increasingly operates on non-material (e.g., cyberspatial) and post-industrial principles and logics. The world is “decentered” and “flat.”</p> <ul style="list-style-type: none"> • Value is a function of dispersion • A “post-industrial” view of production <ul style="list-style-type: none"> • Products as enabling services • A focus on leverage and non-finite participation • Tools are increasingly tools of mediation and relationship technologies • The focus is increasingly on “collectives” as the unit of production, competence, intelligence • Expertise and authority are distributed and collective; hybrid experts • Space is open, continuous and fluid • Social relations of emerging “digital media space” are increasingly visible; texts in change

Figura 3: Algumas dimensões de variação entre configurações mentais. Extraída de Knobel & Lankshear, 2007, p. 11.

Assim, baseando-me nas teorizações feitas por Knobel & Lankshear (2007) e nas práticas incorporadas e sociais das culturas de aprendizagem de Biesta (2011), da mesma maneira que os moldes estruturais das instituições escolares serviram de base para a formação

epistemológica do indivíduo à época de uma sociedade verticalmente estruturada, os moldes estruturais da virtualidade servem de base para a formação epistemológica no caso de uma sociedade construída por meio das novas mídias digitais. Esse novo *mindset* trazido pelas novas tecnologias pode ser visto extrapolar inclusive o uso das redes, como é o caso, por exemplo, do comportamento multitarefas (*multitasking*):

“[...] the multitasking mode is not seen simply some casual kind of modus operandi confined to interactions with one’s closest friends—as when chatting, roleplaying, updating a weblog, IM-ing, etc. simultaneously [...] Rather, it is widely seen as a way of operating that applies generally in everyday life at home, at school and at play.” (KNOBEL & LANKSHEAR, 2007, p. 9)

Mas isso pode ser visto também em alguns outros aspectos, por exemplo:

1. Ao que corresponderia a uma produção midiática unidirecional e passiva à época dos aparelhos analógicos, hoje temos uma produção multimidiática multidirecional e interativa;

Pinheiro (2014) afirma, desenvolvendo as teorizações sobre o panóptico de Foucault e do sinóptico de Mathiesen, que estamos vivendo na era do multissinóptico, em que muitos observam muitos:

“Diferentemente do que ocorria na web 1.0, com a consolidação e o acelerado crescimento da internet nos últimos anos, a partir do advento da web 2.0, novos mecanismos foram sendo criados, possibilitando novas condições técnicas e socioculturais para a ampliação das práticas comunicativas no mundo digital. Nesse novo ambiente, o usuário pode controlar os próprios dados. Na web 2.0, há, portanto, uma arquitetura de participação que inclui funcionalidades que possibilitam às pessoas não apenas receber, mas também publicar informações no sistema.” (PINHEIRO, 2014, p. 144)

Isso acaba por trazer uma implicação negativa e uma implicação positiva. A primeira é a de que, nos moldes do panóptico, continuamos tendo uma sociedade hipervigiada e, de certo modo, disciplinar, com a desvantagem disso acontecer não só nos espaços públicos, mas também nos espaços privados. A implicação positiva, é que os mecanismos de participação democrática são ampliados com as possibilidades interativas trazidas pelas ferramentas da web 2.0.

No entanto, Macnamara (2013) para além do entusiasmo trazido pela possibilidade de dar voz a interesses distintos, traz um artigo resgatando a importância da escuta. A problematização trazida pelo autor surge quando, de uma audiência massificada possibilitada pelos meios analógicos

de comunicação, temos uma audiência fragmentada e dispersa nos meios digitais de comunicação. A título de exemplo, alguns dados trazidos por sites de monitoramento de audiência na internet contabilizaram menos de mil visitantes em mais de metade dos 133 milhões de blogs que o site monitora, apenas 2% contabilizaram mais de 100 mil visitantes mensais, ao que o autor conclui que temos falado, virtualmente, dentro de “câmaras de eco” (*echo chambers*), numa metáfora que expressa o fato de, na maioria das vezes, estarmos falando somente para o nosso grupo (Macnamara, 2013, p. 7).

2. À estrutura hierárquica vertical, corresponde uma estrutura horizontal e rizomática;

Nessa nova sociedade, deixa de existir qualquer tipo de referência exclusiva e intemporal de autoridade na mesma medida em que há uma descentralização autoral. Qualquer assunto pode ser colocado em discussão, onde todos os envolvidos podem trazer uma contribuição partindo da sua perspectiva e, dessa discussão, pode ou não emergir uma síntese em que o maior número de perspectivas possa ser contemplado. As produções de sentido são mais participativas, colaborativas e distribuídas do que antes (e isso fica evidente nos fóruns, nos *threads* de discussões, nas sessões de comentários dos blogs, vlogs, redes sociais, etc.) (Knobel & Lankshear, 2007).

Em algumas das práticas textuais mencionadas pelos autores – como a construção de artigos para a Wikipedia, sites de produção de textos do gênero *fanfic*, mangás, animes e jogos online – pode-se perceber *apoio e aconselhamento livres, construção na prática, benefício coletivo, cooperação em detrimento de competição, regras e procedimentos transparentes* (Knobel & Lankshear, 2007).

3. Às antigas práticas de letramento estritamente escrito, hoje temos práticas de consumo e de produção de significados multimodal:

Diferentemente dos textos escritos, Kress (2003) afirma que hoje vivemos na era das imagens, embora não estritamente. Mas o fato é que, para além dos textos, as ferramentas digitais permitem a construção de significados para além do uso da linguagem verbal.

Alguns exemplos abaixo de comunicação por imagem encontradas na internet:

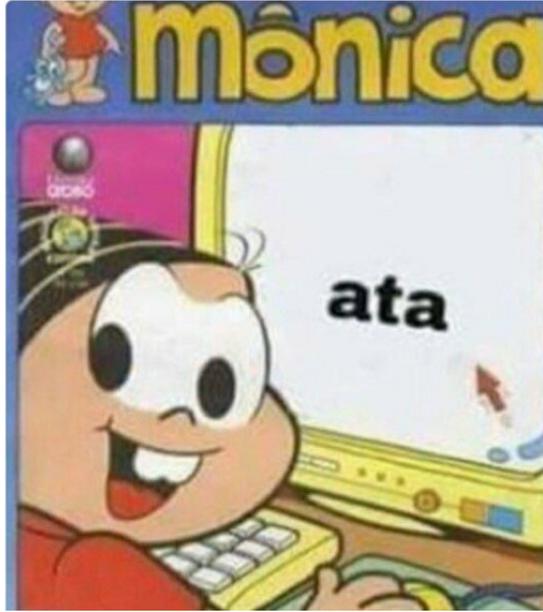
- I. Postagem da rede social Twitter. A rede permitia, no início, a publicação de até 140 caracteres. As postagens curtas deram origem ao próprio nome da rede (do inglês *tweet*, que significa pio (de pássaros)). Atualmente, além de dobrar o número de caracteres permitido, é possível publicar imagens, gifs e vídeos. O exemplo trazido aqui está disponível no link: <https://bit.ly/2I14NKA>;
- II. Memes virtuais. O gênero combina um elemento no modo visual com um elemento no modo verbal escrito. As fontes dos exemplos ilustrativos foram extraídos de domínios virtuais como memegenerator.net, memecrunch.com e museudememes.com.br;
- III. Postagem na rede social Facebook. A rede passou a permitir a postagem de comentários com imagens estáticas ou dinâmicas (GIFs). O recurso é muito utilizado para expressar sentimentos causados pelas postagens às quais o modo verbal escrito apresenta certas limitações. O exemplo trazido aqui está disponível no link: <https://bit.ly/2rb3GDF>;
- IV. Infográfico. O gênero infográfico combina, numa disposição espacial, dados numéricos de pesquisas ilustrados no modo visual com imagens que possam ser de fácil compreensão. O exemplo mostra o número médio de horas gasto na internet por localização geográfica e por gênero. O exemplo mostrado a seguir foi extraído do link <https://bit.ly/2JGaMH7> e é parte do infográfico completo produzido pelo site http://conteudo.aokimedia.com.br/panorama-midias-sociais_rico2;
- V. Postagem na rede social Facebook da página oficial do Senado Federal. A popularização da rede social foi tão grande que as instituições públicas passaram a usar dessa ferramenta para se comunicar com a população. A maior parte das postagens feitas pela página se utilizam de imagens ilustrativas de projetos de lei em tramitação, leis em vigor antigas ou recentes. O exemplo trazido está disponível no link: encurtador.com.br/boGZ3.



luan vinicius lovato

@luanlovato

2017 vai ser melhor

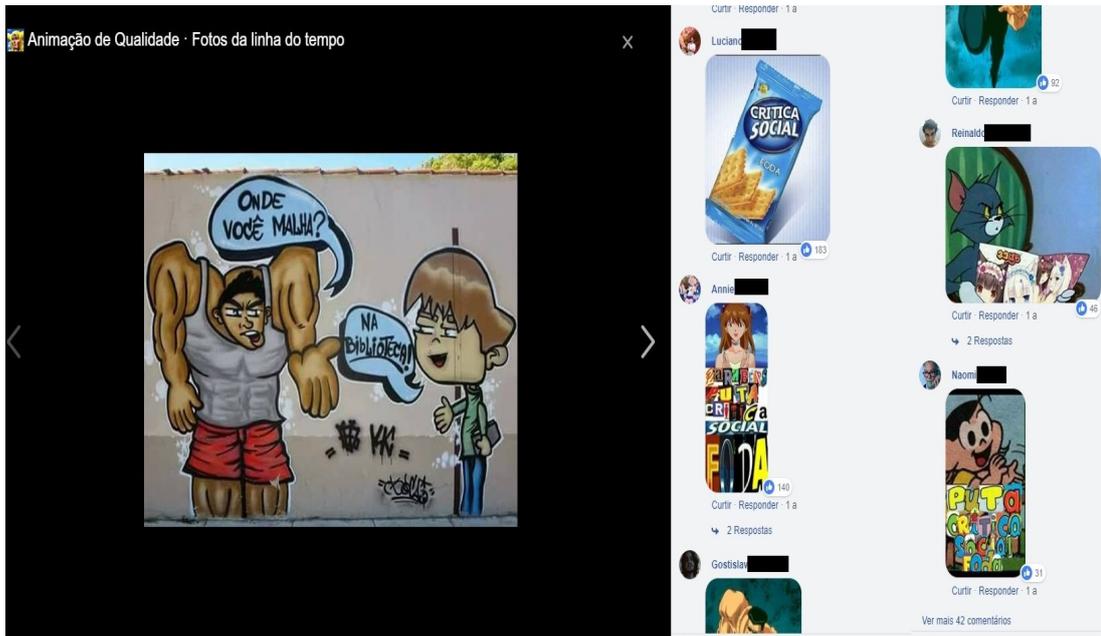


I.

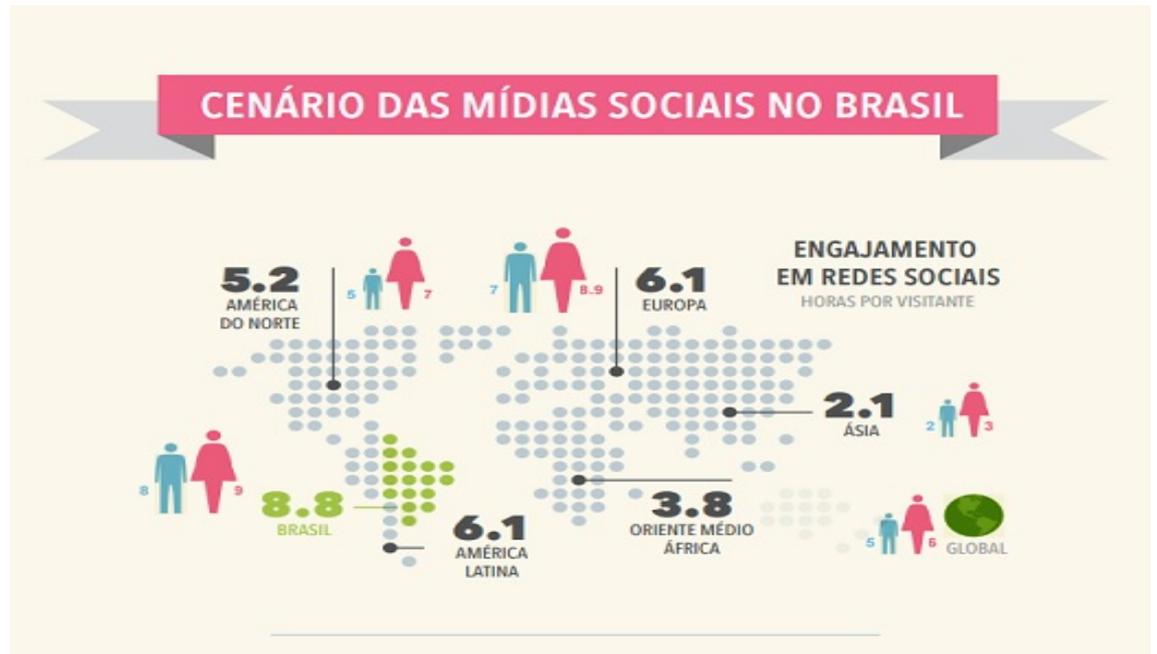
II.



III.



IV.



V.

ENSINO RELIGIOSO

A escola é obrigada a oferecer?
É parte obrigatória do ensino fundamental em escolas públicas e opcional em escolas privadas

O ensino religioso pode ser confessional?
As aulas apresentam os ensinamentos de uma religião específica e, por isso, podem ter natureza confessional

O aluno é obrigado a cursar?
A presença na disciplina é sempre facultativa

ADI 4439/2017

SenadoFederal

Senado Federal
Página gostada · 12/4 · 🌐

Segundo a Constituição (art. 210, parágrafo 1º), "o ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental". Ou seja, a oferta de ensino religioso é obrigatória na rede pública, mas cursar ou não a disciplina é uma decisão que cabe a cada aluno. Recentemente o STF decidiu, por 6 votos a 5, que a oferta de aulas focadas em alguma religião específica não fere a laicidade do Estado: <http://bit.ly/2JHa39i>

#PraCegoVer: Menina negra em posição de oração e de olhos fechados. Texto: Ensino Religioso. A escola é obrigada a oferecer? É parte obrigatória do ensino fundamental em escolas públicas e opcional em escolas privadas. O ensino religioso pode ser confessional? As aulas apresentam os ensinamentos de uma religião específica e, por isso, podem ter natureza confessional. O aluno é obrigado a cursar? A presença na disciplina é sempre facultativa. ADI 4439/2017.

Gosto Comentar Partilhar

👍👎🔥 2,7 mil Comentários Principais

Escreva um comentário...

(4.c) O problema da precariedade

Partindo dessa nova configuração mental/social, se for interessante que a escola se ressignifique partindo da ideia de que ela seja o espaço privilegiado onde ocorram os processos de ensino-aprendizagem, será necessário que ela possa se equiparar ou até mesmo superar esse apelo produzido pelo AIE Mídia. E isso significa que o ensino regular ainda tem um longo caminho a percorrer para produzir tal apelo, não só porque esse molde está ultrapassado, mas principalmente porque ele é muitas vezes precário.

Ao retratar a escola-campo de investigação, por exemplo, a pesquisadora Quirino reforça a preocupação dada ao aspecto da qualificação na tradição educacional brasileira – a partir da sua visão estritamente tecnicista e preparatória de mão-de-obra qualificada – e os esforços despendidos no sentido da disciplina para que isso ocorra, corroborando o ideal iluminista/positivista/(neo)liberal de que é preciso haver “ordem” para que haja “progresso” (2006). Na busca por essa ordem, a qual os aprendizes veementemente rejeitam, acaba-se criando os quadros de indisciplina cada vez mais comuns e uma ansiedade por parte dos docentes ao interpretarem tal indisciplina como desvalorização do seu trabalho (Quirino, 2006, p. 25). Mas o fato é que, com as mudanças sociais apontadas acima, a estrutura do modelo escolar tradicional não só fica descontextualizado dentro dos seus mecanismos de reprodução do funcionamento social como também os seus dispositivos disciplinares se tornam inócuos quando desprovidos de um significado valorizado e convencionalizado coletivamente.

Tal precariedade, ainda, varia conforme variam os contextos nos quais tais unidades escolares estão inseridos. O documentário “Pro dia nascer feliz”¹³ traz um recorte do contexto de escolas em diferentes regiões do país, a maioria delas, escolas públicas. A diversidade dos problemas enfrentados nessas escolas varia desde a infraestrutura, passando pelas falhas no

13 Direção: João Jardim; Ano de Lançamento: 2005; Através de uma investigação do relacionamento do adolescente com a escola – ambiente fundamental em sua formação – o diretor traz à tona, além de questões comuns a qualquer adolescente dentro do ambiente escolar, questões como a desigualdade social e o impacto da banalização da violência no desenvolvimento de muitos desses jovens. Disponível em: <http://globofilmes.globo.com/filme/prodianascerfeliz/>. Acesso em 15 de janeiro de 2018.

transporte para o deslocamento até essas escolas, como é o caso das escolas das cidades de Manari e Inajá, no interior do estado do Pernambuco, chegando à falta de professores, como é o caso da maioria das escolas apresentadas no documentário.

Segundo o documentário supramencionado, dados do CENSO Escolar de 2004 produzido pelo INEP/MEC mostram que, das 210 mil escolas existentes, 13,7 mil (6,5%) não têm banheiro e 1,9 mil (quase 1%) não têm água. Num dos contextos aí filmografados, o da Escola Estadual (E.E.) Dias Lima, na cidade de Inajá-PE, uma das alunas (e seus colegas), graças ao transporte precário, mas necessário ao deslocamento até a escola, conseguiu fazer o percurso apenas três vezes em duas semanas. Em todas as escolas públicas apresentadas no documentário, havia falta de professores. Este dado, no entanto, está ausente para o colégio privado.

Em outros contextos documentados, como é o caso da E.E. Parque Piratininga II, de Itaquaquecetuba, cidade da grande São Paulo, onde a infraestrutura é menos precária, a proximidade domiciliar e a qualidade do transporte coletivo são maiores, algumas outras queixas educacionais se fazem presentes e são tais queixas mais próximas dos contextos escolares imaginados para uma escola regular do Estado de São Paulo, que originaram o interesse de pesquisa do presente trabalho.

A apresentação dessa escola, aliás, contém um dos poucos relatos a respeito do ensino da língua inglesa. Segundo relato do aluno dessa escola apresentado no documentário, bem como para o senso comum, no que diz respeito ao ensino do inglês, o seu conteúdo não passa do “verb to be”, do qual ninguém se recorda ao fim do ensino médio. O que nos permite inferir que nessas escolas, o ensino da língua inglesa está atrelado a uma recorrência de conteúdos esvaziados de senso crítico, sem maiores aprofundamentos e sem utilidade.

Pudemos ver que os desafios enfrentados pelas escolas variam, partindo de comparações que podem ser colocadas nos eixos: urbano *versus* rural e público *versus* privado, como é o caso do mencionado deslocamento até a escola, por exemplo, no interior do Pernambuco, ou a pressão para aprovação em exames, como é o caso do colégio privado Santa Cruz, na cidade de São Paulo, em que as alunas entrevistadas no documentário

supramencionado chegam a relatar momentos de grande tensão emocional devido aos resultados dos exames de fim de período.

É a partir desse relato que vemos a preponderância da dimensão da qualificação teorizada por Biesta (2015) sobrepor-se às outras duas dimensões (socialização e subjetificação). Naquele colégio privado, existe toda uma cultura criada pela escola e pelos pais dos alunos que enfatiza a competição e o sucesso acadêmico. Toda a socialização e a construção da subjetividade dos aprendizes passam por tais expectativas. Um contra-exemplo, em que a dimensão da socialização se sobrepõe à dimensão da qualificação, está presente no relato de um aluno do Colégio Estadual Guadalajara, na cidade fluminense de Duque de Caxias. O sucesso acadêmico do aprendiz é colocado em segundo plano quando se levam em consideração as ameaças ao seu desenvolvimento social, como as drogas e a violência presentes no seu entorno imediato. É por meio de sua participação nos dispositivos culturais criados dentro da comunidade escolar que o aprendiz é avaliado nesse contexto, deixando clara a ênfase dada à dimensão da socialização.

Numa escola da periferia da cidade de São Paulo, E.E. Levi Carneiro, a violência existente fora da escola é trazida para dentro dos muros, o que é ilustrado por meio do relato de uma aluna que assassinou uma colega a facadas em frente aos outros alunos por um motivo torpe. O acontecimento é um exemplo extremo da força da cultura violenta que rodeia a escola que coloca em questionamento o seu papel de funcionar como um contraponto e base de transformação para os problemas sociais que a circundam. Nesse relato e nas considerações feitas pela professora entrevistada na escola, percebemos não só a sensação de fracasso sentida por alguns atores sociais presentes na escola em promover tal transformação como também a resignação por parte de outros diante de tais problemas.

(4.d) Práticas de letramentos na era da Globalização

Para além da mudança paradigmática trazidas pelas novas mídias, os efeitos da globalização também podem ser sentidos nas práticas de letramento. Pensando nisso, Kalantzis & Cope (2000) esmiúçam as mudanças ocorridas a partir desse impacto em três domínios a serem levados em consideração nas práticas de letramento: vida laboral, vida cívica e vida pessoal. Tais domínios podem ser comparados com o tripé proposto por Biesta (2011), na correspondência: vida laboral =

qualificação, vida cívica = socialização, vida pessoal = subjetificação, embora de forma inter-relacionada.

Com o enfraquecimento da primazia do nacionalismo e das suas correspondentes identidades nacionais estanques promovidos pelo crescimento do fenómeno da globalização, a diversidade e o pluralismo se tornaram as marcas das sociedades contemporâneas, com os fluxos não só de mercadorias, mas também de pessoas, com o aumento das migrações, do funcionamento em bloco das economias dos países – com inegável impacto na política desses mesmos países –, da existência de empresas transnacionais, etc.

Nesse sentido, o papel da escola deixa de ser um espaço homogeneizador e aculturante para se tornar um espaço onde, sem deixar as especificidades relativas à pluralidade de mundividências existentes, se cultivem formas em que essa pluralidade possa estabelecer uma base de negociação e que possam construir um repertório comum, baseando-se nas características que nos aproximam enquanto seres humanos partilhando de um mesmo espaço.

“Its starting point is the situated selves of learners, the starting point of a transformation that does not leave those selves behind in the fashion of assimilation, but which recognises and builds upon those selves, in their diversity and in the multilayered nature of each person’s identity. The starting point is not the generic individual and learning as an identically replicated process. Rather, it is multiple languages and dialects, multiple community histories and life experiences, multiple intelligences, in sum, multiple ways of being human. In so far as the role of education is transformation, it is by way of extension of one’s repertoire, boundary crossing and expanding horizons, rather than having to leave old selves behind.” (KALANTZIS & COPE, 2000, p. 143)

Relacionando as mudanças ocorridas em cada domínio a serem levados em consideração para a desejável formação do cidadão para os tempos atuais com as práticas de letramento que lhe correspondam, os autores vão fazer as seguintes sínteses históricas:

- Vida laboral: do modelo de produção **fordista** da época do capitalismo industrial, com seu claro sistema de exclusão e desigualdade, passamos para o **pós-fordismo**, com um sistema de assimilação e uma exclusão mais sutis. A ideia dos autores seria caminharmos no sentido de uma pluralidade inclusiva, garantindo uma equiparação dessa pluralidade no que os autores vão chamar de **diversidade produtiva**.

“Groups recognise and use the irreducible and profound variety of lifeworld experiences; they establish relationships of complementarity on the basis of different lifeworld experiences; and they define group boundaries by their permeability how easy it is to get involved with outsiders and for outsiders to get involved inside.” (KALANTZIS & COPE, 2000, p. 126)

Isso requererá, segundo os autores, uma epistemologia e uma pedagogia do pluralismo e, especificamente nas práticas de letramento, das ferramentas consideradas necessárias para as atuais formas de trabalho mais exigentes.

- Vida cívica: durante a existência dos Estados nacionais e sua prática homogeneizante legitimada, tínhamos uma prática **nacionalista** que sustentava ou a exclusão ou a assimilação de tudo o que fosse diferente da comunidade imaginada chamada nação. Disso, com o fim da Guerra Fria e a vitória simbólica do mercado livre no cenário da globalização econômica, passamos para um **declínio do cívico**, em que o Estado nacional, principalmente nos centros financeiros, já não tem a mesma força homogeneizante que antes. Nessa configuração, as diversidades são permitidas ao mesmo tempo que permanecem com fronteiras claras de separação entre elas, o que acaba gerando uma nostalgia por um passado em que as identidades eram mais homogêneas e havia um padrão claramente definido. A saída para esse impasse, segundo os autores, seria o que eles chamam de **pluralismo cívico**.

“The other angle is an upbeat story of collaboration. Each lifeworld could never have created itself in its own image. Each, rather, has been born in dialogue with ‘others’, and this is the source of its proudest self-attribution. These relationships and collaborations are of real value to civics, to the economy, and to the national community. The result is mutual influence, hybridity and cultural dynamism. From both angles, differences are now the narrative-in-time of Civic Pluralism. The nation now defines itself in history as the outcome of the dialogue of difference.” (KALANTZIS & COPE, 2000, p. 133)

O desafio para a educação nesse cenário é o de fomentar uma moral da cooperação e da negociação das diferenças. Especificamente, no caso das práticas de letramento, deve-se valorizar e demonstrar a possibilidade de negociação dentro da diversidade linguística local – não só intra como interlinguisticamente – e também de fazer uso da língua franca tendo sempre em mente a existência legítima da diversidade linguística que ela possa comportar.

- Vida pessoal: passamos de uma sociedade em que a identidade pessoal era definida seguindo um modelo padrão previsto de acordo com características facilmente apreensíveis, como gênero, etnia, idade, profissão, entre outras numa época que Kalantzis & Cope vão chamar de **cultura de massas** (2000, p. 136). Disso, com a ascensão das novas tecnologias, criou-se

uma diversidade muito grande de identidades pessoais com o paradoxo da existência de um imperativo de possuir tais tecnologias aliada a uma certa necessidade do uso da língua inglesa, que domina – embora cada vez menos – o panorama linguístico do mundo virtual. Nessas comunidades, no entanto, a que os autores vão chamar de **comunidades fragmentadas**, ainda existe uma tendência a certa homogeneização intracomunitária. Uma resposta para esse cenário seria o que Kalantzis & Cope vão chamar, numa tradução livre, de **identidade multicamada** (2000, p. 136).

“If identity is in its nature social and multilayered, and if the latest mutation of modern times is one in which divergences need to be made a productive and paradoxically cohesive force, then the essence of what education does needs to change. Rather than fall prey to the forces of fragmentation and destructive divergence, schools need to work with a new ethics and a new pragmatism: the ethics and pragmatism of pluralism, of divergences that complement each other and that in their diversity create new and productive interrelationships. This has become the new moral and practical civic mission of education.” (KALANTZIS & COPE, 2000, p. 143)

As implicações que isso traz para as práticas de letramento seria o abandono das produções discursivas impessoais e uma valorização de produções situadas, contextualizadas no que os teóricos da análise do discurso vão chamar de “local de fala”.

No quadro seguinte, Kalantzis & Cope (2000) resumem visualmente as suas discussões:

Changing times and strategic possibilities			
	<i>From</i>	<i>To</i>	<i>To</i>
<i>Work</i>	Fordism	PostFordism	Productive Diversity
<i>Civics</i>	Nationalism	Decline of the civic	Civic Pluralism
<i>The personal</i>	Mass culture	Fragmented community	Multilayered Identities
<i>Corresponding forms of education</i>	Exclusion or assimilation	Superficial multiculturalism	Pluralism

Figura 5: Desenvolvimento histórico dos domínios da formação escolar. Extraída de Kalantzis & Cope, 2000, p. 144

5 “E localmente?” Contextualizando...

Retorno às problematizações teóricas a respeito do modelo tradicional, agora sob a luz dos moldes estruturantes das novas mídias e buscando resgatar um pouco do que seria um ensino contextualizado, como defendido pela ecologia de saberes e pelo pensamento decolonial, tendo em mente as especificidades do contexto brasileiro.

Em primeiro lugar, em relação ao agrupamento dos aprendizes, outras formas já têm sido experimentadas, como a constituição de pequenos grupos de cerca de seis indivíduos fazendo um percurso de pesquisa comum ou se ajudando mutuamente em seus percursos individuais. Tais grupos, quando a pesquisa ou o processo de aprendizagem é comum, são definidos por afinidade e sem a necessidade de todos terem a mesma idade¹⁴. Mesmo quando as pesquisas/aprendizagens ocorrem individualmente, é possível agrupar, vez ou outra, os aprendizes a partir de um docente-tutor comum, a fim de partilharem o conhecimento desenvolvido individualmente. Seja qual for o agrupamento, o processo de avaliação dos aprendizes pode se descolar de parâmetros e conteúdos preconizados e estarem vinculados ao desenvolvimento apresentado por cada um dos aprendizes ao longo de seu processo de escolarização.

Em se tratando da organização do espaço, a sala de aula pode ser um dentre vários lugares onde a prática pedagógica possa ocorrer. Uso de áreas livres, salões de estudo, biblioteca, quadras ou mesmo outros espaços do entorno escolar e da cidade onde os aprendizes estudam – como centros culturais, museus, parques públicos, áreas de reserva

14 Disponível em: <http://fundacaotelefonica.org.br/noticias/escola-sem-fronteiras-conheca-o-projeto-gente-modelo-de-inovacao-na-educacao-no-rio-de-janeiro-2/>. Acesso em 15 de janeiro de 2018.

ambiental, entre outros – podem ser utilizados como espaços de vivência e de aprendizagem concretos, contextual e corporalmente situados. Mesmo a sala de aula pode ser utilizada com a organização do espaço não necessariamente em fileiras, mas em círculos ou em pequenos grupos de tarefas, mas preferencialmente um ambiente estilizado pelos aprendizes, em que estes possam ter autonomia para se movimentar não só dentro da sala, mas também pelo espaço escolar. É claro que essa liberdade dada aos aprendizes não poderia mais comportar o gênero aula, embora tal gênero possa ser empregado quando houver necessidade, desde que os aprendizes tenham familiaridade com o gênero e estejam de acordo em relação ao interesse no tema a ser exposto.

Em relação ao currículo, no sentido da ecologia de saberes, aproveitando-se da riqueza cultural herdada dos povos originários, dos conhecimentos trazidos pelos povos que constituem a nossa diversidade e das sínteses culturais desenvolvidas a partir das interações entre elas, seria possível acrescentar uma variedade ampla de saberes, sistemas de conhecimento e histórias que enriqueceriam ainda mais o conjunto de conhecimentos e histórias ainda exclusivamente eurocêntricos que constituem atualmente o nosso currículo escolar. Dessa forma, poderíamos, por exemplo, fazer com que a escola seja um espaço privilegiado para o resgate, o cultivo e a preservação das várias línguas e culturas indígenas presentes no território nacional. Poderíamos cultivar – não com viés proselitista, mas através do Ensino Religioso facultativo que já está previsto há muito tempo nas LDBs e na atual BNCC – os conhecimentos trazidos e sintetizados em algumas religiões, que trazem sistemas de conhecimento e de práticas culturais com uma sabedoria direcionada a preservação ecológica e de respeito ao meio ambiente. Dessa forma, trabalhando um conhecimento sem finalidade de instituir tal crença, mas de dar a conhecer uma ética em relação ao ambiente ao nosso redor. Principalmente, poderíamos trazer a capoeira, um saber ancestral brasileiro, conhecido não só em todo o território nacional, mas também conhecida e prestigiada internacionalmente e que possui na sua composição elementos multimodais de letramento, através da história transmitida pela oralidade, por sua musicalidade, pelo seu repertório gestual, que compõem não só a sua estética, mas também a sua ética de construção coletiva da materialidade cultural de maneira contextualizada.

Capítulo 2: Panorama histórico do ensino de línguas no Brasil e a proposta dos Novos Letramentos

1 Panorama histórico do ensino de línguas nas escolas brasileiras

Uma vez que se trata de um meio de comunicação, a escolha da língua estrangeira a ser ensinada (ou das línguas) sempre esteve vinculada à formação do cidadão ideal para o sistema educativo na qual esse ensino se insere. Nesse sentido, convém lembrar que as primeiras línguas estrangeiras ensinadas no Brasil foram o latim e o português e que seu interesse formativo, no caso do Estado monárquico confessional, estava ligado à subordinação à Igreja Católica e à identidade nacional portuguesa, ainda em formação (Leffa, 1999).

Assim como a nossa tradição educacional é contada a partir do período colonial, o ensino da língua estrangeira também remonta a esse período. O aparelho estatal responsável pela função educativa naquela época era a Igreja e esta tinha, portanto, um caráter fortemente confessional. Anteriormente ao ensino da língua portuguesa, o ensino da língua latina era praticado por meio da língua geral, uma língua criada tomando por base as variantes do que se convencionou denominar língua tupi e sistematizada a partir das semelhanças linguísticas percebida entre as diversas tribos que viviam ao longo da costa brasileira.

Importante salientar que, mesmo ocorrendo por meio da língua geral, é inegável o caráter colonizador da educação jesuítica. Menezes de Souza (2007) relembra o fato de que, apesar do meio de comunicação na educação jesuítica dar privilégio ao uso da língua geral, tanto a sua análise gramatical como o conteúdo cultural transmitido por meio desse uso estava

inerentemente ligado ao processo de colonização aos quais este servia. Dessa maneira, persistiam as categorias de hierarquização das culturas então em contato (do colonizador e dos povos originários).

O autor afirma que o quadro atual da educação indígena previsto na legislação brasileira, embora descolado dos antigos interesses religiosos, ainda tem como parâmetro norteador a negação de coetaneidade dos sistemas culturais, uma vez que ele ainda se utiliza das línguas indígenas como matéria-prima de produção de conteúdos aculturantes e assimilacionistas:

“Their sinuous role in eliminating indigenous languages was accomplished by the practice, disseminated by the SIL, of transitional bilingualism, whereby in indigenous schools learners were made literate first in their indigenous languages only for the initial stages of the school system. After this they were taught and made literate in Portuguese, the language of the Brazilian nation. Rather than literacy in the indigenous language serving the declared purpose of preserving and valorizing that community language, its more insidious role transpired to be in the valorization of the language of the nation. Thus literacy in the indigenous language was a mere stepping-stone or facilitator for assimilation into the national culture and language. Once more, like the Jesuits in the centuries preceding them, the SIL used linguistic description and grammars as narratives of transition to be used as tools for the elimination of difference and the perpetuation of the denial of coevalness.” (MENEZES DE SOUZA, 2007, p. 143)

A partir do fim do século XVIII – após a expulsão dos jesuítas, mas anteriormente à retomada de suas ideias para a educação indígena, embasadas na Constituição Federal de 1988 –, por influência das ideias iluministas presentes no cenário europeu da época, foi instituída a obrigatoriedade do ensino e do uso da língua portuguesa nos territórios do império português (Santos, 2010). A essa época, com a expulsão dos jesuítas das tarefas educativas da coroa, o ensino deixa de ser confessional e o uso da língua geral é abolido.¹⁵

Santos (2010), ao discorrer sobre o processo civilizatório ocorrido na época da administração Pombalina, fala sobre a Lei do Diretório que, segundo a autora, é o marco inicial da Reforma Pedagógica¹⁶:

15 Curioso notar que, mesmo passando o controle direto sobre a educação da Igreja para o Estado português a partir desse período e, ainda, após o período republicano, o Ensino Religioso, mesmo que não confessional e não obrigatório, continua sendo previsto por todas as nossas LDBs.

16 Importante lembrar que, ainda hoje, para muitas comunidades indígenas a língua portuguesa é uma língua estrangeira e as mesmas afirmações que se fazem neste trabalho sobre a inclusão dos brasileiros lusófonos na sociedade global se torna análoga à condição dos povos originários na inclusão na sociedade brasileira lusófona, considerando-se, inclusive, as mesmas relações de colonialidade. Trata-se de um outro tema que não poderá ser abordado com detalhes dentro do escopo deste trabalho.

“Este documento, segundo Andrade (1978), pode ser considerado como o marco inicial do projeto pedagógico pombalino, ao impor o Português como língua oficial do império, ao mesmo tempo em que excluía os jesuítas das atividades educativas nas colônias portuguesas.” (SANTOS, 2010, p. 255)

Segundo Leffa (1999), foi somente após o período colonial que a ênfase do ensino das línguas estrangeiras passou das clássicas (grego e latim), para as modernas vivas (francês, inglês, alemão e italiano). Convém lembrar que, se agora no período republicano, ainda enfrentamos problemas na democratização do acesso à educação escolar, à época do império e da monarquia, a exclusão da população dos direitos educacionais era ainda maior. No contexto da educação iluminista, que antecedeu a criação do Estado republicano, o ensino das línguas estrangeiras era a base para o acesso a outras áreas do conhecimento, portanto, sempre focadas numa formação humanista.

Ao longo do tempo, com a democratização cada vez maior da educação escolar e a mudança de ênfase na educação humanística para uma educação científica, o ensino das línguas estrangeiras foi aos poucos perdendo espaço tanto no currículo como na carga horária. Leffa aponta uma mudança de 76 horas semanais/anuais em 1892 para 29 horas em 1925 e, como podemos ver atualmente, o espaço para a língua estrangeira não chega a duas horas semanais.

Antes e durante o império, não só a carga horária, mas também a diversidade das línguas previstas para o currículo era grande. Segundo dados apresentados por Leffa, juntaram-se às já ensinadas línguas clássicas, as línguas modernas supramencionadas: na primeira República, com a reforma de Fernando Lobo em 1892, tínhamos o latim, o grego, o francês, o inglês e o alemão. A partir de 1915, o grego sai do currículo e entra o italiano. Com a reforma de Francisco de Campos, em 1931, dá-se mais ênfase às línguas modernas, embora agora sem o italiano, ao retirar-se o tempo dedicado ao estudo da língua latina. Com a reforma Capanema de 1942, figuravam as línguas latina, inglesa, francesa e a espanhola (1999).

Com a LDB de 61, permanecem somente as línguas modernas (inglês, francês e espanhol). A próxima LDB (Lei 5.692/1971) retirou a ênfase na formação humanística e a

colocou na formação profissional. Com isso, a carga horária para o ensino da língua estrangeira ficou ainda mais reduzida:

“A redução de um ano de escolaridade e a necessidade de se introduzir a habilitação profissional provocaram uma redução drástica nas horas de ensino de língua estrangeira, agravada ainda por um parecer posterior do Conselho Federal de que a língua estrangeira seria ‘dada por acréscimo’ dentro das condições de cada estabelecimento. Muitas escolas tiraram a língua estrangeira do 1o. grau, e no segundo grau, não ofereciam mais do que uma hora por semana, às vezes durante apenas um ano. Inúmeros alunos, principalmente do supletivo, passaram pelo 1o. e 2o. graus, sem nunca terem visto uma língua estrangeira.” (LEFFA, 1999, p. 14)

Originalmente, com a LDB de 1996, cada estabelecimento de ensino teria que obrigatoriamente optar por uma língua estrangeira ao longo do Ensino Fundamental, à qual seria acrescentada no Ensino Médio por mais uma, facultativamente. Atualmente, através da Lei 13.415/2017, retirou-se a possibilidade dos estabelecimentos de ensino por optarem pela língua estrangeira, colocando como obrigatório o ensino restrito da língua inglesa.

(1.a) Métodos

Além de desenhar um panorama histórico sobre as línguas estrangeiras e sua correspondente carga horária no ensino brasileiro, Leffa (1999) também traz considerações sobre o emprego de diferentes métodos ao longo desse processo. Assim, no período de ênfase nas línguas clássicas, empregava-se o método da tradução e da análise gramatical (p. 4). Com a reforma de 1931, passou-se a empregar, com um certo atraso em relação ao início do seu uso, o método direto, que seria o ensino de uma língua estrangeira por meio dela própria (p. 8). À época da reforma Capanema, de 1942, embora se desse prosseguimento ao método direto, ele deveria levar em consideração não apenas o uso instrumental da língua estrangeira, mas também os objetivos educativos e culturais e a “capacidade de compreender tradições e ideais de outros povos, inculcando noções da própria unidade do espírito humano” (p. 10).

“Os instrumentos que deveriam ser usados para atingir esses objetivos foram também detalhados até o nível da aplicação pedagógica na sala de aula. O vocabulário seria escolhido pelo critério de frequência; a leitura deveria iniciar-se por manuais ‘de preferência ilustrados’ dentro e fora da sala de aula, começando com ‘histórias fáceis’ e progredindo até a leitura de obras literárias completas; os recursos audiovisuais, desde giz colorido, ilustrações e objetos até discos gravados e filmes são amplamente recomendados.” (LEFFA, 2010, p. 10)

Embora as decisões sobre a escolha das línguas estrangeiras, o programa de ensino e o método estivessem todas centralizadas no Ministério da Educação, o autor admite que possa ter havido algumas dificuldades na aplicação do programa, mas o método direto parece ter sido substituído, na sala de aula, por uma versão simplificada do método de leitura.

A partir da primeira LDB, de 1961, houve a descentralização das decisões relacionadas à educação, de modo que as escolhas das línguas, da sua correspondente carga horária, programa e método passaram a ser decididas na esfera administrativa das unidades que compunham a federação.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998), levando em consideração as condições postas para o ensino da língua estrangeira no contexto educacional brasileiro (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático) (p. 17), sugeriam uma ênfase maior ao ensino instrumental da língua estrangeira, focando especialmente na habilidade da leitura. Essa ideia trazida pelos PCN vai na contramão do que a tradição metodológica para o ensino da língua estrangeira já vinha praticando desde o final do século XIX, com a abrangência das quatro habilidades (leitura, escrita, escuta e fala) (Richards & Rodgers, 1999).

Com o tempo, houve o resgate da necessidade de se trabalhar todos os aspectos em sala de aula e o ensino da língua estrangeira passou a se dar a partir dos gêneros discursivos. Só recentemente, a língua inglesa (bem como a língua espanhola) entrou no Programa Nacional do Livro Didático, o que trouxe, por um lado, o conforto para grande parte dos professores que tivesse alguma dificuldade na elaboração do programa de ensino, mas que, por outro lado, acabou relegando às grandes editoras a definição dos conteúdos e métodos a serem trabalhados nessa componente curricular.

1.a.i. Uma pedagogia para a era do pós-método

De qualquer maneira, os livros didáticos costumam ser produzidos levando em consideração as correntes mais recentes dos estudos nas áreas pedagógica e linguística. Em se tratando de livros didáticos produzidos para o público brasileiro, tende-se a levar em consideração também as particularidades inerentes a esse público, diferentemente dos materiais didáticos produzidos pelos centros nativos da língua inglesa, que parecem acreditar haver um método que sirva indistintamente a todos os aprendizes do inglês como segunda língua/língua estrangeira. Kumaravadivelu (2001), ao defender uma pedagogia pós-método, fala sobre a necessidade de se levar em consideração as **particularidades** contextuais dos locais onde a língua é aprendida/ensinada:

“At its core, the idea of pedagogic particularity is consistent with the hermeneutic perspective of situational understanding, which claims that a meaningful pedagogy cannot be constructed without a holistic interpretation of particular situations and that it cannot be improved without a general improvement of those particular situations. [...] All pedagogy, like all politics, is local. To ignore local exigencies is to ignore lived experiences.” (KUMARAVADIVELU, 2001, p. 538-9)

Outra dimensão da pedagogia pós-método é, segundo o autor, a **praticidade**. Kumaravadivelu a define como toda aquela teoria formulada a partir da prática, propondo uma ponte entre a divisão teoria versus prática, em que a primeira tem sido tradicionalmente de responsabilidade dos cientistas da educação, por vezes, com teorias desligadas da prática e a segunda, de responsabilidade dos docentes, a quem, por vezes, faltam as categorias teóricas de análise comumente exigidas em trabalhos acadêmicos.

“In short, a pedagogy of practicality aims for a teacher-generated theory of practice. This assertion is premised on a rather simple and straightforward proposition: No theory of practice can be useful and usable unless it is generated through practice. A logical corollary is that it is the practicing teacher who, given adequate tools for exploration, is best suited to produce such a practical theory. A theory of practice is conceived when, to paraphrase van Manen (1991), there is a union of action and thought or, more precisely, when there is action in thought and thought in action.” (idem, p. 5)

Sendo uma das fontes de exploração econômica da língua inglesa enquanto *commodity*, os livros didáticos produzidos a partir das metrópoles difusoras do modelo de língua a ser ensinado

através de tais materiais se incumbem de veicular também um conteúdo cultural originário de tais centros difusores, impossibilitando o exercício da particularidade e da praticidade, preconizados na teoria do pós-método.

Sobre isso, Siqueira (2015) apela para a necessidade de se desconstruir o mundo de plástico construído em tais materiais, em que não só estão ausentes os problemas do mundo real onde vive o falante nativo, como também das particularidades relacionadas ao aprendizado da língua inglesa pelos aprendizes locais:

Certainly, it goes beyond the scope of this text to discuss the characteristics of different ELT methods and approaches, but when we analyze the contents of uncountable coursebooks, either structuralist or communicative, it is possible to notice that elements such as cultural references, for instance, have always resorted to the practice of mirroring the daily life of native speakers, spreading and incorporating their beliefs, different types of behavior, values, and ways of life. As Souza (2011) observes, when it comes to instructional materials, the overall references are exactly those of native speakers of the target language. (SIQUEIRA, 2015, p. 248)

Essa é mais uma das características que, conforme aponta o autor, deixam ainda mais evidentes o caráter colonial dos materiais didáticos produzidos pelos centros do império linguístico anglófono. Kumaravadivelu reitera as quatro dimensões em que o ensino da língua inglesa se inter-relaciona com a sua coloração colonial. Tais dimensões são: a escolástica, a linguística, a cultural e a econômica.

Como disse previamente, a componente curricular de língua estrangeira passou a fazer parte do PNLD. Isso fez com que algumas particularidades brasileiras relativas ao ensino dessa língua se fizessem presentes, possibilitando o exercício dos aspectos que ficam ausentes nos materiais importados dos centros anglófonos, nos quais prevalece a perspectiva do falante nativo:

It spreads itself largely in terms of the importance given to matters such as native-speaker accent, native-speaker teachers, native-like target competence, teaching methods emanating from Western universities, textbooks published by Western publishing houses, research agenda set by Center-based scholars, professional journals edited and published from Center countries... The list is long. (KUMARAVADIVELU, 2012)

Em outros países, com passado de colonização britânica, a disputa pelos modos de construir uma perspectiva local sobre o ensino da língua inglesa se torna ainda mais evidente, quando vemos prevalecer a valorização atribuída ao falante nativo da língua, em detrimento dos professores e materiais locais.

A esse respeito, Kumaravadivelu traz, a partir de Foucault, a ideia de ruptura epistêmica (2012, p. 5), que o autor vai definir como uma reconceptualização e completa reorganização dos sistemas de conhecimento. Aplicando essa ideia ao ensino da língua inglesa, tanto os materiais, como os métodos, os objetivos e temas, para sentirem o impacto de uma ruptura epistêmica, devem ser produzidos a partir das demandas de aprendizagem e uso locais dessa língua.

Retornando aos aspectos da pedagogia pós-método de Kumaravadivelu, o autor sugere que este deva ter em conta que qualquer prática pedagógica ocorre em meio a um ambiente onde haja relações de poder e dominação e pode ser criado para criar e sustentar injustiças sociais (2011, p. 542). Partindo disso, a partir das ideias do educador Paulo Freire, o autor sugere que uma das dimensões do pós-método seja a da possibilidade, que ele define como sendo o empoderamento de seus participantes enquanto aponta para a necessidade de desenvolver teorias, formas de conhecimento e práticas sociais que interajam com as experiências que as pessoas trazem para o contexto pedagógico (Giroux, 1988 *apud* Kumaravadivelu, 2011, p. 543). De modo a ilustrar essa dimensão do pós-método, Kumaravadivelu traz alguns exemplos de países que ofereceram diferentes formas de resistência a imposições linguisticamente imperialistas, como é o caso do Sri Lanka, da Palestina e da África do Sul (2011, p. 543).

A prática do pós-método vai ter impacto nas duas dimensões da formação humana trazidas anteriormente por meio de Biesta (2015), que são a socialização e a subjetificação:

“In the process of sensitizing itself to the prevailing sociopolitical reality, a pedagogy of possibility is also concerned with individual identity. More than any other educational enterprise, language education provides its participants with challenges and opportunities for a continual quest for subjectivity and self-identity, for, as Weedon (1987) points out, ‘language is the place where actual and possible forms of social organization and their likely social and

political consequences are defined and contested. Yet it is also the place where our sense of ourselves, our subjectivity, is constructed' (p. 21)." (apud Kumaravadivelu 2011, ibidem)

De modo a atualizar a educação com a pedagogia pós-método no ensino de línguas, o autor diz ser necessário revisitar os papéis exercidos por aprendizes, professores e formadores de professores no processo de ensino-aprendizagem. Para os limites delineados para o presente trabalho, me encarregarei de dar a conhecer apenas os dois primeiros. Assim, o papel ideal do aprendiz nessa nova concepção seria o de um aprendiz triplamente autônomo: acadêmica, social e liberatoriamente (idem, p. 546). Isso quer dizer que o pós-método idealiza um aprendiz que tenha autoconhecimento sobre o seu estilo de aprendizagem e, portanto, sobre as estratégias de aprendizagem mais efetivas para o seu estilo. Também requer que ele saiba cooperar dentro de grupo ou da comunidade da sala de aula. Por último, requer que estes reconheçam os impedimentos sociopolíticos para a realização do seu inteiro potencial humano e que lhes sejam proporcionadas as ferramentas intelectuais necessárias para superar tais impedimentos (p. 547).

No que diz respeito ao papel do professor, a partir de sua respectiva autonomia, ele pode teorizar da sua prática e praticar a sua teoria. Esse trabalho de teorização, segundo Kumaravadivelu, não envolve necessariamente as ferramentas de um rigoroso trabalho científico, mas a percepção que este tem do seu ambiente de trabalho imediato. Ao desenhar uma prática que esteja de acordo com as dimensões do pós-método, seria necessário se utilizar, sempre em interação com seus aprendizes e pares, de métodos investigativos (questionários, pesquisas e entrevistas para um mapeamento da sala de aula em termos de estilos de aprendizagem, gostos, entre outros), se utilizar dos dados gerados por esses métodos para orientar ações mais direcionadas, identificar as razões para potenciais desacordos entre as intenções do professor e a interpretação do aprendiz, determinar suas concepções de linguagem e de ensino-aprendizagem e suas necessidades de alteração, quando necessário (idem, p. 551).

Como se trata de uma prática pedagógica ainda em construção ao mesmo tempo em que ela deve ser contextualizada e guiada pela prática num ciclo constante de inter-retro-ações

com as teorias, torna-se difícil desenhar um roteiro comum a ser aplicado indistintamente de um contexto a outro, fazendo da pedagogia pós-método um trabalho continuamente em progresso (ibidem, p. 556).

2 A pedagogia dos Novos Letramentos

Há cerca de 20 anos, um grupo de educadores anglófonos, inspirados nas ideias do educador brasileiro Paulo Freire, se reunia na cidade de New London, no Reino Unido, a fim de discutir os princípios que regeriam o ensino de línguas para a nova sociedade global (Cope & Kalantzis, 2000). Para isso, eles tiveram em mente, como base, dois fenômenos relacionados à comunicação desse novo mundo: o primeiro seria a necessidade de se preservar o pluralismo linguístico e cultural; o segundo, seria a tendência da escrita deixar de ser o modo comunicativo dominante.

Desse modo, relacionando os dois fenômenos, esses pesquisadores do ensino de línguas se preocuparam em tornar o processo de ensino-aprendizagem num evento significativo e que se abrisse para que os alunos pudessem enxergar outros fatores e modalidades envolvidos na comunicação humana, respeitando o seu caráter culturalmente diverso, solidarizando-se, assim, com os seus possíveis interlocutores.

Um dos participantes do grupo original, Kress (2010) afirma a saída da nossa sociedade ocidental da era da centralidade na escrita e a nossa entrada na era da centralidade das imagens. Aliando essa constatação ao fenômeno da variabilidade linguística, que pode acontecer a partir de uma mera variação de contexto, o autor vai propor que o trabalho para o ensino de línguas e, portanto, o enfoque nas competências do aprendiz, futuro usuário do sistema linguístico em questão, deve se basear numa renovada teoria da comunicação, mais abrangente, que ele propõe em seu livro *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*.

Kress vai argumentar que o leitor da era das imagens e da instabilidade das convenções linguísticas, deve ter a capacidade de interpretar as condições de produção do estímulo (*prompt*) comunicativo produzido pelo escritor, falante ou interlocutor (*rhetor*), a fim de melhor compreender quais são os fatores que concorrem para tal produção, de modo a produzir uma resposta para este seu interlocutor. Nesse novo modelo proposto por ele, o próprio interlocutor que produz o estímulo

o faz levando em consideração todas as informações que ele recebe para criar a imagem do seu interlocutor, sendo ele também, antes de mais nada, um *interpretador*.

Saber qual é o ambiente comunicativo, quais os participantes do evento comunicativo, quais são as relações de poder entre eles, os recursos a serem comunicados e o assunto a ser comunicado torna o ato comunicativo mais complexo, porque mais elaborado a partir da escolha dos modos comunicativos e de linguagem que mais se adéquem às demandas identificadas pelo comunicante (seja ele o *rhetor* ou *interpretador* ou os dois).

Para que essa teoria fizesse sentido, foi preciso considerar os fenômenos comunicativos como eventos que extrapolam convenções preestabelecidas e que requeiram, portanto, um interpretador atento a tais fatores.

Nesse sentido, o ensino de uma linguagem estável, cristalizada, organizada por princípios rígidos, hierárquicos, baseada majoritariamente num modo comunicativo mais afeito ao (ilusório) controle de sentido, que é a escrita, não se coaduna com os novos *prompts* produzidos pela sociedade globalizada e digital. E é dessa necessidade que surge a pedagogia dos Novos Letramentos, dos Multiletramentos e do Letramento Crítico.

Como exemplo do novo paradigma comunicativo ao qual estamos quotidianamente expostos, podemos recordar aqui os chamados *memes* virtuais. O próprio nome do gênero textual traz a ideia de algo que se repete ('imitação', a partir do grego *mímesis*). Os *memes* mais criativos viralizam rapidamente e duram tanto mais tempo quanto maior for o público que partilhe do seu significado e quanto maior for o número de contextos aos quais ele possa se adaptar. Tratam-se de imagens (significantes), utilizadas para comunicar as mais variadas mensagens a partir da negociação/atualização de seu sentido no contexto de utilização (significado construído na interação).

Para além disso, há também que se levar em consideração em quais contextos comunicativos a sua utilização é possível, a qual público ela se direciona como *prompt*, quais os meios/recursos são necessários para a sua utilização, entre outros fatores. No artigo “Linguagem digital e interpretação” de Monte Mór (2007), é possível ter contato com uma pesquisa feita com alunos universitários que tornam evidente a consciência da adequação de

determinados códigos (comportamentos) a contextos específicos. Trata-se da aceitação social do anonimato como próprios a contextos comunicativos virtuais, mas impróprios em contextos comunicativos reais.

3 Alguns conceitos básicos da proposta dos Novos e Multi – Letramentos

(3.a) Ideias subjacentes sobre política, linguagem e pedagogia

Como pudemos ver no capítulo anterior, para os linguistas e pedagogos que formam o New London Group, a partir das ideias de Paulo Freire, qualquer cenário educativo acontece numa relação de poder, sendo o próprio sistema educativo parte (se não base) dessas relações. Essa ideia de política vai certamente impactar no modelo educacional adotado para tal pedagogia. Uma vez que qualquer prática educacional acontece dentro de relações de poder que, ao mesmo tempo, regem tal prática, a abordagem não seria outra que não a sócio-construtivista.

No que diz respeito à visão de linguagem, ela estará então vinculada diretamente a tais visões de política e de ensino-aprendizagem. O ponto de partida para se falar sobre linguagem é que esta não é monomodal, nem una, fixa ou cristalina, como pode se fazer crer numa abordagem tradicional. Assim, quando se fala de ensino de línguas, a ideia que se tem do básico a ser ensinado são as regras gramaticais e um conjunto de itens lexicais que possam compor o repertório comunicativo de um único modo, que é o verbal. Dentro dos atuais estudos de Letramentos, veremos que a ideia que se faz de linguagem é antes mais abrangente, motivo pelo qual Fairclough dirá que não se trata simplesmente de entender como se teoriza a **linguagem**, mas sim, de como se teoriza a **semiótica** nesses estudos (2000, p. 159).

(3.b) Multimodalidade

Como pudemos ver nas abordagens metodológicas adotadas para o ensino de línguas no Brasil a partir do período colonial (período em que o próprio português era uma língua estrangeira),

em que a ênfase e a valorização estavam nitidamente marcados no modo verbal de comunicação, especialmente na sua forma escrita.

Derrida (1997) teoriza muito sobre essa sociedade que tem a sua centralidade na escrita, a partir de Rousseau e Condillac. O filósofo sintetiza a existência de três estágios da escrita, não necessariamente lineares no tempo, em que se consideram as pinturas nas cavernas como o seu primeiro estágio. Desse primeiro estágio, em que a representação da realidade estava o mais próximo possível da coisa representada, passamos para o ideograma, o ponto intermediário entre a representação da realidade e a representação do som significante e chegamos na escrita alfabética (fonografia linear), em que a grafia representa somente os sons, que só passam a significar por meio das convenções sociais que lhe determinam, ao menos provisoriamente.

Derrida (1997) afirma que, em todos os estágios, embora mais intensamente nesse último, a escrita pode ser comparada à morte do objeto representado, uma vez que aquela o congela no tempo e no espaço de uma forma que só pode ser acessada, entendo eu, por meio da interpretação desse significante escrito. Em determinado momento, Derrida (1997) afirma a escrita como sendo nada para além de um suplemento da fala. Num outro ensaio seu, a partir de Platão, o filósofo francês (2005) compara a escrita ao *phármakon* do filósofo grego. Derrida (2005) então traduz o termo grego para algo muito mais amplo do que apenas “remédio” e propõe que a escrita seja, para além de um remédio para a memória, um veneno para a mesma, uma vez que retira essa função da mente ao colocá-la no papel, matando-a, portanto.

Dessa forma, o modo de comunicação escrito surge como um suplemento da memória e como um instrumento comum de sistematização dos sons de uma determinada língua falada. Ela transmuta os sons da linguagem oral por meio de desenhos, que podem ser compreendidos por meio da leitura. De uma maneira geral, os modos de comunicação podem se fazer por meio de elementos que afetem a nossa sensoriedade. Tradicionalmente, por meio da fala e do suplemento da escrita, temos dado privilégio a apenas dois desses sentidos, que seriam a visão (por meio da leitura de representações dos sons da fala) e a audição (pela própria fala)

relacionados diretamente à comunicação verbal, deixando de lado os demais sentidos do corpo (olfato, tato e paladar):

“The selection and concentration by a culture on one or several modes (and the non-selection of others) opens up and facilitates my bodily engagement with the world in these specific ways. At the same time it closes off, or makes more difficult, an engagement with the world in other ways. The focus on print engages my visual sense, and focuses all energy there. It ignores (and thereby effectively negates) all other senses. Two-dimensional interaction offers quite other possibilities than three-dimensional; the senses of touch and smell have different cognitive and affective potentials from the senses of hearing and sight.” (KRESS, 2000, p. 184)

Atualmente, Kress (2003) afirma que adentramos a era da centralidade das imagens. Deixando de lado o fato de ambos os modos impressionarem o sentido da visão, isso significa que o modo principal (embora não único) de comunicação se dá através da apreensão dos elementos comunicativos produzidos a partir do modo visual pictográfico, uma vez que este modo comunicativo é muito mais eficiente e possui uma apreensão muito mais rápida que a leitura do modo verbal. Se Kress estiver certo em sua proposição, isso significa que essa discrepância entre as práticas de letramento exercidas na escola e as práticas comunicativas atualmente em curso na sociedade digital e globalizada tendem a criar um “déficit repertorial e interpretativo” para os aprendizes decodificarem as produções de sentido em curso.

Kress & Van Leeuwen (1996) vão propor uma gramática para a leitura de imagens baseada no fluxo de leitura de textos escritos, que se dá a partir da direção esquerda para a direita, de cima para baixo. Essa gramática descreve o modo pelo qual as pessoas ‘aprendem’ (não somente na escola, mas também via outras instituições sociais) a ler imagens, seguindo um fluxo de lógica como ocorre na aprendizagem da leitura e escrita:

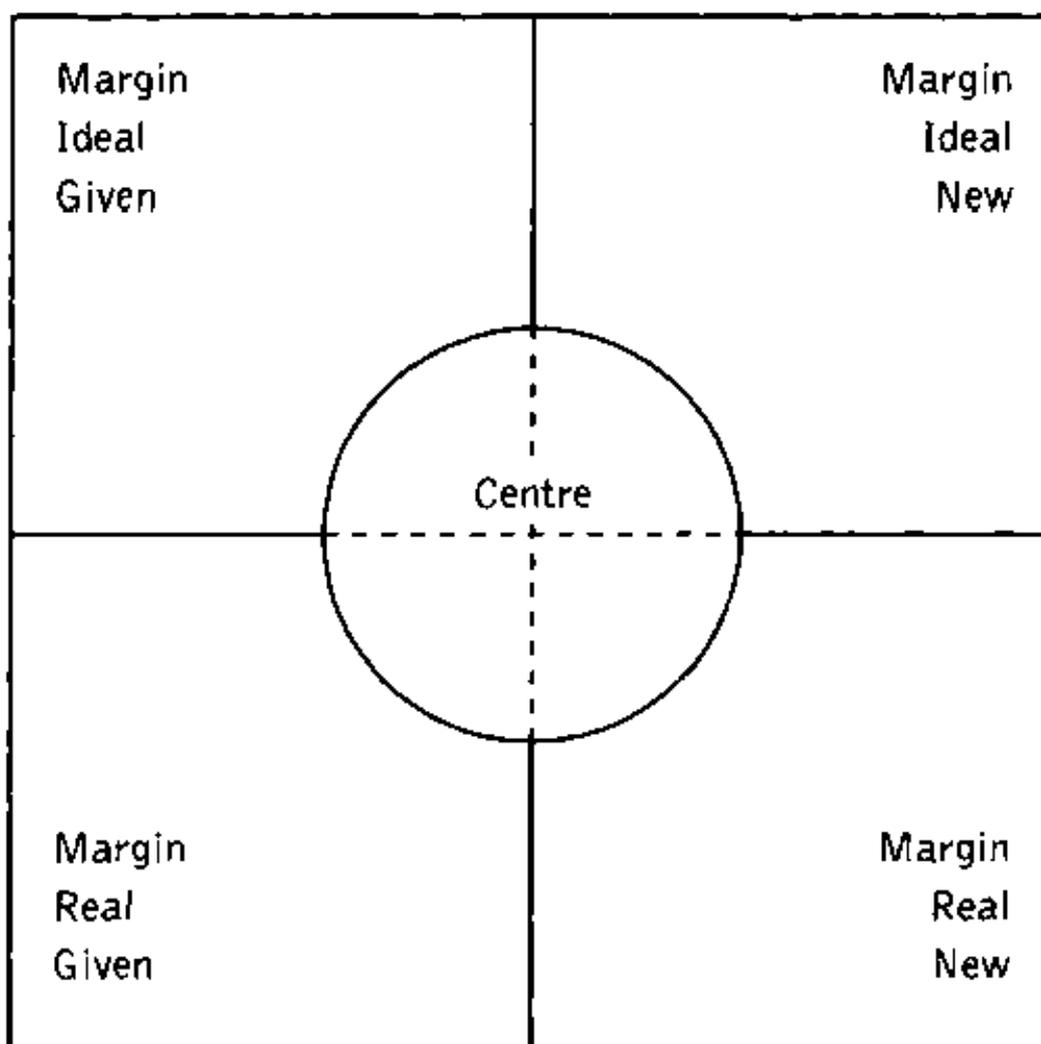


Figura 4: Gramática para leitura de imagens segundo Kress & Van Leeuwen.
 Extraído da obra "Reading Images: The Grammar of Visual Design", 2006, p. 197

Segundo Kress (2000), outras sociedades que se utilizem majoritariamente de outros modos comunicativos, que não o verbal, podem ter uma gramática mais desenvolvida nesses outros modos em relação à sociedade da escrita fonológica, como é o caso das sociedades ocidentais. Assim, por exemplo, os egípcios faziam uso dos hieróglifos, os chineses, dos pictogramas e os aborígenes australianos, de sua iconografia visual. Nas linguagens gestuais, utilizadas pelas populações surdas, o modo gestual seria mais desenvolvido. (2000, p. 196)

O autor chega a afirmar que mesmo as formas tradicionais de comunicação verbal (escrita e oral) não eram essencialmente monomodais, razão pela qual seria necessário repensar tal linguagem. Assim, por exemplo, a construção de um gênero textual comunica através da disposição das informações do texto: gêneros diferentes têm uma apresentação visual diferente. A distinção entre prosa e verso é só a mais tradicional e evidente delas. Na oralidade, combinamos, às palavras, os gestos, as expressões faciais, os diversos tons de voz para melhor expressar a nossa atitude frente ao que estamos comunicando.

Ainda que estejamos na era da centralidade das imagens, o nosso repertório comunicativo e interpretativo para a produção de sentido por meio dos outros canais sensoriais, em qualquer língua, ainda é escasso:

“For instance, it is a common-sense notion that we cannot talk about tastes, not just because we have not developed an adequate set of words or an appropriate syntax for this in spoken or written language, but, so this common sense would have us believe, because tastes, smells, tactile sensations, and the like cannot be the subject of articulated semiosis.” (KRESS, 2000, p. 181-2)

Da mesma maneira que a linguagem verbal, todos os outros modos comunicativos são social e localmente convencionados. Os casos mais comumente relatados nos estudos semióticos, por exemplo, são as cores, suas divisões e significados atribuídos. Kress traz ainda, em seu texto, vários exemplos de como isso ocorre com outros modos comunicativos a partir de uma garrafa d’água (formato e cor da embalagem, rótulo, formato e disposição do texto, interação desses elementos com o ambiente no qual eles serão inseridos, paladar, etc.) e de uma bandeja de talheres chinesa. Entre outros exemplos, é interessante notar como socialmente se atribuem significados, por exemplo, aos materiais utilizados na fabricação de um item, para além de suas possibilidades inerentes:

“The materials, apart from their inherent representational potentials and limitations also have culturally ascribed value. These no doubt derive in the first place from inherent (or semi-inherent) ‘natural’ qualities and characteristics, such as scarcity; hardness; malleability; colour; durability; ability to be inscribed, incised; and so on. So marble has inherent potentials as a representational medium due to its characteristics, and yet others due to its ascribed value in a particular culture. It is no surprise that it is a material favoured for monuments in European cultures. The early European explorers of the various parts of the globe made very good use of these factors—swapping glass beads and blankets for desirable bits of land.” (KRESS, 2000, p. 188)

A contribuição de Lemke para os estudos da multimodalidade trazem uma particularidade interessante a partir da sua assunção de que os modos semióticos combinados na construção de um texto não o são de maneira aditiva (em que o significado de um modo comunicativo começa onde o significado do outro termina), mas sim de maneira multiplicativa. O que ele parece querer dizer, na minha interpretação, é que, se combinamos uma imagem, uma trilha sonora e um texto escrito, o significado geral do texto será a multiplicação de cada um dos modos semióticos, onde a imagem e som falam sobre a escrita e esta fala sobre os outros dois modos que, por sua vez, falam um sobre o outro (2010). Assim, no gênero memes virtuais trazidos como ilustração no capítulo anterior, pudemos ver como as imagens se ressignificam a partir dos textos que as legendam e os textos ganham uma representação visual para ter uma significação mais precisa e/ou criativa.

(3.c) Design

Em outro capítulo do mesmo livro em que Kress (2000) fala sobre a multimodalidade, o autor traz como objetivo das práticas de letramentos atuais o ensino-aprendizagem do *design* em oposição ao ensino da escrita, que pertence à tradição daquela sociedade que tinha a sua centralidade na escrita. Ainda no capítulo que embasou a seção anterior sobre multimodalidade, Kress fala sobre a “efabilidade”, que seria definida por ele como a possibilidade que um modo comunicativo carrega de expressar todas as categorias do pensamento humano (2000). A partir de Eco, o autor afirma que, apesar de nenhum modo semiótico ser capaz de atingir plenamente tal capacidade, não existe outro modo semiótico que seja capaz de rivalizar com a linguagem verbal nesse sentido.

Além disso, como vimos, o mesmo autor afirma que seria necessário repensar a linguagem verbal a partir de uma perspectiva multimodal, em que vários elementos são acionados no propósito de construir um sentido entre os interlocutores. Para a era digital, em que o modo semiótico da escrita perde a sua centralidade, seria necessário acrescentar outros elementos de outros modos semióticos ao repertório comunicativo dos aprendizes nas práticas de letramentos. O princípio organizador desses elementos é chamado pelo NLG de *design*:

“To do so I use the representational modes which are most apt for my purposes; and I also make a selection of which mode, in an ensemble, is to be central at a particular point in an interaction; and which modes are to carry which aspects of my message. This represents a complex act and process of Design. Design is thus both about the best, the most apt representation of my interest; and about the best means of deploying available resources in a complex ensemble.” (KRESS, 2000, p. 153)

O repertório a partir do qual o aprendiz vai se utilizar a fim de desenhar a sua produção comunicativa se baseia nos recursos disponíveis a partir de sua cultura com os significados embutidos nesses elementos, que já vimos que pode ser multimodal. Nessa nova abordagem, não cabe mais a visão da língua como um sistema estático, com regras inerentes que serão repetidos de maneira mecânica. Para efeito do design, será necessário que o aprendiz das novas práticas de letramentos tenha um sentido de agência, em que este não só é herdeiro das convenções comunicativas presentes no seu meio social, mas também recriador destas e criador de novas heranças comunicativas.

Esse repertório do qual os novos *designers* farão uso é composto de elementos dos mais variados modos semióticos e é chamado pelos pensadores dos novos letramentos de *Available Designs* (recursos disponíveis). Sua agência na escolha e organização de tais elementos é chamado de *Designing* (processo de construção do objeto comunicativo). O produto final desse processo é chamado de *Redesigned*, que servirá posteriormente para o repertório de novos designs.

Designs of Meaning	
<i>Available Designs</i>	Resources for Meaning; Available Designs of Meaning
<i>Designing</i>	The work performed on or with Available Designs in the semiotic process
<i>The Redesigned</i>	The resources that are produced and transformed through Designing

Figura 5: As etapas do design, segundo Cope & Kalantzis. Resumo extraído da obra "A Pedagogy of Multiliteracies", 2000, p.23

A construção desse repertório se dá sempre a partir de uma perspectiva dialógica da linguagem, em que os sentidos estão sempre em mudança e em relação a algo que lhe antecede e à sociedade que os convencionam culturalmente. Isso se aplica a todos os modos semióticos que compõem o repertório comunicativo do aprendiz.

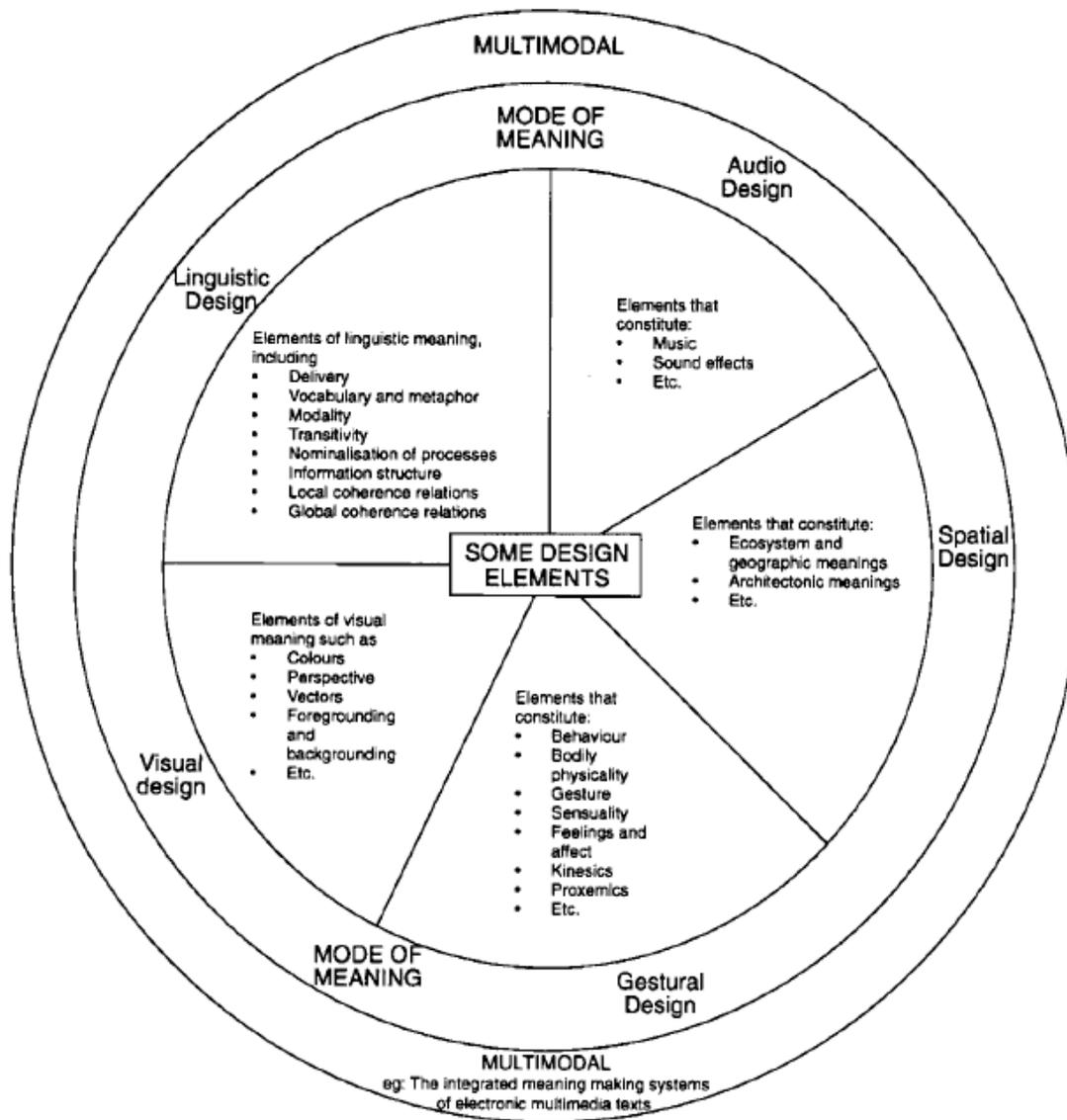


Figura 6: As etapas do design, segundo Cope & Kalantzis. Resumo extraído da obra "A Pedagogy of Multiliteracies", 2000, p.26

(3.d) Aplicação pedagógica dos Novos Letramentos

A proposta dos novos letramentos é composta por uma razão (why?), já expressos anteriormente ao atualizarmos as necessidades educativas trazidas pela nova configuração

social como consequência da globalização econômica e das novas mídias digitais. É também composta por novos elementos (what?), que é a linguagem expandida para os novos modos semióticos apropriados e ressignificados a partir da agência de seus usuários. Nesta seção, pretendo falar sobre o modo idealizado pelos autores de se aplicar tal proposta pedagógica (how?).

Segundo Cope & Kalantzis (2015), a pedagogia dos novos letramentos é composta por quatro elementos, não necessariamente sequenciais e igualmente importantes em todas as práticas de letramento. Os autores vão chamar isso de “processos de conhecimento” (*knowledge processes*), cujos elementos são: experiênciação (*experiencing*), conceitualização (*conceptualizing*), análise (*analysing*) e aplicação (*applying*).

Experiênciação diz respeito ao ato de situar o conhecimento no seu contexto ou de tomar como base o já conhecido pelos aprendizes. Quando se trata do conhecimento trazido pelos aprendizes, este fica circunscrito à experiênciação daquilo que já é conhecido (*experiencing the known*). Por vezes, este se trata da apresentação de algo que expanda o já conhecido para algo novo, até então desconhecido (*experiencing the new*).

Conceitualização tem a ver com a criação ou uso de uma metalinguagem convencionalizada para se referir aos elementos sobre os quais se fará menção. Por este processo, aos aprendizes são dadas as oportunidades de conhecerem e de criarem categorias pelas quais poderão nomear fenômenos comunicativos (*conceptualizing by naming*) e elaborar teorizações para tais categorias (*conceptualizing with theory*).

Análise diz respeito à apreciação e enquadramento crítico de tais elementos seja em relação a suas funções inerentes (*analysing functionally*) ou dentro das relações de poder das quais o objeto de estudo faz parte (*analysing critically*).

Aplicação diz respeito à utilização do conhecimento adquirido para os fins que se fizerem necessários pelos aprendizes. Tal aplicação pode ocorrer da maneira que se espera que ela seja (*applying adequately*) ou de uma maneira completamente inovadora (*applying creatively*).

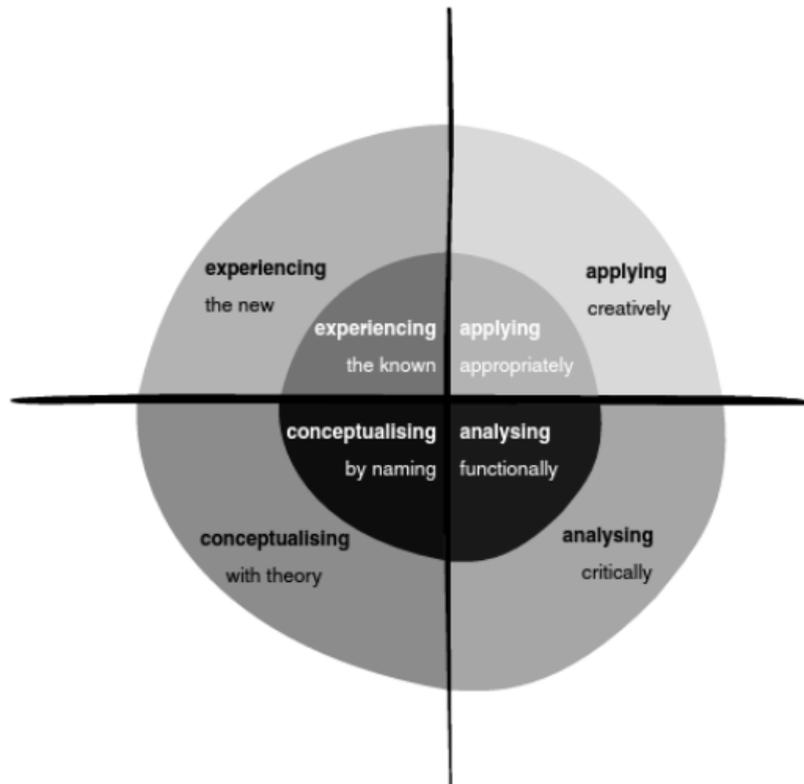


Figure 1.5 The Knowledge Processes

Figura 7: Os processos de aprendizagem, segundo Cope & Kalantzis. Resumo extraído da obra "A Pedagogy of Multiliteracies: Learning by Design", 2015, p.5

4 Problematizando o ensino-aprendizagem da língua inglesa contextualizada localmente

Num país com a extensão geográfica do Brasil, é difícil precisar uma única utilidade para o ensino da língua inglesa. Numa sociedade digital e globalizada, o uso de um código comum que facilite o contato entre os membros dessa sociedade se faz necessário. A língua inglesa vem se consolidando cada vez mais como língua franca global uma vez que a necessidade de um código comum é premente e não há outra proposta com as mesmas chances de vingar como língua franca que a língua inglesa. No entanto, tal status de língua global não é sem razão e não pode permanecer sem problematização.

O que faz do inglês a única opção de língua estrangeira a ser ensinada pode ser, por exemplo, um tópico de discussão com os seus aprendizes a fim não só de tentar tornar evidentes as razões pelas quais eles se veem obrigados a passar pelos conteúdos da língua, mas também para se conscientizarem das inúmeras possibilidades que o uso dessa língua possa comportar, valendo-se cada um da utilidade que porventura encontrar no seu uso.

A língua inglesa é conhecida como a língua do mais vasto Império já existente na história da humanidade, cuja influência repercute até os dias atuais, apesar da independência política das suas ex-colônias, dentre elas, a atual maior potência econômica mundial e nação com o maior número de falantes nativos da língua inglesa, que são os Estados Unidos.

Ou seja, mesmo com o fim do império político, marcado pela independência das ex-colônias britânicas (e europeias, de um modo geral), permaneceu o império linguístico do inglês com a ascensão dos EUA à grande potência militar, econômica e tecnológica global com o fim da 2.^a Guerra Mundial.

No contexto da globalização, o domínio da língua inglesa como meio de comunicação entre os diferentes povos é o que evidencia a preponderância desse poderio econômico estadunidense. Monte Mór estabelece uma comparação de diferentes visões a respeito do tema da globalização, que justifica muitas vezes o seu ensino e a necessidade do conhecimento dessa língua. Em todos os casos, no entanto, acredita-se que esse fenômeno atinja de alguma forma a soberania do Estado-nação idealizado pela modernidade, onde existe uma conjunção harmônica entre língua, território e identidade (2011, p. 3).

Assim, temos por um lado os entusiastas no âmbito econômico, que *valorizam as sociedades globalizadas, uma vez que estas minam as democracias que dominavam até então, impõem uma política de homogeneização e enfraquecem os crescentes movimentos das classes trabalhadores e organizações políticas populares* (idem, p. 3). Mas, como não se trata apenas de um fenômeno econômico, por outro lado, temos também a visão dos teóricos da cultura, que afirmam a *globalização como um processo de crescente diálogo internacional, de empoderamento das minorias, de construção de parcerias de solidariedade* (ibidem, pp. 3-4).

Atualmente, com a consolidação do domínio linguístico anglófono e da cultura ocidentalizada por meio do fenômeno da globalização, tornou-se praticamente inevitável, até para

quem nunca saiu da sua “vila”, não ter contato com essa língua, uma vez que ela se espalha não só pelos bens culturais aos quais somos incessantemente expostos, como também pela sua predominância indiscutível, embora decrescente, nos meios virtuais de comunicação, que não só diminuíram o tempo como também os custos das comunicações entre lugares distantes geograficamente (Monte Mór, 2011).

Assim, com a democratização do consumo de bens culturais anglófonos, processo que, aliás, já havia se iniciado por meio das tecnologias analógicas, com as produções fonográficas e cinematográficas e que continuam a se proliferar de maneira mais veloz atualmente por meio das tecnologias digitais (desde as canções que tocam nas rádios, passando pelas mais antigas produções cinematográficas hollywoodianas, pelas séries televisivas de maior sucesso, chegando ao domínio soberano do conteúdo nas redes), o contato com a língua inglesa deixou de ser exclusividade de quem pudesse se deslocar para outras partes do globo e passou a ser um elemento cotidiano, arraigado nas práticas culturais locais e que, por isso, demanda um olhar crítico e cauteloso.

Segundo Monte Mór:

“A mídia adquire uma função em princípio tida como ‘educativa’ e posteriormente identificada como ‘controladora’, na medida em que tem o poder de despertar no camponês o desejo de se modernizar, de se atualizar com relação às mudanças que chegam mais rapidamente às cidades, de parecer ‘desenvolvido’ como o morador da cidade. E, com relação a esse morador da cidade, por sua vez, a mídia exerceria o papel de estimulá-lo a ser bem-informado sobre tudo que ocorre fora de sua comunidade, mas que é parte da ‘vila global’, de forma que ele se sinta um participante público ativo, que tem opiniões sobre questões públicas que lhe afetam.” (MONTE MÓR, 2011, p. 4)

Com base em tais premissas, o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa se torna dialético. Por um lado, podemos vê-lo como um processo de assimilação a uma cultura pretensamente global, que procura enfraquecer a soberania local pela via da cultura e da língua. Por outro lado, temos a possibilidade de encontrar na língua inglesa um meio de estabelecer pontes entre as diferentes culturas e suas mundividências. Esta segunda possibilidade pode ser mais enfatizada em detrimento da primeira quando o seu processo de ensino-aprendizagem se dá por meio de uma atitude mais dialógica e interativa em relação ao uso dessa linguagem, buscando evitar o consumo passivo e desprovido de crítica que uma abordagem mais estruturalista do seu ensino possa comportar.

O ensino das línguas estrangeiras, qualquer que seja, tem uma finalidade importante inerente ao seu próprio ensino. Segundo Monte Mór (2011), o caráter formativo proposto pelo ensino da língua estrangeira deve estar atrelado a um aspecto muito mais abrangente do que apenas a sua utilidade econômica. Seguindo as demandas postas para a reflexão sobre a linguagem dentro do estágio sócio-político atual e as ferramentas que possibilitam um engajamento menos excludente de diversas visões sociais por meio de tais ferramentas, o ensino da língua estrangeira pode fornecer uma grande contribuição nesse sentido, uma vez que:

“[...] o ‘estrangeiro’ nesse aprendizado reflete ‘o outro’ na comunicação, nas relações e interações sociais. Ou seja, aprender como esses outros constroem as suas comunicações e relações sociais representa a oportunidade de, por meio de uma língua estrangeira, ampliar a compreensão sobre a diversidade de expressão e interação comunicativa e cultural construídas pelos alunos e os vários ‘outros’ e de como as comunicações e interações ‘eu-outro’ se elaboram conjunta e dialogicamente.” (MONTE MÓR, 2011, p. 2)

Ou seja, independente da utilidade que se dê à língua inglesa, é importante que todas as formas de se fazer uso da linguagem seja regido por alguns princípios comunicativos, propostos pelos pesquisadores Monte Mór & Menezes de Souza nas OCEM-LE: compreender que a linguagem humana é plural e que os sentidos são negociáveis, portanto, construídos na interação; entender que a linguagem não é neutra, que ela carrega intencionalidades comunicativas e que a sua materialização terá sempre em mente um interlocutor e um propósito de mudança (2006).

Desse modo, saber fazer um uso consciente da linguagem é saber interpretar o contexto comunicativo e se utilizar dos recursos dados a fim de melhor desenhar (*design*) um *prompt* para o seu interlocutor. Assim, sabendo que o professor não detém o conhecimento total dos recursos da língua e que o mesmo se encontra disponível a qualquer pessoa que tenha acesso à infinidade de informações disponibilizadas virtualmente, o papel do educador em língua inglesa deve passar necessariamente pela conscientização do uso dos recursos linguísticos ou multimodais desse idioma para a finalidade à qual o aprendiz vai designar no momento oportuno.

Da cidade com vocação industriária onde concluí meu processo educativo na educação básica, por exemplo, falar inglês era visto como um diferencial para quem quisesse ofertar a sua mão de obra para as empresas ditas multi- ou transnacionais. Numa cidade turística, ou que tenha muitos imigrantes de novas e antigas gerações (ou, mais recentemente, refugiados) ou em cidades fronteiriças do país, a necessidade comunicativa talvez seja mais premente.

Assim, dentro da teoria comunicativa de Kress (2010), independente da comunicação que se estabeleça, é preciso sempre ter em conta as questões interpretativas que vão guiar a produção de mensagens aos interlocutores e de respostas a mensagens oriundas dos interlocutores se utilizando dos recursos disponíveis nos mais variados modos comunicativos.

No caso brasileiro, com as suas múltiplas necessidades que podem porventura se ligar ao uso autônomo da língua inglesa, entendendo-se o indivíduo como interventor e receptor dos estímulos do ambiente ao qual ele pertence, convém sempre saber interpretar o local de fala e a sua relação com os possíveis interlocutores em possíveis contextos comunicativos propiciados pela crescente transformação da sociedade para o seu modelo globalizado e em rede. Em outras palavras, é preciso se apropriar dessa *língua mundi* sabendo qual a nossa vocação local ao nos posicionarmos diante das questões de interesse global, que influenciamos e que nos influenciam mutuamente.

Nesse sentido, o uso autônomo dessa língua se torna chave essencial para a inclusão dos indivíduos na aldeia global e digital. O seu desconhecimento configura a exclusão desse mesmo indivíduo. Portanto, mais do que permitir que os falantes ou que o conhecimento produzido em língua inglesa se torne acessível aos educandos, é preciso repensar a apropriação da língua inglesa como ferramenta integradora do indivíduo com o mundo, produzindo aquilo que chamamos de cidadão global, capaz de pensar os problemas contemporâneos de maneira complexa e holística. Pensar isso é entender de que forma e por que meios a língua inglesa chegou a ser o que é hoje no mundo globalizado, qual o seu papel na globalização e quais são as disputas a serem enfrentadas no terreno linguístico para evitar que ela gere mais exclusões.

A adoção da língua inglesa como língua estrangeira preferida pelo Estado tem lá as suas motivações, bem-intencionadas e de importância estratégica primordial na economia globalizada. Entretanto, no contexto brasileiro atual, a sua escolha pode ser problematizada a partir do momento em que ela se dá exclusivamente em detrimento de outras opções possíveis e que fossem igualmente ou melhor justificáveis, como é o caso das centenas de línguas indígenas faladas em território nacional ou a outra língua oficial falada no país, a Linguagem

Brasileira de Sinais (LIBRAS) ou mesmo da língua estrangeira falada por povos mais fronteiriços, como a língua castelhana.

Como se trata da única opção de segunda língua/língua estrangeira/língua adicional a ser ensinada nas escolas, a qualidade do seu ensino deveria ser garantido, sob o risco de manter o público escolar à margem ou excluídos nesse processo de globalização. Nos casos em que as segundas línguas/ línguas adicionais locais – como é o caso das línguas dos povos originários, surdos, imigrantes – são desconsideradas, temos portanto, um movimento de dupla exclusão linguística: para além da exclusão global dos aprendizes locais, temos a exclusão de parte da população local dentro do seu próprio território.

À época da escola de elites, o ensino de línguas, como a própria educação, era um privilégio meritocrático, fosse pela nobreza do sangue ou da intelectualidade e tinha um propósito claro: formar a elite intelectual do país (Mosé, 2015). O currículo era composto por até seis línguas diferentes no seu início, que variavam entre as clássicas (grego e latim) e as modernas europeias (francês, inglês, alemão, italiano) com uma carga horária de estudo que chegava às 50 horas semanais (Leffa, 1999). As línguas estrangeiras foram aos poucos perdendo espaço no currículo até chegarmos às atuais duas horas semanais para o estudo de uma língua que não chega a ser uma opção, conforme menção em capítulo anterior.

Atualmente, o país passa por um processo de democratização social e política e, nesse processo, em que muitas vozes diferentes surgem com as suas demandas, oriundas de suas especificidades, em direção a um centro estruturante e controlador comum, próprio à estrutura de um Estado, um bom exercício democrático seria escapar dos binarismos que, por um lado, facilitam a compreensão de uma realidade, mas também dificultam enxergar as complexidades envolvidas na construção da imagem que se deve produzir de um interlocutor. Tal exercício poderia levar à aprendizagem de enxergar o outro, que é de certa forma um estrangeiro (ainda que ele nos seja conterrâneo) como alguém que tenha uma mundividência não necessariamente convergente com a minha, por exemplo. Nesse sentido, o ensino da língua estrangeira pode oferecer uma grande contribuição a uma comunicação mais aberta a possibilidades de negociação das diferenças, ao refletir sobre si e sobre o outro e também sobre as relações que se possam estabelecer entre ambos numa relação de troca linguística.

Capítulo 3: Ensino de inglês na escola-campo e a busca por uma alternativa não-tradicional

De acordo com Morin (2000), não seria possível haver uma reforma do pensamento sem uma reforma da estrutura onde esse pensamento se desenvolve. Essa ideia está presente em alguns autores citados anteriormente, como Biesta (2011), Kalantzis & Cope (2008) e Foucault (1975/1999). Para eles, a construção da cultura educacional passa necessariamente pelos seus símbolos materiais.

“Cultures have history and endurance, and their endurance is both the result of people enacting cultures and of the materialities that embody cultures. School buildings, classrooms, and even school furniture are therefore not the neutral backdrop for education, but always embody particular educational ideas, practices, and traditions, and therefore influence what can be done and what cannot be done.” (BIESTA, 2011, p. 202)

Essa premissa foi determinante para a escolha da escola-campo de pesquisa, uma vez que procuramos nos atentar para propostas, em prática, com uma estrutura educacional que apresentasse alternativas ao modelo tradicional.

Entendendo também que algumas queixas pareciam comuns a algumas escolas presentes no país, como já ilustrado pelo documentário mencionado no primeiro capítulo deste trabalho, elegemos, durante os encontros de orientação para o presente trabalho de pesquisa, um modelo escolar que se diferenciasse dos já conhecidos, que foi a escola-campo onde a pesquisa aconteceu. O projeto posto em prática na escola originou-se no intuito de enfrentar tais problemas. A escola conseguiu superar muitos desses problemas a partir de uma reformulação que aconteceu em diversos níveis ao mesmo tempo, a ponto de se tornar referência entre as escolas que inovam no país.

1 A escola-campo da investigação

A escola-campo foi escolhida, em diálogo com a orientadora do projeto de pesquisa, por seu pioneirismo e destaque na implantação de um projeto considerado inovador para a educação no contexto público, em que as variáveis de uma escola tradicional são ajustadas para a sua proposta formadora, por sua vez, inspirada em um modelo educacional implantado há décadas no sistema escolar português, a Escola da Ponte.¹⁷

Nessa escola, os alunos se dividem em grupos de interesse, escolhem um professor que oriente os seus estudos, estudam de maneira autônoma, solicitando auxílio de seus pares ou dos professores plantonistas quando sentem necessidade e se submetem a avaliações quando se sentem confortáveis para isso.

A ideia parece ter encontrado muitos ecos daqui do outro lado do atlântico: também inspirada na Escola da Ponte, há cerca de duas décadas, em Cotia, por exemplo, foi fundado o Projeto Âncora. Outros exemplos inovadores vão surgindo aos poucos, que têm se espalhado rapidamente, como no Rio de Janeiro, na Rocinha, o GENTE (Ginásio Experimental de Novas Tecnologias), que aboliu a divisão por turmas e séries e adotou um modelo baseado em “famílias”, compostas por seis membros a partir de critérios de afinidade que escolhem a forma como vão cumprir os objetivos de ensino enumerados numa *playlist*: videoaulas, leituras, atividades individuais ou em grupo. Existem outras 179 escolas públicas brasileiras “inovadoras”, sendo 48 do Estado de São Paulo, das quais 24 do município¹⁸.

(1.a) Alternativas ao modelo tradicional presentes na escola

A escola-campo da pesquisa aqui apresentada pertence à rede municipal de ensino de São Paulo. Embora mantenha algumas características tradicionais, ela também adotou a pedagogia por

17 Chega inclusive a ser uma ironia histórica que um desses modelos educacionais, de maior influência nas novas propostas educativas daqui, tenha vindo do país que iniciou e comandou por séculos a tradição educacional no país desde a sua época colonial (NÓVOA, 1999). No entanto, há mais de 40 anos, a Escola da Ponte, em Portugal, que tem como um dos seus representantes o educador José Pacheco, é um exemplo singular também no contexto educacional português.

18 Fonte: http://simec.mec.gov.br/educriativa/mapa_questionário. Acesso em 21 de outubro de 2017.

projetos a partir de 2002, inspirada na Escola da Ponte, em reunião com pais, professores e uma especialista em educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Assim, as demandas curriculares divididas em disciplinas propostas pelas instituições públicas que administram a educação pública (secretarias e o ministério) são trabalhadas de maneira não convencional na escola. Ou seja, o conteúdo das disciplinas do currículo é apresentado por meio dos roteiros de pesquisa organizados por temas que podem ou não ser interdisciplinares. Utilizando-se do material fornecido pelo PNLD, os alunos desenvolvem, de maneira autônoma, os temas correspondentes ao ano escolar em que estão matriculados. O número de temas trabalhados no roteiro varia ano a ano.

1.a.i. Agrupamento dos alunos

À época da coleta dos dados, a escola-campo atendia a um público de 763 alunos distribuídos entre dois períodos: matutino (das 7h às 12h) e vespertino (das 13h às 18h). A equipe de profissionais acadêmicos e técnico-administrativos alocados para o atendimento desse público era composta por 67 pessoas, além de cerca de 10 funcionários terceirizados para as atividades da cantina e da limpeza.

Os alunos são agrupados na tradicional divisão por faixa etária, mas também podem se organizar de maneira diferente a depender da atividade escolar que estão perfazendo. Assim, por exemplo: nos salões de estudo (em que se desenvolvem as atividades dos roteiros), os aprendizes se organizam em grupos de quatro a seis pessoas; nas aulas com especialistas, os aprendizes se juntam com todos os alunos da sua turma. Curioso notar que os aprendizes da mesma etapa educativa são divididos por cores (vermelho, amarelo, azul, etc) e não em letras, como é comum (A, B, C...). Isso demonstra uma preocupação em não hierarquizar as turmas do mesmo ano, como a sequência do alfabeto sugere. Essa hierarquia acaba se tornando ausente na identificação por cores adotada pela escola. Cada professor, ainda num terceiro tipo de agrupamento de aprendizes, possui um grupo de tutoria, que pode ser composto por alunos de anos diferentes. Nesses grupos, o professor é responsável pela orientação, acompanhamento e avaliação do desenvolvimento das atividades propostas nos roteiros.

A avaliação é aberta aos mais diversos modos, utilizando-se dos mais diversos meios a serem negociados entre aprendiz e tutor e não têm o objetivo de classificar, senão o de diagnosticar a aprendizagem dos estudantes para melhor orientar o processo pedagógico. Além dessas organizações, há ainda os “grupos de responsabilidade”, em que alunos e professores se responsabilizam por apresentar os problemas e propor melhorias para cada um dos espaços da escola, colaborando com a manutenção da qualidade desses espaços de uso coletivo.

1.a.ii. Espaços físicos

Ainda sobre os espaços de uso coletivo da infraestrutura escolar, ela possui:

1. Doze salas de aula para as turmas do ciclo de alfabetização e para as aulas com professores especialistas (imagem 1);
2. Três salões de estudo, sendo dois para as atividades dos roteiros e um para o ciclo de alfabetização, equipados com cerca de doze computadores e algumas fontes de referência (dicionários e enciclopédias) (imagens 2.1 e 2.2)
3. Uma Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão e
4. Uma sala de artes (imagens 3.1 a 3.4).
5. Dentre os espaços abertos, há:
 - duas quadras poliesportivas (imagem 4):
 - amplas áreas livres e uma ‘sala vazada’ próxima às áreas livres externas ao prédio da escola (imagens 5.1 e 5.2 e de 6.1 a 6.4):



Foto 1: Aula com professora especialista de artes em sala de aula.



Foto 2.1 e 2.2: Salão de Estudos de Roteiro



Fotos 3.1 a 3.4: Sala de Artes



Foto 4: Quadra Poliesportiva



Fotos 5.1 e 5.2: Área livre interna e Refeitório



Fotos 6.1 a 6.4: Áreas livres externas

A escola conta ainda com uma biblioteca e uma sala de apoio. A biblioteca conta com um acervo de mais de 13 mil livros para professores e alunos, composto por: distribuições da rede municipal; aquisições da escola e; doações de fundações e da comunidade de maneira geral. A sala de apoio abriga e alimenta os equipamentos eletrônicos para apoio pedagógico. São cerca de 20 laptops, 16 netbooks, cinco rádios, dois retroprojetores eletrônicos, duas caixas de som e três alto-falantes para multimídia.

A escola também conta com dois laboratórios: um de ciências e outro de ideias onde atualmente graduandos e ex-alunos dos Institutos de Biociências e de Matemática e Estatística colaboram com as atividades propostas pelos professores da escola.

Uso dos espaços

As fotos registram ambientes pouco diferentes de espaços presentes em escolas tidas como tradicionais. No entanto, de acordo com Biesta (2011), embora as condições materiais sejam importantes, as práticas sociais por meio das quais os indivíduos aprendem são muito mais importantes do que apenas o contexto ou ambiente nos quais o aprendizado se situa. Nesse sentido, pude perceber que a diferença maior em relação a uma abordagem mais tradicional se constitui no uso desses espaços, como menciono a seguir.

No laboratório de ciências, em uma das visitas, pude acompanhar uma aula sobre cultivo, na prática, proposta pela professora de ciências dos ciclos II (interdisciplinar) e III (autoral)¹⁹, auxiliada por três estudantes do curso de Licenciatura em Biociências ofertado pelo IBUSP em conjunto com a FEUSP através do Programa Interno de Bolsas de Incentivo à Docência, o PIBID. Em conversa com a professora, soube que a aula integrava um projeto dentro do ensino de Ciências da escola que contava com visitas a hortas comunitárias. Essa experiência educativa ilustra uma prática pedagógica preocupada não só em sair de abstrações vazias em direção a uma “prática incorporada” das relações sociais dos conteúdos curriculares, como também pode se abrir para uma perspectiva crítica desses mesmos conteúdos.

19 Trata-se de uma divisão proposta pela rede municipal para o Ensino Fundamental de 9 anos. A saber: Ciclo de Alfabetização (1.º ao 3.º ano), Interdisciplinar (4.º ao 6.º ano) e Autoral (7.º ao 9.º ano). Tal divisão não se aplica necessariamente a outras redes de ensino.

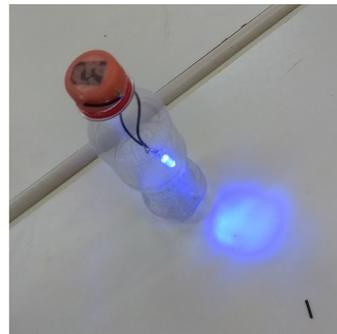
No laboratório de ideias, soube da oferta de uma disciplina por alunos e ex-alunos do curso de Licenciatura em Matemática oferecido pela Faculdade de Educação e pelo Instituto de Matemática e Estatística da Universidade de São Paulo. O curso trata de assuntos relacionados a programação, eletrônica e robótica e o mesmo passou recentemente a integrar o currículo da escola. No momento da visita, os aprendizes desenvolviam uma luminária feita com pequenas garrafas PET, na ocasião, a serem utilizadas na festa junina da escola. Novamente vemos uma prática de aprendizagem incorporada e aqui com uma finalidade prática, imediata ao contexto escolar, contribuindo para uma relação mais próxima entre os saberes produzidos na escola e as atividades extra-pedagógicas presentes no contexto da comunidade escolar.

Ambas as experiências educativas ilustram a proposta da escola por alternativas ao modelo tradicional. Nas oficinas dos laboratórios, os aprendizes têm contato com a construção do conhecimento partindo da sensoriedade concreta em direção ao abstrato, em vez da pura e simples abstração.

Esses e outros exemplos, não-documentados – dos quais posso citar as aulas de capoeira, de música e o jornal da escola –, presentes no campo da investigação, contribuem não só para uma abertura maior e mais produtiva da relação entre escola e universidade, mas também para o trabalho com saberes que ampliem o “núcleo duro” das componentes curriculares previstas nos documentos oficiais da educação regular.



Foto 7: Laboratório de Ciências



Fotos 8.1 a 8.6: Aula sobre produção de luminárias com garrafinhas PET no Laboratório de Ideias



Fotos 9.1 a 9.3: Biblioteca

1.a.iii. Recursos pedagógicos

Dentre os recursos pedagógicos que auxiliam os professores e tutores, está uma plataforma virtual de aprendizagem, onde os professores e aprendizes podem trocar informações acerca do andamento dos roteiros, das avaliações e de outras atividades relacionadas ao contexto escolar. A plataforma fora desenvolvida há cerca de dois anos por uma empresa de *web design* ligada à escola, com financiamento de uma fundação. Em conversa com o funcionário responsável pela plataforma na escola, que é ex-aluno da mesma e também graduando do curso de Educomunicação pela Escola de Comunicações e Artes da USP, soube dos interesses educativos dentro da perspectiva do conceito de “edutainment”²⁰,

²⁰ Segundo informações trazidas em reportagem produzida pelo site Porvir.org, trata-se de uma “metodologia criada a partir da junção das palavras education (educação) + entertainment (entretenimento), que usa

que acabam atribuindo um significado aos recursos pedagógicos presentes na escola e possibilitam a apropriação de mais uma ferramenta para o fazer pedagógico desenvolvido na escola.

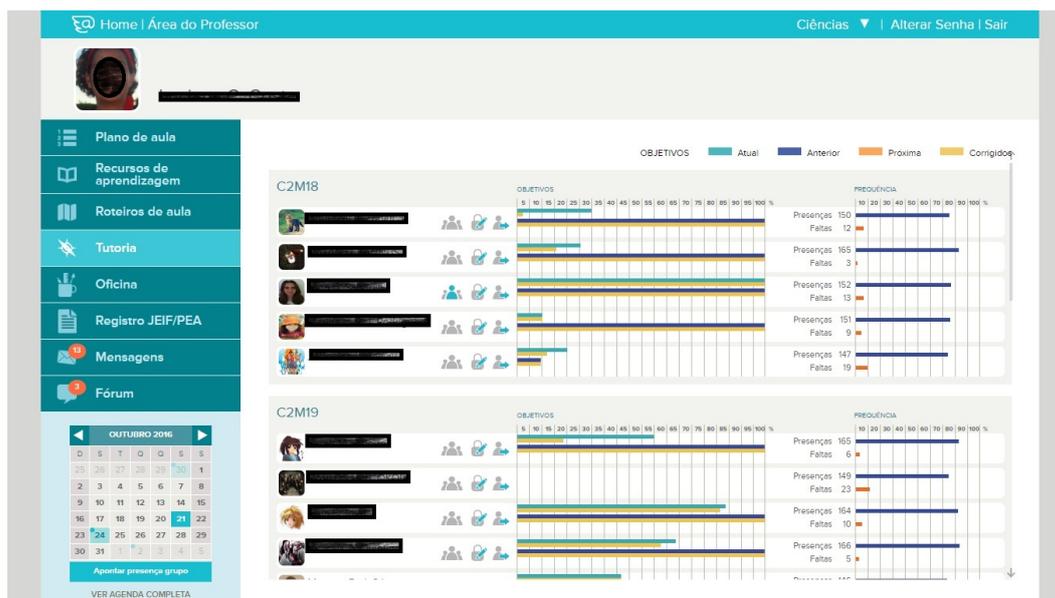


Foto 10.1: Página da plataforma virtual de aprendizagem da escola-campo.

Legenda explicativa: esta imagem é de uma conta de professor na plataforma. Esta imagem mostra os alunos de cada grupo de tutoria, o número de faltas e de presenças, o planejamento de estudos e o cumprimento dos roteiros.

elementos divertidos, como games, filmes, seriados de TV, aparelhos móveis e até robôs inteligentes, desenhados para se tornarem educativos.” Para ter acesso à matéria completa, visitar o endereço: <http://porvir.org/edutainment-uniao-entre-educacao-entretenimento/>. Acesso em 10 de junho de 2018.

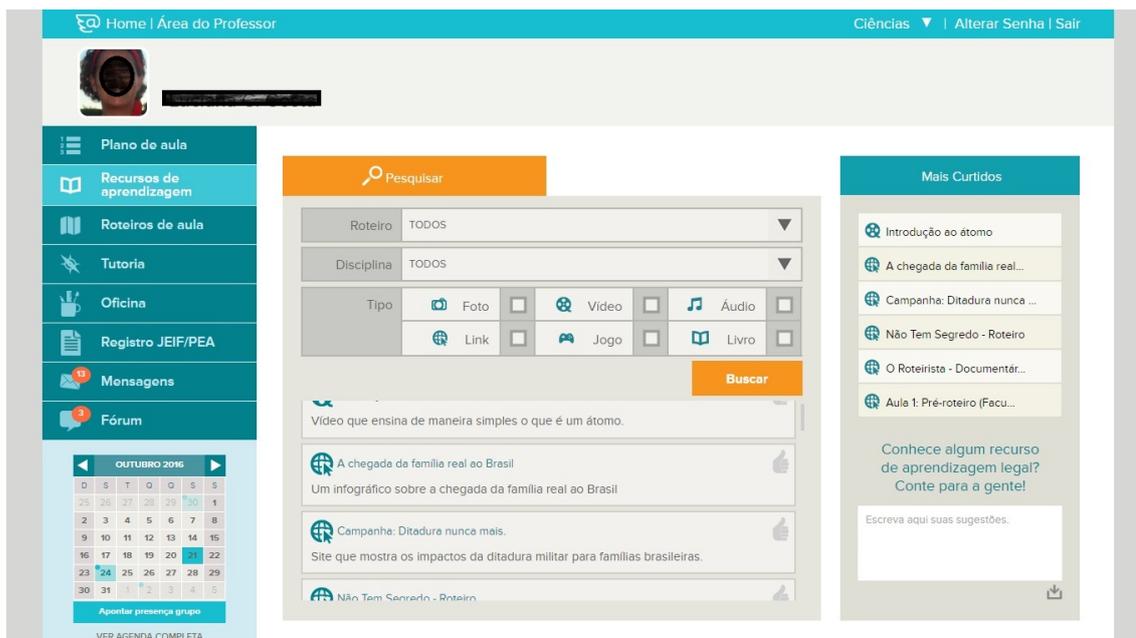


Foto 10.2: Página da plataforma virtual de aprendizagem da escola-campo

Legenda explicativa: esta imagem mostra a seção “Fórum”, onde os alunos trocam informações e opiniões acerca dos roteiros temáticos no gênero textual fórum online.

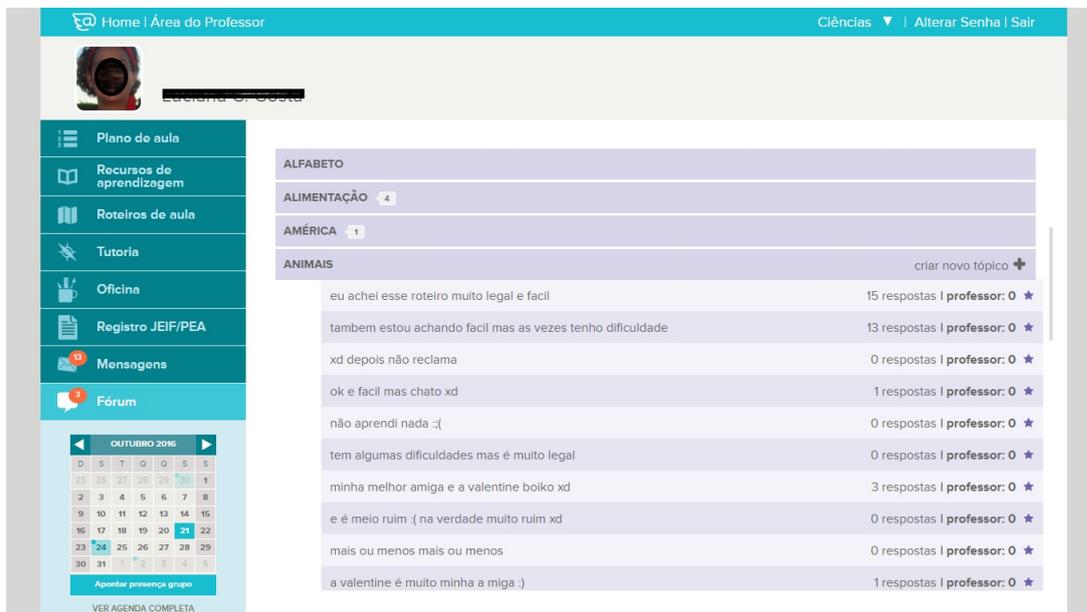


Foto 10.3: Página da plataforma virtual de aprendizagem da escola-campo

Legenda explicativa: esta imagem mostra os recursos virtuais disponibilizados pelos professores para fornecer mais insumos para pesquisa dentro dos roteiros temáticos. Esses links são organizados por formato de mídia.

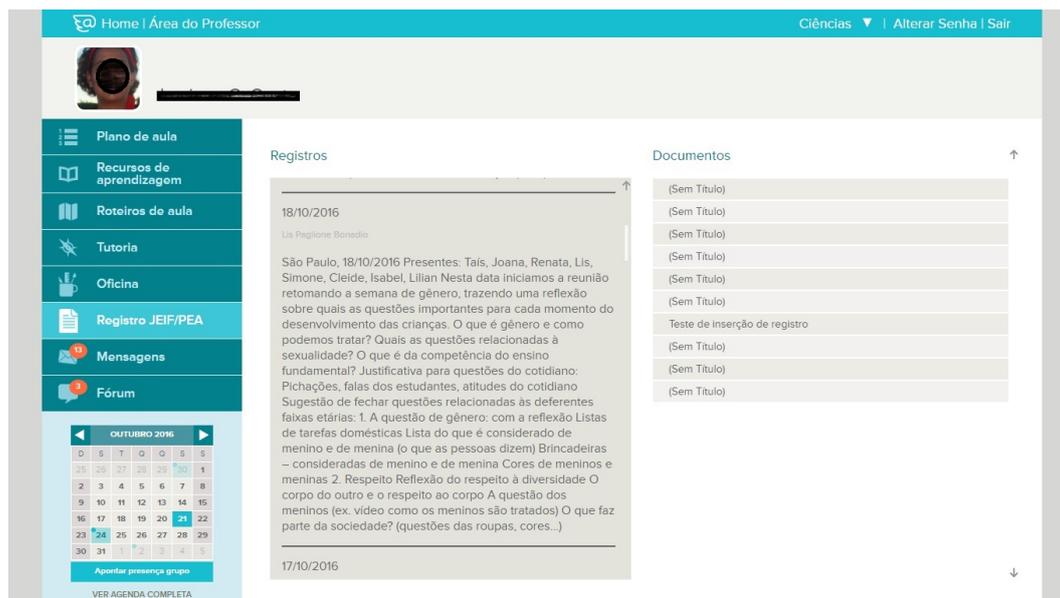


Foto 10.4: Página da plataforma virtual de aprendizagem da escola-campo

Legenda explicativa: nesta última imagem, a professora registra os conteúdos das aulas e os aprendizes presentes. Na aula apresentada, discutiu-se o tema 'gênero'.

1.a.i. Currículo

Para além das disciplinas do chamado “núcleo duro”, composto pelas componentes obrigatórias e presentes nos roteiros temáticos de pesquisa/tarefa, os aprendizes da escola-campo possuem aulas com especialistas pertencentes ou não à escola. Assim, no que diz respeito especialmente às línguas adicionais ou estrangeiras, compõem o currículo da escola: a) a língua inglesa, ofertada pelos professores especialistas da própria escola; b) a língua latina, ofertada na grade do quinto ano por professores em formação através do Projeto Minimus; c) a língua grega, ofertada na grade do sétimo ano também por professores em formação através do Projeto Minimus; d) a língua alemã, ofertada livremente por uma professora voluntária, ligada ao Instituto Goethe. As línguas clássicas oferecidas através do Projeto Minimus obedecem a uma proposta tradicional para o ensino de línguas, em que o enfoque, como era de se esperar para o ensino de uma língua clássica, está na sua estrutura gramatical. Diferente disso, está o ensino do inglês pelo professor dos 8.º e 9.º anos, em que, além da multimodalidade, a multiplicidade de gêneros textuais e a transdisciplinaridade estão comumente presentes. A análise dessa oferta de línguas estrangeiras pela escola será apresentada mais adiante.

Como ocorre em grande parte das escolas, observo que há um currículo oculto²¹ previsto no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola-campo. Ele está baseado nos valores da “autonomia, solidariedade, democraticidade, responsabilidade”. Foi possível perceber esses valores se manifestarem não só pelos espaços onde ocorrem as atividades pedagógicas, mas também onde acontecem as atividades sociais dos aprendizes. Ainda tradicionalmente falando, esse tempo reservado ao exercício das práticas sociais é previsto no horário de intervalo, que mantém o termo tradicional ‘recreio’. Aqui no campo estudado, para além do recreio, existe também um espaço dentro do período passado no interior da escola, onde os aprendizes conversam sobre assuntos diversos, que são as “rodas de conversa”. Em todo caso, esses horários estão previstos sempre numa tabela. O grande desafio seria proporcionar autonomia aos aprendizes para cumprirem as tarefas e atividades sociais em horários estabelecidos por eles próprios e é dessa necessidade que surge, ao lado da autonomia, a valorização de uma atitude de ‘responsabilidade’.

²¹ Entendo, por *currículo oculto*, o conjunto de valores e crenças sócio-pedagógicas que regem os comportamentos e ações desenvolvidas dentro do espaço de escolarização.

A responsabilidade também aparece nos grupos de trabalho, mencionado acima, em que os aprendizes se agrupam para cuidarem, coletivamente, da preservação, manutenção e adequação dos espaços de uso coletivo, aparece na feitura dos roteiros e na elaboração de apresentações para os grupos de tutoria. Ao cuidarem dos espaços coletivos, por exemplo, os aprendizes estão também, e ao mesmo tempo, exercitando a ‘solidariedade’, uma vez que estão cuidando de espaços pensando nos outros colegas. Todas as discussões acontecem em ‘rodas de conversa’ e os espaços de escuta parecem estar sempre abertos, o que favorece também a construção de uma cultura educacional que tenha a ‘democraticidade’ como valor.

Biesta, ao teorizar sobre as culturas educacionais, fala sobre as três dimensões que devem ser contempladas no processo de escolarização, já mencionados no primeiro capítulo deste trabalho de pesquisa (relembrando: qualificação, socialização e subjetificação). A partir dessa teoria, podemos categorizar as diversas atividades não-tradicionais promovidas pela escola-campo dentro dessas dimensões propostas por Biesta (2015). Assim, enquanto os roteiros, os grupos de tutoria e as oficinas estão muito mais enquadrados na dimensão da qualificação, os grupos de responsabilidades e as rodas de conversa parecem estar mais preocupados em apresentar alternativas aos impactos causados às dimensões da socialização e da subjetificação pelos modelos tradicionais, na medida em que os aprendizes são estimulados a agir coletivamente em prol do espaço escolar, que é também de uso coletivo e a levarem a público questões particulares de um modo próprio.

Biesta afirma ainda que qualquer atividade educativa, embora se concentre mais em uma das três dimensões, vai ter impacto inevitável nas outras duas. Como a citação trazida a partir do teórico anteriormente, foi dito que a pressão excessiva colocada no domínio da qualificação pode acabar causando um impacto negativo no domínio da subjetificação nas culturas onde falhar não é uma opção. Um exemplo ilustrativo disso é o estresse sentido pelas estudantes do Colégio Santa Cruz, mencionado no documentário “Pro Dia Nascem Feliz”, conforme descrição já feita em capítulo anterior.

No contexto da escola-campo, mesmo as atividades ligadas ao domínio da qualificação, como são os roteiros, as oficinas e os grupos de tutoria, propõem um ambiente colaborativo, onde os aprendizes podem se ajudar mutuamente e não existe uma hierarquização dos mesmos baseada nos números previstos nas avaliações, o que propõe um impacto positivo também nos domínios da socialização e da subjetificação.

2 Algumas categorias teóricas de análise para a proposta da escola

Alguns aspectos relacionados ao cotidiano escolar são teorizados por Kalantzis & Cope (2008) e foram sintetizados pelos próprios autores na tabela que trago traduzida a seguir. A tabela ilustra as oito dimensões de cada um dos tipos de educação prevacentes nas discussões acadêmicas e práticas sociais de ensino-aprendizagem nos seguintes períodos: Educação Didática – séculos XIX e XX; Educação Autêntica – século XX, como reação à anterior e; Educação Transformadora – proposta pelos autores na obra.

VIDA NAS ESCOLAS	Educação didática: o passado moderno	Educação autêntica: tempos mais recentes	Educação transformadora: nova aprendizagem
Dimensão arquitetônica	Sala de aula com 30 alunos de frente com o professor	Extrair o melhor das velhas salas de aula, alterando o arranjo da sala.	Espaços flexíveis, sem fronteiras físicas; aprendizagem ao longo da vida em outros tempos e espaços.
Dimensão discursiva	Conversa em sala de aula dominada pelo professor, a maior parte dos aprendizes em silêncio na maior parte do tempo.	Algum diálogo entre aprendizes.	Diálogo horizontal entre aprendizes e entre aluno e professor, com o professor na posição de autoridade.
Dimensão intersubjetiva	Sistemas autoritários comandando com o professor encarregado de dar as ordens; professores ordenam e aprendizes obedecem.	Atividades centradas no aprendiz.	Interatividade cercada de aprendizes; múltiplas relações entre professor e aluno.
Dimensão sócio-cultural	Todos os 30 aprendizes vistos da mesma forma; currículo “tamanho único”.	Algum tipo de aprendizagem individualizada e no próprio ritmo; visões da diferença como deficiência ou de maneira estereotipada.	Aprendizagem inclusiva, pluralismo educacional.
Dimensão da propriedade	Espaços privados: ‘minha sala de aula’ (professor) e ‘meu trabalho’ (aprendiz)	Abertura da sala de aula, algum trabalho em grupo.	Aprendizagem colaborativa – em qualquer lugar e em qualquer momento.
Dimensão epistemológica	Transmissão dos fatos corretos e teorias definitivas de professores para aprendizes	Resultados gerais de aprendizagem e currículo com relevância.	Aprendizes como co-desenhadores do conhecimento.
Dimensão pedagógica	Aprendizes como receptores passivos do conhecimento: fatos, teorias, verdades, valores cívicos.	Aprendizagem experiencial, aprender a como aprender; aprendizes como inquiridores.	O professor como designer de pedagogia; o aprendiz como co-designer da aprendizagem.
Dimensão moral	Disciplina e conformidade levam ao sucesso; e culpa sobre o fracasso é individualizada.	Mentes inquiridoras e cidadãos participativos; ‘oportunidade’ para ter acesso aos percursos de vida padronizados.	Tipos de pessoas que conseguem navegar, discernir, mudar, negociar diversidade profunda, criar e inovar.
[Tabela extraída da obra “New Learning: Elements of a Science of Education” de Kalantzis & Cope, 2008, p. 44.]			

Embora alguns dos aspectos do cotidiano escolar já tenham sido apresentados, como no resumo acima e também em menções feitas em capítulos anteriores, eu os trarei aqui a fim de auxiliar de maneira mais metódica a interpretação dos dados gerados no campo da pesquisa.

1. Arquitetônico: significados que são expressos por uma configuração físico-espacial;

Como se pôde ver na introdução deste trabalho, alguns problemas relacionados aos recursos pedagógicos, infraestruturais, humanos, entre outros costumam assolar as escolas – não somente, mas principalmente – em contextos públicos. O caso da escola investigada não é diferente. Aliás, a diferenciação dessa unidade escolar nasceu justamente desses problemas.

Como consta em seu histórico:

Foram diagnosticados como problemas centrais: indisciplina e alto índice de falta de alguns alunos e aulas vagas devido à elevada ausência de alguns professores. Ainda que localizada, e concentrada em algumas disciplinas (o levantamento nas 5as. a 8as. séries indicava, nos primeiros meses de 2002, ausência superior a 50% nas aulas de matemática em 5 das 11 turmas), a ausência de professor assumiu, no diagnóstico da comissão, lugar central, pois se entendeu que as outras questões – indisciplina e falta dos alunos – estariam a ela associadas.

Ou seja, sua criação não surgiu no sentido de contrariar o sistema educacional tradicional, mas porque ela já enfrentava as dificuldades de se enquadrar em tal modelo devido à escassez dos recursos necessários para isso.

O que possibilitou que a diferenciação tivesse início foi, a partir de 1996, o esforço dispensado pela direção em buscar resolver o problema da evasão, da desmotivação dos aprendizes e do vínculo que a comunidade possuía com a escola. Assim, a partir do ano de 2003, em consultoria com uma especialista em educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, foi implantado o novo projeto inspirado na Escola da Ponte, de Portugal.

Assim, com a necessidade de lidar com a ausência de professores, a escola criou os salões de estudos, onde os alunos perfazem as atividades propostas por meio de um roteiro de pesquisa autônomo, como forma de dar conta das demandas curriculares do sistema educacional proposta pela rede. Para além disso, os alunos chegam a ter oficinas e reuniões nos espaços com áreas livres. Isso acabou se enquadrando dentro de dois aspectos arquitetônicos diferentes em momentos também diversos. Nos momentos em que os alunos usam os salões ou as salas em que acontecem as oficinas de especialistas, podemos dizer que ela se enquadra no que os autores chamam de “Educação Autêntica”, que seria uma organização diferente das antigas salas de aula. Quando as atividades acontecem na biblioteca e nos espaços livres, podemos dizer que ela se assemelha mais ao que os autores chamam de “Educação Transformadora”, onde não existem fronteiras físicas e os espaços abrigam diversas possibilidades pedagógicas.

2. Discursivo: significados expressos por meio dos padrões de comunicação interpessoal:

No âmbito discursivo, devido à proporção de alunos em relação ao número de professores, na maior parte das vezes, a relação se dá de aluno para aluno. Segundo o projeto inspirador, a Escola da Ponte, a tendência é de que, através das pesquisas, os alunos se encorajem mais a tirar dúvidas entre os seus pares, que já tenham passado pelos mesmos roteiros. Alguns estudantes, em entrevista, confessaram já ter experienciado fazer o roteiro de maneira simultânea dentro do grupo. Novamente, a escola se enquadra na transição da “Educação Autêntica” para a “Educação Transformadora”, segundo a proposta teórica dos autores.

3. Intersubjetivos: significados criados na interação dos anseios de uma pessoa com os de outra pessoa.

Na dimensão intersubjetiva, como mencionado na descrição da escola, os aprendizes podem se agrupar de maneiras diferentes: em turmas, em grupos de tutoria, em grupos de trabalho, em rodas de conversa, nas oficinas por inscrição. Nessa dimensão, podemos dizer que a escola apresenta indícios mais claros de que se encontra na categoria “Educação Transformadora”.

4. Socio-cultural: os significados que emergem das formas nas quais as experiências de vida de uma pessoa são negociadas num contexto específico.

Na dimensão sócio-cultural, a dificuldade é um pouco maior. Alguns estudantes com necessidades educativas especiais podem passar um tempo sem acompanhamento. Parte do tempo, eles necessitam estar no que é chamado oficialmente de Sala de Recursos Multifuncionais ou, pela escola: Sala de Trabalho Dirigido. Alguns aprendizes depois da experiência de fazer o roteiro simultaneamente, chegaram à conclusão de que o ideal seria cada aprendiz seguir o próprio ritmo. Isso colocaria a escola ainda numa transição de *autêntica* para *transformadora*.

5. Proprietário: significados que são formados em relações de posse e controle.

Na dimensão proprietária, tanto a atividade docente quanto a atividade discente podem ser partilhadas nos momentos em que os professores trabalham de maneira interdisciplinar, em algumas oficinas, como a de ArteComCiência ou a Oficina de Humanidades, que juntam as áreas de Língua Inglesa, Português e História em atividades de leitura e escrita. Os aprendizes também apresentam reflexões mais aprofundadas sobre os roteiros que julgam mais interessantes para os seus grupos de tutoria, às quintas-feiras. Novamente, a escola se situa na transição citada anteriormente.

6. Epistemológico: significados que surgem a partir das formas nas quais o conhecimento é representado e criado;

Na dimensão epistemológica, podemos classificar o campo da investigação claramente dentro da educação autêntica. Segundo termos de Kalantzis & Cope (2008):

“The old timetable may still be there, slicing time and place in order to divide the discipline areas, but with some deference now to ‘integrated units’, whereby a particular topic or series of activities is tackled from multiple disciplinary perspectives.”
(KALANTZIS & COPE, 2008, p. 30)

Tal descrição se enquadra na construção dos roteiros de pesquisa, onde os conteúdos de livros didáticos de várias componentes curriculares são retomados de maneira multidisciplinar. A grade horária também é utilizada a fim de organizar as atividades ao longo do período letivo. No que diz respeito à agência na construção do conhecimento, pela fala do

professor de inglês, também podemos enquadrar a sua educação dentro da categoria autêntica, na sua dimensão epistemológica:

“The balances of agency in the educational process have shifted, giving more scope for teachers to create curriculum relevant to their learners (thus allowing that the teacher will be a knowledge source, to some degree at least), and allowing that learners will be, at the very least, partial co-constructors of knowledge. This shifts the focus of learning away from learning things students are expected to learn, in the direction of learning how to learn, or from learning content to the process of learning.” (KALANTZIS & COPE, 2008, p. 30-1)

7. Pedagógico: significados que são as formas de fazer o conhecimento, que é configurado nas relações de aprendizagem.

Na dimensão pedagógica, existe uma mistura de vários aspectos devido principalmente à submissão que as escolas de ensino regular possuem em relação às instituições oficiais de educação (secretarias e ministério). Portanto, embora os roteiros possam eventualmente guardar resquícios daquilo que os autores chamariam de “Educação Didática”, as discussões estimuladas nos encontros de tutoria e os Trabalhos de Conclusão de Curso apresentados no ano final do Ensino Fundamental demonstram já uma transição da “Educação Autêntica” para a “Educação Transformadora”.

Num dos episódios vivenciados no campo da pesquisa com o grupo de tutoria do professor de inglês, foi possível perceber uma abertura para o diálogo sobre as maneiras de avaliar e as possíveis formatações das apresentações dos trabalhos de pesquisa com tema sobre civilizações e produtos culturais musicais.

8. Moral: significados que subjazem ao estabelecimento de um balanço de poder entre aqueles que controlam e aqueles que são controlados.

A dimensão moral tem mais complexidade, uma vez que existem particularidades nesse sentido a depender da componente curricular e da diversidade presente no conjunto de profissionais da educação dentro de uma unidade escolar. A ideia presente na concepção educacional, no entanto, pode ser inferida como enquadrada na transição da “educação didática” para a “educação autêntica”, novamente se utilizando do trabalho de conclusão de curso a ser apresentado ao final do Ensino Fundamental. Ou seja, nesse trabalho, os aprendizes são convidados a refletirem sobre problemas imediatos ao seu entorno, com uma mente aberta a inquirição.

3 Sintetizando

Sobre os fatores apontados no capítulo 1 deste trabalho, podemos perceber aqui no campo da pesquisa a busca pela alternativa não-tradicional em várias instâncias. Em primeiro lugar, está a remodelação e a ressignificação dos espaços físicos do ambiente escolar. A remodelação está evidente nos salões de estudo dos roteiros e a ressignificação, no uso das áreas livres para aulas com as professoras pedagogas, especialistas, oficinas externas e rodas de bate-papo.

O principal questionamento que surge a partir dessa remodelação é sobre a mudança de paradigma em que isso inspira ou que isso cause. Os espaços físicos contêm significados e, quando vemos um salão de estudos com os assentos agrupando os aprendizes de uma maneira diversa do reconhecível, multiplicando os focos de aprendizagem a partir do professor para também os livros e colegas, a mensagem que se transmite é da criação pelo gosto da aprendizagem, por acontecer de maneira livre, autônoma e com possibilidades cooperativas.

Outro fator a ser revisitado a partir da descrição do campo é o tema do agrupamento dos aprendizes. A faixa etária ainda é e pode ser uma das características a se ter em conta. Mas os grupos de tutoria e as rodas de bate-papo, por exemplo, reúnem aprendizes de faixas etárias diversas para tratar assuntos comuns a tais grupos específicos ou mesmo à unidade escolar como um todo.

O conhecimento também extrapola os limites do abstrato e o limite intradisciplinar imposto pelo pensamento cartesiano. Os próprios roteiros de pesquisa propõem o trabalho por meio de certos temas de maneira interdisciplinar. Para além disso, os professores têm a liberdade de organizar oficinas interdisciplinares, das quais são exemplo as oficinas de ArteComCiência e a Oficina de Humanidades. Para além dessas, os aprendizes também participam de oficinas oferecidas pela comunidade, das quais constam como exemplos mencionados anteriormente não só as oficinas de línguas clássicas e da língua alemã, mas também a oficina do laboratório de ideias, onde o conhecimento abstrato é aplicado de maneira concreta.

Aqui, podemos perceber um aproveitamento da possibilidade oferecida pela LDB de se compor o currículo com uma parte diversificada, das quais são alguns exemplos as oficinas de música, do laboratório de ideias e do projeto de ensino de línguas clássicas. Neste caso, muitos fatores favoráveis convergem para essa possibilidade. Primeiro, o fato da escola estar permeável às contribuições da comunidade que a circunda. Segundo, o fato dessa comunidade estar interessada em contribuir para o desenvolvimento da unidade escolar. Terceiro, o estabelecimento de um diálogo produtivo com a universidade, que muitas vezes são conflituosos devido à distinção e discrepância entre teoria e prática, que deveriam idealmente acontecer em relação de complementaridade.

O uso das novas mídias digitais como recurso pedagógico pode ser mais um exemplo da intervenção comunitária na escola. O Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) mimetiza bem o formato de uma rede social, mas com uma finalidade pedagógica clara nesse contexto.

Espera-se que uma mudança paradigmática desse porte traga algumas soluções para velhos problemas, mas não é possível esperar que ela seja uma panaceia para os problemas educacionais. Alguns dos problemas recorrentes nas unidades escolares da rede pública se fazem presentes também aqui, como é o caso, por exemplo, da escassez de alguns materiais, como o próprio livro didático, a falta de manutenção dos espaços desportivos, mas, principalmente, a falta de professores, que impulsionou a criação da proposta.

A exclusão linguística apontada lá nos anos 60 por Bourdieu & Passeron (1970) também pode estar presente aqui, uma vez que se trata de um mecanismo menos visível no processo de desigualdades de acesso ao conhecimento. Importante ressaltar que, a partir do que foi dito sobre a importância da capacidade da leitura de outros modos semióticos nos meios de comunicação massificados tanto na produção quanto no consumo textuais, a exclusão linguística apontada pelos teóricos franceses nos anos 60 podem se ampliar ainda mais nos tempos atuais, visto que as demandas interpretativas para os outros modos semióticos são raramente consideradas tanto na formação dos professores quanto no ensino de linguagens nas escolas.

Um fato bastante curioso, no entanto, seria a resistência de muitos dos aprendizes em relação ao cumprimento dos roteiros. Podemos cogitar a hipótese de estar presente aí um conflito entre as dimensões formativas apontadas por Biesta (2015) e apresentada no capítulo 1 deste trabalho, de que a escola sempre foi incumbida de muitas funções sociais ao mesmo tempo. Dentro

de todas as suas incumbências, a função de socialização parece ficar mais em evidência que as de qualificação e de subjetificação. Principalmente, a de socialização entre indivíduos de uma faixa etária mais ou menos comum. Outra hipótese possível seria a de uma relação de aversão ou de resistência a imposições institucionais. Mas essas são apenas algumas das hipóteses possíveis e este é um ponto que terei que deixar em aberto.

(3.a) O ensino de línguas estrangeiras na escola

O campo da pesquisa revisita o currículo humanista e, para além das oficinas de artes e música, no espaço reservado à parte diversificada do currículo, inclui também as oficinas de línguas clássicas, através do Projeto Minimus, do Departamento de Letras Clássicas desta universidade e também a língua alemã, que era oferecida de maneira voluntária por uma professora do Instituto Goethe. Embora o número de horas reservado para essas aulas ainda seja menor em relação às LDBs anteriores e a língua seja vista como objeto de estudo, em vez de meio, a diversidade linguística aqui é bem maior.

A diversidade de métodos também está presentes. No caso das línguas clássicas, trabalha-se a metalinguagem quase que de maneira exclusiva. Para isso, contribui o fato de as línguas clássicas (latim e grego) estarem mais distantes temporalmente em relação às línguas modernas (inglês e alemão). Alemão ainda é uma língua mais distante geográfica e culturalmente que o inglês, embora menos distante temporalmente que as línguas clássicas, o que pode favorecer um trabalho mais próximo do aspecto comunicativo do que simplesmente do aspecto linguístico-estrutural.

No caso específico da língua inglesa, enquanto componente curricular obrigatória, enfrenta alguns desafios como, por exemplo, o fato dos aprendizes terem diversos graus de familiaridade e de conforto com o uso da língua (um fator que pode estar menos presente no ensino do alemão, por exemplo), principalmente devido ao fato do inglês ser oferecido muito comumente em institutos privados de ensino de línguas, mas também pela frequência do uso comunicativo possível para alguns aprendizes (por meio de viagens, de conversas com familiares estrangeiros ou emigrantes, etc.) ou por interesse e atenção particulares (aprendizes

que pesquisam e usam a língua por meio dos bens culturais a que estão expostos). Nesse sentido, o seu ensino poderá ter um enfoque muito mais produtivo por uma perspectiva crítica, em que a leitura do uso da língua inglesa seja feita no seu contexto concreto de uso, que é múltiplo e variado. Isso acaba possibilitando ilustrar, de maneira comparada com o português, alguns fenômenos comuns e recorrentes no uso de qualquer linguagem, como a variedade linguística, a atualização semântica, a própria estrutura, a atribuição de finalidades comunicativas a determinados gêneros textuais, enfim, a construção e a reconstrução da linguagem verbal *na e a partir da* interação social.

Um fato curioso, porém, está na desconexão da componente da língua estrangeira dos roteiros. Não só no campo da pesquisa como também em outras propostas pedagógicas diferenciadas, a língua estrangeira, bem como a educação física e as artes, não encontram as mesmas condições de adaptação que as outras componentes curriculares. O que nos leva à indagação sobre os motivos para que isso ocorra. Uma característica comum é o fato de todas essas componentes comporem a mesma grande área, que é a de linguagens e códigos, por sua vez, em oposição com as grandes áreas das ciências humanas, ciências da natureza e matemática. São componentes reapropriadas a partir do currículo com viés humanista da escola de elites que, no Brasil, esteve presente com mais ênfase anteriormente à criação da primeira LDB do período republicano, em 1961. Segundo Marchelli (2014), essa mudança paradigmática tem uma razão econômica:

“O surgimento da LDB permitiu a democratização do ensino secundário, em especial do ciclo ginasial e se incorporou ao contexto de ascensão industrial e urbana da época, pretendendo oferecer formação especializada a alunos provindos das classes menos favorecidas economicamente. Com isso, o país obteria mão-de-obra qualificada para o trabalho industrial e as demais atividades comerciais e administrativas a ela associadas. A escolarização das massas, em consonância com a formação oferecida pelas escolas de nível superior cujo acesso permanecia restrito às classes dominantes constituiria um dualismo no interior da sociedade a partir do qual se acreditava que o desenvolvimento nacional pudesse ser alavancado.” (MARCHELLI, 2014, p. 1488)

Há também uma razão ideológica associada a esta primeira, já apresentada no primeiro capítulo deste trabalho, através de Foucault, Althusser e do New London Group, quando estes, em suas teorizações, estabelecem uma relação entre a escola e os postos de trabalho da época do capitalismo industrial. Em todos os autores, é recorrente a correspondência entre os produtos de uma fábrica e os cidadãos formados nas escolas de massas. Trata-se de duas ferramentas necessárias para a manutenção do sistema econômico. Mas enquanto um é o produto para as massas, os outros

são os meios de produção além de serem também consumidores desses mesmos produtos. O que significa que, à formação com uma ênfase maior à qualificação profissional, está associada uma formação para o funcionamento desse cidadão dentro de uma determinada cultura econômica, como é a capitalista ocidental, voltada para o consumo.

O currículo elaborado para a escola de massas acompanha essa formação cultural. No que diz respeito especificamente ao ensino da língua estrangeira, há uma mudança da formação prevista pelo currículo da escola de elites para aquela prevista pelo currículo da escola de massas. Alguns fatores colocam isso em evidência: a) o fato da redução no número de horas, conforme visto no capítulo anterior; b) o conteúdo da primeira estava preocupada em dar a conhecer o universo humano atrelado à língua, na segunda, a própria língua inglesa é vista como uma commodity; c) em razão disso, o método de ensino deixa de ser o direto, em que a instrução ocorria (ou deveria ocorrer) por meio da própria língua aprendida e passa a ser o instrumental, em que o foco passa a estar estritamente na leitura, consumo passivo de textos produzidos na língua estrangeira. Ou seja, na passagem da escola de elites para a escola de massas, a língua estrangeira deixa de ser o meio pelo qual se aprenderiam as outras componentes do currículo. Todas as outras componentes passam a ser oferecidas em língua portuguesa e o número de horas reservado para o ensino do que é chamado de língua materna – juntamente à componente de matemática – é muito maior em relação às outras componentes curriculares.

Ou seja, nessa mudança, em que a língua estrangeira deixa de ser um meio e passa a ser um fim, ela acaba não encontrando paralelo com componentes como as vistas dentro das grandes áreas de ciências humanas e de ciências da natureza. O caminho mais viável, nesse sentido, para que a língua inglesa (ou qualquer língua estrangeira) se torne o fim de um processo de ensino-aprendizagem, seria colocá-la como objeto de estudo através da meta-linguagem, donde surge a sua perspectiva de ensino mais tradicional, em que o foco é a aprendizagem de listas de vocabulário e enumeração de regras gramaticais.

De qualquer forma, tanto para ensinar/aprender **por meio da** língua estrangeira como para ensinar/aprender **sobre**, não existe um contexto comunicativo em língua inglesa que se presuma comum a todos os aprendizes, o que nos faz pressupor que ela não tenha uma relação tão próxima com o mundo imediato das crianças e jovens das escolas públicas, muitas vezes.

Na maioria desses contextos, a língua inglesa é vista como meio de comunicação em relações de consumo, especialmente através do turismo, que não estão cultural e economicamente previstas para as massas. Essa distância pode ser muito mais facilmente encurtada pelas outras componentes curriculares. Mas isso não significa que a aproximação com a língua estrangeira seja impossível, embora seja certamente mais difícil do que as outras componentes.

Para além disso, segundo os pensadores decoloniais, como Castro-Gómez (2007), por exemplo, o pensamento cientificista não está tão plenamente contemplado no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, o que acaba por colocá-la em desvantagem quando as propostas metodológicas propõem um enfoque na pesquisa com os pressupostos metodológicos das ciências naturais. Isso também é verdade para as outras componentes da grande área de linguagens e códigos, como artes e educação física. Para além disso, no caso específico de artes, a linguagem extrapola a linguagem escrita e a coloca em terrenos comunicativos menos precisos que esta, portanto, menos afeito ao controle e a categorização previstas pelo pensamento cartesiano.

No caso específico de educação física, a ênfase deixa de estar no pensamento abstrato, enquanto vai para uma dimensão da consciência da corporeidade. O detrimento do aspecto motor da educação em relação ao aspecto cognitivo se evidencia, por exemplo, na preponderância de recursos tecnológicos em relação à manutenção dos recursos para as atividades desportivas, como é o caso da falta de manutenção da quadra da escola-campo. Não se trata de um fenômeno específico desta unidade escolar, uma vez que, segundo dados do Censo Escolar de 2016, o número de quadras vai aumentando progressivamente ao longo das etapas do processo de escolarização, não chegando a estar universalmente presente sequer nos anos finais do Ensino Médio.²²

Isso não faz necessariamente com que tais componentes sejam incompatíveis com propostas metodológicas diferenciadas. No entanto, as diferenças supramencionadas devem ser levadas em consideração no momento de se adaptarem às propostas em questão. No caso específico da língua estrangeira dentro da escola-campo, a opção foi a mais simples: manter o seu processo de ensino-aprendizagem por meio de oficinas. As oficinas acontecem em horários específicos dentro das atividades semanais dos aprendizes. Quando questionado sobre a possibilidade de roteirização dos conteúdos em língua inglesa, o professor da escola apresentou a seguinte atividade:

22 Pré-escolas contam com 15,9% das quadras cobertas. Escolas com os anos iniciais do Ensino Fundamental contam com 35,5% de quadras cobertas. Escolas com os anos finais do Ensino Fundamental contam com 60,4%, mas apenas 42,7% contam com quadras cobertas. Escolas com o Ensino Médio contam com 77% de quadras, mas apenas 57,9% são cobertas.

ROTEIRO DE PESQUISA: **People and life**

Objetivo Geral: Conhecer aspectos culturais de países e falantes de Língua Inglesa.

Início do roteiro: ___ / ___ / _____ Término do roteiro: ___ / ___ / _____

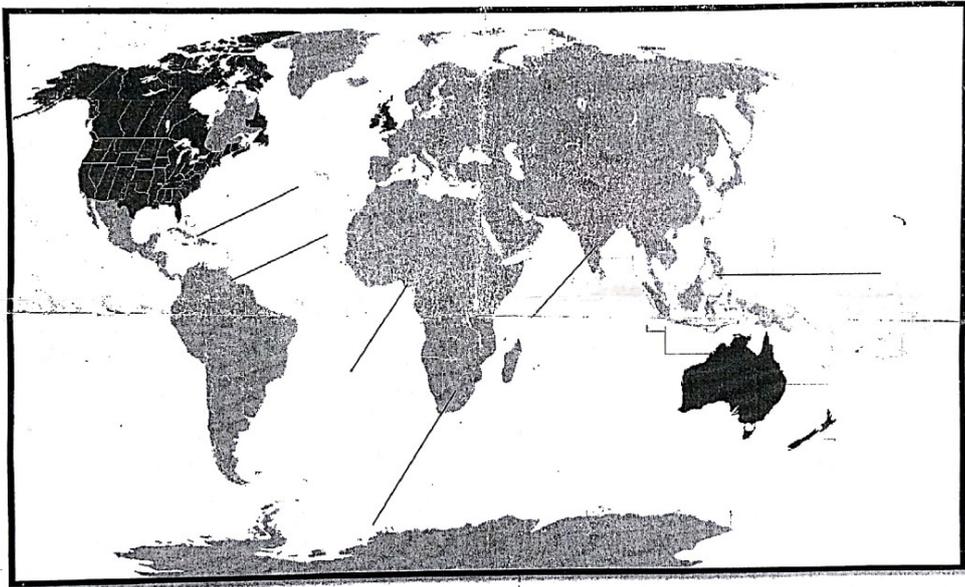


OBJETIVOS	ATIVIDADES	FONTES DE PESQUISA	Visto
1 – Conhecer uma personalidade nigeriana (África)	<ul style="list-style-type: none"> • Watch TED Talks - Chimamanda Adichie: o perigo de uma única história - disponível no youtube ou QR code https://www.youtube.com/watch?v=D9lhs241zeg • Do the exercises 1 to 4 on pages 106 -107. 	English book 8 internet 	
2 – Reconhecer verbos no passado	<ul style="list-style-type: none"> • Telling stories – in your group read pages 103 – 105. Do the exercises 1 to 3 on page 103 and share your answers. • In pairs read the session "Focus on language!" and do the exercises 1 to 7. 	English book 8	
3 – Aprender tempo passado por meio de <i>used to + verb</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Acesse site Real English e realize a atividade 47 - Assista aos videos e faça os exercícios proposto. • Anote em seu caderno as dúvidas para compartilharmos com colegas e resolvermos em sala. <p style="text-align: center;">LESSON 47 Used to do <small>Level: Pre-Intermediate</small></p>	Internet Ou QR Code 	
4 – Conhecer países em que o Inglês é uma das línguas oficiais.	<ul style="list-style-type: none"> • Faça uma pequena pesquisa sobre A colonização britânica na Ásia, América e África. • Procure e escreva os nomes dos Países indicados no mapa (Anexo I), escolha um deles e pesquise o ano de sua independência da colonização, aspectos geográficos, culturais, socioeconômicos e o que mais desejar para compartilhar com o grupo. 	Internet e Anexo I	
5 – Ler livro biográfico autêntico.	<ul style="list-style-type: none"> • Na biblioteca há uma prateleira com livros em inglês. Procure um livro biográfico e verifique na contracapa que há indicação do nível de inglês necessário para leitura. Escolha um no nível que você consiga dar conta e faça a leitura integral. • Após a leitura procure colegas que tenham escolhido o mesmo título e prepare uma apresentação da personalidade escolhida. <p>Obs. Fique atento à ocorrência de verbos no passado e só traduza o que for estritamente necessário à compreensão, procure "adivinhar" os significados e tome nota de palavras que precisou traduzir.</p>	Biblioteca-estante de Inglês	
6 – Exercitar uso de verbos no passado.	<ul style="list-style-type: none"> • Do the exercises 1 and 2 – English book 9, Page 151 	English Book 9	

TO LEARNE MORE

<p>Watch - Film</p> <p>Ray (2005) - 2h 32min Direção: Taylor Hackford Com: Jamie Foxx Gêneros Biografia e Drama Nacionalidade EUA</p> 	<p>Listen</p> <p>Album IMAGINE John Lennon. Disponível no Youtube ou pelo QR code.</p> <p>Tenha uma atenção especial à música Jelous Guy – Perceba os verbos no passado.</p>  	<p>Practice – Real English www.real-english.com</p> <p>LESSON 42 The Past Simple with "Was" and "Were" Do the exercises 1 to 10 (online)!</p> 
---	---	--

ANEXO I – Colonização Britânica



Jokes!

After English Exam

How Was The Paper ?

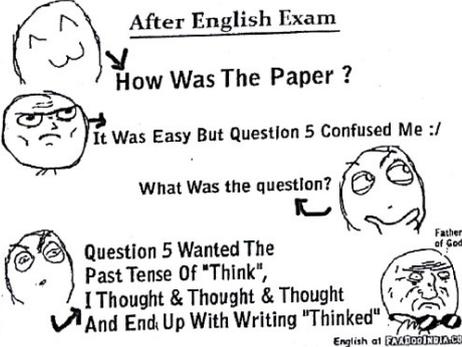
It Was Easy But Question 5 Confused Me :/

What Was the question?

Question 5 Wanted The Past Tense Of "Think", I Thought & Thought & Thought And End Up With Writing "Thought"

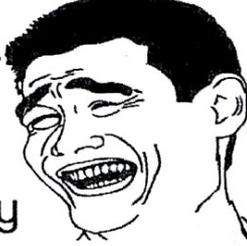
Father of God

English of [GROGGER]



Biggest Joke of the Century

"Computers and Mobile were invented to save our Time"



Neste exemplo, encontramos o trabalho das multimodalidades comunicativas. O professor elaborou o material pensando em vários gêneros textuais e diversas fontes de pesquisa para o roteiro que segue o tema “People and Life”. Entre essas fontes, está o QR-Code, um exemplo de recurso comunicativo muito utilizado por meio das novas tecnologias móveis, como *smartphones* e *tablets*, por exemplo. Faz parte de uma tecnologia muito facilmente encontrável pelos aprendizes desta geração, mas também disponibilizados pela unidade escolar através de doações e que são utilizados aqui com uma finalidade pedagógica. A permeabilidade que a escola oferece para a comunidade ao seu entorno permitiu angariar recursos pedagógicos que correspondessem ao ambiente tecnológico circundante. Exemplo disso são não somente os aparelhos tecnológicos como também a plataforma digital mencionada acima e parte do acervo da sua biblioteca.

Para além desse exemplo, o roteiro elaborado possui outros gêneros textuais anteriores às novas mídias, mas ainda pouco explorados pedagogicamente, mesmo no ensino de línguas, que tem uma preocupação em explorar a linguagem por várias perspectivas diferentes. Exemplos disso estão na tirinha no início do roteiro, no filme e na música sugeridos, no mapa e nas piadas ao final.

No vídeo proposto no objetivo 1, o professor propõe conhecer uma personalidade nigeriana. Essa atividade, bem como aquela proposta no objetivo 4 da atividade, quando o professor propõe uma pesquisa sobre a colonização britânica nos continentes americano, asiático e africano ampliam as possibilidades de representação de usuários da língua inglesa por meio do conhecimento de personalidades falantes dessa língua em continentes pouco explorados no ensino dessa língua, o que era comum principalmente nos livros produzidos nos centros difusores de materiais didáticos de ensino do inglês como segunda língua/língua estrangeira que, como já vimos anteriormente, se localizavam nas metrópoles falantes (nativas) dessa língua. Essa atividade acaba por acionar uma consciência crítica a respeito daquilo que é omitido por meio do contexto e do falante da língua inglesa comumente apresentados nas representações associadas e essa língua que são difundidas globalmente.

As atividades propostas nos objetivos 1 e 5 enfatizam gêneros textuais em língua inglesa, que são a narrativa fictícia ou histórica e o texto biográfico. O trabalho com os gêneros textuais sugere uma centralidade no uso concreto e contextualizado da linguagem

verbal, onde ela deixa de existir por si, portanto, de maneira abstrata e é vista existindo como intermédio de relações sociais atuadas por sujeitos concretos em situações comunicativas reais.

As atividades propostas nos objetivos 2, 3 e 6 propõem trabalhar com os conteúdos gramaticais (e de aquisição de vocabulário) dos tempos verbais do passado em língua inglesa, que reaparecem nessa abordagem de maneira secundária, contextualizada e ilustrada pelos gêneros textuais precedentes. Os tempos verbais do passado são temas comumente usadas nos gêneros narrativos, como é o caso do gênero apresentado no vídeo (narrativas fictícias ou históricas) e no livro biográfico (narrativa biográfica).

No que corresponderia ao exercício do design, mencionado no capítulo anterior deste trabalho, o professor de língua inglesa, em entrevista, falou sobre a abertura de um espaço nos encontros de tutoria para apresentação, por parte dos aprendizes, do desenvolvimento de uma pesquisa mais aprofundada sobre um roteiro pelo qual tenham tido maior interesse ao longo do ano letivo. Nessa apresentação, vários elementos deveriam ser levados em consideração para a elaboração da apresentação. Dentre eles, o uso da linguagem e o suporte a serem utilizados. Isso também é possível para alguns aprendizes como produção final dos roteiros de pesquisa, o que deixa clara a abertura para a utilização de modos comunicativos diversos para além do modo escrito. Aqui os aprendizes levam em consideração não só o contexto comunicativo e as características inerentes ao gênero oral apresentação, como também podem se apropriar dos elementos necessários para uma produção de própria autoria se utilizando de recursos diversos para angariar informações (tecnologias analógicas e digitais) e de elementos comunicativos que julgarem melhor para essa produção.

Em várias etapas do processo educativo em língua inglesa, foi possível perceber a presença de elementos preconizados na proposta dos Novos e Multiletramentos trazidas no capítulo anterior. Começando com o trabalho de pesquisa proposto pelo roteiro confeccionado pelo professor de inglês, pude perceber um trabalho que torna evidente a sua ideia de descentralização identitária sobre a língua inglesa e a multimodalidade. Nos encontros de tutoria, foi possível ver a negociação tanto dos temas e conteúdos a serem trabalhados como o cronograma e a forma de avaliação entre professor e aprendizes, o que corresponderia à proposta de que os aprendizes, numa Educação Transformadora, sejam co-designers do seu próprio processo pedagógico. Falando sobre a pedagogia pós-método, teorizada por Kumaravadivelu e sintetizada no primeiro capítulo deste trabalho, foi possível perceber a sua presença na adaptação dos conteúdos da língua estrangeira às

demandas do contexto local, quando professor e aprendizes decidiram trabalhar as civilizações e os produtos culturais musicais para a festa da cultura da escola.

Considerações finais

Ao longo do presente trabalho, pude trazer características comuns a diversos contextos educacionais, a partir das vivências tidas enquanto estudante da rede estadual de educação, professor de institutos de idiomas e da rede pública de ensino e enquanto pesquisador das teorias, dados e estatísticas que dizem respeito à área da educação no Brasil e algumas outras culturas educacionais ocidentais.

Assim, iniciei este trabalho falando sobre como a educação brasileira se estrutura política e ideologicamente e onde o seu ideal tradicional se situa historicamente. Pude falar ainda sobre as rupturas e as continuidades históricas que teve a educação nacional. Esses dados e informações serviram como parâmetro para investigar o processo de desenvolvimento do nosso sistema educacional não só com a finalidade de pensar nas possibilidades de se abrir uma perspectiva recontextualizada aos tempos atuais e à configuração local sobre o fazer pedagógico em todos os aspectos mencionados como também para compreender como o ensino da língua estrangeira esteve e poderá estar vinculado a essas diferentes perspectivas.

Assim, apesar das diferentes condições postas para o ensino nas escolas públicas brasileiras, pude verificar a existência de um conjunto de valores que estruturam a educação escolar institucionalizada e que estão presentes em diversos fatores que extrapolam as funções previstas no exercício da função docente, mas que contribuem com peso muito maior sobre o tipo de formação social que se pode esperar de tal sistema escolar.

Em se tratando da base epistemológica sobre a qual se apoia o ensino tradicional, pudemos ver que ele tem uma origem histórica e geográfica com uma motivação colonizadora, portanto, oposta ao que propus sobre o que devesse ser o do ensino da língua estrangeira e de suas possíveis finalidades comunicativas dentro do processo de globalização cultural, linguística e econômica. Desconstruir tal base epistemológica torna-se não somente

necessário por seu desgaste e ineficácia nos dias atuais, mas que ao mesmo tempo demanda um esforço muito grande devido ao processo de naturalização do ideal tradicional de escolarização.

Para isso, vimos que seria necessário precisar não somente a abordagem para o seu processo de ensino-aprendizagem que pudesse se coadunar com uma perspectiva recontextualizada e descolonizadora, mas também alterar o formato e a utilização dos recursos pedagógicos à disposição de seus aprendizes e professores. Esse é um dos maiores problemas, visto o ambiente de precarização presente nas instituições de ensino escolar por todo o país.

Em seguida, pude discorrer um pouco sobre as diferentes visões atribuíveis ao ensino da língua estrangeira e as possibilidades que esse ensino guarda para se ajustar às demandas dos tempos atuais. De acordo com as perguntas de pesquisa trazidas na introdução do presente trabalho, pudemos perceber que as queixas acerca da educação linguística estão fundadas numa perspectiva também tradicional de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, que já pode ser percebida na própria escolha da língua estrangeira obrigatória do currículo da Educação Básica. Sob a perspectiva trazida para este trabalho, o ensino da língua inglesa nas escolas regulares é uma componente que surge como uma demanda não só da inclusão linguística da população brasileira na sociedade digital e globalizada, mas também como um direito de aprendizagem que forneça ferramentas atitudinais para os aprendizes lidarem com as demandas de uma sociedade cada vez mais plural.

No último capítulo, foi possível demonstrar, com dados gerados e coletados em campo de pesquisa, o processo de transição acontecendo de maneira reconhecida em uma escola da rede municipal de ensino de São Paulo. Como foi possível verificar, o campo da pesquisa permite que o trabalho com a língua estrangeira sob tal perspectiva recontextualizada seja mais factível. A abertura para o uso das linguagens e das mídias não-tradicionais são evidência disso.

Por fim, pudemos ver na escola-campo como alguns desses pressupostos são colocados em prática e quais os desafios enfrentados por seus idealizadores e praticantes quando são confrontados com os constrangimentos de toda uma estrutura educacional voltada para os pressupostos tradicionais de ensino-aprendizagem. O *ethos* construído no ambiente escolar (no uso e na manutenção dos espaços, nas interações políticas e pedagógicas entre os aprendizes e

professores, na apropriação contextualizada do conhecimento) possibilita aos aprendizes não só a lidarem com as questões locais como também a relacionarem tais questões inseridas num contexto global, portanto, mais amplo.

Pudemos ver como tem se dado o processo de ampliação ao acesso à educação escolar e linguística historicamente no Brasil e quais são alguns dos problemas e algumas das possibilidades atuais postos para o seu processo de ensino-aprendizagem, considerando-se os apelos culturais de uma globalização assimilacionista e aculturante que imagino deva ser enfrentada com a afirmação de uma perspectiva nacional na apropriação do uso da língua inglesa.

Dessa forma, pretende-se que a presente pesquisa sirva não somente como uma reflexão para alguns dos problemas a serem enfrentados na adoção de uma perspectiva diferenciada para o ensino da língua inglesa como também na adoção de uma metodologia de ensino que se diferencie daquele preconizado pela base epistemológica de origem iluminista e positivista.

Referências Bibliográficas

ALTHUSSER, L. (1969) *Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado (Notas para uma investigação)*. Lisboa: Editorial Presença. 3.^a ed., 1980. Trad. Joaquim José de Moura Ramos

ANDRÉ, M. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus ed., 2007.

BIESTA, G. “From Learning Cultures to Educational Cultures: Values and Judgments in Educational Research and Educational Improvement”, in *Springer Science + Business Media B. V. 2011*. DOI 10.1007/s13158-011-0042-x, 2011. pp. 199-210.

_____. “What is education for?”, in *European Journal of Education*, Vol. 50, No. 1, 2015. DOI: 10.1111/ejed.12109. pp. 75-87.

BOURDIEU, P. & PASSERON, J-C. “Élimination et Sélection” in *La Reproduction: éléments d’une théorie du système d’enseignement*. Paris, Les Editions de Minuit: 1970. pp. 185-206.

BRASIL. Lei n.º 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1961.

BRASIL. Lei n.º 5.692 de 11 de agosto de 1971. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1971.

BRASIL. Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Lei n.º 13.415 de 16 fevereiro de 2017. Brasília – DF, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base nacional comum curricular*. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: fev/2018.

CASTRO-GÓMEZ, S. “Descolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes” in _____; GROSFOGUEL. *El Giro Decolonial*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. pp. 79-91.

COPE, B.; KALANTZIS, M. “Designs for Social Futures” in *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Literacies*. London&New York: Routledge, 2000. (p. 203-234)

COPE, B.; KALANTZIS, M. “Multiliteracies: the beginning of an idea” in *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Literacies*. London & New York: Routledge, 2000. (p. 3-8)

COPE, B; KALANTZIS, M. “The things you do to know: An introduction to the pedagogy of multiliteracies”. In: _____ (ed). *A pedagogy of multiliteracies: Learning by Design*. London, Macmillan. 2015. p. 1-36.

DERRIDA, J., “From/Of the Supplement to the source: The theory of writing” in _____. *Of Grammatology*. Baltimore&London: The John Hopkins University Press. 1997 (p. 269-316)

_____, “O Phármakon” e “O Jogo: do Phármakon à Letra e do Cegamento ao Suplemento” in *A Farmácia de Platão*. São Paulo: Iluminuras, 2005.

_____., “Structure, Sign and Play in the Discourse of the Human Sciences” in *Writing and Difference*. London&New York: Routledge, 1978. (p. 351-370)

FAIRCLOUGH, N. “Multiliteracies and Language: orders of discourse and intertextuality” in COPE & KALANTZIS. *Multiliteracies. Literacy learning and the design of social futures*. London and New York: Routledge, 2000. pp. 159-178.

FOUCAULT, M. (1975) *Vigiar e Punir. Nascimento da Prisão*. Petrópolis: Vozes, 1999. Trad. Raquel Ramalhete.

KALANTZIS, M. & COPE, B. “Changing the role of schools” in *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Literacies*. London & New York: Routledge, 2000. (p. 119-144)

_____. *New Learning. Elements of a science of education*. Cambridge: University Press, 2008.

KINCHELOE, J. “Introdução – O poder da bricolagem: ampliando os métodos de pesquisa” in _____ & BERRY. *Pesquisa em educação: conceituando a bricolagem*. Artmed ed., 2017.

KRESS, G. “Design and transformation: new theories of meaning” and “Multimodality” in COPE & KALANTZIS. *Multiliteracies. Literacy learning and the design of social futures*. London and New York: Routledge, 2000. pp. 149-158 e pp. 179-200.

_____. “A social-semiotic theory of multimodality”, in *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. London & New York: Routledge, 2010. p. 54-78.

_____. *Literacy in the New Media Age*. London and New York: Routledge, 2003.

_____. & VAN LEEUWEN, T. *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. London and New York: Routledge, 1996.

KNOBEL, M. & LANKSHEAR, C. *A New Literacies Sampler*. New York: Peter Lang, 2007.

KUMARAVADIVELU, B. “Individual identity, cultural globalization and teaching English as an international language: The case for an epistemic break” in ALSAGOFF, L.; RENANDYA, W.; HU; GUANGWEI & MCKAY, S. (eds.). *Teaching English as an International Language: Principles and Practices* (pp. 9-27). New York: Routledge, 2012

_____. “Towards a post-method pedagogy” in TESOL QUARTERLY Vol. 35, No. 4, Winter 2001.

LEANDER, K; PHILLIPS, N. & TAYLOR, K. “The Changing Social Spaces of Learning: Mapping New Mobilities” in REVIEW OF RESEARCH IN EDUCATION 2010; 34; 329. DOI: 10.3102/0091732X09358129.

LEFFA, Vilson J. “O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional”. Contexturas, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

LEMKE, J. “Letramento metamidiático: transformando significados e mídias” in *Trab. linguist. Apl.* [online]. 2010, vol.49, n.2, pp.455-479. ISSN 2175-764X. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-18132010000200009>.

MACNAMARA. “Beyond voice: Audience-making and the work and ‘architecture of listening’ as new media literacies” in *Continuum: Journal of Media & Cultural Studies*. 2013, 27. 10.1080/10304312.2013.736950

MADURO Jr, P. *Taxas de matrícula e gastos em educação no Brasil*. Dissertação (dissertação em economia) – Rio de Janeiro: FGV, p. 6. 2017.

MARCHELLI, P. “Da LDB 4.024/61 ao debate contemporâneo sobre as bases curriculares nacionais” in *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 1480 – 1511 out./dez. 2014.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. “Entering a Culture Quietly: Writing and Cultural Survival in Indigenous Education in Brazil”, in MAKONI & PENNYCOOK (eds). *Desinventing and Reconstituting Languages*. Clevedon, Buffalo&Toronto: Multilingual Matters LTD, 2007. (p. 135-169)

MONTE MÓR, W., “Linguagem digital e interpretação: perspectivas epistemológicas” in *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas: Unicamp, 2007.

_____, “Globalização, ensino da língua inglesa e educação crítica” in *A Formação de Professores de Línguas: Novos Olhares*. Campinas: Pontes, 2011.

MONTE MÓR, W; MENEZES DE SOUZA, L. “Conhecimentos de Línguas Estrangeiras” in SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias*. Brasília: MEC, 2006.

MORIN, E. *A Cabeça Bem-Feita*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

MOSÉ, V. “Os desafios da educação brasileira: em direção a uma educação viva e contemporânea”. Campinas: CPFL Cultura, 2015. Disponível em: <http://goo.gl/n6mBy6>

NEW LONDON GROUP. “Designing Social Futures: A Pedagogy of Multiliteracies” in COPE & KALANTZIS. *Multiliteracies. Literacy learning and the design of social futures*. London and New York: Routledge, 2000.

PINHEIRO, P. “A Era do ‘Multissinóptico’: que (novos) letramentos estão em jogo?” in Educação em Revista, Belo Horizonte – v.30 – n.02, p.137-16. Abril-Junho 2014.

PRO DIA NASCER FELIZ. Direção: João Jardim. Cor – 89 min. Brasil, 2005.

QUIRINO, R. *Professores de Inglês da Escola Pública: Investigações sobre suas identidades numa rede de conflitos*. Dissertação (dissertação em letras) – FFLCH/USP, São Paulo. 2006.

RICHARDS, J. & RODGERS, T. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: University Press, 2001.

SANTOS, B. *A Gramática do Tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

_____. “Beyond Abyssal Thinking: From global lines to ecologies of knowledges” in *Eurozine*, 2006. Disponível em: <https://www.eurozine.com/beyond-abyssal-thinking/>. Acesso em: 15 de agosto de 2016.

SANTOS, E. “Da Lei do Diretório ao Alvará de 1770: civilizar para o bem do Estado” in OLIVEIRA, L. *A legislação pombalina sobre o ensino de línguas: suas implicações na educação brasileira*. Maceió: EdUFAL, 2010.

SIQUEIRA, D. “English as a Lingua Franca and ELT Materials: Is the “plastic world” really melting?” in BAYYURT, Y. (ed.) *Current Perspectives on Pedagogy for English as Lingua Franca*. Instambul: Boğaziçi University, 2015.

i Em se tratando disso, há que se mencionar dois acontecimentos recentes que ilustram bastante o cenário da luta de classes acontecendo atualmente na rede estadual paulista de educação e que chamam bastante a atenção: um deles são as manifestações e ocupações dos prédios escolares por parte dos alunos secundaristas da rede, e o outro é um artigo do secretário estadual de educação, José Renato Nalini, intitulado “A sociedade orfã” e publicado no site da Secretaria da Educação paulista no dia 5 de abril de 2016.

Como previa Althusser:

“[A] luta de classes ultrapassa os AIE porque está enraizada em qualquer outra parte que não na ideologia, [e sim] na infraestrutura, nas relações de produção que são relações de exploração e que constituem a base das relações de classe.” (ALTHUSSER, 1969/1980, p. 51)

No caso das manifestações dos alunos, elas se deram inicialmente por conta da reorganização da distribuição da oferta de salas de aula na rede, o que prejudicaria milhares de alunos não só por conta da ligação identitária que os mesmos tinham e têm com as escolas onde estudam, mas principalmente por conta dos recursos (tempo e dinheiro para o deslocamento) a serem dispensados com a proposta feita pelo então governador do Estado de São Paulo, Geraldo Alckmin. Mais adiante, outras manifestações e ocupações – desta última vez, inclusive da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, a ALESP – aconteceram como forma de pressionar a justiça a investigar os responsáveis por desvios da verba que deveria ser destinada à merenda dos alunos das escolas técnicas.

No que diz respeito ao artigo de Nalini, é possível inferir uma visão bastante neoliberal de direito, onde o mesmo chega a afirmar que o Estado deveria se responsabilizar apenas pela segurança e pela justiça, e que o resto – incluindo aí educação e saúde, por exemplo – não deveriam ser direitos assegurados pelo Estado e, sim, serviços prestados por empresas privadas e adquiridos segundo o mérito ou esforço de cada um. Como o próprio título do artigo indica e a redação do texto confirma, há uma necessidade da figura paterna, que, segundo o secretário, é uma demanda feita pela população carente para o Estado. Ou seja, a ideologia do Estado – presente nos seus aparelhos – impõe essa necessidade, mas a ideologia neoliberal não admite se responsabilizar por ela, deixando-a a cargo dos AIE e entendendo que eles devam ser exclusivamente privados.

Althusser já dizia que os AIE são majoritariamente privados e os Aparelhos Repressivos são majoritariamente públicos, a visão do secretário só vem corroborar a distribuição dos Aparelhos do Estado Burguês apontada pelo filósofo a partir de Marx. Os aparelhos que o secretário menciona como de única responsabilidade do Estado são aqueles que asseguram a sua permanência. E é nesse impasse de demandas por direitos, exclusivamente materiais, diga-se, e a negação desses que se dá então a luta de classes, aqui especificamente retratada no AIE escolar.