

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

LAUDO NATEL DO NASCIMENTO

INGLÊS INSTRUMENTAL EM CURSOS DE GRADUAÇÃO
NA ÁREA DE CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO: A Formação
Profissional Crítica

Versão Corrigida

SÃO PAULO

2023

LAUDO NATEL DO NASCIMENTO

INGLÊS INSTRUMENTAL EM CURSOS DE GRADUAÇÃO NA ÁREA DE CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO: A Formação Profissional Crítica

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

Orientadora: Profa. Dra. Walkyria Maria Monte Mór.

Versão Corrigida

SÃO PAULO

2023

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

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

N244i Nascimento, Laudo Natel do
INGLÊS INSTRUMENTAL EM CURSOS DE GRADUAÇÃO NA ÁREA
DE CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO: A Formação Profissional
Crítica / Laudo Natel do Nascimento; orientadora
Walkyria Maria Monte Mór - São Paulo, 2022.
155 f.

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

1. LÍNGUA INGLESA. 2. SISTEMAS DE INFORMAÇÃO. 3.
EDUCAÇÃO. 4. LETRAMENTO. I. Monte Mór, Walkyria Maria
, orient. II. Título.

**ENTREGA DO EXEMPLAR CORRIGIDO DA
DISSERTAÇÃO/TESE**

Termo de Anuência do (a) orientador (a)

Nome do (a) aluno (a): Laudo Natel do Nascimento

Data da defesa: 19/12/2022

Nome do Prof. (a) orientador (a): Walkyria Maria Monte Mór

Nos termos da legislação vigente, declaro **ESTAR CIENTE** do conteúdo deste **EXEMPLAR CORRIGIDO** elaborado em atenção às sugestões dos membros da comissão Julgadora na sessão de defesa do trabalho, manifestando-me **plenamente favorável** ao seu encaminhamento ao Sistema Janus e publicação no **Portal Digital de Teses da USP**.

São Paulo, 09/02/2023



Assinatura da orientadora

NASCIMENTO, Laudo Natel do. Inglês instrumental em cursos de graduação na área de ciência da computação: a formação profissional crítica. Tese apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Letras.

Aprovado em: 19/12/2022

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Walkyria Monte Mór (Orientadora – USP)

Profa. Dra. Marlene de Almeida Augusto de Souza (Examinadora Externa – UFS)

Profa. Dra. Leina Cláudia Viana Jucá (Examinadora Externa – UFMG)

Prof. Dr. Daniel de Mello Ferraz (Examinador Interno – USP)

A meus pais, Josefina e Zé Rivaldo,
com o mesmo amor que me educaram,
dedico esta tese.

AGRADECIMENTOS

À Universidade de São Paulo, pelas oportunidades oferecidas ao longo do doutorado.

Ao Departamento de Letras Modernas, pelas orientações e organização que tornaram possível a realização do processo de doutoramento.

Ao CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) pelo auxílio financeiro concedido por meio da bolsa de doutorado no Brasil.

À UFAL (Universidade Federal de Alagoas) pelo afastamento concedido, de março de 2020 a março de 2022, das minhas atividades docentes para que eu pudesse cursar o doutorado.

Às queridas Marlene e Leina, pelas contribuições apresentadas no exame de qualificação e pela participação na banca de defesa.

Aos queridos Daniel, Sérgio Ifa, Amália, e Luciana, por aceitarem participar da banca de defesa, como titular ou suplente.

Um agradecimento muito especial à melhor orientadora que eu poderia ter: profa. Walkyria Monte Mór. Impossível encontrar palavras para descrever a sua grandeza e simplicidade que já não tenham sido usadas por tantos que tiveram o privilégio de serem orientados por ela. Meu carinhoso agradecimento, Walkyria.

E não posso deixar de agradecer à minha companheira de vida, Ana Karina. Não consigo me imaginar em condições de escrever esta tese sem sua presença e agência em minha vida. Ela me ajudou a ter disciplina e a manter o foco. Obrigado, meu bem.

Lara Liz, você tem sido tão compreensiva. Tantos não você recebeu por conta desta tese. Mas ela chegou ao fim. Agora, vou ser melhor companhia. Obrigado, meu benzinho.

“[...] ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, sem aprender a refazer, a retocar o sonho por causa do qual a gente se pôs a caminhar. [...]”

(FREIRE, 2019, p. 213)

RESUMO

NASCIMENTO, Laudo Natel do. **Inglês instrumental em cursos de graduação na área de ciência da computação: a formação profissional crítica**. 2022. 155 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Letras, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

Considerando as transformações que temos vivenciado nos últimos anos, em especial no que concerne à presença das tecnologias digitais nas nossas vidas, propus-me a pensar a formação de bacharéis em Sistemas de Informação (SI), por esse curso estar dentro da grande área de ciência da computação. Em especial, detive-me à formação proporcionada pelo curso de SI ofertado pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL), campus Arapiraca, Unidade de Ensino de Penedo, onde atuo como docente da disciplina Inglês Instrumental. Trata-se de uma pesquisa qualitativa interpretativista (MOITA LOPES, 1994) com alguns procedimentos autoetnográficos (PARDO, 2019; ONO, 2017), inserida no âmbito das pesquisas em Linguística Aplicada Crítica (LAC) (MOITA LOPES, 2006; PENNYCOOK, 2006; FERRAZ, 2018). Para sua realização, tive como objetivo geral investigar o entendimento acerca do papel do ensino de inglês em cursos da área de ciência da computação, ou seja, como esse ensino tem sido compreendido nos cursos de bacharelado dessa área da UFAL, em especial no curso de SI mencionado, considerando (a) os papéis e as contribuições da língua inglesa nesse currículo; investigando, sobretudo, (b) se esse ensino leva em conta a multimodalidade e o letramento crítico, sendo essas características relevantes na linguagem digital que é foco para os alunos do curso de SI. Para atingi-lo, fiz uso de alguns instrumentos de pesquisa, tais como: levantamento documental por meio da análise do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de SI da Unidade de Ensino de Penedo (UFAL, 2018), do currículo de Referência para os cursos de bacharelado em Sistemas de Informação da Sociedade Brasileira de Computação (SBC, 2003) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Computação (BRASIL, 2016). Ainda, realizei entrevista semiestruturada com o coordenador do curso de SI, presidente do Núcleo Docente Estruturante (NDE) e principal organizador e articulador do PPC de SI de 2018. Por fim, realizei análise do material didático apresentado como bibliografia básica da disciplina Inglês Instrumental para o curso de SI. Todos os dados levantados foram então analisados e os resultados principais apontam que a visão de ensino de inglês presente no projeto pedagógico do curso de SI é instrumental e segue as diretrizes do projeto de ESP no Brasil, datado da década de 1980, o que está alinhado às políticas públicas atuais concernentes à formação de bacharéis na área de ciência da computação. Destarte, o PPC deixa de lado questões relevantes que poderiam fazer parte da formação destes bacharéis, o qual poderia se dar por meio do ensino de inglês. Ainda, a análise realizada nos materiais didáticos presentes na bibliografia básica da disciplina Inglês Instrumental para o curso de SI também confirmou que eles não contemplam a multimodalidade e o letramento crítico, aspectos relevantes de serem trabalhados por meio da língua inglesa na atualidade. Tais resultados apontam para a necessidade de ressignificação da proposta de ensino de língua inglesa em cursos de bacharelado, segundo as premissas dos letramentos.

Palavras-chave: Inglês Instrumental. Sistemas de Informação. Multimodalidade. Letramentos.

ABSTRACT

NASCIMENTO, Laudo Nascimento do. **English for Specific Purposes in undergraduate majors in the area of computer science: critical professional education.** 2022. 155 pages. PhD dissertation – Faculdade de Letras, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

Considering the transformations that we have experienced in recent years, especially with regard to the presence of digital technologies in our lives, I have proposed to think about the undergraduation of bachelor's in information systems (IS), as I understand the course linked to the large area of computing science. In particular, I have focused on the education provided by the IS course offered by the Federal University of Alagoas (UFAL), Arapiraca campus, Penedo Teaching Unit, where I work as a professor of English for Specific Purposes. This is an interpretative qualitative research (MOITA LOPES, 1994) with some autoethnographic procedures (PARDO, 2019; ONO, 2017), within the scope of research in Critical Applied Linguistics (CAL) (MOITA LOPES, 2006; PENNYCOOK, 2006; FERRAZ, 2018). For its accomplishment, I have had as general objective to investigate the understanding about the role of teaching English in courses in the area of computer science, that is, how this teaching has been understood in the bachelor's degree courses in this area at UFAL, especially in the course of IS mentioned, considering (a) the roles and contributions of the English language in this curriculum, investigating, above all, (b) if multimodality and critical literacy have been considered, these being relevant characteristics in the digital language that is the focus for the students of the course of IS. To achieve it, I have made use of some research instruments, such as: documentary research through the analysis of the Pedagogical Project of the IS Course of the Penedo Teaching Unit (UFAL, 2018), of the Reference curriculum for the bachelor's degree courses in Information Systems of the Brazilian Computer Society (SBC, 2003) and the National Curriculum Guidelines for Undergraduate Computing Courses (BRASIL, 2016). Also, I have conducted a semi-structured interview with the IS coordinator, president of the Structuring Teaching Core (STC) and main organizer and articulator of the IS PPC in 2018. Finally, I have performed an analysis of the didactic material presented as a basic bibliography of the English course for the bachelor in IS. All the data collected have then been analyzed and the main results have indicated that the vision of teaching English present in the pedagogical project of the IS course is instrumental and follows the guidelines of the ESP project in Brazil, dating from the 1980s, which is in line with the current public policies concerning the education of bachelors in the area of computer science. Thus, it leaves aside relevant issues that could be part of the education of these bachelors, which could take place through the teaching of English. Still, the analysis carried out on the teaching materials of the basic bibliography of the English course for the IS bachelor course have also confirmed that they do not include multimodality and critical literacy, relevant aspects which could be worked through the English language today. These results point to the need to reframe the proposal for teaching English in bachelor's courses, according to the premises of literacies.

Keywords: English for Specific Purposes. Information Systems. Multimodality. Literacies.

Lista de quadros

Quadro 1 – Resumo dos Instrumentos de Pesquisa e Objetivos	31
--	----

Lista de figuras

Figura 1 – Leitura Crítica e Letramento Crítico.....	20
Figura 2 – Mapa político de Alagoas com indicação de campi e unidades de ensino.....	24
Figura 3 – Mapa do livro <i>Inglês Instrumental para Informática</i>	100
Figura 4 – Sumário do livro <i>Inglês Instrumental - Estratégias de Leitura para Informática e Internet</i>	101
Figura 5 – Texto sobre hacker.....	103
Figura 6 – Questão de interpretação de texto.....	111
Figura 7 – IF-THEN-ELSE.....	113
Figura 8 – Resumo da Pedagogia dos Multiletramentos.....	114
Figura 9 – A multimodalidade.....	115
Figura 10 – Razões para multiletramentos.....	116
Figura 11 – Pedagogia dos multiletramentos revisitada.....	117

Lista de Abreviaturas e Siglas

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
ESP	<i>English for Specific Purposes</i>
Fies	Fundo de Financiamento Estudantil
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LA	Linguística Aplicada
LAC	Linguística Aplicada Crítica
LC	Letramento Crítico
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Linc	Grupo de Pesquisa “Letramentos em inglês: língua, literatura e cultura”
MEC	Ministério da Educação
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
Reuni	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SBC	Sociedade Brasileira de Computação
SI	Sistemas de Informação
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UFAL	Universidade Federal de Alagoas

SUMÁRIO

Introdução	12
Problema de Pesquisa e Justificativa.....	14
Objetivos.....	22
Descrição do Campo Investigado.....	23
Metodologia e Procedimentos Metodológicos.....	26
Capítulo I	
1 Políticas Públicas: Ensino superior e o ensino de inglês	34
1.1 Neoliberalismo, o ensino superior no Brasil e o caso do curso de SI na UFAL....	34
1.2 Ensino de Inglês e sua relação com neoliberalismo, colonialismo e colonialidade: pensando o caso de SI na UFAL.....	48
Capítulo II	
2 Currículos e letramentos	66
2.1 Educação e currículo: o foco no Inglês Instrumental.....	66
2.2 As teorias de letramentos e sua relação com os currículos: o lugar da subjeficação.....	91
2.3 As teorias de letramentos e sua relação com os currículos: o lugar da multimodalidade.....	107
Capítulo III	
3 Formação (crítica) de profissionais para a área de computação na UFAL	119
3.1 Crítica e Formação Crítica.....	119
3.2 O lugar da expansão de perspectivas no ensino de inglês.....	128
Considerações Finais	136
Referências	140
Apêndice	152

Introdução

Escrevo as linhas iniciais dessa introdução ao término de quase quatro anos de doutorado, ao longo dos quais vivi experiências intensas e marcantes relacionadas a várias esferas da minha existência, as quais moldaram quem sou hoje e a pesquisa que desenvolvi ao longo desses anos. Enfrentei conciliar a docência em Penedo, lecionando, entre outras, a disciplina Inglês Instrumental, com idas a São Paulo com o intuito de conseguir cumprir os créditos do doutorado. Tive que passar por duas cirurgias, uma delas não tão fácil, repleta de dúvidas e incertezas. Perdi de maneira repentina meu pai. Vivenciei a alegria de ter meu afastamento para doutorado concedido pela Universidade Federal de Alagoas. Quando comemorava essa conquista, fui surpreendido por uma pandemia que acentuou ainda mais a necessidade das tecnologias em nossas vidas. Aprendi muitas coisas, mudei, revisei outras, recriei sentidos, aceitei escrever uma autoetnografia apesar dos incômodos com os quais tive que lidar, e aqui conto pedaços dessa história.

Testemunha-se, ao longo das últimas décadas, o aumento da utilização das tecnologias da informação e comunicação (TIC), principalmente as digitais, na vida diária dos brasileiros, observando-se, ainda, um crescimento mais acelerado desse uso a cada ano, lembrando que não podemos ignorar a grande parcela da população digitalmente excluída. Especialmente com a explosão da pandemia do novo coronavírus em 2020¹, a qual se arrasta por 2022 sem previsão de fim, ainda que seus efeitos, em especial o número de mortes por conta da doença, tenham diminuído, muitas mudanças e adaptações se fizeram necessárias: o uso de máscaras, o distanciamento social, o ensino remoto emergencial, dentre tantas outras. No meu contexto de trabalho em Alagoas, não acompanhei esse processo de forma mais próxima porque o início da pandemia coincidiu com o começo do meu afastamento para doutorado. Mas, em Sergipe, onde resido, pude vivenciar mudanças marcantes nas nossas convivências e experiências. Passei a visitar meus pais ficando de longe e de máscara, contraí COVID-19, assim como minha família, antes e após a vacinação. Acompanhei a imersão de minha filha no ensino remoto emergencial ao longo de mais de um ano de sua adolescência.

¹ Para maiores informações sobre a pandemia de COVID-19 e seus impactos, ver: https://www.em.com.br/app/noticia/internacional/2021/11/28/interna_internacional,1326569/veja-o-balanco-mundial-da-pandemia-de-covid-19-neste-domingo-28-11.shtml e <https://portal.fiocruz.br/impactos-sociais-economicos-culturais-e-politicos-da-pandemia>. Acesso: 09 jan. 2022.

Fui aprendendo a conviver com o vírus e suas consequências. Realizei reflexões a partir de pesquisas em andamento com professores de inglês da rede pública, o que rendeu um artigo publicado (NASCIMENTO; NASCIMENTO, 2022).

Em meio a todas essas mudanças, estiveram ainda mais presentes e foram ainda mais necessárias as tecnologias, principalmente as digitais, visto que se tornaram ainda mais necessárias para estudo, trabalho e tantas outras atividades que deixaram de ser oferecidas de maneira presencial.

Esse crescimento na utilização das TIC, alcançando níveis jamais vistos em 2020, tem se refletido também, com o passar do tempo, numa maior oferta de cursos de graduação da grande área de ciência da computação. Assim, observa-se que mudanças em outras áreas da sociedade brasileira têm reflexo na educação e, mais especificamente, no ensino superior. Isto ocorre porque é na universidade que se formam os profissionais da área.

O crescimento da oferta de graduações nessa área foi viabilizado por meio da criação de novos cursos, como parte do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) no Brasil, principalmente com o decreto que o instituiu em 2007, embora o processo de expansão tenha se intensificado desde 2003². Esta expansão diz respeito à criação de novos *campi*, interiorizando, nos estados brasileiros, as universidades já existentes. É importante mencionar o Reuni desde o princípio desta tese, tendo em vista que o curso estudado – Sistemas de Informação – da Unidade de Ensino Penedo, a qual é parte do campus de Arapiraca da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), é resultado dessa interiorização proporcionada pelo Reuni.

Como professor de inglês com experiência em cursos de Letras, agora lotado no curso de Sistemas de Informação, inseri-me nesse contexto, após aprovação em concurso em 2015, sem conhecer em profundidade o curso, o papel do inglês nele, como e por que a inserção do inglês havia ocorrido. Assim, ao ter a chance de construir um trabalho de pesquisa no doutorado, dei início à minha investigação partindo de alguns questionamentos que me intrigaram, tais como: Como têm sido as ofertas desses cursos? Como estes têm lidado com o ensino de inglês em seus currículos (considerando que eu fui concursado para uma vaga de inglês no curso de Sistemas de Informação)? Como (se houver) têm sido estabelecidos

² Para mais informações sobre o Reuni, ver: <<http://reuni.mec.gov.br/>>. Acesso em: 14 ago. 2017.

diálogos entre os cursos de tecnologias digitais e de Letras que formam professores para atuarem nestes cursos?

Problema de Pesquisa e Justificativa

Em se tratando de inovações tecnológicas, torna-se cada vez mais frequente o uso do termo *ciberespaço* para designar o espaço digital por muitos de nós hoje ocupado, o que nos leva a percebê-lo como real e inevitável (EDWARDS; USHER, 2008), permeando as várias esferas da vida. Ao mesmo tempo, autores passam a teorizar acerca da ubiquidade da aprendizagem (SANTAELLA, 2013), referindo-se ao quanto o digital passa a atravessar as vidas das pessoas, mostrando-se presente a todo tempo e lhes dando variadas chances de aprendizado. Cope e Kalantzis (2008), por exemplo, afirmam que há diversas implicações da computação ubíqua para a vida em sociedade e, em especial, para a aprendizagem, a exemplo da alteração no entendimento da noção espaço e tempo. Afinal, para os autores, tanto o espaço fixo e imutável quanto o tempo dedicado à realização de tarefas diversas, tais como: comprar, trabalhar, divertir-se, relacionar-se, aprender etc., passam a ser reconfigurados, uma vez que, por exemplo, comprar sem estar numa loja física, nem no horário do seu funcionamento, tem se popularizado cada vez mais; novas formas de pagamento, ou qualquer transferência de valores, tem se tornado acessível ao usuário médio de smartphones, mesmo àqueles que possam nos parecer ter pouco conhecimento do mundo digital. Quanto à aprendizagem, diversificadas formas de construção de conhecimento tornam-se possíveis devido ao quanto a computação ubíqua favorece processos participativos de aprendizado em diferentes tempos e espaços.

Esses espaços que se ampliam para a aprendizagem são marcados, de forma cada vez mais crescente, pela multimodalidade, ou seja, pelos vários modos de construção de sentidos que se entrelaçam: além do texto escrito, o visual, o sonoro, o gestual, o espacial (THE NEW LONDON GROUP, 2000; KRESS, 2003). O sucesso dos memes, o crescimento de vídeos no Youtube, as figurinhas em aplicativos de mensagens, a explosão de redes sociais a partir de aplicativos, que têm objetivos cada vez mais específicos, como o Tik Tok que se limita a publicações de vídeos curtos, por exemplo, são fenômenos que atestam tal expansão,

a qual se torna mais acentuada em virtude da rápida circulação de informações proporcionada pelas tecnologias digitais.

Concomitantemente à difusão das tecnologias digitais, há um crescimento também na importância atribuída à língua inglesa, justificada, muitas vezes, pelo aumento exponencial das tecnologias digitais nas vidas das pessoas. Tendo como um dos motivos o fato de, frequentemente vincular-se às tecnologias, o uso de inglês é visto como importante para profissões ligadas a essa área de conhecimento e, por isso, o ensino dessa língua torna-se obrigatório em cursos de graduação da grande área de ciência da computação, inclusive como parte de novos cursos recém criados a partir do Reuni³, geralmente por meio de uma disciplina obrigatória chamada *inglês instrumental*, disciplina antiga, comum em muitos cursos em que a língua inglesa é vista como ferramenta, como nos casos dos cursos da área de ciência da computação.

Diante da realidade de aumento do uso das TIC, e o conseqüente crescimento do número de cursos na área de ciência da computação, os quais têm ofertado a língua inglesa em seus currículos, justifica-se a relevância da pesquisa sobre como tem se materializado o ensino de língua inglesa na graduação, mais especificamente, nas disciplinas de inglês, frequentemente chamadas de “inglês instrumental”, dos cursos de bacharelado da área de ciência da computação, especialmente dos cursos de universidades públicas, considerando os poucos estudos realizados nessa área, notadamente no que concerne ao ensino de inglês em uma perspectiva crítica. Afinal, ao situar esta tese nos estudos de letramentos, entendo que os sentidos são construídos por meio da interação língua, cultura e sociedade no momento de leitura do texto. Assim, são práticas ideológicas baseadas em procedimentos interpretativos, resultantes das vivências dos aprendizes em seus diferentes contextos. Seguindo esse entendimento, o professor busca a aceitação de diferentes interpretações, decorrentes das múltiplas formas de construção de sentidos, tendo em vista que a multiplicidade revela diversas verdades, conforme Jordão (2013) pontua. Já segundo a lógica do inglês

³ O Reuni foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, como uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). O programa teve como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior. Constituiu-se como uma série de medidas adotadas com o intuito de promover o crescimento do ensino superior público, por meio da oferta de condições para que as universidades federais pudessem se expandir física, acadêmica e pedagogicamente. As ações do programa envolvem aumento de vagas em cursos de graduação, ampliação da oferta de cursos noturnos, incentivo à promoção de inovações pedagógicas, combate à evasão etc. Ou seja, medidas com o intuito de diminuir as desigualdades sociais no Brasil. Informações retiradas de: <http://reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-reuni>. Acesso em: 14 ago. 2021.

instrumental, os sentidos estão postos no texto, pelo autor, cabendo ao leitor apenas buscar a compreensão do que já está dado no texto, por meio da decodificação.

De forma a garantir o ineditismo desta investigação, esperada em pesquisas de doutorado, fui em busca de registros existentes acerca de trabalhos realizados envolvendo a temática *inglês instrumental* no banco de dissertações e teses da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP)⁴, tendo em vista que foi nessa instituição que nasceu o Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras (Projeto ESP - *English for Specific Purpose*) (CELANI, 2009) e, portanto, reconheço o pioneirismo dessa instituição, no contexto nacional, na condução de práticas e pesquisas relacionadas à temática de inglês instrumental.⁵ A procura centrou-se em trabalhos que tratassem da temática ligada a uma perspectiva crítica, tendo em vista que vejo em meu trabalho esse diferencial. Para tal, ao entrar no banco de dissertações e teses virtual da instituição, utilizei como filtro trabalhos que estivessem na grande área Linguística, Letras e Artes, que fossem apenas dissertações e teses (excluí, portanto, monografias) e que apresentassem em seu resumo a expressão “ingl”. A escolha se deu porque desta forma englobaria trabalhos da área nos quais as palavras inglês ou língua inglesa estivessem presentes, já que meu foco está no inglês instrumental. Da busca, tive como resultado 231 trabalhos, os quais solicitei que fossem agrupados por ordem de data de defesa. Os trabalhos encontrados tiveram como anos de defesa o período compreendido entre 1978 e 2020. Dentre os trabalhos encontrados, aqueles que tratavam do inglês instrumental abordavam campos diversos: área jurídica, foco na produção oral para o TOEFL, turismo e hotelaria, inglês para pilotos, dentre outros, mas nenhum dos trabalhos parecia centrar-se numa perspectiva crítica para abordar o ensino de inglês. Ainda, nenhum contemplava pesquisas envolvendo os materiais didáticos adotados nas disciplinas objeto de análise dessa pesquisa.

No caso desta minha pesquisa em particular, o corpus de investigação é o curso de Sistemas de Informação, parte da Unidade Educacional de Penedo, pertencente ao campus

⁴ Para acesso ao banco, ver: <<https://www.sapientia.pucsp.br/>>. Acesso em: 09 fev. 2021.

⁵ Conforme salientam Celani *et al* (1988, p. 4, tradução minha), “O programa de pós-graduação em linguística aplicada da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo foi proposto como centro adequado para o projeto [de inglês instrumental] por várias razões, incluindo o sucesso do seu programa de ESP [English for Specific Purposes], a experiência dos membros do programa na preparação de materiais ESP, o status do programa como centro de excelência em linguística aplicada, o número de professores de departamentos de Inglês de universidades de todo o país que cursam o mestrado em linguística aplicada na universidade católica e a vinda ao programa do professor visitante do British Council Maurice Broughton, especialista no ensino de ESP.”

Arapiraca da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), curso no qual estou lotado e do qual sou docente desde 2015. O curso de Sistemas de Informação foi criado em 2014, sendo resultante do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, o Reuni, criado em 2007. Este curso oferta Inglês Instrumental no 3º período. Vale ressaltar, contudo, que embora meu campo de investigação seja o curso citado, a UFAL oferta, atualmente, quatro outros cursos na área de ciência da computação. São eles: Ciência da Computação (Campus A. C. Simões, localizado em Maceió – criado em 1987 – com oferta de Inglês Instrumental no 1º período), Engenharia de Computação (também no Campus A. C. Simões, criado em 2010 – com oferta de Inglês Instrumental no 1º período), Sistemas de Informação (campus Maceió – modalidade à distância – criado em 2007 – sem oferta de Inglês Instrumental) e Ciência da Computação (campus Arapiraca – criado em 2006 – sem oferta de Inglês Instrumental).

Considerando o contexto da pesquisa, resolvi insistir na busca por trabalhos já realizados acerca da temática escolhida, desta vez no Repositório Institucional da UFAL, instituição cujos dados são analisados nesta pesquisa. Assim como realizei no caso da PUC-SP, selecionei, buscando sempre a originalidade dessa investigação, como deve ser em pesquisas de doutorado, registros existentes de trabalhos realizados envolvendo a temática inglês instrumental. A procura teve como foco trabalhos tratando da temática ligada a uma perspectiva crítica, tendo em vista este ser o fator distintivo desta tese. Para tal, ao acessar o repositório institucional da UFAL, utilizei como filtro trabalhos que estivessem na grande área Linguística, Letras e Artes; portanto, que tivessem sido produzidos no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística⁶, que fossem apenas dissertações e teses (excluí, portanto, monografias) e que possuísem a expressão “ingl”. Assim como expliquei anteriormente, a escolha se deu porque desta forma estaria incluindo trabalhos da área nos quais as palavras inglês ou língua inglesa estivessem presentes, já que minha atenção está voltada para o inglês

⁶ De acordo com informações presentes no sítio eletrônico do programa: “O Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLL) da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas, criado em 1989, é o único Programa de Pós-Graduação na Área de Linguística e Literatura do estado de Alagoas e tem contribuído para a formação de professores-pesquisadores, com inserção em várias universidades públicas e privadas do Brasil, bem como na formação de docentes para a Educação Básica. O Programa está organizado em duas áreas de concentração: Linguística e Estudos Literários.” Informações disponíveis em: <https://fale.ufal.br/ppgll/>. Acesso em: 06 set. 2022.

instrumental. Da busca, tive como resultado 74 dissertações e 36 teses. Inicialmente analisei as dissertações, por meio da leitura de seus títulos e, posteriormente, resumos. Em seguida, seguindo os mesmos procedimentos, analisei as teses de doutorado. Tanto para as teses quanto para as dissertações, pesquisei o que havia sido produzido em ordem crescente da data de publicação. As dissertações encontradas tiveram como anos de publicação o período compreendido entre 2004 e 2018.

Dentre as 74 dissertações, 02 abordavam expressamente o ensino instrumental de inglês. A primeira delas, datada de 2008 (COUTINHO, 2008), abordou o tratamento dado à leitura em aulas de inglês em faculdades de Maceió, nos cursos Análise de Sistemas e Secretariado Executivo, e evidenciou, por meio da análise de aulas em quatro faculdades que ofertavam Inglês Instrumental nesses cursos citados, que, de modo geral, os professores faziam uso de alguns princípios de inglês instrumental em suas aulas e demonstravam fortes influências de aspectos tradicionais de ensino de línguas. A segunda dissertação encontrada (GUEDES, 2012) tratou da compreensão de textos em inglês sob a ótica da abordagem instrumental, analisando o trabalho com a língua no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, tendo como objeto de análise o processamento cognitivo da leitura, bem como os modelos de leitura de base psicolinguística e as estratégias cognitivas e metacognitivas da leitura. Quanto às teses, nenhum desses trabalhos buscados apontava para estudos com Inglês Instrumental. Assim, ao longo desses anos, observei que os trabalhos encontrados que focavam no inglês instrumental não o faziam numa perspectiva crítica. Ainda, nenhum incluía pesquisas envolvendo os materiais didáticos adotados nas disciplinas objeto de análise dessa pesquisa.

Sobre o que essas pesquisas apontaram, talvez o fato de não terem um viés crítico se dê em função das diferentes formas de se conceber língua/linguagem desses trabalhos e às propostas a eles vinculadas. Isto porque, para os estudos de letramento crítico, nos quais ancorei meu entendimento sobre o ensino de inglês, a construção de sentidos ocorre, conforme pontuei anteriormente, durante a leitura do texto, momento em que língua, cultura e sociedade entrelaçam-se por meio de diferentes processos interpretativos.

O objetivo desta pesquisa é, portanto, investigar o que se entende acerca do papel do ensino de inglês no curso de Sistemas de Informação, a visão da sua relevância, conforme o projeto pedagógico do curso, considerando também como esse ensino pode se materializar,

por meio da análise dos materiais didáticos adotados que fazem parte das referências básicas da disciplina. Ressalto que visualizo a necessidade de uma disciplina como esta no ensino superior, mais precisamente nos cursos da área de computação, como uma questão que talvez tenha raízes na educação básica, tendo em vista que o ensino de inglês nessa etapa da educação não parece estar cumprindo sua função. Com esse objetivo em mente, portanto, surgem as seguintes perguntas que guiam meu interesse pela pesquisa:

- Pergunta central: o que se entende por ensino de inglês no curso de Sistemas de Informação, levando em conta a multimodalidade, tão presente na linguagem digital, na qual esse curso está imerso, e a criticidade apresentada no âmbito dos estudos dos letramentos e em documentos norteadores da educação superior direcionados aos cursos de bacharelado em SI?

- Perguntas subjacentes: a) Quais as expectativas dos professores formadores que lecionam no curso de Sistemas de Informação (SI) em relação ao ensino e aprendizagem de inglês, com base no que se apresenta no Projeto Pedagógico do Curso (PPC)? As expectativas dialogam com os docentes de inglês instrumental? De que forma esse diálogo tem se estabelecido?; b) De acordo com o que está posto no PPC de SI, que profissionais se pretende formar, levando em conta os parâmetros, objetivos da formação e perfil do egresso?; c) Qual a contribuição da proposta da disciplina Inglês Instrumental para o curso de SI, principalmente se ela leva em conta os estudos de letramentos, em especial no que concerne ao aprendizado de línguas-linguagens pela multimodalidade e aos estudos sobre ensino crítico de inglês para fins específicos, levando em conta o que está posto no PPC e materiais didáticos selecionados como bibliografia básica?

A motivação principal para a realização desse estudo surge da minha participação no grupo de pesquisa “Letramentos em inglês: língua, literatura e cultura” - Linc, ligado ao “Projeto Nacional de Letramentos: Linguagem, Cultura, Educação e Tecnologia”; além da

minha prática enquanto professor de inglês do curso de Sistemas de Informação da Universidade Federal de Alagoas desde 2015. Afinal, assim que fui aprovado no concurso e lotado no curso, deparei-me com a seguinte ementa de disciplina: “Estudo de textos específicos da área de computação visando compreensão. Aspectos gramaticais e morfológicos pertinentes à compreensão. Desenvolvimento e ampliação das estratégias de leitura” (UFAL, PENEDO, PPC SI, 2014, p. 60).

Chamou minha atenção o caráter tecnicista da ementa, uma vez que quando passei a integrar os referidos grupos de pesquisa, tive acesso a conceitos mais atualizados e condizentes com as visões de linguagem que focalizo nesse trabalho. Por exemplo, compreensão é diferente de interpretação/*meaning making*. Compreensão de leitura volta-se para o entendimento do texto, segundo a premissa de que o sentido está no texto. Já segundo a perspectiva dos letramentos, tudo é construção de sentido, diferente da perspectiva tradicional, segundo a qual se entende que há uma gradação: ler, compreender, interpretar. Essas questões nos remetem a uma já antiga discussão apresentada por Cervetti, Pardales e Damico (2001), por meio da qual os autores trabalham com a diferença existente entre leitura crítica e letramento crítico. Na concepção deles, a leitura, quando é crítica, como nas antigas asserções sobre leitura, é aquela que se restringe à compreensão do texto, em que o sentido está dado pelo seu autor. Por sua vez, o letramento crítico expande esta perspectiva ao entender que os sentidos não estão dados pelo autor, mas são construídos na interação leitor, texto, contexto, cultura. Conforme Menezes de Souza e Monte Mór apresentam nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), com base nos autores citados no início deste parágrafo, a diferenciação entre leitura crítica e letramento crítico pode ser assim resumida:

Figura 1 – Leitura Crítica e Letramento Crítico

Tabela 1 – Diferenças entre leitura crítica e letramento crítico

Área	Leitura crítica	Letramento crítico
Conhecimento	Conhecimento – por meio de experiência sensorial e raciocínio Fatos – realidade Distinguem-se os fatos (objetivos) das inferências e dos julgamentos (subjetivos) do leitor	Conhecimento – não é natural ou neutro Conhecimento – baseia-se em regras discursivas de cada comunidade Logo, o conhecimento é ideológico
Realidade	Pode ser conhecida Serve como referência para a interpretação	Não há um conhecimento definitivo sobre a realidade A realidade não pode ser “capturada” pela linguagem A “verdade” não pode ser definida numa relação de correspondência com a realidade; deve ser compreendida em um contexto localizado
Autoria	Detectar as intenções do autor – base para os níveis mais elevados da interpretação textual	O significado é sempre múltiplo, contestável, construído cultural e historicamente, considerando as relações de poder
Educação	Desenvolvimento de níveis elevados de compreensão e interpretação	Desenvolvimento de consciência crítica

Fonte: Extraída de CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. *A tale of differences: comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy*, www.readingonline.com, 2001.

Fonte: BRASIL (OCEM, 2016, p. 117)

Na visão de letramentos que adoto neste trabalho, interpretação e *meaning making* voltam-se para uma visão mais expandida de leitura, que responde a necessidades contemporâneas de ler ‘a palavra’ e ‘ler o mundo’ (FREIRE, 1974/2020). Assim, penso o ensino de inglês a partir do viés do letramento crítico, conforme apresentado na figura 1: com textos cujos sentidos são múltiplos e atribuídos no momento da leitura, de forma historicamente construída, sendo, portanto, ideológico, contextual, nunca neutro ou de acordo com a visão de um outro alguém, nesse caso, o autor. Esse processo, por sua vez, tem sido desenvolvido por meio do letramento crítico (LC) em uma perspectiva multimodal da linguagem que discuto nesta tese.

A teoria central que embasa a realização desse estudo é a dos *letramentos* (que alguns autores nomeiam como novos letramentos, multiletramentos, letramentos críticos, letramentos visuais, letramentos digitais) (LANKSHEAR; KNOBEL, 2003; MONTE MÓR 2013b; FERRAZ, 2018), com enfoque especial na *multimodalidade* e no *letramento crítico*, compreendendo os (*novos*) *letramentos*, diferindo-se dos *letramentos tradicionais*, em virtude, especialmente, da ampliação do conceito de leitura, que não se limita à palavra escrita, além do aspecto crítico que é visto como central. É nesse contexto que se insere a discussão sobre multimodalidade, relacionando-se à existência de mais de um modo de produção de sentidos, além do texto escrito, podendo incluir o visual, o sonoro, o espacial e o gestual.

Objetivos

São os seguintes os objetivos deste estudo:

Objetivo Geral:

- Investigar o entendimento acerca do papel do ensino de inglês em cursos da área de ciência da computação, ou seja, como esse ensino tem sido compreendido nos cursos de bacharelado dessa área da UFAL, em especial no curso de Sistemas de Informação, considerando, (a) os papéis e as contribuições da língua inglesa nesse currículo; investigando, sobretudo, (b) se a multimodalidade e o letramento crítico são contemplados, sendo essas características relevantes na linguagem digital, a qual é fundamental para os alunos do curso de SI.

Objetivos Específicos:

- Verificar a visão de ensino de inglês presente no projeto pedagógico do curso selecionado na área de ciência da computação da Universidade Federal de Alagoas: Sistemas de Informação;

- Examinar as políticas públicas atuais concernentes à formação de bacharéis na área de ciência da computação, conforme apresentadas no PPC analisado, buscando informações relativas aos requisitos necessários para a formação desses profissionais, em especial, no que se relaciona ao aprendizado da língua inglesa;
- Aprofundar conhecimentos acerca dos movimentos contemporâneos que têm alterado a vida em sociedade, educação, formação de profissionais da área de ciência da computação, abordando causas e consequências da expansão do uso das tecnologias computacionais na sociedade, perpassando pelo neoliberalismo, colonialidade, o status assumido pela língua inglesa no contexto atual e como essas questões têm reflexo no contexto estudado.
- Como parte do processo de triangulação de dados, pesquisar os materiais didáticos adotados como bibliografia básica da disciplina Inglês Instrumental no curso de Sistemas de Informação e o quanto contemplam ou não a multimodalidade e o letramento crítico.
- Discutir a proposta do ensino instrumental de língua inglesa, ressignificando-o segundo as premissas dos letramentos.

Descrição do Campo Investigado

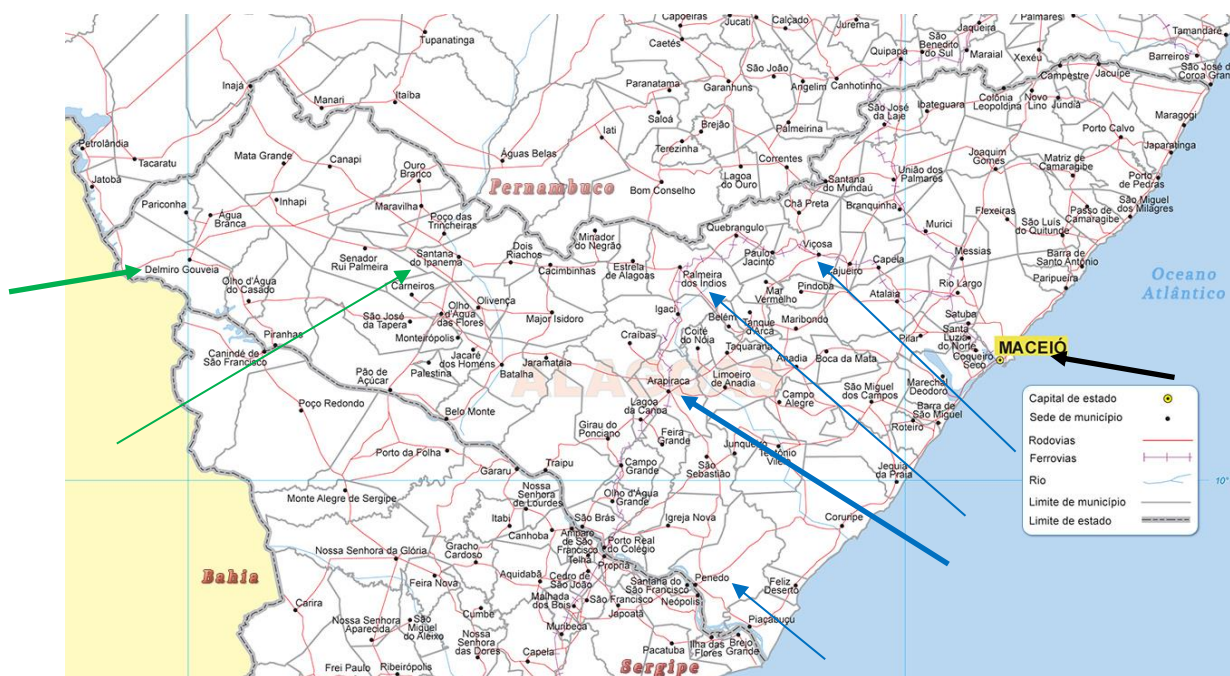
A Universidade Federal de Alagoas (UFAL)⁷ foi fundada em 1961, por meio de ato do presidente Juscelino Kubitschek, sendo composta pelas Faculdades de Direito (1933), Medicina (1951), Filosofia (1952), Economia (1954), Engenharia (1955) e Odontologia (1957), todas localizadas em Maceió, capital do estado de Alagoas.

É apenas em 2006, por meio do Plano de Expansão das instituições públicas de ensino superior do governo brasileiro (Governo Lula), chamado de Expansão com Interiorização, e instituindo-se como Reuni a partir de 2007, que a universidade se expande para o interior do estado ao criar, no agreste alagoano, o Campus Arapiraca. Este compreende sua sede em Arapiraca e mais três unidades de ensino, localizadas nas cidades de Palmeira

⁷ Todas as informações históricas acerca da Universidade Federal de Alagoas foram retiradas do e podem ser encontradas no site oficial da instituição: <https://ufal.br/ufal/institucional/apresentacao>. Acesso em: 13 jan. 2020.

dos Índios, Penedo e Viçosa. Quatro anos mais tarde, em 2010, como parte do Reuni, a UFAL chega ao sertão alagoano por meio da inauguração do Campus do Sertão, com sede em Delmiro Gouveia e uma unidade de ensino em Santana do Ipanema. Assim, a universidade passa a ter três *campi*: Campus A. C. Simões (localizado em Maceió), Campus Arapiraca (na cidade de Arapiraca) e campus do sertão (na cidade de Delmiro Gouveia). Fazendo parte desses *campi*, a instituição conta com quatro unidades educacionais: Palmeira dos Índios, Penedo e Viçosa (pertencentes ao campus Arapiraca) e Santana do Ipanema (pertencente ao campus do sertão com sede na cidade de Delmiro Gouveia).

Figura 2 – Mapa político de Alagoas com indicação de *campi* e unidades de ensino⁸.



Fonte: ver no rodapé. Setas indicativas incluídas pelo autor.

De acordo com dados de 2018⁹, a UFAL possui pouco mais de 27 mil alunos matriculados em 89 cursos de graduação (presencial e à distância), contando com 1640 professores em exercício naquele ano, distribuídos nos três *campi*. A presença da instituição numa maior abrangência no território alagoano, por meio de oferta de atividades de ensino,

⁸ Fonte do mapa original (sem as setas): <https://www.brasil-turismo.com/alagoas/mapas/mapa-politico.htm>. Acesso em: 09 fev. 2021.

⁹ Os dados de 2018 podem ser encontrados em: <https://numeros.ufal.br/>. Acesso em: 13 jan. 2020.

pesquisa, extensão, além de assistência estudantil, certamente representa importante vetor de desenvolvimento para o estado, especialmente por Alagoas ser um estado com um dos maiores indicadores de desigualdades do Brasil. Ainda, de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2019, os estados do Nordeste apresentavam mais de ¼ dos jovens de 15 a 29 anos fora de instituições educacionais e sem emprego¹⁰.

Em se tratando do curso da área de ciência da computação da UFAL selecionado para fazer parte desse estudo, apresento a seguir informações sobre o curso selecionado, no qual atuo desde 2015. O curso de Sistemas de Informação, campus Arapiraca, Unidade de Ensino Penedo, teve seu início em 2014, tendo seu projeto pedagógico reformulado em 2018. Trata-se de um curso ofertado na modalidade presencial que forma bacharéis em Sistemas de Informação. O curso é ofertado no turno noturno, com carga horária total de 3.572 horas e duração média de 04 a 06 anos. São ofertadas 50 vagas em apenas uma entrada anual. No curso há oferta de Inglês Instrumental no 3º período, disciplina com carga horária total de 36 horas, distribuídas em 02 horas semanais. De acordo com o projeto pedagógico do curso, a sua oferta se justifica em virtude do fato de que:

Os Sistemas de Informação e as Tecnologias da Informação nas organizações representam, para a sociedade, potenciais ganhos de eficiência no uso de recursos, com impactos na produtividade e na competitividade das empresas e do país em geral, em um cenário nacional e internacional cada vez mais globalizado e competitivo.

[...] Alagoas apresenta um dos piores indicadores socioeconômicos do país. Para alavancar o desenvolvimento do estado seria necessária uma política de governo para implantar *a cultura do empreendedorismo desde as séries iniciais do ensino básico até o ensino superior*. [...]

O egresso do curso de Sistemas de Informação deverá assumir um papel de *agente de mudança, visando transformar o mercado produtivo local (ou regional) por meio da incorporação de inovações na área de tecnologia da informação, visando à resolução dos problemas das organizações*.

Buscando aprofundar a relação entre os objetivos do curso e o perfil do egresso, destaca-se a importância da habilidade da resolução de problemas do mundo real, dentro de um contexto organizacional. Isso requer profissionais que entendam a complexidade organizacional, em suas diversas dimensões, e façam uso de conceitos, metodologias, técnicas e ferramentas da área de Sistemas de Informação para se instrumentalizar e atuar satisfatoriamente neste ambiente. O Curso de Bacharelado em Sistemas de Informação (BSI) da UFAL vem ao encontro das *necessidades*

¹⁰ De acordo com dados disponíveis em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/29431-sintese-de-indicadores-sociais-em-2019-proporcao-de-pobres-cai-para-24-7-e-extrema-pobreza-se-mantem-em-6-5-da-populacao>>. Acesso em: 13 jan. 2020.

das organizações contemporâneas, que têm na tecnologia da informação um elemento estratégico, na proporção que as soluções tecnológicas automatizam processos organizacionais e são fontes de vantagens competitivas, assim como atender a cidade de Penedo que possui sua população estimada em aproximadamente 65 mil habitantes (IBGE, 2017), além de atender as demandas tecnológicas das cidades circunvizinhas da região do Baixo São Francisco. (UFAL, Projeto Pedagógico do Curso de Sistemas de Informação, 2018, p. 9-11, grifos meus).¹¹

É nesse contexto descrito que se insere essa proposta de pesquisa. As particularidades do entendimento do papel da língua inglesa no projeto pedagógico de SI, bem como as formas como é abordado e se materializa o ensino de inglês, e as conexões que se estabelecem entre o que está dito no PPC e os estudos da linguagem são, portanto, objetos de investigação ao longo desse trabalho.

Reforço, aqui, que excluo da amostra os demais cursos da área de ciência da computação da UFAL: Sistemas de Informação (campus Maceió – modalidade à distância – criado em 2007), Ciência da Computação (campus Arapiraca – criado em 2006), Ciência da Computação (campus Maceió criado em 1987 – com oferta de Inglês Instrumental no 1º período) e Engenharia de Computação (campus Maceió – criado em 2010 – com oferta de Inglês Instrumental no 1º período). Os dois primeiros em virtude da não oferta da disciplina Inglês Instrumental. Os dois últimos porque, ao ter contato com os primeiros dados, observei que seria um corpus muito abrangente, o que impossibilitaria a realização do estudo dentro do prazo previsto e dificultaria o aprofundamento pretendido.

Metodologia e Procedimentos Metodológicos

Situo essa investigação no campo da linguística aplicada crítica – LAC (MOITA LOPES, 2006; PENNYCOOK, 2006; FERRAZ, 2018), em contraposição à linguística aplicada (LA) tradicional. Isso significa dizer que me proponho a realizar um distanciamento

da LA tradicional (normal!), que ainda é muito positivista (embora não o seja, em geral, na formulação da metodologia de investigação no Brasil!) e que ainda entende a LA como área exclusivamente centrada em práticas de

¹¹ As informações sobre o curso podem ser encontradas em:

<http://www.ufal.edu.br/arapiraca/graduacao/sistemas-de-informacao>. Acesso em: 13 jan. 2020.

ensino/aprendizagem de línguas (sobretudo, estrangeiras), tanto no modo presencial ou à distância, com forte dependência da linguística (ignorando inclusive intravisiões sobre linguagem provenientes de outros campos). Tal perspectiva tem situado as práticas a serem investigadas em um vácuo social, com base em um sujeito homogêneo, imune à história e às práticas discursivas em que atua e que o constituem [...] (MOITA LOPES, 2006, p. 25).

Com características próximas à LA tradicional, o ensino de inglês instrumental tem se centrado no texto, no que o autor quis dizer, como se os estudantes não fizessem parte de um mundo heterogêneo, não fossem participantes ativos de diversos contextos e estivessem completamente alheios às histórias que os cercam. É justamente por não entender essa descrição como possível que desenvolvo o presente trabalho, o qual situo no campo da LAC.

Em consequência desse entendimento, e de estar situada no campo da linguística aplicada crítica, a análise do objeto de estudo é conduzida numa perspectiva transdisciplinar, por meio da busca de leituras diversas, pertencentes a outros campos de estudos, que podem contribuir com a análise. Assim, além do campo da linguística aplicada, busco subsídios teóricos principalmente nas áreas das ciências sociais e da educação, já que tenho como intuito estabelecer conexões com as epistemologias e as questões suscitadas pela vida social. A pesquisa associa-se, portanto, à linguística aplicada crítica. A esse respeito, esclareço, corroborando o que defende Pennycook (2006, p. 67), que entendo a linguística aplicada crítica como “uma abordagem mutável e dinâmica para as questões da linguagem em contextos múltiplos, em vez de como um método, uma série de técnicas, ou um corpo fixo de conhecimento”. Ainda, conforme pontua Ferraz (2018, p. 111),

A Linguística Aplicada Crítica, para Pennycook (2011), não é uma expansão da Linguística Aplicada ou a adição do termo crítico à LA. Trata-se de uma área do conhecimento que revisita a LA, a educação e o ensino de línguas, e inclui, em sua agenda, o encontro entre a língua/linguagem e temas de gênero, sexualidade, raça, cultura, identidade, ideologia, criticidade e política, entre outros.

Nessa perspectiva, a pesquisa parte da ideia de que a singularidade a ser observada e analisada, o curso de Sistemas de Informação, área de ciência da computação, da Universidade Federal de Alagoas e, em especial, a disciplina de inglês instrumental, é resultante de uma série de conjunturas e fenômenos sociais, o que impede que explicações

simplificadas deem conta do universo de forças atuantes no contexto a ser investigado. É considerando, portanto, as diversas forças envolvidas que desenvolvi este trabalho, entendendo, por conseguinte, a linguagem como prática social envolta em fatores contextuais. Dessa forma, visualizo a vinculação desse estudo a uma agenda política, intervencionista e ética, “decorrente da ideia de que nossas práticas discursivas envolvem escolhas que têm impactos diferenciados no mundo social e nele interferem de formas variadas” (FABRÍCIO, 2006, p. 49).

Objetivando compreender a problemática em questão, o ensino de inglês nos cursos de bacharelado da área de computação, conduzo pesquisa qualitativa interpretativista (MOITA LOPES, 1994) com alguns procedimentos autoetnográficos. Conforme aponta Paiva (2019, p. 13), a pesquisa qualitativa “acontece no mundo real com o propósito de ‘compreender, descrever, [...] explicar fenômenos sociais, a partir de seu interior, de diferentes formas’ [... as quais] incluem análise de experiências individuais ou coletivas, de interações, de documentos [...]”. Ainda, o que caracteriza a pesquisa qualitativa é o uso relativamente menor de:

formas de análise estatísticas e [a recusa] a restringir a coleta de dados ao uso de instrumentos altamente estruturados, refutáveis e padronizados, em ambiente descontextualizado. Entretanto, esses instrumentos de coleta de dados, assim como abordagens estatísticas para análise, são usados ocasionalmente, quando é apropriado” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008b, p. 66).

A pesquisa, portanto, constitui-se como qualitativa interpretativista (MOITA LOPES, 1994) com viés autoetnográfico. Conforme pontua Pardo (2019), a pesquisa autoetnográfica reúne traços de etnografia e autobiografia. No caso em questão, visualizo a etnografia quando opto por analisar uma cultura educacional em particular, o curso de Sistemas de Informação da Unidade de Penedo da UFAL. Por sua vez, a autobiografia apresenta-se em virtude do fato de que estou imerso no meu campo de pesquisa, tendo vivenciado a prática de ensino da disciplina, a cultura escolar do contexto. Como diferencia Pardo (2019, p. 17):

[...] no que tange à autoetnografia, Eriksson (2010, p. 93) defende que não se trata de adentrar o universo do outro, daquele que é diferente ou estranho

para nós, mas de observar como nós mesmos e nossas práticas emergem a partir de determinado grupo ou contexto. Para ele, na etnografia o pesquisador é visto como um estranho, já na autoetnografia o pesquisador é familiar, posto que é membro do grupo pesquisado.

Para sua realização, adoto como instrumentos de geração de dados: levantamento bibliográfico e documental, além de entrevista semiestrutura com o presidente do Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso de SI. Esclareço que esse plano é fruto de alteração ocorrida após o início do doutorado, em função da situação de distanciamento social imposto pela crise sanitária ocorrida no Brasil (e no mundo) a partir de fins de 2019 e início de 2020.

A autoetnografia, neste trabalho, é estabelecida a partir dos meus papéis de pesquisador, professor da disciplina de Inglês Instrumental no curso de SI investigado, na minha autorreflexão, a qual é permeada pela minha experiência como docente do curso analisado, como discente de inglês ao longo dos anos escolares e na universidade. Esclareço que entendo a subjetividade envolvida em estudos autoetnográficos, e parto da aceitação de que nenhuma pesquisa é neutra. Ao contrário, nossas interpretações em estudos etnográficos são sempre resultantes das nossas vivências como pesquisadores, professores, sujeitos inseridos em diversos contextos (ONO, 2017).

Quanto aos instrumentos de pesquisa, o levantamento bibliográfico visou a um aprofundamento teórico necessário para ampliar a visão acerca dos movimentos contemporâneos que têm alterado a vida em sociedade e, por conseguinte, sobre as alterações possíveis de serem trazidas à educação, principalmente no que concerne à formação de profissionais da área de ciência da computação, com a presença cada vez mais marcante das TIC na vida diária de boa parte da população, e como essa expansão dialoga com a disseminação da língua inglesa. Assim, estudo obras que abordam as causas e consequências da expansão do uso das tecnologias computacionais na sociedade, perpassando pelo neoliberalismo, colonialidade, o status assumido pela língua inglesa no contexto atual e como essas questões parecem se refletir no contexto estudado. Além disso, é objetivo também estudar as contribuições das teorias dos novos letramentos para se pensar o ensino de inglês instrumental no curso selecionado, o qual também é problematizado levando em conta a história da inserção do ensino dessa disciplina nas universidades brasileiras. No contexto dos estudos dos letramentos, busquei também aprofundar leituras acerca da multimodalidade e do ensino crítico de inglês para fins específicos, considerando que, de acordo com os

fundamentos dos letramentos, a forma de comunicação e a linguagem se alteraram significativamente na sociedade digital, já que foram recuperadas pluralizações como linguagem multimodal, hipertexto, os quais, por sua vez, suscitam uma perspectiva crítica em suas interações.

Assim, observa-se o contraste entre a linguagem escrita convencional, que conta com a normatividade para produzir comunicação homogênea, e a linguagem das produções digitais, a qual se revelou heterogênea, diversa e plural. Por sua vez, o ensino de inglês instrumental, quando lançado, volta-se para o texto escrito propriamente dito, ou seja, para a construção gráfica da comunicação. Nesse contexto, o uso do digital apresenta-se como algo a ser superado, visto que o mundo digital é caracterizado, primordialmente, pela multimodalidade, em contraposição ao texto escrito alfabético, alvo do ensino de inglês instrumental. Daí a necessidade de revisões quanto a tais conceitos.

Assim, por meio de levantamento bibliográfico, aprofundo meus conhecimentos concernentes à multimodalidade e letramentos, em especial, ao letramento crítico, de forma a me ajudar a atingir o objetivo específico de verificar a visão do ensino de inglês presente no contexto investigado. Junto a esse instrumento, por intermédio de levantamento documental, envolvendo especialmente o PPC de SI, busco entender a visão de ensino de inglês presente no documento, examinar as políticas públicas atuais concernentes à formação de bacharéis na área de ciência da computação, ao conhecer as informações relativas aos requisitos necessários para a formação desses profissionais, em especial, no que se relaciona ao aprendizado da língua inglesa. Por meio da análise do PPC, chego ao Currículo de Referência para os cursos de bacharelado em Sistemas de Informação publicados pela Sociedade Brasileira de Computação (SBC, 2003; ZORZI, 2017), bem como às Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Computação (BRASIL, 2016). Ainda fazendo uso do levantamento documental, e de forma a promover a triangulação de dados, pesquiso os materiais didáticos apresentados na bibliografia básica da disciplina Inglês Instrumental do curso de SI, conforme registrado no PPC, buscando ilustrar o quanto contemplam, ou não, a multimodalidade e as discussões presentes nos estudos de letramentos, como uma maneira de melhor entender a proposta do ensino instrumental de língua inglesa.

Os dados levantados são analisados de maneira interpretativista (MOITA LOPES, 1994), levando em conta o que chama mais a minha atenção, o que parece ser mais recorrente.

Meu olhar investigativo, portanto, recai sobre o PPC de SI vigente, datado de 2018, com destaque para a justificativa do curso, seus objetivos, perfil do egresso e ementa e bibliografia básica da disciplina Inglês Instrumental. Mas, não me restringindo a esses pontos, mantenho o olhar no letramento crítico e na multimodalidade presentes nos materiais listados (ver Quadro 1 abaixo), bem como, em outras questões relacionadas à linguística aplicada crítica, as quais abordo ao longo desta tese. Isso me leva a examinar, também, o Currículo de Referência para os cursos de bacharelado em Sistemas de Informação da Sociedade Brasileira de Computação (SBC, 2003), tendo em vista a afirmação presente no PPC de que este se baseou no documento citado. Nesse percurso, analiso o Currículo de Referência para os cursos de bacharelado em Sistemas de Informação publicados pela Sociedade Brasileira de Computação (ZORZI, 2017), o qual parece não ter sido usado como referência em virtude da falta de tempo hábil para reformulação curricular (o que é expandido ao longo das análises), como também analiso as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Computação (BRASIL, 2016).

As análises documentais, contudo, levantaram dúvidas em relação aos dados com os quais fui me deparando. Em virtude disso, decidi ampliar as fontes de dados, incluindo entrevista semiestruturada com o professor que era o coordenador do curso de SI e, também, presidente do NDE e principal organizador e articulador do PPC de SI sob análise. A escolha desse nome se deu por entender ser ele quem melhor representaria a voz do corpo docente do curso, uma vez que todas as decisões foram tomadas de forma colegiada. Os dados gerados por meio desse processo são também analisados ao longo desta tese, o que faço sob a luz das teorias mencionadas, buscando estabelecer um diálogo entre o que os dados vão me mostrando e minhas vivências, leituras e experiências em relação ao objeto de estudo.

Quadro 1: Resumo dos Instrumentos de Pesquisa e Objetivos

Instrumentos para análise da pesquisa	Objetivos
(a) Levantamento documental: 1) PPC; 2) Currículo de Referência para os cursos de bacharelado em Sistemas de Informação da Sociedade Brasileira de Computação (SBC, 2003);	Entender a visão de ensino de inglês presente nos documentos, examinar as políticas públicas atuais concernentes à formação de bacharéis na área de ciência da computação, ao conhecer as informações relativas aos requisitos necessários para a formação desses profissionais, em especial,

3) Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Computação (BRASIL, 2016).	no que se relaciona ao aprendizado da língua inglesa.
(b) Entrevista semiestruturada com o coordenador do curso de SI, presidente do NDE e principal organizador e articulador do PPC de SI.	Ampliar as fontes de dados visando à análise pretendida.
(c) Análise do material didático apresentado como bibliografia básica da disciplina Inglês Instrumental para o Curso de SI.	Permitir a triangulação dos dados da análise proposta ao verificar, de forma a exemplificar, o quanto contemplam, ou não, a multimodalidade e o letramento crítico.

Fonte: Elaborado pelo autor

Ao final da pesquisa, acredito ter conteúdo suficiente que dê suporte ao entendimento sobre como o ensino de inglês é visto dentro do curso de bacharelado em Sistemas de Informação da UFAL, campus Arapiraca, Unidade de Ensino Penedo, refletindo sobre a maneira como a língua inglesa tem sido abordada no PPC do curso e nos materiais didáticos adotados, principalmente no que diz respeito à multimodalidade e ao letramento crítico. Almejo, ao final do trabalho de pesquisa, ter contribuído com a educação pública superior no que tange aos objetivos do ensino de inglês em cursos de bacharelado na área de ciência da computação. Assim, entendo ser relevante a pesquisa, uma vez que trata de uma área pouco explorada pela linguística aplicada no Brasil e aborda a importância das tecnologias digitais no mundo contemporâneo, levando em conta o uso político dos sistemas de informação. Ainda, problematiza os papéis da língua inglesa no mundo atual e, portanto, a necessidade de formação crítica dos profissionais atuantes na grande área de ciência da computação. Por fim, discute também as diferenças de classe social e os impactos disso nas vidas das pessoas.

Para a análise dos dados gerados, os quais são discutidos teoricamente, esta tese está dividida em três seções, além desta introdução. Na primeira, trato de políticas públicas ligadas ao ensino superior e ao ensino de inglês. Nesta seção, assim como nas demais, parto da minha experiência no campo do ensino de inglês e minha participação político-social para examinar o ensino superior no Brasil, focando na sua conexão com o neoliberalismo, colonialismo e colonialidade. Também apresento os principais aspectos dos

documentos analisados (PPC do curso de SI, Referenciais Curriculares para os Cursos da área de Computação da Sociedade Brasileira de Computação e Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de graduação na área de Computação) no que concerne às questões citadas. Na segunda seção, discuto currículos e letramentos por meio da análise documental e da entrevista que realizei, focando no Inglês Instrumental e no quanto a sua proposta se afasta de noções discutidas nos estudos dos letramentos, a exemplo da subjetificação e da multimodalidade. Na seção três, discuto, de uma maneira mais geral, a formação dos profissionais de SI proporcionada pela UFAL (Penedo) e o quanto essa formação conecta-se e/ou afasta-se de uma formação crítica capaz de promover expansão de perspectivas. Por fim, apresento as considerações finais deste estudo.

Capítulo I

1 Políticas Públicas: Ensino superior e o ensino de inglês

1.1 Neoliberalismo, o ensino superior no Brasil e o caso do curso de SI na UFAL

[...] Deve-se notar que muitos economistas profissionais que reivindicam seu campo da economia como uma ciência em si não conseguiram prever crises passadas. Isso levanta a questão de se o conhecimento gerado na academia deve ser mais valorizado do que o conhecimento gerado a partir do engajamento discursivo das pessoas comuns com a economia. É claro que essas formas de conhecimento geradas de maneira diferente não são separadas nem epistemologicamente 'distintas' - e, em particular para os discursos dos economistas do cotidiano, elas podem “representar o equivalente moderno de um carnaval bakhtiniano”, incluindo “por um lado, paródias estilizadas de (e mesmo ataques em) todos os tipos de linguagens e pronunciamentos acadêmicos oficiais e, por outro lado, estratégias conceituais e formas de ver que abrem o caminho para práticas econômicas alternativas” (Ruccio, 2008b, pp. 5-6). (CHUN, 2017, p. 16, tradução minha).¹²

A escolha por iniciar a primeira seção deste texto, após a introdução, com essa citação, deveu-se ao fato de que foi uma das que mais me marcou ao longo das leituras para esta tese, quando o foco esteve na questão do capital e suas relações com educação, mais especificamente com o ensino de inglês.¹³ Isso se deu por diversos motivos, sendo o principal deles o fato de que está dito ali o quanto a crise de 2008 nos ensinou sobre capitalismo, o que

¹² “[...] It should be noted that the many professional economists who claim their field of economics as a science in its own right failed to predict past crises. This raises the issue of whether the knowledge generated from the academy should be valued more highly than the knowledge generated from everyday people’s discursive engagements with the economy. Of course, these differently generated forms of knowledge are neither separated nor epistemologically ‘distinct’ – and in particular for everyday economists’ discourses, they may “represent the modern-day equivalent of a Bakhtinian carnival, including “on the one hand, stylized parodies of (and even attacks on) all sorts of official academic languages and pronouncements and, on the other hand, conceptual strategies and ways of seeing that pave the way for alternative economic practices” (Ruccio, 2008b, pp. 5-6).” (CHUN, 2017, p. 16).

¹³ A obra da qual retiro a citação é intitulada “*The Discourses of Capitalism: Everyday Economists and the Production of Common Sense*” (Os discursos do capitalismo: economistas do cotidiano e a produção do senso comum) (CHUN, 2017). Trata-se de uma das obras que mais chamou a minha atenção pela contribuição que traz sobre o tema neoliberalismo/capitalismo e o impacto na área da LA. Conforme expressa o autor, o livro também aborda a “lacuna que existe na um tanto limitada pesquisa em linguística aplicada sobre os discursos do capitalismo, particularmente aquele dos engajamentos cotidianos das pessoas, recepções, percepções, coconstruções, produções, narrativas e mediações dos seus muitos e frequentemente contraditórios discursos” (CHUN, 2017, p. 22). Antes desta obra, eu havia lido “*Neoliberalism and Applied Linguistics*” (Neoliberalismo e linguística aplicada) (BLOCK; GRAY; HOLBOROW, 2012), também muito importante para a área de LA, mas a obra de Chun (2017) certamente expande conceitos e coloca o social no centro do debate. Ambas obras serão abordadas ao longo dessa seção.

me levou a crer que a economia deve e pode ser vista e analisada por todos, não restringindo-se aos acadêmicos da área, tendo em vista que seus efeitos são sentidos por toda a sociedade. Então, enquanto “economista do cotidiano”, para usar um termo de Chun (2017) mencionado acima, penso que analisar nossas histórias levando em conta também as questões ligadas à economia é uma tarefa necessária.

Um outro motivo para dar início a essa seção com a discussão proposta por Chun (2017) diz respeito à defesa do autor de que, ao invés de ver a economia como uma força monolítica e uniforme à margem da sociedade, deve-se procurar vê-la como determinada por e determinante das forças sociais. Assim, não havendo uma separação clara entre o que é economia e não-economia. Dessa forma, por conta disso, argumenta o autor:

é imperativo que exploremos tanto o papel que "diversas representações econômicas desempenham em como ... subjetividades e identidades são constituídas" (p. 15), quanto como essas representações são "produzidas, como circulam e a maneira pela qual são contestadas de locais e práticas em toda a sociedade" (p. 15). [...Afinal] a pesquisa mostrou que a opinião pública tem influência substancial nas decisões de política econômica (por exemplo, aumentos e cortes de impostos e correspondentes gastos do governo), visto que as percepções das pessoas sobre a saúde da economia têm sido vistas como um fator importante na determinação dos resultados eleitorais em sociedades democráticas (Blendon et al, 1999). Isso demonstra a importância e a necessidade de explorar as maneiras pelas quais o conhecimento público e as visões da economia são coconstruídas e articuladas. (CHUN, 2017, p. 16-17, tradução minha).¹⁴

Penso, portanto, que as nossas subjetividades fazem parte do jogo de forças capitalistas, neoliberais, coloniais, às quais estamos expostos cotidianamente, levando-nos a diferentes leituras de mundo. Por essas razões, decido, então, começar essa seção com uma narrativa acerca da minha história de vida (meu lócus de enunciação), a qual muito tem a dizer sobre onde me situo na sociedade e nesse estudo.

¹⁴ [...] it is imperative that we explore both the role “diverse economic representations play in how ... subjectivities and identities are constituted” (p. 15), and how these representations are “produced, how they circulate, and the manner in which they are contested in sites and practices throughout society” (p. 15). [...] research has shown that public opinion does have substantial influence on economic policy decisions (e.g., tax hikes and cuts and corresponding government spending) inasmuch as people’s perceptions of the economy’s health have been seen as a major factor in determining election outcomes in democratic societies (Blendon et al, 1999). This demonstrates the importance and need to explore the ways in which public knowledge and views of the economy are co-constructed and articulated. (CHUN, 2017, p. 16-17).

Nasci no sertão sergipano, numa família de quatro filhos, de um pai agricultor, e mais tarde, motorista, e de uma mãe dona de casa. Ainda na infância, perdi um irmão mais novo, e minha mãe já havia perdido o primeiro filho ainda bebê. Ambos, vítimas da precária, ou quase inexistente, assistência médica local. Afinal, na década de 1970, não havia no Brasil, o Sistema Único de Saúde (SUS)¹⁵. Meus pais haviam retornado de São Paulo, para onde haviam se mudado em busca de novas oportunidades de emprego e renda, e onde minha irmã mais velha nascera. Trabalhando onde encontrava oportunidade, na sua função de motorista, tendo estudado apenas até a quarta série, assim como minha mãe, um dos empregos do meu pai custou-nos a saúde: motorista de ambulância. Ele, adulto, tinha resistência a certas doenças, nós, crianças, não. E assim, a relação trabalho-família, capitalismo e sobrevivência, foi vivida intensamente e resultou na perda de vida de meu irmão mais novo e no internamento da minha irmã mais velha, no final da década de 1970.

Eu, ainda pequeno, acompanhei a mudança da minha família do sertão para a capital do estado, Aracaju, depois da tentativa fracassada de vida em São Paulo. Meu pai continuou no seu ofício de motorista e minha mãe dona de casa, que tinha como uma das suas principais tarefas, garantir que estivéssemos todos os dias na escola pública do bairro de periferia onde residíamos e onde minha mãe até hoje mora. Íamos a pé, todos estudando na mesma escola. Naquele momento, vivenciei uma das políticas educacionais brasileiras que visava a garantir, aos filhos dos pobres, o acesso à educação escolar. Por conta da falta de vagas que atendesse à toda necessidade local, afinal, antes da Constituição Federal de 1988, não havia garantia de escola para todos, visto que a educação ainda não era direito de todos e nem dever do Estado, a escola adotou, quando eu estava na alfabetização, a institucionalização de quatro turnos escolares, de maneira a atender um número maior de alunos. Eram eles: das sete às onze da manhã, das onze da manhã às três da tarde, das três da tarde às sete da noite e das sete às onze da noite. Não era, de forma alguma, o cenário ideal, mas foi das onze da manhã às três da tarde que eu estava na escola, em meus primeiros anos como estudante.

Esse relato do início de minha infância, trago para situar quem lê essa pesquisa, tendo em vista que as leituras que apresento nesta tese são contextuais e resultantes das minhas experiências vividas antes e durante o doutorado.

¹⁵ Para maiores informações sobre a criação do SUS, ver: <<https://www.gov.br/casacivil/pt-br/assuntos/noticias/2020/setembro/sus-completa-30-anos-da-criacao>>. Acesso em: 16 ago. 2021.

Quanto ao neoliberalismo, aprendi por meio do trabalho de Harvey (2005) que este, entendido como sistema, é uma forma de pensar e praticar a economia e a política. Para o funcionamento deste sistema, o estado deve ser mínimo para o bem-estar social e deve promover o livre mercado. Cabe, dessa forma, aos indivíduos buscarem desenvolver suas capacidades empreendedoras individuais. Conforme assinala o autor:

O neoliberalismo é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio. O papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas; o Estado tem de garantir, por exemplo, a qualidade e a integridade do dinheiro. Deve também estabelecer as estruturas e funções militares, de defesa, da polícia e legais requeridas para garantir direitos de propriedade individuais e para assegurar, se necessário pela força, o funcionamento apropriado dos mercados. Além disso, se não existirem mercados (em áreas como a terra, a água, a instrução, o cuidado de saúde, a segurança social ou a poluição ambiental), estes devem ser criados, se necessário pela ação do Estado. (HARVEY, 2005, p. 2).

Fazem parte do escopo das características do neoliberalismo, conforme Harvey (2005), o reforço à liberdade, individualidade, livre mercado, o que inclui a criação de uma atitude empreendedora por parte da população e de mercados em áreas que são essenciais, tais como água, saúde e educação. Especialmente quando escrevo essa tese, nos anos de 2020, 2021 e 2022, sou inevitavelmente tocado pelas afirmações do autor quanto ao neoliberalismo, principalmente em relação à privatização – criação de mercado – quando considero a necessidade, imposta pela pandemia da Covid-19, do acesso a serviços de saúde. Mas esse meu incômodo, o qual me acompanha há muito mais tempo, se estende a como a educação também tem sido tratada como uma mercadoria, assim como tem sido o caso do ensino de inglês. Conecto inevitavelmente as minhas leituras à minha história de vida, às vidas dos irmãos que perdi, talvez como resultado da inexistência, naquele momento, de saúde pública gratuita. No que se refere à educação, teria eu conseguido uma formação educacional se não tivesse acesso à educação pública? Aliás, cumpre destacar que foi a partir dessa educação pública que ingressei, anos mais tarde também numa universidade pública, obtendo minha graduação em Letras em 2000.

Em 2015, torno-me servidor público como docente do magistério superior na UFAL, construindo, assim, uma história no setor público, o que me faz valorizar ainda mais a agência do Estado na educação. Na UFAL, fui lotado no curso de SI, campus Arapiraca, Unidade de Ensino de Penedo, mas minhas aulas não se restringiam a esse curso. Eu me tornei, também, docente nos cursos de Turismo e Engenharia de Produção.

No curso de SI, do qual tratarei a partir de agora, sob a perspectiva do neoliberalismo, comecei as minhas atividades docentes em 2016, no segundo semestre. Em 2018, é aprovada uma reforma curricular do curso, cuja criação data de 2014. A partir daí, a disciplina de língua inglesa, que antes se chamava *Inglês Básico*, mas que possuía uma finalidade instrumental, passa a se chamar *Inglês Instrumental*, sendo ofertada aos discentes do curso no 3º período e não mais no 5º, como anteriormente.

Essa reforma me pareceu precoce, a princípio, mas a leitura dos documentos consultados, em especial, da resolução nº 5 de 16 de novembro de 2016 (BRASIL, 2016), a qual institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação na área da Computação, abrangendo os cursos de bacharelado em Sistemas de Informação, permitiu-me entender as razões para uma reforma curricular de um curso tão recente. De acordo com a resolução, “Art. 10. As Diretrizes Curriculares Nacionais desta Resolução deverão ser implantadas pelas Instituições de Educação Superior, obrigatoriamente, no prazo máximo de 2 (dois) anos, aos alunos ingressantes, a partir da publicação desta.” (BRASIL, 2016, n.p.). Dessa forma, o PPC de SI precisava de fato ser aprovado até novembro de 2018.

É este PPC, portanto, que é objeto de análise nesta tese, tendo em vista que é o documento vigente. Trata-se de um projeto pedagógico de 130 páginas divididas em 23 seções: 1 Identificação do curso; 2 Introdução; 3 Justificativa da oferta do curso; 4 Objetivos do curso; 5 Metodologia; 6 Competências, habilidades e atitudes; 7 Perfil do egresso; 8 Campo de atuação; 9 Organização curricular do curso (9.1 Estrutura Pedagógica, 9.2 Estrutura Curricular, 9.3 Tempo de Integralização do Curso, 9.4 Matriz Curricular/Disciplinas Obrigatórias (9.4.1 Disciplinas Obrigatórias e Atividades Extracurriculares, 9.4.2 Disciplinas Eletivas, 9.4.3 Representação Gráfica do Perfil de Formação, 9.4.4 Programa de Curricularização da Extensão Universitária (Resolução Nº 04/2018)), 9.5 Análise Comparativa da Matriz Curricular com o Currículo de Referência para os Cursos de Bacharelado em Sistemas de Informação da Sociedade Brasileira de

Computação (SBC)); 10 Ementas e Bibliografias (10.1 Disciplinas Obrigatórias – apresentadas por período, do primeiro ao oitavo; 10.2 Disciplinas Eletivas); 11 Interdisciplinaridade (11.1 Tecnologias da Informação e da Comunicação – TIC's, 11.2 Educação Ambiental, 11.3 Tratamento das Relações Étnico-Raciais, 11.4 Educação em Direitos Humanos, 11.5 Disciplina de Libras); 12 Atividades Complementares – ACO; 13 Estágio Supervisionado; 14 Ensino, Pesquisa e Extensão; 15 Trabalho de Conclusão do Curso – TCC; 16 Políticas de Inclusão (Acessibilidade); 17 Política de Apoio ao Discente; 18 Colegiado do Curso; 19 Núcleo Docente Estruturante – NDE; 20 Avaliação (20.1 Avaliação do Projeto Pedagógico, 20.2 Avaliação dos Docentes, 20.3 Avaliação dos Discentes, 20.4 Autoavaliação do Curso, 20.5 Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – Enade); 21 Condições de Viabilização do Curso; 22 Infraestrutura; 23 Referências.

Da forma como é apresentado, ao ser confrontado com o que é exigido por meio das Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2016), o documento em análise satisfaz as exigências postas para a construção do PPC de cursos de Bacharelado em Sistemas de Informação, a saber:

Art.3º Os projetos pedagógicos dos cursos de graduação bacharelado em Ciência da Computação, em Sistemas de Informação [...], além da clara concepção do curso, com suas peculiaridades, sua matriz curricular e sua operacionalização, deverá incluir, pelo menos, os seguintes elementos: I - concepção, justificativa e objetivos gerais e específicos do curso, contextualizados em relação às suas inserções institucional, política, geográfica e social; II - condições objetivas de oferta e a vocação do curso; III - formas de implementação da interdisciplinaridade; IV - formas de integração entre teoria e prática; V - formas de avaliação e acompanhamento do ensino, da aprendizagem e do curso; VI - formas da integração entre graduação e pós-graduação, se houver; VII - incentivo à investigação, como instrumento para as atividades de ensino e de iniciação científica; VIII - Incentivo à extensão, de forma articulada com o ensino e a pesquisa; IX - regulamentação das atividades relacionadas com o trabalho de curso (se houver) de acordo com as normas da instituição de ensino, em suas diferentes modalidades; X - concepção e composição das atividades de Estágio Curricular Supervisionado, se couber, contendo suas diferentes formas e condições de realização, observado o respectivo regulamento; XI - concepção, composição e regulamentação das Atividades Complementares. (BRASIL, 2016, n.p.).

Não me surpreendeu encontrar um PPC que atendesse às Diretrizes Curriculares Nacionais, tendo em vista a obrigatoriedade de dois anos apresentada nas Diretrizes Nacionais (BRASIL, 2016) para adequação dos currículos dos cursos, o que explica haver uma reformulação em 2018 de um curso cujo PPC havia sido aprovado em 2014. Contudo, um ponto das Diretrizes chamou minha atenção:

Art. 4º Os cursos de bacharelado e de licenciatura da área de Computação devem assegurar a formação de profissionais dotados: I - de conhecimento das questões sociais, profissionais, legais, éticas, políticas e *humanísticas*; II - da compreensão do impacto da computação e suas tecnologias na sociedade no que concerne ao atendimento e à antecipação estratégica das necessidades da sociedade; III - *de visão crítica* e criativa na identificação e resolução de problemas contribuindo para o desenvolvimento de sua área; IV - da capacidade de *atuar de forma empreendedora*, abrangente e cooperativa no atendimento às demandas sociais da região onde atua, do Brasil e do mundo [...] (BRASIL, 2016, n.p., grifos meus).

Destaco essa passagem, tendo em vista a conexão que estabeleço com a discussão que venho realizando ao longo desta seção, no que se relaciona ao neoliberalismo e o ensino superior no Brasil. Afinal, observo a atuação empreendedora como uma das características próprias do neoliberalismo, a qual segue a lógica de responsabilização individual, tornando o indivíduo responsável por desenvolver características empreendedoras de forma a garantir o seu sucesso profissional e pessoal. Levando essa passagem em consideração, voltei ao PPC de SI, no qual verifiquei 54 ocorrências de palavras cuja raiz está no verbo empreender, tais como empreendedor(a) e empreendedorismo. Estas palavras estão dispostas em diversificadas passagens do texto, incluindo a seção Justificativa da oferta do curso (9 menções numa única página), Objetivos do Curso, Metodologia, Competências, Habilidades e Atitudes, Perfil do Egresso, Organização Curricular do Curso e Ementas e Bibliografias (maior número de menções, ainda que dispersas, quando no PPC são apresentados o papel do empreendedorismo no currículo, nomes de disciplinas, parte de ementas, títulos de referências), NDE e Referências.

Levando em conta a importância do empreendedorismo presente no curso de SI analisado, problematizo a relação do curso com essa característica neoliberal, especialmente na passagem que justifica a oferta do curso, na qual nove menções a palavras derivadas de empreender são apresentadas:

Alagoas apresenta um dos piores indicadores socioeconômicos do País. Para alavancar o desenvolvimento do estado seria necessária uma política de governo para implantar *a cultura do empreendedorismo desde as séries iniciais do ensino básico até o ensino superior*. Segundo Dornelas (2005), o empreendedorismo está associado a diferentes perspectivas, quais sejam:

- Criação de empresas. Empreendedorismo está ligado à criação de novos negócios.
- Estímulo à inovação. Empreendedorismo está ligado à criatividade e à inovação de novos produtos, processos e sistemas organizacionais.
- Criação de empregos. Empreendedorismo está ligado a geração de emprego, já que as empresas crescem e precisarão de mais recursos humanos para desenvolver suas atividades.
- Agregação de valor. Empreendedorismo é o processo de agregação de valor para os seus parceiros, aqui entendido os clientes, fornecedores e acionistas bem como para a sociedade em geral.
- Criação de riquezas. Os empreendedores geram emprego e renda, distribuindo riqueza e aumentando o padrão de vida e a qualidade de vida das pessoas. Segundo Fillion (2006), o empreendedorismo é geralmente associado à iniciativa, a realização, a inovação, isto é, às possibilidades de fazer coisas novas e/ou de forma diferente, como também é associado à capacidade de assumir riscos calculados. Entende-se que as pessoas empreendedoras estão sempre prontas para agir, ou seja, têm alta capacidade de realização, desde que existam, naturalmente, no ambiente em que elas atuam condições propícias para apoiá-las. (UFAL, 2018, p. 10).

Como é possível notar na passagem que justifica a oferta do curso, entende-se que a relevância da graduação em SI, segundo o seu projeto, apoia-se na capacidade de formar profissionais capazes de implantar uma cultura do empreendedorismo, a qual pode ser responsável pelo desenvolvimento econômico e, conseqüentemente, social da população local. Assim, contribuindo para o seu bem-estar. Cultura esta que não deve estar limitada ao ensino superior, mas deve ser desenvolvida desde a educação básica. Seria, portanto, uma educação voltada ao mundo do trabalho. Tais características alinham-se a políticas neoliberais. Assim, desde que haja condições propícias, caso o indivíduo não seja bem-sucedido, é porque ele não buscou empreender, como se esse fosse um processo garantidor, e apenas ele bastasse para o sucesso e bem-estar de uma sociedade.

Do ponto de vista da antropologia, para Hilgers (2011), não há consenso quanto a um único conceito que defina o que vem a ser o neoliberalismo. Há, contudo, a compreensão de que este pode ser compreendido de três formas: como um sistema (assim como Harvey, 2005), como uma abordagem cultural, ou ainda como uma forma de governança. Independentemente da forma de análise, entretanto, há a compreensão compartilhada de que

existe uma diferença entre o neoliberalismo como entendido por teóricos, e a prática (ou seja, a maneira como é vivenciado em sociedade), e de que o neoliberalismo é resultante de um processo histórico que impulsiona uma forma radical de capitalismo, sendo marcado por:

[...] oposição à coletividade, um novo papel do Estado, uma ênfase extrema na *responsabilidade individual*, flexibilidade, crença de que o crescimento leva ao desenvolvimento, e a *promoção da liberdade como uma forma de auto realização que desconsidera qualquer questionamento das condições econômicas e sociais que tornam essa liberdade possível*. (HILGERS, 2011, p. 352, tradução minha, grifos meus)¹⁶.

A citação de Hilgers (2011) aponta características do empreendedorismo (individualidade, liberdade, autorrealização) que são amplamente encontradas no curso de SI conforme o seu PPC. Vale destacar que Dardot e Laval (2013), os quais entendem o neoliberalismo como uma forma de governança, defendem que a perspectiva de análise de Harvey (2005) não dá conta do neoliberalismo pós-crise 2008. Para os autores, o neoliberalismo vai além da lógica político-econômica, englobando também a dimensão social e subjetiva. No caso específico do PPC de SI, chama atenção o fato de o perfil do egresso de SI mencionar, entre outras questões, que se espera que, ao sair do curso, os estudantes “[...] entendam os modelos e as áreas de negócios, atuando como agentes de mudança no contexto organizacional, agindo como empreendedores e intraempreendedores” (UFAL, 2018, p. 19). Trata-se, a meu ver, de uma racionalidade global que é totalizante, ao passo em que abrange, de forma integrada, as nossas dimensões de existência, daí as razões que explicam o configurar-se como uma forma de governança. Afinal, perpassa a nossa existência, atuando em nossas subjetividades, levando-nos a naturalizar as forças de mercado, o individualismo, a prática de culpar o indivíduo pelo seu sucesso ou fracasso, o incentivo ao empreendedorismo individual como única saída para as crises que enfrentamos. Segundo os autores, com o neoliberalismo:

[...] a competição e o modelo empresarial constituem um modo de governo generalizado, ultrapassando a ‘esfera econômica’ no habitual sentido do termo. E isso é precisamente o que vemos em toda parte. A necessidade de

¹⁶ “an opposition to collectivism, a new role for the state, an extreme emphasis on individual responsibility, flexibility, a belief that growth leads to development, and a promotion of freedom as a means to self-realisation that disregards any questioning of the economic and social conditions that make such freedom possible.”

‘competitividade’ tornou-se um princípio político geral, que regula as reformas em todas as áreas, mesmo aquelas mais afastadas de confrontos comerciais no mercado mundial. É a mais clara manifestação de que estamos lidando não com uma ‘superficial mercantilização’, mas com uma extensão da racionalidade do mercado para a existência em sua totalidade através da generalização da forma empresa. [...] (DARDOT; LAVAL, 2013, p. 16, tradução minha).¹⁷

Essa generalização da forma empresa passa a fazer parte da existência de muitas pessoas, permeando também discursos e práticas educativas, tais como o discurso empreendedor que marca a estrutura curricular do curso de SI. De acordo com o PPC do curso, “[...] o empreendedorismo, em particular, é uma nova forma de tornar o setor produtivo mais competitivo e criativo. Sua prática pode ser interpretada como uma nova estratégia de política industrial com vistas ao desenvolvimento e progresso do país” (UFAL, 2018, p. 27). Vê-se, assim, que o discurso neoliberal está imbricado na construção da ideia de formação do curso. E como essa mescla de discurso neoliberal e práticas educativas tem se tornado cada vez mais comum, alguns linguistas tem se dedicado ao estudo do neoliberalismo e sua influência sobre a educação. Embora, conforme pontua Chun (2017, p. 18, tradução minha):

Tem havido abordagens um tanto paralelas e teoricamente adjacentes usadas no exame das economias local, nacional e global em outros campos acadêmicos, como a sociologia, antropologia, geografia e estudos urbanos. No entanto, em contraste com a extensa pesquisa feita sobre a economia e os discursos que a acompanham nesses campos, os discursos econômicos apenas começaram a ser diretamente abordados no campo da linguística aplicada.¹⁸

Existem, entretanto, assim como também assinala o autor, algumas exceções de estudiosos da linguística aplicada que têm se dedicado à relação existente entre esta área do

¹⁷ “[...] competition and the entrepreneurial model constitute a general mode of government, far exceeding the ‘economic sphere’ in the habitual sense of the term. And that is precisely what we see everywhere. The requirement of ‘competitiveness’ has become a general political principle, which governs reforms in all areas, even those furthest removed from commercial confrontations in the world market. It is the clearest manifestation that we are dealing not with a ‘creeping commodification’, but with an extension of market rationality to existence in its entirety through the generalization of the enterprise-form. [...]”

¹⁸ “There have been somewhat parallel and theoretically adjacent approaches used in examining local, national, and global economies in other scholarly fields such as sociology, anthropology, geography, and urban studies. However, in contrast to the extensive research done on the economy and accompanying discourses in these fields, economic discourses have just begun to be directly addressed in the field of applied linguistics”

conhecimento e o neoliberalismo, alguns dos quais abordaremos em seguida, tendo em vista que este trabalho se situa no campo da linguística aplicada crítica.

Block, Gray e Holborow (2012), autores citados por Chun (2017), também concordam que, ainda que existam, são poucos os trabalhos na área de linguística aplicada que tratam de questões relacionadas ao neoliberalismo. Então, é como se a linguística aplicada ignorasse o debate envolvendo questões neoliberais e sua relação com a linguagem. Mas, como citam os mesmos autores, a situação não deveria ser assim, tendo em vista que “o ensino é necessariamente uma atividade altamente politizada e que o ensino de inglês (EI), e particularmente o EI comercial, está profundamente imbricado na consolidação do inglês como ‘um elemento crucial da estrutura internacional da classe empresarial’” (BLOCK; GRAY; HOLBOROW, p. 8, tradução minha)¹⁹.

Concordando com Hilgers (2011), Holborow (2012) também acredita que exista uma diferença entre a compreensão do que vem a ser o neoliberalismo, conforme assinalam os teóricos, e a prática, ou seja, a maneira como é vivido pelo conjunto da sociedade. Assim, as leituras me levam ao entendimento de que o neoliberalismo como uma forma de governança faz mais sentido para o que temos vivido na atualidade.

Ainda no campo da linguística aplicada, Gray e Block (2012) tratam da influência do neoliberalismo na formação de professores. Segundo os autores, apesar do crescimento de uma vertente sociocultural de formação docente, o que se alinha com a perspectiva dos letramentos que será tratada mais adiante nesta tese, percebe-se um crescimento do que denominam McDonaldização da formação de professores. A analogia à rede McDonald’s relaciona-se à padronização comum nas cadeias de franquias, dos serviços prestados, e como essa lógica tem feito parte de cursos e ofertas de formação docente no tipo “*1 size fits all*”, ou seja, um pacote único a ser distribuído a grupos de professores distintos, independentemente dos seus contextos escolares. Seriam cursos caracterizados por controle, eficiência e previsibilidade (características neoliberais), oferecidos por meio de pacotes pensados previamente e materializados de maneira predominantemente homogênea, envolvendo teoria educacional e prática de ensino, para os quais os resultados são previsíveis

¹⁹ “teaching is perforce already a highly politicised activity and that ELT, and in particular commercial ELT, is profoundly imbricated in the consolidation of English as ‘a crucial element of an international business class structure’”.

e os problemas evitáveis. A partir da análise de oferta de cursos dessa natureza na Europa, os autores então concluem:

análise e interpretação deste conjunto de dados servem para ilustrar até que ponto os cursos deste tipo, oferecidos por um dos principais fornecedores comerciais de qualificações de ensino de língua inglesa globalmente, posicionam os professores em formação inicial de formas que são, em última instância, incompatíveis com o impulso da mudança sociocultural, enquanto congruente em geral com uma epistemologia tecnicista mais adequada ao clima neoliberal.²⁰ (GRAY; BLOCK, 2012, p. 126, tradução minha).

Por fim, os trabalhos de Chun (2009, 2017) serão retomados posteriormente nessa pesquisa, uma vez que abordam como os discursos globalizantes neoliberais e econômicos têm sido adotados na vida das pessoas (CHUN, 2017), e, em especial, em materiais didáticos, currículos e na sala de aula de Inglês para fins acadêmicos (CHUN, 2009). Dessa maneira, esta pesquisa examina, em especial, a forma como a universidade pode servir como um espaço discursivo institucionalizado para fins neoliberais, e como o curso de SI está situado nessa conjuntura.

No contexto brasileiro, conforme aponta Zacchi (2016a; 2016b), nota-se um crescimento no número de trabalhos e publicações que discutem aspectos relacionados ao neoliberalismo e à linguística aplicada, principalmente no que concerne ao ensino de línguas. De acordo com o autor, é notável a existência de trabalhos nos principais eventos da área no país, cujas temáticas abordam o neoliberalismo ou questões a ele conectadas, tais como diversidade, linguagem e poder, desigualdades, dentre outras.

Essas temáticas observadas pelo autor supracitado são ainda mais relevantes, também, em virtude dos acontecimentos políticos ocorridos no Brasil a partir de 2003, com a ascensão de Lula à presidência da república, cujos dois mandatos ocorreram de 2003 a 2006 e de 2007 até 2010. Trata-se do primeiro governo liderado pelo Partido dos Trabalhadores (PT), apresentando-se com um projeto de esquerda para governar o país. De fato, o governo Lula notabilizou-se pelos avanços nas demandas sociais, por meio da redução da pobreza e

²⁰ “[...] analysis and interpretation of this dataset serve to illustrate the extent to which courses of this type, offered by one of the main commercial providers of English language teaching qualifications globally, position student teachers in ways which are ultimately incommensurate with the thrust of the sociocultural turn, while congruente overall with a technicist epistemology more suited to the neoliberal climate.”

da desigualdade social, além da retomada do crescimento do país. Por outro lado, em busca da manutenção da estabilidade econômica, o governo sinalizou, logo no início de sua gestão, seu alinhamento com as políticas econômicas do governo anterior, de Fernando Henrique Cardoso, um governo de direita. Isso ficou claro, por exemplo, com a nomeação de Henrique Meireles para o cargo de Presidente do Banco Central, o que sinalizou para o mercado financeiro que não haveria grandes mudanças nas políticas econômicas no Brasil. Essa dualidade vai se refletir nas políticas educacionais que explorarei a seguir.

No que concerne às políticas de expansão do ensino superior e sua relação com o neoliberalismo, destaco que, apesar de a intensificação desse processo expansivo ter se dado nos Governos Lula e Dilma (cujos dois mandatos ocorreram de 2011 até 2014; e, de 2015 até o seu impeachment em 2016), concomitantemente a ela, vivenciamos o crescimento acentuado de universidades privadas em virtude do aumento de financiamento de estudantes para essas instituições, superior àquele que se observou nas universidades públicas.

Segundo aponta Reis (2017), ao longo dos governos Lula e Dilma, em especial de 2003 a 2014, houve ênfase nos investimentos em políticas sociais, embora o foco neoliberal na manutenção do ajuste fiscal e realização de reformas garantindo o pagamento da dívida pública tenham sido prioridade (PAULANI, 2008; SAAD FILHO; MORAIS, 2018). Uma das consequências desse entendimento foi a adoção de políticas sociais pontuais ao invés de uma ampliação robusta de políticas mais universais. Como os governos do Partido dos Trabalhadores entendiam ser mais socialmente relevante o foco na educação básica, tendo em vista o seu maior poder de superação da pobreza e desigualdades sociais, houve aumento significativo de recursos destinados a essa etapa da educação ao passo em que houve restrição de financiamento das universidades federais, apesar de sua expansão. Conforme esclarece Reis (2017, p. 35),

a ampliação, em termos reais, dos recursos destinados à educação básica, é um fato muito positivo. Entretanto, a necessária ampliação desses recursos não pode ser utilizada como “justificativa” para propor a restrição daqueles destinados às universidades federais, a exemplo do que têm feito autoridades vinculadas ao Ministério da Fazenda.

Para garantir o acesso de um maior número de cidadãos pobres ao ensino superior, buscou-se como alternativa, a expansão de financiamentos para estudantes considerados de

baixa renda, por meio de subsídios. Assim, tornou-se mais robusto o já existente *Fundo de Financiamento Estudantil* (Fies) e em 2004 o governo Lula criou o *Programa Universidade para Todos* (Prouni), numa tentativa de democratizar o acesso ao ensino superior. Instituiu-se, dessa forma, a expansão do ensino superior privado, o qual teve expressivo crescimento. De acordo com Reis (2017, p. 32), “em termos financeiros, os recursos destinados à expansão da educação superior privada, por meio do Fies e do Prouni, cresceram mais de 880%: de R\$1,416 bilhão, em 2003, para R\$ 13,886 bilhões, em 2014”. Já em relação ao aumento de investimentos nas universidades públicas federais, no entanto, observa-se que, “do ponto de vista financeiro, as despesas da União com as universidades federais foram elevadas de R\$ 17,765 bilhões, em 2003, para R\$ 43,365 bilhões, em 2014, um crescimento de 144,10%” (REIS, 2017, p. 39).

Apesar desse pouco aumento, se analisado comparativamente com o ensino superior privado e com os investimentos em educação básica, ainda assim é inegável que houve uma expansão. Conforme afirma Moreira (2014, p. 170),

[...] a maior presença das instituições públicas em outras regiões do país que não o Sudeste faz parte, dentro do subgrupo das instituições federais, da política de expansão do ensino superior público consubstanciada no Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), instituído em 2007 pelo governo federal, mas com ações de interiorização dos campi das universidades federais iniciadas em 2003. De acordo com dados do Ministério da Educação, “o número de municípios atendidos pelas universidades passou de 114 em 2003 para 237 até o final de 2011. Desde o início da expansão foram criadas 14 novas universidades e mais de 100 novos campi que possibilitaram a ampliação de vagas e a criação de novos cursos de graduação” (BRASIL, Ministério da Educação, 2013).

É nesse contexto expansionista no Nordeste que se situa o curso de Sistemas de Informação, foco da análise desta pesquisa, cujo início de funcionamento se deu em 2014. Como dito anteriormente, ingressei como docente desse curso de graduação no final de 2015, por meio de concurso público, e ainda naquele ano, comecei a trabalhar com disciplinas de língua inglesa na graduação de Turismo. E apenas começo a ministrar aulas para os discentes de SI em 2016/2, uma vez que a disciplina de inglês do curso a ser lecionada era, naquele PPC vigente, ofertada a alunos de 5º período. Como eu servia a outros cursos, a exemplo da graduação em Turismo, passei a servir à UFAL inicialmente neste curso.

1.2 Ensino de Inglês e sua relação com neoliberalismo, colonialismo e colonialidade: pensando o caso de SI na UFAL

Pensando na minha experiência educacional, foi apenas no ensino médio (o então 2º grau) que saí da escola do meu bairro e fui em busca do curso técnico de contabilidade, numa outra escola pública, na esperança de que os estudos me rendessem um emprego. Naquele momento, meu pai trabalhava como motorista de ônibus de uma empresa que prestava serviço à Petrobrás. Assim, levava e buscava trabalhadores daquela empresa. Era um trabalho muito menos arriscado do que o de motorista de ambulância, citado anteriormente, embora ele dirigisse também nas madrugadas. Ao mesmo tempo, ainda no ensino médio, tanto eu quanto minha irmã tivemos a chance de estagiar em bancos, o que trouxe uma renda extra à família. Apesar de terem pouco estudo, meus pais incentivaram a nossa busca por educação formal e, pelo fato de ter tias na família de minha mãe que eram professoras, recebemos incentivo de irmos adiante e buscarmos uma vaga no ensino superior. Minha irmã tornou-se pedagoga e hoje é professora da rede estadual. Eu prestei o vestibular para Letras (Português/Inglês) na Universidade Federal de Sergipe (doravante UFS) e fui aprovado.

Meu primeiro semestre de curso, especialmente nas disciplinas de inglês, foi difícil. Reprovei porque não tinha conhecimento do idioma como esperado, já que desde a primeira aula da disciplina Língua Inglesa I, todo o conteúdo era ministrado em inglês e era esperado o aluno interagisse também nesse idioma. Cabe ressaltar que eu vinha de três anos de ensino médio técnico, sendo aluno da disciplina de inglês apenas no 1º ano, com duas aulas semanais. Nessa etapa de ensino, por ser considerado ensino técnico, a língua estrangeira só estava presente no ano inicial, conhecido como o básico. Essa reprovação ensinou-me que eu precisava buscar a aprendizagem da língua também por outros meios. Então, comecei a trabalhar em uma distribuidora de bebidas, fazendo reposição de cervejas e refrigerantes em supermercados, para juntar dinheiro suficiente para pagar aulas particulares na esperança de que estas me colocassem em condições de acompanhar as aulas da universidade, tendo em vista que teria acesso a aulas de inglês que exigiriam minha participação na língua-alvo e maior contato com o idioma diariamente. E assim, trabalhei por quatro meses e voltei à universidade para cursar as disciplinas do meu curso de Letras (Português/Inglês), ao tempo

em que fiz quatro meses de aulas particulares de modo intensivo, diariamente, buscando assim uma solução individual para o problema que trazia do não aprendizado de inglês na educação básica. Percebo agora que aquele caminho era o único possível naquele momento, vendo-me como resultado de uma política neoliberal que atribuía ao indivíduo a responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso.

Além disso, fui em busca de meios que me eram acessíveis para ter maior exposição à língua inglesa e poder aprendê-la: revistas *Speak Up* com acesso a áudio, exploração de livros e outros materiais com atividades de inglês presentes na biblioteca da universidade e do Departamento de Letras. Essas experiências, juntamente com as aulas da UFS, e mais o apoio sempre presente das professoras de língua inglesa, ajudaram-me a vencer a barreira da língua e seguir adiante. Tornei-me, alguns anos à frente, estagiário do núcleo de cultura anglo-americana, pertencente ao Departamento de Letras, onde atuei como monitor da disciplina de língua inglesa. Essas oportunidades, apesar de possibilitarem experiências importantes, foram resultado de iniciativas particulares de docentes da área, e não um apoio institucionalizado como parte de um programa de assistência estudantil. Isso nos colocava, tanto alunos quanto professores, na condição de buscarmos, individualmente, soluções para problemas que não eram resolvidos pelo estado. Dessa maneira, somos levados a implementar esforços individuais, no que se observa um alinhamento com perspectivas neoliberais, em virtude da não existência de programas de estado.

Na análise do PCC de SI, chamou minha atenção a seção 9.1 intitulada “Estrutura Pedagógica”, na qual está dito que:

No projeto de expansão da UFAL, os cursos de graduação oferecidos no interior constituem uma experiência inovadora, apresentando características distintas daquelas dos cursos do Campus Maceió. Tal proposta se embasa na necessidade de adoção de um projeto acadêmico-administrativo inovador, racional, flexível e econômico em recursos humanos e materiais, mas sem sacrificar a qualidade nem deixar de ser apropriado às novas condições de operação da instituição (UFAL, 2018, p. 19-20).

Apesar de estar posto o entendimento de que há diferenças entre Maceió e Penedo, na seção 17 do PPC de SI, nomeada “Política de apoio ao discentes”, o projeto apresenta, em duas páginas, os principais programas oferecidos aos discentes, de forma a minimizar as

desigualdades existentes, levando em conta estudos desenvolvidos pela UFAL, os quais apontaram que

[...] 41,37% dos [...] discentes têm a renda familiar compreendida entre um e quatro salários-mínimos (pesquisa realizada em 2007) e destes, 86,22% têm na composição familiar de três a seis membros. Assim, constata-se que parcela significativa da comunidade universitária advém de camadas com baixo poder aquisitivo e que demandam assistência social. (UFAL, 2018, p. 118).

Com base nos dados apresentados, há a afirmação no PPC de que os estudantes do curso de SI podem usufruir dos diversos programas e ações visando à assistência estudantil. Contudo, a leitura do documento me fez levantar várias questões quanto à disponibilidade dessa necessária assistência, tendo em vista que três, dos cinco programas citados, estão disponíveis apenas no campus A.C. Simões, localizado em Maceió, a cerca de 180km de Penedo, o que inviabiliza a participação dos estudantes do curso de SI e, provavelmente, dos demais alunos da Unidade de Penedo. Trata-se do programa de “Políticas na Área da Saúde” (assistência médica e odontológica), “Programa Cultural e Desportivo” e “Programa Restaurante Universitário”. Sobre este último, está dito no PPC: “[...] Atualmente, este programa é restrito aos discentes do Campus A. C. Simões.” (UFAL, 2018, p. 119), não restando dúvidas da sua não oferta. Resta saber se há algum outro programa que auxilie os estudantes com alimentação. Ainda, qual a porcentagem total dos alunos de SI atendidos pelos dois outros programas que parecem estar de fato disponíveis na Unidade: “Programa de Bolsa Permanência” e “Programa de Apoio e Incentivo a Participação em Eventos”.

Com vistas a levantar estes dados, durante entrevista realizada com o coordenador do curso de SI e presidente do NDE na ocasião da reformulação curricular, ao ser perguntado sobre os programas citados anteriormente – “Políticas na Área da Saúde” (assistência médica e odontológica), “Programa Cultural e Desportivo” e “Programa Restaurante Universitário” – ele afirmou que, no âmbito do curso de SI, de fato, os três primeiros programas citados são inexistentes, tendo em vista que a própria universidade, especificamente a unidade educacional de Penedo, não dispõe destas ofertas em virtude de limitações estruturais. Contudo, o entrevistado informou haver iniciativas de alguns docentes com vistas à realização de atividades culturais e desportivas, tais como uma Mostra Cultural, o Circuito Penedo de Cinema, o qual, embora não seja um evento da UFAL, está diretamente associado

à instituição. Além disso, o corpo docente de SI conseguiu criar os jogos universitários de Penedo, que existem até hoje, tendo, inclusive, o time de Sistemas de Informação como campeão em uma das suas edições. O entrevistado ressaltou, ainda, que uma das edições desses jogos ocorreu em Arapiraca, campus sede da unidade de Penedo, o que, para ele, é uma forma de o curso ter uma representatividade fora da unidade. Os dados levantados reforçam, portanto, a carência de alguns programas institucionais na UFAL Penedo, ao mesmo tempo em que revela iniciativas do corpo docente para viabilizar ações, claro, dentro dos limites impostos institucionalmente.

Em se tratando de algum outro programa que fosse equivalente ao restaurante universitário, que é inexistente em Penedo, o entrevistado afirmou desconhecer qualquer iniciativa nesse sentido. Ou seja, não há nenhum outro programa de auxílio alimentação para os alunos. No que diz respeito ao “Programa de Bolsa Permanência” e “Programa de Apoio e Incentivo a Participação em Eventos”, apesar de não possuir os dados de participação dos estudantes de SI nestes programas, o entrevistado pontuou que havia pouca participação discente, tendo em vista que as bolsas eram divididas com outros cursos da mesma unidade de ensino. Mas que, anteriormente, ainda se conseguia concessão de alguns incentivos para os alunos poderem participar, e ele se recorda de ter visto alguns alunos serem bem-sucedidos em suas demandas.

Voltando-me, agora, para a relação linguagem e poder, e levando em conta minha experiência biográfica com o aprendizado de inglês, é importante destacar que o ensino de língua inglesa no Brasil tem historicamente recebido tratamento diferente a depender do momento histórico. As diversificadas alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) dão pistas de como o ensino do idioma tem sido tratado ao longo da história da educação brasileira: ora como disciplina optativa no currículo escolar, ora como disciplina obrigatória, ora como uma das possíveis disciplinas a serem ensinadas na educação básica (NASCIMENTO, 2013).

Seguindo a linha teórica proposta por Heller (2011), acho que seja um caminho interessante interpretar as relações existentes entre ensino de língua inglesa, neoliberalismo e colonialismo pela lente da sociolinguística. Isto é, entendendo-a como uma disciplina que “coloca a diferença social e a desigualdade social no centro de suas preocupações, e em que me entendo como participante da conversa sobre como esses processos funcionam e quais os

tipos de consequências que eles têm e para quem”²¹ (HELLER, 2011, p. 5, tradução minha), embora eu entenda que não haja uma linha teórica única que dê conta das questões da linguagem com sua interface social. Assim, converso acerca das questões que abordo na interseção da sociolinguística com a linguística aplicada crítica (MOITA LOPES, 2006; PENNYCOOK, 2006; FERRAZ, 2018) na medida em que discuto questões de linguagem permeadas por práticas sociais. Afinal, por serem transdisciplinares, os letramentos dialogam muito bem com a sociolinguística. Há muita afinidade entre as duas áreas, já que partem de uma compreensão de linguagem em interface com sujeito e sociedade.

Para discutir o ensino de língua inglesa no Brasil, opto por fazê-lo sob a perspectiva da legislação, especialmente, por meio da história do ensino do idioma ao longo das promulgações das leis de diretrizes e bases da educação nacional (LDB) (BRASIL, 1996) porque entendo que as alterações na lei são capazes de sinalizar a relação existente entre decisões sobre a educação e orientações políticas derivadas de questões econômicas com impactos na área social. Ou seja, refiro-me à relação entre ações políticas, reformas educacionais e o mercado capitalista, neoliberal. A respeito da LDB de 1996, Dourado (2001, p. 50) chama atenção para o fato de que:

A nova LDB, sintonizada com as premissas neoliberais e consubstanciada em uma sucessão de decretos que a antecedem, redireciona o paradigma da educação e da escola no Brasil, enfatizando o trinômio produtividade, eficiência e qualidade total. Essas ações, nesse sentido, redirecionam as formas de gestão, os padrões de financiamento, a estrutura curricular e as formas de profissionalização e a estruturação dos níveis de ensino em três modalidades – educação infantil, educação básica e educação superior – que possibilitam, dentre outros, o estabelecimento de mecanismos de descentralização ressignificados, entendidos como desconcentração e/ou desobrigação por parte do poder público e, paradoxalmente, como novas formas de centralização e controle por parte do poder central (DOURADO, 2001, p. 50).

Levando em conta a história do ensino das línguas estrangeiras no Brasil, Oliveira (1999) salienta que, apesar de a educação, primeiramente jesuítica, ter início no Brasil em 1549, a primeira cadeira de línguas estrangeiras (francês e inglês) só é criada com a abertura

²¹ “places social difference and social inequality at the center of its concerns, and in which understand myself as a participant in the conversation about how those processes work and about what kinds of consequences they have and for whom”.

dos portos às nações amigas (1809) e a chegada da família real portuguesa ao país. A justificativa dada para a criação foi o intuito de modernizar a instrução pública. Observa-se nesse evento a conexão língua, capitalismo e colonialismo, uma vez que o ensino da língua estrangeira é motivado por questões econômicas (abertura dos portos) e as relações de Portugal com o Reino Unido e a França, daí os idiomas selecionados. O ensino da língua inglesa, contudo, é restrito, ou visto como complementar, uma vez que naquele momento era o francês que simbolizava status, ascensão social, relação com o capital. Assim, o conhecimento de língua inglesa não era condição para ingresso nas academias do Império.

Durante o Segundo Império, contudo, especialmente impulsionado pela criação do Colégio Pedro II²², o ensino de inglês no Brasil passa a ser obrigatório. Para regulamentá-lo, houve uma sequência de decretos e reformas, fazendo-o alternar com relação “ao caráter do seu ensino (mais cultural, menos pragmático, mais humanista, menos científico), à duração de sua instrução, mas principalmente, quanto à obrigatoriedade” (NASCIMENTO, 2013, p. 99).

Já o fim da II Guerra Mundial traz ênfase aos valores estadunidenses e, conseqüentemente, à língua inglesa. Daí, segue uma série de disputas no campo da educação brasileira com relação ao ensino do idioma. Por exemplo, a LDB de 1961 retira a obrigatoriedade do ensino de línguas estrangeiras na educação básica, deixando a cargo dos conselhos estaduais a decisão quanto à oferta, ao tempo em que se observa a crescente opção pelo inglês. A LDB de 1971 mantém o ensino de LE ainda optativo. No mesmo ano, conforme assinala Paiva (2003), por meio do Parecer 853 de 12 de novembro, há o reconhecimento da importância das línguas estrangeiras nas escolas, mas que, devido às dificuldades de seu ensino nas instituições educacionais, deveria ser mantido apenas como recomendado. Entretanto, em 1976, o ensino de línguas estrangeiras modernas é incluído no ensino de 2º grau (atual ensino médio) como disciplina obrigatória, conforme a Resolução n.58 (BRASIL, 1976).

²² De acordo com Oliveira (1999, p.166), “A inclusão do inglês no currículo oficial das escolas consagradas a esse tipo de instrução se deu em 2 de dezembro de 1837. [...] A partir de então, seu programa e carga horária foram instituídos, sendo reestruturados e redistribuídos pelos sucessivos decretos que reformaram o Colégio de Pedro II durante o período correspondente ao Segundo Império (1840-89)”.

A política de ensino de línguas estrangeiras permanece inalterada até a promulgação da Nova LDB, em 1996. Com esta, o ensino de línguas estrangeiras se torna obrigatório a partir da 5ª série (atual 6º ano) e em todo o ensino médio, sendo facultada à comunidade escolar a escolha da língua estrangeira. Tal fato aponta para atribuição de importância às línguas estrangeiras naquele momento histórico no Brasil, considerando que anteriormente esse ensino era facultativo. Apesar da possibilidade de escolha da comunidade escolar, o inglês passou a ser cada vez mais presente nas escolas e o ensino de francês foi cada vez mais sendo deixado de lado.

Contudo, em 2005, em virtude da promulgação da lei 11.161/2005, torna-se obrigatório o ensino do espanhol no ensino médio, sendo esta uma das línguas a serem ofertadas obrigatoriamente, ficando a cargo da comunidade escolar a escolha da segunda língua a ser ofertada nesse nível de ensino. À primeira vista, parece clara a opção pelo espanhol por conta da nossa localização geográfica e da presença do idioma na América do Sul. Entretanto, saliento a importância de refletirmos sobre as relações existentes entre língua e neoliberalismo que levam a tais mudanças e justificativas.

Em agosto de 2009, o portal do Ministério da Educação (MEC) divulgou a celebração de um acordo visando à difusão da língua espanhola nas escolas públicas brasileiras, por meio da assinatura de uma Carta de Intenções envolvendo o ministério brasileiro e o Instituto Cervantes. Ligado ao Ministério de Assuntos Exteriores da Espanha, o instituto objetiva difundir a língua e cultura espanholas. Segundo o documento assinado pelo governo brasileiro, o Instituto Cervantes passaria a ter como uma das suas atribuições disponibilizar recursos didáticos e técnicos para o ensino do espanhol nas escolas brasileiras da rede pública, bem como a formação de professores brasileiros de espanhol (NASCIMENTO, 2013).

Em consequência da celebração do acordo, o ensino de espanhol nas escolas deveria seguir os materiais do Instituto Cervantes, os quais são organizados tendo como referência o quadro comum europeu (GONZÁLEZ, 2009). Ora, se a lei foi aprovada em razão de nossa localização geográfica e de dimensões socioeconômicas, políticas e culturais relativas à presença brasileira na América, por que os quadros de referência da América do Sul não foram os privilegiados? A esse respeito, a autora indaga:

a que interesses atendeu a sanção da lei 11.161, que institui a obrigatoriedade da oferta do espanhol no Ensino Médio e a quem interessa mais a expansão do ensino do espanhol no Brasil, aos brasileiros ou a interesses muito bem definidos de grupos de ambos os lados, Brasil e Espanha? Por que caberia à Espanha, e não aos seus protagonistas, fomentar a integração da América Latina, um argumento que tem sido tantas vezes reiterado em diversos espaços? (GONZÁLEZ, 2009, p. 5).

Seguindo uma perspectiva semelhante, a partir de 2017, o ensino de inglês passa a ser obrigatório no ensino fundamental e junto a uma outra língua no ensino médio. Novamente, cabe questionar o contexto político no Brasil, o qual está sujeito às forças do neoliberalismo e da colonialidade. Afinal, que significado tem tal imposição? Ao analisar o PPC de SI, percebe-se que este segue uma linha semelhante. A disciplina Inglês Instrumental é obrigatória. Além do inglês, apenas Libras aparece como língua a ser ensinada aos graduandos do curso. Embora apresentada no currículo, está claro no PPC que a presença de Libras no curso de SI visa atender exigências legais (Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002). Talvez isso explique o fato de constar no PPC como disciplina eletiva, mas cuja oferta será garantida de forma permanente (UFAL, 2018, p. 110).

Essa discussão remete-me a pensar sobre colonialidade, que, segundo Mignolo (2017), é um conceito cunhado por Quijano, no final dos anos 1980, quando o autor deu um novo sentido ao legado do termo colonialismo como havia sido explorado durante a Guerra Fria. Desde então, Mignolo (2017) tem se apropriado do termo e o explorado na perspectiva do lado mais escuro da modernidade. Para o autor:

A tese básica [...] é a seguinte: “a modernidade” é uma narrativa complexa, cujo ponto de origem foi a Europa, uma narrativa que constrói a civilização ocidental ao celebrar as suas conquistas enquanto esconde, ao mesmo tempo, o seu lado mais escuro, a “colonialidade”. A colonialidade, em outras palavras, é constitutiva da modernidade – não há modernidade sem colonialidade. Por isso, a expressão comum e contemporânea de “modernidades globais” implica “colonialidades globais” no sentido exato de que a MCP [matriz colonial de poder] é compartilhada e disputada por muitos contendores: se não pode haver modernidade sem colonialidade, não pode também haver modernidades globais sem colonialidades globais. Consequentemente, o pensamento e a ação descoloniais surgiram e se desdobraram, do século XVI em diante, como respostas às inclinações opressivas e imperiais dos ideais europeus modernos projetados para o mundo não europeu, onde são acionados. (MIGNOLO, 2017, p. 2).

Nesse contexto de entender a colonialidade e sua relação com a modernidade (WALSH, 2021; JUCÁ, 2016) ou ainda compreendê-la como o lado mais escuro da modernidade, Mignolo (2017) também se apropria da formulação original de Quijano acerca da matriz colonial de poder (MCP), a qual foi descrita como relativa a quatro domínios que se inter-relacionam continuamente: “controle da economia (do trabalho), da autoridade, do gênero e da sexualidade, e do conhecimento e da subjetividade” (MIGNOLO, 2017, p. 5). É nesse contexto que o autor defende, tese com a qual concordo, que, uma vez andando junto com a colonialidade, a modernidade precisa ser entendida e estudada tanto por suas glórias quanto por seus crimes.

Grosfoguel (2008, p. 120) expande esses domínios propostos por Quijano e conceitua “a colonialidade do poder como um enredamento ou [...] uma interseccionalidade [...] de múltiplas e heterogêneas hierarquias globais [...]” que assume diferentes formas de dominação e exploração, mesmo com o fim das administrações coloniais. São elas: sexual e de gênero (privilégio dos heterossexuais; dos homens em relação às mulheres), política, epistêmica (superioridade da cosmologia e do conhecimento ocidentais), econômica (centralização da divisão internacional do trabalho entre europeus, sendo os demais periféricos), espiritual (privilégio do cristianismo), linguística (superioridade das línguas europeias), e racial (privilégio dos europeus).

Nesse sentido, sabendo que a MCP toma corpo por meio de uma série de elementos históricos, estruturais, heterogêneos, conectados e interdependentes, marcados por diferenças coloniais, o pensamento decolonial “consiste no trabalho inexorável de desvendar como a matriz funciona, e a opção descolonial é o projeto inexorável de tirar todos da miragem da modernidade e da armadilha da colonialidade” (MIGNOLO, 2017, p. 10).

Assim, segundo apontam autores como Mignolo (2017) e Walsh (2021), a modernidade seria um dos movimentos responsáveis pela colonialidade que vivemos atualmente, tendo em vista que, em nome da modernidade, valores como universalismo, padronização, eficiência com vistas a atingir o progresso, deveriam ser buscados. Assim, o que é diverso, heterogêneo, diferente é problemático e deve ser evitado ou mesmo eliminado, tendo em vista que a homogeneização pregada pela modernidade deveria ser a meta a ser atingida.

Mignolo (2017), portanto, chama atenção para o fato de que, durante mais de 500 anos, a história colonial foi contada do ponto de vista do colonizador, da civilização ocidental, o que o autor considera uma aberração, uma história que foi vendida como verdade. De maneira semelhante, Grosfoguel (2021, p. 14) apresenta uma crítica ao fato de que “a história local da Europa é tida como história mundial”. Nesse sentido,

o pensamento descolonial e as opções descoloniais (isto é, pensar descolonialmente) são nada menos que um inexorável esforço analítico para entender, com o intuito de superar, a lógica da colonialidade por trás da retórica da modernidade, a estrutura de administração e controle surgida a partir da transformação da economia do Atlântico e o salto de conhecimento ocorrido tanto na história interna da Europa como entre a Europa e as suas colônias [...]. Escusado será dizer que nenhum livro sobre descolonialidade fará diferença, se nós (intelectuais, estudiosos, jornalistas) não seguirmos a vanguarda da sociedade política global emergente (os denominados “movimentos sociais”). (MIGNOLO, 2017, p. 6).

Segundo essa perspectiva, autores como Grosfoguel (2021) e Walsh (2021) também advogam em favor do reconhecimento de outros saberes, em especial aqueles frutos dos movimentos sociais. Para Walsh (2021, p. 64), “isso faz parte do que podemos chamar de novas mudanças ou giros rumo a uma política ética e epistemologia da decolonialidade”, parte do que a estudiosa denomina de interculturalidade científica epistêmica. Esta

compreende mais do que uma resposta estratégica à ordem colonial – ela é mais do que uma habilidade de se mover entre mundos ou de operar em uma zona de contato ou em uma fronteira de relação. Ao contrário, ela propõe uma articulação de saberes que leva em consideração a coconstrução intercultural de diversas epistemologias e cosmologias, na qual o conhecimento, assim como a filosofia, nunca está completo, mas sempre “em construção”. (WALSH, 2021, p. 67).

Nesse sentido, é relevante mencionar que Maldonado-Torres (2007) esclarece, por sua vez, que o colonialismo precede a colonialidade, e esta insiste em existir. O colonialismo e, posteriormente, a colonialidade, marcados pela lógica da dominação, interligação com diferentes esferas da vida, acabaram por ter a invasão sendo justificada, o que acabou resultando no apagamento do conhecimento local, quando não do indivíduo local, a exemplo do extermínio de povos indígenas no Brasil. Tudo em nome do progresso prometido pela modernidade.

Esse apagamento seria o que Mignolo (2017) chama de o lado mais escuro da modernidade, o qual, segundo Maldonado-Torres (2007), sobrevive ainda que as relações coloniais tenham cessado. Assim, a colonialidade “sobrevive ao colonialismo. É mantida viva em livros, nos critérios para desempenho acadêmico, em padrões culturais, no senso comum, na autoimagem das pessoas, nas aspirações do eu, e em tantos outros aspectos de nossa experiência moderna”²³ (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 243, tradução minha).

A esse respeito, ao ler o PPC de SI, observei a presença de informações a respeito da inclusão de discussões concernentes a questões étnico-raciais (e indígenas). Conforme consta no projeto:

A educação relativa às relações étnico-raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas relacionadas a afrodescendentes e indígenas estão sendo abordadas de forma interdisciplinar e transdisciplinar e buscam discutir a formação da sociedade contemporânea que incluem a importância de pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais diferentes, as quais contribuíram para formação histórica e cultural do Brasil. (UFAL, 2018, p. 23).

Tentando entender como questões relativas ao que Grosfoguel (2008, p. 120) expande em termos da matriz colonial de poder, especialmente no que se conecta à dominação política, racial e linguística, busquei saber mais a respeito da visão do curso de SI, expressa no PPC, sobre as relações étnico-raciais. Evidenciei que no item 11 do PPC, Interdisciplinaridade, há um subitem, o 11.3, intitulado Tratamento das Relações Étnico-Raciais. Nele, está posto:

A educação relativa às relações étnico-raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas relacionadas a afrodescendentes e indígenas estão sendo abordadas em algumas disciplinas e atividades curriculares do curso, por exemplo, Computador, Sociedade e Ética Profissional; *Ética e Responsabilidade Social*, *Educação em Direitos Humanos*, *Diversidade e Cidadania*; e nas ações de extensão. Tais disciplinas são ministradas de forma interdisciplinar e transdisciplinar e buscam discutir a formação da sociedade contemporânea que incluem a importância de pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais diferentes, as quais contribuíram para

²³ “survives colonialism. It is maintained alive in books, in the criteria for academic performance, in cultural patterns, in common sense, in the self-image of peoples, in aspirations of self, and so many other aspects of our modern experience”.

formação histórica e cultural do Brasil. São esclarecidos conceitos para o fortalecimento da igualdade básica do ser humano e superação de preconceitos e desqualificações com que os negros e os povos indígenas sofreram ao longo do tempo. Além disso, têm-se feito esforços para a organização de palestras e visitas a povoados quilombolas e tribos indígenas da região, com o apoio do Centro Acadêmico de Sistemas de Informação. (UFAL, 2018, p. 109, grifos meus).

Uma análise mais detalhada do PPC, contudo, permitiu visualizar que, dentre as disciplinas citadas, a segunda não consta no PPC – Ética e Responsabilidade Social – e apenas uma delas apresenta, em sua ementa, elementos que levam a crer que poderá ser desenvolvido um trabalho relacionado à temática étnico-racial: Educação em Direitos Humanos, Diversidade e Cidadania²⁴. Entretanto, trata-se de uma disciplina eletiva que não necessariamente será cursada pelos discentes de SI. Também não há garantia de sua oferta, tendo em vista que as disciplinas eletivas, com exceção de Libras, para a qual está dito no PPC que haverá garantia de oferta, podem nunca ser ofertadas pela Unidade de Penedo, apesar da importância da discussão étnico-racial para o conjunto da sociedade brasileira. A impressão que dá é a de que a questão está posta no PPC com vistas a cumprir uma exigência da legislação brasileira (aqui me refiro à Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004 - institui DCN para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana), não necessariamente sendo desenvolvida na prática. Resta, portanto, que esse conteúdo seja desenvolvido por meio de atividades de extensão, as quais dependem da oferta dos docentes do curso e suas escolhas temáticas, ainda que, de acordo com o PPC, o curso de SI tenha como um dos seus objetivos específicos: “Propiciar aos discentes as condições de se tornar, além de um profissional qualificado, um cidadão com pleno conhecimento da realidade de seu país [...]” (UFAL, 2018, p. 12).

No contexto desta tese, entendo que “falar da decolonialidade é, assim, tornar visíveis as lutas e estratégias contra a colonialidade, pensando a partir não apenas do paradigma decolonial, mas também das pessoas e suas práticas sociais, políticas, epistêmicas” (WALSH, 2021, p. 72). Seria, portanto, levar em conta o que Maldonado-Torres

²⁴ Segue a ementa da disciplina: “Conceito de Direitos Humanos. Breve evolução dos Direitos Humanos no Brasil e a relação com América Latina. A Declaração Universal dos Direitos Humanos. A educação em Direitos Humanos e o respeito à diversidade: gênero, geracional, raça, etnia, orientação sexual, opções política e religiosa. A importância da diversidade cultural para a plena realização dos Direitos Humanos.” (UFAL, 2018, p. 101).

(2007) chama de atitude decolonial, a qual envolve “processos simultâneos e contínuos de transformação e criação, como construção de imaginários e condições sociais e de relações de poder e saber radicalmente diferentes” (WALSH, 2021, p. 56).

Enfim, a colonialidade se estabelece a partir do colonialismo, e hoje se apresenta em diversas relações sociais, políticas, epistemológicas, educacionais, tendo um reflexo também no ensino de línguas estrangeiras no Brasil, o que pode ser observado levando em conta as alterações ocorridas na LDB no país, conforme discutidas anteriormente.

Então, entendo que viver segundo uma atitude decolonial, conforme aponta Grosfoguel (2021), pressupõe atitudes acadêmicas e epistêmicas condizentes. A esse respeito, o autor, ao tratar da rede “Modernidade-Colonialidade” composta por autores que pesquisam a decolonialidade, denuncia que, mesmo no interior desta rede, reproduzem-se algumas práticas coloniais. Nas palavras de Grosfoguel (2021, p. 8):

[...] Considero inaceitável que os autores da colonialidade bebam de fontes bibliográficas – tais como o pensamento indígena latino-americano, afro-latino-americano, etc. – e sequer referenciem esses autores. Não se trata de uma questão acadêmica, como qual método de citação seguir; trata-se de uma questão de “justiça cognitiva”. É problemático, do meu ponto de vista, que a rede “Modernidade-Colonialidade” construa seu corpus teórico apropriando-se e ignorando, no plano epistemológico, tradições e pensamento historicamente inferiorizadas e invisibilizadas. É o que se denomina “extrativismo epistêmico”.

Além disso, viver segundo uma atitude decolonial refere-se, também, às nossas escolhas diárias profissionais e pessoais. Em se tratando do caso específico do ensino de inglês, entendo que, seguindo o que Pessoa e Hoelzle (2017) apontam, uma atitude decolonial relaciona-se a pensar no meu universo micro de professor de inglês como um espaço no qual tenho a chance, por meio da minha prática, de problematizar práticas coloniais recorrentes. Por exemplo, comumente, ao trabalhar ações cotidianas em inglês, fazendo uso do presente simples dos verbos em língua inglesa, as atividades diárias retratadas referem-se àqueles que vão à escola, jogam, têm acessos a bens culturais. Não se traz, por exemplo, a rotina diária de um garoto que passa algumas horas num sinal de trânsito pedindo ajuda, nem daquele que vai à escola e só então toma café. Ao apresentar essa possibilidade, entendo que podemos estar contribuindo para que os estudantes passem a ter outros olhares sobre as vidas que os cercam, ou o que sejam as suas próprias, e então pensar nas razões para tal. Afinal, numa

perspectiva freireana, a educação como prática da liberdade começa “não quando o educador-educando se encontra com os educando-educadores em situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes” (FREIRE, 1974/2020, p. 115).

Seguindo essa linha de raciocínio, entendo que a disciplina de inglês ofertada pelo curso de SI, por exemplo, também se mostra um locus propício para o tratamento de relações étnico-raciais. Entretanto, quando se pensa no papel do inglês, conforme está posto no PPC, este foca em “Estudo de textos específicos da área de computação. Desenvolvimento e ampliação de estratégias de leitura em língua inglesa [...]” (UFAL, 2018, p. 53). Percebo, com a leitura da ementa, o quanto a disciplina parece querer mostrar-se generalizante e neutra, compromissada apenas com o estudo de textos da área e de estratégias de leitura para decodificação, como se essa escolha, de estudar somente textos da área, dispensasse os alunos de trabalhar outras questões. Por outro lado, tendo em vista o entendimento dos estudos dos letramentos, nos quais me anoro teoricamente, defendo que os processos interpretativos desencadeados com a interação leitor-texto nunca são neutros, nem os textos em si. Ao contrário, são encontros permeados por questões ideológicas. Ao mesmo tempo em que se apresenta dessa forma, a ementa oferece oportunidade para reinterpretações por parte dos docentes. É possível questionar que textos seriam esses ligados à área. Além disso, uma vez que essa escolha esteja nas mãos do professor, é possível que ocorra a seleção de textos que suscitem a crítica, o questionamento, interpretações outras, fora do escopo esperado, limitado pela ementa como dentro da área de computação.

A esse respeito, retomo o que Walsh (2021, p. 74) apresenta sobre o giro decolonial como uma mudança necessária, e sua afirmação de que:

Falar sobre esse tema é também lembrar o argumento apresentado por Paulo Freire de que “[...] não há prática social mais política do que a prática educacional. De fato, a educação pode ocultar a realidade de dominação e alienação ou, ao contrário, pode denunciá-la, anunciar outros caminhos, tornando-se um instrumento emancipatório” (FREIRE, 2003, p. 74, tradução nossa), inclusive na luta pelo conhecimento e sua apropriação. Ainda assim, educação e pedagogia raramente são a base da reflexão e discussão filosóficas.

No que concerne ao neoliberalismo, conforme vimos anteriormente, autores que discutem políticas neoliberais, tais como Hilgers (2011), Dardot e Laval (2013), Chun (2017), Gray, Block e Holborow (2012), problematizam a lógica neoliberal da mercantilização de tudo, da ideia de que tudo pode ser tratado como produto a ser negociado (*commodity*), o que também inclui a mercantilização da língua, a qual pode ser percebida no tratamento do conhecimento linguístico como moeda de troca e na circulação de bens. Estes, em muitos casos, requerem que recursos linguísticos específicos sejam postos em ação para que a circulação se viabilize. De acordo com Heller (2010, p. 105), a conexão da mercantilização da língua e novas formas de colonialismo pode ser visualizada por meio de organismos como *British Council*, *Instituto Cervantes*, *Alliance française* etc, os quais se mostram presentes e fortes em várias localidades do mundo. No Brasil, a partir de finais de 2013, com a instituição do Programa Idiomas sem Fronteiras, por exemplo, exames de proficiência do TOEFL ITP (NASCIMENTO *et al*, 2014) são comprados pelo governo brasileiro e aplicados gratuitamente a estudantes de universidades públicas com o intuito de viabilizar a participação desses alunos em programas de mobilidade acadêmica. Ou seja, mais uma vez, língua, capital e colonialidade se entrelaçam. Em outros termos, por intermédio “das várias formas que a língua adquiriu centralidade no processo de trabalho e nos produtos de trabalho da nova economia, tornou-se uma mercadoria em si mesma e, portanto, atua como um recurso a ser produzido, controlado, distribuído, avaliado e contido” (HELLER, 2010, p. 108, tradução minha)²⁵.

No contexto dos cursos superiores de tecnologia, a ideia seguida é semelhante. Trata-se do ensino de inglês obrigatório com vistas a formar estudantes capazes de serem integrados ao mercado de trabalho do setor de tecnologia, no qual o inglês é considerado uma necessidade. No PPC de SI, essa relação se mostra claramente quando, ao tratar das competências, habilidades e atitudes a serem desenvolvidas no curso, afirma: “O curso de BSI [Bacharelado em SI] também se preocupa em dar uma formação inicial e/ou complementar nas línguas estrangeiras, eliminando um dos grandes limitadores na concretização do sonho de muitos [...]” (UFAL, 2018, p. 17). Essa passagem do PPC reforça

²⁵ “Through the various ways in which language has acquired centrality in the work process and work products of the new economy, language has become a commodity itself and, therefore, acts as a resource to be produced, controlled, distributed, valued, and constrained.”

também a crença de que é o inglês (ou a não presença do idioma) que será responsável pelo sucesso (ou não) dos egressos do curso.

Heller (2011, p. 50, tradução minha) aponta como se deu essa expansão da valorização da linguagem nesse setor, ao afirmar que:

[...] A expansão econômica do pós-guerra e a subsequente transferência dos setores primário e secundário do Primeiro Mundo deixaram espaço para o crescimento do setor terciário, baseado em serviços e informações (Castells, 2000). Ao contrário dos setores primário e secundário, nos quais a comunicação verbal é geralmente difícil e muitas vezes altamente regulada porque é vista como interferindo na produção, o setor terciário tem tudo a ver com comunicação, ao ponto de a linguagem se tornar central não apenas como um processo de trabalho, mas também como produto de trabalho.²⁶

Pensando no contexto brasileiro, e mais especificamente no ensino de inglês direcionado aos cursos superiores de tecnologia digital, entendo ser relevante investigar, de maneira qualitativa²⁷ (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008), e seguindo uma abordagem autoetnográfica (embora não com todos os seus procedimentos, tendo em vista o período pandêmico em que construí essa pesquisa), de que forma o ensino de língua inglesa tem sido entendido no contexto do curso de Sistemas de Informação da UFAL (Penedo). Assim, seguindo o que Heller (2011, p. 10, tradução minha) advoga:

defendo uma abordagem etnográfica da sociolinguística como uma forma de prática crítica, informada pela economia política. O argumento para a etnografia é a sua capacidade de descobrir como a linguagem funciona como prática social situada e como ela está ligada à organização social. O argumento para a economia política é a importância de entender a base

²⁶ “[...] postwar economic expansion and the subsequent relocation of the primary and secondary sectors out of the First World has left space for the growth of the tertiary sector, based on services and information (Castells 2000). Unlike the primary and secondary sectors, where verbal communication is usually difficult and often highly regulated because it is seen to interfere with production, the tertiary sector is all about communication, to the point where language has become central not only as a work process, but also as a work product.”

²⁷ O que caracteriza a pesquisa qualitativa é o uso relativamente menor de “formas de análise estatísticas e [a recusa] a restringir a coleta de dados ao uso de instrumentos altamente estruturados, refutáveis e padronizados, em ambiente descontextualizado. Entretanto, esses instrumentos de coleta de dados, assim como abordagens estatísticas para análise, são usados ocasionalmente, quando é apropriado” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p. 66).

material da organização social e como as condições materiais restringem a maneira como entendemos as coisas.²⁸

Dessa forma, assim como o ensino de inglês no contexto brasileiro da educação básica tem sofrido alterações, ao longo da história como disciplina inexistente, presente no currículo escolar, privilegiada ou optativa, e isso se relaciona às forças neoliberais, ao colonialismo, colonialidade e formas políticas daí decorrentes, é importante entender como, no ensino superior, os cursos de tecnologia tem lidado com a oferta do idioma e as práticas de ensino de língua inglesa. Afinal, assim como Heller (2011, p. 6, tradução minha), entendo a importância de reconhecer o

[...] papel das ciências sociais em estabelecer o que Foucault (1984) chamou de ‘regimes de verdade’, isto é, formas naturalizadas de entender o mundo que ajudam a legitimar relações de poder e que, claro, marginalizam, apagam ou mesmo desvalorizam outras formas de fazer e estar no mundo que serviriam a outros interesses. [...]”²⁹.

Seguindo nessa linha, penso ser pertinente buscar entender, questionar, investigar como os cursos superiores de tecnologia digital oferecidos pela Universidade Federal de Alagoas, em especial o curso de Sistemas de Informação ofertado em Penedo, têm lidado com o ensino de inglês. Reconheço que, como um estudo qualitativo de cunho autoetnográfico, as minhas leituras são parciais e relacionadas às minhas experiências como docente da instituição e pesquisador, cujos papéis se atravessam no fazer científico, pois, consoante Heller (2011, p. 6, tradução minha):

Defendo uma sociolinguística que não seja uma forma de conhecimento especializado, mas sim uma prática social informada e situada, que possa explicar o que vemos, mas que também saiba o porquê de vermos o que vemos e o que significa contar a história. Em outras palavras, quero me afastar de uma posição que reivindica uma produção de conhecimento

²⁸ “I argue for an ethnographic approach to sociolinguistics as a form of critical practice, informed by political economy. The argument for ethnography is its ability to discover how language works as situated social practice, and how it is tied to social organization. The argument for political economy is the importance of understanding the material basis of social organization, and how material conditions constrain how we make sense of things.”

²⁹ “[...] the role of the social sciences in establishing what Foucault (1984) called ‘regimes of truth,’ that is, naturalized ways of understanding the world that help legitimate relations of power and that of course marginalize, erase, and otherwise devalue other ways of doing and being in the world which would serve other interests.[...]”

objetiva, neutra, irrestrita e desinteressada que pode, se assim for solicitado, guiar a ação social e política em direção àquela que entende que a produção de conhecimento está socialmente situada, mas nem por isso menos útil (na verdade, talvez seja mais). Eu também quero confrontar a questão dos interesses atendidos, isto é, como os tipos de conhecimento que estamos interessados em produzir, e produzimos, estão envolvidos em complicadas relações de poder, as quais nem todas podem estar prontamente aparentes para nós, e que nem todas permitem uma previsão confiável das consequências do nosso trabalho.³⁰

Levando esses aspectos em consideração, realizei a pesquisa documental por meio de leitura e problematização do projeto do curso de Sistemas de Informação (campus Arapiraca, em Penedo), cuja análise venho apresentando ao longo dessa primeira seção e darei continuidade na seção seguinte, focando de maneira mais direta na relação do currículo com os estudos de letramentos.

³⁰ “I argue for a sociolinguistics that is not a form of expert knowledge, but rather an informed and situated social practice, one which can account for what we see, but which also knows why we see what we do, and what it means to tell the story. In other words, I want to move away from a position that claims objective, neutral, unconstrained, disinterested knowledge production which can, if called upon to do so, guide social and political action, and toward one that understands knowledge production to be socially situated, but no less useful for that (indeed, perhaps more so). I also want to confront the question of interests served, that is, how the kinds of knowledge we are interested in producing, and do produce, are embedded in complicated relations of power, not all of which may be readily apparent to us, and not all of which allow for reliable prediction of the consequences of our work.”

Capítulo II

2 Currículos e letramentos

2.1 Educação e currículo: o foco no Inglês Instrumental

Conforme narrei anteriormente, ingressei no curso de Letras Inglês, após o curso médio técnico, enfrentando diversas dificuldades com a língua inglesa no ensino superior. Por isso, ao invés dos esperados quatro anos, precisei de sete para concluir a graduação. Relaciono essa minha dificuldade com inglês ao ingressar na universidade, dentre outras coisas, com questões curriculares, tendo em vista que no meu currículo do ensino médio, o inglês era contemplado apenas em um dos anos, haja vista a ideia curricular relacionada ao ensino técnico de foco na formação para o mercado de trabalho. Já no curso de Letras, esperava-se que o aluno ingressante já se comunicasse na língua inglesa, sendo capaz de entender o que era dito em inglês pelos professores durante as aulas e de produzir conversas com docentes e outros estudantes também em língua inglesa (NASCIMENTO, 2013).

Apesar dos obstáculos, saí graduado professor de inglês, passando a atuar na educação básica (ensino privado e público, neste último com contrato temporário), escolas de idiomas, e mais tarde, ao finalizar uma especialização em Tradução na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), comecei a trabalhar no ensino superior privado. Com esta experiência, pude conhecer trabalhadores de diversas ocupações que visavam, no turno noturno, a uma formação em nível superior, nunca sonhada em suas famílias, como havia sido meu caso, sendo muitos deles ajudados por meio do financiamento para cursar o ensino superior, o FIES. Alguns deles viriam a trabalhar na educação básica nas redes pública estadual e de vários municípios de Sergipe.

Anos mais tarde, tive a oportunidade de ingressar no mestrado em educação da UFS e então pesquisar a formação do professor de inglês oferecida na instituição, através de uma perspectiva crítica, e atentando para as forças capitalistas, neoliberais, políticas e coloniais que estavam em jogo naquele currículo em vigência. Assim, tive um primeiro contato com textos de autores especialistas na área de economia que discutiam capitalismo e neoliberalismo, anteriormente à crise de 2008, conforme discussão apresentada na seção 01 desta tese. Ainda, tive a chance de investigar o currículo do curso de Letras

(Português/Inglês) por meio do qual eu havia sido formado, talvez buscando satisfazer a minha necessidade de entender o que havia se passado na minha formação, conforme documentei em Nascimento (2013).

Após a conclusão do mestrado, e motivado pelo plano de expansão das instituições federais, durante os governos Lula e Dilma, busquei concursos públicos, em razão da estabilidade e dos melhores salários, sendo aprovado no concurso para professor de inglês da Universidade Federal de Alagoas, campus Arapiraca, unidade de ensino Penedo, passando a ser lotado como professor de inglês no curso de Sistemas de Informação. Mais uma vez, assim como acontecera comigo antes de fazer o mestrado, senti incômodo em relação à forma como o inglês me parecia ser entendido nesse contexto e, por isso, discuto aspectos que compreendo serem relevantes dessa história, com foco no Projeto Pedagógico Curricular do Curso.

No PPC do curso de SI, onde atuo, inicialmente lecionei a disciplina obrigatória “Inglês Básico”, parte integrante da chamada “Formação Suplementar”. Naquele PPC, com o qual tive contato inicialmente (UFAL, 2014), as disciplinas obrigatórias da matriz curricular dividiam-se em três categorias: 1) disciplinas do tronco inicial (1º período do curso), disciplinas do tronco intermediário – eixo da gestão (2º período) e disciplinas do tronco profissionalizante (3º ao 8º e último períodos do curso). A disciplina “Inglês Básico” fazia parte do tronco profissionalizante, sendo ofertada como disciplina obrigatória no 5º período. Por sua vez, as demais disciplinas do curso, também são apresentadas naquele PPC, distribuídas por área de formação: “As 47 disciplinas projetadas para o Curso de Bacharelado em Sistemas de Informação (BSI) podem ser classificadas em seis áreas de formação distintas: (a) computacional; (b) matemática; (c) gerencial; (d) suplementar; (e) inovadora e (f) humanística. [...]” (UFAL, 2014, p. 28).

A formação computacional equivalia a 1680 horas, ou seja, 53% da carga horária do curso de SI. A formação matemática a 380 horas, 12% da carga horária do curso. A formação gerencial, 320 horas, pouco menos de 10% do bacharelado sob análise. Outras 320 horas eram dedicadas à formação suplementar, categoria na qual se encontrava a disciplina “Inglês Básico”. A formação inovadora era responsável por 200 horas, 6% da carga horária de SI. Por fim, a formação humanística reunia 160 horas, cerca de 5% da carga horária total do curso (UFAL, 2014).

As disciplinas desse tronco suplementar, as quais correspondiam a 10% da carga horária total do curso, eram, além de “Inglês Básico”, “Produção Conhecimento: Ciência e Não-Ciência”, “Seminário Integrador I”, “Seminário Integrador II”, além de “Marketing, Mídia e Comunicação”. “Inglês Básico” era, naquele momento, uma disciplina com carga horária de 40h (02 créditos), atendendo ao que estava posto no PPC de 2014, em vigência quando ingressei na instituição. Neste, a ementa da disciplina, a ser ofertada no 5º período era a seguinte: “Estudo de textos específicos da área de computação visando compreensão. Aspectos gramaticais e morfológicos pertinentes à compreensão. *Desenvolvimento e ampliação das estratégias de leitura*” (UFAL, 2014, p. 60, grifos meus), caracterizando-se, assim, como a tradicional disciplina de Inglês Instrumental.

Considerando que é a resolução nº 65/2013 de 07/10/2013 da UFAL que aprova a criação e implantação do curso de graduação em Sistema de Informação (bacharelado) da unidade de Penedo, infere-se que o PPC datado de 2014, cujas informações mais relevantes apresentei acima, é o primeiro projeto pedagógico do curso de SI em análise. No sítio eletrônico da instituição, é possível verificar que houve um outro PPC datado de 2017, mais precisamente do mês de abril daquele ano. Contudo, tendo em vista que nesta tese me proponho a analisar o momento atual, o PPC de 2017, que durou apenas um ano em vigência, não será analisado de uma maneira mais ampla. Aqui apenas registro a sua existência, o que sinaliza, a meu ver, uma possível necessidade de mudanças ou alterações no PPC inicial. Pelo que me recordo daquele momento, tratou-se de alterações em virtude de visita e avaliação do curso de SI por parte do MEC. Na entrevista com o presidente do NDE e coordenador do curso no momento de alteração para o PPC de 2018, confirmei a informação de que o PPC de 2017 sofrera apenas alterações corretivas para estar pronto para a visita do MEC que estava para acontecer. Havia erros no documento que exigiam uma correção imediata, tais como ementa de uma disciplina no lugar de uma outra. Já o PPC de 2018, este foi alterado em virtude da necessidade de adequações à legislação vigente. Segundo o entrevistado, as mudanças visavam a atender aos referenciais de formação da SBC.

Quanto à disciplina de Inglês presente no PPC de 2017, ressalto que, manteve-se o nome “Inglês Básico”, no 5º período, com a mesma carga horária de 40h (02 créditos), também pertencendo à área de formação suplementar, a qual contava, da mesma forma que no PPC de 2014, com 320 horas, ou seja, 10% da carga horária total do curso. Junto ao “Inglês

Básico”, faziam parte da formação complementar as mesmas disciplinas do PPC anterior: “Produção Conhecimento: Ciência e Não-Ciência”, “Seminário Integrador I”, “Seminário Integrador II”, além de “Marketing, Mídia e Comunicação”. Ou seja, muito do que se observa no PPC de 2014 encontra-se presente no PPC de 2017.

Em se tratando do PPC de SI de 2018, atualmente em vigência, objeto de análise mais aprofundada ao longo desta pesquisa, este foi publicado em outubro de 2018, pouco mais de um ano após o PPC de 2017. Há no documento, conforme explicitarei na seção 01 desta tese, 130 páginas divididas em 23 seções. Do ponto de vista curricular, chama atenção o fato de que deixa de existir a divisão adotada nos PPCs anteriores, em disciplinas do tronco inicial, disciplinas do tronco intermediário (eixo da gestão) e disciplinas do tronco profissionalizante. De maneira semelhante, deixa de ser adotada a nomenclatura relativa às áreas de formação anteriormente adotadas: computacional; matemática; gerencial; suplementar; inovadora e humanística. Em seu lugar, o currículo do bacharelado em SI passa a ser assim dividido: a) formação básica; b) formação tecnológica; c) formação complementar; d) formação humanística. A justificativa para a existência dessas quatro áreas de formação para o bacharel em SI é assim apresentada:

As diretrizes curriculares para o curso de bacharelado de sistemas de informação obedecem às recomendações estabelecidas pela SBC (Sociedade Brasileira de Computação), a qual recomenda que os cursos de Sistemas de Informação devem ser compostos por quatro grandes núcleos de formação” (UFAL, 2018, p. 24).

De forma a deixar claro o que cada área engloba, o PPC estabelece o grupo de disciplinas que se liga a cada área específica:

- a) Formação básica: compreende os princípios básicos da área de computação e matemática, conceitos estes necessários para o entendimento e projeto de computadores e sistemas computacionais. As disciplinas elementares que contemplam esse núcleo são: Matemática 1; Introdução à Sistemas de Informação; Introdução a Lógica de Programação; e demais disciplinas voltadas à Programação e Matemática.
- b) Formação tecnológica: oferece aos egressos o conhecimento de área correlacionadas à computação que, juntamente ao conhecimento básico, possibilitarão o desenvolvimento tecnológico da computação. As disciplinas elementares que contemplam esse núcleo são: Sistemas Operacionais; Redes de Computadores; Sistemas Distribuídos; Banco de

Dados; Engenharia de Software; Sistemas Multimídia; Interação Humano-computador; e Inteligência Artificial.

c) Formação complementar: oferece aos egressos do curso uma interação com profissionais oriundos de outras profissões e aplicação dos conhecimentos adquiridos em áreas que necessitam de apoio computacional. As disciplinas elementares que contemplam esse núcleo são: Direito Aplicado à Informática; Introdução à Administração; Introdução a Ciências Econômicas; e Informação contábil para gestão.

d) Formação humanística: oferece aos egressos uma dimensão social e humana do papel e responsabilidades do profissional de computação no mercado de trabalho, conhecimentos adquiridos em áreas que necessitam de apoio computacional. As disciplinas elementares que contemplam esse núcleo são: Computador, Sociedade e Ética Profissional; Gestão de Equipes e Liderança; e Inovação Tecnológica e Empreendedorismo. (UFAL, 2018, p. 25).

Percebe-se, por meio da leitura do trecho do documento apresentado, que a disciplina de língua inglesa é esquecida nessa explicação. Ou seja, não está dito a que grande núcleo de formação, dentre os quatro adotados no PPC atual, pertence a disciplina de inglês. Como a antiga área (adotada nos PCCs anteriores – 2014 e 2017) intitulada de “suplementar” deixa de existir, havendo apenas básica, tecnológica, complementar e humanística, pressuponho que inglês pudesse parte do núcleo denominado humanístico, mas não há, ao longo do documento, nenhuma menção a esse respeito. Esse “esquecimento” talvez denote a falta de importância atribuída à disciplina por parte dos demais professores, da área de SI, os quais são os elaboradores do documento. Intrigado com essa questão, fui em busca de outras explicações a respeito dessas grandes áreas, em especial, do que diferenciava a formação complementar da humanística, tendo em vista que estava claro que inglês não seria entendido como pertencente à área denominada básica, haja vista a explicação já apresentada no PPC, de que essa área “compreende os princípios básicos da área de computação e matemática” (UFAL, 2018, p. 25). De maneira semelhante, não pertenceria à área de formação tecnológica, uma vez que esta relaciona-se à “[...] computação que, juntamente ao conhecimento básico, possibilitarão o desenvolvimento tecnológico da computação” (UFAL, 2018, p. 25).

Já em relação ao núcleo denominado formação complementar, está dito no PPC que se trata da interação com outras áreas do conhecimento nas quais o profissional de SI pode atuar, de forma a atender a necessidades sociais em diversos setores, tais como hospitalares, administrativos, industriais, dentre outros. Assim, “[...] é importante que os egressos de

cursos da área de computação tenham conhecimentos de algumas áreas complementares como, por exemplo, economia, direito, administração etc [...].” (UFAL, 2018, p. 26). Entendo, portanto, que não seria o caso do inglês, área na qual o profissional de SI não atuaria.

Por sua vez, o núcleo de formação humanística, de acordo com explicações adicionais apresentadas no documento, este:

[...] deve provar ao egresso uma dimensão social e humana do papel e responsabilidades do profissional de sistemas de informação no mercado de trabalho. Neste contexto, devem ser destacados alguns aspectos importantes, ligados ao empreendedorismo, sociedade e ética no âmbito digital. O Empreendedorismo, em particular, é uma nova forma de tornar o setor produtivo mais competitivo e criativo. Sua prática pode ser interpretada como uma nova estratégia de política industrial com vistas ao desenvolvimento e progresso do País. (UFAL, 2018, p. 27).

Assim, apesar de inicialmente acreditar que a disciplina de inglês faria parte do núcleo de formação humanística, ainda que isto não esteja explicitado em parte alguma do currículo, fico com muitas dúvidas quanto ao entendimento do curso a esse respeito. Nessa formação humanística, apesar de sugerir a questão humana na denominação, o foco, como pode ser observado na citação, mostra-se relacionado ao empreendedorismo, o qual, a meu ver, e conforme discuti na seção 01 desta tese, tende a afastar-se dos aspectos mais humanos da vida coletiva, ao seguir a lógica de responsabilizar individualmente os trabalhadores, aí incluídos os da área de Sistemas de Informação, pelo seu sucesso ou fracasso, e cobrar deles uma atitude empreendedora capaz de mudar suas vidas.

A entrevista com o presidente do NDE, e coordenador do curso de SI no momento da reforma curricular de 2018, revelou que o entendimento quanto à formação de bacharéis de SI em Penedo está diretamente ligado ao mercado, ou seja, a formação “não trabalha do ponto de vista científico, de criação de linguagens, de programação, não. Ele pega a linguagem de programação que está sendo melhor utilizada no momento e no mercado, e faz com que os alunos aprendam essa linguagem de programação para que criem um produto que possa ser vendido e negociado” (Fonte: Entrevista). Assim, fica clara a dimensão empreendedora da formação do bacharel em SI.

Quanto ao núcleo de formação do qual o inglês faria parte – a) formação básica; b) formação tecnológica; c) formação complementar; ou d) formação humanística – o entrevistado afirmou desconhecer em qual área o inglês estaria inserido. Ele relatou as mudanças ocorridas nas áreas, mas disse não se recordar de em que área estaria a disciplina.

Ressalto que posteriormente à seção “9.2 Estrutura Curricular” que vinha explorando, na qual se encontra a última citação e na qual há a explicação dos núcleos de formação adotados no PPC, encontra-se a seção “9.3 Tempo de Integralização do Curso” e em seguida já encontramos a seção “9.4 Matriz Curricular/Disciplinas Obrigatórias”. Nesta seção, são apresentadas as disciplinas por semestre. Nela, é possível encontrar a disciplina, agora renomeada, “Inglês Instrumental” (UFAL, 2018) em contraposição ao nome adotado anteriormente, “Inglês Básico” (UFAL 2014, 2017). Vale a pena chamar atenção para o fato de que é apenas nesse trecho do PPC que o inglês aparece pela primeira vez, mais precisamente, na página 28 do documento. Com a adoção da nova nomenclatura, Inglês Instrumental, a qual se relaciona ao ensino de inglês para fins específicos (*English for Specific Purposes* – ESP), considero relevante retomar a história desse ensino.

Quando se considera a história do desenvolvimento do ensino de inglês para fins específicos, percebe-se a tendência a atender correntes globais relacionadas ao ensino de inglês como língua estrangeira. De acordo com Hutchinson e Waters (1987), o ensino do inglês para fins específicos remonta à década de 1960, em virtude de diversos motivos, sendo um dos principais o final da Segunda Guerra Mundial. Isso porque tal fato fortalece os Estados Unidos da América como país predominante na economia do mundo ocidental, o que faz com que a língua inglesa ganhe não apenas atenção, mas também se torne uma das línguas mais importantes nas transações comerciais, no trabalho e nas atividades acadêmicas.

Surgem, assim, novas necessidades de aprendizado de língua inglesa, que vão além do aprendizado do idioma como parte da boa educação, motivo comumente adotado anteriormente para justificar o aprendizado de uma língua estrangeira. Naquele momento histórico, portanto, aprender a língua inglesa tornou-se uma necessidade por razões muito específicas e, assim, configurou-se como uma atividade a ser realizada em períodos mais curtos de forma a atender objetivos mais específicos (ROBINSON, 1991).

Esse ensino, chamado de inglês para fins específicos (*English for Specific Purposes* - ESP), atravessou várias fases de desenvolvimento teórico, nas quais ganhou diversificadas

ênfases, sendo as primeiras: "análise de registro", "análise do discurso ou retórica" e "análise do alvo". Essas três possibilidades, utilizadas inicialmente para o trabalho com ESP, tinham em comum o fato de serem abordagens centradas na língua. Assim, o foco estava no próprio idioma, na identificação de características linguísticas que atendessem às necessidades linguísticas dos alunos, especialmente as acadêmicas e profissionais (ROBINSON, 1991).

De acordo com Hutchinson e Waters (1987), numa outra fase, o trabalho com ESP desenvolveu-se por meio do estudo de "habilidades e estratégias", considerada como um avanço nas perspectivas teóricas associadas ao ESP. Isso porque era uma tentativa de olhar abaixo das formas superficiais da língua e considerar os processos cognitivos subjacentes ao uso da linguagem, permitindo aos alunos construir sentido por meio do discurso. Assim, os aprendizes de línguas são convidados a refletir sobre os processos interpretativos que empregam no uso da linguagem. Devido à sua natureza, o ESP seguindo essa abordagem, teve uma ênfase especial no desenvolvimento de habilidades de leitura e audição, consideradas, naquele momento, mais facilmente ensináveis por meio do desenvolvimento de estratégias.

No Brasil, a consolidação de cursos de inglês para fins específicos remonta aos anos de 1980, e se deu por meio da estruturação e implementação do Projeto Nacional de ESP nas universidades brasileiras (CELANI *et al*, 1988, 2005, 2009). Naquele momento, a análise da pesquisa realizada no início do Projeto, ainda na década de 1970, das necessidades dos alunos, revelou que os estudantes universitários brasileiros precisavam ter acesso a literatura especializada em seu campo de trabalho ou estudo específico. Assim, o entendimento foi de que o ensino de inglês para fins específicos deveria contemplar a habilidade de leitura. Esta, então, tornou-se foco do ensino da língua inglesa no contexto do ESP brasileiro, seguindo o que Hutchinson e Waters (1987) chamaram de fase de "habilidades e estratégias" do ESP.

Ainda, no nosso país, segundo Ramos (2009, p. 36),

o projeto, executado entre 1980 e 1990 [...] tinha como objetivo o aprimoramento do uso de inglês por pesquisadores brasileiros, professores de diferentes áreas de especialidade e técnicos, principalmente no que dizia respeito à leitura de materiais das respectivas áreas. Para que esse objetivo pudesse ser implementado, foi necessário que os esforços se concentrassem na capacitação docente de professores de inglês que trabalhavam em universidades brasileiras e, posteriormente, nas escolas técnicas federais

[...] para o ensino da compreensão escrita por meio do ensino de estratégias e de textos autênticos, algo, que nessa época, [...] era bastante incomum.

Ramos (2009) destaca ainda que o projeto se desenvolveu, ao longo de dez anos, em duas fases. A primeira fase envolveu visitas a diversas universidades federais de forma a preparar as instituições para trabalhar de acordo com a proposta, caso fosse verificada a necessidade de se ter um projeto de Inglês Instrumental. Essa fase também envolveu a realização de um seminário incluindo a participação de doze universidades brasileiras com o intuito de explorar possibilidades de criação de materiais didáticos em grupos, levando em conta os conhecimentos dos professores e suas preocupações. Já na fase II, destacam-se como acontecimentos principais, a criação de publicações que visavam auxiliar o trabalho de capacitação de professores e de produção de material didático; compartilhamento de informações relativas ao projeto; divulgação de pesquisas e relatos de experiência na área; além da chegada de três especialistas britânicos.

Retomo, aqui, à discussão que apresentei na seção 01 desta tese, na qual questionei que valores parecem ser revelados quando é dado destaque ao outro, nesse caso, o colonizador britânico, enquanto aquele que só tem a nos ensinar, e cuja presença é um fundamento importante, ou mesmo um elemento legitimador para a realização e reconhecimento do projeto, apesar de todo o trabalho já em desenvolvimento por pesquisadores e docentes brasileiros. É como se o atestado, de que de fato o projeto era bom, precisava ser conferido por um britânico, “dono” da língua inglesa. Cabe ressaltar, ainda, que o projeto de ESP no Brasil recebeu investimentos do Conselho Britânico, organização interessada na difusão do inglês “britânico” no Brasil. A esse respeito, Pratt (2019) discute a questão da colonialidade entre os intelectuais como uma atividade que perdura até os dias atuais, ao afirmar que:

Em sua [Rivera Cusicanqui] leitura da história moderna, longe de eliminar as hierarquias coloniais, as elites sociais e intelectuais se engajaram em ondas de recolonização que as reproduzem de forma continuamente redesenhadas. [...] A modernidade do século XX, a modernização, o progresso e o multiculturalismo e hibridismo pós-moderno do final do século XX representam ondas de recolonização, a reengenharia contínua das relações racializadas de dominação, exploração e exclusão do colonialismo. Outros teóricos compartilharam esse insight. [...] O teórico brasileiro Roberto Schwarz vê as intelligentsias latino-americanas presas

em esforços infindáveis e fúteis para implementar “ideias fora de lugar” implacavelmente exportadas da Europa [...].

A prática acadêmica contemporânea recoloniza ao conceder à Europa o monopólio da teoria, um monopólio concedido repetidamente por estudiosos nas Américas. O paradigma extrativista prevalece: a América Latina fornece matérias-primas que são processadas por meio de maquinário teórico europeu e enviadas de volta de forma já interpretada para consumo. (PRATT, 2019, p. 121-122, tradução minha).³¹

A história do ESP nas universidades brasileiras, incluindo os questionamentos que faço acerca do seu engajamento com a colonialidade, em virtude, especialmente, da importância legitimadora atribuída aos “britânicos” dentro do projeto, parece-me bastante sintonizada com as ideias apresentadas por Pratt (2019), no que concerne à sua característica que eu chamaria de recolonizadora, conforme argumenta a autora citada. Essa história ajuda-me a compreender muito do que parece ser o entendimento generalizado da disciplina de inglês em cursos da área de ciência da computação ainda atualmente, a exemplo do curso selecionado para esta pesquisa, de uma maneira mais restrita, mas abrangendo vários outros cursos da área espalhados pelo país. Às reflexões já apresentadas, adiciono os esclarecimentos de Zacchi (2008, p. 2942) quanto ao fato de que:

o que no Brasil se convencionou a chamar Inglês Instrumental corresponde em inglês aos termos Inglês para Fins Específicos (ESP) e Inglês para Fins Acadêmicos (EAP). De acordo com Benesch (2001, p. 25), o surgimento do ESP é normalmente analisado a partir de um discurso de neutralidade e consenso que aceita sem relutância a predominância do inglês em universidades e na área de ciência e tecnologia, apresentando-a como natural e inevitável. O ESP é então apresentado por especialistas como uma resposta lógica a essa predominância. Benesch (p. 27) argumenta que o que essas análises das origens do ESP não abordam são os esforços conjuntos de agências governamentais, fundações privadas, universidades e indústrias norte-americanas e britânicas de promover vigorosamente o ensino de língua inglesa tanto em seus países como no exterior e de amparar o ESP

³¹ “[...] In her [Rivera Cusicanqui] reading of modern history, far from eliminating colonial hierarchies, social and intellectual elites have engaged in waves of recolonization that reproduce them in continuously reengineered form. [...] 20th century modernity, modernization, progress, and late 20th century postmodern multiculturalism and hybridity represent waves of recolonization, the continuous re-engineering of colonialism’s racialized relations of domination, exploitation, and exclusion. Other theorists have shared this insight. [...] Brazilian theorist Roberto Schwarz sees Latin American intelligentsias as trapped in endless and futile efforts to implement “misplaced ideas” (ideias fora de lugar) relentlessly exported from Europe [...]. Contemporary academic practice recolonizes by granting Europe a monopoly on theory, a monopoly conceded over and over again by scholars in the Americas. The extractive paradigm prevails: Latin America provides raw materials which are processed through European theoretical machinery and shipped back in already interpreted consumable form.”

como forma de expansão de interesses políticos e econômicos. A autora então contesta o desenvolvimento natural e inevitável do ESP, argumentando que este nunca foi um empreendimento de puro ensino de língua, mas também político e econômico, o que coloca em xeque as implicações éticas de todo o processo (p. 31). Assim, sem uma análise explícita dessas motivações subjacentes e das relações de poder, o professor de ESP fica impossibilitado de conscientizar-se da ética de sua prática, perguntar-se a quem ele está servindo e examinar as possíveis consequências do seu trabalho, restando-lhe apenas consentir no papel institucional de promover transferência de conhecimento em detrimento do pensamento crítico. Benesch defende então o ensino crítico de ESP/EAP, que vai além do instrumentalismo pragmático e “ajuda os alunos a articular e formalizar sua resistência, a participar mais democraticamente como membros de uma comunidade acadêmica e da sociedade como um todo” (p. 61).

Conforme defende o autor supracitado, apesar de sua origem, e de como comumente tem sido visto, o ensino da disciplina *Inglês Instrumental* pode tomar novos rumos e adquirir outros atributos capazes de formar alunos críticos e questionadores, inclusive da própria maneira como tem se dado o ensino da disciplina.

No caso do curso de Sistemas de Informação, conforme dito anteriormente, este teve sua criação em 2013, como parte do projeto de interiorização das universidades públicas brasileiras, parte do Reuni. O seu Projeto Pedagógico Curricular, datado de 2014, teve sua primeira atualização em 2017 e uma segunda em 2018.

Apesar do foco desta tese estar no ensino de inglês no curso de Sistemas de Informação de Penedo, vale destacar que, no que concerne ao ensino de inglês, nos três cursos de graduação da UFAL da área de computação que ofertam essa disciplina, está registrado nas ementas das disciplinas de inglês instrumental, dentre outros aspectos, algo em comum: “desenvolvimento e ampliação das estratégias de leitura [de textos em língua inglesa]” (UFAL, 2019; 2014; 2018). A interpretação que é possível fazer é a de que a língua no contexto dos projetos parece ser compreendida como um sistema, composto por partes, cujo ensino poderia ser congelado e separado em uma das habilidades linguísticas – a leitura, bem como privilegiar um tipo de texto, o escrito. De fato, como argumenta Zacchi (2008), apoiando-se em Busnardo e Braga (1987), o ensino de Inglês Instrumental no Brasil:

[...] é geralmente apresentado como a única forma de se evitar a alienação no ensino e aprendizagem, já que permite o acesso a informações essenciais nas áreas de ciência, tecnologia e humanidades. Embora [...] acreditem que

o texto escrito seja uma das maneiras mais eficientes e práticas de colocar o aluno em contato com uma língua estrangeira de maneira crítica, as metodologias de inglês instrumental normalmente refletem um conceito de linguagem que reduz a comunicação a um mero exercício de recuperação de informação. É necessário, entretanto, ir além desse conceito e enfatizar os aspectos sociais da leitura, principalmente em situações de assimetria cultural. Uma análise sociolinguística da posição privilegiada que o inglês e o conhecimento científico e tecnológico anglo-norte-americano ocupam no Brasil pode ser de grande utilidade para o ensino de leitura. Da mesma forma, considerando-se que a sala de aula de línguas deve ser um espaço para reflexão crítica, é fundamental desmitificar a cultura e a língua alvo e incentivar os alunos a questionar e avaliar antes de aceitar ou rejeitar as proposições que são apresentadas sobre elas [...].

Segundo essa perspectiva de considerar outras leituras possíveis, além daquela que remete à recuperação de uma informação já considerada dada, e outros textos, além do escrito, entendo que os estudos dos letramentos (LANKSHEAR; KNOBEL, 2003) vêm a se configurar como um caminho que possibilita desafiar esses entendimentos ao compreender leitura/linguagem/língua numa perspectiva sociocultural, configurando-se, portanto, como uma prática social. Assim, “engajar-se em práticas situadas nas quais os sentidos se constroem ao relacionar textos com formas maiores de fazer, e de ser, é envolver-se em letramento – ou melhor, letramentos, já que somos todos aprendizes de mais de um”³² (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008a, p. 7, tradução minha). Além disso, ao compreender variadas formas de manifestação da linguagem como textos, tais como imagens, áudios, gestos, dentre tantos outros, aproxima-se de uma concepção de leitura que difere radicalmente daquela proposta pelo projeto de ESP, com foco na leitura do texto escrito, sem qualquer possibilidade de abertura para a multimodalidade e/ou reflexões críticas.

Na contramão da história do ensino de ESP no Brasil, começam a surgir algumas propostas de ensino crítico de inglês para fins específicos, tais como Takaki (2012), Morgan (2010), Chun (2015), as quais defendem que é possível haver um ensino com propósito específico da língua inglesa que vá além do aspecto instrumental, passando a englobar o questionamento crítico. Aqui, explico a alteração no PPC de 2018 da nomenclatura adotada para a disciplina de inglês ofertada pelo curso de SI. Para este PPC, pude participar de mudanças referentes à disciplina sob minha responsabilidade. Assim, foi sugestão minha a

³² “Engaging in situated practices where we make meanings by relating texts to larger ways of doing and being is engaging in literacy – or, more accurately, literacies, since we are all apprenticed to more than one.”

troca de “Inglês Básico” por “Inglês Instrumental”. A meu ver, não se trata de dimensionar/partir/subdividir uma língua em básico, intermediário e avançado, o que é contrário ao entendimento de língua na perspectiva dos letramentos. Além disso, entendendo que o *inglês instrumental* poderia seguir uma linha crítica, achei mais prudente adotar a nomenclatura mais conhecida nacionalmente e propor as mudanças possíveis na redação da ementa e na minha prática.

Cabe esclarecer que o conceito de crítica aqui adotado se refere ao que Monte Mór (2013a) chama de *critique* em oposição ao termo *criticism*. De acordo com a autora, a ideia de *critique* está ligada à crítica como a capacidade que todo e qualquer cidadão possui, independentemente do nível de escolaridade, de questionar as perspectivas postas e estar aberto a entender que outros diferentes vieses são possíveis, assim, afastando-se do conceito de *criticism* que, para a autora, apoiando-se em Barthes (1999), se relaciona à crítica universitária, questão que busco aprofundar na próxima seção desta tese.

Autores, tais como Benesch (2001, 2009), Morgan (2009, 2010) e Chun (2009, 2015), entendem a necessidade, especialmente a partir dos estudos de teoria crítica, de revisitar o ensino de inglês para fins específicos, ao defenderem um ensino crítico de inglês para fins acadêmicos – nomenclatura adotada em virtude dos seus contextos de ensino, mas que não deixa de ser uma prática crítica de ESP. Os autores partem da premissa principal de que a língua não é neutra. Ao contrário, trata-se de uma construção social repleta de sentidos. Dessa forma, sugere-se que ESP pode realizar seus objetivos de forma mais completa ao envolver em suas práticas pedagógicas características de letramento crítico capazes de questionar posicionamentos, poder, hegemonia, verdades, veiculados por meio da língua.

Takaki (2012) segue uma linha semelhante, focando no contexto brasileiro, ao apresentar o letramento crítico para programas de *inglês instrumental* como uma prática que possibilita a expansão da capacidade crítico-interpretativa dos participantes de um curso de inglês instrumental ofertado numa universidade pública brasileira. Para os autores, portanto, segundo o viés do letramento crítico, os sentidos, ao invés de entendidos como postos previamente pelo autor, são estabelecidos por meio da interação língua, cultura e sociedade durante a leitura do texto. Constituem-se, então, como uma prática ideológica, cujas interpretações são resultantes das vivências dos aprendizes em seus contextos (JORDÃO, 2013). Seguindo essa perspectiva:

Não se trata, portanto, de impor ao aluno uma visão de mundo preestabelecida. O professor assume, na verdade, o papel de acrescentar à visão de mundo dos alunos um conhecimento prévio (contextos) que em geral eles não possuem. Caberá ao próprio aluno, de posse desse conhecimento, ponderar sobre os diversos pontos de vista que incidem sobre uma determinada questão. (ZACCHI, 2008, p. 2944).

Nesse sentido, é preciso ponderar acerca do papel do inglês nos processos educativos e que papéis a língua ocupa nos diferentes currículos nos quais está presente. Assim, no que concerne a currículo, tendo em vista que o inglês instrumental faz parte das grades curriculares de cursos superiores no Brasil, é relevante retomar o conceito de currículo, tendo em vista que esta tese tem como objeto de análise o currículo do curso de Sistemas de Informação. De acordo com Silva (2018, p. 7), estudos na área de currículo devem ter clara a compreensão de que, ao invés de ser visto como algo fixo, o currículo precisa ser entendido como um “artefato social e histórico, sujeito a mudanças e flutuações”. Dessa maneira, qualquer análise curricular pretendida deve “tentar captar as rupturas e disjunturas, surpreendendo, na história, não apenas aqueles pontos de continuidade e evolução, mas também as grandes descontinuidades”.

É nesse contexto que a disciplina conhecida como Inglês Instrumental acaba recebendo diferentes nomenclaturas e é compreendida de diversificadas maneiras nos diversos cursos superiores nos quais é ofertada. Com a minha chegada à UFAL, deparei-me com a disciplina denominada “Inglês Básico” ofertada ao curso de Sistemas de Informação, cuja ementa, ainda que não seja parte da minha análise, aqui apresento, tendo em vista que o seu texto contém elementos que me permitiam identificá-la como inglês instrumental: “*Estudo de textos específicos da área de computação visando compreensão. Aspectos gramaticais e morfológicos pertinentes à compreensão. Desenvolvimento e ampliação das estratégias de leitura.*” (UFAL, 2014, p. 60, grifos meus). A meu ver, estudos de textos, com foco apenas na leitura, e o desenvolvimento de estratégias de leitura remetem ao *Inglês Instrumental* no Brasil, parte do projeto de ESP mencionado anteriormente, cujo objetivo primordial era contemplar a habilidade de leitura. Foi a partir do projeto, conforme pontuei anteriormente, que a leitura (do texto escrito alfabético) na área específica, por meio do uso de estratégias, tornou-se foco do ensino da língua inglesa no contexto do ESP brasileiro. Ou

seja, era a versão brasileira do que Hutchinson e Waters (1987) chamaram de fase de "habilidades e estratégias" do ESP.

Com a primeira reforma curricular do curso, na qual pude fazer algumas alterações na disciplina sob minha responsabilidade, conforme pontuei anteriormente, ocorrida em 2018, esta passou-se a chamar *Inglês Instrumental*, com uma ementa diferente da anterior, a qual será analisada posteriormente.

Para fins de análise de currículo, Moreira e Tadeu (2013) advogam a existência de três tipos de teorias de currículo: tradicionais, críticas e pós-críticas. As primeiras, as tradicionais, “preocupam-se, predominantemente, com a organização do processo curricular, apresentando-se como neutras, científicas, desinteressadas” (MOREIRA; TADEU, 2013, p. 7). As teorias críticas, por sua vez, as quais se desenvolvem a partir dos anos 1970, apresentam-se como “reação às teorias tradicionais e acentuam que toda teoria está inevitavelmente implicada em relações de poder [...] voltando sua atenção para o conhecimento escolar e para os critérios implicados em sua seleção, distribuição, hierarquização, organização e transmissão nas escolas e salas de aula” (MOREIRA; TADEU, 2013, p. 7-8).

Já as teorias pós-críticas, as quais embasam a análise que empreendo neste trabalho, vêm, a partir dos anos de 1990, apresentar novos questionamentos aos já trazidos pelas teorias críticas do currículo. Assim,

as categorias mais usuais na teorização crítica – poder, ideologia, hegemonia, reprodução, resistência e classe social – começam a ser substituídas por outras: cultura, identidade, subjetividade, raça, gênero, sexualidade, discurso, linguagem. A ênfase no conhecimento escolar desvia-se para a cultura e, como consequência, o objetivo central nas discussões passa a ser a compreensão das relações entre currículo, cultura e poder. (MOREIRA; TADEU, 2013, p. 8-9).

É levando essas questões em consideração que tenho buscado desenvolver a análise acerca do lugar que ocupa o ensino de inglês nos currículos dos cursos da área de ciência da computação da UFAL, em especial no curso de Sistemas de Informação, no qual atuo. Foi seguindo essa linha de raciocínio também que busquei problematizar, na seção 01 desta tese, o lugar das relações étnico-raciais no currículo, as quais são citadas, mas não me parecem ser de fato levadas em conta ao longo do currículo do curso. De maneira análoga, parece ser o

caso do inglês, levando em consideração em que espaço ele é mencionado inicialmente no PPC vigente, e a sua não inclusão em nenhum dos quatro núcleos de formação adotados no documento, conforme discuti anteriormente nesta seção.

Na análise curricular do curso de SI, parto ainda da compreensão de que:

[...] O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma *tradição seletiva*, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos, concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo (APPLE, 2013, p. 71).

Nesse sentido, acredito que o PPC de SI é resultante de uma seleção de conhecimentos considerados válidos, especialmente por parte da Sociedade Brasileira de Computação (SBC). Chego a essa conclusão em virtude do espaço que esta organização ocupa no documento. Chama atenção, em especial, o fato de que há no PPC toda uma seção dedicada à SBC: “9.5 Análise Comparativa da Matriz Curricular com o Currículo de Referência para os Cursos de Bacharelado em Sistemas de informação da Sociedade Brasileira de Computação (SBC)”, composta de 3 páginas no documento. Em virtude disso, busquei conhecer mais acerca desse currículo de referência no sítio eletrônico da SBC. Lá, tive acesso ao documento intitulado Currículo de Referência citado no PPC, datado de 2003³³. Trata-se do “Currículo de Referência para Cursos de Bacharelado em Sistemas de Informação - Versão 2003”, parte de um documento maior intitulado “Currículo de Referência da SBC para Cursos de Graduação em Computação e Informática”. No início do documento está dito que:

Este documento foi elaborado pelos grupos de trabalho da Diretoria de Educação da SBC encarregados de elaborar uma proposta de currículo de referência para os cursos de graduação na área de Computação e Informática. [...] Este documento foi submetido à Assembleia Geral da SBC, em agosto de 2003, em Campinas e constitui o Currículo de Referência da SBC – versão 2003, referenciado por CR99.01 [Currículo de Referência de 1999].

³³ Vale salientar que, no PPC, esse currículo de referência para os cursos de bacharelado em SI da SBC, aparece ora com data de 2003, ora 2013. Entretanto, as pesquisas que realizei junto à SBC e as leituras daí decorrentes permitem-me afirmar que se refere ao documento de 2003. Portanto, a menção a 2013 trata-se de um erro de data presente no PPC.

O objetivo do CR99.01 é servir de referência, em sintonia com as Diretrizes Curriculares para a Área de Computação e Informática, para a criação de currículos para os cursos na área de computação, tanto para cursos que tenham a computação como atividade-fim como para cursos que tenham a computação como atividade-meio. [...]

Entende-se por Computação ou Informática o corpo de conhecimento a respeito de computadores, sistemas de computação e suas aplicações, englobando aspectos teóricos, experimentais, de modelagem e de projeto. Os cursos desta área dividem-se naqueles que têm a computação como atividade-fim, naqueles que têm a computação como atividade-meio e nos cursos de Licenciatura em Computação. De acordo com as diretrizes curriculares do MEC, cursos que têm a computação como atividade-fim devem ser denominados Bacharelado em Ciência da Computação ou Engenharia de Computação. Cursos que têm a computação como atividade-meio devem ser denominados, Bacharelado em Sistemas de Informação. [...]

A primeira parte deste documento é dedicada aos cursos de Bacharelado em Ciência da Computação e de Engenharia de Computação. Um anexo contém o currículo de referência para os cursos de Bacharelado em Sistemas de Informação. (SBC, 2003, p. 1).

A partir dessa explicação, e agora entendendo que o curso analisado promove uma formação que entende a computação como atividade-meio, dediquei-me à leitura do documento como um todo, o que perfaz 45 páginas, mas foquei no anexo citado, o qual trata exclusivamente dos cursos de Bacharelado em SI – da página 18 até a 45 do documento. Nesse anexo, explicita-se o objetivo do currículo de referência. Além disso, apresenta-se e define-se a área de SI da seguinte maneira:

[...] o objetivo é propor a formação de um cidadão que atue profissionalmente na pesquisa, desenvolvimento e gestão de sistemas de informação. Um sistema de informação pode ser definido como "... um conjunto de componentes inter-relacionados para coleta (ou recuperação), processamento, armazenamento, e distribuição da informação para suporte à tomada de decisão e controle em uma organização. Além de dar suporte ao processo decisório, à coordenação e ao controle, sistemas de informação podem também auxiliar gerentes e trabalhadores a analisar problemas, visualizar situações complexas, e criar novos produtos" [LAU98]. (SBC, 2003, p. 18-19).

Deixa-se claro, portanto, a estreita relação da computação com a administração de organizações e da informação por meio da área denominada sistemas de informação, a qual precisa ser entendida para além do componente técnico, como também social, comportamental e humano. Conforme destacado no documento, é imperativo entender “as

dimensões organizacional, humana e tecnológica” (SBC, 2003, p. 19) presentes no curso de graduação em SI. Para atingir os objetivos do curso, em especial “[...] a formação de profissionais da área de Computação e Informática para atuação em pesquisa, gestão, desenvolvimento, uso e avaliação de tecnologias de informação aplicadas nas organizações” (SBC, 2003, p. 20), de acordo com o currículo de referência, faz-se imperativa uma “[...] *formação básica* sólida em Ciência da Computação, Matemática e Sistemas de Informação [...], *formação tecnológica*, *formação complementar* com ênfase no estudo das organizações, *formação humanística* e *formação suplementar*” (SBC, 2003, p. 20, grifos meus). Observam-se aqui os núcleos de formação presentes no PPC do curso de SI datado de 2018, os quais foram analisados anteriormente. No entanto, destaco que, diferentemente do PPC da UFAL, o *Currículo de Referência para Cursos de Bacharelado em Sistemas de Informação - Versão 2003* apresenta também a formação suplementar como uma das necessárias para o bacharel em SI, sendo esta a única diferença apresentada se compararmos os núcleos de formação apresentados em ambos os documentos.

Um ponto, contudo, que cabe destacar é a não existência de recomendação da oferta de língua inglesa como parte dos cursos de bacharelado em SI. Ao longo de todo o anexo que é parte do documento da SBC (2003), não há uma menção sequer. Ressalto, porém, que diferentemente do que está descrito para a área de SI, no início do documento, quando está se tratando dos cursos de Bacharelado em Ciência da Computação e de Engenharia de Computação, há a afirmação de que, no que tange ao perfil profissional, espera-se que “egressos de cursos que têm a computação como atividade-fim devem ser profissionais com as seguintes características: [...] Domínio da língua inglesa para leitura técnica na área³⁴ [...]” (SBC, 2003, p. 2). A partir daí, o documento apresenta a oferta da disciplina chamada Inglês para esses cursos, como parte do núcleo intitulado “Contexto Social e Profissional”, de acordo com a seguinte sugestão de tópicos a serem trabalhados: “Estudo de textos específicos da área de computação visando compreensão. Aspectos gramaticais e morfológicos pertinentes à compreensão. *Desenvolvimento e ampliação das estratégias de leitura*” (SBC,

³⁴ Percebe-se nesta citação, a presença do antigo conceito “domínio de uma língua”. Muitas vezes este é entendido como “saber um idioma como um nativo”. No entanto, sabemos que não se pode dizer que todo nativo domina seu próprio idioma. Ainda, para muitos, esse ‘domínio linguístico’ pode ser interpretado como ‘proficiência’, uma ideia que, por ser vaga, deu oportunidade a que estipulassem o que deve ser proficiência no ensino-aprendizagem de línguas.

2003, p 13, grifos meus). Observa-se, portanto, que a sugestão apresentada pela SBC se torna, no currículo de SI de 2014, a ementa da então chamada disciplina *Inglês Básico*, conforme já apresentada anteriormente.

Ainda que não se trate de uma informação direcionada para os cursos de SI, considero pertinente destacar a recomendação apresentada apenas aos cursos que têm a computação como atividade-fim, diferentemente daqueles que têm a computação como atividade-meio, porque, mesmo nesses cursos, é possível observar, pela sugestão de tópicos apresentada, a presença das ideias tradicionalmente pertencentes aos estudos de inglês instrumental no Brasil: estratégias de leitura e textos específicos da área.

Tive também acesso ao documento, publicado no formato de livro, intitulado “Referenciais de Formação para os Cursos de Graduação em Computação”, lançado em 2017, também pela SBC, o qual, no PPC de SI, é mencionado apenas uma vez, na seção dedicada ao estágio supervisionado, como “novo referencial de Formação em Computação (2017) da Sociedade Brasileira de Computação” (UFAL, 2018, p. 113). Além de fazer apenas uma rápida menção a este documento, observei, também, a sua ausência na lista de referências do PPC, o que, a meu ver, sinaliza que não foi um documento levado em conta de uma maneira mais ampla, especialmente se comparado ao currículo de referência da SBC datado de 2003. Apesar disso, entendi ser uma leitura relevante porque, ainda que pouco citada, parecia estar em evidência no momento, tendo em vista a publicação, no ano anterior, das “Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de graduação na área da Computação, abrangendo os cursos de bacharelado em Ciência da Computação, em Sistemas de Informação, em Engenharia de Computação, em Engenharia de Software e de licenciatura em Computação” (BRASIL, 2016), por meio das quais se exigiu a adequação ao que estava posto nas diretrizes por parte dos cursos superiores da área no país, no prazo de dois anos.

Sobre as diretrizes curriculares nacionais, trata-se de um documento mais generalista, que abrange vários cursos da área de computação, o qual apresenta, em linhas gerais, os elementos obrigatórios a serem incluídos no projeto pedagógico dos cursos de graduação da área, o perfil esperado dos egressos de cada curso, bem como as habilidades e competências a serem desenvolvidas ao longo da graduação. Quanto ao inglês, há apenas uma passagem nas diretrizes curriculares, mas que merece destaque especial: “Art. 5º Os cursos de bacharelado e licenciatura da área de Computação devem formar egressos que

revelem pelo menos as competências e habilidades comuns para: [...] X - ler textos técnicos na língua inglesa” (BRASIL, 2016, n.p.). Apresenta-se, de forma clara no documento norteador, a relevância da língua inglesa para os cursos, mas esta apresenta-se, assim como geralmente ocorre quando se trata de *inglês instrumental*, com foco apenas na leitura de textos da área.

Em se tratando do documento intitulado “Referenciais de Formação para os Cursos de Graduação em Computação” (ZORZO *et al*, 2017), este é publicado pela SBC no formato de livro, composto por sete capítulos, sendo cada um deles dedicado a um curso superior específico da área de computação. O documento/livro já apresenta em sua capa a seguinte informação: “com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais homologadas pela Resolução No 05 de 16/11/2016”, de forma a deixar evidente que atende ao que está posto na resolução. O documento de 2017, publicado pela SBC e também disponível para download no sítio eletrônico da organização, apresenta, além de uma introdução geral do documento, capítulos nos quais são abordadas as peculiaridades referentes à cada curso da área de computação, os quais são assim explicitados: Bacharelado em Ciência da Computação, Bacharelado em Engenharia de Computação, Bacharelado em Engenharia de Software, Licenciatura em Computação, Bacharelado em Sistemas de Informação, Cursos Superiores de Tecnologia. Para cada um desses cursos superiores, são apresentadas, em cada capítulo, as seguintes informações: 1. Apresentação; 2. Breve histórico do curso; 3. Os benefícios do curso para a Sociedade; 4. Aspectos relacionados com a formação de um profissional em Ciência da Computação; 5. Perfil do egresso; 6. Eixos de formação, competências e conteúdos; 7. Relação com as Diretrizes Curriculares Nacionais; 8. Estágios, TCC e atividades complementares; 9. Metodologia de ensino; 10. Requisitos legais; 11. Agradecimentos; por fim, Referências.

Assim como fiz com o documento de 2003, li as 153 páginas do documento de 2017. Contudo, detive-me, de maneira mais cuidadosa, na parte dedicada ao Bacharelado em Sistemas de Informação, além da Introdução do documento. Na introdução, é possível confirmar a importância da SBC para a área de computação. Nesta, explicita-se que:

A Sociedade Brasileira de Computação (SBC) sempre teve papel fundamental no direcionamento do ensino de computação no Brasil. Os associados da SBC sempre foram responsáveis pelas discussões de como

os cursos de graduação deveriam ser conduzidos nas últimas décadas, seja constituindo comissões para elaboração de Currículos de Referência ou discutindo as formas de avaliação destes cursos junto ao Ministério de Educação. A partir destes currículos e discussões surgiram as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), homologadas em novembro de 2016, por meio da Resolução Nº 05 de 16/11/2016 (MEC, 2016).

As discussões sobre o ensino de computação em nível de graduação acontecem em diversos eventos organizados pela SBC, sendo o principal deles o Workshop sobre Educação em Computação (WEI) que acontece junto ao Congresso da Sociedade Brasileira da Computação (CSBC). Outros eventos também discutem o ensino de computação focados, em geral, em algum dos cursos de computação [...] (ZORZO *et al*, 2017, p. 6).

Em se tratando do papel que a SBC exerce sobre os currículos dos cursos de graduação da área de computação, na introdução do livro, esclarece-se que:

Por diversos anos, houve discussões no WEI sobre os Currículos de Referência para os diversos cursos de graduação no Brasil, envolvendo centenas de pessoas nos Grupos de Trabalho deste evento. A partir destas discussões e trabalhos preliminares que aconteciam nos Grupos de Trabalho, em 2015, a Comissão de Educação estipulou como meta para a Diretoria de Educação o fechamento destes trabalhos preliminares para que em 2017 fosse submetido à sociedade um conjunto de documentos que auxiliassem os coordenadores de curso de graduação na elaboração de projetos pedagógicos.

Assim, comissões foram designadas pela Diretoria de Educação e aprovadas pela Diretoria e Conselho da SBC para elaborar os “Referenciais de Formação em Computação” (RF) para cada um dos cursos constantes nas DCNs [...]. (ZORZO *et al*, 2017, p. 6).

É possível observar, com base no que está posto na introdução do documento, que há uma tradição da SBC de apresentação à sociedade de currículos de referência a servirem de base para cursos superiores da área de computação no país. No capítulo II da obra, por exemplo, dedicado ao curso de Bacharelado em Ciência da Computação, Calsavara *et al* (2017) apresentam, na seção “Breve histórico do curso”, dados acerca de como a diretoria da SBC inicia, em 1983, esse processo de reunir pensadores da área de computação para discutir currículos e outras questões relacionadas à formação nessa grande área. Os autores esclarecem que esse processo culminou com a publicação, pela SBC, do 1º currículo de referência (doravante CR) para cursos da área de computação, em 1991 (CR91), no qual é “definida uma listagem de ‘matérias’, dando um referencial para os cursos existentes e futuros definirem as suas disciplinas” (CALSAVARA *et al*, 2017, p. 12). Em 1996, há uma

nova publicação, conhecida como CR96, a qual apresentou “um conjunto de matérias comuns aos [...] cursos [...]. Além disso, foi a primeira versão a apresentar as ementas das matérias, bem como a definição do perfil e do papel do egresso.” (CALSAVARA *et al*, 2017, p. 12). Já em 1999, são editadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos da área de computação. De acordo com os autores, trabalho resultante da parceria “SBC, dos Consultores da Secretaria de Ensino Superior (SESu), das Escolas Regionais de Computação e de professores da área [...]. Essas DCN previam quatro cursos, [...dentre eles...] Bacharelado em Sistemas de Informação.” (CALSAVARA *et al*, 2017, p. 12). Trata-se da primeira inclusão do “curso de Bacharelado em Sistemas de Informação (BSI) como uma das alternativas de formação na área” (ARAÚJO, 2017, p. 108). Ainda em 1999,

a Diretoria de Educação da SBC submeteu à Assembleia Geral da SBC [...] um novo CR, [...] CR99 (SBC, 1999), para os cursos de graduação na área de Computação e Informática para ficar em consonância com as DCN99. O CR99 detalhou ainda mais o perfil do egresso, com Aspectos Gerais, Aspectos Técnicos e Aspectos Ético-Sociais. [...] As matérias foram também classificadas como atividade-meio e atividade-fim. Além de continuar *detalhando cada matéria com a sua ementa*, o CR99 apresentou pela primeira vez, em seus dois capítulos finais, um *modelo para se criar um Projeto Pedagógico de Curso na área de computação*. (CALSAVARA *et al*, 2017, p. 12-13, grifos meus).

Já em 2003, há uma nova publicação de um CR - o Currículo de Referência da SBC – versão 2003, conhecido como CR99.01 (SBC, 2003), sendo o primeiro a se dividir em cursos que tem a computação como atividade-meio (caso de SI) e atividade-fim. É neste CR, que o PPC em análise (UFAL, 2018), afirma embasar-se. Neste, além de detalhes sobre o perfil do egresso, continuam sendo detalhadas matérias, bem como conteúdo, a serem trabalhados em cada uma delas.

Apresento esse breve histórico da construção de currículos de referência organizados e publicados pela SBC porque entendo que, ao longo do tempo, o que deveria servir de referência foi agregando novos elementos, os quais podem aprisionar os elaboradores de currículos (grupos de docentes) no país. Afirmo isso porque, ao ter uma formação numa área distinta, sei que nos guiamos, para construção de currículo, no documento norteador que são as diretrizes curriculares nacionais publicadas pelo maior órgão da educação no país, o Ministério da Educação (MEC). Mas, no caso da área de computação,

não bastam as diretrizes, é preciso haver currículos de referência. Quanto a isso, um outro aspecto que chamou minha atenção foi a explicação quanto à mudança na nomenclatura do documento, em sua última versão, quando a SBC “[...] instituiu comissões para elaborar novos currículos de referência para os cursos [...]. Durante os trabalhos, as comissões entraram em consenso de passar a empregar o termo ‘Referenciais de Formação’ no lugar de ‘currículo de referência’” (CALSAVARA *et al*, 2017, p. 13). Parece, portanto, que talvez se tenha percebido que o termo anterior – currículo de referência – soava mais impositivo, e a mudança tenha objetivado diminuir o peso dessa imposição, mas não a ponto de se entender que as diretrizes curriculares já bastam como documento norteador.

A minha preocupação, ao apresentar essa discussão, relaciona-se também ao fato de que, quando pensamos em grade curricular, e sabendo da tradição da SBC de listar matérias e conteúdos, entendo que precisamos estar atentos, tendo em vista que:

em estruturas fechadas, nem todo conhecimento tem lugar, nem todos os sujeitos e suas experiências e leituras de mundo têm vez em territórios tão cercados. Há grades que têm por função proteger o que guardam e há grades que têm por função não permitir a entrada em recintos fechados. As grades curriculares têm cumprido essa dupla função: proteger os conhecimentos definidos como comuns, únicos, legítimos e não permitir a entrada de outros conhecimentos considerados ilegítimos, do senso comum (ARROYO, 2013, p. 17).

Além das alterações já mencionadas, um ponto que chama atenção nessa descrição acerca de como se chega aos Referenciais de Formação em Computação publicados pela SBC, diz respeito ao fato de que as discussões que foram sendo realizadas para a elaboração do documento deveriam “[...] conciliar as características particulares de cada curso, buscando atender aos seguintes princípios básicos: 1. Estar alinhado com as DCNs; 2. Seguir um modelo baseado em competências” (ZORZO *et al*, 2017, p. 7). Assim, seguindo uma tendência dos cursos de graduação de outras áreas e em consonância com as Diretrizes Nacionais Curriculares (DCN) para os cursos de Computação, homologadas em 2016, está posta, de maneira mais categórica, a questão do currículo por competências, tal como preconizado pelas DCN:

Art. 2º O curso de graduação da área de Computação será organizado com base no correspondente projeto pedagógico, que deve enunciar o perfil

desejado para o formando; *as competências* e habilidades *desejadas*; os conteúdos curriculares; a organização curricular; o estágio curricular supervisionado e o trabalho de curso (se houver); as atividades complementares; o acompanhamento e a avaliação. (BRASIL, 2016, n.p., grifos meus).

Discuti essa questão em outra pesquisa anos atrás, que no caso tinha como objeto o curso de Letras, em Nascimento (2013). Naquele trabalho, entendi que o ensino baseado em competências se mostrava alinhado com a lógica capitalista neoliberal que entende a educação como mercadoria. E busca, por meio da ideia de competências, mensurar, de forma cada mais individualizada, o ensino, em detrimento da garantia de direitos, incluindo o direito à educação. Como forma de confrontar a ideia que estudei anteriormente sobre competências com discussões mais atuais, fui ao texto da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), levando em conta que o documento, além de mais recente, baseia-se em competências gerais a serem alcançadas pelos estudantes da educação básica e é resultante de discussões e lógicas que vêm fazendo parte das políticas educacionais brasileiras nos últimos anos. A BNCC, então, conceitua competências como “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, BNCC, 2018, p. 8).

Como é possível perceber, há um alinhamento entre o que discuti anteriormente acerca do currículo por competências e a ideia de educação como mercadoria. No PPC de SI (UFAL, 2018), são listadas no item 6 do documento, intitulado “Competências, Habilidades e Atitudes”, dezesseis competências e habilidades a serem desenvolvidas ao longo da formação profissional em SI, considerando as DCN (BRASIL, 2016). Ainda, o documento afirma que “O curso de BSI também se preocupa em dar uma formação inicial e/ou Complementar nas línguas estrangeiras, eliminando um dos grandes limitadores na concretização do sonho de muitos e permitindo a internacionalização do ensino.” (UFAL, 2018, p. 17).

Já a leitura do Capítulo VI do livro dos Referenciais de Formação (doravante RF) (ARAÚJO *et al*, 2017), cujo foco está no Bacharelado em Sistemas de Informação, permitiu confirmar que os referenciais para SI se baseiam nas DCN (BRASIL, 2016), bem como no currículo de referência (SBC, 2003) citado no PPC de SI (UFAL, 2018). Ainda, este

documento repete o que já citei, conforme constam nas DCN (BRASIL, 2016) acerca de os cursos superiores da área de computação buscarem formar egressos com competências e habilidades comuns para, dentre outras questões, “X - ler textos técnicos na língua inglesa” (ARAÚJO, 2017, p. 113). Neste RF, também é explicado quais eixos de formação são adotados, dos quais derivam uma competência geral para o eixo e competências derivadas, as quais relacionam-se a algum conteúdo. Os seguintes eixos são apresentados: 1. Eixo de formação: visão sistêmica; 2. Eixo de formação: gestão de sistemas de informação e da tecnologia da informação; 3. Eixo de formação: desenvolvimento de software para sistemas de informação; 4. Eixo de formação: engenharia de dados e informação; 5. Eixo de formação: infraestrutura para sistemas de informação; 6. Eixo de formação: pesquisa, inovação e empreendedorismo; 7. Eixo de formação: desenvolvimento pessoal e profissional. No eixo 7, o qual conecta-se mais com a área de Letras, a seguinte competência derivada é apresentada: “C.7.2. Desenvolver comunicação efetiva em sua atuação em sistemas de informação, empregando técnicas e ferramentas de comunicação oral e escrita adequadas a cada situação e compreendendo as diferentes perspectivas de conhecimento de seus interlocutores” (ARAÚJO, 2017, p. 128). Por conseguinte, no próximo item do capítulo, “Relação com as Diretrizes Curriculares Nacionais”, há uma tabela com duas colunas que apresenta de um lado, informações acerca das competências e habilidades gerais dos egressos dos cursos de Bacharelado, e, do outro, competências dos referenciais de formação. Em uma das linhas da tabela, encontra-se a competência mencionada anteriormente, conforme consta na DCN (BRASIL, 2016), “Ler textos técnicos na língua inglesa” ao lado da competência apontada no RF, “C.7.2”.

Dessa forma, mais um documento, no caso específico, o referencial curricular mais recente publicado pela SBC, datado de 2017, com base nas DCN (2016), reafirma a presença do inglês, e confirma mais uma vez a intenção da área de computação quanto aos estudos da língua: a leitura de textos técnicos apenas. Esta perspectiva de leitura de textos técnicos apenas, a meu ver, possivelmente indica a crença em uma perspectiva ‘neutra’, como se essa neutralidade existisse, desconsiderando a possibilidade da leitura como desenvolvimento e formação de cidadãos críticos e conscientes da sociedade em que vivem, do trabalho que realizam. E, por trabalharem com informática, computação, o caráter colonizador que essas áreas podem ter.

No PPC vigente (UFAL, 2018), por sua vez, a ementa da disciplina, intitulada *Inglês Instrumental*, com carga horária de 36 horas (02 créditos), ofertada para estudantes do 3º período, está assim apresentada: “Estudo de textos específicos da área de computação. Desenvolvimento e ampliação de estratégias de leitura em língua inglesa, explorando estruturas básicas da língua inglesa. Discussão sobre letramentos digitais.” (UFAL, 2018, p. 53).

Entendo que a ementa atual, ainda que conectada a uma tradição do ensino de inglês instrumental no Brasil, ao ter seu enfoque na habilidade de leitura e em estratégias de leitura, inova ao propor uma discussão sobre letramentos digitais, evidenciando um avanço no sentido de entender que, trabalhar com tecnologias digitais relaciona-se não apenas a fazer uso de ferramentas, mas engloba também uma visão crítica acerca das várias práticas socioculturais envolvidas com o trabalho no meio digital (NASCIMENTO; KNOBEL, 2017). De qualquer forma, entendo que o espaço ocupado pelo inglês nas diretrizes, referenciais curriculares e no PPC analisado, é predominantemente instrumental, deixando pouco espaço para outros aprendizados que poderiam ocorrer por meio da disciplina de inglês. Provavelmente esse estado de coisas seja resultante de como historicamente o inglês esteve colocado nesses cursos superiores como elemento colonizador, o que enfatiza a importância de trabalhos de pesquisa como este, o qual chama a atenção para outros saberes que podem ser desenvolvidos por intermédio da língua inglesa, tais como discuto na seção que segue.

2.2 As teorias de letramentos e sua relação com os currículos: o lugar da subjetificação

Após meu ingresso na UFAL, no final de 2015, como professor efetivo de Inglês lotado no curso de Sistemas de Informação no campus Arapiraca, unidade de ensino Penedo, comecei a participar de forma mais ativa nas atividades do grupo de pesquisa “Letramentos em inglês: língua, literatura e cultura” (Linc), já mencionado anteriormente, e a participar de eventos ligados ao Projeto Nacional de Letramentos. Assim, como resultado das discussões das quais vinha participando e das leituras que vinha realizando, fiz a seleção, em 2018, para o doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês da Universidade de São Paulo, iniciando o curso em março de 2019. A entrada no doutorado permitiu-me fazer novas leituras, novos questionamentos, ampliar o meu olhar sobre o ensino de inglês e minha prática

docente. Assim, passei a trabalhar com novos textos, de forma que eu pudesse provocar e aprofundar novas discussões em minhas aulas, especialmente após o contato com os estudos de Biesta (2009, 2010) acerca de subjetificação, levando-me a refletir sobre como essa perspectiva poderia adentrar meu espaço educativo e a minha prática docente, além da formação dos estudantes do curso de Sistemas de Informação, o que demanda análises curriculares.

Discussões acerca de currículos têm sido muitas e têm envolvido diferentes experiências em âmbito global. No Brasil, alterações de naturezas diversas têm tomado forma, envolvendo a educação básica e o ensino superior. Nesta seção, busco abordar questões relacionadas a mudanças curriculares, à ideia de desconstrução e à relevância da agência nesse contexto de mudanças curriculares de acordo com os escritos de Monte Mór (2013a, 2013b, 2014).

Segundo Luke (2019), que analisa mudanças curriculares, especialmente no contexto australiano, alterações no currículo têm sido motivadas por questões históricas. O autor analisa mudanças curriculares ocorridas a partir do evento de 11 de setembro de 2001 em Nova Iorque, nos Estados Unidos, numa tentativa de demonstrar que houve aspectos positivos nas mudanças ocorridas ligados ao sentimento de nacionalismo que parece ter sido construído em função de questões de segurança nacional.

No entanto, o mesmo autor chama atenção para o fato de que, junto ao que poderia ser um nacionalismo com reflexos positivos para as pessoas, crescem, também, questões de xenofobia, demonstrando aspectos negativos advindos dos eventos históricos. Segundo seus escritos, tais mudanças históricas têm reflexos em mudanças curriculares. Mas, essas relações não são inicialmente, ou facilmente, percebidas, visto que requerem amadurecimento analítico e distanciamento histórico diante do fato que motiva as alterações. Por meio dessa discussão, o autor busca:

Destacar alguns dos complexos dilemas éticos e políticos que enfrentam teóricos da área de currículos e educadores críticos que se mantêm engajados a uma visão de escolarização que se relaciona a questões de equidade social e direitos humanos, paz e a busca por novas estratégias

transculturais para abordar diversidade.³⁵ (LUKE, 2019, p. 140, tradução minha).

No contexto brasileiro, diversas têm sido as alterações curriculares, especialmente nos últimos anos, as quais, diante do meu compromisso como educador engajado em questões de equidade social e direitos humanos, precisam ser problematizadas sob pena de estarmos perpetuando ou reforçando relações desiguais de poder, preconceitos, xenofobia ou outras questões correlatas.

Uma das ações que merece destaque é a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – lei 9.394/96) no final de 2017, por meio da promulgação da lei 13.415/2017, pouco tempo após o golpe político que destituiu a presidente Dilma Rousseff. Em especial, refiro-me à alteração no artigo 26 §5 da LDB, cuja nova redação deixa clara a obrigatoriedade do ensino de inglês no ensino fundamental e médio. Anteriormente, vale destacar, conforme já apresentado nesse texto, havia a obrigatoriedade do ensino de uma língua estrangeira moderna no ensino fundamental, a partir da 5ª série, a qual deveria ser escolhida pela comunidade escolar, a depender das possibilidades da instituição. Já no ensino médio, havia a obrigatoriedade de duas línguas estrangeiras modernas. Uma delas, contudo, a ser ofertada pela escola, passou a ser o espanhol, de acordo com a lei 11.161/2005, lei revogada também em 2017. Com as alterações, então, as comunidades escolares passam a ter o ensino de inglês obrigatório durante toda a educação básica a partir do 6º ano escolar. Essas mudanças levam-me a suspeitar as razões a que se devem tais alterações, tendo em vista que desconfio que haja fatores históricos que podem estar conectados. De maneira semelhante, também o ensino superior passa a sofrer alterações curriculares em função das diversas mudanças mencionadas.

Se não nos afastarmos das mudanças para que possamos sobre elas refletir historicamente, facilmente cairemos na aceitação sem questionamentos. É nesse contexto que a ideia de desconstrução de Derrida nos oferece a possibilidade de reflexão crítica. Segundo

³⁵ “outline some of the complex ethical and political dilemmas facing curriculum theorists and those critical educationalists who remain committed to a vision of schooling that engages with issues of social equity and human rights, peace and the pursuit of new transcultural strategies for addressing diversity”.

o conceito filosófico do autor, trata-se de um processo de descoberta de partes do texto sobre as quais podemos expandir. Pois, conforme sua argumentação,

[...] o que dizemos no momento não é redutível [...] ao registro que fazemos, às palavras que pronuncio, ao que disto restará no mundo. O resto do que resta não é calculável dessa maneira. Mas haverá efeitos de resto, frases fixadas no papel, mais ou menos legíveis e reproduzíveis. Os efeitos de resto terão assim efeitos de presença – diferentemente aqui ou ali, de maneira muito irregular, segundo quando os contextos e os sujeitos a ele relacionados. Dispersão dos efeitos do resto, interpretações diferentes, mas em parte alguma de um resto presente e idêntico de si (DERRIDA, 2014, p. 447).

Depreende-se da citação a relevância do papel que tem o leitor, o qual busca entender o rastro/resto e atribuir-lhe sentido. De igual modo, entende-se que toda interpretação se conecta a outras. A desconstrução faria parte deste movimento possível de ressignificar/reinterpretar (TAKAKI, 2017), quando somos levados a uma determinada interpretação. Ou seja, conecta-se com possibilidades de expansões interpretativas (MONTE MÓR, 2018).

Dentre as expansões possíveis, Biesta (2009, 2010) trata da questão da subjetificação. Para o autor, a educação tem historicamente seguido dois propósitos: formar o indivíduo para o trabalho (qualificação) e para a vida em sociedade (socialização). No entanto, argumenta o autor, não se prevê espaço para a subjetificação que se refere a:

o que poderíamos chamar de processos de individualização ou, [...] processos de subjetificação - de se tornar um sujeito. A função de subjetivação talvez seja melhor entendida como o oposto da função de socialização. Não é precisamente sobre a inserção de "recém-chegados" em ordens existentes, mas sobre formas de ser que insinuam a independência de tais ordens; modos de ser em que o indivíduo não é simplesmente um "espécime" de uma ordem mais abrangente. Se toda a educação realmente contribui para a subjetivação é discutível. Alguns argumentam que isso não é necessariamente o caso e que a influência real da educação pode ser confinada à qualificação e socialização. Outros argumentariam que a educação sempre impacta também o indivíduo - e, desse modo, também sempre tem um "efeito" individualizante. O que importa mais, no entanto, e aqui precisamos mudar a discussão de questões sobre as funções reais da educação para questões sobre os objetivos, fins e propósitos da educação, é a 'qualidade' da subjetivação, ou seja, o tipo de subjetividade - ou tipos de subjetividades - que são possíveis como resultado de arranjos e configurações educacionais particulares. É em relação a isso que alguns

argumentariam - e argumentaram (ver, por exemplo, na tradição analítica Peters, 1966; 1976; Dearden, Hirst e Peters, 1972; e, para uma contribuição recente, Winch, 2005; e na tradição crítica Mollenhauer 1964; Freire 1970; Giroux 1981) - que qualquer educação digna desse nome deve sempre contribuir para processos de subjetivação que permitam aos educandos tornarem-se mais autônomos e independentes em seu pensar e agir.³⁶ (BIESTA, 2010, p. 7, tradução minha).

Em outras palavras, se uma das funções da educação é socializar, permitindo que as pessoas aprendem a, coletivamente, conduzirem suas vidas dentro de uma determinada ordem, a subjetificação seria acrescida à formação educativa no sentido de permitir que outras leituras, fora da ordem, sejam possíveis. Ressalto que, apesar de, no início da citação, Biesta (2010) fazer referência a processos de individualização, não entendo que o autor se refira a essa individualização como um processo neoliberal, que exclui o coletivo. Ao contrário, interpreto que ele propõe que as pessoas sejam incentivadas a, por exemplo, construir sentidos, formarem suas próprias posições, ao invés de simplesmente aceitarem os sentidos dados ou as posições já tomadas por um grupo do qual façam parte.

Às ideias propostas por Biesta (2010), acrescento as formulações apresentadas por Guilherme e Freitas (2017), quando os autores propõem uma aproximação entre as ideias de Biesta e as de Paulo Freire, em especial no que concerne às relações entre risco e educação. Para os estudiosos, o diálogo que eles buscam estabelecer conecta-se a uma atualização e recriação das ideias de Freire para os desafios educacionais que estão postos na atualidade. Assim, os autores discorrem acerca da importância da compreensão e do exercício da

³⁶ “Education does, however, not only contribute to qualification and socialisation but also impacts on [...] processes of individuation or, as I prefer to call it, processes of subjectification – of becoming a subject. The subjectification function might perhaps best be understood as the opposite of the socialization function. It is precisely not about the insertion of „newcomers“ into existing orders, but about ways of being that hint at independence from such orders; ways of being in which the individual is not simply a „specimen“ of a more encompassing order. Whether all education actually contributes to subjectification is debatable. Some would argue that this is not necessarily the case and that the actual influence of education can be confined to qualification and socialisation. Others would argue that education always also impacts on the individual – and in this way it always also has an individuating „effect“. What matters more however, and here we need to shift the discussion from questions about the actual functions of education to questions about the aims, ends and purposes of education, is the „quality“ of subjectification, i.e., the kind of subjectivity – or kinds of subjectivities – that are made possible as a result of particular educational arrangements and configurations. It is in relation to this that some would argue – and have argued (see, e.g., in the analytical tradition Peters 1966; 1976; Dearden, Hirst & Peters 1972; and, for a recent contribution, Winch 2005; and in the critical tradition Mollenhauer 1964; Freire 1970; Giroux 1981) – that any education worthy of its name should always contribute to processes of subjectification that allow those educated to become more autonomous and independent in their thinking and acting.”

educação como risco, além de refletir sobre a função dos educadores ao assumirem a ideia de educação como risco. O interesse dos autores pela discussão é assim justificado:

Essa temática, o risco e a educação, são muito relevantes e atuais porque existe uma tendência crescente de mercantilização da educação em muitos países, e isso traz importantes consequências para a relação entre professor e estudante – por exemplo, o aluno consumidor precisa estar sempre feliz ou contente, o que instiga o professor (e a escola) a procurarem diminuição do risco, do incerto, do surpreendente na educação. Entretanto, como Biesta e Freire demonstram: o risco faz parte do processo educativo. (GUILHERME; FREITAS, 2017, p. 70).

Compreendo que a aproximação proposta pelos autores, ao relacionar a lógica neoliberal da empresa com a prática educacional, conecta-se com a discussão que apresentei anteriormente nesta tese sobre neoliberalismo, bem como trata de uma complementaridade das ideias de dois pensadores fundamentais da educação, o que “contribui para propor a discussão sobre as finalidades da educação diante dos desafios contemporâneos, entre outros, o de reinventar a linguagem da educação para fazer jus aos desafios correntes, como o uso de tecnologias e o processo de mercantilização na educação.” (GUILHERME; FREITAS, 2017, p. 70). Afinal, tendo como dois de seus propósitos, de acordo com Biesta (2010), a qualificação (formar o indivíduo para o trabalho) e a socialização (para a vida em sociedade), a educação acaba por deixar pouco espaço para processos que envolvem disponibilidade ao risco, à incerteza. É nesse contexto que o autor argumenta a favor de um espaço na educação para a subjetificação, para outros entendimentos possíveis, indo além daquilo que é o esperado.

Conforme retomam Guilherme e Freitas (2017), a questão do risco apresentada por Freire relaciona-se à sua defesa de uma educação problematizadora e libertadora, a qual não apenas é produto da crítica, mas também produz criticidade nos processos educativos. E estes, por sua vez, são parte indispensável para que transformações sociais ocorram. De maneira análoga, Biesta defende a necessidade de uma educação pautada nas incertezas e nos riscos, na busca por outros sentidos possíveis, além daquele socialmente esperado. Assim:

Para Biesta, quando buscamos tornar a educação numa experiência sem riscos, entramos num cenário no qual não podemos mais fazer indagações, não podemos mais ser questionados, não podemos mais ser tocados, e as questões nunca se voltam ou se dirigem a nós. Por outro lado, a concepção

de educação como risco admite a dificuldade que existe na relação educacional, precisamente porque “é sempre uma intervenção na vida de alguém; uma intervenção motivada pela ideia de que se tornará essa vida, de certo modo, melhor; mais completa [...] e talvez até mais humana” (BIESTA, 2013a, p. 16). (GUILHERME; FREITAS, 2017, p. 78)

Nos estudos de letramentos, por sua vez, conforme assinala Monte Mór (2014), as ideias de subjetificação conectam-se ao conceito de agência, que pressupõe as possibilidades de educandos de, por meio da educação crítica, questionarem e, caso desejem, investirem em ações que vão de encontro à ordem estabelecida de acordo com os ideais de socialização. Em outras palavras, agência refere-se ao desenvolvimento no estudante de independência e ação, sendo, portanto, “uma forma de levar o aprendiz a avaliar criticamente as suas próprias ações – e as da sua coletividade/de seus grupos – quanto ao que lhe parece ser apropriado, tornando-se responsável pelas mesmas” (MONTE MÓR, 2014, p. 237-8).

Ressalto, neste aspecto, a importância dos estudos de Paulo Freire (1974/2020) para a construção da ideia de agência. Conforme explica o autor, pensar em agência exige inicialmente reflexão acerca da relação opressores e oprimidos, e o entendimento a respeito da subalternidade da classe trabalhadora e oprimida, que, como consequência, entende-se inferior. Por sua vez, essa hierarquia social é reforçada por vários aparelhos do estado, aí incluída a escola, a qual pode atuar de maneira a naturalizar a hierarquia social, ao trabalhar apenas, ou primordialmente, naquilo que Biesta (2010) chama, sobre o que discuti anteriormente, qualificação ou socialização, negando, assim, ao estudante a possibilidade de exercer sua agência, a qual, no meu entendimento, é uma possibilidade ampliada a partir de processos de subjetificação. Conforme sinaliza Freire (1974/2020, p. 43), faz-se necessária uma “[...] pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará.”

Esta libertação, contudo, segundo o autor, seria parte de um processo difícil, que ele denomina um “parto doloroso” (FREIRE, 1974/2020, p. 48). Mas, cujos resultados fazem surgir um homem novo, capaz de superar a contradição opressores-oprimidos, tornando possível vivenciar uma práxis libertadora, a qual é entendida pelo autor como uma tarefa histórica, de todos os homens. E acrescenta que: “A práxis, porém, é a reflexão e ação dos

homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos.” (FREIRE, 1974/2020, p. 52).

Um dos principais caminhos para esta superação seria por intermédio de uma educação libertadora, em contraposição a uma educação bancária, conforme critica Paulo Freire. Afinal, segundo o autor,

não são poucos os camponeses que conhecemos em nossa experiência educativa que, após alguns momentos de discussão viva em torno de um tema que lhes é problemático, param de repente e dizem ao educador: “Desculpe, nós devíamos estar calados e o senhor falando. O senhor é o que sabe; nós, os que não sabemos.” (FREIRE, 1974/2020, p. 69-70).

O exemplo apresentado pelo autor retrata muito do que vivenciei nos meus anos escolares, das experiências que tive nas diferentes escolas por onde passei. Estas foram marcadas também por práticas que o autor denomina como parte de uma concepção “bancária” da educação, que, para ele, é resultado da sua observação de que:

Quanto mais analisamos as relações educador-educandos, na escola, em qualquer de seus níveis (ou fora dela), parece que mais nos podemos convencer de que estas relações apresentam um caráter especial e marcante – o de serem relações fundamentalmente *narradoras, dissertadoras*. Narração de conteúdos que, por isto mesmo, tendem a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica um sujeito – o narrador – e objetos pacientes, ouvintes – os educandos. (FREIRE, 1974/2020, p. 69-70).

No momento em que me propus a analisar o currículo do curso de SI da UFAL, em especial, de que maneira e seguindo a que propósitos se encontra a disciplina Inglês Instrumental, e, uma vez estando imerso nos estudos dos letramentos, imaginei ser imperativo retomar questões de agência, pensando não apenas na do estudante, mas também na agência docente, conforme discutiu Landim (2020). No caso do meu objeto, de maneira mais específica, cabe refletir acerca da agência docente considerando o que está posto no currículo do curso. No que concerne ao currículo no contexto brasileiro, questiono se os diversos currículos existentes na educação brasileira abrem espaço para o possível desenvolvimento da agência, em especial sendo guiados por alterações na LDB, conforme pontuei

anteriormente; e, a partir da BNCC, mas, em específico pensando na educação superior, meu objeto de estudo.

Kalantzis e Cope (2008) tratam de três momentos sócio-históricos que denotam três maneiras de entender o currículo. O primeiro, marcado pela reprodução de verdades construídas historicamente, as quais são reproduzidas na escola. O segundo tem como foco o indivíduo, o estudante, por meio da valorização das suas diferentes necessidades individuais e do reforço do conhecimento já consolidado que é reproduzido na escola. No terceiro momento, novas formas de aprendizagem são agregadas às anteriores, como parte do entendimento de que a aprendizagem se dá em outros espaços além dos muros escolares. Assim, há a valorização de formas alternativas de construção de conhecimento, abrindo espaço, portanto, para a agência.

Esse último momento conecta-se ao que alguns autores, como Santaella (2013), têm escrito acerca de aprendizagem ubíqua, referindo-se ao quanto o digital passa a permear as vidas das pessoas, mostrando-se presente a todo tempo e dando-lhes variadas chances de aprendizado.

Voltando aos objetivos dessa pesquisa, reafirmo que a ideia é investigar o entendimento acerca do papel do ensino de inglês instrumental em cursos da área de ciência da computação, procurando entender de que formas esse ensino tem sido compreendido nos cursos de bacharelado dessa área, da UFAL, e, em especial, procurando entender qual o papel e contribuições do ensino dessa língua no currículo atualmente, e também, como esse papel e essas contribuições poderiam ser expandidos, considerando as possíveis contribuições da multimodalidade e do letramento crítico. Dessa forma, volto minha atenção aos currículos dos cursos da área de tecnologias da UFAL, em especial ao currículo do curso de Sistemas de Informação. Nesse percurso, obviamente, volto-me a Luke (2019), Biesta (2009, 2010), Monte Mór (2013a, 2013b, 2014) e demais autores citados ao longo desse texto, de forma a analisar criticamente a construção dos currículos desses cursos, se favorecem a reprodução, a subjetificação, a agência, em especial quando dedico minha atenção à disciplina de inglês do currículo de Sistemas de Informação em análise. Espero, por fim, poder contribuir de alguma maneira para que novas investigações sobre currículos no Brasil tomem forma.

Nesse percurso, uma das minhas decisões foi dedicar, parte da minha análise aos livros didáticos apresentados como pertencentes à bibliografia básica da disciplina Inglês Instrumental ofertada ao curso de SI.

A análise inicial da bibliografia básica da disciplina me permitiu verificar que, dentre os três livros listados, um deles não foca no ensino de inglês para a área de computação. Este se chama *Leitura em Língua Inglesa: uma Abordagem Instrumental* e foi publicado em 2010 pela editora DISAL. Por não tratar diretamente do ensino de inglês para a área sendo analisada, este foi excluído da minha amostra de análise. Restou, portanto, a análise dos seguintes livros, presentes na bibliografia básica: *Inglês Instrumental para Informática*, de autoria de Cruz (2013), publicado pela editora DISAL, e *Inglês Instrumental - Estratégias de Leitura para Informática e Internet*, publicado pela editora Érica, de autoria de Thompson (2016).

Em se tratando do primeiro livro listado, *Inglês Instrumental para Informática*, trata-se de uma obra com 14 unidades didáticas, para as quais, segundo apresentação logo no sumário do livro, a cada unidade, há um conjunto de textos, junto aos quais são listados objetivos ligados ao aprendizado da língua inglesa juntamente com temáticas relacionadas à área de informática, as quais nomeiam cada capítulo, e são apresentadas em língua inglesa. São listadas, também, para cada unidade trabalhada, quais estratégias de leitura serão desenvolvidas, o que é compatível com as ideias presentes no projeto de ESP no Brasil, conforme discuti anteriormente. Vinculada a isso, há uma lista de tópicos lexicais e gramaticais que serão explorados.

Figura 3 – Mapa do livro *Inglês Instrumental para Informática*

BOOK MAP / MAPA DO LIVRO

UNIT/ LESSON	TEXTS	OBJECTIVES
Lesson 1-A	<i>Testing your assumptions about learning</i> <i>Self-evaluation questionnaire</i> <i>Having fun with numbers</i>	Discutir sobre modos de estudar e aprender. Refletir sobre o processo de aprendizagem. Identificar e discutir sobre diferentes tipos de alunos. Discutir atitudes e interesse em relação à língua inglesa. Avaliar o conhecimento de inglês por habilidade. Enumerar e refletir sobre diferentes estratégias de aprendizagem. Apresentar o colégio para a turma. Revisar a escrita de números ordinais e cardinais em inglês.
Lesson 1-B	<i>Testing your knowledge of English</i> <i>Simon, the precursor to smartphone technology</i> <i>The four arithmetic operations</i> <i>Arithmetic in C++ and PHP</i>	Discutir atitudes e interesse em relação à leitura em português e em inglês. Avaliar a capacidade de leitura em português e em inglês. Refletir sobre desempenho na disciplina inglês no ensino fundamental e no médio. Testar conhecimentos da língua inglesa. Praticar vocabulário das quatro operações e das frações em inglês.
Lesson 2-A	<i>Emanuel</i> <i>Dorothy and Sally</i> <i>Guessing meaning from context</i> <i>Reading fractions</i>	Discutir sobre a importância do contexto na compreensão de textos orais, escritos e audiovisuais. Praticar a predição de ocorrência de palavras através do contexto em português e em inglês. Refletir sobre elementos utilizados na predição de palavras e obtenção de significados através da ativação de conhecimentos prévios. Praticar a leitura de frações em inglês.
Lesson 2-B	<i>Identifying text genres</i> <i>Most common mathematical notation</i> <i>Measurement: bits and bytes</i>	Praticar o reconhecimento de diferentes tipos e gêneros textuais em português e em inglês. Identificar técnicas estilísticas usadas por diferentes escritores. Atentar para a definição de termos técnicos. Refletir sobre a adequação e inadequação da linguagem em textos orais. Ler símbolos, notações matemáticas e medidas em inglês.
Lesson 3-A	<i>Defining what a computer is</i>	Ampliar vocabulário em inglês referente às partes que compõem um computador. Praticar estratégias de leitura e usá-las como suporte para a compreensão textual: a) reconhecer palavras cognitivas; b) reconhecer empréstimos linguísticos; c) scanning. Ler e responder perguntas sobre o texto "Defining what a computer is". Reconhecer, decompor e criar palavras por justaposição. Usar alguns advérbios e conjunções. Praticar o uso de expressões idiomáticas com o verbo <i>make</i> .
Lesson 3-B	<i>Basic steps in computing</i>	Ampliar o vocabulário em inglês referente a outras partes que compõem um computador. Praticar estratégias de leitura e usá-las como suporte para a compreensão textual: a) scanning; b) deduzir significado de palavras desconhecidas através de recursos tipográficos: palavras e siglas de exemplificação; palavras de definição. Ler e responder perguntas sobre um texto sem título. Praticar titulação de textos como resumo da ideia central. Formar palavras por sufixação (adjetivos e advérbios).

UNIT/ LESSON	STRATEGY	GRAMMAR/ LEXICAL TOPIC	PAGE
Lesson 1-A	Diferentes estratégias de aprendizagem.	Números ordinais e cardinais.	27
Lesson 1-B		Vocabulário das quatro operações e das frações em inglês.	34
Lesson 2-A	Predição de ocorrência de palavras através do contexto em português e em inglês. Elementos utilizados na predição de palavras e obtenção de significados através da ativação de conhecimentos prévios: a) causa e efeito; b) conhecimento de outras disciplinas; c) rimas; d) provérbios, ditos populares e expressões idiomáticas; e) marcadores textuais; f) gêneros textuais.	Marcadores textuais. Leitura de frações em inglês.	47
Lesson 2-B	Reconhecimento de diferentes tipos e gêneros textuais em português e em inglês.	Ler símbolos, notações matemáticas e medidas em inglês.	53
Lesson 3-A	Reconhecer palavras cognitivas e empréstimos linguísticos. <i>Scanning</i>	Formação e criação de palavras por justaposição. Advérbios (<i>actually, nowadays, perhaps and really</i>) e conjunções (<i>although e however</i>). Expressões idiomáticas com o verbo <i>make</i> .	63
Lesson 3-B	<i>Scanning</i> Dedução de significado de palavras desconhecidas através de: recursos tipográficos (negrito, itálico, aspas, letras maiúsculas, travessões, vírgulas e parênteses); palavras e siglas de exemplificação; e palavras de definição. Titulação de textos como resumo da ideia central. Formar palavras por sufixação (adjetivos e advérbios).	Vocabulário em inglês referente a outras partes que compõem um computador. Aposentos como definições ou explicações. Palavras e siglas de exemplificação (<i>for instance, for example, such as e namely</i>). Palavras de definição (<i>to be [is, are, was, were, will be, would be], to define: to mention to refer to consist</i>). Formação de palavras por sufixação (adjetivos e advérbios). Abreviaturas (inglês ou latinas) que indicam definição, explicação ou exemplo (<i>ie. i.e., i.e., e.g.</i>).	70

Fonte: Cruz (2013, p. 14-15)

Já a segunda obra, *Inglês Instrumental - Estratégias de Leitura para Informática e Internet* (THOMPSON, 2016), é composta de 10 unidades didáticas, as quais, em sua maioria, recebem títulos gramaticais, tais como: substantivo, numerais. Todos são dispostos em português, seguidos de sua tradução em parênteses. O capítulo 10 é intitulado “Estratégias de Leitura em Inglês”, seguindo o que se observou no livro anteriormente citado.

Figura 4 – Sumário do livro *Inglês Instrumental - Estratégias de Leitura para Informática e Internet*

SUMÁRIO

1 Inglês Instrumental	11	5 Adjetivo (adjective)	59
1.1 Como se escreve "aquecendo os motores" em inglês?	11	5.1 Usando o que aprendeu	59
1.2 Aprender inglês é fácil ou difícil?	13	5.2 Para que serve o adjetivo?	61
1.3 Em quanto tempo alguém aprende inglês?	15	5.3 Posição do adjetivo na oração	62
1.4 English for Specific Purposes	16	5.4 Tipos de adjetivos	63
2 A Importância de Ler em Inglês	23	5.5 Tabelas de adjetivos	64
2.1 Você sabe ler?	23	6 Verbo (verb)	73
2.2 Gramática comparada	28	6.1 Ações dos menus e barras de ferramentas	73
2.3 Artigo (article)	29	6.2 Função do verbo	75
3 Substantivo (noun)	33	7 Advérbio (adverb)	83
3.1 Nomes no texto	33	7.1 A força das palavras	83
3.2 Classificação dos substantivos	34	7.2 Provérbios e citações	84
3.3 Falsos cognatos (false cognates)	37	7.3 Função do advérbio	85
3.4 Plural dos substantivos (plural of nouns)	40	7.4 Identificando o advérbio no texto	85
3.5 Caso genitivo	42	7.5 Tipos de advérbios	86
4 Pronome (pronoun)	45	7.6 Intensificadores (intensifiers)	88
4.1 Usando o que aprendeu	45	8 Interjeição, Preposição e Conjunção (interjection, preposition and conjunction)	91
4.2 Pronomes no texto	50	8.1 Internet das Coisas	91
4.3 Classificação dos pronomes	51	8.2 Interjeição em inglês (interjection)	94
4.4 Reconhecendo os pronomes no texto	57	8.3 Preposição (preposition)	97
		8.4 Conjunção (conjunction)	99
		9 Numerals (numerals)	103
		9.1 Linguagem da matemática	103
		9.2 Como a matemática aparece nos textos em inglês	103
		9.3 Classe numeral (numeral)	107

Fonte: Thompson (2016, p. 8-9)

Observa-se, inicialmente, em relação ao livro de autoria de Thompson (2016), que este serve a um ensino de inglês tecnicista e com foco na gramática, o que já pode ser percebido, facilmente, ao olharmos o sumário da obra. Para exemplificar, escolhi apenas um dos capítulos do livro, tendo em vista que o foco desta tese não é análise de material didático, que apresenta em sua página de abertura o seguinte texto:

O capítulo 8 dedica-se a ensinar o uso dos grupos de classes de palavras muito úteis, como a interjeição, empregada para ilustrar diálogos; a preposição, que nos ajuda a entender a posição das coisas e das pessoas no tempo-espaço, e as conjunções, que vão amarrar frases e palavras para relacioná-las e tornar o texto mais elegante (THOMPSON, 2016, p. 91).

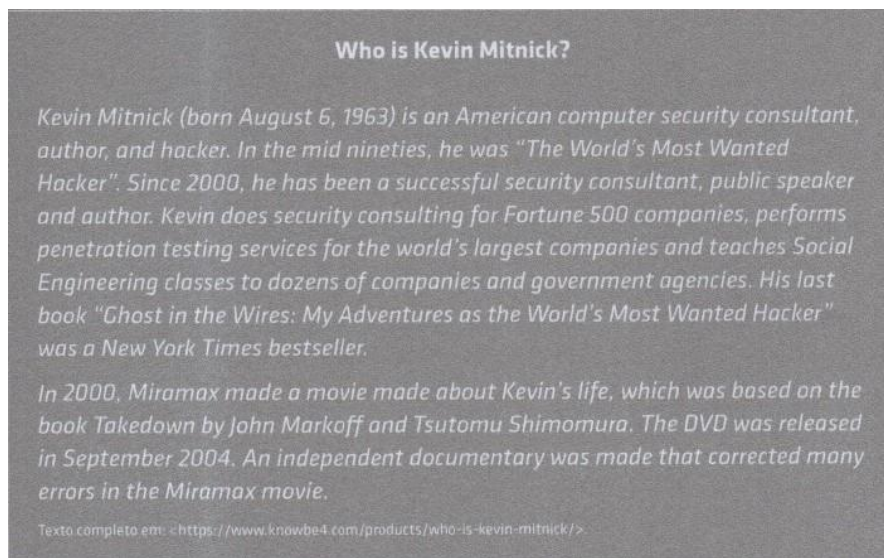
Após essa explicação inicial, segue-se o item 8.1 intitulado *Internet das Coisas*, no qual há um anúncio publicitário de uma fábrica de baterias automotivas que exemplifica o que a internet das coisas pode abranger, seguido de um longo texto sobre o assunto em língua

portuguesa, que ocupa mais de 2 páginas do capítulo. Após o texto, não há nenhuma atividade proposta. Ao contrário, já há o item 8.2 intitulado *Interjeição em Inglês (interjection)*. Há, então, um parágrafo explicativo acerca do que vem a ser interjeição, em língua portuguesa. Este é seguido por uma lista de mais de 2 páginas com interjeições em língua inglesa seguidas de sua tradução, tais como: “All right!: Valeu! Isso aí! Tudo OK!” (THOMPSON, 2016, p. 94). O item seguinte, 8.3 *Preposição (preposition)* segue formato semelhante: explicação em língua portuguesa sobre a definição de preposição, seguida de algumas preposições e suas respectivas traduções. “Along: indica ao longo de.” (THOMPSON, 2016, p. 98). De maneira análoga temos o item 8.4 *Conjunção (conjunction)* com explicação acerca do que são conjunções, e a lista com conjunções em inglês seguidas de suas traduções, mas dessa vez há a apresentação de exemplos (frases soltas) em língua inglesa que não se conectam com a temática de internet das coisas. “And (e): conjunção de adição. *We have mice and keyboards.* Temos mouses e teclados. *But* (mas, porém): conjunção de contraste. *I will, but not today.* Eu vou, mas não hoje.” (THOMPSON, 2016, p. 99). Por fim, a unidade é finalizada com a seção intitulada *Vamos praticar!* Nesta, o enunciado da questão 1 é o seguinte:

Quem estuda, pesquisa ou trabalha em alguma das áreas de tecnologia da informação, mais cedo ou mais tarde, vai ouvir falar de hackers, que são pessoas com habilidades para explorar falhas de segurança dos sistemas informatizados, podendo fazer isso com boas ou más intenções. Um dos hackers mais famosos do mundo é Kevin Mitnick, sobre o qual separamos o texto a seguir. Leia com atenção e veja se consegue localizar algumas conjunções (THOMPSON, 2016, p. 101).

Após o enunciado, há o texto apresentado abaixo:

Figura 5 – Texto sobre hacker



Fonte: Thompson (2016, p. 101)

Percebe-se que, em relação à questão 1, apesar de haver a apresentação de um texto cuja temática poderia suscitar interessantes reflexões, o primeiro e único em língua inglesa nesta unidade, não há proposta de espaço para discussão acerca dos sentidos atribuídos pelos alunos a partir da leitura do texto apresentado na questão 1. Dessa forma, a proposta alcançaria, no máximo, a compreensão; a construção de sentidos não seria trabalhada, o que demonstra uma visão de leitura tradicional. A questão 2 segue um formato semelhante: “2. Complete as frases inserindo corretamente as preposições AT, ON, IN” (THOMPSON, 2016, p. 101). Por fim, a questão 3, que finaliza a unidade, segue a mesma lógica das demais ao propor que os alunos realizem atividades online gramaticais, com correção automática a partir de 4 sites listados.

Assim, percebe-se a relevância da agência docente de forma que seja possível aos professores trabalharem com as temáticas e o ensino de inglês, de maneira mais ampla, indo além das atividades propostas pelo livro, seguindo as ideias de Freire e Biesta, com vistas ao desenvolvimento de cidadãos críticos, capazes, por exemplo, de questionar o sentido de ser hacker, hackerativismo, questões de dados pessoais e o quanto estamos expostos nas redes. Estar-se-ia, se fosse o caso, atuando segundo os preceitos do letramento crítico, buscando ir além daquela leitura de mundo superficial, esperada, não questionadora. Afinal, “ao defendermos um permanente esforço de reflexão dos oprimidos sobre suas condições concretas, não estamos pretendendo um jogo divertido em nível puramente intelectual.

Estamos convencidos, pelo contrário, de que a reflexão conduz à prática. [...]” (FREIRE, 1974/2020, p. 72-73).

No que tange ao livro *Inglês Instrumental para Informática*, de autoria de Cruz (2013), dentre as 14 unidades didáticas, optei por apresentar a análise do capítulo 13, lição 13-A, tendo em vista que cada capítulo, conforme pode ser visto na figura 3, divide-se em A e B. A temática a ser trabalhada na lição 13-A é a representação de algoritmos em fluxogramas. A lição tem início com duas questões de *warm up*. A primeira solicita que os estudantes enumerem as diferenças entre algoritmo e fluxograma. Já a segunda requer que os discentes relacionem as definições apresentadas em inglês às palavras *algorithm* e *flowchart*. A tarefa seguinte é a leitura de “Representing algorithms in flowcharts”, composto de um texto que mescla escrita alfabética e imagem, em inglês, retirado do site *wikipedia*. A questão 2 trabalha com a interpretação do texto, ao solicitar aos alunos que verifiquem se as informações fornecidas nos itens a) a l) são verdadeiras ou falsas. Já a questão 3 solicita que os discentes desenhem símbolos de um fluxograma, conforme as descrições apresentadas, tais como: “b) *Flow of control: arrows*” (CRUZ, 2013, p. 261). A questão 4 segue a lógica da questão anterior, ao solicitar que os aprendizes desenhem, em seus cadernos, os outros símbolos mencionados no texto.

Dando continuidade, na questão 5, solicita-se que os alunos imaginem estar criando um robô capaz de os assessorar com as regras gramaticais da língua inglesa ao completarem o fluxograma apresentado nas páginas seguintes. A partir daí, o livro apresenta quatro fluxogramas presentes em quatro páginas do capítulo relacionados a *English Statements* e suas regras de uso quando se trata de sentenças afirmativas ou negativas em inglês e seus funcionamentos junto ao verbo *to be*, modais, outros verbos auxiliares, presente simples e passado simples.

É possível perceber que o livro apresenta, diferentemente do primeiro analisado, mais conteúdo em língua inglesa. Ainda, trabalha tanto com o texto escrito alfabético quanto com multimodalidade, ao mesclar imagens e texto escrito, por meio dos fluxogramas apresentados, tema que será abordado de forma mais detida na seção que segue. Além disso, o trabalho com a gramática da língua inglesa não tem a mesma centralidade que no livro anteriormente analisado. Contudo, apesar desses pontos positivos, especialmente se comparado com a obra *Inglês Instrumental - Estratégias de Leitura para Informática e*

Internet (THOMPSON, 2016), ainda assim, mantém uma perspectiva de ensino de inglês baseado apenas na qualificação e socialização, tendo em vista que não há uma proposta de discussão que busque ir além das leituras esperadas e consideradas isentas ou imparciais sobre a temática dos algoritmos e fluxogramas. Por exemplo, não há um espaço de discussão acerca do quanto fluxogramas são representações simplificadas que podem aprisionar as ideias de quem os desenha ou precisa completá-los, como se tudo pudesse ser objetivamente posto em um fluxo, o qual em geral, também mostra-se unilateral. E mais, não se expande a ideia de algoritmos para questões acerca da possível manipulação que estes acarretam, principalmente no universo online, conforme pontua Santaella (2019) ao discutir o que as bolhas ocultam. De acordo com a autora:

[...] Pariser chama a atenção para o fato de que o Google personaliza o que cada usuário obtém como resposta às suas buscas. Quando milhares de usuários podem estar fazendo uma mesma busca ao mesmo tempo, o que pode explicar o aparente milagre? Ora, mais e mais, o monitor de nossos computadores é uma espécie de espelho unilateral que reflete tão só e apenas nossos próprios interesses, enquanto os algoritmos observam tudo o que clicamos. Essa é a resposta de Pariser e todo o seu livro gira em torno desse estranho voyeurismo que não serve apenas a interesses sexuais, mas, sobretudo, a interesses políticos e mercadológicos [...] (SANTAELLA, 2019, p. 13-14).

As pontuações da autora supracitada reforçam a necessidade de uma educação, num sentido mais geral, e de um ensino de inglês, em particular, que vá além do ensino puramente gramatical ou centrado apenas na leitura do texto (em geral escrito) focada apenas na decodificação do que este apresenta, muitas vezes por meio do uso de estratégias de leitura, visando à compreensão e não à construção de sentidos. Ao contrário, faz-se mister a adoção de práticas de ensino de inglês vinculadas a uma educação que busque a subjetificação, o que pode ser atingido por intermédio da adoção de práticas de letramento crítico. Isto, por seu turno, apenas será atingido se buscarmos dialogar com nossos estudantes, indo além daquilo que os materiais didáticos em geral propõem e, de maneira mais específica, os materiais presentes na bibliografia básica da disciplina *Inglês Instrumental* do curso de SI. Afinal,

[...] não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos. Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo.

É através deste que se opera a superação de que resulta um termo novo: não mais educador do educando, não educando do educador, mas educador-educando com educando-educador.

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. [...] (FREIRE, 1974/2020, p. 95-96).

Ao pensar sobre a minha carreira, sinto que essa superação defendida por Freire se aplica a mim. Vejo-me como um professor de inglês que, embora sempre tenha visto a disciplina de *Inglês Instrumental* como primordialmente focada nas estratégias de leitura, sem que isso me incomodasse durante um longo período, hoje não me conformo de ficar apenas nisso. Preciso dialogar com meus alunos e romper as leituras que tradicionalmente são feitas. Assim, sinto hoje que a cada aula, educo e sou educado, ensino e aprendo, num constante e incessante processo de trocas e aprendizados.

2.3 As teorias de letramentos e sua relação com os currículos: o lugar da multimodalidade

É, também, seguindo a perspectiva crítica que se situam os estudos acerca da multimodalidade que se refere a um texto no qual dois ou mais modos se fazem presentes. Assim, como no que tange à subjetificação, a multimodalidade passou a permear minhas experiências docentes e acadêmicas a partir do contato que estabeleci com leituras acerca da temática, tanto no Linc quanto no doutorado.

De acordo com Zacchi (2016, p. 598, tradução minha), a multimodalidade “[...] também pressupõe que os modos diferentes em um texto não funcionam sozinhos, mas sim de forma integral, de modo que a dimensão multimodal adicione recursos diferentes ainda não disponíveis em qualquer um dos modos individuais específicos presentes em um texto”³⁷. Kress (2003), por sua vez, afirma que a característica multimodal da comunicação é intensificada, facilitada, tornada trivial e mesmo natural em virtude das novas mídias, as quais conectam-se diretamente às práticas e objetos dos cursos da área de ciência da computação.

³⁷ “[...] It also presupposes that the different modes in a text do not function alone, but rather in an integral way, so that the multimodal dimension adds different features not yet available in any of the specific individual modes present in a text.”

Vale ressaltar, contudo, que desde 1996, com o lançamento do manifesto do *The New London Group*, intitulado “Uma pedagogia dos multiletramentos: desenhando futuros sociais”, que discussões sobre multimodalidade têm sido uma constante nos estudos dos letramentos. Conforme posto no texto em questão:

Uma das ideias-chave que informam a noção de multiletramentos é a crescente complexidade e inter-relação de diferentes modos de significado. Identificamos seis áreas principais nas quais as gramáticas funcionais - as metalinguagens que descrevem e explicam os padrões de significado - são necessárias: design linguístico, design visual, design de áudio, design gestual, design espacial e design multimodal. O Design Multimodal é de uma ordem diferente dos outros cinco modos de significado; ele representa os padrões de interconexão entre os outros modos (NEW LONDON GROUP, 1996, p. 78, tradução minha).³⁸

Para falar em multimodalidade, os estudiosos que assinam a autoria do documento partem da ideia de que a disseminação de novas mídias resulta em novos modos de aprender e ensinar, os quais têm como consequência a necessidade de repensarmos o que ensinamos, e, especialmente, que novas necessidades de aprendizado a pedagogia dos letramentos deve considerar. Assim, após as discussões ocorridas no encontro do grupo em 1996, o termo multiletramentos passou a ser utilizado da seguinte forma:

Decidimos que o resultado de nossas discussões poderia ser resumido em uma palavra - multiletramentos - uma palavra que escolhemos para descrever dois argumentos importantes que poderíamos ter em relação a uma ordem cultural, institucional e global emergente: a multiplicidade de canais de comunicação e mídia, e a crescente saliência da diversidade cultural e linguística. [...] Uma pedagogia de multiletramentos [...] foca em modos de representação muito mais amplos do que simplesmente a língua. [...] Os multiletramentos também criam um tipo diferente de pedagogia, em que a linguagem e outros modos de significação são recursos representacionais dinâmicos, constantemente sendo refeitos por seus usuários à medida que trabalham para alcançar seus vários propósitos

³⁸ “One of the key ideas informing the notion of multiliteracies is the increasing complexity and inter-relationship of different modes of meaning. We have identified six major areas in which functional grammars - the metalanguages that describe and explain patterns of meaning - are required: Linguistic Design, Visual Design, Audio Design, Gestural Design, Spatial Design, and Multimodal Design. Multimodal Design is of a different order to the other five modes of meaning; it represents the patterns of interconnection among the other modes.”

culturais. (THE NEW LONDON GROUP, 1996, p. 63-64, tradução minha)³⁹.

Essa realidade multimodal, relatada pelo *The New London Group*, relaciona-se também ao que Kalantzis e Cope (2012) denominam como terceira globalização quando discutem o processo de globalização, tendo como ponto de partida a escrita. De acordo com os autores, essa terceira globalização tem como característica a perda do privilégio atribuído à escrita e a maior aceitação da oralidade, ou práticas escritas a ela conectadas, e, conseqüentemente, da multimodalidade. Essa realidade conecta-se, especialmente, aos avanços nas TIC (KRESS, 2003) e favorece a emergência de novas formas de negociação de diferenças linguísticas.

Diversificam-se, assim, as várias possibilidades de criação de significados ao mesmo tempo em que se aprofunda o processo de globalização, o qual se mostra marcado especialmente pela compressão da relação espaço-tempo, fato que pode ser mais facilmente evidenciado quando se considera a difusão das TIC, principalmente da instantaneidade da comunicação mediada por computador (CMC) (EDWARDS; USHER, 2008). As perguntas que daí emergem são: como os materiais para ensino de inglês para fins específicos têm trabalhado essas questões? Que materiais têm sido utilizados nesses cursos? Isso considerando a perspectiva de que:

Preparar materiais didáticos que não sejam adequados apenas às metas e objetivos da aprendizagem e do ensino em um contexto específico, mas também sensíveis às estratégias instrucionais elaboradas por profissionais locais. Isto implica um reconhecimento de que os manuais de ESL/EFL produzidos no centro são os instrumentos que propagam os princípios dos métodos baseados nos centros. Preparar materiais didáticos não é uma tarefa tão desafiadora quanto parece. Muitos professores já preparam materiais suplementares. Tudo o que eles têm a fazer é aprender a fazê-lo

³⁹ “We decided that the outcome of our discussions could be encapsulated in one word - multiliteracies - a word we chose to describe two important arguments we might have with the emerging cultural, institutional, and global order: the multiplicity of communications channels and media, and the increasing saliency of cultural and linguistic diversity. [...] A pedagogy of multiliteracies [...] focuses on modes of representation much broader than language alone. [...] Multiliteracies also creates a different kind of pedagogy, one in which language and other modes of meaning are dynamic representational resources, constantly being remade by their users as they work to achieve their various cultural purposes.”

de forma mais sistemática e para um propósito maior. (KUMARAVADIVELU, 2014, p. 16-17, tradução minha).⁴⁰

Apesar de saber da possibilidade de os docentes construírem seu próprio material didático, decidi, conforme pontuei anteriormente, analisar os materiais didáticos presentes na bibliografia básica da disciplina sendo investigada, de forma a me ajudar a entender e, portanto, atingir um dos meus objetivos específicos, que seria o de compreender o quanto os materiais didáticos adotados como bibliografia básica da disciplina *Inglês Instrumental* no curso de Sistemas de Informação contemplam ou não a multimodalidade e o letramento crítico. Assim, busco discutir a proposta do ensino instrumental de língua inglesa, ressignificando-o segundo as premissas dos letramentos, com o objetivo de tornar possível a verificação da atualidade da proposta do material didático em contraste com as necessidades atuais da formação crítica na área de SI.

De acordo com a apresentação que fiz na seção anterior, são objeto de análise os livros da bibliografia básica da disciplina *Inglês Instrumental* ofertada ao curso de SI, excluindo-se a obra *Leitura em Língua Inglesa: uma Abordagem Instrumental*, uma vez que não aborda diretamente o ensino de inglês para a área de computação. Portanto, retomo os livros que analisei na seção anterior desta tese: *Inglês Instrumental para Informática* (CRUZ, 2013) e *Inglês Instrumental - Estratégias de Leitura para Informática e Internet* (THOMPSON, 2016).

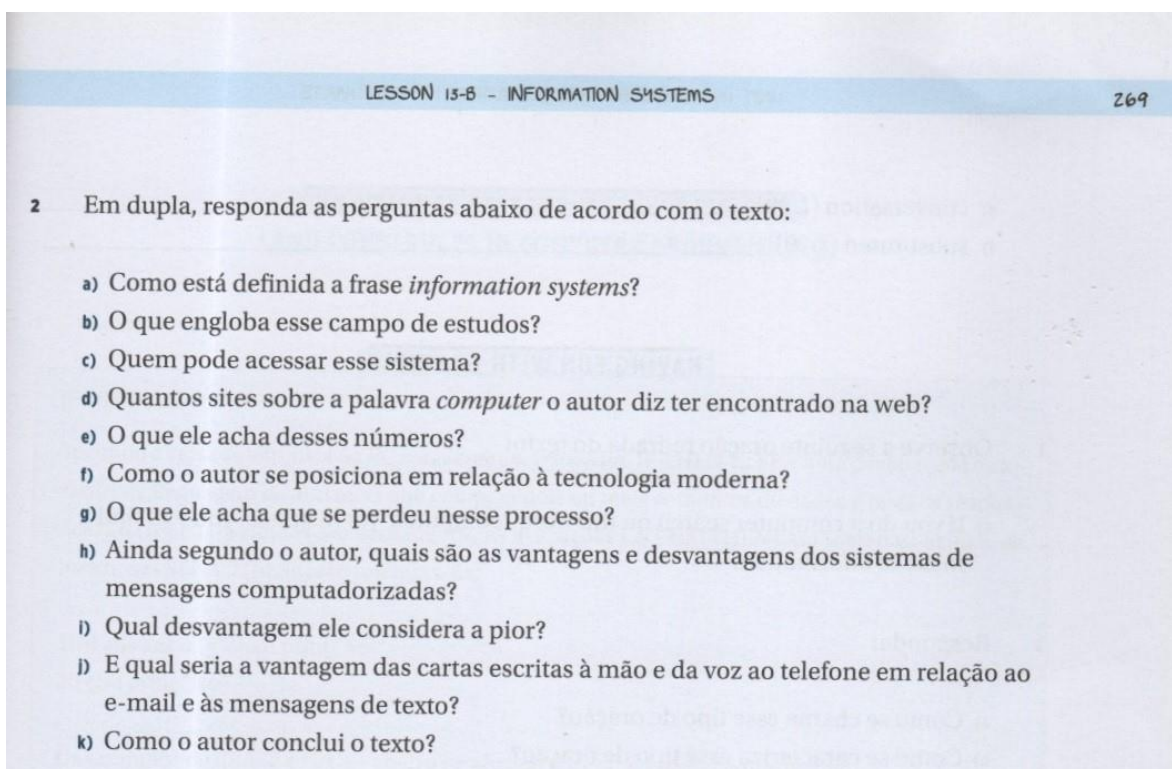
Conforme pontuei anteriormente, o livro *Inglês Instrumental para Informática*, apresenta 14 unidades didáticas, cada uma dividida em lição A e B. Desta vez, direciono meu olhar para a lição 13-B, tendo em vista que analisei a 13-A na seção anterior. A lição 13-B é intitulada *Information Systems*. Esta tem início com um *warm up* composto por duas questões. Na primeira, solicita-se que os estudantes discutam com um colega: “a) Quais filmes de ficção científica com tema futurista você viu recentemente?; b) Qual o papel da tecnologia no enredo desses filmes?” (CRUZ, 2013, p. 267). A segunda questão apresenta

⁴⁰ “Preparing teaching materials that are not only suited to the goals and objectives of learning and teaching in a specific context, but also responsive to the instructional strategies designed by local professionals. This entails a recognition that center-produced ESL/EFL textbooks are the instruments that propagate the principles of center-based methods. Designing teaching materials is not as challenging a task as it seems. Many teachers already prepare supplementary materials. All they have to do is to learn to do it more systematically and for a larger purpose.”

um quadro em azul, o qual deve ser preenchido com *Advantages* e *Disadvantages* (vantagens e desvantagens) trazidas pela tecnologia moderna (computador, e-mail, fax, chatrooms etc.).

O item seguinte da lição é o de leitura. Neste, a primeira atividade requer que se leia um texto e correspondentes respostas às perguntas apresentadas. Trata-se do texto *Information Systems and the Internet*, cuja autoria é do próprio autor do livro, baseado em um texto postado no Wikipédia e em um texto presente num livro didático de inglês intitulado *Crosscurrents: a communicative language course for intermediate students*. A questão 2, presente na lição 13-B solicita que, em duplas, os estudantes respondam as perguntas de a) a k) de acordo com o texto.

Figura 6 – Questão de interpretação de texto



LESSON 13-B - INFORMATION SYSTEMS 269

2 Em dupla, responda as perguntas abaixo de acordo com o texto:

- Como está definida a frase *information systems*?
- O que engloba esse campo de estudos?
- Quem pode acessar esse sistema?
- Quantos sites sobre a palavra *computer* o autor diz ter encontrado na web?
- O que ele acha desses números?
- Como o autor se posiciona em relação à tecnologia moderna?
- O que ele acha que se perdeu nesse processo?
- Ainda segundo o autor, quais são as vantagens e desvantagens dos sistemas de mensagens computadorizadas?
- Qual desvantagem ele considera a pior?
- E qual seria a vantagem das cartas escritas à mão e da voz ao telefone em relação ao e-mail e às mensagens de texto?
- Como o autor conclui o texto?

Fonte: Cruz (2013, p. 269)

É possível perceber, observando as perguntas apresentadas, o quanto as questões de interpretação, assim como aquelas apresentadas na lição 13-A discutidas na subseção anterior, focam na decodificação do texto, não abrindo espaço para reflexões outras a respeito da relação sistemas de informação, internet e suas consequências para a vida laboral, social e os futuros sociais decorrentes da presença destas em nossas vidas. Assim, não abre espaço para uma educação emancipadora, subjetificadora, crítica. Já a terceira questão apresentada,

elaborada em forma de competição, solicita que os estudantes se juntem a outros colegas e que, num tempo máximo de cinco minutos, encontrem sinônimos no texto para palavras ou definições apresentadas, sendo vencedor o grupo que apresentar o maior número de respostas certas no menor tempo possível.

A seção seguinte da lição 13-B é intitulada *Having fun with grammar*. Nesta, inicialmente, na questão 1, solicita-se que os alunos observem a seguinte oração: “a) *If you do a computer search on the word ‘computer’, for instance, you will find a maze of information.*” Já a questão 2 requer que os alunos respondam a perguntas acerca da oração apresentada, de forma que eles identifiquem o nome desse tipo de oração e o que a caracteriza. A questão 3 instrui que os discentes leiam as explicações sobre as orações condicionais presentes na seção *Self-study*, indicando as páginas do livro nas quais ela pode ser encontrada. Já a questão 4 propõe um jogo chamado *Conditional game*, segundo o qual: “[...] Cada aluno deverá fornecer uma oração condicional, dizendo o que fará, utilizando a oração principal criada pelo aluno anterior; transformando-a em oração condicional. [...]” (CRUZ, 2013, p. 270). Seria algo assim: “*If I win the lottery, I will buy a yacht.* O próximo aluno se apropria da oração principal *I will buy a yacht* e continua: *If I buy a yacht, I will travel to many countries.* [...]” (CRUZ, 2013, p. 270).

Observa-se que o ensino de gramática presente no livro parece estar contextualizado, dentro da temática central da lição – sistemas de informação e internet – até chegarmos na questão 4, que é puramente gramatical (sentenças condicionais), composta por frases soltas, tais como a do iate apresentada anteriormente. Conhecendo a realidade dos meus alunos de Penedo, do curso de SI, sei que sentenças como esta – “Se eu comprar um iate, viajarei para muitos países” – são, para a totalidade deles impensáveis, tendo em vista as condições de vida que possuem. Assim, as histórias de vida dos alunos passam longe dessa realidade trazida pelo livro didático. Além disso, o livro incentiva o aluno a reproduzir frases que descrevem valores de uma sociedade neoliberal. Mais uma vez aqui, embora não explorado pelo livro, penso que há um espaço para o docente atuar, por meio de sua agência, buscando problematizar quem está incluído nesse universo, sendo, portanto, representado pela sentença condicional, quem está excluído, o que leva apenas alguns a terem essas oportunidades. Ainda, é possível problematizar quem são as pessoas representadas naquelas sentenças, se seriam próximas ao universo dos estudantes e as razões para tal inclusão ou

exclusão. Por fim, penso que seria interessante uma reflexão sobre a própria produção de materiais didáticos: Quem pensa em sentenças condicionais como aquelas? Por que frases dessa natureza, desconectadas das vivências dos estudantes, são postas em livros didáticos?

A seção seguinte, última dessa lição antes da revisão, chama-se *Conditional Statements, Expressions, and Constructs in Computer Science*. Nesta, há uma aproximação da temática gramatical com a área de computação, quando o autor relaciona condicionais a linguagem de programação. Ainda, a forma como as informações estão dispostas sugerem uma tentativa de uso da multimodalidade, conforme pode ser visto na imagem abaixo.

Figura 7 – IF-THEN-ELSE

LESSON 15-6 - INFORMATION SYSTEMS 271

CONDITIONAL STATEMENTS, EXPRESSIONS, AND CONSTRUCTS IN COMPUTER PROGRAMMING

1 Leia:

IF-THEN-ELSE

Segundo a versão eletrônica da *PC magazine encyclopedia*, IF-THEN-ELSE é uma declaração (*statement*) de linguagem de alto nível que compara dois ou mais conjuntos de dados e testa os resultados. SE (IF) os resultados são verdadeiros, as instruções ENTÃO (THEN) são tomadas; Se não, as instruções SENÃO (ELSE) são tomadas. Ex:

```
10 if answer = "y" then print "Yes"
20 else print "No"
```

Os exemplos de dBASE e C/C++ abaixo produzem o mesmo resultado que acima:

dBASE	C/C++
if answer="y"	if (answer=="y")
? "Yes"	{
else	printf ("Yes\n");
? "No"	else
endif	printf ("No\n");
	}

Source: <http://www.pcmag.com/encyclopedia/term/44748/if-then-else>

2 Com um colega, crie algumas declarações condicionais de programas usando IF-THEN-ELSE.

Fonte: Cruz (2013, p. 271)

Para a análise da obra citada e da obra sobre a qual ainda abordarei, guiei o meu olhar, dentre outros aspectos, por meio das discussões apresentadas pelo *The New London Group* (1996) acerca da pedagogia dos multiletramentos, em especial, partindo das transformações sociais ocorridas na vida laboral, cidadã, e na vida privada de diferentes comunidades, incluída aí a comunidade de estudantes de Penedo, meu lócus de análise,

levando em conta o que as mudanças significam para uma pedagogia dos multiletramentos. Partindo, então, do conceito de Design, passei a refletir acerca dos materiais didáticos selecionados, considerando que, como designers de sentidos, somos designers de futuros sociais – laborais, públicos e comunitários. Nesse sentido, levando em conta as ideias do *The New London Group* (1996) acerca da pedagogia dos multiletramentos, há quatro componentes pedagógicos a serem considerados: *Situated Practice*, *Overt Instruction*, *Critical Framing* e *Transformed Practice*. Segundo os autores, estes poderiam ser assim resumidos:

Figura 8 – Resumo da Pedagogia dos Multiletramentos

<i>Situated Practice:</i>	Immersion in experience and the utilization of available discourses, including those from the students' lifeworlds and simulations of the relationships to be found in workplaces and public spaces.
<i>Overt Instruction:</i>	Systematic, analytic, and conscious understanding. In the case of multiliteracies, this requires the introduction of explicit metalanguages, which describe and interpret the Design elements of different modes of meaning.
<i>Critical Framing:</i>	Interpreting the social and cultural context of particular Designs of meaning. This involves the students' standing back from what they are studying and viewing it critically in relation to its context.
<i>Transformed Practice:</i>	Transfer in meaning-making practice, which puts the transformed meaning to work in other contexts or cultural sites.

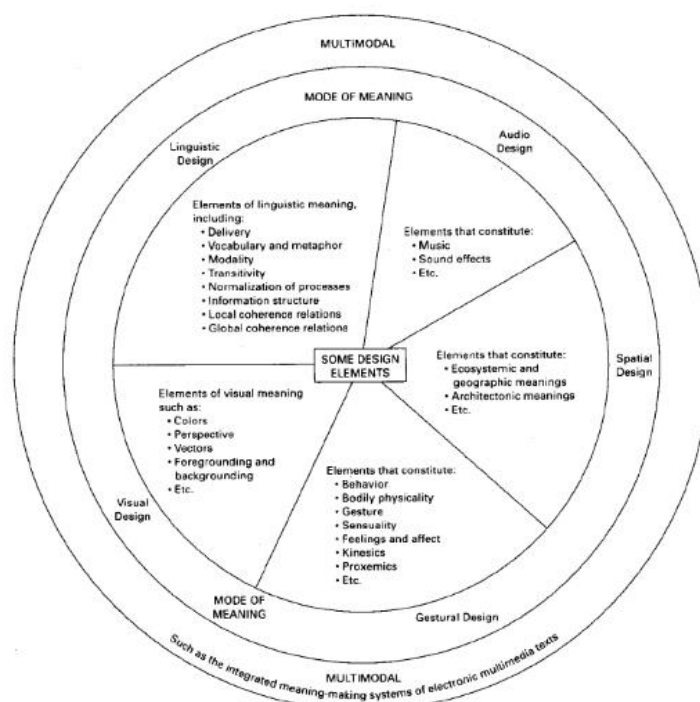
Fonte: The New London Group (1996, p. 88)

De acordo com a pedagogia dos multiletramentos, o ensino de inglês, nesse caso específico, envolveria uma prática situada, ou seja, que leva em consideração os diversos mundos nos quais estão presentes os nossos alunos. Neste ensino situado, haveria o ensino por meio de metalinguagens explícitas, mas não ficaria apenas nisto, iria além, ao envolver também o aspecto crítico, por meio da análise crítica dos estudantes em relação ao que está sendo estudado, correlacionando-o aos seus diversos contextos. Além disso, envolveria uma prática transformada, por meio da qual os processos de construção de sentidos poderiam ser postos em ação em outros contextos.

Estas práticas, por sua vez, seriam executadas considerando os diferentes mundos e as diversificadas formas de construção de sentido, conforme os autores apresentam por meio da figura que exponho abaixo:

Figura 9 – A multimodalidade

FIGURE 1
Multiliteracies: Metalanguages to Describe and Interpret the Design Elements of Different Modes of Meaning



Fonte: The New London Group (1996, p. 83)

Como é possível observar pela imagem, a multimodalidade abrange, de acordo com *The New London Group* (1996), diversos modos de construção de sentidos, tais como o visual, o gestual, o espacial, o áudio e o linguístico, os quais, em conjunto, produzem sentidos outros diferentes daqueles que podem ser construídos quando apresentados isoladamente. Assim, a ideia de *multi-* em letramentos refere-se tanto à multiplicidade de modos de construção de sentidos quanto aos diferentes mundos sociais nos quais os cidadãos estão imersos e dos quais fazem parte.

Por sua vez, em 2022, cerca de 25 anos após a escrita do manifesto de 1996, pelo *The New London Group*, dois dos participantes do grupo, Cope e Kalantzis (2022) escrevem um artigo, ainda no prelo, mas disponibilizado online, retomando as principais ideias

presentes no documento, expandindo-as e questionando no que avançamos ao longo dos anos. Em termos das razões da escolha da nomenclatura multiletramentos, os autores reforçam os sentidos apresentados anteriormente quanto à necessidade de entender os letramentos como múltiplos, referindo-se às diversidades de mundos e às múltiplas formas de construção de sentidos: textual, imagética, corporal, dentre outras.

Figura 10 – Razões para **multiletramentos**

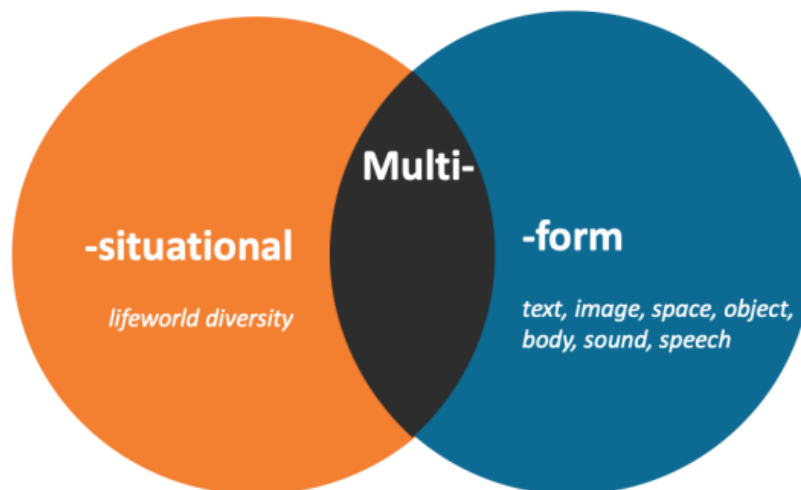


Fig 1: The two “multis” of multiliteracies

Fonte: Cope; Kalantzis (2022, p. 3)

Os autores, no mesmo artigo datado de 2022, seguem a lógica do texto de 1996 em termos de discussão acerca de: 1) o porquê; 2) o quê; 3) o como dos multiletramentos. Para cada um desses pontos, revisitam as ideias originais e afirmam:

Abordando a questão do “porquê”, temos desde o artigo original passado a nos concentrar diretamente em dois desafios definidores para a educação em nosso tempo, diversidade de alunos e mídia digital. Esses desafios exigem uma ação renovada, que temos definido em termos de um programa de **justiça educacional**. [...]

Aproximando-se da questão de “o quê”, recalibramos nosso caso para as condições alteradas de comunicação e participação social. Nesta revisão, apelamos para uma “gramática”, a qual diz respeito a uma estrutura que pode analisar padrões de significado na era digital. Com maior urgência em uma era de mídia digital onipresente e da diversidade que ela suporta, isso está centrado na noção de “transposição” ou movimento entre diferentes formas de significado e suas **multiformes** combinações: texto, imagem, espaço, objeto, corpo, som e fala. [...]

Quanto ao “como”, refinamos os termos da pedagogia dos multiletramentos como uma abordagem, em contraste com os entendimentos estritamente cognitivistas da aprendizagem. Em nossa “epistemologia”, ou teoria do

conhecimento, queremos focar no conhecimento como ação que envolve mais do que apenas pensamento. Assim, a pedagogia dos multiletramentos envolve **processos de conhecimento** ou ações epistêmicas (vivenciando: imersão nas realidades do mundo); conceituando (teorizar o mundo em termos disciplinares); analisando (investigar criticamente os propósitos e os interesses humanos que fundamentam o conhecimento); e aplicando (representando o significado de forma adequada ou criativa em contextos reais). [...]”⁴¹ (COPE; KALANTZIS, 2022, p. 3, grifos originais, tradução minha).

Como é possível entender a partir do resumo apresentado, a teoria dos multiletramentos revisitada atenta para uma agenda que se preocupa com a justiça educacional, tendo em vista o que tem sido observado ao longo dos 25 anos desde a publicação do manifesto de 1996. Para isto, entende ser necessária uma gramática transposicional, capaz de permitir o entendimento de diferentes formas de construção de sentido que se dá por intermédio de multiformes combinações envolvendo corpo, som, objeto, imagem, texto escrito etc. Por fim, há um chamado para a ação, para o conhecimento como ação, como processos de aprendizado, conforme pode ser visualizado na figura abaixo. Assim, expande-se a pedagogia dos multiletramentos conforme foi anteriormente representada pela figura 7, para esta versão:

Figura 11 – Pedagogia dos multiletramentos revisitada

⁴¹ “Addressing the ‘why’ question, we have since the original article come to focus directly on two defining challenges for education in our time, learner diversity and digital media. These challenges demand renewed action, which we have come to frame in terms of a program of **education justice**.

Approaching the ‘what’ question, we have recalibrated our case for the changed conditions of communication and social participation. In this revision we call for a ‘grammar,’ by which we mean, a framework that can analyze patterns in meaning in the digital age. With greater urgency in an age of ubiquitous digital media and the diversity it supports, this is centered on the notion of ‘transposition’ or movement between different forms of meaning and their **multiform** combinations: text, image, space, object, body, sound and speech.

As for ‘how,’ we have refined the terms of multiliteracies pedagogy as an ‘epistemological’ approach, in contrast to narrowly cognitivist understandings of learning. In our ‘epistemology,’ or theory of knowing, we want to focus on knowledge as action which involves more than just thinking. So, multiliteracies pedagogy involves **knowledge processes** or epistemic actions (experiencing: immersion in the realities of the world); conceptualizing (theorizing the world in disciplinary terms); analyzing (critically investigating purposes and human interests that underlie knowledge); and applying (by representing meaning appropriately or creatively in real contexts).”

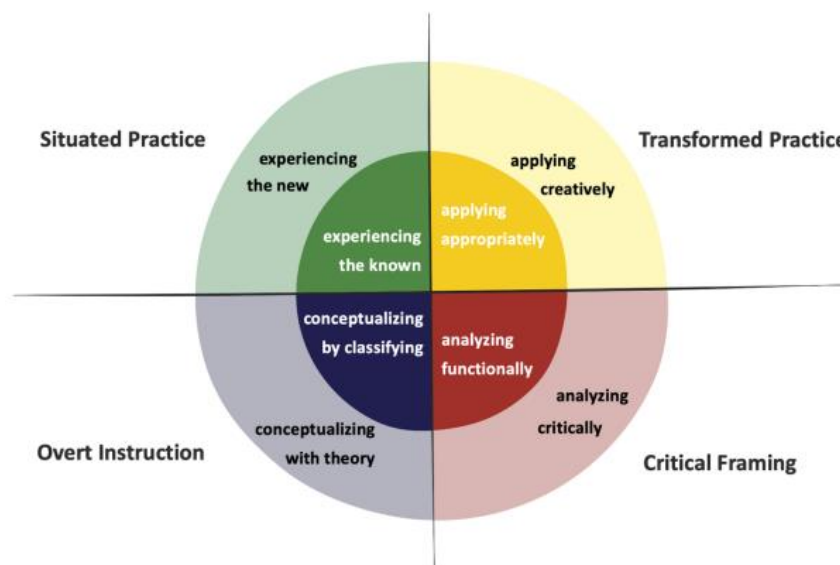


Fig. 11: Multiliteracies pedagogy: a repertoire of knowledge processes

Fonte: Cope; Kalantzis (2022, p. 20)

No caso em questão, diferentemente do que apresentei na figura 8 anteriormente, em que a pedagogia dos multiletramentos envolvia uma prática situada, o ensino explícito por meio de metalinguagens, a análise crítica dos estudantes e sua correlação com seus diversos contextos além da prática transformada, de acordo com a pedagogia dos letramentos revisitada, há uma chamada muito mais explícita para a ação e há o entendimento de que vários processos de aprender estão em jogo contínuo, envolvendo experienciar, analisar, aplicar e conceituar teorias, num movimento transposicional envolvendo várias formas de ser, fazer, aprender.

Na análise dos livros didáticos da bibliografia básica, em Cruz (2013), conforme os exemplos que apresentei das lições 13-A e 13-B, percebe-se que, a menos que haja uma agência docente no sentido de entender o ensino de inglês como parte de uma pedagogia dos multiletramentos, os materiais didáticos não dão conta disso, tendo em vista que a predominância é de texto escrito alfabético e de explicações gramaticais, muitas vezes desconectadas da realidade dos estudantes. Já em Thompson (2016), o qual também contou com análise de um capítulo, percebe-se que a ênfase na gramática é ainda mais predominante para a construção do que se entende como o ensino de inglês. Neste ponto, trabalha-se única e exclusivamente na perspectiva de *overt instruction*.

Capítulo III

3 Formação (crítica) de profissionais para a área de computação na UFAL

3.1 Crítica e Formação Crítica

Conforme escrevi anteriormente, ingressei na UFAL em 2015 e, imediatamente, passei a lecionar turmas de Inglês para fins específicos no curso de Turismo. No ano seguinte (2016/2), passei a lecionar a disciplina Inglês Básico no curso de Sistemas de Informação, no qual fui lotado. Nos anos que se seguiram, o Colegiado do curso de SI passou a discutir uma reforma curricular, a qual veio a ser aprovada em 2018 e passou a ser executada em 2018/2. A partir desse novo projeto pedagógico curricular, a disciplina de inglês passou a ser chamada Inglês Instrumental em substituição ao Inglês Básico, sendo ofertada pela primeira vez com nova nomenclatura e ementa a partir de 2019/2, mantendo os 2 créditos para a área. Como não membro do colegiado, não tive direito a voto nessas mudanças curriculares que ocorreram, mas, já participante das leituras e discussões ligadas ao Projeto Nacional de Letramentos, já buscava, por meio das minhas práticas pedagógicas, provocar os estudantes do curso de SI a pensarem criticamente por meio dos materiais em língua inglesa com os quais trabalhava com eles em sala de aula.

Penso que abordar a formação crítica de profissionais para atuação na área de computação requer, antes de tudo, esclarecer o que se entende por crítica. Conforme afirma Monte Mór (2013a, p. 33), a definição de crítica tem sido diversa e não tem levado “em conta as noções de ‘crítica’ em sua dinamicidade e historicidade e que remetem a diferentes escolas teóricas. [...] Os estudos apontam haver fontes teóricas específicas na compreensão do que se identifica como ‘crítica’”.

É nesse sentido que a autora, apoiada em Gikandi (2005), apresenta a diferenciação entre crítica entendida como *criticism* e como *critique*, considerando que ambos os entendimentos têm sido comuns. O primeiro

associa o desenvolvimento crítico com a escolaridade, tendo como premissa a ideia de que a crítica se situa em patamares altos da escala de estudos. O outro remete à capacidade de percepção crítica que cidadãos têm sobre a sociedade em que vivem, capacidade esta que não se atrela necessariamente aos altos níveis de escolarização” (MONTE MÓR, 2013a, p. 33).

Para fins desse trabalho, adoto a concepção de crítica como *critique*, a qual dialoga com os escritos de Freire (1974/2020), quando o autor defende a impossibilidade de a leitura estar dissociada do mundo. Ou seja, para ele, a leitura de mundo precede a leitura da palavra. Assim, é importante que os educadores compreendam que as leituras dos diversos textos assumirão diferentes sentidos a depender das leituras de mundo possíveis que dependem, por sua vez, dos contextos estudantis. É nessa interação texto e mundo que a consciência crítica dos estudantes tomaria corpo. Além disso, ainda que a percepção crítica dos cidadãos não se associe, necessariamente, a altos níveis de escolarização (MONTE MÓR, 2013a), entendo que esta pode ser expandida também por meio da escolarização, dependendo das formas como ela se realiza.

Monte Mór (2013a), apoiada em Ricouer (1977), trata da crítica como originada do termo crise. Partindo desse pressuposto, a autora aborda a importância do exercício da suspeita, defendido na hermenêutica ricoueriana, com vistas à compreensão – ou suspeita – de que os sentidos que estão dados podem ser alterados/transformados/atualizados, considerando-se que são construídos contextualmente, resultante de fatores culturais, históricos e sociais. Para a autora, “o exercício da suspeita pode gerar uma crise nos sentidos ou nas visões de mundo que integram um círculo interpretativo e [que] a ruptura desse círculo desestabiliza as certezas dos sentidos e visões de então, abrindo espaço para construção da crítica” (MONTE MÓR, 2013a, p. 39).

Em se tratando da inclusão da crítica como parte da educação, aponto que os estudos de letramentos têm sido, a meu ver, um caminho nessa busca por práticas educativas críticas. Afinal, por meio de práticas de letramentos, é possível dar corpo a atividades educativas, através das quais, o exercício da suspeita seja uma realidade.

Para fins desse trabalho, esclareço que a compreensão de letramentos adotada se baseia em uma perspectiva sociocultural. Isso significa que as práticas de letramentos são entendidas como práticas socioculturais em contraposição a um conhecimento construído como individual, presente no cérebro de um indivíduo, que busca decifrar e produzir sentidos. Nessa perspectiva, letramentos fazem referência a todas as habilidades, ferramentas e conhecimentos que nos permitem engajar em práticas de letramentos, que são parte de uma prática social ainda mais ampla. Dessa maneira, práticas de letramentos relacionam-se ao

envolvimento com formas contextualizadas e socialmente reconhecidas de agir e fazer sentido no mundo (FAÇANHA; NASCIMENTO; NASCIMENTO, 2018).

No caso brasileiro, a partir dos anos 1980, conforme sinaliza Monte Mór (2015), podemos reconhecer três gerações de letramentos, as quais, ainda que diferentes, são coexistentes. A primeira entende letramento como alfabetização. Assim, centra-se no código linguístico e compreende que será letrado o indivíduo que for capaz de juntar partes (letras, sílabas, palavras, frases, comumente descontextualizadas da vida do estudante) e provar ser capaz de ler e escrever. Este seria o modelo autônomo, o qual se caracteriza pela redução de letramento a algo centrado no sujeito e no texto escrito, referindo-se a um conjunto de capacidades cognitivas individuais capazes de serem medidas por meio de avaliações. Nesse caso, um conceito oposto ao de subjetificação, por partir do cognitivo de cada aprendiz, sem considerar as condições sociais de aprendizado de que cada sujeito dispõe. Trata-se de letramento como algo neutro e universal, cujo foco está nas capacidades cognitivas individuais.

Já a segunda geração de letramentos no Brasil dá um passo à frente ao entender que letramento vai além do código linguístico. Essa geração é fortemente influenciada pelo trabalho de Street (1984; 2014), em especial, pela sua crítica em relação às práticas ligadas ao modelo autônomo de letramentos e sua defesa de um modelo ideológico de letramentos. Esse modelo ideológico reconhece que estamos todos imersos em práticas sociais concretas, nas quais diferentes ideologias e relações de poder estão presentes e atuando continuamente.

A terceira geração de letramentos no Brasil, por sua vez, vai ser conhecida, também, como novos letramentos (LANKSHEAR; KNOBEL, 2003), ou multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2000), ou apenas letramentos. Ela toma corpo no país na segunda metade da década de 1990 e início dos anos 2000. Fortalece-se, principalmente, com a retomada dos estudos de Paulo Freire, os quais caracterizam-se pelo respeito ao contexto social brasileiro, marcado por diversidades sociais, culturais, contextuais, locais. Assim, avança-se no sentido de entender os letramentos como socioculturais e, portanto, contextuais e diversos (MONTE MÓR, 2015).

Em se tratando dos novos letramentos, Zacchi e Stella (2014, p. 13-14) esclarecem que:

Para Colin Lankshear e Michele Knobel, no livro *New literacies*, cuja terceira edição foi lançada em 2011, [...] a palavra “novos” passou a ser

usada junto à palavra “letramentos” de duas maneiras: paradigmaticamente e ontologicamente (p. 27). No primeiro caso, os novos letramentos podem ser vistos como um novo paradigma em teoria e pesquisa na área de letramentos em oposição a um paradigma anterior baseado na psicolinguística. Já os novos letramentos [...] são tratados a partir de um viés sociocultural.

O sentido ontológico do termo (p. 28) é um pouco mais complexo e implica mudanças substanciais em relação a letramentos passados. Muito em função das novas mídias eletrônicas e digitais, as práticas sociais estão mudando em ritmo acelerado nas mais diversas áreas: educação, trabalho, lazer etc. Mais que isso, novas formas de prática social estão surgindo a todo momento. Ontologicamente, em suma, o que diferencia os novos letramentos em comparação com os convencionais tem a ver com uma diferente configuração de valores que envolvem diferentes relações sociais e culturais.

É no contexto dos estudos de novos letramentos que situo os letramentos críticos, entendidos como uma atitude pedagógica que pode auxiliar na preparação dos estudantes para lidarem com as diferenças. Partindo das ideias de Freire sobre conscientização, Menezes de Souza (2011) relembra as conexões estabelecidas pelo autor acerca da leitura de mundo e leitura da palavra para, então, retomar a relevância do aprender a escutar/ouvir como uma tarefa necessária para que os aprendizes percebam que “seu mundo e sua palavra – ou seja, seus valores e significados – se originam na coletividade sócio-histórica na qual nasceu e à qual pertence. A tarefa do letramento crítico seria então a de desenvolver essa percepção e entendimento” (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 131).

Os letramentos críticos, portanto, relacionam-se à escuta do eu e do outro, entendido como o não-eu. Seguindo essa lógica,

a criticidade está em não apenas escutar o outro em termos de seu contexto sócio-histórico de produção de significação, mas em também *se ouvir escutando o outro*. O que resulta desse processo de escutar é a percepção da inutilidade de querer se impor sobre o outro, dominá-lo, silenciá-lo ou reduzir sua diferença à semelhança de nosso ‘eu’. (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 138-9).

Buscando, então, compreender como o curso de SI percebia o papel do inglês no seu currículo, foi que analisei, anteriormente, o seu PPC (UFAL, 2018), bem como outros documentos que o embasam, conforme já apresentado nesta tese. Entretanto, objetivando uma triangulação de dados, considerei importante a realização de entrevista semiestruturada

com o presidente do NDE, o qual, à época, havia sido responsável pela articulação do PPC. Na entrevista, perguntei-lhe acerca do papel do ensino de inglês para os estudantes do curso, e de que maneira esse ensino deveria ocorrer, e o que seria preciso contemplar. A minha ideia era observar se o que eu estava analisando nos documentos seria de alguma maneira verbalizado pelo entrevistado. A entrevista revelou que, inicialmente, a importância do inglês, dentro do curso, se dá pelo fato de o seu ensino estar posto no referencial da SBC, indicando a sua relevância. Ainda, segundo o entrevistado, nas Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Ciência da Computação, inglês está listado como sendo a décima habilidade e competência para o egresso adquirir, a qual seria, segundo ele, “ser capaz de ler textos técnicos na língua inglesa. Isso faz parte da diretriz curricular nacional.” (Fonte: Entrevista). A fala do entrevistado revela, portanto, que a expectativa do curso, quanto ao ensino de inglês, restringe-se à capacidade de leitura de textos técnicos, objetivando, portanto, um ensino instrumental, e não crítico.

Por sua vez, quando provocado, mais adiante ao longo da entrevista, acerca do 4º objetivo específico presente no PPC – “formar profissionais críticos e reflexivos com capacitação e aptidão para compreender as questões científicas, sociais e econômicas dos sistemas de informação e de seu gerenciamento” (UFAL, 2018, p. 12) –, o entrevistado respondeu: “Não. Certeza, com certeza, Sabe por quê? É por um processo. Eu posso estar sendo míope. Mas é por um processo de [...] oportunizar um diálogo.” (Fonte: Entrevista). Percebe-se, portanto, que a preocupação primeira do professor da área de SI é o ensino do inglês técnico, instrumental, para a leitura de textos da área. Apenas quando provocado, o entrevistado concorda com a possibilidade de ir além desta prática, o que confirma a minha suspeita inicial de que não há uma formação específica da área de SI quanto à criticidade, ainda que a ideia esteja presente no PPC do curso, daí não existir uma preocupação com o trabalho da crítica quando se pensa no ensino de inglês dentro do curso.

Em se tratando da questão seguinte, sobre de que maneira deveria ocorrer o ensino de inglês para os cursos, o entrevistado, conforme exposto anteriormente, reforça a relevância do inglês em virtude do que está posto nos referenciais curriculares da SBC. E a sua presença neste documento se dá por conta da presença do inglês na área, e, portanto, permeando os conteúdos das disciplinas, conforme o entrevistado exemplifica:

Você vai programar, você não tem lá em português fazer um programa, vamos começar a construir um software aqui, *begin*. [...] Eu tenho que montar um *procedure*. Eu tenho que fazer um algoritmo, o algoritmo é todo em inglês. [...] Então, assim, o dia a dia do profissional é tocar, tocar tudo em inglês, não é? [...] (FONTE: entrevista).

A fala do entrevistado ressalta, então, a presença do inglês na profissão e a necessidade de seu ensino. Essa preocupação ainda é reforçada quando o coordenador afirma que o ensino de inglês é necessário não apenas ao longo do curso, visto que há muitos conteúdos em inglês, mas também é sua preocupação em relação ao egresso, tendo em vista a sua preparação para o mercado de trabalho. Afinal, para ele, “o mercado exige, justamente, que ele tenha essa habilidade, essa competência.” (Fonte: Entrevista).

Apesar de ressaltar a importância do ensino de inglês para estudantes de SI, o entrevistado não esclarece como o corpo docente pensa que deveria ocorrer o ensino de inglês para o curso nem o que precisa contemplar. A partir da sua fala, questiono-o se, como sugerem seus exemplos, o ensino deve ser puramente técnico, focado em vocabulário. Ou seja, eu estava considerando o entendimento de técnico como um ensino que ocorre por meio de aspectos linguísticos considerados neutros, sem ideologias, como se isso fosse possível. A esse respeito, o entrevistado responde que não, mas seus exemplos dão a entender que sim: “[...] não só falando do ponto de vista técnico, mas vamos lá, eu sou professor também da disciplina de ética. [...] Uma das principais bases de referência da ética do profissional de SI é o manual Internacional, que é da ACM, Associação de Computação e Máquinas.” A sua resposta, no entanto, me leva a entender que, mesmo achando que não está falando só do ponto de vista técnico, quando aborda a importância do inglês para a disciplina Ética, ministrada por ele, a justificativa dada é apenas por existir um manual em língua inglesa, dando importância, assim, apenas à tradução de textos, a entender textos em inglês. Ou seja, persiste uma perspectiva instrumental do ensino de inglês em contraposição a uma perspectiva crítica pois trabalhar a compreensão de um texto sobre ética não constitui, necessariamente, num exercício crítico.

Na perspectiva de letramentos críticos, Janks (2014) apresenta uma série de elementos que considera relevantes que levemos em conta quando pensamos num trabalho envolvendo letramentos críticos. Para a autora, devemos partir da premissa de que textos (aqui entendidos como todas as formas de mensagens, sejam elas orais, verbais, visuais etc)

não são neutros. Ao contrário, são fruto de escolhas, embora nem sempre conscientes, mas sócio-historicamente conduzidas. A autora entende, portanto, que para o desenvolvimento de práticas de letramentos críticos,

é relevante fazer algumas perguntas críticas: quem se beneficia e para quem essa posição ofertada é vantajosa? Quem inclui? Quem exclui? Como essa situação, pessoa ou ação são construídas? Há outras possibilidades de caminhos de interpretar o que acontece? Quais as possíveis consequências sociais dessa visão de mundo? Essas questões não são mais do que variações da pergunta-chave para o letramento crítico: quais interesses estão sendo atendidos? (JANKS, 2014, p.1; JANKS, 2016, p. 21).

É seguindo essas perguntas cruciais que Janks (2010; 2014; 2016) propõe um modelo interconectado de letramento crítico, no qual, práticas envolvendo letramentos críticos deveriam levar em conta quatro aspectos: dominação (ou poder), diversidade, acesso e desenho/redesenho (design/redesign). A dominação ou poder relaciona-se a fazer perguntas, levando em conta que a linguagem pode ser e comumente é utilizada para reforçar, mas também pode desafiar formas de poder e dominação já existentes. No que concerne à diversidade, a autora trata das diferenças, em especial, no quanto estas acentuam a construção de hierarquias. Em relação ao acesso, Janks (2010) ressalta a importância de questionarmos quem tem acesso a quê, tendo em vista que as oportunidades não são iguais para todos. Por fim, no que tange ao desenho/redesenho, a autora compreende a importância de se perceber o desenho dos vários sentidos que podem ser usados quando se produz um texto: a questão visual, gestual, sonora, imagética, verbal etc. E o redesenho seria o maior desafio dos letramentos críticos, considerando que o nosso fazer e agir no mundo estão definidos sócio-historicamente e apoiam-se em uma série de motivos para permanecerem como estão. Mas, apesar de difícil, o redesenho é um ato de transformação necessário na perspectiva do letramento crítico.

Partindo do modelo interconectado de letramento crítico proposto por Janks (2010), Takaki (2019) apresenta um relato de atividades desenvolvidas com seus alunos do curso de Letras Inglês com o objetivo de realizar uma formação linguística educacional. Para a autora, “esse modelo interconectado de letramento crítico prescinde da integração de todos esses elementos [dominação, diversidade, acesso e desenho] nos currículos, sem hierarquizá-los, de forma que eles reinventem o mundo em direção à justiça social [...], objetivo do letramento

crítico” (TAKAKI, 2019, p. 159). A partir da leitura do texto, uma pergunta ficou em minha mente: estaria o currículo do curso analisado nessa tese favorecendo a integração ou mesmo a existência dos elementos propostos por Janks (2010, 2014, 2016), como parte do letramento crítico? Após a pesquisa realizada, e levando em conta a análise documental que empreendi, além da análise do material didático, percebo a não presença dos elementos propostos pela autora na proposta para o ensino de *Inglês Instrumental* para o curso de SI da UFAL: elementos como dominação, diversidade, acesso e desenho no currículo e nos materiais didáticos analisados. Assim, penso que esta tese propõe que mudanças ocorram de forma a contemplar uma formação acadêmica mais coerente aos estudantes de SI. Embora eu entenda que isso deveria ocorrer no conjunto das disciplinas, ao entender a limitação do fato de que não tenho como garantir as mudanças que considero necessárias ao conjunto do curso, mas sim, certamente, apenas à disciplina que ministro, ainda assim entendo a relevância desta pesquisa, tendo em vista que tenho a pretensão de difundir os resultados do trabalho realizado e sugerir que é possível pensar o curso a partir de uma outra perspectiva.

Na sequência didática proposta por Takaki (2019), que exemplifica o modelo de letramento crítico explicado por Janks (2010), a autora convida os alunos à produção de conhecimento partindo do poema *Merry-Go-Round*, de Langston Hughes.⁴² Por meio da proposta, os estudantes tiveram a chance de questionar e serem questionados, com vistas ao desenvolvimento de letramento crítico, ao terem a chance de associar as leituras que faziam

⁴² O poema trata da temática do racismo, por meio de questionamentos acerca do lugar que deve ser ocupado por negros num carrossel, tendo em vista que não há neste espaço frente e fundo. O autor apresenta então questionamentos a partir de provocações, tais como: no ônibus sentamos no fundo; no sul, de onde venho, negros e brancos não podem sentar lado a lado. O poema em sua íntegra é este:

Merry-Go-Round by Langston Hughes
COLORED CHILD AT CARNIVAL

Where is the Jim Crow section
On this merry-go-round,
Mister, cause I want to ride?
Down South where I come from
White and colored
Can't sit side by side.
Down South on the train
There's a Jim Crow car.
On the bus we're put in the back--
But there ain't no back
To a merry-go-round!
Where's the horse
For a kid that's black?

com outras leituras possíveis e com os conflitos do mundo de fora da universidade. Quando solicitou que os estudantes representassem o carrossel presente no poema, a autora percebeu que não houve a criação de um desenho diferente de carrossel. A partir dessa experiência, a autora concluiu:

A formatação hierárquica da sociedade impera e não passa pela mente de nenhum aluno romper com ela, mesmo tendo papel, caneta e celular nas mãos com espaço mais democrático. O que isso pode significar? [...] a instituição de ensino precisa [...] valorizar o potencial do aluno com atividades que lhes façam mais sentido. Fazer sentido significa tornar a aula um ato político em que o aluno se perceba atuante com os repertórios que tem e aprenda com o outro a resolver questões, juntos. Seria necessário que eu explicitasse a instrução ou que eu desse o aval para eles criarem outro design de carrossel. Uma possível explicação é a escolaridade que segue padrões de instrução, ou seja, um modelo de educação em que a voz do professor controla a agência dos alunos. Isso já era previsto. E o plano dessa aula foi pensado propositadamente dessa forma com foco na reação dos alunos. (TAKAKI, 2019, p 169).

Por meio de relato de experiência, Brahim e Hibarino (2020), ainda que não explicitamente seguindo o modelo interconectado de letramento crítico de Janks (2010; 2014; 2016), retratam suas experiências como docentes do curso superior de Tecnologia em Comunicação Institucional. As autoras ressaltam a importância de práticas docentes envolvendo os letramentos críticos tendo em vista que, “essa prática pode tornar-se esvaziada se professores e alunos não discutirem sobre qual realidade está sendo apresentada [...], qual público está sendo privilegiado e qual está sendo excluído, quais interesses estão sendo colocados em evidência e como a língua pode ser usada para atender determinados propósitos” (BRAHIM; HIBARINO, 2020, p. 58).

Apoiando-se em Jordão (2016), para quem, dentro da lógica dos letramentos críticos, a língua é entendida como prática social e, portanto, atua na construção de sentidos, Brahim e Hibarino (2020, p. 63) passaram a perceber a “importância de colocarmos em xeque nossos próprios posicionamentos, de convivemos com a multiplicidade de interpretações de mundo existentes em nossas salas de aula e, principalmente, de lidar com as diferenças sociais, políticas, raciais, educacionais e de gênero constituintes do espaço em que atuamos”.

A partir daí as autoras revelam um processo de mudanças no curso onde atuam e, no que toca ao ensino de inglês, a busca pelo distanciamento “de um ensino tecnicista, muitas

vezes orientado para a tradução e ensino de vocabulário técnico” (BRAHIM; HIBARINO, 2020, p. 73), o que culminou com a proposta de um novo currículo construída pelo núcleo docente estruturante (NDE) do curso. Buzato (2017) também reflete sobre a relevância da visão crítica, reflexão essa da qual tratarei mais adiante.

É nesse contexto que situo o presente estudo, o qual ao se debruçar sobre o currículo do curso de Sistemas de Informação ofertado pela UFAL, pode vir a contribuir com o avanço desse debate, e quem sabe, posteriormente, ser considerado para reformulações curriculares.

3.2 O lugar da expansão de perspectivas no ensino de inglês

Não há dúvidas de que mudanças de diversas ordens têm se tornado uma realidade nas sociedades atuais. Especialmente em razão da crescente expansão das tecnologias digitais, são temas constantes de discussões as alterações nas diversas formas de comprar (crescente uso de ferramentas virtuais), relacionar-se (aumento significativo de formas de comunicação digitais por meio de diferentes aplicativos), e ser (as diferentes identidades assumidas nas redes sociais, por exemplo) (JONES; HAFNER, 2012). A questão que decorre dessas alterações, que podem ser facilmente identificadas, é: como as práticas educativas têm sido alteradas, em especial, aquelas que ocorrem nas instituições de ensino superior? É considerando o meu contexto de atuação, na UFAL, mais especificamente, como professor de língua inglesa no curso de Sistemas de Informação, que faço as considerações que aqui apresento, as quais têm como objetivo: refletir acerca do lugar da subjetificação na formação crítica de profissionais da área tecnológica, levando em conta a expansão de perspectivas, considerando a disciplina de língua inglesa como espaço de fomento para essa prática. Acredito que é importante inserir a crítica e subjetificação na formação de profissionais da área tecnológica, tendo em vista o impacto do trabalho de profissionais dessa área (desenvolvimento, manuseio e uso de ferramentas tecnológicas) sobre as vidas das pessoas e sobre a sociedade em geral, conforme aponta o PPC do curso em questão, quando trata do perfil do egresso em SI da UFAL:

O Bacharel em Sistemas de Informação atua no desenvolvimento de soluções baseadas em Tecnologia da Informação para os processos de negócio das organizações, assegurando-lhes o suporte necessário para suas

operações. Em sua atividade planeja e gerencia a informação e a infraestrutura de Tecnologia da Informação em organizações, além de projetar e implementar Sistemas de Informação para uso em processos organizacionais. Coordena e supervisiona equipes de trabalho [...] (UFAL, 2018, p. 18).

Para refletir acerca da formação desses profissionais de áreas tecnológicas, penso ser relevante, inicialmente, considerar as significativas alterações na vida das pessoas em decorrência da convivência, cada vez mais intensa, com as tecnologias, especialmente as digitais. Para essa discussão, parto dos escritos de Monte Mór (2017) acerca do conceito de tecnologias. A autora, baseando-se em McLuhan (1971), afirma que tecnologia poderia ser conceituada como “ampliações ou extensões dos sentidos do homem e de sua própria capacidade de compreensão” (MONTE MÓR, 2017, p. 268). Ainda sobre tecnologias, a autora apresenta o conceito trazido por Machado (1993), o qual, ao complementar as ideias apresentadas por McLuhan, adiciona um aspecto que caracteriza as tecnologias digitais com as quais lidamos hoje: estas tecnologias continuam a ampliar as capacidades humanas naturais, mas ao mesmo tempo escapa-lhe como areia pelos dedos, dificultando que o próprio homem se reconheça na sua criação. Ressalto que essa questão também foi abordada recentemente no filme “O dilema das redes”⁴³ (2020), no qual, vários dos criadores de funcionalidades que estão presentes nas redes sociais hoje, discutem suas intenções iniciais com suas criações, e como houve perdas em relação às suas finalidades primeiras, e novos propósitos tomaram forma. Ou seja, areia escapando pelos dedos.

Se essas questões estão postas na sociedade digital, que impactos isso traz para a educação? E para o ensino de línguas? São questões pensadas na formação de profissionais que atuarão na área tecnológica? Considerando que a escola é uma criação ou um produto da sociedade da cultura escrita, e que esta é uma tecnologia, visto que foi criada para ampliar as capacidades humanas, como o professor tem lidado com as tecnologias digitais? Tem deixado menos areia escapar pelos seus dedos?

Para pensar essas questões retomo a discussão apresentada por Monte Mór (2017) com base em Kalantzis e Cope (2012) acerca do que diferencia a sociedade da escrita da

⁴³ Informações sobre o filme podem ser encontradas em: <<https://www.adorocinema.com/filmes/filme-280921/>>. Acesso em: 19 ago. 2020.

sociedade digital. A primeira, buscou formar uma mente tipográfica, linear, cujo ensino teve como base a padronização, e, no que se refere às línguas, simplificação, homogeneização, correção linguística, controle. Nesse contexto, os próprios sentidos são padronizados, homogeneizados. Já na sociedade digital, em termos linguísticos, são restabelecidas características da sociedade oral, mas estas são ampliadas em virtude das tecnologias digitais, visto que há uma circulação e produção linguística em larga escala. A linguagem não se limita mais às modalidades oral e escrita, ampliando-se a ideia de multimodalidade, por muito tempo negligenciada ou apagada em prol do ensino focado no ler e escrever segundo normatividades que privilegiam binarismos (certo-errado; superior-inferior, por exemplo), que permitem controle ao mesmo tempo em que disciplinam olhares e corpos dos estudantes sobre as formas de ver a sociedade e os indivíduos. As consequências dessas alterações para o processo de construção de sentidos são muitas, mas uma coisa é certa: outras formas de construção de conhecimento foram adicionadas à já sedimentada maneira linear e gradativa de se tratar o conhecimento. Com isso, diferentes maneiras de construção de sentido passam a conviver.

Como resultado da presença ubíqua da web em nossas vidas, Lankshear e Knobel (2003) identificam o que denominam de epistemologia da performance, forma de construção de conhecimento baseado em tentativa e erro, montagem, edição, criações que não tomam como base um conhecimento pré-existente. Ou seja, trata-se de um “fazer mesmo na ausência de modelos ou aprendizagem institucional” (MONTE MÓR, 2017, p. 279). Diante destas constatações, questiono: essas formas, mais comuns fora das instituições escolares, têm adentrado esse ambiente? Profissionais a serem formados em cursos de tecnologia têm considerado a multimodalidade, as diferentes formas de construção de sentido ou mesmo o possível escapar da tecnologia como areia por entre os seus dedos? Ou estamos ainda presos a epistemologias da sociedade da escrita, segundo as quais espera-se uma resposta pré-estabelecida, fixa, linear? É nesse sentido que entendo a importância de se ler textos de forma crítica, incluindo os multimodais, para esses futuros profissionais que serão formados para atuar na área de tecnologia, para que tenham a chance de ver além daquilo que está mais aparente, o que inclui explorar a linguagem multimodal.

A análise dos documentos curriculares, bem como dos materiais didáticos presentes na bibliografia básica da disciplina Inglês Instrumental ofertada ao curso de SI, conforme

pontuei no capítulo anterior, permite-me observar que eles não estão alinhados a práticas de ensino que consideram a multimodalidade nem o desenvolvimento do letramento crítico dos alunos. A impressão que tenho é que se segue a lógica de que a leitura crítica de textos não seja uma possibilidade considerada para o ensino de inglês em disciplinas de Inglês Instrumental, considerando as condições pouco ou nada propícias, tais como: a carga-horária destinada a essa disciplina, as concepções de língua que parecem permear os documentos orientadores do curso e, ainda, a formação do quadro docente. Isto reforça o viés, comumente encontrado no Brasil, de que tal prática é uma função do ensino de língua materna, no nosso caso a língua portuguesa, tendo em vista que o leitor já fala e entende, ou seja, tem conhecimento do idioma desde a infância. Por sua vez, quando se trata de língua estrangeira, é como se a crítica fosse algo a ser trabalhado apenas a partir das fases “intermediária” e/ou “avançada” do conhecimento linguístico na língua inglesa, por exemplo. Assim, o pensamento é o de que o desafio inicial da fase considerada ‘básica’, na qual se enquadra o Inglês Instrumental é ‘compreender o que está sendo enunciado’. Logo, muitos acham que compreender é o fator ‘garantidor’ dos sentidos. E que não se faz crítica com conhecimento ‘básico’.

Quanto à multimodalidade, Kress (2010) explora questões ligadas à temática, partindo de um exemplo bem peculiar – uma sala de cirurgia – para mostrar como a comunicação é multimodal e atrelada a processos interpretativos, os quais são socialmente construídos. Ou seja, neste exemplo em particular, o discurso, as ações de cada um dos participantes (cirurgião, anestesista, enfermeiro ou residente, por exemplo), os instrumentos utilizados etc., fazem parte de um processo comunicacional que envolve constantes interpretações. Nas palavras do autor: “Crucialmente, comunicação na sala de cirurgia é multimodal: um olhar, um toque, um comentário falado, um gesto, uma mudança de posição, tudo pode agir como um *prompt*” (p. 33, tradução minha)⁴⁴, um impulso para a comunicação e a interpretação.

Nesse contexto, o autor enfatiza o entendimento de que a comunicação é, além de multimodal, social, produzindo sempre novas interpretações. Afinal, “os indivíduos atuam na comunicação, impulsionados por e em um ambiente social, com recursos socioculturais”

⁴⁴ “Crucially, communication in the operating theatre is multimodal: a gaze, a touch, a spoken comment, a gesture, a change in position, all might act as a prompt.” (KRESS, 2010, p. 33).

(p. 35, tradução minha)⁴⁵. Assim, apenas há comunicação quando há interpretação. Tradicionalmente, contudo, conforme enfatiza Kress (2010), a comunicação, especialmente em contextos pedagógicos, tem sido vista como um processo unidirecional, por exemplo, autor-texto-leitor, desconsiderando a interpretação socioculturalmente realizada pelo estudante, diferentemente do que ocorre no mundo digital, conforme um exemplo trazido pelo autor sobre a página da BBC para crianças. Kress (2010) demonstra, ao analisar a *homepage*, que ela é desenhada de uma forma que o leitor do texto (a criança que visita o site) nele se engaja a depender dos seus interesses, sugerindo uma relação social diferente daquela tradicionalmente presente nos textos de gêneros escritos alfabéticos apenas. Assim, é o interesse dos visitantes da página que determina o percurso da leitura, a sequência em que os elementos são lidos, ou seja, o percurso comunicacional.

Ainda tratando da importância da interpretação para a comunicação, entendo ser relevante retomar a pesquisa de Monte Mór (2018) sobre expansão de perspectivas, quando as ideias da autora se conectam às discussões já trazidas pelo texto de Kress (2010). Segundo o relato de práticas pedagógicas apresentado, ao trabalhar com dois textos literários -- um conto colombiano, de Gabriel Garcia Marquez, e o conto inglês *O país dos cegos*, de H. G. Wells -- com alunos seus da graduação em Letras Inglês, a pesquisadora observou que a interpretação dos estudantes convergia para os mesmos pontos, ainda que, enquanto professora, ela tenha enfatizado a liberdade de interpretações. É com base nessas observações, então, que a autora discorre acerca de possíveis motivos para esse comportamento, os quais também retomo aqui.

Para Monte Mór (2018), visão da qual também compartilho, as interpretações dos estudantes conectam-se a questões de poder, conforme pontua Bourdieu (1996). Afinal, segundo o autor, a linguagem tem um poder simbólico. Assim, os usuários da língua, nos seus processos comunicacionais, adequam-se ao que é esperado por/em cada contexto de uso da linguagem de forma que sua interpretação seja a adequada/esperada. Busca-se, portanto, ainda que não se tenha clareza do que acontece, o apagamento dos conflitos comunicacionais e reforça-se uma pretensa neutralidade linguística, dissimulando, portanto, a dominação simbólica que existe por meio da linguagem.

⁴⁵ “Individuals act in communication, prompted by and in a social environment, with social-cultural resources.” (KRESS, 2010, p. 35).

No contexto da sala de aula, em especial, nas pesquisas realizadas por Monte Mór (2018) parece ser o caso de os alunos realizarem interpretações esperadas por sua professora. Portanto, livre de conflito de entendimentos. É apenas após serem provocados pela docente que os discentes arriscam-se ir além da interpretação que eles pensam ser a esperada, aquela inicialmente feita de maneira homogênea. É nesse contexto que a autora defende o que denomina de um novo *habitus interpretativo*, ao fazer referência ao *habitus linguístico* tratado por Bourdieu (1996). Para ela, o *habitus interpretativo* representaria a maneira antiga das pessoas ‘moldarem’ sentidos ao contexto nos quais convivem, visando aceitação/assimilação aos grupos; por isso a sua defesa da necessidade de se perceber o *habitus interpretativo*, e procurar desconstruí-lo, podendo, assim, expandir as capacidades interpretativas dos indivíduos. Segundo a autora:

Para ele [Bourdieu], embora a linguagem funcione como um mecanismo formal, com capacidades geradoras ilimitadas, ‘não há nada que não se possa dizer, e pode-se dizer o nada [...] as palavras podem ter um sentido sem remeter a coisa alguma’ (p. 28), na comunicação há relações de poder simbólico. Este poder representaria o jogo de forças entre os locutores e seus respectivos grupos, onde a desigualdade de poder é estabelecida numa escala hierárquica (MONTE MÓR, 2018, p. 318-319).

Ou seja, é reconhecendo essas desigualdades de poder, que se estabelecem também por meio da linguagem, que Monte Mór (2018) retoma o conceito de *habitus* linguístico de Bourdieu (1996), segundo o qual, as relações de comunicação são modeladas de acordo com as exigências das situações comunicativas, cunhando, então o termo *habitus interpretativo*. Assim, afirma que, também em relação à interpretação, segue-se um caminho de forma a atender as expectativas das diversas instituições que não apenas geram, como também regulam os sentidos. As instituições educativas estariam aí inseridas, o que explica as interpretações recorrentes e semelhantes que os seus alunos produziam com a leitura de um mesmo texto.

É levando em conta essa discussão que Monte Mór (2018) defende, então, uma práxis pautada nos letramentos críticos como um caminho para o desenvolvimento do que a autora denominou de expansão de perspectivas. Trata-se da busca por outras interpretações que se permitem fugir ao *habitus interpretativo*. Para isso, a autora sugere que o trabalho

pedagógico amplie as possibilidades de leitura, como foi feito em sua experiência de sala de aula, levando em conta, além da perspectiva individual, a comunitária e a global.

Essa discussão apresentada por Monte Mór (2018) mostra-se particularmente relevante se temos a consciência, como professores, de que os textos não são neutros. Ao contrário, compartilham posicionamentos específicos e situados (JANKS, 2010). Em especial nesse contexto, destaco os textos multimodais, tendo em vista o lugar que ocupam hoje nas tecnologias digitais. Afinal:

É importante reconhecer que os recursos visuais e outras formas de semiose (construção de sentido) são tão importantes quanto as palavras na construção da realidade. Frequentemente, um texto visual que acompanha o texto verbal oferece uma versão da realidade diferente daquela do texto verbal, de modo que o leitor recebe pontos de vista contraditórios e concorrentes. Os textos de jornais têm vários autores: o jornalista, o fotógrafo ou cartunista, o editor, o compositor. (JANKS, 2010, p. 63-64, tradução minha).⁴⁶

Considerando a ampliação de perspectivas por meio de diferentes leituras de textos diversificados, é relevante levar em conta, conforme sinaliza Buzato (2017, p. 119), a importância dos letramentos críticos nessa discussão, uma vez que:

Do ponto de vista freireano aqui defendido (FREIRE, 2000), os letramentos críticos seriam aqueles que exigem e aprimoram as habilidades e a disposição não só para desenvolver uma consciência das cadeias causais entre elementos e situações anteriormente escondidas atrás de palavras supostamente neutras, mas também para descobrir palavras silenciadas por trás de situações supostamente neutras que devem ser interpretadas e faladas.⁴⁷

É nesse contexto que entendo ser importante refletir acerca da relevância da expansão de perspectivas quando se pensa na formação de profissionais para atuar na área

⁴⁶ “It is important to recognise that visuals and other forms of semiosis (meaning making) are as important as words in the construction of reality. Often a visual text that accompanies the verbal text offers a different version of reality from that of the verbal text, such that the reader is offered contradictory and competing points of view. Newspaper texts have multiple authors: the journalist, the photographer or cartoonist, the editor, the typesetter” (JANKS, 2010, p. 63-64).

⁴⁷ “From the Freirean perspective advocated here (FREIRE, 2000), critical literacies would be those that require and hone one's abilities and disposition not only to develop an awareness of causal chains among elements and situations previously hidden behind supposedly neutral words, but also to uncover muted words behind supposedly neutral situations that must be interpreted and talked about” (BUZATO, 2017, p. 119).

tecnológica. E um espaço pedagógico propício para que isso aconteça pode ser a disciplina de língua inglesa. Afinal, conforme observou Monte Mór (2018), há uma tendência a determinadas interpretações serem sempre aquelas autorizadas, deixando de ser expandidas. Estaria aqui, portanto, a minha defesa quanto ao ensino de inglês que ocorre nos cursos de bacharelado da área de ciência da computação, comumente como disciplinas de *Inglês Instrumental*, de se trabalhar tanto numa perspectiva multimodal quanto dos letramentos críticos. Segundo perspectivas convencionais, a língua inglesa entra nas universidades como um apêndice, porque se limita ao conteúdo linguístico, sem que sua função educacional (desenvolvimento crítico, por exemplo) seja considerada. Mas essa perspectiva por si mesma representa uma proposta de educação “neutra”. E aqui se justifica esta pesquisa de doutorado, a qual objetivou investigar o quanto e de que forma a disciplina de *Inglês Instrumental* do curso de Sistema de Informação ofertado pela Universidade Federal de Alagoas permite tanto o trabalho com multimodalidade quanto o trabalho com letramento crítico.

Considerações Finais

Após quase quatro anos de leituras, reflexões, estudos, viagens, discussões, dúvidas, certezas e incertezas, é chegada a hora de concluir. Minha história de vida, a minha formação educacional, desde os primeiros anos na alfabetização, estudante de escola pública, até aproveitar a chance de ingressar numa universidade pública para cursar Letras Português/Inglês, e mais tarde de cursar um mestrado em Educação na mesma instituição, a Universidade Federal de Sergipe, isso tudo passa por minha cabeça neste momento. Memórias que, ao longo da construção dessa tese, foram se tornando cada vez mais relevantes, na medida em que, ao refletir sobre questões de educação, se tornava impossível não pensar sobre a minha própria formação.

Cinco anos após a conclusão do mestrado, fui aprovado em concurso público e passei a fazer parte do quadro de professores da Universidade Federal de Alagoas, sendo lotado no curso de Sistemas de Informação, no qual assumi a disciplina Inglês Instrumental. Logo nos primeiros anos como professor de inglês desse curso, fui observando que a prática que era esperada de mim era aquela do ensino instrumental tradicional, baseada em estratégias de leitura e ensino de gramática da língua inglesa.

Nesse contexto, parecia mais cômodo desempenhar um papel que de mim era esperado, não só por colegas, mas também pelos próprios alunos, uma vez que estes parecem, também, estar acomodados a realizarem apenas o que acham que deles é esperado, evitando, assim, conflitos de entendimentos e mantendo o *habitus interpretativo* tradicional. Contudo, o contato com as pesquisas da área de letramentos, especialmente por meio do Projeto Nacional de Letramentos e do Linc, foi decisivo para que eu não me conformasse em fazer mais do mesmo, seguindo um ensino de inglês pautado no texto pelo texto, apenas o escrito e alfabético e sem considerar possibilidades de outras leituras críticas da realidade. Já com esse incômodo, e com algumas mudanças na minha prática educativa, ingressei no doutorado, dessa vez fora de Sergipe, na Universidade de São Paulo. O caminho percorrido desde o meu ingresso ajudou-me a consolidar leituras, ideias, percepções, o que tem reflexos na minha prática como educador. E, então, com a ajuda sempre paciente e amável da minha orientadora, chego ao final desta tese, com a certeza de que saio diferente daquele professor e pesquisador que há quase 4 anos dava início ao doutorado.

Desde o princípio, minhas ideias de pesquisa a serem realizadas ao longo dos estudos doutorais eram ligadas à minha inquietação com o Inglês Instrumental. Pensei inicialmente em focar nesta disciplina em vários cursos da área de tecnologia da UFAL, até que, após a qualificação, passo a me concentrar em apenas um curso, Sistemas de Informação, ofertado em Penedo, onde eu sou o professor de inglês. Essas ideias de pesquisa, portanto, levam-me a considerar também uma perspectiva autoetnográfica, o que era uma novidade para mim. A princípio resisto, mas acabo por percorrer este novo caminho. Sigo, pois, no desenvolvimento desta pesquisa qualitativa interpretativista (MOITA LOPES, 1994) com alguns procedimentos autoetnográficos (PARDO, 2019; ONO, 2017), inserida no âmbito das pesquisas em Linguística Aplicada Crítica (LAC) (MOITA LOPES, 2006; PENNYCOOK, 2006; FERRAZ, 2018).

Tive como objetivo geral investigar o entendimento acerca do papel do ensino de inglês em cursos da área de ciência da computação, ou seja, como esse ensino tem sido compreendido nos cursos de bacharelado dessa área da UFAL, em especial, no curso de Sistemas de Informação, considerando, (a) os papéis e as contribuições da língua inglesa nesse currículo; investigando, sobretudo, (b) se contempla a multimodalidade e o letramento crítico, sendo essas relevantes características na linguagem digital, a qual é fundamental para os alunos do curso de SI. Com esse objetivo em mente, analisei o currículo do curso, ao consultar o PPC de SI (UFAL, 2018) e outros documentos nos quais este PPC se embasa. Pude perceber a força da Sociedade Brasileira de Computação (SBC), responsável por currículos de referência e, depois, referenciais de formação para cursos da área. Analisei, ainda, as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Computação (BRASIL, 2016) e esclareci dúvidas que surgiram nesse percurso por meio da entrevista que realizei com o presidente do Núcleo Docente Estruturante (NDE), o qual havia coordenado a reformulação do curso de SI, da qual o PPC de 2018 é resultante. Para viabilizar a triangulação de dados, realizei, também, análise do material didático apresentado como bibliografia básica da disciplina Inglês Instrumental para o curso de SI.

Para atingir esse objetivo geral, tomei como percurso necessário cumprir objetivos específicos. Inicialmente, procurei verificar a visão de ensino de inglês presente no projeto pedagógico do curso selecionado na área de ciência da computação da Universidade Federal de Alagoas: Sistemas de Informação. Em seguida, examinei as políticas públicas atuais

concernentes à formação de bacharéis na área de ciência da computação, conforme apresentadas no PPC analisado, buscando informações relativas aos requisitos necessários para a formação desses profissionais, em especial, no que se relaciona ao aprendizado da língua inglesa. Ainda, aprofundei conhecimentos acerca dos movimentos contemporâneos que têm alterado a vida em sociedade, educação, formação de profissionais da área de ciência da computação, abordando causas e consequências da expansão do uso das tecnologias computacionais na sociedade, perpassando pelo neoliberalismo, colonialidade, o status assumido pela língua inglesa no contexto atual e como essas questões têm reflexo no contexto estudado. Como parte do processo de triangulação de dados, pesquisei os materiais didáticos adotados como bibliografia básica da disciplina Inglês Instrumental no curso de Sistemas de Informação, observando o quanto contemplam ou não a multimodalidade e o letramento crítico. Realizei esse percurso para, por fim, discutir a proposta do ensino instrumental de língua inglesa, ressignificando-o segundo as premissas dos letramentos.

No que concerne ao primeiro objetivo específico, verificar a visão de ensino de inglês presente no projeto pedagógico do curso selecionado na área de ciência da computação da Universidade Federal de Alagoas: Sistemas de Informação, percebi que se trata de uma visão instrumental e tecnicista de ensino de língua inglesa, com base no texto escrito alfabético e no desenvolvimento de estratégias de leitura e aprofundamento de estruturas gramaticais.

Em seguida, ao examinar as políticas públicas atuais concernentes à formação de bacharéis na área de ciência da computação, conforme apresentadas no PPC analisado e em documentos nos quais este se embasa, buscando informações relativas aos requisitos necessários para a formação desses profissionais, em especial, no que se relaciona ao aprendizado da língua inglesa, cheguei a resultados que demonstraram que a visão de ensino de inglês presente no projeto pedagógico do curso de SI é instrumental e segue as diretrizes do projeto de ESP no Brasil, datado da década de 1980, o qual está alinhado às políticas públicas atuais concernentes à formação de bacharéis na área de ciência da computação. Dessa maneira, essa visão de ensino deixa de lado questões relevantes que poderiam fazer parte da formação destes bacharéis, o que poderia se dar por meio do ensino de inglês.

Ainda, quanto a aprofundar conhecimentos acerca dos movimentos contemporâneos que têm alterado a vida em sociedade, educação, formação de profissionais da área de ciência

da computação, abordando causas e consequências da expansão do uso das tecnologias computacionais na sociedade, pude conhecer mais acerca do neoliberalismo, colonialidade, o status assumido pela língua inglesa no contexto atual e como essas questões têm reflexo no contexto estudado. Ao analisar os documentos, bem como ao realizar a entrevista e o estudo do material didático, pude perceber o quanto a questão crítica, tão necessária para lutarmos contra o neoliberalismo e a colonialidade, por exemplo, é deixada de lado no ensino de Inglês Instrumental.

No que concerne ao processo de triangulação de dados, analisei os materiais didáticos adotados como bibliografia básica da disciplina Inglês Instrumental no curso de Sistemas de Informação, observando o quanto contemplavam ou não a multimodalidade e o letramento crítico. A análise confirmou que eles não contemplam a multimodalidade e o letramento crítico, aspectos relevantes de serem trabalhados por meio da língua inglesa na atualidade. Ao contrário, focam no texto escrito alfabético, na tradução da língua inglesa para a língua portuguesa e no ensino gramatical do idioma.

Tais resultados, ao serem triangulados, demonstram que, tanto os documentos quanto os materiais didáticos, bem como os professores do curso de Sistemas de Informação, compartilham de uma mesma visão do como deve ser e o que deve contemplar o ensino de inglês. Defendo, portanto, que esses achados apontam para a necessidade de ressignificação da proposta de ensino de língua inglesa em cursos de bacharelado, segundo as premissas dos letramentos. Espero, por fim, que a discussão que apresento acerca da proposta do ensino de Inglês para o curso de SI investigado possa contribuir para que outros professores e pesquisadores da área não apenas problematizem, mas também possam ressignificar suas práticas de ensino de inglês segundo as premissas dos letramentos.

Referências

APPLE, M. W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F.; TOMAZ, T. (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

ARAÚJO, Renata; CERQUEIRA, Alessandro; CIDRAL, Alexandre; BANDEIRA, Denise; PATTO, Vinicius S. Capítulo VI - Bacharelado em Sistemas de Informação. In: ZORZO, A. F.; NUNES, D.; MATOS, E.; STEINMACHER, I.; LEITE, J.; ARAUJO, R. M.; CORREIA, R.; MARTINS, S. Referenciais de Formação para os Cursos de Graduação em Computação. Sociedade Brasileira de Computação (SBC), 2017. p. 106-137. Disponível em: <https://www.sbc.org.br/documentos-da-sbc/send/131-curriculos-de-referencia/1165-referenciais-de-formacao-para-cursos-de-graduacao-em-computacao-outubro-2017>. Acesso em: 10 jan. 2022.

ARROYO, M. G. *Currículo, território em disputa*. 5. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BARTHES, R. *Crítica e Verdade*. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1999.

BENESCH, S. *Critical English for academic purposes: theory, politics, and practice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2001.

BENESCH, S. Theorizing and practicing critical English for academic purposes. *Journal of English for Academic Purposes*, 8, p. 81-85, 2009.

BIESTA, G. *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Boulder, CO: Paradigm, 2010.

BIESTA, G. Education after deconstruction: Between event and invention. In: PETERS, M. A.; BIESTA, G. J. (Eds.). *Derrida, deconstruction and the politics of pedagogy*. New York, NY: Peter Lang, 2009.

BLOCK, David; GRAY, J.; HOLBOROW, M. *Neoliberalism and Applied Linguistics*. New York: Routledge, 2012.

BLOCK, D. *et al.* (Eds.). *Neoliberalism and applied Linguistics*. London and New York: Routledge, 2012.

BOURDIEU, Pierre. Linguagem e Poder Simbólico. In: BOURDIEU, Pierre. *A Economia das Trocas Linguísticas*. São Paulo: EDUSP, 1996. p 79-126.

BRAHIM, A. C. S. de M.; HIBARINO, D. A. Práticas de letramento crítico em aulas de inglês na educação profissional e tecnológica. In: BRAHIM, A. C. S. de M.; HIBARINO, D. A. (Orgs.). *Entre línguas: letramentos em prática*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020. p. 53-76.

BRASIL. Resolução nº 5, de 16 de novembro de 2016. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação na área da Computação, abrangendo os cursos de bacharelado em Ciência da Computação, em Sistemas de Informação, em Engenharia de Computação, em Engenharia de Software e de licenciatura em Computação, e dá outras providências. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/22073129/do1-2016-11-17-resolucao-n-5-de-16-de-novembro-de-2016-22073052. Acesso em: 08 jan. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 16 jul. 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 16 jul. 2018.

BRASIL. Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Revogada pela lei nº 13.415, de 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111161.htm. Acesso em: 16 jul. 2018.

BRASIL. Resolução n. 58/76, de 22 de dezembro de 1976, do CFE. Altera dispositivos da Resolução n. 8, de 1º de dezembro de 1971, e dá outras providências. In: Documenta n. 193, Rio de Janeiro, dez. 1976. Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/resolucao_n.58-1976_altera_dispositivos_da_resolucao_n.8.pdf. Acesso em: 16 jan. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso: 10 de jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Educação é a base. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 06 de ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2006.

BUZATO, Marcelo El K. Critical data literacies: going beyond words to challenge the illusion of a literal world. In: JORDÃO, Clarissa M.; MARTINEZ, Juliana Zeggio; MONTE MÓR, Walkyria. *Letramentos em prática na formação inicial de professores de inglês*. São Paulo: Ed. Pontes, 2018. p. 119-141.

CALSAVARA, Alcides; SERRA, Ana P. G.; ZAMPIROLI, Francisco de A.; CARVALHO, Leandro S. G. de; JONATHAN, Miguel; CORREIA, Ronaldo C. M. Capítulo II - Bacharelado em Ciência da Computação. In: ZORZO, A. F.; NUNES, D.; MATOS, E.; STEINMACHER, I.; LEITE, J.; ARAUJO, R. M.; CORREIA, R.; MARTINS, S. *Referenciais de Formação para os Cursos de Graduação em Computação*. Sociedade Brasileira de Computação (SBC), 2017. p. 9-39. Disponível em: <https://www.sbc.org.br/documentos-da-sbc/send/131-curriculos-de-referencia/1165-referenciais-de-formacao-para-cursos-de-graduacao-em-computacao-outubro-2017>. Acesso em: 10 jan. 2022.

CELANI, M. A. A.; HOLMES, J. L.; RAMOS, R. C. G.; SCOTT, M. R. *The Brazilian ESP Project: An Evaluation*. São Paulo: EDUC, 1988.

CELANI, M. A. A.; DEYES, A. F.; HOLMES, J. L.; SCOTT, M. R. *ESP in Brazil: 25 years of reflection and evolution*. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

CELANI, M. A. A.; RAMOS, R. C. G.; FREIRE, M. M. *A abordagem instrumental no Brasil: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos*. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: EDUC, 2009.

CERVETTI, G. N.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. A Tale of Differences: Comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy. *Reading Online*, 4(9), 2001. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/334372467_A_Tale_of_Differences_Comparing_the_Traditions_Perspectives_and_Educational_Goals_of_Critical_Reading_and_Critical_Literacy. Acesso em: 06 maio 2022.

CHUN, Christian W. *The discourses of capitalism: everyday economists and the production of common sense*. New York: Routledge, 2017.

CHUN, Christian W. Contesting neoliberal discourses in EAP: Critical praxis in an IEP classroom, *Journal of English for Academic Purposes*, Volume 8, Issue 2, 2009, p. 111-120.

CHUN, Christian W. Power and meaning making in an EAP classroom: engaging with the everyday. Bristol, England: Multilingual matters, 2015.

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

COPE, B.; KALANTZIS, M. *Towards Education Justice: A Pedagogy of Multiliteracies, Revisited*. 2022. (Draft Chapter). Disponível em:

https://egscholar.com/community/community_profiles/new-learning/community_updates/151465. Acesso em: 09 de ago. 2022.

COSTA, Gisele C. da. *Leitura em Língua Inglesa: Uma Abordagem Instrumental*. São Paulo: DISAL, 2010.

COUTINHO, T. M. M. Concepções e status da leitura em inglês em cursos universitários em Maceió: cursos do setor terciário: análise de sistemas e secretariado executivo. 2008. 114 f. Dissertação (Mestrado em Linguística; Literatura Brasileira) - Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2008.

CRUZ, Décio T. *Inglês Instrumental para Informática*. São Paulo: DISAL, 2013.

DARDOT, P.; LAVAL, C. *The new way of the world: on neoliberal society*. Transl. Gregory Elliott. London/New York: Verso, 2013.

DERRIDA, J. *Papel-Máquina*. Trad. Evando Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 2004.

DOURADO, L. F. A reforma do Estado e as políticas públicas de formação de professores nos anos 1990. In: DOURADO, L. F.; PARO, V. H. (Orgs.). *Políticas públicas & educação básica*. São Paulo: Xamã, 2001.

EDWARDS, R.; USHER, R. *Globalization and Pedagogy: space, place and identity*. 2nd edition. New York: Routledge, 2008.

FAÇANHA, M. A. V.; NASCIMENTO, A. K. de O.; NASCIMENTO, L. N. do. Ensino-Aprendizagem de Inglês e Formação de Professores: os muros da academia podem desmoronar? In: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; MONTE MÓR, W. (Orgs.). *Letramentos em prática na formação inicial de professores de inglês*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

FABRÍCIO, B. F. Linguística aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. da. (Org.). *Por uma linguística aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 45-65.

FERRAZ, D. de M. Educação linguística e transdisciplinaridade. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. (Orgs.). *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês*. São Paulo: Pá de Palavra, 2018.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 74. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1974] 2020.

FREIRE, P. *Pedagogia da Esperança*. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1992] 2019.

GONZÁLEZ, N. T. M. O lugar da língua estrangeira na educação básica: reflexões em torno ao que está ocorrendo com o espanhol. In: I SEMINÁRIO DE HISTÓRIA DO ENSINO

DAS LÍNGUAS, 2009, São Cristóvão. *Anais...* São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, 2009. 1 CD-ROM.

GRAY, J.; BLOCK, D. The marketization of language teacher education and neoliberalism: characteristics, consequences and future prospects. In: BLOCK, D. *et al.* (Eds.). *Neoliberalism and applied Linguistics*. London and New York: Routledge, 2012. p. 114-143.

GROSFOGUEL, R. A complexa relação entre modernidade e capitalismo: uma visão descolonial. Trad. Gabriel Onesko. *Revista X*, v. 16, n. 1, p. 6-23, 2021.

GROSFOGUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. Trad. Inês Martins Ferreira. *Revista Crítica de Ciências Sociais*. Epistemologias do sul, vol. 80, 2008, p. 115-147.

GUEDES, A. de S. O processamento cognitivo da compreensão na leitura instrumental em inglês no Ensino médio profissionalizante. 2012. 178 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2012.

GUILHERME, Alexandre A.; FREITAS, Ana L. S. de. Paulo Freire e Gert Biesta: um diálogo fecundo sobre a educação para além da facilitação da aprendizagem. *Inter-Ação*, Goiânia, v. 42, n. 1, p. 69-86, jan./abr. 2017.

HARVEY, D. *O neoliberalismo: história e implicações*. Trad. Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

HELLER, M. *Paths to Post-Nationalism: A Critical Ethnography of Language and Identity*. Oxford: Oxford University Press, 2011.

HELLER, M. The Commodification of Language. *Annual Review of Anthropology*. Vol. 39, p. 101-114, 2010.

HOLBOROW, M. What is Neoliberalism? Discourse, Ideology and the Real World. In: BLOCK, D. *et al.* (Eds.). *Neoliberalism and applied Linguistics*. London and New York: Routledge, 2012. p. 14-32.

HUTCHINSON, T.; WATERS, A. *English for Specific Purposes: a learning-centred approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

JANKS, H. *Language and Power*. New York, London: Routledge, 2010.

JANKS, H. Introduction. In: JANKS, H.; DIXON, K.; FERREIRA, A.; GRANVILEE, S. T.; NEWFIELD, D. *Doing critical literacy*. Texts and activities for students and teachers. New York, London: Routledge, 2014. p. 1-10.

JANKS, H. Panorama sobre letramento crítico. Trad. Dánie Marcelo de Jesus e Divanize Carbonieri. In: JESUS, D. M.; CARBONIERE, D. (Orgs.). *Práticas de multiletramentos e letramento crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 21-39.

JONES, Rodney H.; HAFNER, Christoph A. *Understanding Digital Literacies: a practical introduction*. New York: Routledge, 2012.

JORDÃO, C. M. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico – farinhas do mesmo saco? In: ROCHA, C. H.; FRANCO MACIEL, R. (Orgs.). *Língua Estrangeira e Formação Cidadã: por entre discursos e práticas*. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. Vol. 33. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

JORDÃO, C. M. No tabuleiro da baiana tem... letramento crítico? In: JESUS, D. M.; CARBONIERE, D. (Orgs.). *Práticas de multiletramentos e letramento crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 41-53.

JUCÁ, L. Responsabilidades sociais da linguística aplicada na formação de professores de língua inglesa no contexto brasileiro: traçando novos rumos. In: JORDÃO, C. M. (org.). *A Linguística Aplicada no Brasil: rumos e passagens*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 233-265.

KALANTZIS, M.; COPE, B. Literacies on a Human Scale. In: KALANTZIS, M.; COPE, B. *Literacies*. New York, Port Melbourne: Cambridge University Press, 2012. p. 21-40.

KALANTZIS, M.; COPE, B. New Learning. In: KALANTZIS, M.; COPE, B. *New Learning: Elements of a Science of Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 2008. pp. 3-16.

KRESS, G. *Literacy in the New Media Age*. New York: Routledge, 2003.

KRESS, G. Chapter 3: Communication: shaping the domain of meaning. In: KRESS, G. *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*. New York: Routledge, 2010. p. 32-53.

KUMARAVADIVELU, B. The Decolonial Option in English Teaching: Can the Subaltern Act? *TESOL QUARTERLY*. Vol. 0, No. 0, p. 1-20, xxxx 2014.

LANDIM, Denise S. P. Agência de professores de língua inglesa em formação e em serviço: desafios e possibilidades. 2020. 224 f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *New literacies: changing knowledge and classroom learning*. Buckingham: Open University Press, 2003.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. (ed.). *Digital Literacies: concepts, policies and practices*. New York: Peter Lang Publishing, 2008a.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação*. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2008b.

LUKE, A.; WOODS, A.; WEIR, K. *Curriculum, Syllabus Design and Equity: a primer and model*. New York and London: Routledge, 2013.

LUKE, A. Teaching After the Market. From Commodity to Cosmopolitan. In: _____. *Educational Policy, Narrative and Discourse*. New York and London: Routledge, 2019, pp. 153-172.

MALDONADO-TORRES, N. On the Coloniality of Being: Contributions to the development of a concept. *Cultural Studies*, [S.l.], v. 21, n. 2-3, p. 240-270, March/May 2007. DOI: <https://doi.org/10.1080/09502380601162548>

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Para uma redefinição do letramento crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R. F.; ARAÚJO, V. de A. (Orgs.). *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. Trad. Marco Oliveira. *RCCS* Vol. 32 n. 94 junho/2017, p. 18. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v32n94/0102-6909-rbcsoc-3294022017.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2020.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. *D.E.L.T.A.*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, p.329-338, mar. 1994.

MOITA LOPES, L. P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 13-44.

MONTE MÓR, W. Crítica e Letramentos Críticos: Reflexões Preliminares. In: ROCHA, C. H.; FRANCO MACIEL, R. (Orgs). *Línguas estrangeiras e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013a. p. 31-50.

MONTE MÓR, W. The Development of Agency in a New Literacies Proposal for Teacher Education in Brazil. In: E. S. Junqueira e M. E. K. Buzato (Orgs). *New Literacies, New Agencies? A Brazilian Perspective on Mindsets, Digital Practices and Tools for Social Action In and Out of School*. Nova York: Peter Lang Publishers, 2013b.

MONTE MÓR, W. Learning by Design: reconstructing knowledge processes in teaching and learning practices. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds). *A Pedagogy of Multiliteracies: Learning by Design*. Nova York: Palgrave Macmillan, 2015. p. 186-209.

MONTE MÓR, W. Convergência e diversidade no ensino de línguas: expandindo visões sobre a "diferença". *Polifonia*, Cuiabá, MT, v. 21, n. 29, p. 234-253, jan-jul., 2014.

MONTE MÓR, W.; MORGAN, B. Between Conformity and Critique. Developing 'Activism' and Active Citizenship: Dangerous Pedagogies? *Revista Interfaces*, v. 14, n. 2 (2014): Transnational literacies, p 16-35, 2014. Disponível em: <<http://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/interfaces>>.

MONTE MÓR, W. Sociedade da Escrita e Sociedade Digital: Línguas e Linguagens em Revisão. In: TAKAKI, Nara H.; MONTE MÓR, Walkyria. *Construções de Sentido e Letramento Digital Crítico na Área de Línguas/Linguagens*. Campinas: Ed. Pontes, 2017. p. 267-286.

MONTE MÓR, W. Letramentos críticos e expansão de perspectivas: diálogo sobre práticas. In: JORDÃO, Clarissa M.; MARTINEZ, Juliana Zeggio; MONTE MÓR, Walkyria. *Letramentos em prática na formação inicial de professores de inglês*. São Paulo: Ed. Pontes, 2018. p. 315-336.

MORGAN, B. Revitalizing the essay in an English for Academic Purposes program: Critical engagement, multiliteracies, and the Internet. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 12 (3), p. 309-324, 2009.

MORGAN, B. Fostering conceptual roles for change: Identity and agency in ESEA teacher preparation. *Kritika Kultura*, 15, p. 034-055, 2010. [On-line Journal]. Disponível em: <<http://journals.ateneo.edu/ojs/kk/article/viewFile/1444/1470>>. Acesso em: 02 ago. 2013.

MOREIRA, A. M. de A. Público e privado na educação superior brasileira: uma análise comparativa por características institucionais. In: BARBOSA, M. G. de O. *Ensino superior: expansão e democratização*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2014. pp. 155-176.

MOREIRA, A. F.; TOMAZ, T. (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

NASCIMENTO, L. N. do. *A formação do professor de língua inglesa e a legislação: o caso do curso de Letras habilitação Português-Inglês da UFS*. São Cristóvão: Editora UFS, 2013.

NASCIMENTO, A. K. de O.; SANTOS, E. M.; NASCIMENTO, L. N. do; GOMES, R. B. O Programa Inglês sem Fronteiras e a formação de professores de inglês: uma análise preliminar. *Anais... V Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas - CONSTRUÇÕES IDENTITÁRIAS DE PROFESSORES DE LÍNGUAS*. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2014. Disponível em: https://www.letras.ufg.br/up/25/o/vclafpl_anais.pdf. Acesso em 20 fev. 2015.

NASCIMENTO, A. K. de O.; KNOBEL, M. What's to be learned? A Review of Sociocultural Digital Literacies Research within Pre-service Teacher Education. *Nordic Journal of Digital Literacy*, Vol. 12, Issue 3, 2017, p 67-88. Disponível em: <https://www.idunn.no/doi/full/10.18261/issn.1891-943x-2017-03-03>. Acesso em: 08 jan. 2020.

NASCIMENTO, A. K. de O.; NASCIMENTO, L. N. Being a public school English language teacher in pandemic times in Sergipe, Brazil. *Antares*, v. 14, n. 32, jan./abr. 2022, p. 10-29. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/antares/article/view/10570/5111>. Acesso em: 06 maio 2022.

O DILEMA DAS REDES. Direção: Jeff Orlowski. Produção: Netflix. Estados Unidos: Netflix, 2020.

OLIVEIRA, L. E. M. A historiografia brasileira da literatura inglesa: uma história do ensino de inglês no Brasil (1809-1951). 1999. 189f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP, 1999.

PAIVA, V. L. M. de O. e. *Manual de pesquisa em estudos linguísticos*. São Paulo: Parábola, 2019.

PAIVA, V. L. M. de O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professores de língua inglesa. In: STEVENS, C. T. e CUNHA, M. J. C. (Orgs.) *Caminhos e Colheita: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: EdUnb, 2003.

PARDO, F. da S. A autoetnografia em pesquisas em Linguística Aplicada: reflexões do sujeito pesquisador/pesquisado. *Horizontes de Linguística Aplicada*, ano 18, n. 2, 2019, p. 15-40.

PAULANI, L. *Brasil Delivery: servidão financeira e estado de emergência econômico*. São Paulo: Boitempo, 2008.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. *Por uma linguística INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 67-84.

PESSOA, R. R.; HOELZLE, M. J. Ensino de línguas como palco de política linguística: mobilização de repertórios sobre gênero. *Trabalhos de Linguística Aplicada*, Campinas, v. 56, n. 3, p. 781-800, set./dez. 2017.

PRATT, M. L. Decolonization: who needs it? *Language, Culture and Society*, v. 1, n.1, p. 120–125, 2019. Disponível em: <https://benjamins.com/catalog/getpdf?uuiid=4d3610f3-d47a-49d9-b610-f3d47a89d998&href=%2Fflcs%2Fflcs.1.1%2Fflcs.00007.pra%2Fflcs.00007.pra.pdf> Acesso em: 21 jan. 2021.

RAMOS, R. C. G. A história da abordagem instrumental na PUCSP. In: CELANI, M. A. A.; RAMOS, R. C. G.; FREIRE, M. M. *A abordagem instrumental no Brasil: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos*. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: EDUC, 2009.

REIS, L. F. Dívida pública, política econômica e o financiamento das universidades federais nos governos Lula e Dilma (2003-2014). In: CHAVES, V. L. J.; AMARAL, N. C. (Org.).

Políticas de financiamento da educação superior num contexto de crise. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2017. pp. 23-45.

ROBINSON, P. C. *ESP Today: a practitioner's guide*. New York: Prentice Hall, 1991.

SAAD FILHO, A.; MORAIS, L. *Brasil: neoliberalismo versus democracia*. São Paulo: Boitempo, 2018.

SANTAELLA, L. *Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação*. São Paulo: Paulus, 2013.

SANTAELLA, L. O que as bolhas ocultam. In: SANTAELLA, L. *A Pós-verdade é verdadeira ou falsa?* São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2019. p. 13-28.

SILVA, Tomaz T. Apresentação. In: GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. 15ª. Ed. atualizada e ampliada. Trad. Atílio Brunetta Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE COMPUTAÇÃO (SBC). Currículo de Referência da SBC para Cursos de Graduação em Computação e Informática. 2003. Disponível em: <https://www.sbc.org.br/documentos-da-sbc/summary/131-curriculos-de-referencia/764-curriculo-de-referencia-is-versao-2003>. Acesso em: 08 jan. 2022.

STREET, B. *Literacy in theory and practice*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1984.

STREET, B. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Trad. Marcos Bagno. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TAKAKI, N. Contribuições de teorias recentes de letramentos críticos para inglês instrumental. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada* (RBLA), Belo Horizonte, v. 12, n. 4, p. 971-996, 2012.

TAKAKI, N. Formação linguística educacional: “modelo” interconectado de letramento crítico na universidade com Merry-go-round de Langston Hughes. In: ANDRADE, M. E. S. F. de.; HOELZLE, M. J. L. R.; CRUVINEL, R. C. (Org.). *(Trans)formação de professoras/es de línguas: demandas e tendências da pós-modernidade*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019. p. 157-181.

TAKAKI, N. Perspectivas Derridianas e linguagem digital: aproximações. In: TAKAKI, Nara H.; MONTE MÓR, Walkyria. *Construções de Sentido e Letramento Digital Crítico na Área de Línguas/Linguagens*. Campinas: Ed. Pontes, 2017. p. 169-194.

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of Multiliteracies designing social futures. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Orgs.). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. New York: Routledge, 2000. p. 9-37.

THE NEW LONDON GROUP. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, v. 66, n. 1, Spring 1996, p. 60-93.

THOMPSON, Marco A. *Inglês Instrumental - Estratégias de Leitura para Informática e Internet*. São Paulo: Érica, 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. Instituto de Computação. Curso de Ciência da Computação. Projeto Pedagógico do Curso. Maceió: 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. Instituto de Computação. Curso de Engenharia de Computação. Projeto Pedagógico do Curso. Maceió: 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. Campus de Arapiraca. Unidade Educacional Penedo. Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado em Sistemas de Informação. Penedo, AL: 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. Campus de Arapiraca. Unidade Educacional Penedo. Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado em Sistemas de Informação. Penedo, AL: 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. Campus de Arapiraca. Unidade Educacional Penedo. Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado em Sistemas de Informação. Penedo, AL: 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. Resolução nº 65/2013 de 07/10/2013. Aprova a criação e implantação do curso de graduação em Sistema de Informação (bacharelado) da unidade de Penedo/UFAL. Disponível em: <https://ufal.br/resolucoes/2013/resolucao-no-65-2013-de-07-10-2013/view>. Acesso em: 12 de jan. 2021.

WALSH, C. “Outros” saberes, “outras” críticas: reflexões sobre as políticas e as práticas de filosofia e decolonialidade na “outra” América. Trad. Juliana Fogiato Rodrigues. *Revista X*, v. 16, n. 1, p. 54-79, 2021.

ZACCHI, Vanderlei J. Neoliberalism, Applied Linguistics and the PNLD. *Ilha do Desterro*, v. 69, n. 1, p. 161-172, Florianópolis, jan/abr 2016a.

ZACCHI, Vanderlei J. Neoliberalismo, Ensino de Língua Inglesa e o Livro Didático. In: JORDÃO, Clarissa M. *A linguística aplicada no Brasil: rumos e passagens*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016b.

ZACCHI, Vanderlei J.; STELLA, P. Apresentação. In: ZACCHI, Vanderlei J.; STELLA, P. (Orgs.). *Novos letramentos, formação de professores e ensino de língua inglesa*. Maceió: EDUFAL, 2014. p. 13-19.

ZACCHI, Vanderlei J. Inglês instrumental, abordagem comunicativa e propostas para um ensino crítico de inglês. In: TRAVAGLIA, Luiz Carlos; MAGALHÃES, José Sueli de.

(Orgs.). *Múltiplas perspectivas em Linguística*. Coletânea de trabalhos apresentados no XI Simpósio Nacional de Letras e Linguística e I Simpósio Internacional de Letras e Linguística, realizado em Uberlândia de 22 a 24 de novembro de 2006. Uberlândia: EDUFU, 2008, p. 2940-2946. Disponível em http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo_057.pdf. Acesso em 10 de ago. 2022.

ZORZO, A. F.; NUNES, D.; MATOS, E.; STEINMACHER, I.; LEITE, J.; ARAUJO, R. M.; CORREIA, R.; MARTINS, S. *Referenciais de Formação para os Cursos de Graduação em Computação*. Sociedade Brasileira de Computação (SBC), 2017. Disponível em: <https://www.sbc.org.br/documentos-da-sbc/send/131-curriculos-de-referencia/1165-referenciais-de-formacao-para-cursos-de-graduacao-em-computacao-outubro-2017>. Acesso em: 10 jan. 2022.

APÊNDICE**APÊNDICE A****ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA REALIZADA COM O PRESIDENTE DO NDE E COORDENADOR DO CURSO DE SI NO MOMENTO DA ÚLTIMA REFORMA CURRICULAR (UFAL, 2018)**

- 1) Você poderia dar início dizendo o seu nome completo e o seu papel no NDE e no curso de SI durante a reforma curricular do curso ocorrida em 2018?
- 2) Na sua opinião, qual a maior contribuição da formação de bacharéis em SI proporcionada pelo curso da UFAL, campus Penedo?
- 3) De que maneira os programas estudantis “Políticas na Área da Saúde” (assistência médica e odontológica), “Programa Cultural e Desportivo” e “Programa Restaurante Universitário” são desenvolvidos em Penedo, mais especificamente, como os estudantes de SI são beneficiados por eles?
 - 3.1) Há algum outro programa que auxilie os estudantes de SI de Penedo no tocante à alimentação?
- 4) De que forma se desenvolvem os programas “Programa de Bolsa Permanência” e “Programa de Apoio e Incentivo a Participação em Eventos” para os estudantes de SI de Penedo? Qual a porcentagem dos alunos de SI atendidos por esses dois programas?
- 5) Considerando que é a resolução nº 65/2013 de 07/10/2013 da UFAL que aprova a criação e implantação do curso de graduação em Sistema de Informação (bacharelado) da unidade de Penedo, infere-se que o PPC datado de 2014 é o primeiro projeto pedagógico do curso de SI em análise. No sítio eletrônico da instituição, é possível verificar que houve um outro PPC datado de 2017, mais precisamente do mês de abril daquele ano (que durou apenas um ano em vigência), sua existência se refere a uma possível necessidade de mudanças ou alterações no PPC inicial?
- 6) Para você, levando em consideração os objetivos do curso de SI, qual o papel do ensino de inglês para os estudantes do curso? De que maneira deve ocorrer esse ensino? O que o ensino de inglês para o curso de SI precisa contemplar?
- 7) Por que o curso de SI decidiu pela inclusão de inglês no seu PPC? Desde a primeira oferta do curso existiu a ideia de ser uma disciplina a ser ofertada no rol de disciplinas obrigatórias?

8) No PPC de 2018, a divisão adotada nos PPCs anteriores, em disciplinas do tronco inicial, disciplinas do tronco intermediário (eixo da gestão) e disciplinas do tronco profissionalizante, deixa de existir. De maneira semelhante deixa de ser adotada a nomenclatura relativa às áreas de formação anteriormente adotadas: computacional; matemática; gerencial; suplementar; inovadora e humanística. Em seu lugar, o currículo do bacharelado em SI passa a ser assim dividido: a) formação básica; b) formação tecnológica; c) formação complementar; d) formação humanística. Dentre estes, em que núcleo de formação o inglês deveria ser ou é inserido?

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
Departamento de Letras Modernas
Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês

São Paulo, 14 de julho de 2022

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você, professor do curso de Sistemas de Informação da Universidade Federal de Alagoas, presidente do NDE e coordenador do curso durante a reformulação curricular de 2018, está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento. Você receberá uma cópia do mesmo, comprovando a sua aceitação. Em caso de recusa, você não será penalizado(a) de forma alguma.

A coleta de dados refere-se à pesquisa de doutorado de Laudo Natel do Nascimento, aluno do Programa de Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês da Universidade de São Paulo, matriculado sob o n. 10595087, realizada nos anos de 2019, 2020, 2021 e 2022.

Os dados coletados durante a entrevista semiestruturada serão utilizados para a tese de doutoramento e outras publicações decorrentes do estudo realizado por Laudo Natel do Nascimento, referentes ao ensino de Inglês no curso de Sistemas de Informação da UFAL, Unidade de Ensino Penedo. Os dados citados serão colhidos pelo pesquisador por meio de pesquisa qualitativa, que conta com análise documental e **entrevista semiestruturada individual com você**.

Conforme previsto nas normas de pesquisas do programa de doutorado, o pesquisador assume o compromisso de não identificar os dados e os locais de realização da coleta na tese e em publicações ou apresentações em eventos acadêmicos, decorrentes da coleta de dados aqui autorizada. Assume-se ainda o compromisso de não divulgar o nome do participante por questões éticas e de segurança, mantendo seu anonimato. Assim, as informações obtidas por

meio dessa pesquisa serão confidenciais e asseguro o sigilo total sobre a participação. Comprometo-me a criar nome fictício que não permita sua identificação nas divulgações. Ainda, o participante tem o direito de abandonar a pesquisa ou solicitar exclusão de dados, caso ache que a descrição não atende ao que **foi dito pelo indivíduo pesquisado durante entrevista.**

Os riscos com relação à sua participação nessa pesquisa são mínimos, não havendo qualquer risco à sua saúde. A coleta de dados ocorrerá na **por meio da entrevista a ser realizada individualmente com você**, não apresentando risco de acidentes, nem gasto algum a você. Os dados serão divulgados, mas não será possível identificar sua participação ou sua identidade. Dessa forma, não há risco de sua identidade ser exposta.

Com sua participação, você contribuirá para a construção de conhecimento da área da Linguística Aplicada Crítica e ensino de Inglês direcionado a cursos da área de computação. Na cópia que você receberá deste termo consta o telefone e o endereço do pesquisador, o qual estará à sua disposição para esclarecer dúvidas sobre o projeto a qualquer momento.

Orientadora da Pesquisa: Prof^a Dr^a Walkyria Monte Mór
Departamento de Letras Modernas - FFLCH - USP

Pesquisador: Laudo Natel do Nascimento (USP – CNPq)

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA NA PESQUISA

Eu, _____,
CPF _____, abaixo assinado, concordo em participar da pesquisa de doutorado descrita acima. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador **Laudo Natel do Nascimento** sobre a investigação, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido(a) que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Local e data:

Assinatura do participante

Dados do pesquisador:

Laudo Natel do Nascimento

Contatos: (79) 988017010; laudonatel@usp.br

Endereço: Rua Alferes José Pedro de Brito, 200, Farolândia. Aracaju-SE