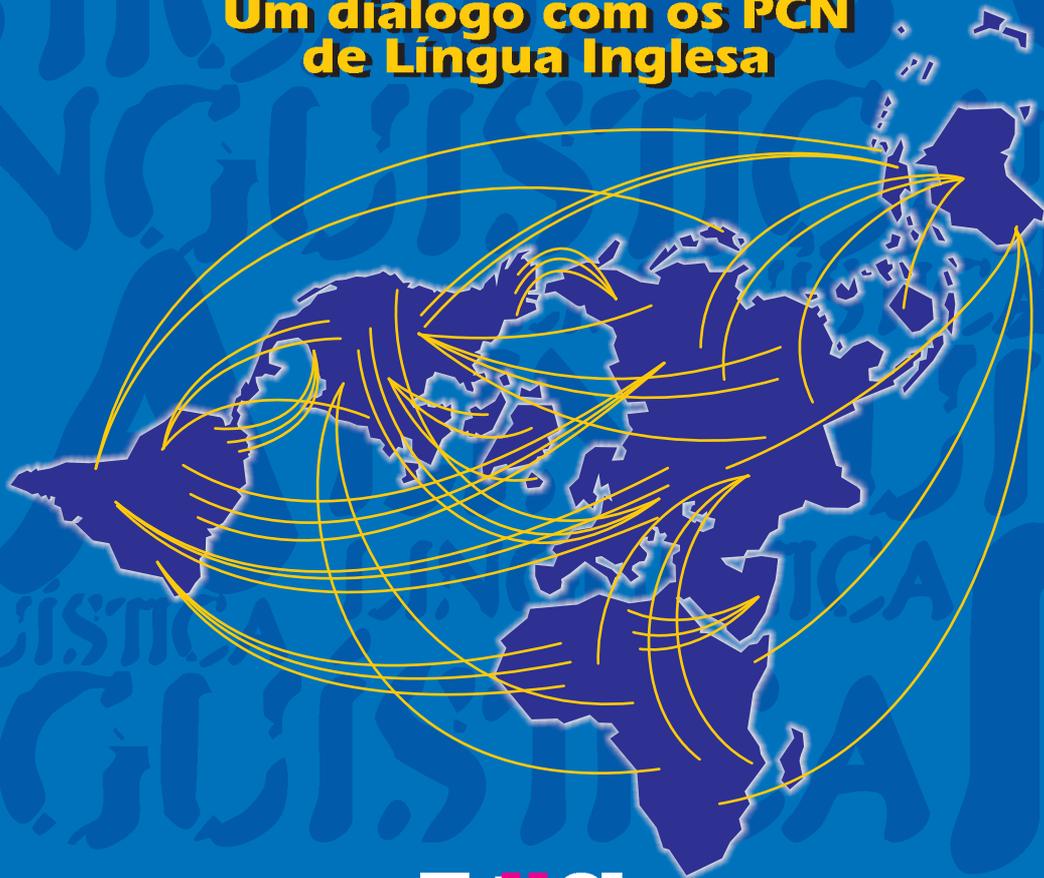


Mônica Veloso Borges
Raulino Batista Figueiredo Neto
Organizadores

A LINGUÍSTICA APLICADA VAI À ESCOLA

Um diálogo com os PCN
de Língua Inglesa



**A LINGUÍSTICA APLICADA
VAI À ESCOLA**



Universidade do Estado da Bahia - UNEB

José Bites de Carvalho

Reitor

Carla Liane N. dos Santos

Vice-Reitora



Editora da Universidade do Estado da Bahia - EDUNEB

Diretora

Sandra Regina Soares

Conselho Editorial

Atson Carlos de Souza Fernandes

Liege Maria Sitja Fornari

Luiz Carlos dos Santos

Maria Neuma Mascarenhas Paes

Tânia Maria Hetkowski

Suplentes

Edil Silva Costa

Gilmar Ferreira Alves

Leliana Santos de Sousa

Mariângela Vieira Lopes

Miguel Cerqueira dos Santos

Mônica Veloso Borges
Raulino Batista Figueiredo Neto
Organizadores

**A LINGUÍSTICA APLICADA
VAI À ESCOLA**
um diálogo com os PCN de Língua Inglesa

EDUNEB
Salvador
2015

© 2015 Autores

Direitos para esta edição cedidos à Editora da Universidade do Estado da Bahia.

Proibida a reprodução total ou parcial por qualquer meio de impressão, em forma idêntica, resumida ou modificada, em Língua Portuguesa ou qualquer outro idioma.
Depósito Legal na Biblioteca Nacional
Impresso no Brasil em 2015.

Ficha Técnica

Coordenação Editorial

Ricardo Baroud

Coordenação de Design

Sidney Silva

Diagramação e Criação de Capa

George Luís Cruz Silva

Revisão Textual

Os autores

Apoio:



UNEB
UNIVERSIDADE DO
ESTADO DA BAHIA



GOVERNO FEDERAL
BRASIL
PÁTRIA EDUCADORA

Ficha Catalográfica - Sistema de Bibliotecas da UNEB

A linguística aplicada vai à escola: um diálogo com os PCN de língua inglesa /
Organizado por Mônica Veloso Borges, Raulino Batista Figueiredo Neto . -
Salvador: EDUNEB, 2015.
202 p.

ISBN 9788578872922

1. Linguística aplicada. 2. Língua inglesa - Estudo e ensino. 3. Professores -
Formação. I. Borges, Mônica Veloso. II. Figueiredo Neto, Raulino Batista.

CDD : 418

Editora da Universidade do Estado da Bahia – EDUNEB
Rua Silveira Martins, 2555 – Cabula
41150-000 – Salvador – BA
editora@listas.uneb.br
www.uneb.br

Esta Editora é filiada à



ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA
DAS EDITORAS UNIVERSITÁRIAS

Agradecimentos

O evento “Updating Day II” trouxe a baila questões sobre os PCN e a necessidade de atualizá-lo frente às novas demandas que permeiam o ensino de Língua Inglesa. O referido evento foi idealizado no intuito de dialogar com as novas pesquisas na área de Linguística Aplicada, apresentando-as e aproximando-as de nossos alunos. Assim, por tomarmos o espaço formativo da graduação como instância primeira para o processo de ensinar-aprender, é que voltamos o nosso olhar, (e o nosso fazer pedagógico), para os nossos alunos, professores pré-serviço a serviço do conhecimento que se materializa no processo de ensino-aprendizagem. Agradecemos, assim, a participação de todos os nossos discentes, personagens sem os quais, esse evento não teria significado.

Agradecemos, também, ao professor Eduardo Borges, principal incentivador desta obra, por nos impulsionar até a sua concretização.

Somos muito gratos a Flávia Aninger de Barros Rocha, personagem fundamental para a constituição do evento que culminou com a produção deste livro. É, também, pelas mãos de Flávia que o livro é prefaciado. Nada mais justo do que legar a ela a tecelagem cuidadosa do texto introdutório. Agradecemos, em igual medida, ao Colegiado de Língua Inglesa da UNEB/Campus XIV e aos seus professores, (nossos colegas), pelo encorajamento e, sobretudo, pelas palavras de incentivo.

Enfim, agradecemos a todos os que sonham, assim como nós, com uma educação linguística libertadora e emancipatória.

Sumário

PREFÁCIO	9
APRESENTAÇÃO	11
Parte I – NOVAS PERSPECTIVAS PARA OS PCN DE LÍNGUA INGLESA	17
O Programa Nacional do Livro Didático e o ensino de Língua Inglesa nas escolas públicas	19
Ann Marie R. Moreira	
Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e a sala de aula de Língua Inglesa em tempos de globalização	49
Mônica Veloso Borges	
PCN de Língua Inglesa: da metáfora das lentes à visão caleidoscópica	73
Raulino Batista Figueiredo Neto	
Parte II – A FORMAÇÃO CONTEMPORÂNEA DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA	99
Caminhos possíveis para a mudança das práticas de Letramento nas salas de aula de Língua Inglesa	101
Letícia Telles da Cruz	
O professor crítico reflexivo e as demandas do ensino de LI na pós-modernidade	127
Maiana Rose Fonseca da Silva	

Sou global, mas sou daqui: as questões identitárias e culturais dentro do contexto de ensino de Inglês como Língua Franca (IFL)	145
Kelly Barros Santos	
O dinamismo das TIC no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa na contemporaneidade	177
Emanuel do Rosário Santos Nonato	
Sobre os Autores	199

PREFÁCIO

ENTRE LEITOR E LIVRO, UM PREFÁCIO: neste, é inevitável que perpassa pela apresentação, o orgulho de ter trabalhado com um grupo que leva a sério o trabalho de pensar a sala de aula de língua estrangeira. Em todas as páginas, o leitor encontrará linhas de força que sustentam o foco desta publicação: ao contrário do que possam pensar os educadores mais apocalípticos, é possível realizar um trabalho consciencioso e produtivo, elevando a qualidade do ensino nos cursos de Letras com Inglês.

Realizando o anseio de todos os leitores acadêmicos por uma teoria bem casada com a prática, a Linguística Aplicada presente nestes estudos não amedronta ninguém; não guarda a porta de entrada dos conhecimentos como monstro a ser domado. Pelo contrário, sorri ao leitor e oferece novas chaves de compreensão a quem desejar. *A Linguística vai à escola* para ajudar a pensar e a aprender. Os artigos, fruto da pesquisa reflexiva, não se destinam às estantes, destinam-se às discussões desafiadoras que integram o cotidiano de quem faz universidade.

É preciso também apresentar ao leitor deste prefácio o espírito deste livro, que é mais do que um conjunto de textos reunidos. Representa algo raro nas comunidades acadêmicas acostumadas aos holofotes individuais: o esforço coletivo em função de um objetivo comum. Desse modo, eventos e encontros como o I e o II UPDATING DAY fizeram nascer essa iniciativa.

Como leitora privilegiada pelo lugar de prefaciadora, posso também segredar ao leitor: cada artigo traz, em seu bojo, no cerne de suas ideias, uma semente com potencial de produzir, em quem lê, o estímulo tão necessário para continuar a ensinar e a aprender

línguas estrangeiras de modo significativo. Alento para quem vive a educação em tempos de desesperança.

É assim que Ann Marie Moreira, colega convidada, Mônica Veloso e Raulino Figueiredo discorrem, com muita competência, sobre novas perspectivas para os PCN de língua inglesa, oxigenando direcionamentos que ainda carecem de discussão e que afetam diretamente o foco do professor em todas as instâncias educacionais. Letícia Telles, Kelly Barros Santos, colega convidada, Maiana Rose Fonseca e Emanuel do Rosário trazem a discussão da Formação contemporânea de professores de língua inglesa, delineando um perfil múltiplo e dinâmico, voltado para as questões do Letramento e das tecnologias.

Lembro ao leitor: as perspectivas sombrias costumam fazer mais sucesso nos meios educacionais do que os novos horizontes. Os problemas, desvelados e discutidos, acabam por avalizar determinados posicionamentos que reafirmam a força dos muitos nós presentes em nosso sistema educacional. Eu prefiro anunciar, como faz este prefácio, as falas corajosas que alimentam nossos esforços diários por um ensino de língua estrangeira consciente de seus desafios, mas pleno de esperança e de força.

Prof. Dr. Flávia Aninger de Barros Rocha
Universidade Estadual de Feira de Santana

APRESENTAÇÃO

A Linguística Aplicada vai à escola: um diálogo com os PCN de Língua Inglesa traz uma coletânea de artigos resultantes de conferências e mesas redondas, originalmente apresentados no *II Updating Day* promovido pelo Colegiado de Língua Inglesa da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), realizado em Conceição do Coité-BA, no período de 29 a 30 de novembro de 2012.

A presente publicação e o evento que a originou trazem a baila dois eixos temáticos que se voltam para interesses comuns, a saber: os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (PCN-LE) e o ensino de Língua Inglesa numa perspectiva socialmente significativa e alinhada às questões hodiernas que se nos apresentam. Desse modo, dividimos os textos em duas partes: a parte I, intitulada *Novas perspectivas para os PCN de Língua Inglesa*, e a parte II, *A formação contemporânea de professores de Língua Inglesa*. O título surgiu da necessidade de repensarmos, na condição de Linguistas Aplicados, em uma reflexão crítica entre as teorias postuladas e a prática do ensino de línguas no espaço escolar. Assim, vemos no título de nossa coletânea, uma ambivalência de sentidos, isto é, a de admitir a Linguística Aplicada, a um só tempo, como perscrutadora dos fenômenos da sala de aula de línguas e como área fadada à (re) aprendizagem/renovação das questões alojadas no contexto escolar. Destarte, se a Linguística Aplicada vai à escola para perscrutar, devemos admitir que ela também esteja lá para aprender.

Para começo de conversa, o presente livro procura refletir sobre as novas demandas do ensino de inglês na perspectiva da língua franca, por intermédio de uma discussão pautada na pedagogia

crítica e na prática de sala de aula de língua. A temática presente no título aponta para um conagraçamento, ao mesmo tempo, natural e desejado entre os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (PCN-LE) e um ensino de língua sensível às demandas transnacionais e transculturais de nossa contemporaneidade. Tal discussão revela-se particularmente profícua, sobretudo, por conta da pertinência das reflexões aqui ensejadas, haja vista que há, em todas elas, o propósito de estabelecer um repensar sobre práticas, metodologias, posicionamentos e ideologias, elementos constitutivos e, por isso mesmo, definidores da *práxis* do ensino de línguas. O viés adotado pela temática estabelecida nos faculta a percepção do ensino/aprendizagem de línguas como algo imbricado ao dialogismo e, por esta razão, à multivocidade dialética.

O livro contém 07 artigos, os quais apontam para formas de (re)significar e renovar a agenda do ensino de línguas, tornando-a verdadeiramente sensível à movência dos novos tempos e às questões de relevância social para o ensino-aprendizagem de línguas. O primeiro artigo, intitulado: “O programa nacional do livro didático e o ensino de língua inglesa nas escolas públicas” de autoria de Ann Marie Rebouças Moreira, discute o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e suas concepções de linguagem e ensino. O texto segue oferecendo importantes informações sobre a distribuição de livros didáticos de Língua Estrangeira, ocorrida pela primeira vez no ano de 2012. Por fim, o artigo ainda reflete sobre o distanciamento entre teoria e prática em relação à escolha do livro e a capacitação profissional do professor para o uso adequado e produtivo desse recurso, além de ressaltar o compromisso com uma educação que envolva todos os partícipes no processo de ensinar-aprender língua.

Mônica Veloso Borges apresenta produção intitulada: “Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e a sala de aula de Língua Inglesa em tempos de globalização”. Ao longo de seu texto, a autora aborda questões relacionadas ao foco único na leitura apontado pelos PCN de língua estrangeira (1998), bem como a necessidade de reformulação desta proposta face à notável influência da globalização na seara dos processos linguageiros da contemporaneidade. O texto aponta para possíveis novos caminhos a serem percorridos pelo professor de línguas, que venham a contemplar temas atuais tais como: a abordagem comunicativa, pedagogia crítica, interculturalidade e capacitação profissional.

No texto intitulado “PCN de Língua Inglesa: da metáfora das lentes à visão caleidoscópica”, Raulino Batista Figueiredo Neto apresenta algumas reflexões e experiências sobre o ensino-aprendizagem de línguas no contexto da escola pública. Assim, utilizando-se da metáfora das lentes, tal como proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (1998), o autor propõe uma reformulação metodológica que integre o ensino de leitura, (elemento protagonista dos PCN), às demais habilidades requeridas para a formação integral do aprendiz de línguas da contemporaneidade.

Letícia Telles da Cruz que trata dos “Caminhos possíveis para a mudança das práticas de letramento nas salas de aula de Língua Inglesa”, traz em seu texto, uma reflexão sobre a importância de práticas de Letramento para as escolas públicas, com a intenção de que elas se tornem mais significativas para a sala de aula de língua inglesa. O texto levanta questões como alfabetização, letramento e o papel da escola, além de discutir o empoderamento,

dentro da concepção de Paulo Freire, como agente fomentador de transformação social.

O artigo a seguir, de Maiana Rose Fonseca da Silva, traz a questão “O professor crítico reflexivo e as demandas do ensino de LI na pós-modernidade”. A autora enumera algumas demandas emergentes do processo de ensino- aprendizagem de Língua Inglesa no contexto em que ela considera o da pós- modernidade e acrescenta as características do professor reflexivo frente as demandas do cotidiano escolar e ,ainda, como o atual professor de línguas lida com a questão dos *World Englishes*, nessa nova perspectiva de ensino de línguas.

Com o artigo “Sou global, mas sou daqui: as questões identitárias e culturais dentro do contexto de ensino de inglês como Língua Franca (IFL)”, Kelly Barros Santos discute o status da Língua Inglesa na perspectiva da Língua franca. Assim, a autora segue desconstruindo o pressuposto de que é somente pelo espectro de uma cultura hegemônica que se pode viabilizar o acesso a uma língua estrangeira. O artigo apresenta, ainda, o diálogo intercultural como meio de facilitar a comunicação global e sem fronteiras a partir da preservação da identidade local e da aceitação das diferenças linguístico-culturais.

Encerrando a coletânea, Emanuel do Rosário Santos Nonato apresenta artigo intitulado “O dinamismo das TIC no ensino- aprendizagem de Língua Inglesa na contemporaneidade”. Em seu texto, o autor estabelece o impacto das Tecnologias de Informação e Comunicação no cotidiano escolar e no ensino- aprendizagem de Língua Inglesa. Além disso, ele ainda ressalta a lacuna existente nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira ao lidar

com a influência das TIC. Por essa lógica, o autor segue apontando alternativas que preencham essa ausência.

O fato de se constituir em uma obra coletiva, exige de nós, organizadores, que deixemos evidenciado o completo respeito em termos de independência e autonomia das linhas interpretativas que conduziram as análises dos autores. Esperamos que o principal objetivo da obra – provocar debates e reflexões – tenha sido alcançado da melhor maneira possível e abra caminhos para novos desafios e novas aprendizagens.

Os Organizadores.

Parte I

**NOVAS PERSPECTIVAS PARA OS
PCN DE LÍNGUA INGLESA**

O Programa Nacional do Livro Didático e o ensino de Língua Inglesa nas escolas públicas

Ann Marie R. Moreira

Introdução

Apesar dos avanços tecnológicos e da enorme variedade de materiais curriculares disponíveis na atualidade, o livro didático ainda tem sido considerado um instrumento fundamental no processo de escolarização. Em algumas regiões do Brasil ele é o único recurso disponível. Por isso, a meu ver, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), aliado à valorização e capacitação dos professores, torna-se uma das iniciativas mais importantes do governo brasileiro na garantia da qualidade de ensino público na educação básica. Portanto, acredito ser importante para os professores entender o processo de seleção dos livros pelo PNLD.

Após um breve histórico do PNLD, apresentarei as concepções de linguagem e de aprendizagem discutidas nos principais documentos publicados pelo Ministério de Educação e Cultura do Brasil (MEC) no intuito de melhorar a educação básica no país, que servem de base para o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLDEM): a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e

sua complementação e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCM). Veremos que desde a elaboração do PCN, a meta é diminuir o hiato entre a educação formal e as práticas sociais, preparando o aprendiz para a vida em comunidade e é exatamente isto que entendemos como formação cidadã. Nesse sentido, a língua e a aprendizagem passam a ser vistas a partir de uma concepção sociointeracionista.

Porém, apesar de essas teorias já estarem sendo discutidas na academia há mais de uma década, quando da publicação dos PCN, essas concepções figuram como novidade para um grande número de professores, o que faz com que o desconhecimento e as crenças já arraigadas dificultem a adoção de práticas metodológicas baseadas nessas concepções, o que acaba dando margem à polêmica e à dissensão no que compete à aplicação dessas concepções.

A publicação de novos parâmetros, diretrizes e orientação, ao longo da década seguinte, mostra a tentativa dos órgãos governamentais de estabelecer referências mais claras e mais detalhadas e que incluam as mudanças ocorridas na sociedade, de forma a tornar possível a melhoria na qualidade de ensino na educação básica. No entanto, a despeito de todas as mudanças na legislação, a realidade nas escolas públicas, não tem mudado muito neste mesmo período.

Estas considerações nos permitem refletir sobre os motivos para o distanciamento entre teoria e prática, além de ponderarmos sobre o que pode ser feito para tornar as iniciativas dos poderes públicos mais eficazes na melhoria da qualidade da educação básica no Brasil.

O PNLD e o processo de compra e distribuição de Livros Didáticos

Para subsidiar o trabalho pedagógico dos professores, o Ministério de Educação e Cultura (MEC), através do PNLD, facilita a professores e estudantes de escolas públicas da educação básica, o acesso gratuito ao livro didático. Para participar do Programa as prefeituras e estados têm de estar cadastrados e habilitados junto ao Fundo Nacional de Desenvolvimento (FNDE), órgão responsável pela execução do PNLD, e tem que assinar um termo específico aderindo formalmente ao Programa. Se houver algum problema em relação ao cadastro ou a habilitação a(s) escola(s) não recebe(m) os livros didáticos distribuídos pelo PNLD.

O programa é executado em ciclos trienais alternados. Assim, a cada ano o MEC adquire e distribui livros para todos os alunos de um segmento, que podem ser: anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental ou ensino médio.

Os livros de língua estrangeira (inglês e espanhol) para as séries finais do ensino fundamental foram distribuídos pela primeira vez em 2011 e, para o ensino médio, em 2012.

Além dos livros didáticos, o governo, através do Programa Nacional Biblioteca da Escola– PNBE do Professor 2013 (BRASIL, 2011), que segundo o portal edital (BRASIL, 2011) tem por objetivo distribuir “obras de apoio pedagógico de natureza teórico-metodológica destinadas aos docentes das escolas públicas de educação infantil, de ensino fundamental e de ensino médio, nas modalidades regular e de educação de jovens e adultos, das escolas federais e das redes de ensino estadual, municipal e do Distrito Federal.”

À exceção dos livros consumíveis, os livros distribuídos deverão ser conservados e devolvidos para utilização por outros alunos nos anos subsequentes. Estes livros devem ser utilizados por, pelo menos, três anos consecutivos. A Tabela 1 apresenta os livros distribuídos por série, especificando se são reutilizáveis ou consumíveis.

Tabela 1 – Distribuição dos livros por série

Os livros que os alunos de cada ano ou série recebem no PNLD - Anos/Séries	Componentes Curriculares
1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental (EF)	Alfabetização Matemática e Alfabetização Linguística (Consumíveis)
2º ao 5º ano do EF	Ciências, História e Geografia (Reutilizáveis)
3º ao 5º ano do EF	Matemática e Língua Portuguesa (Reutilizáveis)
6º ao 9º ano do EF	Matemática, Língua Portuguesa, Ciências, História e Geografia (Reutilizáveis)
6º ao 9º ano do EF	Língua Estrangeira (Inglês ou Espanhol)
1º à 3ª série do Ensino Médio	Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Biologia, Química e Física (Reutilizáveis)
1º à 3ª série do Ensino Médio	Língua Estrangeira (Inglês e Espanhol), (Consumíveis)
Volume Único do Ensino Médio	Filosofia e Sociologia (Consumíveis)

Fonte: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.
Coordenação-Geral dos Programas do Livro - CGPLI.

O programa depende da conservação, devolução e remanejamento dos livros. Se uma escola fecha e outra é aberta, para substituí-la após o envio do censo ao FNDE, a escola que fechou recebe os livros. É responsabilidade do seu representante legal ou da secretaria de educação providenciar o remanejamento dos livros para a escola nova. Caso contrário, os livros ficarão em algum lugar sem uso, estragando, enquanto a outra escola fica sem os livros. No caso de escolas novas ou aberturas de novas turmas em escolas já em funcionamento, essas devem recorrer à reserva técnica que é enviada à Secretaria de Educação Municipal ou Estadual. É também do PNLD a responsabilidade em atender aos alunos que são público-alvo da educação especial. Assim, são distribuídas obras didáticas em Braille de língua portuguesa, matemática, ciências, história, geografia e dicionários.

Como forma de assegurar a qualidade dos livros didáticos a serem usados nas escolas públicas brasileiras, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) lança um edital para que os detentores de direito autoral possam inscrever suas obras didáticas. Esse edital estabelece as regras para inscrição e apresenta os critérios pelos quais os livros serão avaliados. Esses critérios refletem as diretrizes encontradas em documentos públicos como as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (DCNEM, 1998), Os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio (PCNEM, 2000), Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCNEM, 2006), que estão em consonância com as abordagens teóricas contemporâneas baseadas numa concepção sociointeracionista, funcional e discursiva da língua e incluem uma visão contemporânea de letramento que valoriza os multiletramentos e a multimodalidade no processo de ensino aprendizagem.

Uma vez selecionados os livros é elaborado um Guia de livros didáticos aprovados que é publicado pelo MEC, encaminhado para as escolas e também disponibilizado no site do FNDE.¹

O guia do livro didático, além das resenhas das obras aprovadas, apresenta também os critérios eliminatórios comuns a todas as áreas, os critérios eliminatórios específicos da área e o modelo de ficha de avaliação usado. Como nenhuma obra consegue 100% de aprovação, ou seja, não conseguem atender totalmente a todos os itens do edital, o guia traz uma tabela mostrando os critérios atendidos e oferece sugestões ao professor sobre o que fazer para complementar o trabalho para que ,este, se adapte à proposta do PLND.

Só então se inicia o processo de escolha dos livros pelos professores e/ou dirigentes da escola. Eles devem escolher, entre os títulos disponíveis, aqueles que melhor atendem ao projeto político pedagógico da escola. A escolha é feita pela internet através do portal do FNDE. Assim, devem ser escolhidas duas coleções para cada componente curricular, pois, caso a compra da primeira opção não seja concretizada, a escola receberá a segunda opção.

A compra e distribuição dos livros são feitas com base no censo escolar preenchido pelos dirigentes das escolas ou Secretarias Municipais ou Estaduais de Educação. Como o censo escolar usado pelo programa é o do ano anterior, pode haver uma discrepância entre o número de alunos matriculados na rede de ensino na época da compra dos livros e o número de alunos matriculados na época da distribuição dos livros. Por isso, é feita uma reserva técnica baseada em pesquisas do INEP. Esta reserva é enviada às secretarias

1 Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-apresentacao>>.

de educação que se encarregam de distribuir os livros para as escolas. Compõem essa reserva técnica somente os dois títulos mais escolhidos de cada disciplina.

Com base na escolha das obras pelos professores, o FNDE procederá à habilitação dos editores que detêm a titularidade dos direitos autorais das obras escolhidas para então fazer a negociação com os editores. Após a assinatura dos contratos, os editores contratados estão aptos a iniciar a produção das obras a serem distribuídas aos alunos da rede pública do país, de acordo com as especificações técnicas contidas no edital de convocação do PNLD.

Segundo o edital de convocação do PNLD (2015, p. 39), todas as obras inscritas no programa devem seguir a legislação, as diretrizes e as normas oficiais relativas ao ensino médio,² observando os princípios éticos e democráticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano. Além de apresentarem:

2 O edital refere-se especificamente a: 1) Constituição da República federativa do Brasil 1988; 2) Lei de diretrizes e bases (LDB) da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) com as respectivas alterações introduzidas pela Lei nº 10.639/2003, que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira; Lei nº 1.274/2006 que dispõe sobre a duração do ensino fundamental que passa a ser de 9 anos, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade; Lei no. 11.525/2007 que inclui conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes no currículo do ensino fundamental e a Lei nº 11.645/2008 referente ao ensino obrigatório da história e cultura Afro-Brasileira e Indígena; 3) Estatuto da Criança e do Adolescente; Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (DCNEM); 4) Resoluções e pareceres do Conselho nacional de Educação: em especial o parecer CEB 15 de 04/07/2000 referente ao uso de imagens comerciais nos livros didáticos; parecer CNE/CP 3 de 10/03/2004 e a Resolução CNE/CP 1 de 17/06/2004 referentes às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

- coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela obra, no que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetivos visados;
- correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos; Respeitando tanto as conquistas científicas das áreas de conhecimento representadas nos componentes curriculares quanto os princípios de uma adequada transposição didática
- observância das características e finalidades específicas do manual do professor e adequação da obra à linha pedagógica nela apresentada;
- adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da obra.

Políticas públicas referentes à educação básica no Brasil

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), No. 9394/96, publicada em 1996, que segundo Daher (2007) é inspirada na Lei espanhola de 01/1990 LOGSE – *Ley orgánica de ordenación general del sistema educativo*, se baseia no princípio do pluralismo linguístico. Esta Lei inclui, na parte diversificada do currículo, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira a partir da antiga quinta série do ensino fundamental, atual 6º ano (Art. 26º), e no ensino médio, uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda língua, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da Instituição (Art. 36º).

De acordo com o Art. 22 dessa Lei, a educação básica deve promover a formação indispensável do educando para o exercício

da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Em 1988 são publicadas as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental (Resolução CEB No. 02, de 07 de abril de 1998) que reforça os objetivos da educação básica estabelecidos pela LDB/96 ao afirmar que:

As escolas deverão explicitar em suas propostas curriculares processos de ensino voltados para as relações com sua comunidade local, regional e planetária, visando à interação entre a educação fundamental e a vida cidadã; os alunos, ao aprenderem os conhecimentos e valores da base nacional comum e da parte diversificada, estarão também constituindo sua identidade como cidadãos, capazes de serem protagonistas de ações responsáveis, solidárias e autônomas em relação a si próprios, às suas famílias e às comunidades. (CEB N° 02/98, p. 4).

Ainda em 1988 são publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCEM) ³que também reforçam esses objetivos ao estabelecerem, em seu Art. 5, que os currículos devem ser organizados de modo a apresentarem conteúdos que sirvam de meios para o desenvolvimento de competências cognitivas ou sociais, priorizando-as sobre as informações. Dessa forma, será necessário adotar metodologias de ensino diversificadas que estimulem a reconstrução do conhecimento, mobilizem o raciocínio, a experimentação, a solução de problemas e outras competências cognitivas superiores. É imprescindível o cuidado com a afetividade do aluno, visto que toda situação de aprendizagem mobiliza os

3 Em 2012 são publicadas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CEB/CNE N° 2, de 30 de janeiro de 2012). Esse documento não é discutido nesse capítulo pois o PNLD 2012 se baseia nas DCNEM de 1998.

sentimentos do aluno. A organização curricular proposta pelas DCEM (BRASIL, 1998) está alicerçada nos princípios pedagógicos da Identidade, Diversidade e Autonomia, da Interdisciplinaridade e da Contextualização, como indica o Artigo 6º desse documento. Vale destacar a preocupação com a constituição de significados socialmente construídos; a compreensão do significado das ciências, das letras e das artes no desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao exercício do trabalho e da cidadania; o domínio dos princípios e fundamentos científico-tecnológicos que presidem a produção moderna de bens, serviços e conhecimentos; a competência no uso da língua materna, bem como das línguas estrangeiras, como instrumento de comunicação, constituição do conhecimento e exercício da cidadania.

Publicado em 1998, a elaboração dos Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental, 1ª a 4ª séries (1º e 2º ciclos) e 5ª a 8ª séries (3º e 4º ciclos), contou também com a colaboração de professores de inglês, francês e espanhol na sua elaboração. Esse documento já traz uma concepção de linguagem como prática social por meio da qual as pessoas agem no mundo, considerando-se as condições não só de produção como também de interpretação ou uso da linguagem (tanto verbal, quanto visual). A linguagem é essencialmente determinada pela sua natureza sociointeracional, pois quem a usa considera aquele a quem se dirige ou quem produziu um enunciado. Todo significado é dialógico, isto é, é construído pelos participantes do discurso.

No que se refere à inserção de uma língua estrangeira no currículo do ensino fundamental, esse documento enfatiza que a sua aprendizagem contribui para o processo educacional como um todo, indo muito além da aquisição de um conjunto de habilidades

linguísticas, pois leva a uma nova percepção da natureza da linguagem, aumenta a compreensão do seu funcionamento, bem como desenvolve maior consciência do funcionamento da própria língua materna. Ao mesmo tempo, ao promover uma apreciação dos costumes e valores de outras culturas, contribui para desenvolver a percepção da própria cultura por meio da compreensão da(s) cultura(s) estrangeira(s). O desenvolvimento da habilidade de entender/dizer o que outras pessoas, em outros países, diriam em determinadas situações leva, portanto, à compreensão tanto das culturas estrangeiras quanto da cultura materna. Essa compreensão intercultural promove, ainda, a aceitação das diferenças nas maneiras de expressão e de comportamento.

Para que isso se concretize na prática, o currículo deve se organizar em função de temas centrais que são a cidadania, a consciência crítica em relação à linguagem e os aspectos sociopolíticos da aprendizagem de língua estrangeira, que por sua vez se articulam com temas transversais, notadamente, pela possibilidade de se usar a aprendizagem de línguas como espaço para se compreender, na escola, as várias maneiras de se viver a experiência humana. (BRASIL, 1998, p. 24).

Uma grande polêmica foi gerada em torno da justificativa usada no documento para a ênfase na habilidade de leitura, para o ensino de uma língua estrangeira no Ensino Fundamental (BRASIL, 1998, p. 20). A polêmica se dá, sobretudo, em razão da referida justificativa ser considerada excludente e preconceituosa com relação à ênfase em uma habilidade única (ARAÚJO DE OLIVEIRA, 2001; PAIVA, 2011; SCHMITZ, 2011).

Em 2000, publicam-se os Parâmetros Curriculares Nacionais específicos para o Ensino Médio (PCNEM), no qual se apresenta um

panorama sobre a situação das línguas estrangeiras modernas nessa fase de ensino. Este documento sugere que o ensino de Línguas estrangeiras se dê através de uma abordagem textual, onde o texto é visto como uma ferramenta de aprendizagem e não como pretexto para o ensino de estruturas gramaticais.

Os PCNEM concebem a LE como “parte indissolúvel do conjunto de conhecimentos essenciais que permitem ao estudante aproximar-se de várias culturas e, conseqüentemente, propiciam sua integração num mundo globalizado”, defendendo a inserção de multiletramentos no âmbito da educação como forma de promover essa integração (BRASIL, 2000, p. 25).

Em 2002, com o intuito de detalhar mais o que os PCNEM apregoam, publicam-se as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCN+). Neste documento, explicita-se a articulação das competências gerais com os conhecimentos disciplinares e seus conceitos estruturantes e apresentam-se sugestões de práticas educativas e de organização dos currículos, coerentes com essa articulação. Discute-se também uma revisão do projeto pedagógico escolar e a continuidade da formação profissional docente na escola. Segundo o PCN+ (BRASIL, 2002, p. 90-91) “O objetivo primordial do professor de língua estrangeira deve ser o de tornar possível a seu aluno atribuir e produzir significados, meta última do ato de linguagem [...] o foco do aprendizado deve centrar-se na **função comunicativa** por excelência, visando prioritariamente a leitura e a compreensão de textos verbais orais e escritos – portanto, a comunicação em diferentes situações da vida cotidiana.”

Em 2006, são publicadas as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCM) documento, derivado de discussões e

contribuições dos diferentes segmentos envolvidos com o trabalho educacional, que teve o objetivo de servir como um instrumento de apoio à reflexão do professor e um estímulo à revisão de práticas pedagógicas, em busca da melhoria do ensino.

Tanto as OCEM quanto os PCNEM, enfatizam a importância do uso de metodologias adequadas à realidade brasileira, levando em consideração a diversidade linguística e cultural. Valorizam também o ensino das 04 habilidades, por meio de textos multimodais. Segundo as OCEM (BRASIL, 2006, p. 25): “Se é pelas atividades de linguagem que o homem se constitui sujeito, só por intermédio delas é que tem condições de refletir sobre si mesmo. [...] a língua é uma das formas de manifestação da linguagem, é um entre os sistemas semióticos construídos histórica e socialmente pelo homem.”

O PNLD e o processo de seleção de Livros Didáticos

No PNLD EM 2012 são aprovadas três coleções de espanhol (das 12 inscritas) e 07 coleções de inglês (das 20 inscritas) com 03 volumes do aluno e respectivos manuais do professor e CDs de áudio. O índice de 35% de aprovação para os livros de língua inglesa mostram que há uma distância entre a realidade do ensino de línguas no Brasil e as expectativas do governo brasileiro, representado pelo MEC, e explicitadas no edital de convocação do PNLD. Esse índice é ainda menor no PNLD EM 2015 (29%) onde, das 14 coleções de língua inglesa inscritas, somente 4 foram selecionadas. No entanto, os índices de aprovação de coleções de língua inglesa para o Ensino Médio já mostram uma evolução se comparados com os índices de aprovação das coleções de língua inglesa para o Ensino Fundamental II. No PNLD 2011, das 26 coleções inscritas apenas duas foram

selecionadas (7,7 % de aprovação). Esse índice dobrou no PNLD 2014, no qual também foram escolhidas coleções de língua inglesa para o Ensino Fundamental II. Das 21 coleções de língua inglesa inscritas, 3 foram selecionadas (14,3% de aprovação). Para que possamos compreender o motivo de tal discrepância, apresentarei a seguir o processo de seleção de livros didáticos pelo PNLD 2012.

O Edital PNLD 2012 EM (p. 21-22), afirma na parte específica de linguagens códigos e suas tecnologias, que os critérios adotados baseiam-se em pressupostos que admitem as linguagens como:

- (1) uma atividade funcional, destinada a cumprir, em qualquer situação, um objetivo, uma finalidade social, de maneira que nenhum exercício de linguagem é apenas a mera realização de um instrumento de comunicação;
- (2) uma atividade de interação, no sentido de que implica a participação conjunta de dois ou mais interlocutores, cada um, à sua maneira, empenhado na condução da interação e, por isso, disposto a cooperar e alcançar o maior êxito interacional possível;
- (3) uma atividade social, ligada às práticas convencionais de expressão dos valores culturais de todos os grupos, conforme as determinações espaço-temporais de cada evento e de cada cena de interlocução;
- (4) uma atividade política, no sentido de que envolve o jogo social de criação e de consolidação dos valores, concepções e ideologias que marcam cada grupo social;
- (5) uma atividade 'em estado de permanente construção', sujeita à flexibilidade e à própria heterogeneidade inerentes aos indivíduos e aos grupos sociais, de modo a se fazer e a se refazer em cada momento histórico;

(6) uma atividade historicamente ininterrupta e continuada, pois contém, em seus múltiplos sentidos e expressões, o discurso inteiro de todas as gerações precedentes;

(7) uma atividade eminentemente textual e discursiva, que somente se efetiva pela mediação da textualidade, nas suas diferentes expressões sonoras, visuais, gestuais, materializadas numa gama cada vez maior de códigos, tecnologias e representações simbólicas;

(8) uma forma de criação de objetos artísticos, destinados a promover o gosto e a apreciação estética próprios de cada realidade cultural;

(9) um conjunto complexo de regularidades, que, mesmo sistemáticas, se subordinam às necessidades interativas dos sujeitos, em suas diferentes situações de atuação;

(10) uma prática de interação que, do ponto de vista verbal, se manifesta em diferentes línguas, cujo conhecimento possibilita o acesso do homem a valores culturais e históricos de diferentes regiões e culturas.

Além da preocupação com um entendimento claro do conceito de linguagem a ser adotado, há no edital um cuidado em relação ao apoio a ser oferecido ao professor, ao exigir que o manual do professor: a) explicita os objetivos e a orientação teórico-metodológica das obras; b) relacione a proposta didática da obra aos documentos organizadores e norteadores do ensino médio; c) ofereça referências suplementares e apresente atividades complementares que apoiem o desenvolvimento da compreensão e produção em língua estrangeira, mantendo-se os critérios de diversidade de gêneros, suportes, contextos de circulação; d) inclua informações que permitam ao professor expandir seus conhecimentos acerca da

língua estrangeira e de traços culturais vinculados a comunidades que se expressam por meio dessa língua; e) inclua respostas às atividades propostas no livro do aluno, sem que tenham caráter exclusivo nem restritivo.

O guia do PNLDEM/Língua Estrangeira Moderna (LEM) - 2012 traz perguntas para auxiliar o professor na escolha do livro didático, relacionadas aos critérios comuns a todas as obras e aos critérios teórico-metodológicos gerais e de língua estrangeira estabelecidos no edital de convocação do PNLD. O guia inclui perguntas sobre: a) o projeto gráfico editorial; b) os textos; c) a compreensão leitora, a produção escrita, a compreensão e a expressão oral; d) os elementos linguísticos; e) as atividades f) as questões teórico-metodológicas; g) o manual do professor. Essas são as mesmas perguntas respondidas pelos avaliadores⁴ ao analisar as coleções. Os avaliadores também analisam os critérios legais, éticos e democráticos, anotando na ficha de avaliação de cada coleção os critérios não atendidos.

Já o guia do PNLDEM/Língua Estrangeira Moderna (LEM) - 2015 traz perguntas mais específicas, que levam o professor a refletir sobre a adequação da coleção ao projeto político-pedagógico da escola e ao contexto dos alunos que usarão a coleção escolhida.

Para que os professores entendam o processo de avaliação dos livros e de elaboração do Guia dos Livros Didático o FNDE organiza conferências presenciais ou videoconferência para professores e dirigentes escolares, com os organizadores, avaliadores e outros integrantes do programa. Estas videoconferências também são

4 A equipe de avaliação das obras de língua estrangeira era composta de 81 integrantes entre professores de universidade e de ensino médio, com representantes de todas as cinco regiões do país. Todos tem formação em nível de pós-graduação completa ou em curso.

disponibilizadas no Portal do FNDE na internet. Essa é uma ação interessante principalmente por haver um debate e uma seção de perguntas e respostas nessas conferências. O FNDE estimula que os professores façam perguntas. Aqueles que não participaram da videoconferência, podem enviar perguntas via e-mail.

Na videoconferência de 17 de maio de 2011, alguns professores queixaram-se do fato dos livros não chegarem a algumas escolas, Nesse caso o FNDE sugere que procurem a sua secretaria de educação. Outros reclamam do fato do guia de livros didáticos não chegar em quantidade suficiente ou só chegar no final do período de escolha. O FNDE sugere que os professores chequem o guia que está disponibilizado em seu portal na internet. Além do guia, os professores encontrarão também no portal o passo-a-passo do processo de escolha dos livros.

Outra queixa feita foi em relação ao fato de os professores não terem acesso aos livros no momento da avaliação. Os professores recebem do FNDE apenas o guia de livros didáticos. Algumas editoras ofertam os livros aos professores antes do início do processo de seleção. Isto é uma opção da editora, como estratégia de propaganda, mas não é um requisito do FNDE. Na verdade pelas regras do programa, após a publicação do guia de livros didáticos, os professores só podem receber material ofertado pelas editoras via correio.

É importante ressaltar que, como o edital de convocação do PNLD exige que as editoras explicitem no manual do professor os objetivos da proposta didático-pedagógica efetivada pela obra e os pressupostos teórico-metodológicos que a fundamentam, ter o manual do professor em mãos auxiliaria o professor no entendimento dos objetivos da coleção. Algumas coleções aprovadas pelo PNLD

EM 2012, trazem textos e sugestões de leitura que podem ser usados para a capacitação continuada dos professores.⁵ O mesmo acontece com as coleções aprovadas pelo PNLD 2015.

A Profa. Del Carmen Daher, coordenadora da equipe de avaliação dos livros didáticos de língua estrangeira para o ensino médio (inglês e espanhol) do PNLD EM 2012⁶ ao falar na videoconferência sobre a ficha de avaliação, se refere aos anexos. O anexo I traz a relação entre o item do edital e as perguntas do guia. Ela comenta que há diversas bases teóricas na área de linguagens, assim como acontece também em outras áreas. Portanto foi necessário se estabelecer uma base comum para que os conceitos teóricos metodológicos fossem compartilhados por todos os avaliadores. Esses conceitos foram discutidos nas reuniões de capacitação e se encontram anexadas às fichas de avaliação. Esse anexo não aparece no guia de livros didáticos. Sem acesso aos livros e sem acesso aos conceitos teórico-metodológicos usados na seleção dos livros, fica difícil para o professor entender a proposta do livro didático, base essencial para uma escolha consciente e que atenda às necessidades e objetivos do ensino em sua escola.

-
- 5 A coleção *English for All* traz além dos pressupostos teóricos e metodológicos e os objetivos da coleção, sugestões de leitura para o professor em uma seção com uma seleção de textos sobre questões pertinentes ao trabalho com a língua inglesa em sala de aula e outra com links interessantes para o professor com endereços de sites e revistas on-line sobre estudos da linguagem. A coleção *On Stage* traz além dos pressupostos teóricos e metodológicos e os objetivos da coleção, uma seção sobre as quatro habilidades linguísticas e o conceito de letramento. Traz também sugestões de leituras que podem contribuir para a formação continuada do professor de forma geral; além de sugestões de leitura para o aluno e o professor para aprofundamento dos conteúdos trabalhados na coleção.
- 6 Programa Nacional do Livro Didático - PNLD 2012/Ensino Médio - Blocos 5 e 6 - 17/05/2011. Disponível em: <<http://centraldemidia.mec.gov.br/play.php?vid=907>>. Acesso em: 12 jan. 2013.

Assim, se foi necessário na capacitação dos avaliadores incluir uma discussão dos conceitos, como esperar que os professores sejam capazes de identificá-los e aplicá-los em sala de aula, sem a devida capacitação? Em outras palavras, sem um entendimento mais profundo dos conceitos que embasam os documentos norteadores da educação básica no Brasil, não é possível operacionalizar, de modo eficiente, o uso do livro didático tal como propõe o PNL D.

Concordo plenamente com o guia de livros didáticos e a fala da Prof. Del Carmen Daher na videoconferência do dia 17/05/2012 em relação à ideia de que: “o livro didático deve ser entendido como uma produção que está vinculada a valores, posições ideológicas, visões de língua, de ensino de língua, de aluno, de professor, e de papel das línguas estrangeiras na escola”. Desta forma é importante que os professores e/ou dirigentes escolares tenham refletido e discutido sobre essas visões, crenças e posições ideológicas antes de fazerem a sua escolha em relação ao material didático a ser usado. Embora essas discussões devam fazer parte da elaboração do projeto político-pedagógico (PPP) da escola, são poucos os professores (pelo menos entre aqueles com os quais eu tenho trabalhado em jornadas pedagógicas) que conhecem o PPP de sua escola e participam dessas discussões.

Também concordo quando Profa. Del Carmen menciona que todo professor de línguas deve saber o que é uma língua, para que serve uma língua e como se aprende e se ensina uma língua. Essas são questões que com certeza são discutidas nos cursos de licenciatura. Mas será que os professores de língua refletem sobre essas questões ao fazer seu planejamento de curso? As respostas a essas questões também dependem de nossas crenças, posições ideológicas, objetivos, contexto escolar, perfil, objetivo e necessidades dos alunos

e da instituição de ensino. Desse modo torna-se importante para o professor entender como essas questões são vistas pelos avaliadores do PNLD e como elas são expressas nos documentos que regulam o ensino básico no Brasil. Essa reflexão deveria fazer parte do processo de escolha e adoção dos livros didáticos nas escolas como forma de melhorar a qualidade de ensino.

A prática do Ensino de Língua Inglesa nas escolas Públicas no Brasil

O próprio MEC reconhece através de documentos como os PCN (1998) e as OCEM (2006) que há um conflito entre a teoria descrita nos documentos oficiais e a realidade de ensino na rede pública. Por isto mesmo as OCEM (2006 p, 44) ao falar de língua materna, mas que certamente pode ser estendida a todas as áreas, ressaltam a necessidade, da realização de ações de estudo e reflexão, acompanhamento e avaliação da gestão pedagógica e curricular na proposição, execução e elaboração de um projeto pedagógico através da formação contínua do professor em serviço. Sugerem também a necessidade de se pensar em uma efetiva reorganização da formação inicial e contínua do professor, no âmbito do ensino superior.

A realidade é que não há uma discussão desses parâmetros e diretrizes nos cursos de licenciatura em línguas estrangeiras na maioria das universidades. Devo confessar aqui que mesmo sendo professora de metodologia do ensino de língua inglesa e professora do estágio em língua inglesa, com experiência de mais de 10 anos lecionando no ensino superior e tendo trabalhando com treinamentos referentes ao uso de livros didáticos nas escolas, somente após iniciar a pós-graduação, passei a tomar conhecimento das teorias contemporâneas de letramento, o que me permitiu um

melhor entendimento das concepções teóricas que embasam os documentos aqui discutidos.

A minha prática com treinamento de professores de escolas públicas tem mostrado que a maioria destes treinamentos é feita de forma terceirizada. As escolas, municípios ou estados contratam professores ou consultores em educação para ministrar essas capacitações. O que me preocupa nessa prática não é a terceirização⁷ mas o fato de que não há uma uniformidade nas concepções teórico-metodológicas nem uma preocupação com uma consonância com as políticas públicas de educação no Brasil.

As crenças e mitos criados em relação ao ensino de LE na escola pública também contribuem para o seu fracasso. Paiva (2011, p. 35-37) cita mitos em relação à importância do ensino de língua inglesa na escola pública. Entre estes mitos está o de que o aluno da escola pública não usará esse idioma em suas práticas sociais. Este mito demonstra um preconceito contra as classes populares que impede a sua mobilidade social. Preconceito este criticado e combatido por educadores defensores da Pedagogia crítica como Paulo Freire (1979). É preciso dar ao estudante autonomia e dar-lhe conhecimento para que ele possa fazer as suas próprias escolhas (FREIRE, 1996). Paiva (2011) também menciona as crenças em relação às habilidades que devem ser priorizadas no ensino de língua inglesa nas escolas. Há, portanto, a necessidade de um diálogo entre a sociedade e os dirigentes e acadêmicos a respeito das questões

7 Apesar da terceirização também ser um problema, pois nem sempre aquele que ministra a capacitação tem um entendimento da realidade na qual estão inseridos os professores que estão sendo capacitados. Além do fato de que essa prática não valoriza os próprios professores e coordenadores que poderiam estar ministrando essas capacitações. Infelizmente a crença de que “santo de casa não faz milagre” prevalece na nossa cultura. Por isso já fui contratada para ministrar jornadas pedagógicas para municípios onde profissionais com experiência no treinamento de professores de língua inglesa, faziam parte do quadro de professores, pois a administração desconhecia o perfil de seus professores.

de linguagem como, por exemplo, o papel da LE na formação do aprendiz (PCNEM, 2000, p. 26).

Em relação a escolha e uso dos livros indicados pelo PNLND nas escolas, o que tenho visto na prática é confirmado pela pesquisa (COSTA, 2012). Poucos são os professores que leem o guia de livros didáticos e participam do processo de escolha do livro de forma reflexiva escolhendo uma coleção mais adequada ao projeto político pedagógico da escola. A verdade é que muitos professores não conhecem o projeto político pedagógico da escola, nem os documentos norteadores da educação pública no Brasil e nem sabem da existência do Guia. Muitos deles não entendem como ocorre a seleção dos livros nem qual o propósito dessa seleção. Além disto, nem todas as escolas recebem os livros e algumas escolas, quando os recebem, não os utilizam.

O motivo de algumas escolas não receberem o livro relaciona-se, como mencionado anteriormente, com algumas exigências, isto é, para que as escolas recebam os livros é preciso que estas tenham aderido ao programa. Geralmente essas adesões dependem da aceitação dos dirigentes, sejam estes governadores, prefeitos, secretários de educação diretores de escolas. A falta de conhecimento de tais iniciativas, a falta de interesse dos dirigentes, a falta de capacitação daqueles que deveriam gerir esses programas ou até a impossibilidade financeira criam barreiras na adoção de tais políticas pelas escolas, municípios ou estados.

Já o não uso dos livros que chegam às escolas se deve à resistência às mudanças ou, em alguns casos, falta de conhecimento ou compromisso dos professores. Assim os exercícios gramaticais descontextualizados e a tradução de textos continuam mantendo

o ensino de língua inglesa na contramão de uma proposta contemporânea de letramento.

Como mencionei anteriormente as legislações e diretrizes referentes à educação linguística na rede pública de ensino no Brasil estão inteiramente sintonizadas com os discursos críticos das teorias educacionais contemporâneas e, como afirma Araújo de Oliveira (2011, p. 92), tanto as legislações quanto as diretrizes “[...] respondem satisfatoriamente às necessidades que essas teorias identificam para a formação de cidadãos capazes de incluírem-se no mercado de trabalho, de participar ativamente das redes sociais da era digital e de perseguir seus projetos pessoais”. Levando em conta o fato de que as iniciativas por parte do governo para a melhoria da qualidade de ensino na educação básica tem se ampliado nas últimas décadas, estou de pleno acordo com a afirmação deste autor de que “o que ainda nos falta é persistir na execução das ações públicas que podem transformar o projeto das leis em realidade de fato”. Diminuindo assim a lacuna entre a teoria e a prática.

É preciso estabelecer parcerias para garantir que essas iniciativas resultem em melhoria da qualidade de ensino. Se o aluno, o professor, a comunidade escolar e os governantes locais estaduais ou até federais tiverem objetivos diferentes será muito difícil encontrar uma forma de alcançá-los. É preciso estabelecer metas em comum e obter um comprometimento de todas as partes e trabalhar de forma a alcançá-las.

Considerações finais

Principalmente em locais onde o livro didático é o recurso fundamental, a distribuição de livros pelo PNLD, traz esperança em relação a melhoria do ensino de LE nas escolas públicas, servindo de referência tanto para o professor quanto para o aluno. Serve de suporte ao professor na medida em que permite uma maior clareza em relação às propostas curriculares e às escolhas teórico-metodológicas, além de auxiliá-lo no planejamento e execução das aulas. Para o aluno serve de suporte nos seus estudos dentro e fora da sala de aula.

No entanto para que os alunos e professores, de fato, recebam os livros, é imprescindível o compromisso de professores, dirigentes escolares, municipais ou estaduais. Tanto em relação à divulgação do programa, quanto à adesão ao programa, à participação consciente e de forma responsável na seleção dos livros e no uso destes em sala de aula.

Mesmo com o compromisso de todos para que os livros cheguem à escola e sejam usados pelos professores e pelos alunos, o PNLD não garante a melhoria da qualidade de ensino de LE nas escolas. É necessário clareza em relação aos objetivos do ensino de LE na escola e a consonância desses com os documentos que norteiam ou orientam o ensino público no Brasil.

Os documentos referentes à educação básica no Brasil pretendem estabelecer referências comuns a todo o sistema escolar ao mesmo tempo em que incentivam a autonomia local e permitem adaptações de acordo com as especificidades do contexto de cada escola, no intuito de melhorar a qualidade da educação pública no Brasil. É importante que esses referenciais acompanhem as pesquisas

nas diversas áreas relacionadas á educação e, principalmente que os professores tenham um conhecimento e entendimento destes referenciais. Para tanto torna-se imperativo a realização de capacitações e grupos de discussão, nas escolas, sobre as diretrizes, os conceitos nos quais elas se baseiam e como eles podem ser adaptados conforme as necessidade de cada escola. Essas discussões tem que ser contínuas e não pontuais como acontece nas jornadas pedagógicas no início do ano escolar ou quando um novo programa é lançado. As informações estão sempre sendo atualizadas, pois a pesquisa não para e as modificações na sociedade também não. Porém, devo ressaltar, mais uma vez, que a melhoria da qualidade de ensino a partir dessas capacitações e discussões só ocorrerá se houver comprometimento de toda a comunidade escolar. Para que inovações sejam implementadas, não basta mudar o discurso. É fundamental que as crenças dos professores, alunos e pais de alunos também sejam modificadas. Se os professores não acreditarem no que estão fazendo será muito difícil fazer com que os alunos também acreditem e dessa forma alcancem resultados positivos.

O professor, como sujeito do processo educacional, é a ponte entre a teoria e a prática; entre os recursos metodológicos e a realidade da sala de aula. O livro didático é um recurso importante, mas o professor não pode se deixar engessar por ele perdendo, assim, o controle da prática na sala de aula que passa a ser realizada de forma automática sem uma reflexão crítica e ações que permitam uma evolução nas aulas.

Além da formação continuada, a capacitação inicial também é importante. Para que esta realmente prepare os professores para a docência em escolas públicas, faz-se necessário um posicionamento mais politizado e um maior envolvimento dos professores das

licenciaturas. Para isto é preciso que estes professores procurem conhecer as políticas públicas de educação no Brasil e estejam sempre atualizados em relação aos conceitos teórico-metodológicos e que sejam professores críticos e reflexivos. É preciso que eles também tenham uma formação continuada, participem de seminários, troquem experiências com colegas de trabalho para que possam estimular essa mesma atitude em seus alunos e possam contribuir para a transformação da educação no nosso país.

É preciso, também, que o governo implemente outras iniciativas que permitam diminuir o abismo entre a teoria e a prática. A valorização do trabalho do professor seria uma delas. Incluindo aqui a valorização e o pagamento das horas de planejamento, avaliação do processo de ensino e aprendizagem e capacitação. No caso dos professores de LE, essa capacitação deve incluir além de teorias e práticas de ensino, o conhecimento e uso da língua estrangeira.

É importante lembrarmos que contrariando o dito popular “uma andorinha não faz verão” as iniciativas individuais fazem, sim, diferença e devem ser cada vez mais divulgadas para mudar a crença de que “o ensino de LE nas escolas públicas não funciona”.

Referências

ARAÚJO DE OLIVEIRA, R. A matrix da LE no Brasil: a legislação e a política do fingimento. In: LIMA, D. C. de (Org.). *Inglês em escolas públicas não funciona?: uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 79-92.

BRASIL. *Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas para o programa nacional do livro didático PNLD 2012 – Ensino Médio*. Brasília, DF: Ministério de Educação e Cultura, 2009. Disponível em: <http://www.abrelivros.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3529:edital-pnld-2012-ensino-medio&catid=4:pnld&Itemid=12>. Acesso em: 04 jan. 2013.

BRASIL. *Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas para o programa nacional do livro didático PNLD 2015 – Ensino Médio*. Brasília, DF: Ministério de Educação e Cultura, 2013. Disponível em: <file:///C:/Users/Ann%20Marie%20Moreira/Downloads/edital_pnld_2015_ensino_medio_03_07_2013.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2015.

BRASIL. *Edital de convocação para o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) – PNBE do Professor 2013*. Brasília, DF: Ministério de Educação e Cultura, 2011. Disponível em: <<http://www.fn.de.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-consultas/item/3979-edital-pnbe-do-professor-2013>>. Acesso em: 10 jan. 2013.

BRASIL. *Guia de Livros Didáticos PNLD 2012 Língua Estrangeira. Ensino Médio*. Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF: Ministério de Educação, 2011. Disponível em: <http://www.abrelivros.org.br/images/stories/GuiaPNLD2012_LINGUAESTRANGEIRA.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2012.

BRASIL. *Guia de Livros Didáticos PNLD 2015 Língua Estrangeira. Ensino Médio*. Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF: Ministério de Educação, 2014. Disponível em: <<http://www.fn.de>>.

gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/5940-guia-pnld-2015>. Acesso em: 20 jan. 2015.

BRASIL. *Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Ministério de Educação e Cultura, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 dez. 2012.

BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília, DF: MEC / SEF, v.1, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13558:politicas-de-ensino-medio&catid=195:seb-educacao-basica>. Acesso em: 04 jan. 2013.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília, DF: MEC / SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12657%3A>. Acesso em: 04 jan. 2012.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Médio*. Brasília, DF: MEC/SEF, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2012.

BRASIL. PCN+ Ensino Médio. *Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, DF: MEC/SEF, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>. Acesso em: 04 jan. 2012.

BRASIL. *Programa Nacional do Livro Didático - PNLD 2012/ Ensino Médio* – videoconferência do dia 17/05/2011. Blocos

5 e 6. Disponível em: <<http://centraldemidia.mec.gov.br/play.php?vid=907>>. Acesso em: 12 jan. 2013.

BRASIL. *Resolução CEB nº 2, 07 de abril de 1998*. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília, DF: Ministério de Educação e Cultura, 1998. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/lres2_98.htm>. Acesso em: 10 jan. 2013.

BRASIL. *Resolução CEB nº 3, 26 de junho de 1998*. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: Ministério de Educação e Cultura, 1998. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/lres3_98.htm>. Acesso em: 10 jan. 2013.

BRASIL. *Resolução CEB nº 2, 30 de janeiro de 2012*. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: Ministério de Educação e Cultura, 2012. Disponível em: <portal.mec.gov.br/index.php?option=com>. Acesso em: 10 jan. 2013.

COSTA, P. *A implementação do PNLD de língua inglesa nas escolas públicas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/56160>>. Acesso em: 10 jan. 2013.

DAHER, M. D. C. Enseñanzas del español y políticas lingüísticas en Brasil (2007). In: *Hispanista*, n. 27. Disponível em: <<http://www.hispanista.com.br/revista/artigo216esp.htm>>. Acesso em: 2 nov. 2009.

FREIRE, P. *Educação e mudança*. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

PAIVA, V. L. M. O. Ilusão, aquisição ou participação. In: LIMA, D. C. de (Org.). *Inglês em escolas públicas não funciona?: uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 33-46

SCHMITZ, J. R. Ensino/aprendizagem das quatro habilidades linguísticas na escola pública: uma meta alcançável? In: LIMA, D. C. de (Org.). *Ensino-aprendizagem de língua inglesa: conversa com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 13-20.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e a sala de aula de Língua Inglesa em tempos de globalização

Mônica Veloso Borges

Introdução

É inegável que a Língua Inglesa assume hoje um papel preponderante em termos de comunicação entre os povos do mundo tornando-se consequentemente a grande língua franca em tempos de globalização. O tema globalização é trazido à baila, de forma recorrente, por vários autores: Rajagopalan (2003); Moita Lopes (2008); Paiva (2005); Kumaravadivelu (2008); Hall (2003), dentre tantos outros. Por se tratar de temática que lida com questões de influência cultural, a globalização se faz base para qualquer estudo que venha a sugerir novas perspectivas para o ensino de línguas. Vem de Moita Lopes (2008, p. 314) uma sugestiva síntese do que representa, na atualidade, o papel da língua inglesa e seu alcance em um mundo sem fronteira:

No entanto, nenhuma língua experimentou o poder do inglês em termos de domínio planetário. A estimativa é que mais de 1bilhão de pessoas aprendam inglês atualmente, de acordo com dados do Conselho Britânico de 2005 (www.weforum.org) sendo que 375 milhões falam inglês como primeira língua (ainda que seja cada vez mais difícil definir exatamente esse tipo de inglês, como vou discutir posteriormente), e 750 milhões usem o inglês como segunda.

Nos últimos três séculos coube a dois países de língua inglesa exercerem o domínio político, econômico e cultural no mundo ocidental. A Inglaterra e sua ex-colônia, os Estados Unidos da América, ao se legitimarem, seja pelo poder econômico ou bélico, como as mais poderosas nações do mundo, não se furtaram em usar o domínio cultural como uma das estratégias mais influentes em termos de exercício do poder. Nesse caso, a posição do inglês como língua de consumo mundial, se explica de maneira natural e consequente. Buscando situar o inglês nessa perspectiva de relações de poder em um mundo cada vez mais globalizado, vejamos o que afirmou Moita Lopes (2008, p. 317):

Estamos diante de uma língua que atravessa o globo de lado a lado, ajudando a difundir o que Milton Santos (2002) chamou de “pensamento único”, os interesses do capital, que passa a ser compreendida como habilidade básica na escola, sendo fundamental no exercício de muitas profissões e útil na construção do conhecimento no mundo universitário e nas redes de comunicação, e que, ao mesmo tempo, ajuda a construir desigualdade. É, portanto, uma língua que envolve questões econômicas, políticas, culturais, sociais e éticas. Está claro, assim, que não podemos focalizar o inglês, ignorando o peso de sua sócio-história, em termos da colonização violenta que exerceu e exerce no mundo, e considerar somente os benefícios que seu acesso fornece em um planeta globalizado.

Outro aspecto que deve constar em qualquer tipo de estudo que tente conciliar ensino-aprendizagem em tempos de globalização é o que se refere às transformações no campo tecnológico, cujo exemplo mais representativo é a internet. A internet serviu como um instrumento de diminuição de fronteiras entre os países, se

constituindo em uma espécie de paradigma dos tempos modernos ou pós-moderno como querem alguns teóricos. Nesse contexto, o inglês é a língua básica da internet, cuja força tende a cada vez mais a hibridizar as outras línguas tornando-se realidade do cotidiano de muitas comunidades.

Sendo assim, temos como objetivo ao longo do desenvolvimento desse capítulo, refletir sobre o que consideramos as novas demandas para o planejamento em língua inglesa nas escolas públicas e a importância de uma formação profissional voltada para a construção da consciência crítica. Ao buscarmos fazer uma releitura das necessidades contemporâneas da sala de aula de língua inglesa, usaremos, como elemento provocativo, um documento oficial, no caso a justificativa dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que defendem, em última instância, o uso da leitura como a habilidade que melhor se adapta à realidade da escola brasileira.

Em um mundo em que a comunicação oral torna-se elemento cada vez mais decisivo em termos de trocas de conhecimento, os sujeitos ativos em uma sala de aula de língua inglesa não podem ser cerceados da capacidade de se comunicar pela oralidade. Ainda que reconheçamos a importância da comunicação escrita, tangenciar a aprendizagem oral é ficar alheio às consequências da globalização e indiferente a algumas posturas culturais universalizantes. Tal situação de alienação retira dos alunos, a capacidade de estabelecer uma relação de criticidade diante do bombardeio de informações que os atinge, e cujo impacto em suas identidades podem causar marcas para uma vida toda. A escola ganha, portanto, uma importância central como fomentadora de pedagogias que desenvolvam o pensamento crítico, que se utilize, em lugar de métodos rígidos e fechados, de abordagens mais amplas e flexíveis,

e que faça uso estratégico de diálogos interculturalmente sensíveis. Trata-se de uma estratégia metodológica que aborda o ensino, nesse caso o inglês, em toda sua totalidade e complexidade, incentivando os alunos a reconhecerem a língua tanto no seu elemento formal como na sua diversidade cultural (MENDES, 2008, p. 5), colocando, assim, o sujeito aprendiz como participante histórico do processo através da interação dialógica entre as diferentes formas de ser e agir.

Queremos, de antemão, deixar bem claro ao leitor que não é de nosso interesse aprofundar qualquer tipo de debate ou reflexão sobre o texto completo dos PCN, que dizem respeito ao ensino de Língua Estrangeira. O uso dos PCN se restringe à análise de um pequeno texto de cinco parágrafos que compõem o tópico “A justificativa social para a inclusão da Língua Estrangeira no ensino fundamental” (BRASIL, 1998, p. 20). Trata-se de texto introdutório e por conta disto apresenta muito mais afirmativas do que efetivamente reflexões. Entretanto, essas características, não são suficientes para desautorizar o texto como um documento passível de sofrer análises e, principalmente, de nos servir como ponto de partida para um debate mais ampliado sobre a dinâmica do processo ensino-aprendizagem em uma sala de aula de língua estrangeira.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e o foco na leitura

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) é um documento que pela sua própria característica de se apresentar como uma grande referência nacional em termos de legislação educacional, permite ao professor de Língua Estrangeira analisar, alterar e utilizar o que acredita ser interessante para o processo de ensino e aprendizagem de línguas. O documento em si, nas suas

considerações preliminares, se coloca como não dogmático e é assim que o veremos a partir de nossa análise crítica. Portanto, cabe ao professor analisá-lo e utilizá-lo da melhor maneira possível, pois não podemos descartá-lo, esse capítulo não tem essa intenção.

Escolhemos, para tanto, focar principalmente em uma questão que se apresenta de maneira central no documento analisado e que tem se mostrado bastante pertinente e cara a todos que se preocupam com o ensino de uma língua estrangeira: a ênfase na habilidade de leitura. Antes de fazermos qualquer análise se faz necessário evidenciar que o documento, mesmo se voltando a uma habilidade única ao longo de todo o seu texto, não se furta em fazer uma ressalva onde antecipa e deixa em aberto possibilidades de inclusão de outras habilidades (BRASIL, 1998, p. 20). Entendemos que o texto do documento é forjado em bases bastante pragmáticas, em que a realidade social do espaço escolar desempenha papel preponderante no planejamento de uma aula, sendo isto evidenciado no seguinte trecho: “Importa, sobretudo, formular e implementar objetivos justificáveis socialmente, realizáveis nas condições existentes na escola, e que garantam o engajamento discursivo por meio de uma língua estrangeira” (BRASIL, 1998, p. 20).

Nesse mesmo parágrafo, o documento faz um exercício de *futurologia* ao identificar em um futuro barateamento dos meios eletrônicos de comunicação a possibilidade de mais escolas terem acesso à tecnologia e conseqüentemente poderem incluir novas habilidades em seus planejamentos. Partindo, então, do pressuposto de que esta justificativa de foco único dos PCN estaria aliada a uma conjuntura do momento em que o mesmo foi produzido, esse capítulo propõe uma mudança dessa perspectiva dos PCN de foco único, para que os mesmos contemplem, em seu texto, o advento

da globalização e da internet que, conseqüentemente, provocarão mudanças no planejamento de ensino.

Ainda no sentido de justificar a ênfase única na habilidade de leitura o documento se respalda apresentando os seguintes obstáculos: “carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático etc.” (BRASIL, 1998, p. 21), seriam estes elementos que viriam a inviabilizar o ensino efetivo das quatro habilidades. Paiva (2009, p. 32) demonstra seu ponto de vista sobre a imposição do ensino de uma habilidade única:

Sou contra o foco exclusivo na leitura ou no ensino meramente gramatical, ou na tradução. Primeiro porque não defendo que o professor tem o direito de fazer essas escolhas passando por cima dos desejos dos alunos, segundo porque parto da premissa de que a língua deve ser ensinada em toda a sua complexidade comunicativa.

A complexidade comunicativa, identificada por Paiva, deve ser o permanente desafio de um professor de línguas. Ao admitir que questões como carga horária reduzida e classes superlotadas podem inviabilizar uma abordagem mais abrangente do ensino de línguas, os PCN pouco fazem para superar o problema. Aos professores, resta avançar no sentido de olhar sua sala de aula sempre como um objeto de estudo, visando à identificação dos pontos críticos da educação e os elementos que possam vir a contribuir para sua solução. Além disso, no caso específico do ensino público, nos questionamos permanentemente sobre a convergência, nem sempre pontual, entre os resultados dessa reflexão e análise e a capacidade de melhorá-los. No caso do ensino de Língua Estrangeira o fracasso, em termos de aprendizagem, é uma realidade em grande escala, e é incrível como

o documento se isenta desse tipo de reflexão, colocando como resolução para os problemas o ensino exclusivo de uma habilidade única.

Em outro trecho, para os PCN (BRASIL, 1998, p. 20), “somente uma pequena parcela da população tem oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral, dentro ou fora do país”. Eles se referem ao número restrito de brasileiros que se utilizam da língua estrangeira para se comunicar, identificamos em tal trecho exemplo de evidente defasagem por parte do documento diante de uma realidade que tem se mostrado bastante diferente. Cada vez mais a internet tem levado aos mais distantes espaços do país a possibilidade de acesso ao uso comunicativo da língua inglesa entre as camadas menos favorecidas. Ao considerar que apenas uma pequena parcela da população teria condições de utilizar a língua estrangeira em sua forma oral, os PCN apenas reafirmam sua interpretação pragmática da realidade brasileira da época em que o documento foi produzido.

Tal postura dos PCN vai, inclusive, de encontro às mudanças na atual conjuntura global em que a internet se tornou, no momento, uma ferramenta de socialização e interação entre culturas diversas, diminuindo, assim, qualquer fronteira existente entre os países e os povos. Exemplos como os da “Primavera árabe”,¹ acontecidos em 2010, demonstraram o grau de interação e articulação internacional que podem alcançar as chamadas “redes sociais”.

Ao repensarmos os PCN de Língua Estrangeira na contemporaneidade, não vemos outro caminho que não seja o da

1 Primavera árabe - É o nome dado aos protestos e manifestações que aconteceram no oriente médio e no norte da África, no final de 2010. Esses movimentos tiveram a característica de se organizarem utilizando da internet e suas ferramentas, como *facebook*, *twitter* e *you tube*, para fazer greves, passeatas e etc.

mudança de foco. Sem negar a importância da leitura temos que ir mais além e criarmos, na sala de aula, mecanismos que possibilitem incluir as quatro habilidades. Demonstrando correta linha de raciocínio, Paiva (2003, p. 6) questiona certo pragmatismo, presente nos PCN, quando o mesmo parte de uma motivação utilitária ao defender o foco na leitura:

Estranha-se que esse argumento pragmático só apareça nos PCNs de LE e que não se questionem os demais conteúdos de outras áreas, pois o mesmo raciocínio poderia ser feito para a aprendizagem de grande parte do conteúdo de outras disciplinas, utilizando o argumento de “Utilidade imediata” como condição para seleção de saberes. Se essa fosse a condição necessária para a aquisição de qualquer conhecimento, poderíamos usar os mesmos argumentos para derrubar o foco na leitura. Qual a relevância da leitura em língua estrangeira fora dos muros da academia? Provavelmente bem menor do que a habilidade de compreensão oral, tendo em vista o contato de nossos jovens com a música e o cinema em língua inglesa. Isto não significa, no entanto, que a leitura não deva ser ensinada ou que o foco deveria ser só na compreensão oral.

Como todo documento oficial os PCN foram gestados no interior de um longo debate político. Seus textos e suas ideias refletem de certa forma, como pensa uma parcela da inteligência brasileira. Ao se referir de maneira tão pouco crítica ao ensino de uma língua estrangeira, nos permite perceber a organização do currículo nacional com base em uma profunda hierarquização das áreas de aprendizagem. No caso da disciplina língua estrangeira isto é perceptível quando da sua evidente marginalização entre as disciplinas de outras áreas em que a mesma é corriqueiramente identificada como a disciplina que não reprova, que está abaixo de

todas as outras disciplinas e, principalmente, quando só se necessita ensinar uma única habilidade.

Fica evidenciado através de tais atitudes não só uma desvalorização do ensino da língua estrangeira, como também, uma defasagem com as reais necessidades do mundo atual, pois se observarmos o grau de importância da língua inglesa como forma de abertura a conhecimento de culturas diversas, as consequências, principalmente para os alunos das escolas públicas, é o de deixá-los na mais completa situação de alienação diante do mundo que os cerca. Paiva (2003, p. 7) conclui sobre o documento que:

[...] em vez de impulsionar mudanças na realidade para a implementação de um ensino de qualidade, apresenta uma justificativa conformista e determinista ao propor um ensino de LE recortado pela habilidade de leitura, desconhecendo, diferentemente do resto do mundo, a relevância da oralidade. Além disso, passa a impressão de que seus autores não estão convencidos da importância de se ensinarem línguas estrangeiras no país.

Como já deixamos claro na introdução nosso objetivo é partir da crítica construtiva ao documento, mas com a intenção principal de motivar um debate sobre novas demandas e novas abordagens metodológicas para o ensino de língua estrangeira que a nosso ver foram negligenciadas pelos PCN.

Breve histórico das novas abordagens para o ensino e aprendizagem de língua inglesa

Ao traçarmos o desenvolvimento histórico do ensino-aprendizagem de língua inglesa iremos compreender as muitas mudanças que ocorreram ao longo do tempo, principalmente no

período entre 1880 a 1980, período este correspondente à “era dos métodos”. Partia-se do pressuposto de que um método específico poderia contemplar com eficácia todo o processo de aprendizagem de uma segunda língua. Contudo, tal assertiva se tornou ineficaz, pois se observou que métodos eram sistemáticos, rígidos e elaborados para um determinado grupo de alunos, não contemplando as diferentes formas de aprender e a real necessidade dos mesmos (BROWN, 2007, p. 4).

O início dos anos 90 do século XX foi revelador no sentido em que os pesquisadores observaram a não necessidade da disputa entre os métodos por maior ou menor eficácia. Nasce o conceito de abordagem, que segundo Brown (2007, p. 17), seria algo mais abrangente que o método, pois se tratava de “[...] posições teóricas bem informadas e crenças sobre a natureza da linguagem, a natureza da aprendizagem da linguagem e a aplicabilidade de ambas no cenário pedagógico”.² Portanto, após um estudo sobre o perfil dos alunos e o ambiente em que eles estavam inseridos, o professor aliaria suas crenças e conhecimentos teóricos no planejamento de técnicas e tarefas que ele julgasse de melhor proveito ao processo de ensino aprendizagem de língua inglesa.

Almeida Filho (2007, p. 61) descreve essa época de mudanças citando dois artigos que configuraram este momento: o do linguista aplicado inglês Dick Allwright que escreveu *The death of method*³ e outro artigo do indiano Nagore Prabhu intitulado *There's no best method. Why?*⁴ Esse período dos anos 90, do século XX, expandiu

2 *Theoretically well-informed positions and beliefs about the nature of language, the nature of language learning, and the applicability of both to pedagogical settings* (tradução nossa).

3 Publicado em 1991.

4 Publicado também em 1991.

a vontade por mudanças devido ao desgaste causado em função do uso e procura por um método específico. A abordagem, então, surge como algo mais abstrato, reflexivo e teórico para fundamentar o processo de ensino aprendizagem.

A abordagem de ensino, ainda como sugere Almeida Filho, faz com que o professor busque produzir seu próprio estilo, procurando explicações para procedimentos e resultados que deseja alcançar. Isso sugere que o professor se afaste de métodos rígidos e cheios de fórmulas e busque algo que o autor define como:

A abordagem mais ampla e abstrata do que a metodologia por se endereçar não só ao método mas também a outras três dimensões de materialidade do ensino, a saber, a do planejamento após a determinação dos objetivos, a dos materiais (que se escolhem ou se produzem) e a do controle do processo mediante avaliações. (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 93).

Portanto, o desenvolvimento de uma abordagem em relação ao ensino- aprendizagem de língua inglesa, que realmente contemple as expectativas e objetivo comunicativo dos alunos, depende diretamente das escolhas que o professor faz quanto às suas crenças, como também, do material adotado, das teorias de ensino apreendidas e finalmente da sua concepção do que é aprender.

Almeida Filho (2007, p. 94) cita cinco competências que definem como o professor age em sua sala de aula em busca por qualidades que orientem a sua abordagem utilizada, são elas:

Competência implícita (que se desenvolve em nós a partir das experiências de aprender língua(s) que vivemos), competência teórica (corpo de conhecimentos que podemos enunciar), competência aplicada (o ensino que podemos realizar orientado

e explicitado pela competência teórica que temos), competência linguístico-comunicativa (a língua que se sabe e que se pode usar) e a competência profissional (nosso reconhecimento e valor de ser professor de língua, nossa responsabilidade pelo avanço profissional próprio e dos outros através da reflexão e das ações correspondentes).

As competências resumem o trabalho em torno do que significa uma abordagem de ensino. O fato de se constituir em torno de competências diversas e complementares, demonstra o quanto a abordagem é cíclica, pois ela não é rígida e imutável como o método, diferentemente, ela se apresenta e se constrói através dos resultados alcançados.

Diante dessa nova postura, e, além disso, sob as influências da globalização e suas conseqüências, cabe ao professor, antes de iniciar o processo de planejamento, buscar por uma abordagem que possibilite a seus alunos desenvolver, também, uma competência comunicativa. Almeida Filho (2007, p. 79-80) aponta algumas posturas assumidas pelo professor como comunicativas: 1- Planejamento significativo e exercícios que pratiquem a língua alvo; 2- Técnicas e avaliação da aprendizagem através de temas, tópicos entre outros; 3- Tolerância aos erros e influência da língua materna; 4- Exercícios de substituição de alguns elementos frasais ou lexicais de forma interativa e significativa; 5- Ensino de regularidades linguísticas sempre que solicitado pelos alunos; 6- Abordagem de temas de conflitos do universo dos alunos; 7- Atenção a variáveis afetivas; 8- Avaliação do progresso comunicativo dos alunos.

Essas posturas comunicativas permitem ao professor estabelecer com seus alunos uma relação de construção mútua do conhecimento. Conteúdos significativos só podem ser assim

considerados se levarem em conta os interesses dos alunos. Ao furtar-lhes a possibilidade de incorporar o conhecimento oral, estaremos fechando uma porta de acesso ao novo universo de culturas e conhecimento representado pelas novas tecnologias. Os PCN (BRASIL, 1998, p. 20) parecem não terem percebido essa realidade quando afirmam justamente o contrário: “[...] considerar o desenvolvimento de habilidades orais como central no ensino de Língua Estrangeira no Brasil não leva em conta o critério de relevância social para a sua aprendizagem”.

Como já foi demonstrado nesse capítulo, essa justificativa acima, se encontra totalmente defasada em meio a construção das novas abordagens comunicativas, em que o foco oral e o *listening* são muito mais relevantes socialmente. Se pensarmos bem notaremos que o que chega mais rapidamente aos ouvidos dos nossos alunos são filmes, músicas e a utilização, com possibilidades cada vez mais concretas, de ferramentas via internet que proporcionem a comunicação oral com culturas diversas.

Ao se pensar em novas abordagens para o ensino-aprendizagem de línguas, principalmente o inglês como língua franca, dois elementos se impõem ao professor, de um lado, a presença do discurso intercultural visando estabelecer relações de respeito e boa convivência entre povos e culturas diferentes; e de outro, o uso de uma pedagogia crítica como pressuposto teórico que leve à permanente situação de reflexão da realidade cotidiana do aluno.

A globalização e a interculturalidade na sala de aula de língua inglesa

Voltando ao documento em análise, o mesmo se utiliza do seguinte argumento para justificar a opção pela habilidade de leitura nos planejamentos de língua inglesa: “com exceção da situação específica de algumas regiões turísticas ou de algumas comunidades plurilíngues o uso de uma língua estrangeira parece estar, em geral, mais vinculado à leitura de literatura técnica ou de lazer” (BRASIL, 1998, p. 20). Estamos diante de uma total desconexão com uma realidade que se mostra cada vez mais absoluta. Como vem sendo identificado ao longo desse capítulo o acesso cada vez mais ampliado da internet vem provocando um encurtamento entre as fronteiras e aproximando povos e culturas.

Conseqüentemente, o professor de línguas deve estar atento a essas transformações encontrando meios de ensinar a língua alvo de forma a construir um ambiente de sala de aula dentro desse novo contexto de criticidade e reflexão. Rajagopalan (2003, p. 59) afirma que “[...] nunca na história da humanidade a identidade linguística das pessoas esteve tão sujeita como nos dias de hoje às influências estrangeiras. Volatilidade e instabilidade tornaram-se marcas registradas das identidades no mundo pós-moderno”.

Kumaravadivelu (2006, p. 130), ao caracterizar a trajetória histórica da globalização, se utiliza de Robbie Robertson,⁵ para identificar três momentos marcantes de tal trajetória:

Ele identifica três “ondas” de globalização que podem ser facilmente associadas com três fases do colonialis-

5 Kumaravadivelu se utilizou da seguinte obra de Robbie Robertson : *The Three waves of Globalization: a History of Developing Global Consciousness*. London: Zed Books. 2003.

mo/imperialismo moderno. A primeira onda centrou-se nas explorações comerciais regionais lideradas pela Espanha e Portugal; a segunda ganhou ímpeto a partir da industrialização liderada pela Grã-Bretanha; a terceira derivou do mundo do pós-guerra, liderada pelos Estados Unidos.

Kumaravadivelu discute ainda o impacto que a globalização tem na vida sociocultural das pessoas e revela, em linhas gerais, a existência de três escolas de pensamento. A primeira, liderada por Barber e Ritzer, caracteriza a globalização fundamentada na homogeneização cultural, nas ideias de consumismo e individualismo norte-americanos, ou seja, na “mcdonaldização”.⁶ A segunda escola, representada por Giddens, Tomlinson, dentre outros, acreditam na heterogeneização cultural, que significa que países não ocidentais, com suas religiões, se fecham em suas culturas a fim de preservar suas crenças e práticas religiosas, evitando, dessa forma, a influência da cultura da língua da globalização. A terceira e última escola, representada por Arjun Appadurai, Roland Robertson e outros, acredita na interação entre a homogeneização e a heterogeneização e que ambos os processos estão ocorrendo ao mesmo tempo, em que “o global está em conjunção com o local, e o local é modificado para acomodar o global” (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 134). Essa mistura se dá através de adaptações em que as culturas se modelam e se remodelam umas às outras.

Alinhamo-nos com a terceira escola no sentido de repensar a educação dentro de todas essas influências para que possamos proporcionar meios em que os alunos reflitam sobre essas influências

6 O termo Macdonaldização foi criado por Ritzer (1993) se refere aos processos socioculturais em que se baseiam em princípios do consumo rápido de produtos homogeneizados e padronizados, imitando a paisagem cultural dos Estados Unidos nas outras sociedades do planeta. (KUMARAVADIVELU, 2006).

no atual mundo globalizado e as utilizem da melhor maneira na sua formação como ser humano reflexivo e formador de opinião.

Como professores de inglês temos que tomar consciência que lidamos com uma língua que, ao mesmo tempo em que abre fronteiras para um novo cenário global, representa também, a língua do poder e formas de subserviência. A necessidade da preservação da cultura local se faz importante e fundamental para que utilizemos essa língua franca de forma consciente. Deve-se evitar sempre a sobreposição de culturas, a abertura ao diálogo cultural deve ser estabelecido em bases de respeito mútuo, e no caso da língua inglesa, é sempre importante não perder de vista seu papel colonizador diante do mundo.

O ensino intercultural deve estar atento aos riscos causados pela propagação da padronização cultural imposta pela força da globalização dos países que possuem hegemonia econômica e política. Na perspectiva intercultural cabe ao professor proporcionar a construção da consciência crítica no aluno a fim de evitar qualquer sentimento de submissão.

Essa nova concepção para o ensino de línguas estrangeira na sala de aula necessita de novas demandas, segundo Mendes (2007, p. 119):

Para isso uma exigência se faz necessária, a de incorporar a cultura e as relações interculturais como forma de inclusão e cooperação dos participantes no processo de aprendizagem, ou seja, adotar a perspectiva da cultura como meio de promover a integração e o respeito à diversidade dos povos, à diferença, permitindo ao aprendiz encontrar-se com a outra cultura sem deixar de ser ele mesmo.

Mendes (2007, p. 120) destaca que o termo intercultural pode significar também a abertura de um diálogo entre pessoas que falam a mesma língua, mas que pertencem a diferentes grupos (étnicos, sociais, de gênero, sexuais). Esse diálogo pode ocorrer entre culturas minoritárias e culturas dominantes e, conseqüentemente, todos esses encontros podem gerar tensões devido a diferentes visões de mundo. Contudo, mesmo havendo conflitos os diálogos entre povos devem promover a comunhão e o respeito pelas diferenças.

Para tanto, se faz necessário, que os professores de línguas estrangeiras promovam um planejamento, que além de contemplar temas culturais, busquem uma preparação e monitoração constantes no processo. Além disso, é imprescindível uma intensa reflexão, não apenas sobre a cultura do outro, mas pela cultura local do aluno e que esse planejamento deve se tornar culturalmente sensível fazendo com que a flexibilidade e o respeito sejam primordiais (MENDES, 2007, p. 122).

Diante das novas demandas, esse capítulo sugere novos rumos para os PCN. Que eles continuem sendo fontes de orientação para os professores, mas que não se omitam diante dos novos desafios de aprendizagem. Por outro lado, ao se relacionarem com os PCN, mais do que reproduzir assertivas de um documento oficial, cabe aos professores refletir sua prática diante das mudanças provocadas pela globalização e todas as conseqüências cotidianas que ela venha a provocar. Os cursos de formação profissional (Letras), também têm que estar conectados a esse novo formato, pois cabe a eles auxiliar ao futuro professor de línguas a lidar com essas mudanças.

As estratégias didáticas tornam-se, cada vez mais, algo a ser incessantemente revisto. É preciso repensar a maneira equivocada como essas são utilizadas em um planejamento cultural, o qual as

restringe a uma abordagem meramente gramatical, em detrimento de um uso muito mais rico e significativo, o que, infelizmente, permanece como realidade na maioria das escolas públicas brasileiras. A abordagem gramatical se mostra sem relevância para o contexto social dos alunos e completamente defasada diante das novas demandas globais. Corroboramos com Paraquett (2000, p. 143) quando esta afirma que: “A identidade cultural da língua estrangeira precisar ser trabalhada de forma que o aprendiz se valha dela para intensificar o seu processo de pertencimento cultural ao ambiente no qual vive.” Estamos falando da valorização do ser humano e da sua cultura, para que ele cresça e faça parte desse novo mundo de culturas diversas.

O professor que busca um planejamento intercultural tem que estar atento à escolha do material didático, principalmente em se tratando do inglês como língua alvo. Não é aconselhável seguir o livro rigidamente sem assumir uma postura crítica frente a possíveis propagações de submissão cultural impostas pelo livro didático, que coloca a cultura alvo como superior à cultura local do aluno. Portanto, cabe ao docente, oportunizar seus alunos a criticarem tal perspectiva encontrada no material didático e a não enxergar a cultura dos “outros” como superior ou inferior, mas como diferente (SIQUEIRA, 2005, p. 9).

Em suma, ao assumir uma postura intercultural em sua sala de aula, o professor deve estar atento às diversas *armadilhas* decorrentes de discursos alienados e preconceituosos por parte dos alunos. O desafio a ele imposto é o de demonstrar, diante dos alunos, a possibilidade de diálogos entre povos e culturas diversas, desconstruindo a ideia de superioridade e submissão entre culturas diferentes.

A pedagogia crítica na construção das identidades dos alunos

O documento analisado (PCN) justifica o foco na leitura segundo uma suposta “função social das línguas estrangeiras no país” (BRASIL, 1998, p. 20), sem, entretanto, esclarecer de maneira pertinente o real significado dessa função social.

Em termos de função social pensamos que o uso dos princípios de uma pedagogia crítica por parte do professor de língua estrangeira orienta-o no sentido de estabelecer abordagens de temas que façam parte do meio social de seu aluno. Em consequência dessa mudança de atitude é possível presenciar o desenvolvimento da criticidade no educando atrelada à busca por soluções viáveis para os problemas da sua própria comunidade, essa movimentação de consciência acontece através do espaço aberto para discussões em sala de aula.

Segundo Rajagopalan (2003, p. 105): “O primeiro compromisso de um pedagogo crítico é com a comunidade, da qual a sala de aula é uma pequena, porém fiel amostra.” E ainda citando Paulo Freire, Rajagopalan (2003, p. 106) ressalta que o pedagogo crítico é um militante buscando avidamente por mudanças sociais. Portanto, não há espaço para comodismo sem a discussão clara de como resolver os problemas locais da comunidade em que os alunos pertencem.

O professor tem que tornar sua sala de aula um ambiente em que os alunos possam participar da decisão do que é melhor para si. Toda decisão tomada em sala de aula deve estar alicerçada em bases sólidas de conhecimento teórico e de mundo. Em última instância, o professor deve agir como um militante, pois de acordo com Leffa (2005, p. 208) “[...] o desprezo que temos pela militância, pode levar

a um estado de alienação”. A alienação, nesse caso, é decorrente, dentre outros fatores, da falta de conhecimento crítico em relação ao mundo a que pertencemos.

Sem uma leitura crítica do que é transmitido através de jornais, revistas e TV, o professor pode ser levado a fazer escolhas de temas não condizentes com a realidade e necessidade dos alunos, trabalhando assim, um planejamento irreal e irrelevante. Em longo prazo, um planejamento distanciado da realidade – mesmo que possa ser visto como algo supostamente inocente – dentro de um contexto de relações de poder, pode vir a servir como o reprodutor de um conformismo acrítico entre os alunos. Corroborando com esta nossa reflexão diz Giroux (1997, p. 124):

Devo argumentar que, para vencer este desafio, os educadores críticos precisam desenvolver um discurso que, por um lado, possa ser usado para questionar as escolas enquanto corporificações ideológicas e materiais de uma complexa teia de relações de cultura e poder, e, por outro, enquanto locais socialmente construídos de contestação ativamente envolvidos na produção de experiências vividas.

As escolas devem ser instrumentos de formação intelectual e conseqüentemente de construção da consciência crítica. É da finalidade do espaço escolar ocasionar mudanças sociais em cidadãos dispostos a romper ou resistir a qualquer postura imperialista e colonizante.⁷ No caso da sala de aula de língua inglesa esse desafio é ainda maior, pois lidamos, constantemente, com a língua dos poderosos.

7 O termo “Colonizante”, segundo Moita Lopes (2008), se refere à língua inglesa que, exercendo os interesses universalizantes dos que detém o poder e que envolve questões de desigualdade social, influencia política, social e economicamente.

Inspirada no trabalho de Paulo Freire, a pedagogia crítica, também é citada por Pennycook (1998, p. 45) como um meio de provocar mudanças sociais através da escolarização. Portanto, mais uma vez, o conhecimento do sujeito como múltiplo e formador do discurso e das relações de poder faz com que busquemos práticas que beneficiem e modifiquem sua condição social.

Considerações finais

Ter os PCN como objeto de análise crítica está longe de representar um ato de negação desse documento cuja importância para a estruturação da educação no Brasil é sem dúvida imprescindível. Utilizá-lo como referência é muito mais um pretexto do que uma crítica de seu conteúdo, muito pelo contrário, é por respeitá-lo e por acharmos que o mesmo cumpre determinada função sociopedagógica, que buscamos colocá-lo sempre em pauta tornando-o, permanentemente, objeto de reflexão que leve sempre a um avanço e atualização de seu conteúdo.

Diante das justificativas trazidas pelos PCN sobre o ensino exclusivo de uma única habilidade (leitura) no ensino de língua inglesa, surge então, a necessidade de rever o planejamento escolar levando em conta as influências das mudanças globais na sala de aula.

Busca-se por um planejamento que considere as relações interculturais e que vise uma perspectiva dialógica com o resgate do respeito pela diversidade assim como, uma busca por uma pedagogia crítica que auxilie o professor na sua prática para assim poder desenvolver a consciência crítica no aluno.

A formação profissional voltada para pesquisa em linguística aplicada atrelada a um estudo sobre interculturalidade é um dos meios de melhorar a prática do professor de línguas e promover posturas que objetivem o respeito pela cultura do outro com o reconhecimento e valorização da sua própria cultura.

Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. *Linguística aplicada: ensino de línguas e comunicação*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores; Arte Língua, 2007.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: MEC / SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12657%3A>. Acesso em: 04 jan. 2013.

BROWN, D. H. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. 3rd ed. New York: Longman, 2001. p. 13-39.

HALL, S. A questão multicultural. In: HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003. p. 51-100.

GIROUX, H. A. Professores como intelectuais transformadores. In: GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997. p. 157-164.

KUMARAVADIVELU, B. A Linguística Aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. da (Org.). *Por uma*

linguística aplicada indisciplinar. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p.129- 148.

LEFFA, V. J. O professor de línguas estrangeiras: do corpo mole ao corpo dócil. In: FREIRE, Maximina M.; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira; BARCELOS, Ana Maria Ferreira (Org.). *Linguística aplicada e contemporaneidade*. São Paulo: ALAB; Pontes, 2005. p. 203-218.

MENDES, E. A perspectiva intercultural no ensino de Línguas: uma relação “entre-culturas”. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. da (Org.). *Linguística aplicada: múltiplos olhares*. Brasília, DF: UnB; Finatec; Campinas, SP: Pontes Editores, 2007. p. 119-139.

MOITA LOPES, L. P. Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia linguística para tempos híbridos. *DELTA*, São Paulo, v. 24, n. 2, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502008000200006>. Acesso em: 05 nov. 2011.

PAIVA, V. L. M. de O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C. M. T.; CUNHA, M. J. C. (Org.). *Caminho e colheita: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília, DF: Ed. UNB, 2003. p. 53-84. Disponível em:<<http://www.veramenezes.com/ensino.htm>>. Acesso em: 5 jan. 2013.

PAIVA, V. L. M. de O. A língua inglesa no Brasil e no mundo. In: PAIVA, V. L. M. de O. *Ensino de língua inglesa: reflexões e experiências*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005. p. 9-30.

PAIVA, V. L. M. de O. O ensino de língua estrangeira e a questão da autonomia. In: LIMA, D. C. de (Org.). *Ensino de Língua Inglesa: conversa com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 31-38.

PARAQUETT, M. Multiculturalismo, interculturalismo e ensino/aprendizagem de espanhol para brasileiros. In: BARROS, Cristiano; GOETTENAUER, Elzimar silva de (Coord.). *Espanhol: ensino médio*. Brasília, DF: Ministério da Educação / Secretária de Educação Básica, 2000. p. 137- 156.

PENNYCOOK, A. A linguística aplicada nos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Org.). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 23-50.

RAJAGOPALAN, K. A identidade linguística em um mundo globalizado. In: RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. p. 57 - 63.

SIQUEIRA, S. O desenvolvimento da consciência cultural crítica como forma de combate à suposta alienação do professor brasileiro de inglês. *Revista Inventário*, 4. ed., jul. 2005. Disponível em: <<http://www.inventario.ufba.br/04/04ssiqueira.htm>>. Acesso em: 05 dez. 2013.

PCN de Língua Inglesa: da metáfora das lentes à visão caleidoscópica

Raulino Batista Figueiredo Neto

Introdução

Uma questão que me desperta especial interesse nos documentos norteadores para o ensino de língua inglesa é a ideia contida na metáfora das lentes. Utilizada como orientação basilar para o ensino de língua estrangeira no terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, a lógica estabelecida pela metáfora em questão, atende, de modo assertivo, ao que os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (PCN-LE) vêm a chamar de “focos de ensino”. Os focos de ensino, tal como proposto pelo documento, representam uma espécie de gradação dos objetivos no ensino da língua estrangeira, os quais se constituem de forma descendente, isto é, partindo daquela que os PCN instituem como uma habilidade de “maior relevância” (leitura) para o que aqui chamarei de habilidades acessórias.¹

Assim, a instauração de uma habilidade prioritária no ensino de Língua Estrangeira, a leitura, parece contribuir para a *coadjuvantização* de outras competências, ou seja, admitir um

1 A utilização do termo, aqui empregado, não representa uma concordância com a lógica instituída pelos PCN, ou seja, o de adotar as demais habilidades linguísticas como algo complementar. Defino como habilidades acessórias a compreensão e produção oral e/ou escrita, por exemplo.

trabalho majoritariamente voltado para a habilidade em leitura, além de não garantir o desenvolvimento efetivo de práticas discursivas de pleno direito, suprime do aprendiz a possibilidade de construir experiências linguísticas tão importantes quanto à leitura na língua estudada. Entendo como práticas discursivas de pleno direito a capacidade do aprendiz em relacionar-se linguisticamente com o texto escrito e oral, estabelecendo, desse modo, não apenas o contato entre autor/leitor, mas também entre falante/ouvinte, tudo isto imiscuído numa miríade discursiva, permeada pelas várias habilidades que competem para a formação do que entendemos como língua.

Desse modo, vemos uma aproximação conceitual com aquilo que sintetiza Paulo Freire (1987) ao abordar a importância em “ler a palavra e o mundo criticamente” e que encontra no título de uma de suas obras em língua inglesa, um belo trocadilho: *critically Reading the word and the world*.² A referida expressão sintetiza, a meu ver, aquilo que se espera da aprendizagem de uma língua e, por extensão, de uma língua estrangeira, ou seja, a adoção da prática de leitura em sala de aula não deve implicar na exclusão de outras práticas discursivas que se voltem para um desenvolvimento mais amplo do aprendiz. Ler a palavra e o mundo é permitir um engajamento crítico nas diversas formas do discurso, sejam elas escritas ou orais.

Diante disso, o presente capítulo tem como objetivos (1) refletir em torno das incongruências acerca do ensino de língua propalado pelos PCN de língua estrangeira (mais especificamente de língua inglesa) e (2) verificar como o documento ratifica as práticas de ensino de língua inglesa presentes em sala de aula.

2 A beleza do trocadilho em questão refere-se à similaridade dos sons das palavras inglesas *word* e *world*, trocadilho que se perde na tradução para o português.

Esta reflexão se faz importante pelo fato de que poderá contribuir para um maior engajamento de professores, no sentido de tornar possível a utilização de práticas de ensino de língua que não se limitem ao desenvolvimento de aspectos compartimentados da língua, estabelecendo, desse modo, uma aprendizagem plural e verdadeiramente crítica. Assim, o que é instituído nos PCN como lente padrão (leitura), poderia somar-se, de modo equânime, às demais habilidades que competem para a formação integral de aprendizes e conseqüente transformação, destes, em cidadãos críticos.

Os focos de ensino e a lente padrão

Referindo-se aos focos de ensino, os PCN indicam que este sistema almeja a organização de uma proposta de ensino que assegure para os aprendizes “[...] uma experiência significativa de comunicação via Língua Estrangeira, por intermédio do uso de uma lente padrão” (BRASIL, 1998, p. 21). Tal afirmação colide frontalmente com o cenário e a práxis do ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira, ou seja, a referida “experiência significativa” a que se referem os PCN de língua estrangeira, converte-se numa experiência limitadora para uma aprendizagem verdadeiramente significativa, pois o que ocorre na prática é a adoção da habilidade de leitura como a única possibilidade de contato com a língua-alvo.

Não raro, o uso da leitura como lente padrão tem inculcado, desde 1998, ano de implantação dos PCN de Língua Estrangeira, uma ideia um tanto questionável acerca do desenvolvimento na língua-alvo, ou seja, há na menção à experiência significativa de comunicação, o equívoco de instituir a leitura como protagonista

do engajamento linguístico na língua estudada. A admissão desse espectro como sendo o instrumento primeiro para a consolidação da língua-alvo tem contribuído decisivamente para o abandono de outras habilidades, as quais competem em igual medida para uma experiência significativa de comunicação. Para os parâmetros curriculares, no entanto, a experiência comunicativa na língua-alvo “[...] é o que foi chamado de engajamento discursivo por meio de leitura em língua estrangeira, que se pauta por uma questão central neste documento: dar acesso a todos a uma educação linguística de qualidade” (BRASIL, 1998, p. 21).

Nesse sentido, é que faço o seguinte questionamento: há, de fato, educação linguística de qualidade num cenário de supressão de habilidades linguísticas? Segundo os PCN uma educação linguística de qualidade está associada à habilidade em leitura, o que a meu ver distancia-se de competência ou prática leitora, haja vista que as duas últimas podem ser realizadas não apenas no texto escrito, mas para além deste, possibilitando a interação dialógica entre texto e contexto nas mais variadas formas do discurso. Assim, entendo que as habilidades de compreensão, escrita e oralidade devem gozar do mesmo espaço programático que é dado à leitura, caso contrário continuaremos a reproduzir um modelo parcial e excludente de ensino. Incluir outras habilidades, estabelecendo uma escala valorativa não parece atender aos objetivos de uma formação que se quer crítica e significativa. Do mesmo modo, utilizar-se do argumento questionável da relevância social da leitura não reflete as atuais demandas de nossa contemporaneidade, inequivocamente propensa aos mais variados contatos transculturais, os quais se dão nas mais variadas formas.

Uma vez mais ratificando a sua postura em relação à adoção da leitura como habilidade precípua, os PCN afirmam:

“O foco em leitura não exclui a possibilidade de haver espaços no programa para possibilitar a exposição do aluno à compreensão e memorização de letras de música, de certas frases feitas (por exemplo ‘Ça va?’, ‘How do you do?’ ‘Que bien’, ‘Wie gehts?’, ‘Va bene’), de pequenos poemas, trava línguas e diálogos”. (BRASIL, 1998, p. 22).

Destarte, apesar de haver na assertiva dos PCN uma espécie de chancela para a inclusão de outras habilidades, são estas utilizadas (ocasionalmente) a fim de preencher *espaços no programa*, atuando como instrumentos acessórios e sujeitos, portanto, às condições para sua aplicação em sala de aula. Assim, isto implica em dizer que a leitura é, em todas as medidas, a unidade imediata em torno da qual devem orbitar todas as práticas, as quais serão aplicadas, apenas, de modo *panorâmico*. Desse modo, uma vez mais, referindo-se às inserções episódicas de atividades extra-leitura os PCN afirmam:

As atividades orais podem ser propostas como forma de ampliar a consciência dos alunos sobre os sons da língua estrangeira, por meio do uso, por exemplo, de expressões de saudação, de polidez, do trabalho com letras de música, com poemas e diálogos. (BRASIL, 1998, p. 55).

Como se vê, o texto do documento está repleto de asserções que dão conta das habilidades extra-leitura, a exemplo da oralidade, como algo possível, mas sempre sujeito a meros *recortes* da língua (exemplos de sons, expressões etc.), o que acaba imprimindo o que chamo aqui de *uso desidratado da língua*.

É, pois, por entender a prática de ensino-aprendizagem de língua estrangeira como manancial para o empoderamento e engajamento social dos aprendizes, que questiono o *modus operandi* advogado pelos PCN de Língua Estrangeira. O empoderamento e o engajamento a que me refiro inscrevem-se nos interstícios daquilo que Paulo Freire (1987) postula, ou seja, para além de oferecer ao aprendiz as linhas mestras para a própria aprendizagem, é preciso permitir que ele exerça por si mesmo uma percepção e uma criticidade, que apenas aflora com uma pedagogia que ofereça condições para a prática da liberdade e a consequente quebra de grilhões, daquilo que o autor vem a chamar de “Cultura do Silêncio” (FREIRE, 1980).

Utilizando-se da imagem das lentes de uma máquina fotográfica, as quais seriam trocadas mediante as circunstâncias em que ocorre esse ensino, o documento legitima a adoção quase absoluta da habilidade de leitura situando as demais competências linguísticas numa espécie de limbo, aguardando que as tais condições e circunstâncias sejam favoráveis para a troca das lentes. Esse posicionamento parece ser contributivo para o silenciamento do aluno e consequente mobilização transformadora. Assim, entendendo que a instituição de modos engessados de administrar a educação linguística (padronização de uma lente primacial na aprendizagem de línguas), torna-se a grande responsável pelo apagamento dos meios de que o aluno dispõe para contestar, de modo crítico, o conhecimento que lhes é imposto.³

Quando afirmam a não exclusão de outras competências no programa destinado à disciplina, os PCN assumem o seu

3 Advogo a ideia de que conhecimento imposto, ao invés de conhecimento proposto, equivale à mera transmissão de conteúdo, já que não leva em consideração a natureza dialética e, portanto, co-constitutiva da língua(gem).

posicionamento ideológico ancorado no desenvolvimento de leitura. É curioso notar que esse *modus operandi* propalado pelo documento, é, em grande medida, um agente importante para a forma como o ensino de língua estrangeira vem sendo conduzido em sala de aula, isto é, a coadjuvantização de outras habilidades linguísticas tem se colocado tão fortemente, que, não raro, vemos aulas de língua cada vez mais distanciadas de toda e qualquer habilidade que não seja a de leitura.

Algumas experiências

É baseado em minha própria experiência como professor de escola pública e nas diversas narrativas de meus alunos de Letras com Língua Inglesa da Universidade do Estado da Bahia,⁴ os quais passam a observar as práticas de ensino de professores formados na área,⁵ que anoro algumas considerações. Em grande parte dessas narrativas havia a referência constante à forma como as aulas eram conduzidas, mas, sobretudo, na utilização de atividades de leitura que, além de basearem-se na utilização massiva de dicionários para a tradução dos textos lidos, não traziam nenhuma possibilidade de interação com outras habilidades comunicativas na língua inglesa.

Esses relatos desvelam, na verdade, um problema recorrente na maioria das salas de aula de língua estrangeira no país, ou seja, valendo-se da habilidade de leitura como o epicentro do ensino de língua, professores de língua estrangeira acabam por suprimir o desenvolvimento de outras competências igualmente importantes e

4 As referidas narrativas são advindas de apresentações de trabalhos acadêmicos desses alunos, os quais se basearam nas observações de aulas feitas para a disciplina de Estágio Supervisionado da Universidade do Estado da Bahia.

5 As observações em foco dizem respeito à disciplina de Estágio Supervisionado I.

constitutivas da língua-alvo. Assim, apesar de sugerir a possibilidade de um trabalho *complementar* com as outras habilidades linguísticas, o que prevalece na prática das salas de línguas estrangeiras é uma total supressão do desenvolvimento de outras competências.

Isto posto, acredito que, ainda que houvesse a adoção de outras habilidades no contexto da sala de aula de língua estrangeira, há nos PCN uma falha essencial relacionada aos objetivos do ensino/aprendizagem de língua estrangeira. Longe de querer subestimar a importância dos aspectos emocionais envolvidos na aprendizagem de Língua estrangeira, entendo que a referida falha ocorre na medida em que os PCN relegam as demais habilidades linguísticas à condição de instrumentos acessórios, utilizados tão somente com vistas a garantir um pretenso envolvimento lúdico e afetivo com a língua estudada. A questão que se coloca, no entanto, parece estar associada à assunção de que basta oferecer aos meus alunos aquela canção da moda, ou que lhes diga uma meia dúzia de frases feitas na língua estudada, que, *zás trás*, lúdico e afetivo surgirão como que por encanto. Não parece factível que a aproximação efetiva dos aprendizes com a língua estudada apenas se dê em momentos episódicos, através de fragmentos da língua (canções, jogos, trava-línguas). Acredito que o envolvimento com a língua estudada apenas será fomentado se houver a inclusão igualitária das habilidades que competem para o desenvolvimento na língua-alvo.

Apesar de admitir o desenvolvimento de outras competências na língua-alvo, há no texto do documento uma série de ressalvas quanto ao uso igualitário dessas habilidades. A esse respeito, assim se posicionam os PCN:

Esses recursos são úteis para oferecer certa consciência dos sons da língua, de seus valores estilísticos e de

alguns modos de veicular algumas regras de uso da língua estrangeira (polidez, intimidade, saudações, linguagem da sala de aula etc.) Também permitem o envolvimento com aspectos lúdicos que a língua oral possibilita, aumentando a vinculação afetiva com a aprendizagem *É preciso que fique claro, porém, que esses momentos não implicam engajamento no discurso oral. Tem a função de aumentar a consciência linguística do aluno, além de dar um cunho prazeroso à aprendizagem.*⁶ (BRASIL, 1998, p. 22).

Assim sendo, entendo que a adoção da chamada “lente padrão” não tem atendido às demandas atuais do ensino de língua estrangeira, haja vista que o que se espera do indivíduo, nos dias de hoje, é o gerenciamento mínimo das habilidades na língua estudada. Destarte, faz-se mister um questionamento: como garantir esse gerenciamento mínimo da língua estudada? Isto posto, entendo que o estabelecimento de uma agenda pró-leitura, não deveria escamotear os outros aspectos da aprendizagem linguística.

A minha experiência com o ensino de língua inglesa na escola pública me possibilitou constatar que há um público sequioso pelo desenvolvimento de outras habilidades linguísticas. Em muitas de minhas aulas, não raro, os alunos solicitavam a inclusão de atividades que os auxiliassem no desenvolvimento da compreensão auditiva (*Listening*) e, mesmo, no da oralidade (*Speaking*). Este clamor por mudança já se pronunciava nos primeiros encontros com as turmas, as quais vinham de experiências em que a leitura era a única forma de contato com a língua inglesa. Nesse sentido, percebo, mais uma vez, que os demais aspectos linguísticos não são utilizados nem mesmo como habilidades acessórias, tal como propõem os PCN,

6 Grifo nosso.

mas são, na maioria das vezes, suprimidos em favor de uma prática limitada e limitadora.

Em virtude de a grande maioria das narrativas⁷ darem conta da língua estudada como algo tedioso e pouco significativo, resolvi encampar, junto aos outros professores de língua inglesa da escola em que atuo,⁸ uma readequação curricular, isto é, solicitamos à direção uma discussão do currículo e dos planos de curso de língua inglesa com a intenção de que reformulássemos um modo de operação, incluindo ou retirando nos/dos conteúdos programáticos, aspectos que contemplassem de forma mais significativa as demais habilidades linguísticas. Desse modo, sentimos a necessidade de estabelecer uma diferença entre os objetivos vigentes e aquele que propúnhamos (inclusão de habilidades extra-leitura). A partir dessa reflexão e de algumas ações conjuntas, conseguimos inserir, para além do trabalho com leitura, algumas práticas importantes para a (re)significação da língua como prática situada na utilização de habilidades mais plurais e, portanto, menos ortodoxas.⁹

Entre as atividades promovidas dou especial atenção ao que chamamos de *dramarama*,¹⁰ atividade desenvolvida a cada final de

7 As narrativas em questão são oriundas das sondagens e da exposição das expectativas para a língua, ocorridas na escola.

8 Sou grato aos professores Doraci Silva Corujeira e Jean Márcio de Oliveira por terem integrado e aceito a proposta de reformulação das aulas de língua inglesa da escola em que atuamos.

9 Entendo como menos ortodoxas, as práticas que dizem respeito à realização de atividades advindas de necessidades percebidas ao longo das aulas, atividades/conteúdos que nem sempre eram indicadas/chanceladas pelo programa.

10 Na atividade em questão os alunos recebiam letras de música e assistiam a videoclipes. O objetivo dessa atividade era o de que eles fizessem uma compreensão dessas letras e que, em seguida, tentassem produzir pequenas histórias em língua portuguesa adaptadas dessas canções. No estágio seguinte eles produziam com o auxílio do professor um pequeno *plot* em língua inglesa para dramatizarem ao final da unidade. Mesmo com as dificuldades previstas foi possível engaja-los discursivamente em mais de uma habilidade linguística.

unidade e que proporcionava, ao longo de seu desenvolvimento, as habilidades de escrita, leitura, e de oralidade. Essa guinada em relação à condução das aulas de língua inglesa, as quais traziam atividades como a que foi descrita anteriormente, impactaram de modo flagrante os aprendizes de língua inglesa de nossa escola, os quais se mostraram, a princípio, um tanto desconfiados e temerosos, para, em seguida, substituírem esses sentimentos, pela curiosidade e engajamento. Assim, diante de experiências desta monta, pude constatar que a adoção de uma lente padrão, ao invés de funcionar como pretexto para a inclusão de outras habilidades, pode figurar como já vimos indicando, como a única possibilidade de contato do aluno com a língua estudada. Diante disto, entendo que a adoção da leitura como modelo padrão contribui para a utilização de métodos caducos que, a exemplo do método gramática tradução, ainda se presentificam no cenário de sala de aula de língua inglesa.

O ensino de língua inglesa nas escolas públicas

O ensino de língua inglesa no Brasil teve início nos primeiros anos do século XIX, quando passa a ser disciplina obrigatória no currículo escolar do país. Submetido ao método então vigente (Gramática-Tradução), o ensino de língua inglesa surge no Brasil de modo a atender aos requisitos de oralidade e de escrita. Tal preocupação justificava-se pelas constantes negociações comerciais entre Portugal e Inglaterra e pela conseqüente necessidade de otimizar essas relações, sobretudo na esfera econômica. Dito isto é possível verificarmos que o problema hoje enfrentado no ensino de língua inglesa, está intimamente ligado a uma inadequação de objetivos. Os propósitos relacionados ao ensino desta língua

atendiam, sobretudo, a uma agenda político-econômica estabelecida entre a Metrópole portuguesa e o império britânico, ou seja, em virtude dos interesses do *establishment* da época, pouco se investia numa educação linguística situada no aluno e em suas necessidades. Feito esse panorama, é possível perceber que pouco mudou em relação à inadequação entre o ensino de língua inglesa e as demandas do estudante, hoje.

Segundo Santos (2011, p. 01), “Desde o século XIX o sistema educacional brasileiro vem sendo submetido a sucessivas reformas nas quais o ensino de língua inglesa tem sido ora negligenciado, ora tratado indevidamente [...]”. É, pois, diante desse estado de coisas que constatamos que o processo de ensino vigente continua alijando da aprendizagem as necessidades do estudante, as quais se avultam no cenário da pós-modernidade e da movência irrefreável que vivemos em escala planetária, algo que Bauman¹¹ (2001) vem a chamar de “modernidade líquida”.¹² É, pois, nesse contexto de grandes confluências e de *liquefação* de relações linguísticas, culturais e sociais que devemos situar as práticas de ensino de língua, de modo a oferecer ao aluno um gerenciamento mínimo nas habilidades da língua estudada.

Nesse sentido, entendo que a ênfase dada à habilidade de leitura nas escolas públicas, Brasil afora, continua a reproduzir um modelo de ensino baseado em necessidades que, nos dias de hoje, atendem parcamente a qualquer ensino que se queira minimamente relevante. Como forma de justificar a adoção da leitura como habilidade primeira no ensino de língua estrangeira, os PCN seguem

11 BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

12 A modernidade líquida é representada pela volatilidade e movência das relações e valores sociais. Segundo esse conceito, tudo perde consistência e estabilidade, ganhando rapidez e simultaneidade.

afirmando que “[...] o foco na leitura não é interpretado aqui como alternativa mais fácil e nem deve comprometer decisões futuras de se envolver outras habilidades comunicativas” (BRASIL, 1998, p. 21).

Contrariando essa afirmação, entendo que, se a habilidade em leitura não é vista como mais fácil, ao menos é entendida como mais viável, em razão, principalmente, da utilização do *discurso da falta*,¹³ o qual é tacitamente aceito como justificativa para o foco em leitura, o qual, inadvertidamente, acaba sendo o álibi perfeito para a utilização de métodos caducos, mas ainda vigorosos em sala de aula, a exemplo do método Gramática-Tradução, citado anteriormente.

A utilização de um discurso conformista, alimentado pelas dificuldades enfrentadas na sala de aula de língua, parece ter parcela importante para a consolidação da metáfora da lente padrão. Tendo em vista que uma das justificativas para a utilização prioritária da habilidade de leitura ancora-se nos problemas da escola (estrutura, carga horária, formação dos professores etc.), acredito que os PCN, ao alegarem questões relacionadas à pertinência social da leitura, acabam por validar, tacitamente, mais as condições de ensino do que propriamente a relevância da leitura como habilidade imediata e social mais significativa. Essa afirmação encontra ressonância em um dos trechos do documento, que diz:

Deve-se considerar também o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. Assim, o foco na leitura pode ser

13 A expressão em questão diz respeito aos entraves normalmente encontrados na sala de aula de línguas estrangeiras, e que pode ser sintetizada por problemas estruturais, materiais e pedagógicos.

justificado pela função social das línguas estrangeiras no país e também pelos objetivos realizáveis tendo em vista as condições existentes. (BRASIL, 1998, p. 21).

Uma vez mais, é possível perceber no texto um discurso altamente conformista, adotando o estado de coisas na seara do ensino de línguas estrangeiras, como condições que, muito mais do que existentes, se colocam como pétreas e, portanto, irreversíveis no processo de promoção da língua estrangeira como algo que vá além da habilidade de leitura.

Apesar de saber e vivenciar as referidas dificuldades em minha própria experiência em sala de aula, acredito ser possível a adoção de uma práxis que se converta em uma mobilização transformadora da área, movimento que permita, via discussão curricular e programática, o desenvolvimento de ações que garantam, a ressignificação do ensino/aprendizagem da língua estrangeira. Para que esse processo de redescoberta tome corpo é preciso apresentar a língua não como repositório de textos a serem lidos, mas de contextos e vivências na língua-alvo, elementos que englobam todos os aspectos da aprendizagem linguística.

É verdade que algumas das dificuldades enumeradas pelos PCN, longe de serem questões menores, representam verdadeiros entraves para a adoção de uma forma de ensino em que a aprendizagem da língua se dê de modo mais significativo. Nesse sentido, concordo que tais dificuldades tendem a comprometer o ideal de ensino que buscamos na sala de aula de língua. No entanto, acredito que, apesar dos vários entraves, é possível empreender um ensino que promova a língua estudada à condição de coisa desejada, e isto não se dá sem alguma mobilização por parte do professor de língua.

A experiência que obtive após a implantação de atividades extra-leitura (ver seção dois), me permitiu constatar que, apesar, das dificuldades enfrentadas, é sempre possível fazer um trabalho melhor. O grande problema, a meu ver, é que normalmente encaramos os entraves presentes no ensino de língua estrangeira, como algo quase naturalizado, imanente à sala de aula.

É nesse sentido que questiono a metáfora das lentes, as quais legitimam e naturalizam dificuldades que, se não são facilmente gerenciáveis, são ao menos passíveis de mitigação. Refletir e agir no ensino de língua estrangeira não é abrir mão da cobrança de uma agenda política que contemple e respeite a educação como um todo e que, mais especificamente, dê cabo dos percalços enfrentados no ensino de línguas. A reflexão e a ação a que me refiro devem dar conta daquilo que nos compete enquanto professores de língua estrangeira, isto é, oferecer condições para que o estudante tenha experienciado, ao longo de seu processo formativo, um engajamento linguístico mais significativo e promotor de seu desenvolvimento futuro na língua estudada. Assim, entendo que se não podemos oferecer ao aluno uma plena experiência aquisitiva na língua-alvo, em razão das questões apontadas pelos PCN, deveríamos, então, estar dispostos a oferecer-lhe o desenvolvimento de habilidades conducentes de seu desenvolvimento na língua estudada e que lhe permitam alicerçar as experiências presentes e futuras na e com a língua.

Outra questão a ser levantada diz respeito a uma das aludidas justificativas para a adoção da leitura como habilidade protagonista: o pouco domínio das habilidades na língua, por parte do professor. O que me causa espécie, na menção dos PCN a este problema, é o fato de que não é possível admitir que o trabalho com leitura

seja utilizado em virtude da ausência de domínio do professor nas habilidades da língua que ele ensina. Admitir esse tipo de raciocínio equivale a afirmar que a habilidade em leitura é algo menor e, portanto, menos dependente de um profissional competente no ensino de língua. A esse respeito e em relação à crença de algumas pessoas sobre o ensino de língua estrangeira, sob um viés de leitura instrumental Ramos (2005, p. 22) afirma:

[...] quem não sabe muito dá aula de instrumental¹⁴, revelando que a percepção de muitos profissionais da área é que um curso de instrumental, diferentemente dos outros, pode ser dado por um profissional que apresenta problemas de competência e habilidades relativas à disciplina.

Apesar de não figurar como justificativa para a utilização da habilidade de leitura como base alcançável¹⁵ para a docência de professores na língua alvo, os PCN acabam dando margem a uma prática que, além de transformar a leitura em algo menor, inculca a ideia de que qualquer um pode ensinar a língua. Essa impressão parece advir da instituição da leitura como lente padrão, haja vista que as demais habilidades na língua-alvo, apenas serão trabalhadas quando e se houver as condições para a sua utilização, segundo atesta o próprio documento. Nesse sentido, entendo que a proposta presente no documento suscita uma espécie de leniência institucionalizada. Dito isto, parece haver no documento o grande equívoco de supervalorizar uma habilidade em detrimento de outras, igualmente importantes. Além disso, é preciso entender, que apesar

14 Grifo nosso.

15 A referida expressão relaciona-se com a ideia de que, para muitos docentes, o ensino de leitura é a única possibilidade de trabalharem na língua-alvo, em virtude da falta de proficiência na língua ensinada.

do elevado contingente de professores sem a necessária proficiência na língua-alvo, há em muitas escolas, país afora, professores aptos a desenvolver um trabalho que amplie o desenvolvimento das várias competências na língua-alvo, espraiando-as para além de uma mera habilidade em leitura.

Assim, mais uma vez discordo da justificativa constante dos PCN, as quais dão margem para um ensino de língua que, longe de implicar em ampliação dos conhecimentos na língua estudada, contribui para a manutenção de um ensino ineficaz e distante das reais necessidades do aprendiz. Em relação a isto posso tomar como exemplo os discursos de muitos de meus alunos de língua inglesa de uma escola pública, os quais constantemente se referiam às visitas de funcionários canadenses de uma mineradora¹⁶ da região sisaleira, que eventualmente ofereciam o treinamento de seus funcionários em língua inglesa. O que ouvi desses alunos é que o inglês que eles tiveram ao longo de anos de educação formal não lhes serviu às necessidades imediatas na língua-alvo, ou seja, ser ouvinte em um curso oferecido na empresa mineradora. Para eles, essa era a necessidade imediata. Além da referida mineradora, é constante o fluxo de falantes de língua inglesa na região sisaleira¹⁷ em virtude das relações comerciais entretidas pela fibra do sisal. A APAEB,¹⁸ Associação de Desenvolvimento Sustentável e Solidário da Região Sisaleira, vem recebendo, desde sua fundação, um número cada

16 Yamana Gold (Mineração Fazenda Brasileiro). Muitos dos alunos aqui mencionados trabalhavam, à época, em empresas terceirizadas ou na própria mineradora.

17 A região sisaleira é composta por vinte e cinco municípios baianos, entre os quais se destacam as cidades de: Serrinha, Conceição do Coité, Santa luz, Araci, Monte Santo, Tucano e Valente.

18 A APAEB exerce importante função como cooperativa beneficiadora do sisal e entreposto para negociações nacionais e internacionais com a fibra do sisal.

vez mais expressivo de visitantes de culturas distintas, os quais em sua grande maioria se utilizam do inglês como principal vetor de comunicação.

Esses dados nos obrigam a confrontar, novamente, uma das afirmações feitas pelos PCN, nas quais se lê: “Mesmo nos grandes centros, o número de pessoas que utilizam o conhecimento das habilidades orais de uma língua estrangeira em situação de trabalho é relativamente pequeno.” (BRASIL, 1998, p. 20). Isto dito, não me parece razoável justificar a exclusão ou coadjuvantização de outras habilidades linguísticas em nome de uma generalização acerca do que ocorre nos grandes centros ou no interior do país, mesmo porque a globalização, na qual nos inserimos, tornou diminutas todas as fronteiras nacionais. Do mesmo modo, me parece equivocado justificar o desenvolvimento em leitura como central no ensino de Língua Estrangeira, baseando-se unicamente na forma como são administrados os exames formais em língua estrangeira. Sobre essa questão os PCN pontuam:

Note-se também que os únicos exames formais em Língua Estrangeira (vestibular e admissão a cursos de pós-graduação) requerem o domínio da habilidade de leitura. Portanto, a leitura atende, por um lado, às necessidades de educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu contexto social imediato. (BRASIL, 1998, p. 20).

Diante dessa lógica instituída pelo documento, é possível perceber que a preocupação com o desenvolvimento em leitura, está alinhado, exclusivamente, ao que o documento julga como uma necessidade social imediata. A tentativa de legitimação da leitura, em razão de exames como o vestibular, não contribui para aquilo que hoje se espera de uma formação integral, isto é, a cidadania e a

consciência crítica. Portanto, admitir que o domínio da habilidade em leitura atenda às necessidades imediatas (aprovação no vestibular), além de figurar como uma imprecisão implica em aceitarmos que a função exclusiva da escola seja a de formar para o vestibular.

Assim admitindo, entendo que o argumento dos PCN é algo datado, e, por isso mesmo, passível de revisão, principalmente porque para além das questões relacionadas aos exames formais, já existe em sociedade demandas que extrapolam a função da leitura, haja vista que o aprendiz de língua não precisa encontrar-se fisicamente com um falante da língua X para interagir comunicativamente com este. Assim, *softwares* como o Skype¹⁹ podem ser utilizados para comunicação em tempo real em casa ou em qualquer *Lan-house* de um lugar qualquer.

Pelo visto, não me parece adequado postular em favor de um ensino de língua baseado, tão somente, na justificativa social da leitura. O social, hoje, dialoga com a simultaneidade das relações linguístico-culturais, sendo, portanto, anacrônica qualquer postura que se alinhe à compartimentação do conhecimento. Dito isto, entendo que o discurso dos PCN acerca do ensino de língua estrangeira, que se dá majoritariamente a partir de leitura, se aproxima muito mais de uma falácia do que de um fato.

Os PCN e os temas centrais

Os aspectos centrais presentes no documento propõem que: “Os temas centrais nesta proposta são a cidadania, a consciência crítica em relação à linguagem e os aspectos sociopolíticos da aprendizagem de Língua Estrangeira” (BRASIL, 1998, p. 24). Em

19 *Software* que permite conexões de vídeo e voz através da internet.

relação à proposta presente nos temas centrais, acredito que a cidadania, a consciência crítica em relação à linguagem e os aspectos sociopolíticos da aprendizagem a que se referem os temas, apenas se realizam na integralidade das experiências na Língua Estrangeira, experiências que não alijam do processo os aspectos constitutivos e intrínsecos às línguas. Eleger a habilidade de leitura como primacial em relação a outras habilidades, justificando-a como decorrente das circunstâncias de ensino, é relegar ao aprendiz, a um só tempo, uma formação cidadã e o engajamento político-social. Ainda a respeito dos temas centrais e de sua viabilização, os PCN afirmam que é fundamental a caracterização de duas questões teóricas de base, representadas pela “natureza sociointeracional” e pelo “processo de aprendizagem entendido como sociointeracional” (BRASIL, 1998, p. 25).

Em termos práticos, entendo que para que haja a viabilização desses temas (cidadania e consciência crítica), é preciso tomarmos ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira como algo que só adquire contornos verdadeiramente significativos quando entram em cena as várias possibilidades de experiência na língua. Portanto, admitir uma determinada visão de linguagem, a de ensino de leitura como esfera primacial entre as várias possibilidades de engajamento no discurso, é negar ao aprendiz o direito à cidadania ampla e à consciência crítica de que falam os temas do documento, em outras palavras, admitir apenas uma visão de linguagem, equivale a relegar e segregar o aprendiz de Língua Estrangeira de outras possibilidades sociointeracionais. Isto equivale à admissão de que em um mundo globalizado, o aprendiz estará apartado de interações comunicativas na língua-alvo, interações que vão além da habilidade em leitura. Como vimos expondo, tal habilidade é justificada, ao longo do

documento, na assunção de que o aprendiz não terá oportunidades efetivas de comunicar-se oralmente no contexto em que está situado.

Este posicionamento leniente em relação às políticas do ensino de línguas num país como o nosso sinaliza para o quão datado é o documento, o qual não representa adequadamente as demandas atuais no ensino-aprendizagem de Línguas. Isto posto, utilizar-se da leitura como plataforma para o desenvolvimento futuro na língua-alvo não me parece alvissareiro. Diante desse fato é que questiono: Que tipos de trocas e de encontros comunicativos seriam esses, diante da iminência dos contatos com pessoas de outras línguas-culturas,²⁰ as quais majoritariamente se comunicam a partir da língua inglesa?

A metáfora do caleidoscópio

Levando em conta que o caleidoscópio é um aparelho óptico, a vinculação que aqui estabeleço entre ensino e aprendizagem de língua, reside fundamentalmente na questão do olhar. Assim sendo, não há como entender a sala de aula de língua estrangeira sem lançar mão dessa percepção. Em contraste com a metáfora das lentes de uma máquina fotográfica, tal como proposto pelos PCN, acredito que uma visão mais plural e, portanto, mais inclusiva das habilidades que competem para o desenvolvimento na língua-alvo, é aquela representada pela metáfora do caleidoscópio. Essa imagem caleidoscópica é aquela que dialoga com a simultaneidade e, por isso mesmo, com o equilíbrio entre as habilidades na língua estudada.

Assim como no caleidoscópio, entendo que a aprendizagem de língua estrangeira somente terá relevância, se as habilidades

20 Termo utilizado por autores como Kramersch (1993) e Mendes (2004).

forem trabalhadas de modo articulado. Com o seu sistema de espelhos inclinados, o caleidoscópio apresenta, a cada movimento, uma série de combinações de imagens variadas. Isto posto, vejo o ensino de língua estrangeira como algo análogo a esta definição, isto é, como a utilização de habilidades que vão a pouco e pouco se complementando à medida que a língua-alvo é ensinada/aprendida.

Apesar de lançar mão de uma lógica também pautada no olhar, não há, na metáfora do caleidoscópio que aqui tomamos uma proximidade com o que trazem os PCN, isto é, a adoção de uma perspectiva compartimentada das habilidades na língua-alvo, separando-as como pontos focais a serem utilizados mediante as condições contextuais. Acredito, como venho sustentando ao longo desse capítulo, que as competências na língua-alvo devem ser trabalhadas de modo simultâneo, com o fito de contemplar, sobretudo, as múltiplas inteligências presentes em sala de aula.

Desse modo, acredito que o ensino de leitura, como habilidade protagonista, é um dos grandes responsáveis pela supressão dos direitos linguísticos do aprendiz, já que retira deste, a chance de engajar-se em pelo menos uma das habilidades na língua, habilidade com a qual venha a se identificar de modo mais intenso. Quantas vezes não nos deparamos com aprendizes que apresentam uma bela pronúncia ao cantarolar um trecho de música? Quantas vezes não nos surpreendemos com a criatividade interlinguística de alguns aprendizes ao nos mostrarem, voluntariamente, um pequeno bilhete escrito na língua-alvo? Todas essas questões parecem apontar para a emergência de um ensino de línguas que, muito além de garantir o desenvolvimento das quatro habilidades, tenha em sua agenda uma preocupação genuína com as múltiplas inteligências e com a motivação do aprendiz.

A despeito dos mais de vinte anos desde a publicação de seu livro “Por que ensinar língua estrangeira na escola de 1º grau”, Costa (1987) apresenta uma lúcida e atual percepção em torno do aspecto motivacional que deve estar presente em sala de aula e que traz uma vinculação flagrante à noção das inteligências múltiplas. A respeito disso o autor pontua:

O aluno tende a gostar das atividades nas quais acredita obter sucesso. Assim, da mesma forma que existem estilos diferentes de aprendizagem, existem estilos motivacionais diferentes, por sua vez dependentes de aspectos como autoconceito e a percepção do julgamento dos outros. (COSTA, 1987, p. 42).

Desse modo, nos questionamos: como permitir que o aprendiz de língua estrangeira obtenha uma experiência significativa de aprendizagem, sem oferecer-lhe uma gama de vivências na língua-alvo? Entre as referidas vivências convertem-se como fundamentais aquelas que dialogam com o autoconhecimento, a metacognição e a relação com os outros interactantes do discurso, aspectos que só se dão em plenitude, quando respeitada a integralidade da língua-alvo em todas as suas habilidades. Ainda a respeito da motivação na aprendizagem de língua estrangeira Costa afirma:

Ninguém questiona o princípio de que o aluno *não aprende*²¹ o que *não quer*²² aprender. Portanto, o papel ativo da criança²³ depende da relevância da tarefa. Não há como ajudar um aprendiz a ser disciplinado, ativo, plenamente engajado, a não ser que ele perceba

21 Grifo do autor.

22 Idem ao comentário anterior

23 Entendo que, apesar das diferenças típicas no comportamento de crianças e adultos, no que se refere à aprendizagem de línguas, haverá certa similaridade no que diz respeito ao engajamento na língua e à consequente motivação.

um problema enquanto problema e o que for proposto pelo professor, como *merecedor*²⁴ de atenção e digno de seu esforço. (COSTA, 1987, p. 42).

Em vista dessas asserções, faz-se precípua a percepção de que a aprendizagem na língua-alvo perpassa, necessariamente, pela relevância do insumo oferecido, ou seja, proporcionar o desenvolvimento massivo de uma habilidade, longe de significar engajamento linguístico de qualidade, implica na instauração de um ensino insensível às diferentes inteligências e estilos de aprendizagem.

Os estilos de aprendizagem e as diversas formas de agir discursivamente não devem ser silenciados em nome de um padrão de aprendizagem que elege a leitura como redentora e porta de entrada para o desenvolvimento *a posteriori* de aprendizes de língua estrangeira. Legar ao aprendiz o interesse pela melhoria e desenvolvimento na língua estudada apenas se dá quando há um mínimo de insumo das várias habilidades na língua. Assim, afirmar que o trabalho com leitura funcionaria como estímulo para o desenvolvimento futuro desses aprendizes, ao invés de figurar como uma ingenuidade, equivale a uma diminuição da responsabilidade formativa da escola no que compete à educação linguística.

A modo de conclusão

Nessas considerações finais, reafirmo, é fundamental admitir que a utilização da habilidade em leitura deve imiscuir-se às demais habilidades comunicativas, as quais são essenciais para a um trabalho que esteja em sintonia com as novas demandas do ensino

24 Grifo do autor

de língua inglesa. A adoção de habilidades extra-leitura, longe de significar uma mera ampliação do espectro de uso da língua inglesa, deve implicar no respeito às alteridades da sala de aula. Tal respeito advém, sobretudo, de um trabalho que, voltando-se para as várias formas de agir no discurso, contemple as múltiplas inteligências na sala de língua inglesa.

De modo geral, é possível afirmar que a aprendizagem genuína na língua inglesa, ou em qualquer outra língua estrangeira, apenas poderá se estabelecer com uma agenda que, desvinculando-se de modelos compartimentados de ensino, constitua uma espécie de heterodoxia transformadora, ou seja, desalojando, movendo e questionando o atual estado de coisas no ensino de línguas.

Essa postura é aquela que contribui, entre outras coisas, para o questionamento dos PCN enquanto documento datado, e de sua relação com o ensino/aprendizagem de língua inglesa em tempos de língua franca.

Referências

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília, DF: MEC, 1998.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio: linguagem códigos e suas tecnologias*. Brasília, DF: MEC, 2000.

COSTA, D. N. M. *Por que ensinar língua estrangeira na escola de 1º grau*. São Paulo: EPU; EDUC, 1987.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P.; MACEDO, D. P. *Literacy: reading the word and the world*. South Hadley, Mass: Bergin and Garvey Publishers, 1987.

KRAMSCH, C. *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University, 1993.

RAMOS, R. C. G. Instrumental no Brasil: a desconstrução de mitos e a construção do futuro. In: FREIRE, M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Org.). *Linguística aplicada e contemporaneidade*. Campinas, SP: Pontes, 2005. p. 109-123.

SANTOS, E. S. S. O ensino da Língua Inglesa no Brasil. *BABEL: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras*, v. 1, p. 1, 2011. Disponível em: <http://www.babel.uneb.br/n1/n01_artigo04.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2013.

Parte II

**A FORMAÇÃO
CONTEMPORÂNEA DE
PROFESSORES DE LÍNGUA
INGLESA**

Caminhos possíveis para a mudança das práticas de letramento nas salas de aula de Língua Inglesa

Letícia Telles da Cruz

Introdução

Ostermos *alfabetização* e *letramento* têm estado no foco das discussões sobre escolarização e, não raro, esses termos têm sido confundidos nas suas definições, por diversas razões. Compreender o sentido desses termos pode significar colaborar com o desenvolvimento crítico-reflexivo do profissional de educação e, conseqüentemente, com a sua prática pedagógica. Visando isso, trago à reflexão o papel da escola como agência de letramento. O que a escola tem oferecido aos aprendizes? Apesar de ser a mais importante agência de letramento, preocupa-se não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, voltada para o processo de aquisição de códigos, considerado indispensável para o sucesso e promoção na escola. (STREET, 1984, 2011; KLEIMAN, 1995; ROJO, 2009).

A nova concepção de heterogeneidade da língua e da cultura também prevê a heterogeneidade dos saberes em cada comunidade de prática, que estão presentes nas diversas formas de letramento como práticas socioculturais. Abrir a sala de aula para essas heterogeneidades pode significar transformar o caráter excludente da escola e essa transformação precisa ocorrer também nas salas de

aula de Língua Inglesa, espaço de interesse da autora desse artigo, e local de constantes pesquisas na área de Linguística Aplicada. Dessa forma, ao final do capítulo, teço sugestões sobre os possíveis caminhos para uma mudança das práticas de letramento nas salas de aula de Língua Inglesa, trazendo exemplos concretos de pesquisas.

O papel da escola como agência de letramento

O termo *alfabetização* é muito familiar tanto dentro do ambiente educacional, como fora dele. Algumas categorizações veiculadas pela mídia tais como analfabeto funcional, semianalfabeto, analfabeto, têm o objetivo de indicar que determinado grupo de pessoas está à margem da cultura escrita e, por isso, é considerado destituído de conhecimento. Se formos pensar assim, precisamos considerar, como diz Street (2011, p. 42), que “somos todos ‘analfabetos’ em provavelmente mais de 99% dos sistemas de escrita do mundo, o que nos faz lembrar que sabemos muito pouco”. Essas pessoas consideradas “analfabetas” conseguem se comunicar e, principalmente, conseguem realizar ações que lhes permitem viver em sociedade e assim, estão incluídas em determinada comunidade. Como aprenderam tudo isso, se não foram à escola? Será que somente a escola tem essa função? Será que o termo “alfabetização”, no sentido que vem sendo usado, contempla, de fato, as perguntas colocadas aqui? Obviamente, não!

A resposta a essa pergunta é negativa porque estamos falando de algo mais amplo que o processo de alfabetização comumente realizado nas escolas, com o seu sentido restrito de desenvolvimento de competências individuais no uso e na prática da escrita. Estamos falando sobre práticas de letramento, que Kleiman (1995, p. 19)

define “[...] como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Outra definição trazida por Rojo (2009, p. 11) que complementa a primeira, diz que “O termo *letramento* busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrimdo contextos sociais diversos [...], numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural”.

Nesse sentido, as práticas específicas da escola passam a ser apenas um tipo de prática, que desenvolve algumas habilidades e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita. Kleiman (1995) afirma, portanto, que a escola, a mais importante agência de letramento, preocupa-se não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, voltada para o processo de aquisição de códigos, considerado indispensável para o sucesso e promoção na escola.

Ela pontua que os estudos sobre letramento tiveram interesse inicial sobre o desenvolvimento social que acompanhou a expansão do uso da escrita desde o século XVI, mas, aos poucos, esses estudos foram se expandindo a fim de determinar os efeitos das práticas de letramento em grupos minoritários. Os estudos deixaram então de considerar um efeito universal de letramento, para pressupor efeitos que estariam relacionados às práticas sociais e culturais dos diversos grupos que usam a escrita. Essa foi uma das razões que levou Street (1984) a considerar que seria mais apropriado fazer referência a “letramentos”, no lugar de um único “letramento”.

Os estudos sobre letramento contribuíram para o surgimento do conceito “comunidades de prática”, criado para uma melhor

compreensão de como a língua é usada de formas diferentes, por grupos socioculturais diferentes, em contextos específicos, em uma mesma língua e mesma cultura. (BRASIL, 2006). São exemplos: as salas de bate-papo, o MSN Messenger, o WhatsApp, o Facebook, além de grupos profissionais específicos como os especialistas em informática que usam diversos termos vindos da língua inglesa. A característica marcante da comunicação desses grupos é o imediatismo, já que a interação comunicativa acontece em tempo real, o que seria o domínio da linguagem falada e não da linguagem escrita em sua forma tradicional. É por isso que a escrita usada nessas comunidades adquire características da fala, onde são usados ícones que expressam entonação, sentimento, etc.

No entanto, essas “comunidades de prática” não estão restritas apenas àqueles que têm acesso aos meios tecnológicos, ou fazem parte de grupos específicos como o exemplo citado dos especialistas em informática. As práticas de letramento existem em todo e qualquer grupo de pessoas que se relacionam, se comunicam, que estabelecem normas de convívio e conduta para o bem-estar e sobrevivência daquela comunidade e, portanto, vão além dos grupos que têm acesso às tecnologias de informação e comunicação em geral. Com base nessas observações, Street (1984) considera que o fenômeno de letramento extrapola o mundo da escrita. Assim, ao invés de admitir a existência de um grande divisor entre grupos orais e letrados, ele pressupõe a existência de interfaces entre práticas orais e práticas letradas. Se pensarmos em crianças que se comunicam tranquilamente com seus familiares e outros próximos linguísticos, antes mesmo de terem ido à escola e, portanto, de terem sido alfabetizadas, entenderemos que elas se comunicam porque já possuem estratégias orais letradas adquiridas em atividades do cotidiano.

O que a escola, considerada a mais importante agência de letramento, tem oferecido aos aprendizes? As suas orientações são congruentes às orientações de outras agências de letramento, como a família, a igreja, a comunidade? Via de regra, o que percebemos são práticas de letramento completamente díspares e distanciadas. A escola, ao estabelecer as normas linguísticas aceitas e praticadas pela sociedade considerada “cultura” e “letrada”, se fechou para outros tipos de letramento e, o que é pior, deixou de considerar o ser social representado por cada aluno, alguém ao mesmo tempo ímpar e plural, e que precisa também do auxílio da escola, para se desenvolver criticamente.

Apesar da reincidência de uma prática escolar descontextualizada e excludente, muitas discussões e reflexões têm acontecido ao longo dos tempos, com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação não só do aluno, como também do professor, atendendo as suas necessidades e expectativas na estruturação do currículo. No Brasil, a demanda para a realização das Orientações Curriculares para o Ensino Médio - OCEM (BRASIL, 2006) partiu da retomada das discussões dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio - PCNEM (BRASIL, 2000), tendo em vista que essa etapa é considerada “[...] conclusiva da educação básica de toda a população estudantil. Isso desafia a comunidade educacional a pôr em prática propostas que superem as limitações do antigo ensino médio, organizado em função de duas principais tradições formativas: a pré-universitária e a profissionalizante”. (BRASIL, 2002, p. 8). O novo ensino médio, nos termos da Lei (LDB, 1996), deixaria de ser apenas preparatório para o ensino superior (foco na compartimentalização do ensino) ou estritamente profissional (especialização para a prática laboral), para assumir a responsabilidade de completar a educação

básica, buscando a formação cidadã e profissional, bem como a preparação para estudos posteriores.

O que está por traz dessas propostas para melhoria na educação e que tem motivado a constante (re)elaboração de documentos oficiais, que visam auxiliar gestores, coordenadores, professores e alunos nos ambientes educacionais, é uma ampliação e/ou mudança na concepção de língua e cultura. As discussões sobre a heterogeneidade da língua e a diversidade sociocultural e linguística de cada povo, volta à tona, dando voz aos silenciados por muito tempo por conta de uma educação excludente, homogênea, baseada em parâmetros externos à nossa cultura, mas considerada apropriada pela classe dominante, para a manutenção do que vivemos até os dias de hoje. Na nossa história da educação, várias tentativas e ações foram implementadas, buscando garantir o direito a uma educação protagonista, cidadã, inclusiva, a exemplo de Teixeira (1999) e Freire (1987), portanto não se trata de uma discussão contemporânea, mas sim de sua retomada.

Segundo as OCEM,

A visão limitadora de ‘alfabetização’ (a que considera o usuário apenas como consumidor da linguagem) deve-se a uma compreensão antiga, ou seja, àquela que vê a linguagem fora de seu contexto significativo. De maneira descontextualizada, a linguagem é trabalhada como pura estrutura linguística, fora de sua prática social. Porém, é nessa prática social que se encontram as ideologias, as relações de poder, as entrelinhas, as ironias. (BRASIL, 2006, p. 95).

Os estudos sobre letramento têm levado à constatação de que as práticas de linguagem diferem dentro de uma mesma cultura e mesma língua e, com isso, questiona-se o conceito de cultura e língua como algo homogêneo. A nova concepção de heterogeneidade da

língua e da cultura também prevê a heterogeneidade dos saberes em cada comunidade de prática. “Esses saberes e conhecimentos heterogêneos estão presentes nas diversas formas de letramento como práticas socioculturais. Abrir a sala de aula para essas heterogeneidades pode significar transformar o caráter excludente da escola.” (BRASIL, 2006, p. 108).

Para Street (1984) as práticas de uso da escrita na escola, sustentam-se em um modelo classificado por ele como *autônomo*, onde a característica de “autonomia” refere-se ao fato de que a escrita seria independente do seu contexto de produção para ser interpretada, ou seja, no processo de interpretação de um texto não seriam levadas em conta as estratégias orais dos interlocutores, já que o texto escrito tem uma lógica própria e é um produto completo em si mesmo. Esse modelo pressupõe que o letramento se desenvolve quando associado ao progresso, civilização e mobilidade social. A escola, apoiando-se nesse modelo, faz distinção entre letramento e escolaridade, assume uma única direção para o seu desenvolvimento (homogeneização) e considera que ascensão social e habilidades cognitivas são consequências diretas do letramento.

No entanto, podemos observar na realidade que essa relação de causa e efeito (letramento → progresso e/ou mobilidade social), defendida pelo modelo autônomo, não é regra. É frequente ouvirmos falar de pessoas que enriqueceram sem terem concluído, muitas vezes, o ensino básico, ou até mesmo, adentrado à escola. A recíproca também é verdadeira. Apesar disso, esse critério valorativo tem sido mantido, como critica Street (2011, p. 36): “As pessoas são analfabetas, portanto, seu processo cognitivo é inferior, seu desenvolvimento econômico é prejudicado, suas

relações de gênero são pobres. Ouve-se isso frequentemente: se há formas de exploração [...], dê-lhes alfabetização, e tudo se resolverá”.

Em oposição ao modelo autônomo, Street (1984) propõe o modelo ideológico, que considera que toda prática de letramento apresenta, em sua natureza, fatores de ordem ideológica e política. Assim, os significados de letramento vão depender da instituição social na qual determinada prática está inserida. Com isso ele pressupõe a existência de interfaces entre práticas orais e práticas letradas, ideia que Kleiman (1995, p. 29) vem concordar ao considerar que “[...] adotando o pressuposto do dialogismo na linguagem e da polifonia do texto, a oralidade e a escrita podem ser investigadas não apenas da perspectiva da diferença, mas também da perspectiva da semelhança, do compartilhado.”

A partir dessa perspectiva, poderíamos pensar numa prática escolar onde a aquisição da escrita fosse um processo que dá continuidade ao desenvolvimento cognitivo da criança e não aquele que representa uma ruptura. Uma produção textual será cada vez mais relevante para o aprendiz, na medida em que ele puder ser fazer ouvir e dialogar com os seus diversos interlocutores. O texto ao qual eu faço referência vai além do texto escrito. É necessário considerar textos multimodais, que fazem parte do cotidiano desses aprendizes, para que eles se tornem leitores multimodais também e não apenas leitores do código escrito.

A proposta das OCEM (BRASIL, 2006, p. 97) é justamente levar à compreensão e conscientização de que [1] há outras formas de produção e circulação da informação e do conhecimento, diferentes das tradicionais aprendidas na escola; [2] a multimodalidade requer outras habilidades de leitura, interpretação e comunicação, diferentes das tradicionais ensinadas nas escolas; [3] a necessidade

da capacidade crítica se fortalece como ferramenta para interação na sociedade, para a participação na produção e construção de sentidos da linguagem.

Além de Kleiman (1995) e Street (1984), outros teóricos também se posicionam a favor de uma mudança na prática de letramento escolar, se quisermos, de fato, construir uma sociedade mais humana, justa e crítica, onde todos têm suas responsabilidades e direitos. Um exemplo é Barton (1994), que aponta para a necessidade de uma nova forma de falar sobre letramento e, para isso, o autor propõe uma abordagem ecológica (*The ecological metaphor*) para mostrar como letramento está relacionado e faz parte de determinado ambiente, e ao mesmo tempo influencia e é influenciado por ele. Segundo o autor, a compreensão mais comum que temos sobre letramento, está ligada diretamente à escola que, geralmente, promove práticas completamente diferentes daquelas experimentadas por nós em nossas vidas diárias, nos diversos eventos de letramento que nos envolvemos, a partir do momento em que acordamos. Corroborando com essa ideia, Heath (1986, p. 24, tradução nossa) afirma que

As pesquisas atuais sobre letramento sugerem, consequentemente, uma expansão de definições, medidas, métodos e materiais por traz do ensino de letramento para incorporar não apenas habilidades adquiridas na escola, usos e funções do letramento, mas também suas contrapartidas e modificações em contextos externos à mesma.¹

1 *The current state of literacy research suggests, therefore, expanding the definitions, measures, methods, and material behind literacy teaching to incorporate not only school-based skills, uses, and functions of literacy, but also the counterparts and modifications of these in out-of-school contexts.*

Essas mudanças na prática de letramento escolar devem ter início na educação infantil, quando as crianças chegam às escolas já com diversas práticas sociais de letramento, que se constituem um campo fértil para descobertas, comparações, indagações, pesquisas, em função do caráter heterogêneo do próprio ambiente escolar. Cabe ao professor ser sensível e preparado o suficiente para saber mediar o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, valorizando o conhecimento prévio de cada aluno. Só assim, esse aprendiz se sentirá, de fato, acolhido pelo contexto escolar e aproveitando esse ambiente que deve fomentar discussões e reflexões, para sentir-se um cidadão ativo, consciente, crítico, empoderado.

Letramento & Empoderamento

O termo *empoderamento* foi usado por Freire (1987) para referir-se à importância da educação com foco na transformação cultural, mais do que na adaptação social. Na sua concepção de ver o mundo e os sujeitos, Freire defende que empoderar é um processo construído de dentro para fora e não recebido, como se fosse herança. Sendo um processo que deve ser construído pelo próprio ser humano, “não podemos fingir que estamos empoderando alguém, se esse alguém depende de nós para seu empoderamento”, conforme afirma Figueroa (1993, p. 102, tradução nossa),² corroborando com as ideias de Freire. Para a autora, empoderar engloba avaliação, reavaliação, ação e mudança.

Apesar da importância da educação pelo empoderamento, isso não tem de fato ocorrido em muitas regiões do nosso país. Em seu livro *Letramentos Múltiplos: escola e inclusão social*, Rojo

2 *We cannot pretend to be empowering anyone if they are dependent on us for their empowerment.*

(2009, p. 8), traz à reflexão os resultados ineficazes de alunos, com relativa longa duração de escolaridade, diante das avaliações a que são submetidos, a exemplo do ENEM. Esse fato a faz levantar alguns questionamentos extremamente importantes para o ensino de línguas: como alunos de relativamente longa duração de escolaridade puderam desenvolver capacidades leitoras tão limitadas?; a que práticas de leitura e propostas de letramento estiveram submetidos [...]?; a que textos e gêneros tiveram acesso?; trata-se de ineficácia das propostas?; de desinteresse e enfado dos alunos?; de ambos?; o que fazer para constituir letramentos mais compatíveis com a cidadania protagonista?

Esses questionamentos retratam a situação vivida no contexto brasileiro no que se refere à reprodução do *status quo* pela escola, “[...] agravada pela pobreza e pelo analfabetismo generalizado, que tornam as consequências desse processo cíclico de reprodução da desigualdade muito mais desumanas” (KLEIMAN, 1995, p. 45). A desigualdade de oportunidades antecede a escola e é perpetuada nela, através da prática do modelo *autônomo* de letramento. Uma criança nascida em uma família com bom nível de escolarização estará exposta a eventos de letramento como leitura de livros, conversas cotidianas, explicações mais elaboradas, que lhe propiciarão uma vantagem cognitiva futura, na fase escolar, em relação a outras que não tiveram essa mesma oportunidade. Isso não quer dizer que as crianças em desvantagem cognitiva na fase escolar, não tenham participado de eventos de letramento na fase pré-escolar, mas indica que a escola tem nivelado a sua prática de letramento para atender aqueles que, ela julga, terem “condições” para desenvolverem determinadas habilidades que lhes garantam sucesso futuro, sendo, portanto, uma prática social excludente para a grande maioria.

Ao valorizar as diferenças, a escola estará aceitando e “abrindo as portas” para que seus alunos participem das várias práticas sociais de letramento, de maneira ética, crítica e democrática. Para isso, Rojo (2009) defende que a educação linguística deve levar em conta os multiletramentos (promovendo o contato entre os letramentos institucionais, valorizados e os letramentos culturais locais), os letramentos multissemióticos (ampliando a noção de letramento para a imagem, a música, além da escrita) e os letramentos críticos e protagonistas (ensinando os alunos a aprenderem, na prática escolar, a fazer escolhas éticas entre os discursos). Esse tipo de prática de letramento escolar certamente garantirá o empoderamento do aluno, que será capaz de avaliar situações e tomar decisões em sua vida a partir de um posicionamento crítico e consciente.

Um trabalho muito interessante nesse viés foi desenvolvido por José Henrique de Freitas Santos³, sob o título “Etnoescrituras: o hip hop como oficina de leitura e escrita multimodais”. Esse trabalho é fruto de algumas hipóteses iniciais que sustentam o projeto Etnoescrituras: proficiência multimodal de leitura e escrita em contextos extraescolares, coordenado pelo próprio pesquisador, e está vinculado ao grupo de pesquisa RASURAS, na Universidade Federal da Bahia. Nesse texto, Santos aborda a difusão do movimento hip hop pelo Brasil, onde os jovens da periferia vêm tecendo produtivas redes de leitura e escrita multimodais (verbal - oral e escrita, visual, gestual, sonora), apesar de muitos deles não terem sequer concluído o ensino básico. Esses jovens formam-se nas ruas através da arte-escrita do grafite, do movimento corporal fluido do break, do ritmo e a poesia do rap, do plágio do DJ que

3 Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem19/COLE_2643.pdf>. Acesso em: 09 fev. 2012.

constrói a sua própria arte a partir da recomposição de fragmentos e, principalmente, da atitude, por meio da consciência étnica e de classe, bem como de ação política inclusiva.

Essa cultura não pode mais permanecer paralela à educação formal; ela precisa adentrar os muros das escolas para que os alunos possam desenvolver-se criticamente, valorizando sua própria cultura e respeitando as diferenças. Esse caráter emancipatório que a educação deve ter é defendido por Freire (1987), que pondera que alfabetizar é conscientizar, para que o oprimido possa admirar, objetivar, desmistificar e criticar a realidade envolvente do mundo. Nota-se que o sentido que Freire atribui a alfabetizar é bem mais amplo do que aquele que vem sendo usado nas escolas, caracterizado por Street (1984) como letramento autônomo. Para Freire, o caráter social e dialógico compõe a essência da educação. Nessa concepção, o perfil do aprendiz é aquele capaz de compartilhar, recriar, recontextualizar e transformar, e não aquele que reproduz conhecimentos estanques.

Práticas de letramento nas salas de aula de língua inglesa (LI)

O ensino de língua inglesa nas escolas públicas da maior parte do Brasil tem sido tema de pesquisas dentro da área de Linguística Aplicada já há algum tempo e diversas discussões têm sido fomentadas por pesquisadores e educadores, preocupados em contribuir para a melhoria das condições de ensino/aprendizagem desse idioma. Não entrarei nessas discussões nesse momento, mas partirei delas para fazer algumas reflexões sobre o ensino de língua inglesa nas escolas públicas, a partir de crenças de alunos com os quais tenho convivido, a fim de sugerir possíveis caminhos para uma

prática relevante, de forma a aproveitar ao máximo o ambiente da sala de aula de LI, para ajudar na construção do pensamento crítico dos alunos.

Realizar uma pesquisa⁴ com estudantes do Curso de Letras com Inglês da UNEB, no Campus de Conceição do Coité, interior da Bahia, a 210 km da capital, voltada para o estudo das crenças de professores em formação sobre sua proficiência em LI, nos possibilita (a mim e aos sujeitos da pesquisa) a prática da reflexão sobre nossas vidas no papel de estudantes desse idioma e no papel de professores. Esses alunos são egressos de escolas públicas da região e serão absorvidos por elas ao concluírem o curso, agora no papel de professores. As suas experiências ainda enquanto alunos dessas escolas e as suas expectativas quando decidiram por um curso de formação de professor em LI, estão alicerçadas em crenças que foram construídas ao longo de suas histórias, definida por Barcelos (2001, p. 72) como “[...] opiniões e ideias que alunos (e professores) têm a respeito dos processos de ensino e aprendizagem de língua”.

No discurso desses alunos observamos que eles atribuem a deficiência na competência linguístico-comunicativa, ao ensino precário pelo qual passaram durante os Ensinos Fundamental e Médio, e esse tipo de insatisfação ficou visível em algumas respostas geradas pelo questionário aplicado em dezembro de 2011, como primeira parte da pesquisa de campo. Na avaliação que fizeram da aprendizagem do idioma nesse período de aprendizagem, destaco o registro de três alunos para efeito de exemplificação: [1] “havia

4 Pesquisa desenvolvida no Mestrado de Língua e Cultura da UFBA, sob a orientação da Profa. Dra. Edleise Mendes, entre 2011 e 2012, sob o título *Crenças de professores em formação sobre a sua proficiência em língua inglesa*. Os resultados dessa pesquisa motivaram a realização de um estudo longitudinal para ressignificação de crenças de professores em formação, que teve início em 2013, através do programa de Doutorado em Língua e Cultura da UFBA.

muita tradução de textos, isso eu avalio como bom, pois foi o que me deu suporte para a interpretação de textos”; [2] “foi um período conturbado, pois não tinha livros para estudarmos. A maneira que os professores ensinavam não motivava aos educandos a se prender com a disciplina”; [3] “meu primeiro ano foi contagiante. Não tínhamos livro, mas trabalhávamos diálogos, exercícios. Para mim foi muito bom. Nos seguintes foram mais voltados à gramática, mas eu não me importava”.

No primeiro excerto podemos observar a crença implícita de que para se aprender uma língua estrangeira é preciso traduzir e, o equívoco de achar que tradução e interpretação de textos estão necessariamente interligadas. Interpretar é uma competência que deve ser desenvolvida e que vai além de uma tradução interlingual, nos moldes em que era feita por esses alunos. No segundo excerto o aluno aborda a questão do livro didático (LD) como único recurso possível para o ensino de uma língua, bem como a desmotivação dos alunos diante de uma prática docente considerada por eles ineficaz. O terceiro excerto mostra outras alternativas de recurso, além do LD, para uma aula de língua, mas faz uma divisão clara na prática docente: no primeiro momento está voltada para a oralidade onde a gramática certamente está implícita naqueles diálogos e no segundo momento, o enfoque é dado à gramática pura, sem contextualização. Apesar de essa aluna mostrar-se intrinsecamente motivada para a aprendizagem da língua inglesa, a prática com enfoque estritamente gramatical certamente não era relevante aos alunos.

Esses três exemplos contemplam questões que estão sendo tratadas não apenas nesse capítulo, mas em discussões mais amplas na área da Linguística Aplicada – a formação de leitores críticos, capazes de interpretar textos multimodais; a necessidade de se

compreender tradução, não apenas interlingual, mas intersemiótica, como estratégia para o desenvolvimento dessa competência leitora; a importância da seleção de livros didáticos que tragam uma variedade de gêneros textuais relevantes para aquela realidade discente; o trabalho com textos diversos como recurso para o desenvolvimento da competência comunicativa e não como pretexto para se trabalhar gramática pura e descontextualizada. Ao discutir e refletir sobre todos esses pontos, estamos discutindo, de forma mais abrangente, as práticas de letramento nas salas de aula de língua inglesa, ainda muito voltadas para o letramento autônomo; o empoderamento dos aprendizes a partir de uma formação crítica; bem como a formação continuada dos professores, que precisam estar atentos às suas práticas e tomar consciência de suas crenças, ainda enquanto aprendizes, para que sejam protagonistas do seu próprio processo de ensino/aprendizagem.

Além dessa pesquisa sobre crenças de professores de LI em formação, vários outros trabalhos têm sido realizados por estudiosos que igualmente acreditam no potencial dos alunos e na necessidade de ajudá-los a se desenvolver criticamente dentro da sociedade da qual fazem parte, para que possam atuar nela e para ela positivamente. Cito, como exemplo, a elaboração de um caderno pedagógico destinado a estudantes de inglês do Ensino Fundamental e Médio da Escola Estadual Santos Dumond, em Curitiba, implementado em dezembro de 2008, sob orientação do Professor João Negrão, da UFPA, Instituição de Ensino Superior vinculada ao Projeto, e executado pela Professora Neiva Pini Rabone, do Curso PDE. Tendo como tema “Letramento na língua inglesa numa visão crítica e cidadã”, a realização desse projeto buscou oportunizar aos alunos situações de aprendizagem em língua inglesa que lhes propiciasse um

empoderamento na autonomia da compreensão dos discursos, do pensamento crítico-reflexivo, de forma a consolidar sua identidade social e cidadã. Para isso trouxe temas relevantes para essa faixa etária, que foram trabalhados com diferentes gêneros textuais, e puderam ser discutidos em língua materna e desenvolvidos na língua inglesa, através de estratégias linguísticas e metodológicas apropriadas.⁵

Outro trabalho também voltado para aprendizes de língua inglesa foi o publicado por Mattos (UFMG) e Valério (UFF) em 2010, cujo objetivo foi suscitar reflexões acerca dos pontos de contato e distanciamento entre o ensino comunicativo (EC), abordagem amplamente difundida para o ensino de língua inglesa no Brasil, e o letramento crítico (LC), proposta recentemente feita pelas novas OCEM (BRASIL, 2006). Apesar de díspares em relação à base teórica da qual são oriundas,⁶ as autoras chamam atenção de que elas compartilham alguns conceitos básicos, dentre eles o protagonismo do aprendiz e a centralidade da heterogeneidade e dão enfoque a algumas questões que se constituem excelentes veios para a transposição didática, como a noção de gênero textual, de autenticidade, os multiletramentos, assim como algumas

5 Disponível em: <www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1751-6.pdf>. Acesso em: 09 fev. 2012.

6 Enquanto o EC tem sua origem na Filosofia da Linguagem, Antropologia Linguística e Linguística Sistemática, o LC fundamenta-se na Teoria Social Crítica, Pedagogia Crítica, Pós-Estruturalismo. O objetivo do EC é o desenvolvimento da competência comunicativa (usar a língua para aprender e aprender a língua para usar), ao passo que o objetivo do LC é o desenvolvimento da competência crítica (aprender para transformar). Dessa forma, a língua no EC é vista como recurso dinâmico para a criação de significados, e é implementada por atividades que envolvem comunicação real, enquanto que no LC a língua é considerada instrumento para reconstrução social, e deve ser promovida por diálogo que elicie a crítica social (MATOS; VALÉRIO, 2010, p. 140).

práticas pedagógicas disseminadas por abordagens voltadas para o desenvolvimento da consciência linguística.

Mattos e Valério (2010) trazem à reflexão o quão compatível é para as duas abordagens em foco, o contato do aprendiz com sistemas alternativos também das comunidades de fala da língua-alvo, para identificação das diferenças discursivas e sócio-culturais nos dois idiomas, dentro de uma prática intercultural onde o aprendiz constrói o seu Eu, em oposição ao Outro, por meio do conhecimento e respeito às diferenças, como propõe as OCEM, que objetivam, dentre outras coisas, introduzir teorias sobre a linguagem e as novas tecnologias (letramentos, multiletramentos, hipertexto) e dar sugestões sobre a prática de ensino de línguas estrangeiras por meio delas (BRASIL, 2006, p. 87).

Todos esses exemplos citados mostram que há caminhos possíveis para que a prática de letramento nas salas de aula de LI das escolas públicas torne-se mais relevante, autêntica, significativa e que possa contribuir para o desenvolvimento não só da competência linguístico-comunicativa, como também da competência crítica e reflexiva dos alunos. Para tanto, alguns pontos precisam ser considerados, a começar pela necessidade de se pensar no ensino/aprendizagem de línguas baseado em gêneros. Bathia (2001) pontua que os gêneros se definem essencialmente em termos do uso da linguagem em contextos comunicativos convencionados, que dá origem a conjuntos específicos de propósitos comunicativos e que estabelecem formas estruturais relativamente estáveis. O autor propõe o uso de diferentes gêneros como recurso pedagógico eficiente para o planejamento de programas de ensino de línguas, situados em contextos simulados de atividades em sala de aula, pois

podem oferecer soluções efetivas para problemas pedagógicos, além de outros problemas de uso da linguagem.

Uma vez que a teoria dos gêneros tenta responder por que os membros de comunidades discursivas específicas usam a língua da maneira como fazem, ela estuda o comportamento linguístico situado. Essa visão da linguagem em uso baseia-se na contribuição de quatro elementos: o propósito comunicativo; o produto, que são os artefatos textuais ou gêneros; as práticas discursivas e, finalmente, os atores, que são os membros das comunidades. Dessa forma, Bhatia (2002) propõe um modelo de análise de gêneros em multiperspectivas: (1) a perspectiva sociocrítica que trata do discurso como prática social, oportunizando os alunos o estudo da língua real e o uso situado da linguagem, promovendo, conseqüentemente, uma aproximação do conteúdo do livro às práticas discursivas dos alunos, nos seus campos de atuação em sociedade; (2) a perspectiva sociocognitiva que trata do discurso como gênero, como ele se organiza através de modelos; (3) a perspectiva textual que trata do discurso como texto, ou seja, como ele se organiza linguisticamente.

A teoria dos gêneros termina por abarcar outro aspecto que merece atenção para fins de uma prática de letramento de LI que seja significativa aos aprendizes, que é a escolha do livro didático (LD). Essa escolha deve ser feita pela caracterização genérica e não pelas propriedades linguísticas. A interação sociocultural deve ser o aspecto fundamental, por isso o livro deve propiciar um trabalho com a língua estrangeira em questão, a partir de uma proposta contemporânea de letramento. Isso implica em contemplar tanto o aspecto linguístico, através do desenvolvimento das quatro habilidades, quanto o aspecto crítico-social, por meio de assuntos contemporâneos e relevantes para o público-alvo, que permitem a

extrapolação do próprio LD para o contexto dos alunos, para que conheçam os seus próprios valores e ideologias.

Dentro dessa concepção de letramento como prática sociocultural da linguagem, que considera a heterogeneidade da linguagem, da cultura e do conhecimento, não cabe mais o ensino de língua inglesa com enfoque na leitura, minimizando a importância do ensino de habilidades orais, como proposto pelos PCN de Língua Estrangeira (BRASIL, 1998). Faz-se necessário uma mudança de compreensão das quatro habilidades comunicativas, como partes integrantes de uma linguagem. Em resposta a essa demanda, as OCEM (BRASIL, 2006) trazem, como novidade, a proposta de incluir o desenvolvimento da comunicação oral no programa de línguas estrangeiras. Por isso, sugerem [1] o desenvolvimento da leitura, da comunicação oral e da escrita como práticas culturais contextualizadas e [2] o planejamento de curso para as aulas de línguas estrangeiras a partir de temas, de forma que as habilidades possam ser desenvolvidas. A proposta é “[...] educar por meio do aprendizado de línguas estrangeiras” (BRASIL, 2006, p. 113).

Ao levar em consideração o contexto social e cultural dos alunos, a educação estará contribuindo para a emergência de um sujeito reflexivo, capaz de retornar a si mesmo nas suas atitudes e nos seus pensamentos, e a sala de aula de língua inglesa poderá vir a ser considerada como o meio de contato e relação com o mundo, onde o aprendiz aprenderá a valorizar a sua língua-cultura através da compreensão e apreensão do que é real.

Considerações finais

Voltando às falas dos meus alunos ao avaliarem a própria aprendizagem de LI durante os Ensinos Fundamental e Médio, podemos perceber a distância que geralmente se estabelece entre as práticas de letramento nas salas de aula de LI nas escolas públicas e as práticas de letramento social. Esse cenário, no entanto, pode mudar e já está mais do que provado que há meios para isso.

O desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo dos alunos de LI, especialmente daqueles que se tornarão futuros professores desse idioma, através da conscientização do nosso estado de sujeitos “assujeitados”,⁷ bem como das nossas crenças, poderá contribuir para que o ensino de línguas em geral se torne relevante. Só assim, poderemos nos perceber membros de comunidades discursivas, com propósitos comunicativos individuais e sociais, capazes de nos expressar por meio de uma variedade de gêneros textuais que representam a linguagem em uso. Esse é o papel da educação pelo empoderamento.

Para tanto, Street (2011, p. 49) pondera que a relação entre professor e aluno precisa ser diferente da que costumamos encontrar. Os alunos não são espaços vazios que precisam ser preenchidos, eles “[...] estão engajados em uma sociedade, em uma cultura em que a escrita pode ocupar grande espaço. Cada um deles pode não ter conhecimento de todas essas escritas; eles podem não

7 Considero aqui a concepção de sujeito na instância do discurso, teorizada por Michel Pêcheux (1969, 1975 apud INDURSKY, 1998, p. 115), onde o sujeito é percebido a partir de lugares socialmente determinados. Assim sendo, o sujeito manifesta-se através de enunciados discursivos, que por sua vez estão relacionados com a ideologia vigente, “regulando o que pode e deve ser dito, mas também o que não pode, não deve ser dito”.

se sentir competentes o bastante para fazer o trabalho que querem fazer. Portanto, estamos lá para dizer ‘Deixem-nos ajudar naquilo em que vocês querem ajuda’. Esse deve ser o sentido do letramento – dialógico e heterogêneo na sua essência!

Para uma melhor visualização do que foi discutido até aqui, na tentativa de fazer uma reflexão sobre os possíveis caminhos para uma mudança das práticas de letramento nas salas de aula de língua inglesa, elenco a seguir, de forma concisa, as sugestões feitas nesse trabalho:

- Contribuir para a formação de leitores críticos, através do trabalho com textos multimodais ou multissemióticos (ampliando a noção de letramento para a imagem e a música, além da escrita);
- Trabalhar textos como recurso para o desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa e da competência leitora, e não como pretexto para trabalhar gramática pura e descontextualizada, contribuindo para que os alunos aprendam, na prática escolar, a fazer escolhas éticas entre os discursos (letramento crítico e protagonista);
- Compreender tradução, não apenas interlingual, mas intersemiótica, como estratégia para o desenvolvimento da competência leitora;
- Selecionar materiais didáticos que tragam uma variedade de gêneros textuais relevantes para aquela comunidade discente. A escolha de qualquer material didático, incluindo o livro a ser usado pelos alunos, deve ser feita pela caracterização genérica e não pelas propriedades linguísticas;

- Promover a integração dos quatro eixos do ensino de língua (leitura, produção escrita, oralidade, análise linguística), que também deve ser contemplada no LD;
- Promover o contato do aprendiz com sistemas alternativos das comunidades de fala da língua materna e da língua-alvo (educação linguística que leva em conta os multiletramentos), para identificação de diferenças discursivas e socioculturais nos dois idiomas, dentro de uma prática intercultural, onde o aprendiz constrói o seu Eu, em oposição ao Outro, por meio do conhecimento e respeito às diferenças.

Concluo, enfim, trazendo uma citação de Giroux, que traduz fielmente o papel da escola nesse processo de ensino e aprendizagem para qualquer área do conhecimento e não apenas de língua estrangeira. Para ele, nós precisamos levar em conta as funções intelectual e social dos professores, uma vez que “as escolas são lugares que representam forma de conhecimento, práticas de linguagem, relações e valores sociais que são seleções e exclusões particulares da cultura mais ampla. Como tal, as escolas servem para introduzir e legitimar formas particulares de vida social”. (GIROUX, 1997, p. 162).

Rerefências

BARCELOS, A. M. F. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 71-92, 2001.

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

BHATIA, V. K. Análise de gêneros hoje. *Revue belge de philologie et d'histoire*, Bruxelas, 1997. Tradução Benedito Gomes Bezerra. *Revista de Letras*, Bruxelas, v. 1/2, n. 23, p. 102-115, 2001.

BHATIA, V. K. Applied Genre Analysis: a multi-perspective model. *Ibérica* 4, p. 3-19, 2002.

BRASIL. Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, DF: MEC/SEF, 2006. v. 1. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13558:politicadas-ensino-medio&catid=195:seb-educao-basica>. Acesso em: 04 jan. 2012.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. *Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12657%3A>. Acesso em: 04 jan. 2012.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Médio*. Brasília, DF: MEC/SEF, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2012.

BRASIL. PCN + Ensino Médio. *Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, DF: MEC/SEF, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>. Acesso em: 04 jan. 2012.

FIGUEROA, E. Research and empowerment: who's empowerin' who? *Language & Communication*, Grã Bretanha, v. 13, n. 2, p. 101-103, 1993.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIROUX, H. A. Professores como intelectuais transformadores. In: GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997. p. 157-164.

HEATH, S. B. The functions and uses of literacy. In: EGAN, Kieran; CASTELL, Suzanne de; LUKE, Allan. *Literacy, society and schooling*. Cambridge: Cambridge University, 1986. p. 15-26.

INDURSKY, F. O sujeito e as feridas narcísicas dos lingüistas. *Revista Gragoatá*, Niterói, n. 5, p. 111-120, jul./dez. 1998.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. *Os significados do letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

LDB. LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. 6. ed. Brasília, DF: Edições Câmara/Câmara dos Deputados, 2011. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_6ed.pdf?sequence=7>. Acesso em: 04 jan. 2012

MATTOS, A. M. A.; VALÉRIO, K. M. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 10,

n. 1, p. 135-158, 2010. Disponível em: <<http://www.lettras.ufmg.br/profs/andreamattos/dados/arquivos/letramentocr%C3%ADticoxen sinocomunicativo.pdf>>. Acesso em: 09 fev. 2012.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

STREET, B. V. *Literacy in theory and practice*. New York: Cambridge University, 1984.

STREET, B. V. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, Marildes; TEODORO CARVALHO, Gilcinei (Org.). *Cultura, escrita e letramento*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2011. p. 33-53.

TEIXEIRA, A. *Educação e a crise brasileira*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999.

O professor crítico reflexivo e as demandas do ensino de li na pós-modernidade

Maiana Rose Fonseca da Silva

Introdução

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1998 apresentam questões e reflexões para que o professor de Ensino Fundamental possa ensinar da melhor forma a sua disciplina. No caso dos PCNs de Língua Estrangeira (LE) a orientação está pautada no ensino de leitura, já que esta seria a habilidade mais plausível a ser ensinada diante das demandas do século XX para o uso de uma LE no Brasil (PCN, p. 20).

Estamos no sec. XXI. O imperialismo (principalmente) vindo dos Estados Unidos é crescente cada vez mais. O Brasil vem sendo palco de eventos mundiais importantes, a saber, Copa do Mundo FIFA 2014 e Olimpíadas em 2016; nesta perspectiva, convém salientar que a maneira de ‘encarar’ o aprendizado tradicional de LE pautado apenas no ensino da leitura, vocabulário e gramática (no nosso caso de estudo, a Língua Inglesa, doravante LI) não mais se adéqua às necessidades dos alunos de Ensino Fundamental e Médio, os quais já não mais podemos chamar de aprendizes de inglês, mas sim de usuários dele, uma vez que palavras desta língua já estão incorporadas ao nosso *American Way of Life* (o jeito [norte] americano de viver) visivelmente espalhado no Brasil.

Interessa aos professores de inglês uma atitude crítica e reflexiva em relação às demandas do ensino/aprendizagem da LI na pós-modernidade, visto que o inglês é considerado como língua franca e as necessidades e usos desta já não são mais vistas somente para a leitura.

Diante deste contexto fica o questionamento: quais características os professores de LI poderiam ter para melhor ensinar a língua e quais aspectos poderiam ser levados em conta para que este ensino atinja as demandas da pós-modernidade?

Conceituando expressões

Para iniciar nossa conversa definiremos alguns conceitos que apresentamos nesse capítulo. Em primeiro lugar, explicaremos o que entendemos por ‘professor crítico-reflexivo’. Ora, refletir é uma ação inerente a todos os seres humanos, pois apenas os animais racionais têm capacidade de analisar, pensar e refletir. Refletir é repensar sobre situações, é detectar um problema e analisar as possíveis soluções.

A inserção do termo *professor reflexivo*, segundo Pimenta (2012, p. 23), é atribuído a Donald Schön que advoga a “valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta [...] é mobilizado pelos profissionais no seu dia a dia”; tal afirmação nos leva a crer que ser professor reflexivo é analisar, diariamente, através de sua prática pedagógica, quais problemas e possíveis soluções podem ser dadas a erros que porventura aconteçam em sala de aula.

Freire (1996) afirma que a curiosidade é peça importante para indagação, para os questionamentos e através da continuação da curiosidade o ser critica. Pimenta (2012, p. 27) acrescenta que

a reflexão não é suficiente, mas é necessário “[...] tomar posições concretas para reduzir tais problemas [aqueles encontrados em sala de aula]”.

Embasadas nas explicações acima, podemos chegar à conclusão de que a crítica procede da reflexão, ou seja, através da curiosidade nós indagamos, refletimos e assim tomamos posições adequadas para sanar os enganos cometidos em sala de aula. Na realidade, o movimento de reflexão e ação é cíclico, pois “A prática docente crítica [...] envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 1996, p. 38), desta forma podemos compreender que existe um contínuo: professores refletem-criticam-refletem, sendo assim um eterno pensar sobre a prática, agir sobre ela e repensar sobre as ações desenvolvidas. Surge daí a necessidade da formação continuada tão defendida por educadores tais como Libâneo (2011), Moita Lopes (1996) e Demo (2006).

E em segundo lugar, concebemos a definição de língua franca adotado por Siqueira (2010, p. 25): “[...] idioma de contato e comunicação entre grupos ou membros de grupos linguisticamente distintos em relação de comércio internacional e outras interações mais extensas”. Assim sendo, entre duas (ou mais) pessoas que estejam em algum tipo de comunicação (seja oral ou escrita) e uma não fale o idioma da outra, a língua de intermediação será a inglesa, certamente. É simples assim: o avanço da LI pelo mundo é inegável e sua utilização inevitável, o crescimento de *Inglês Mundial* é visto em todo o mundo, pois milhões de pessoas falam a língua em todos os continentes, acrescentando sotaques e maneiras diferentes de se comunicar.

O professor crítico-reflexivo de LI

Tentando perceber como age um professor crítico-reflexivo, pensamos que o potencialmente mais acertado seria enumerar características deste tipo de profissional. Para isto, usaremos como parâmetro o conceito de competências enumerado por Mendes (ainda no prelo). Bem, por competência, compreendemos como explícita Perrenoud (1999 apud ANTUNES, 2001) e se refere à “[...] faculdade de mobilizar diversos recursos cognitivos [...] – para, com eficácia e pertinência, enfrentar e solucionar uma série de situações ou de problemas”. Mendes, então, aponta as competências que são necessárias ao professor de línguas estrangeiras para o melhor desempenho de sua função, são elas:

- a) Competência linguística comunicativa – inclui o conhecimento da língua que o professor deve ter para ensinar aos seus alunos;
- b) Competência implícita – corresponde às crenças dos professores e suas atitudes de ensinar do jeito que ensinam; tais crenças são adquiridas ao longo da vida profissional e pessoal do professor, de suas experiências de vida, baseando-se naquilo no qual acredita.
- c) Competência teórico-aplicada – mobiliza saberes teóricos estudados nos livros, nas teorias e métodos e aplica de forma contextualizada na sala de aula. Podemos entender que tal competência se desenvolve ao longo de uma vida acadêmica, vida esta que não se encerra no momento da formatura na graduação, mas perpassa toda a caminhada

do professor seja na sua formação inicial quanto na continuada;

- d) Competência profissional – mobiliza a consciência que existe dos direitos e deveres da profissão e a necessidade da formação continuada para melhor desempenhar as ações profissionais. Ora todo e qualquer profissional tem, dentro de sua área de atuação, direitos e deveres, atividades a fazer e a cumprir, além do ‘dever’ de continuar sempre a buscar qualificação e inovação de suas práticas e a competência profissional mobiliza tais conhecimentos;
- e) Competência intercultural – mobiliza conhecimentos e atitudes utilizadas para a construção do diálogo em sala de aula de modo a respeitar as diferenças existentes entre indivíduos. Percebemos assim duas possibilidades: competência intercultural macro e competência intercultural micro. A macro trata do respeito e diferenças de culturas entre povos e nações e a micro traz atitudes de respeito e tolerância às diferenças existentes dentro da sala de aula, trata do bem se relacionar dos alunos com alunos; professores com alunos; professores com professores; pais e professores e etc.;
- f) Competência reflexiva- mobiliza a capacidade de reflexão, de criticidade e análise sobre o trabalho, reconstruindo a prática, saberes e reavaliando crenças e atitudes.

Após apresentação destas competências a uma atenta audiência no *II Updating Day no Campus XIV* da Universidade do Estado da Bahia, em Conceição do Coité, em 2012, alunos e professores acrescentaram a competência digital caracterizando-a como a que

mobiliza saberes e nos faz entender como utilizar as tecnologias de informação e comunicação (TIC) e como tirar melhor proveito delas no manejo e elaboração de aulas de LI. Relevante observação e acréscimo este, pois sabemos que as TIC estão em crescente uso nas salas de aula, bem como, são importantes aliadas para apresentarmos de forma contextualizada as LEs aos nossos alunos.

As competências aqui apresentadas nos servem como parâmetros para identificarmos quais características devem ser encontradas nos professores de LI na pós-modernidade e não implica exatamente uma descrição fechada de como devem ser estes professores, mas traz uma ideia do que acreditamos ser o potencialmente mais adequado para nossa explanação sobre as características do professor crítico-reflexivo de LI. Para maiores informações sobre tais características recomendamos ainda a leitura do artigo de Siqueira (2010) que apresenta um quadro com 39 pontos do *Perfil potencialmente mais adequado ao professor de ILI [Inglês como Língua Internacional] contemporâneo*.

As demandas da pós-modernidade

Para dar seguimento a esta conversa, precisamos tecer um pequeno comentário sobre o que entendemos por *pós-modernidade*. Quando tratamos do termo, temos em mente a realidade que sugere Libâneo (2011, p. 17):

O mundo contemporâneo - neste momento da história denominado ora de *sociedade pós-moderna*, *pós-industrial* ou *pós-mercantil*, ora de *modernidade tardia* - está marcado pelos avanços na comunicação e na informática e por outras tantas transformações tecnológicas e científicas. Essas transformações intervêm nas várias esferas da vida social, provocando

mudanças econômicas, sociais, políticas, culturais, afetando, também, as escolas e o exercício profissional da docência.

O mesmo autor enumera as modificações que ocorreram nos últimos tempos, como por exemplo, a globalização, a competitividade no mercado, os novos padrões de produção e consumo, o advento de tecnologias cada vez mais avançadas, o surgimento de novas profissões e o desaparecimento de outras, exigindo habilidades cognitivas e intelectuais diversas como forma de acompanhar as mudanças que a *pós-modernidade* traz. Segundo ele, “[...] há uma tendência de intelectualização do processo de produção implicando mais conhecimento, uso da informática e de outros meios de comunicação” (LIBÂNEO, 2011, p. 18); ainda destaca as mudanças no campo político e o poder subordinado às novas exigências mundiais (p. 18). Sendo assim, o processo de ensino/aprendizagem da LI não poderia ficar imune às novas demandas e perspectivas que o mundo pós-moderno implica.

Portanto, para atender às demandas da pós-modernidade, algumas características estão sendo levantadas para que o ensino de LI seja ‘ressignificado’, ou seja, saia do seu lugar de acomodação, de aparente inutilidade e descrédito para alcançar o lugar do conflito, da valorização e percepção da sua importância na sociedade atual; o que queremos dizer com isto é que ‘ressignificar’ o ensino de LI é trazer para sala de aula um processo de ensino/aprendizagem que disponha da realidade do aluno e que reflita os interesses deste aprendiz de forma crítica. Apresentamos, a seguir, algumas características que julgamos importantes serem observadas para que o ensino de inglês seja ‘ressignificado’; partimos da perspectiva de que a LI se apresenta num novo cenário ideológico e, para que

este novo paradigma de ensino seja contemplado de forma a trazer uma aprendizagem significativa é necessária a visão de que os nossos alunos de escolas públicas (alvo de nossas pesquisas, investigações e propósitos) não são mais meros aprendizes da LI, mas usuários constantes da língua e da cultura de origem (principalmente) norte americana, além disso encaramos esse atual paradigma numa nova situação de ensino, novas maneiras de ensinar e aprender a LI baseadas nas crenças dos professores e dos alunos.

A primeira característica que encontramos é que o inglês é uma língua internacionalmente falada, conferindo-lhe *status* de língua franca. De acordo com Kumaravadivelu (2006) a comunicação eletrônica é um dos traços mais fortes da atual fase de globalização. A internet tem sido responsável por espalhar a língua e cultura para todo o mundo. Além do uso constante da LI nos dias atuais, nos deparamos com a expansão do imperialismo norte americano. Rajagopalan (2003, p. 112) apresenta soluções para que professores de LI apresentem-se de forma crítica diante do imperialismo cultural e econômico que ora se apresenta, segundo o autor, “trata-se, antes de mais nada, de questionar a própria validade da teorização feita *in vitro* e da sua aplicação automática no mundo da prática”, trata-se de questionar a tradicional postura de subserviência. O autor ainda encoraja professores a “[...] proporcionar aos aprendizes capacidade de desenvolver formas de resistência e dar-lhes condições de enfrentar os desafios e decidir o que é melhor pra si” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 112). As questões levantadas por Rajagopalan (2003), Kumaravadivelu (2006) e Siqueira (2010) são de reflexões acerca do fenômeno de imperialismo linguístico que tende a maquiara “[...] premissas questionáveis que dizem respeito à identidade da língua” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 112). A linguística aplicada nos convida

a analisar tais sinais imperialistas que se processam através da língua e cultura que nos é imposta. Não se trata de ignorar ou evitar serviços, produtos e tendências que venham de países estrangeiros, mas trata-se de refletir e compreender as causas e consequências que o consumismo exagerado nos traz. Neste sentido, transcrevemos aqui um trecho de uma resenha escrita por Rajagopalan (2011, p. 56) sobre obra de Canagarajah (1999):

O livro de Canagarajah é um convite ao pensamento crítico sobre a questão, política e ideologicamente carregada, da expansão do inglês como a língua franca número um do mundo. O apelo que ele faz para que tomemos uma atitude crítica diante da hegemonia do inglês e sua exortação para que evitemos atitudes extremas, ou de rejeição xenófoba ou de submissão passiva, merece atenção de todos os que estamos envolvidos nessa empreitada.

Ainda Rajagopalan (2005 apud MOROSOV; MARTINEZ, 2008, p. 152) afirma que os professores de LI precisam “fazer com que os alunos aprendam a dominar a língua inglesa e não deixem a língua inglesa dominar seus próprios modos de pensar”.

É inevitável o uso da LI nos dias atuais, pois ela está presente desde atividades científicas ao entretenimento, seja em sua forma linguística, seja em sua forma cultural. Observando por este prisma, podemos entender que a orientação dada pelos PCN (1998) e corroborada por Moita Lopes (1996) de que a única função social para ensino de uma LE no Brasil seria apenas para leitura talvez não continue válida. Morosov e Martinez (2008, p. 151) acreditam que por conta da globalização a necessidade de comunicação entre as pessoas de diferentes países tem crescido e por isso o domínio da língua inglesa não pode faltar em currículo algum, “[...] parece que

uma pessoa que **fala**¹ outro idioma tem mais valor do que aquela que fala somente sua LI” [sua língua primeira, materna]. Miccoli (2011) nos lembra que ninguém nos perguntará “*Você lê e escreve em inglês?*”, mas nos perguntarão “*Você fala espanhol?*” corroborando com a ideia de que o falar a língua estrangeira (no caso do nosso estudo, a língua inglesa) hoje em dia é mais importante do que apenas ler e escrever na língua.

Ainda Miccoli (2011) nos alerta para o que seria a segunda característica para a ‘ressignificação’ do ensino de LI: a função social para o ensino de LI mudou nos últimos anos, não seria apenas o ensino da leitura, como orientam os PCN, mas agora envolve a tentativa de fazer nossos alunos saírem da situação de aprendizes e se tornem usuários da língua, utilizando-a de forma comunicativa:

O ensino de línguas com foco na comunicação, no uso da língua em sala de aula na interação entre professor e alunos através do desenvolvimento das quatro habilidades, embora desafiador, passa a ser um propósito a nortear as ações de professores em sala de aula [...]. (MICCOLI, 2011, p. 180).

Ora, num mundo pós-moderno onde as fronteiras estão mais curtas, as comunicações entre pessoas de diferentes partes do mundo estão mais frequentes, não seria digno negar estas oportunidades de aprendizagem da LI de forma comunicativa na escola. Eventos internacionais importantes têm acontecido no Brasil (como já dissemos, a Copa das Confederações em 2013, a Copa do Mundo FIFA 2014 e as Olimpíadas em 2016) corroborando para a necessidade de comunicação em LI.

Sabemos que o caminho a percorrer para que o ensino comunicativo de LI nas escolas públicas se concretize ainda é longo,

1 Grifo nosso.

mas compreendemos também que a atitude do professor crítico-reflexivo leva em conta as necessidades locais e contextualiza o processo de ensino/aprendizagem da LI inserindo o aluno às diversas atividades nas quais o inglês se faça presente (seja ouvir uma música, dar orientações, simular uma conversa com um turista, a ler placas espalhadas por toda a cidade).

Pelo que expusemos até aqui, cabe-nos pensar como terceira e última característica levantada para que o ensino de LI seja ‘ressignificado’, que não mais será possível ensinar a LI na forma ‘tradicional’.

Se a língua está inserida num contexto cultural, se sua funcionalidade não é neutra, se a função de ensino exige a aprendizagem das quatro habilidades linguísticas, não podemos acreditar que somente o ensino de gramática e vocabulário dará conta de toda essa demanda. Se entendemos que o professor de LI deva ter as competências que citamos no início desse capítulo, devemos compreender também que ele será autônomo suficiente para, a partir de suas crenças, abordagens e entendimento de como se dá o processo de ensino/aprendizagem, escolher seus métodos de para ensinar a LI.

Kumaravadivelu (1994) afirma que temos visto muitos métodos nascerem e morrerem ao longo do tempo e que continuaremos a procurar por uma solução válida para continuar a nos aprimorar cada vez mais no que tange ao ensino de LEs, reciclando e reinventando coisas novas para reformular velhas ideias. A este novo tempo de buscas, o autor chama de era *pós-método*. Ainda segundo ele, a era pós-método autoriza o professor a utilizar-se de suas crenças, experiências e autonomia para usar e/ou abolir métodos e técnicas que melhor convém ao seu contexto.

Essa nova era reconhece a capacidade do professor e aposta em suas habilidades e competências para ensinar. Portanto, acreditamos que para atender às demandas da pós-modernidade, no que diz respeito ao ensino de LI, o professor deverá estar focado às novas tendências do processo de ensino/aprendizagem baseado na era pós-método, à nova perspectiva de função social da LI no Brasil, a não neutralidade da língua e ao não desvencilhamento desta de sua cultura.

Considerações finais

O que podemos esperar, então de um professor crítico-reflexivo de LI? Será que ele realmente existe ou seria uma utopia? Bem, pelo que podemos perceber, segundo o que expusemos aqui é que este profissional precisa ser:

- a) um eterno ‘buscador’ que não se contenta apenas com aquilo que julga saber, mas busca ainda aquilo que não sabe;
- b) aquele que compreende a sua realidade e a de seus alunos, e trabalha sob a perspectiva que o contexto exige;
- c) um autônomo que procura ensinar a LI desvinculado de métodos prescritivos e descontextualizados posto que sua metodologia gira em torno de sua crença e dos anseios e necessidades de seus alunos;
- d) aquele que compreende que no mundo atual não mais é cabível tratar a língua como um instrumento neutro e despido de ideologias;
- e) alguém que combate a hegemonia linguística dos centros de ensino monopolizantes;

- f) um utilizador das tecnologias de informação e comunicação de forma a melhorar o aprendizado e fazê-lo mais significativo para os aprendizes;
- g) um profissional reflexivo que discute, conversa, pergunta e não se contenta com respostas prontas, buscando a interação com seus pares e críticos que vieram antes dele;
- h) aquele que continua em formação, aprendendo e compartilhando conhecimento.

No decorrer da nossa experiência docente, temos dedicado boa parte de nossos estudos à formação continuada e inicial de professores de LI. Nos últimos quatro anos estamos articulando o trabalho de cerca de 14 docentes de LI de oito escolas públicas diferentes em Salvador. Estas escolas fazem parte do Centro Educacional Carneiro Ribeiro – CECR que se localiza no bairro da Liberdade e adjacências. O nosso trabalho é surpreendente e pioneiro: a cada quinze dias nos encontramos para discutir, refletir, planejar, estudar, conversar e encontrar soluções para problemas pertinentes ao nosso fazer pedagógico no que tange ao melhor desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem da disciplina que lecionamos.

O movimento de ação-reflexão-ação dentro do nosso grupo tem nos feito pensar que ser professor crítico-reflexivo de LI não é uma mera utopia, mas uma fiel realidade que tem sido conquistada ao longo do tempo de trabalho. Nosso grupo (chamado de Articulação de Área de Língua Inglesa) tem desenvolvido atividades, materiais e observações com o intuito de desenvolver no CECR a ‘ressignificação’ do processo de ensino/aprendizagem de LI. Dentre os trabalhos já feitos, podemos citar: (1) aula de conversação-

professores aproveitam o tempo para conversar em inglês com os pares e com convidados estrangeiros; (2) reflexões acerca do material didático. Em 2011 a escola pública adota livro de inglês. Em 2012 professores do CECR se reúnem para avaliar e elaborar carta à editora responsável com elogios, reclamações e sugestões sobre o livro. A editora, gentilmente, respondeu aos professores; (3) projetos de ensino. Projetos envolvendo o cinema e a LI (*Projeto Rio*), a prevenção da dengue (*Projeto Dengue Fever*), comunicação entre os alunos de todas as oito escolas (*Projeto Pen Pal*) e coral fazem parte das atividades que apresentam a LI numa forma contextualizada aos alunos, colocando em prática a autonomia dos professores; (4) uso da TV pendrive. O uso das tecnologias de informação e comunicação disponíveis nas escolas são usadas com afincamento e responsabilidade pelos professores. Filmes, canções, *cartoons*, vídeos e slides são usados para o ensino da LI; (5) trabalhos que ajudam aos alunos a respeitar a cultura estrangeira e a se reconhecer dentro de sua própria cultura; (6) atividades que ajudem ao aluno a se valorizar como pessoa e cidadão do mundo; (7) além de grupos de estudos, palestras e seminários voltados para a discussão sobre o ensino/aprendizagem de LI.

Desta perspectiva, depreende-se, portanto, que muito se fez e ainda se pode fazer, mas o que importa é que quando este grupo olha para trás e consegue enxergar conscientemente os erros e acertos que tem cometido, se depara com atitudes de professores críticos-reflexivos tais como os apresentados em Alarcão (2010, p. 54):

Um pouco por todas as escolas estão a surgir grupos de professores que se constituem para estudar um assunto ou encontrar solução para um problema do seu quotidiano. Isso revela um comprometimento com a profissão, um desejo de aperfeiçoamento

profissional e uma manifestação de interesse pela melhoria da qualidade da educação.

Embora ainda a autora advirta que não basta ter boa intenção, mas os professores devem ser reflexivos “para ser[em] mais autônomo[s] e crítico[s]”, percebemos que, mesmo com todos os percalços que a educação ainda nos oferece, uma luz pode ser vista no fim do túnel para que o começo de um novo caminhar se processe, sendo assim, ser um professor crítico-reflexivo de LI não é uma utopia, mas uma realidade dentro de grupos de professores que são comprometidos e compromissados com sua nobre função de ensinar, educar e pesquisar.

Referências

ALARCÃO, I. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ANTUNES, C. *Como desenvolver as competências em sala*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos de ensino fundamental: língua inglesa*. Brasília, DF: MEC/SEC, 1998.

DEMO, P. *Formação permanente e tecnologias educacionais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KUMARAVADIVELU, B. A Linguística Aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. da (Org.). *Por uma Linguística Aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 129-148.

KUMARAVADIVELU, B. The Postmethod Condition: (e)merging strategies for second/foreign language teaching. *TESOL Quarterly*, v. 28, n. 1, p. 27-48, Spring 1994. Disponível em: <<http://links.jstor.org/sici?sici=0039-8322%28199421%2928%3A1%3C27%3ATPC%28SF%3E2.0.CO%3B2-2>>. Acesso em: 17 abr. 2012.

LIBÂNIO, J. C. *Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Questões da nossa época, v. 2).

MICCOLI, L. O ensino na escola pública pode funcionar, desde que... In: LIMA, Diógenes C. (Org.). *Inglês em escolas públicas não funciona?: uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 171-184.

MOITA LOPES, L. P. da. *Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996.

MOROSOV, I.; MARTINEZ, J. Z. *A didática do ensino e a avaliação da aprendizagem em língua estrangeira*. Curitiba: Ibpex, 2008.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 20-62.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística crítica: linguagem identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. p. 105- 114.

RAJAGOPALAN, K. Vencer barreiras e emergir das adversidades com pleno êxito, sempre com o pé no chão. In: LIMA, D. C. (Org). *Inglês em escolas públicas não funciona?: uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

SIQUEIRA, S. Inglês como língua internacional: por uma pedagogia intercultural crítica. In: SILVA, K. A. da. (Org.). *Ensinar e aprender línguas: na contemporaneidade: linhas e entrelinhas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010. p. 25-52. (Coleção: Novas perspectivas em Linguística Aplicada, v. 1).

Sou global, mas sou daqui: as questões identitárias e culturais dentro do contexto do ensino de Inglês como Língua Franca (ILF)

Kelly Barros Santos

Introdução

Desconstruir o pensamento de que há uma cultura hegemônica que viabiliza o acesso a uma língua estrangeira é um dos objetivos desse trabalho, já que esse conceito não contempla o status do inglês como língua franca (ILF) localizado dentro de uma sociedade multiétnica, constituída de uma imensa variedade cultural (SOUZA; FLEURI, 2003).

Devido a essa configuração, os princípios de um diálogo intercultural parecem abranger a diversidade cultural que é pertinente ao ILF, uma vez que as práticas pedagógicas, dentro de tal contexto, estarão voltadas para uma comunicação global e sem fronteiras, preservando, acima de tudo, a identidade dos indivíduos.

Sob essa ótica, o presente artigo irá tratar de um sujeito local que detém um inventário cultural muito significativo de maneira que os próprios signos não concorrem com os produtos de importação. Portanto, parte-se do pressuposto de que é importante considerar a cultura local como um ponto de partida em direção ao diálogo, lembrando que a intenção não é privilegiar cultura alguma, mas estabelecer o diálogo intercultural entre elas (MENDES, 2007).

O diálogo intercultural para o ensino de ILF

Esse é um momento de mundialização dos encontros culturais que possibilitam as trocas, compartilhamentos e ressignificações de crenças e valores relacionados à história e a constituição das línguas. A pós-modernidade revela um homem cambiante por natureza, realizando trocas que ultrapassam o valor material da moeda para atingir o capital simbólico do engajamento em diálogos comunicativos que superam os limites do nacionalismo e vão além das fronteiras políticas e linguísticas e, para isso, faz-se necessário que essa comunicação se dê através de um diálogo intercultural.

Além da possibilidade de suprir algumas necessidades comunicativas do homem contemporâneo, o interculturalismo, no contexto de ensino e aprendizagem de língua estrangeira ou segunda língua, surgiu em países anglófonos como um argumento em defesa do respeito e da abertura da cultura do Outro (WILSON, 2001; MOITA LOPES, 1996). Motta-Roth (2003, p. 9), por sua vez, acrescenta que o movimento intercultural surge também para “evitar reações etnocêntricas tão comuns em comunidades europeias e norte-americanas”. Em termos históricos, de acordo com Kramsch (1993, p. 85 apud MOTTA-ROTH, 2003, p. 9), o conceito de comunicação intercultural surge como uma resposta ao Acordo de Helsinque:¹ “A conclusão do Acordo de Helsinque compromete as nações que o assinam a encorajar o estudo de línguas e civilizações estrangeiras como um importante meio de expandir a comunicação

1 Firmado em 1975, enumerava princípios de coexistência pacífica entre trinta e três nações europeias, os Estados Unidos e o Canadá. O então presidente norte-americano, Jimmy Carter, nomeou uma comissão especial para avaliar o estatuto do ensino de línguas estrangeiras em seu país e o impacto disso na coesão interna da nação e nas relações exteriores (KRAMCSH 1993, p. 85 apud MOTTA-ROTH, 2003, p. 9).

entre os povos.” (KRAMSCH, 1993, p. 85 apud MOTTA-ROTH, 2003, p. 9).

Mediante os fatos da história e as mudanças nas relações humanas, Souza e Fleuri (2003, p. 69) declararam ser o diálogo intercultural

[...] uma prática que se preocupa com as relações entre seres humanos culturalmente diferentes uns dos outros. Não apenas na busca de apreender o caráter de várias culturas, mas, sobretudo, na busca de compreender os sentidos que suas ações assumem no contexto de seus respectivos padrões culturais e na disponibilidade de se deixar interpelar pelos sentidos de tais ações e pelos significados constituídos por tais contextos.

Por conseguinte, o diálogo intercultural pretende contribuir para a construção de uma leitura positiva da pluralidade social e cultural de ILF, a partir de um ponto de vista baseado no “[...] respeito à diferença, numa perspectiva de educação para a alteridade e na compreensão do diferente que caracteriza a singularidade e a irrepetibilidade de cada sujeito humano” (PADILHA, 2004, p. 14). Similarmente, Scheyerl e Siqueira (2006, p. 93) salientam que um diálogo intercultural é aquele que “privilegia o respeito às diferenças e dá visibilidade aos traços de identidade como construtores de uma política de solidariedade”. Diálogo solidário, mas não necessariamente pacífico. De acordo com Mendes (2007, p. 121), os conflitos entre culturas são inerentes, uma vez que

[...] não há encontro entre culturas ou entre povos distintos sem que esteja presente uma intrincada rede de forças e tensões que são provenientes do embate de diferentes visões de mundo. Não há encontro de diferenças sem conflito. (MENDES, 2007, p. 121).

Consoante Maher (2007, p. 265), não há como passar pelo “mutismo cultural e o conagraçamento geral sem que haja tensão e relações de poder desestruturadas”. Entretanto, os embates podem ser trabalhados dentro da esfera do *entrelugar*:²

A miscigenação, ou hibridismo, passa a ser entendida como processo inerente às interações e ao jogo de forças. As tradições e os valores são recriados, reconstruídos de modo dinâmico e flexível, tal como um organismo vivo. É esse o espaço liminar, fronteiro, polifônico da *intercultural*. Entendemos *intercultural* como os espaços de encontro-confronto dialógico entre as várias culturas, que podem produzir transformações e desconstruir hierarquias. É esse o *entrelugar* no qual todas as vozes podem emergir, manifestar-se, *in-fluir* – se assim podemos caracterizar a inclusão dos diversos fluxos, das inúmeras teias de significados. (BHABHA 1996, p. 96 apud MENDES, 2007, p. 74).

Para Kramsch (1993, p. 9), o *entrelugar* aloca a ‘terceira cultura’³ que nasce a partir da língua falada no ambiente de aprendizado do aluno. A autora elenca alguns termos a fim de estabelecer a relação entre o ensino de uma língua internacional e as culturas diversas (KRAMSCH, 1993, p. 91-92):

- a) Ao invés vez de simples trocas, estabelecer uma *esfera intercultural* – diferente de transferências mecânicas de

2 O termo em inglês utilizado por Bhabha (1996 apud MENDES, 2007) é *in-between*.

3 Kramsch (1993) fazia uso dos termos ‘terceira cultura’ e/ou ‘terceiro lugar’. Questionada sobre este último durante a mesa *The language/Culture Nexus in Language Study*, no XIX Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada (julho de 2011, UFRJ, Rio de Janeiro), a autora diz ter evoluído junto com a linguística e, por isso, concluiu que o termo ‘lugar’, na sua visão, parece dar um sentido muito estático; por isso, segundo a pesquisadora, sentiu-se inclinada a mudar o termo para *competência simbólica*.

informação entre culturas; isso inclui uma reflexão sobre a cultura nativa (C1) e a cultura alvo (C2);

- a) Desenvolver práticas pedagógicas onde o ensino de cultura acontece através do *processo interpessoal* – substituir a apresentação/prescrição de fatos culturais e comportamentos pelo ensino de um processo que se aplica ao entendimento do que seja ser estrangeiro, ou alteridade;
- a) Ensinar *cultura como diferença* – não abordar culturas como características nacionais e como se as identidades fossem estáticas e partissem de conceitos generalizantes e estereotipados, porque em cada cultura há uma variedade de fatores relacionados à idade, gênero, origem regional, *background* étnico e classe social;
- a) Realizar o *cruzamento de fronteiras disciplinares* – isso implica encorajar os professores a refletir e reler as práticas que abordam o ensino de cultura como um sistema fechado. No ensino de uma língua internacional, o professor precisa cruzar fronteiras disciplinares, políticas e, acima de tudo, ideológicas.

Além do ‘terceiro espaço’ onde se inserem os itens acima e onde estão acomodados o encontro e as trocas culturais, Kramersch (1993) sugere também o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural como um instrumento aliado às soluções de conflitos. Corbett (2003), em concordância com Kramersch (1993), acredita ser a competência intercultural, uma combinação de habilidades e conhecimentos que permitem ao falante avaliar criticamente os produtos da língua alvo e de outras culturas e,

quando relevante, da cultura materna. A partir da formulação desse argumento, Corbett (2003, p. 31) adaptou de Byram (2002),⁴ cinco itens que caracterizariam a competência intercultural como elemento importante nas interações de uma língua internacional conforme descrito a seguir:

1. conhecimento de si e do outro; de como a interação ocorre e da relação do indivíduo com a sociedade;
2. saber como interpretar o mundo pluralizado;
3. saber como se engajar com as consequências políticas da educação intercultural e ser criticamente consciente de que comportamentos culturais podem ser diferentes;
4. decifrar a fonte da informação cultural para que não haja deturpação do *tipo* do outro;
5. saber como ser: como relativizar a si mesmo e valorizar as atitudes do outro. (CORBETT, 2003, p. 31).

Em virtude dessas características, Gimenez (2009, p. 10) sugere que um falante interculturalmente competente consegue operar de maneira conjunta, sua competência linguística e sua consciência sociolinguística a respeito da relação entre língua e o contexto que está sendo usada. Referindo-se especificamente ao contexto de ILF, a autora acrescenta que dessa maneira o usuário dessa língua irá “interagir ao longo das fronteiras culturais, prever mal-entendidos decorrentes de diferenças em valores, significados e

4 Byram e colaboradores (2002) procura redefinir as subcompetências da competência comunicativa a partir de uma perspectiva cultural, que não assume a língua como estática, mas sim como dinâmica, social e culturalmente compartilhada e, portanto, variável.

crenças, e, finalmente, irá lidar com as demandas cognitivas e afetivas do engajamento com o outro” (GIMENEZ, 2001, p. 10).

Todavia, é importante ressaltar que, tanto para enfrentar os embates culturais quanto para trabalhar na construção da competência intercultural, faz-se necessário a presença do professor mediador cultural, definido por Byram (2002, p. 5) como “[...] um indivíduo que, na comunicação entre culturas diversas, tem sucesso não somente transmitindo informações, mas também desenvolvendo relações de equivalências entre as diversidades”. Isso significa que o professor de ILF está no meio, na divisa, nas fronteiras que permitem trocas mais leais que, ‘um espelinho em nome da catequização indígena’.

O mesmo mediador na visão de Serrani (2005, p. 15) é também um interculturalista “apto para realizar mediações culturais, contemplando os conflitos identitários e contradições sociais, na linguagem da sala de aula”. Quanto à efetividade das práticas desse professor dentro da sala de aula de inglês como língua franca, Serrani (2005, p. 22) propõe

- a) estimular nos alunos o estabelecimento de pontes culturais com outras sociedades e culturas;
- b) propiciar a educação à diversidade sócio-cultural e ao questionamento de etnocentrismos e exotismos;
- c) dar ao componente das trocas culturais um peso significativo no curso de línguas.

Além de mediador interculturalista, Mendes (2007, p. 122) acrescenta que um professor culturalmente sensível irá fomentar no falante de uma segunda língua uma atitude de “[...] abertura

em direção a outras culturas, o que inclui a apreciação e o respeito pela diversidade cultural e a superação de preconceitos culturais e do etnocentrismo”. Siqueira (2011, p. 1), alinhado com todas as reflexões supracitadas, defende também que, acima de tudo, o professor de ILF além de ser mediador, interculturalista e sensível, tem o grande desafio de

[...] refletir sobre a necessidade de uma prática pedagógica adequada a este contexto e propondo mudanças de atitude e postura profissional que levem em consideração os aspectos políticos de se ensinar e aprender uma língua mundial, [apontando para] o desenvolvimento da consciência cultural crítica como uma alternativa para atingir tal objetivo, assim como para desafiar rótulos como alienado, acrítico, apolítico, reacionário e conformista, dentre outros, comumente atribuídos ao profissional em questão. (SIQUEIRA, 2011, p. 1).

De fato, os papéis e as atitudes devem ser outras, afinal “[...] ensinar inglês uma geração atrás era fácil, as coisas eram preto no branco” (CRYSTAL, 2010, p. 16).⁵ Em se tratando de ILF, foram muitas as cores impressas na tela da sala de aula de uma língua que permite as misturas, bricolagens culturais e embates nos quais podemos aprender a nos olhar, a exercer e operar diferentes discursos através da chance de estarmos com o Outro (MOITA LOPES, 2002). O duo de cores, americano *versus* britânico, oralidade *versus* escrita, prescritivo *versus* descritivo (CRYSTAL, 2010, p. 14), precisou dar lugar ao colorido da sala de aula descrita por Jordão (2006, p. 31).

A sala de aula de língua estrangeira torna-se, assim, um espaço de oportunidades de construção/aquisição de mecanismos de entendimento da realidade,

5 *Teaching the subject a generation ago was easy, compared with today, because matters were black and white* (CRYSTAL, 2010, p. 16).

já que ensinar uma língua estrangeira é ensinar procedimentos interpretativos de construção de sentidos, de percepções de mundo diferenciadas, independentemente do grau de proficiência atingido. (CRYSTAL, 2010, p. 14).

Nesse sentido, independe porque não há mais volta, graças às grandes corporações multinacionais e a mídia cinematográfica, televisiva e tecnológica, o planeta foi globalizado e precisa se comunicar sem barreiras de tempo e espaço (MOTTA-ROTH, 2003). Afinal, os sentidos de espacialidade e temporalidade diminuíram em favor de pintarmos a língua em todas as cores, como mais uma vez, exemplifica Motta-Roth (2003, p. 6), ao afirmar que “[...] acordamos ao som do *reggae*, assistimos a um *western*, almoçamos um *Mac Donald’s* e jantamos um prato da cozinha típica local, usamos perfume de Paris em Tóquio e roupas retrô em Hong Kong” (MOTTA-ROTH, 2003, p. 6).

A diversidade de cores aponta para a necessidade de uma reflexão e redefinição das práticas pedagógicas que serão propostas para a sala de inglês como língua mundializada, como afirma Kachru (1995), ao declarar ser essencial reconhecer que o inglês mundial representa a aparição de uma nova pragmática cultural e linguística que se reflete nas abordagens tanto teoricamente quanto de maneira aplicada. Por conseguinte, também será “necessário uma metodologia muito mais plural para entender esse fenômeno sem precedentes” (KACHRU, 1995, p. 251). Assim como Kachru (1995), Leffa (2002) sustenta que é necessário um paradigma, nem novo e nem velho, mas que seja capaz de contemplar a natureza multi/pluri/transcultural do inglês como língua franca global. Diante disso, Alptekin (2010, p. 107) chama atenção para a importância da

relação entre metodologia e contexto nas práticas culturais de ILF, salientando que,

[...] pedagogicamente falando, perceber o contexto apropriado deve ser o recurso subjacente de uma metodologia eclética que se baseia no princípio da multicompetência – que envolve bilinguismo e multiculturalismo em relação aos Outros. (ALPTEKIN, 2010, p. 107).

Tendo em vista o desafio de encontrar meios para estabelecer o diálogo intercultural para o ensino de ILF, McKay (2002, p. 125-127) nos convida a repensar os objetivos e abordagens os quais estávamos habituados, uma vez que “[...] são iminentes as mudanças radicais no processo de reconceitualização da língua inglesa” (McKAY, 2002, p. 125-127). A fim de mediar essa reflexão e o ensino da língua inglesa no contexto atual, a autora propõe algumas prioridades que poderiam fazer parte dos objetivos e das abordagens de ensino de ILF:

Para os objetivos (*goals*):

- a) garantir uma comunicação em lugar da super-correção;
- b) ajudar aos alunos a desenvolver estratégias de interação que irão promover relações amigáveis (*comity*);
- c) promover competência textual (leitura e escrita para objetivos específicos)

Para as abordagens (*approaches*):

1. Discernimento e sensibilidade durante a escolha dos conteúdos culturais dentro do material a ser usado;

2. Critério na preparação dos procedimentos pedagógicos;
3. Respeitar a cultura de aprendizagem local.

Naturalmente, parecemos estar todos ainda um tanto descrentes. Não sabemos se acreditamos no que vemos ou se precisaremos ver para acreditar nas mudanças que poderão advir de novas práticas pedagógicas. Contudo, precisamos ao menos pensar que vivemos em novos tempos, “[...] tempos estes que demandam novas maneiras de abordar muitos dos nossos conceitos que já não mais servem os propósitos para os quais foram pensados”, como atesta Rajagopalan (2011, p. 47). O autor acrescenta ainda o fato de os futuros linguistas serem responsáveis “pela revisão do próprio arsenal de conceitos para descrever as novas formas de comunicação que estão surgindo nesses dias de grandes mudanças” (RAJAGOPALAN, 2011, p. 55).

Apesar de “[...] não acreditarmos ser necessário marginalizar os falantes nativos e suas normas para se produzir falantes de inglês globalmente competentes” (PEDERSON, 2011, p. 68), percebemos que as mudanças também implicam no valor do professor não-nativo que, há muito, vem sendo rotulado como “[...] alienado, acrítico, apolítico, reacionário e conformista, dentre outros” (SIQUEIRA, 2011, p. 1), como, por exemplo, se travestir de VJ da MTV para poder provocar uma equivalência cultural unívoca e uma representação da pronúncia perfeita durante uma aula que deveria ser bem *cool*. Jonhson (1996) afirma ser esse o momento de o professor de LE ser representado e poder participar do diálogo em pé de igualdade, porque afinal ele (o professor) tem “[...] a vantagem de ser o modelo no qual o aluno deseja tornar-se” (JONHSON, 1996, p. 35). Alptekin (2010), consolida esse fato, ao afirmar que os aprendizes de inglês

em ambientes multiculturais, preferem aprender com professores que conhecem tanto a língua a sua língua nativa quanto a língua-alvo. O autor também acrescenta ser esse um modelo relevante para ajudar ao aluno a desenvolver “[...] uma experiência social com inglês em contextos locais e internacionais, através de uma perspectiva intercultural” (ALPTEKIN, 2010, p. 104).

Dentro dessa perspectiva que privilegia a reformulação de certos conceitos e construtos de ensino de línguas à luz da realidade atual e que valoriza o papel do professor não-nativo como mediador cultural do ato comunicativo (SIQUEIRA, 2011), parece também ser essa a oportunidade de livrar esse profissional do complexo de inferioridade que o impede de enxergar as vantagens de não ser um falante nativo-monolíngue (CANAGARAJAH, 2005). Todavia, para que o professor possa dizer “*Yes, I can*”,⁶ é necessário ele estar preparado para encarar as mudanças de objetivos, de metodologias e das políticas educacionais, como concluiu Siqueira (2010, p.1) ao declarar que aprender e ensinar uma língua de alcance global como o inglês implica uma complexidade muito maior do que estamos habituados. Desta forma, o autor propõe repensarmos as nossas práticas em função de ensino de inglês que “promova o contato com as mais diversas variedades de língua inglesa existentes no mundo e contribua para a formação do falante intercultural de ILF preparado para produzir os seus discursos e contra-discursos no diálogo entre culturas” (SIQUEIRA, 2011, p. 1).

Este artigo, portanto, sugere que tais discursos e contra-discursos serão possíveis por meio do diálogo intercultural realizado através de práticas pedagógicas que levam em consideração os mais

6 Referência ao slogan da campanha presidencial de Barack Obama: Sim, eu posso!

variados contextos sociais e linguísticos, ou seja, fomentando-se o desenvolvimento da competência intercultural dos professores mediadores que abordam os aspectos culturais a partir de uma língua desnacionalizada. Contudo, também reconhecemos que, mesmo assim, os antagonismos culturais e linguísticos podem não ser zerados, apenas deslocados para outro lugar e, quanto a esse fato, Burity (2001, p. 66) salienta que o diálogo intercultural não pode ser visto como “um bálsamo tranquilizante, talvez com o objetivo de anular ou atenuar os conflitos culturais e seus efeitos, um bálsamo que cria a falsa ideia de uma equivalência dentro da cultura e entre-culturas”. Sendo assim, um bom começo para se trabalhar as diferenças e encampar os embates que a propagação da ideia de uma língua franca tem provocado, seria acatar a sugestão de Maher (2007, p. 268):

O exame da própria cultura.⁷ Quando o aluno toma consciência de que a nação brasileira é produto de relações interculturais, quando ele se vê confrontado com a mutabilidade, a hibridez, a não-univocidade de sua própria matriz cultural, é mais fácil perceber que está operando com representações sobre o outro e que as representações que faz das culturas e dos falantes minoritários não são nunca verdades objetivas ou neutras, mas, sim, construções discursivas. (MAHER, 2007, p. 268).

Em se tratando de valorizar a própria cultura, é para lá que vamos: Salvador, Bahia de Todos os Santos, de todos os cantos e línguas; afinal *‘We are carnival, we are folia, we are the world of carnival, we are Bahia’*.⁸

7 (grifo do original)

8 Música que virou hino do carnaval baiano, composta por Nizan Guanaes (1988).

O valor da cultura local

Desde o início desse trabalho, a globalização tem sido colocada em pauta, ora como efeito, ora como causa, mas sempre presente na discussão sobre a expansão do inglês como língua franca. No tocante ao valor da cultura, não será diferente, uma vez que a globalização atual parece fazer surgir o conflito entre o global e o local. Há quem diga que os efeitos da globalização suprimiram e apagaram as diferenças, homogeneizaram conceitos e desapareceram com os conhecimentos locais, tornando o mundo numa grande vila global. Entretanto, há também aqueles que fazem oposição a esse pensamento e, é com estes últimos que coadunamos, a exemplo de Canagarajah (2005, p. 8-9) que postula:

Se a globalização modernista tentou erradicar o conhecimento local, a pós-moderna o incorporou da sua maneira. Se a globalização da modernidade suprimiu as diferenças, a da pós-modernidade trabalhou entre os aspectos locais delas se apropriando. Porque apesar das mudanças mundiais no último século, podemos acreditar piamente que o conhecimento local não foi completamente erradicado. O local, de fato, foi negociado, modificado e misturado ao global.

O autor acrescenta ainda que o fato de termos criado vizinhos virtuais num contexto global nos faz compartilhar a nossa “localidade no *cyberspace*” (CANAGARAJAH, 2005, p. 11). Pennycook (2007, p. 29), que também percebe a estreita relação entre poder ser global sem deixar de ser local, salienta que a globalização não é um fenômeno que implica somente a homogeneização das atividades econômicas mundiais ou o fluxo de bens culturais, mas também aumenta a influência da diversidade local através do contato humano

para além das fronteiras, bem como a troca rápida de mercadorias e informações” (PENNYCOOK, 2007, p. 29). Para consolidar esse fato, o autor em 2010 afirmou que “tudo acontece localmente; não importa quão global uma prática possa ser, ela sempre acontece localmente” (PENNYCOOK, 2007, p. 128).

Voltando a Canagarajah (2005), em seu texto *Reclaiming the Local in Language Policy and Practice*, o autor visualiza como o crescimento desacelerado das comunicações globais implica o direito de ser local e, que, portanto, o fenômeno da globalização deve ser encarado não como uma ameaça, mas como uma oportunidade para celebrar o conhecimento local de maneira coerente, como declara a seguir:

Celebrar o conhecimento local não significa manter uma forma mítica e clássica do conhecimento, como se somente os ‘nativos’ possuíssem todas as respostas para as questões da contemporaneidade. O conhecimento local deve ser vitalmente reconstruído através de um processo interminável de reinterpretação crítica, de negociações e de aplicações imaginativas. (CANAGARAJAH, 2005, p. 12).

De forma semelhante, o inglês como língua franca está sendo reinventado, reconstruído e criativamente utilizado dentro das localidades como uma ferramenta sócio-cultural, política e ideológica para que os povos do mundo contem suas histórias à sua maneira, como atesta Canagarajah (2005), ao discorrer sobre o fato de, por exemplo, o inglês, ter conectado uma boa parte da Índia ao mundo e vice-versa. O pesquisador do Sri Lanka se diz grato por essa via de mão dupla que a língua pode oferecer a diversos países inclusive o seu país. Contudo, ele deixa muito claro que ex-colonizados como os indianos “já pagaram um preço muito alto por esse privilégio,

portanto deixe-os usá-lo ao seu bel prazer”.⁹ Assim como faz Isaías, vendedor de água de coco lá do centro de Salvador, que anuncia na frente do seu bem sucedido negócio: “*coconut water* – R\$ 3.00”. O fato de o anúncio não estar escrito em inglês padrão; *coconut milk*,¹⁰ certamente não impedirá a comunicação, nem afastou nenhum falante de língua estrangeira da fila que lá se formava. Isaías, por conseguinte, também goza do mesmo privilégio de Canagarajah, de ser um falante intercultural “[...] desmarcado, que faz uso infinito da língua e, que faz oposição ao falante monolíngue, monocultural que gradativamente está desaparecendo ou tornando-se um mito nacional” (KRAMSCH, 1993, p. 30).

Rosa, também privilegiada e baiana que vende acarajé na frente da Fundação Casa de Jorge Amado no Pelourinho, em Salvador, apregooou o seguinte cartaz na sua banca: *no pepper or with pepper careful! Very spicy*. A baiana, ícone da nossa cultura local, tenta solidariamente, alertar aos desavisados falantes de línguas estrangeiras sobre com o que iriam se deparar, mas, além disso, Rosa faz do inglês “uma alternativa de uso local”, como argumenta Crystal (2010), no seu texto *New Englishes: going local in Brazil*. Segundo o autor este é o momento em que as pessoas incorporam o inglês no seu dia-dia e, inevitavelmente, para falar sobre assuntos locais, acabam criando e adaptando vocábulos que lhes fazem sentir confortáveis e comunicáveis Crystal (2010, p. 2) apresenta o resultado dessa apropriação da seguinte maneira:

9 Rajagopalan, indiano radicado no Brasil, é outro autor que compartilha dessa visão. É muito comum afirmar nas suas palestras e bate-papos que não devemos ter medo de “avacalhar” a língua inglesa. Este, talvez seja o preço que uma língua franca mundial tenha que estar pronta para pagar.

10 Apesar de várias fontes na internet usarem o termo *coconut water*.

Eles [os usuários] se sentem como se, de alguma maneira, tivessem transformado a língua em algo próprio. Algo que, pessoalmente acredito aumentar a confiança linguística e a auto-estima. Além disso, os falantes podem se orgulhar do fato de terem eles acrescentado sua pequena peça dentro do quebra-cabeça mundial da língua inglesa. E o inglês brasileiro é uma dessas peças aguardando reconhecimento. (CRYSTAL, 2010, p. 2).

Apesar disso, é válido ressaltar que não pretendemos banalizar ou mesmo usar ILF de maneira inconsequente e, para que isso não venha acontecer, Canagarajah (2005, p. 50) afirma ser necessária uma revisão nos discursos disciplinares de forma que as práticas locais possam ser incorporadas dentro dos novos conceitos de língua e através de uma perspectiva analítica – sociolinguisticamente responsável, empírica e intelectualmente honesta. De maneira mais objetiva, Oliveira (2000, p. 53) acrescenta que, para não incorremos na banalização, devemos optar por uma pedagogia de ILF que “valoriza o conhecimento local, mas que também conscientiza o aluno de que suas escolhas culturais não devem implicar em problemas quanto à eficácia de sua comunicação”. Além de possibilitar uma comunicação eficaz, essa deve ser uma pedagogia que

[...] acredita na valorização da voz do sujeito/professor e do sujeito/estudante, assim como no desenvolvimento da sensibilidade de escuta às múltiplas outras vozes, desconstruindo a polarização dos saberes e assumindo, através, do dialogismo, uma perspectiva de construção do conhecimento de forma dialética e multidimensional. (MOTA, 2004, p. 41).

Essas formas permitem que os falantes se apropriem do ILF como língua global e reinventem suas performances cotidianas por meio de uma profusão de sentidos desenvolvidos na língua, a partir

dos contextos nos quais se insere. De modo análogo, Alptekin (2010, p. 106) advoga que uma das características inerentes ao ILF é o fato de os seus falantes, em ambientes sociais e culturais, demonstrarem fluidez, dinamismo e certa heterogeneidade que tornam as normas e convenções algo irrelevante. Para o autor, relevância, nesse contexto, surge da necessidade mútua e urgente de se compreenderem as variedades de inglês usadas por esses interlocutores e das manifestações superficiais de seu conhecimento cultural, com o objetivo de melhorar a eficiência da troca comunicativa (ALPTEKIN, 2010, p. 106). Alptekin (2010) chama atenção ainda para o fato de que para compreender o aviso que Rosa, a baiana de acarajé, arriscou-se a dar, é preciso ter um cenário completo; nesse caso, a banca do acarajé; o Pelourinho, a linda indumentária branca; o cheiro do dendê e, obviamente, o cheiro da pimenta.

O fato de tornar os usuários contribuintes participativos na construção de ILF torna o diálogo intercultural um encontro menos amedrontador, no qual, em vez de assumirmos a postura do falante incapaz, declarando “meu inglês não é tão bom, mas eu me comunico”, poderemos então dizer: “estou aqui para falar de mim e dizer quem sou através de inglês como uma língua franca associada aos meus valores culturais”. Moita Lopes (2008, p. 333) declarou ser esse o cenário do futuro, uma vez que as pessoas estão se apropriando do inglês como língua internacional:

Para agir na vida social (para viver, amar, aprender, trabalhar, resistir e ser humano, enfim) fazendo essa língua funcionar com base em histórias locais, não como mímica de *designs* globais, mas na expressão de performances identitárias, que não existiam anteriormente. (MOITA LOPES, 2008, p. 33).

Naturalmente, reconhecemos que o novo *design*, esse mais democrático e de um inglês mais possível e acessível, parece fazer sentido para os falantes que fazem uso da língua em interações de alcance global, e para aqueles que ficam aqui, esperando o encontro e precisam dela em sentido local. No entanto, para ambos, esse trânsito é feito em circunstâncias nas quais as questões de identidades devem ser preservadas, como atesta Brun (2004, p. 75):

O aprendiz de língua estrangeira gerencia permanentemente a diversidade no seu processo de aprendizagem e, por conseguinte, revisa princípios, reorganiza seus vínculos socioculturais, reelabora sentimentos acerca de si mesmo e do mundo. Deste modo, o contexto de aprendizagem de línguas estrangeiras pode significar uma verdadeira e inerente re (construção) identitária.

E, sendo ILF uma língua dos mais diversos povos, do diálogo intercultural e dos sincretismos culturais, também lhe é inerente as construções e (des) construções identitárias.

Sou global, mas sou daqui: as questões identitárias dentro do contexto de ILF

Tomamos emprestada a ideia central do texto “Yes, nós temos bananas ou Paraíba não é Chicago não”, de autoria de Moita Lopes (1996). Nesse texto, o autor revela as questões sobre estereótipos existentes entre professores de inglês da rede pública de ensino do Rio de Janeiro, relativos a si mesmo e aos membros das culturas americana e britânica. Durante a pesquisa, Moita Lopes (1996) pode constatar uma “[...] admiração quase que idólatra pelo que é estrangeiro” (MOITA LOPES, 1996, p. 41) e um desmerecimento ao que seria local. Dos 102 professores que responderam ao

questionário da pesquisa, 45% atribuiu o adjetivo ‘mal-educado’ aos brasileiros e 0% aos povos de língua inglesa; enquanto que 4% escolheram os adjetivos ‘trabalhador e esforçado’ para os brasileiros, 56% designaram os mesmos adjetivos para os estrangeiros. Esses dados complementam a conclusão, infeliz, a qual Leffa (1999, p. 2) chegou:

Os brasileiros somos muitas vezes criticados por copiar aqui dentro o que acontece lá fora, numa imitação servil de outras culturas e violação da nossa identidade. É óbvio que um país não pode viver fechado dentro de si mesmo, mas parece que ao invés de incorporar aspectos de outras culturas à nossa, o que fazemos muitas vezes é submeter nossa cultura às outras.

Poderíamos ter feito, nesse trabalho, escolhas similares: tratar de uma cultura carnavalesca e do “axeziismo” cultural; escrutinar o cenário de abandono do acervo da literatura baiana e/ou declarar que manifestações de culturas de massa como o futebol, por exemplo, são alienantes e emburrecem. Em vez disso, fizemos uma opção mais otimista no sentido de acreditar no orgulho de ser baiano; na riqueza do inventário cultural e nas paixões locais como elementos que favorecem o aprendiz durante as aulas de língua estrangeira que possuem uma dimensão intercultural e priorizam diálogos ausentes de estigmatizações de identidades nacionais e não criação de estereótipos. Dessa maneira, não haverá espaço para uma atitude servil (LEFFA, 1999), como atesta Gimenez (2009, p. 11), para quem: “A diferença entre ser um escravo de suas fronteiras culturais ou ser livre delas não está na negação das próprias fronteiras (por exemplo, através da adoção de outra cultura ou da imitação de códigos culturais estrangeiros).”

Quando (i)limitadas as fronteiras, damos os primeiros passos em direção à “busca da compreensão mútua, onde cada pessoa tenta ver o mundo através dos olhos do outro sem perder de vista a si mesmo” (KRAMSCH, 1993, p. 231). Para que não haja tal perda, faz-se necessário reconhecer a identidade do usuário de ILF como:

[...] um construto sociohistórico por natureza, e por isso mesmo, um fenômeno essencialmente político, ideológico e em constante mutação. Acompanha-me a crença de que é, sobretudo, em suas práticas discursivas que o sujeito emerge e é revelado, porque é, principalmente, no uso da linguagem que as pessoas constroem e projetam suas identidades (MAHER, 2002, p. 117).

Na elaboração de Maher (2002), certamente, encaixa-se a identidade dos usuários de ILF que buscam construir seu conhecimento calcado em abordagens de cunho internacional. Por essa razão, projetar a si mesmo na língua do Outro é uma forma de livrar o falante de ser colocado dentro dos clichês e generalizações ultrapassadas. Em virtude disso, torna-se necessário trazer os aspectos identitários para o discurso em outra língua de maneira que a presença do *eu* não sirva de elemento discriminatório por causa da pronúncia, por exemplo; quando, nesse instante, a prioridade é dizer “quem sou” e quanto a minha cultura pode intermediar o diálogo entre nativos (locais e estrangeiros).¹¹ Nesse sentido, o que observamos é que nunca antes as pessoas quiseram tanto dizer quem elas são. As redes sociais tornaram o indivíduo da contemporaneidade num ser exposto e pouco anônimo, afinal poderíamos interpretar o comando ‘preencha seu perfil’ por simplesmente ‘identidade’.

11 É por conta disso que valem as palavras de Widdowson (1997, p. 144) quando ele afirma que “se você é um falante nativo da língua ou não, é irrelevante. O que importa é o que você é e, não de onde você vem”.

Além disso, estamos no momento em que a grande maioria mostra a sua ‘face’ em um livro virtual,¹² que também poderíamos substituir esse rosto por uma identidade e, com certeza, estaríamos falando das mesmas coisas.

Em se tratando de redes sociais, tais ferramentas nos certificam de que estamos lidando com a ausência de barreiras fronteiriças, o que, por sua vez, implica a necessidade de usarmos uma língua mundial para nos comunicar. Nessa linha de pensamento, Canagarajah (2005), entre outros, argumenta que o ILF pode ser essa língua, uma vez que ela “pode facilitar a expressão de identidades e culturas locais através de processos híbridos de comunicação que misturam o desejo de ser local com a possibilidade de fazer parte da rede mundial”. A favor dessa oportunidade, Pennycook (2007, p. 6) argumenta que, dentro do contexto de ILF, “os fluxos culturais nas fronteiras possibilitam performances identitárias cujos objetivos estão bem distantes de usos imperiais do inglês” e que, portanto, faz do falante um cidadão mais planetário, como afirmam Souza, Barcaro e Grande (2011, p. 201-202):

No contexto pedagógico, esse entendimento aliado à valorização das variedades do inglês (não somente daquelas dominantes), possibilitará que os alunos se tornem cidadãos do mundo, capazes de interagir na língua inglesa, com as diversas culturas existentes.

Essa capacidade de interação é resultado de um investimento feito pelo falante, “[...] em direção à apropriação (em termos *bakhtinianos*) de um capital que irá permitir sua participação de maneira plena ou mais efetiva na sociedade” (HIGGINS, 2003, p. 621). Em concordância com esse argumento, Rajagopalan (2011,

12 Referência ao Facebook.

p. 27) defende que essa posse, acima de tudo, deve ser vista em termos de “direito de falar inglês” em prol do exercício da cidadania, ainda que estejamos falando de uma língua franca, como atesta Jordão (2011, p. 223):

Mesmo que uma língua internacional seja, por definição, uma língua ‘sem-pátria’, ou com tantas pátrias quantos sejam seus usuários; uma língua que não pertence a ninguém e ao mesmo tempo pertence a quem quer que a use; essa será a língua sobre a qual todos poderão exigir seus direitos.

Conclusão

Para Gimenez (2011), esses direitos devem ser proporcionados a todos indistintamente. A autora diz ser a aprendizagem de inglês “uma forma de acesso a bens materiais e simbólicos que capacitam os indivíduos para participarem do que hoje é chamado de sociedade civil global” (GIMENEZ, 2001, p. 2). Ela ainda acrescenta que, dentro desse macro espaço, as questões locais cedem lugar às preocupações mundiais que, por sua vez, demandam soluções através do exercício de “uma cidadania planetária que naturalmente requer o conhecimento de uma língua internacional” (GIMENEZ, 2011, p. 6). Diante desses termos, para esse artigo, entendemos cidadania como um termo criado a partir dos discursos e na interação com outros para a “determinação do bem comum” (GIMENEZ, 2011, p. 5), através de uma sala de aula que encoraja o uso do inglês de maneira mais crítica, como informa Jordão (2011, p. 246):

A língua inglesa na escola pode se tornar um espaço de construção de cidadania participativa e oferecer a alunos e professores a possibilidade de construir

alternativas de posicionalidade na estrutura social, cultural e econômica (ideológica e política sempre) das comunidades interpretativas nas quais participam.

Contudo, para que a participação do aluno seja efetiva de tal maneira, é preciso que o ensino de inglês, sob tal perspectiva, objetive um alargamento da compreensão de que “as línguas são usadas de formas diferentes, em contextos diferentes com pessoas diferentes e propósitos também diversos e, desse modo, possibilita a construção dos mais variados sentidos” (JORDÃO; FOGAÇA, 2007, p. 92). Em decorrência dessa iniciativa, poderemos abordar o ILF a partir de um ensino que tenha uma natureza emancipatória e utilize práticas pedagógicas que tratam os alunos como “agentes críticos que possuem voz ativa em sua aprendizagem e relacionam a experiência pedagógica com a experiência cotidiana” (GIROUX, 1997, p. 162).

Antunes (2009, p. 42) trata esse cotidiano como uma das principais ferramentas para determinar o valor entre o ensino de LE e cidadania. De acordo com a autora, é a “vida fora dos muros da escola” que precisa ser representada nos recursos materiais e curriculares na aula de língua estrangeira. Ela sugere que os profissionais ampliem suas práticas (em vez de simplesmente focar habilidades linguísticas descontextualizadas) e estabeleçam “um contato crítico e indagador dos conteúdos, para a construção da cidadania do falante” (JORDÃO, 2011, p. 225). Por conseguinte, a esses profissionais, também é atribuída a responsabilidade de desenvolver um trabalho que, além de contribuir para a formação dos alunos como cidadãos que valorizam todas as culturas de maneira igualitária, também assuma o compromisso salientado por Guilherme (2002, p. 207):

Os próprios professores de língua estrangeira precisam estar conscientes do que são direitos e sobre o que é exercer cidadania democrática, porque são eles quem trabalham com questões de identidade, diferença, igualdade, equivalência e equidade. Portanto, serão eles também responsáveis pela preparação da cidadania global do falante intercultural.

Essa parece uma “tarefa hercúlea” (SIQUEIRA, 2011, p. 9). Entretanto, só será possível se ampliarmos nossos fundamentos teóricos acerca do que é inglês como língua franca; do que é ensinar e usar esta que vem se caracterizando como uma língua democrática e, quem sabe, ter em mente o que nos diz Antunes (2009, p. 40) ao afirmar que “para visões curtas, objetivos pequenos; objetivos amplos, horizontes vastos”. Além disso, apesar de parecer difícil, o ensino de ILF ainda se apresenta como uma oportunidade para o desenvolvimento de uma cidadania de natureza multinacional, como defende Leffa (2002, p. 59):

Ensinar inglês como lingual internacional exige a revisão de algumas crenças do ensino de língua estrangeira tradicional como, por exemplo, considerar as variedades estrangeiras da língua e dissociá-la de sua cultura. Quando uma língua se torna multinacional, ela tem que perder sua identidade nacional, porque ela incorpora outros propósitos, muito além das preocupações de disseminação de certas idiosincrasias domésticas. Os alunos aprendem uma língua multinacional não para absorver uma cultura estrangeira, mas para expressar sua própria cultura nela. Eles não são macacos colonizados tentando imitar alguma coisa que não pertence a sua natureza e eles não são papagaios falando palavras que não foram originados no seu próprio conceito de mundo. Por que eles são eles mesmos, falando suas próprias mentes, eles podem contribuir mais para a compreensão do mundo do que do que sufocando

suas identidades. O inglês como língua multinacional não pode ser ensinado em benefício dos falantes não nativos da língua ou em benefício dos aprendizes estrangeiros; ele só pode ser ensinado em benefício da humanidade. A globalização fez o mundo menor e nós temos que aprender como pensar, não em termos de nacionalidade, mas em termos de humanidade.

Desse modo, acreditamos que, sem querermos abandonar por completo os métodos e as abordagens sobre os quais discutimos quando o assunto é ensino e aprendizagem, todos esses pressupostos podem contribuir para o diálogo entre culturas e para a formação de um “triângulo amoroso bem sucedido, a saber – ensino de inglês, aprendizado crítico e cidadania” (JORDÃO; FOGAÇA, 2007, p. 12).

Referências

ALPTEKIN, C. Towards intercultural communicative competence in ELT. *ELT Journal*, v. 56, n. 1, p. 57-64, jan. 2002.

ANTUNES, I. Língua, texto e ensino: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 33-45.

BRUN, M. (Re) Construção identitária no contexto da aprendizagem de línguas. In: SCHEYERL, D.; MOTA, K. (Org.). *Recortes interculturais na sala de aula de língua estrangeira*. Salvador: EDUFBA, 2004.

BURITY, J. *Globalização e identidade: desafios do multiculturalismo*, 2001. Disponível em: <www.fundaj.gov.br/tpd/107.html>. Acesso em: 18 ago. 2011.

BYRAM, M.; GRIBKOVA, B.; STARKEY, H. *Developing the intercultural dimension in language teaching: a practical introduction for teachers*. 2002. Disponível em: <<http://www.lrc.cornell.edu/director/intercultural.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2011.

CANAGARAJAH, S. *Reclaiming the local in language policy and practice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.

CORBETT, J. *An intercultural approach to English teaching*. United Kingdom: Multilingual Matters, 2003.

CRYSTAL, D. *New Englishes: going local in Brazil*. In: BRAZTESOL NATIONAL CONVENTION. THE ART OF TEACHING, 12., São Paulo, 2010.

GIMENEZ, T. Antes de babel: inglês como língua franca. In: ENCONTRO DE LETRAS: LINGUAGEM E ENSINO - ELLE, 7., 2009, Londrina. *Anais...* Londrina: UNOPAR, 2009. p. 1-10.

GIMENEZ, T. Eles comem cornflakes, nós comemos pão com manteiga: espaços para reflexão sobre cultura na aula de língua estrangeira. In: ENCONTRO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS, 9., 2002, Londrina. *Anais*. Londrina: APLIEPAR, 2001. p. 107-114.

GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GUILHERME, M. *Critical citizens for an intercultural world: foreign language education as cultural politics*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2002.

HIGGINS, C. “Ownership” of English in the outer circle: an alternative to the NS-NNS dichotomy. *Tesol Quartely*, v. 37, n.4, p. 615-644, 2003.

JOHSON, R. K. Political Transitions and the internationalisation of English: implications for language planning, policy-making and pedagogy’. *Asia Pacific Journal of Education*, v. 16, n. 1, p. 24-60, 1996.

JORDÃO, C. M. *A língua estrangeira na formação do indivíduo*. Curitiba: Mimeo, 2006.

JORDÃO, C. M. A posição do inglês como língua internacional e suas implicações para a sala de aula. In: GIMENEZ, T.; CALVO, L.; EL KADRI, M. (Org.). *Inglês como língua franca: ensino-aprendizagem e formação de professores*. São Paulo: Pontes Editores, 2011.

JORDÃO, C. M.; FOGAÇA, C. Ensino de inglês, letramento crítico e cidadania: um triângulo amoroso bem-sucedido. *Revista Línguas e Letras: Estudos Linguísticos*, v. 8, n. 14, 2007.

KACHRU, B. B. World Englishes: approaches, issues, and resources. In: BROWN, D. H.; GONZO, S. T. (Org.). *Readings on SLA*. New Jersey: Prentice Hall, 1995. p. 229-259.

KRAMSCH, C. *Context and culture in language teaching*. Oxford, UK: Oxford University Press, 1993.

LEFFA, V. J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. *Contexturas*, São Paulo, n. 4, p. 13-24, 1999.

LEFFA, V. J. Teaching English as a multinational language. *The Linguistic Association of Korea Journal*, v. 10, n. 1, p. 29-53, 2002.

MAHER, T. M. A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo. In: KLEIMAN, A.; CAVALCANTI, M. C. (Org.). *Linguística Aplicada: suas interfaces*. São Paulo: Mercado de Letras, 2007.

MAHER, T. M. Sendo índio em Português. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002. p. 69-88.

McKAY, S. L. *Teaching English as an international language: rethinking goals and approaches*. Hong Kong: Oxford University Press, 2002.

MENDES, E. A perspectiva intercultural no ensino de línguas: uma relação “entre-culturas”. In: ORTIZ e SILVA (Org.). *Linguística Aplicada: múltiplos olhares*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007. p.119-154.

MOITA LOPES, L. P. da. *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.

MOITA LOPES, L. P. da. Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia linguística para tempos híbridos. *DELTA*, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 309-340, 2008.

MOITA LOPES, L. P. da. “Yes, nós temos bananas” ou “Paraíba não é Chicago, não”: um estudo sobre a alienação e o ensino de inglês como língua estrangeira no Brasil. In: MOITA LOPES, L. P. da.

Oficina de Lingüística Aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996. p. 37-62.

MOTA, K. Incluindo as diferenças, resgatando o coletivo: novas perspectivas multiculturais no ensino de línguas estrangeiras. In: MOTA, K.; SCHEYERL, D. (Org.). *Recortes interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras*. Salvador: EDUFBA, 2004. p. 35-50.

MOTTA-ROTH, D. “Nós” e os “outros”: competências comunicativas interculturais no ensino de língua estrangeira. In: FÓRUM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS, 8-9 set. 2003, São Leopoldo. Trabalho apresentado na mesa redonda multiculturalismo e ensino de línguas. São Leopoldo, RS: Unisinos, 2003. p. 12-23.

OLIVEIRA, L. P. Escolhas pedagógicas do educador e identidade cultural dos aprendizes. *Linguagem e Ensino*, v. 3, n. 2, p. 49-60, 2000.

PADILHA, P. R. *Currículo intertranscultural: novos itinerários para a educação*. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2004.

PEDERSON, M. English as a lingua franca, world englishes and cultural awareness in the classroom: a North American perspective. In: GIMENEZ, T.; CALVO, L.; EL KADRI, M. (Org.). *Inglês como língua franca: ensino-aprendizagem e formação de professores*. São Paulo: Pontes Editores, 2011.

PENNYCOOK, A. *Global Englishes and transcultural flows*. Abingdon, UK: Routledge, 2007.

RAJAGOPALAN, K. O 'world english': um fenômeno muito mal compreendido. In: GIMENEZ, T.; CALVO, L.; EL KADRI, M. (Org.). *Inglês como língua franca: ensino-aprendizagem e formação de professores*. São Paulo: Pontes Editores, 2011.

SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. *Inglês for all: entre a prática excludente e a democratização viável*. In: SCHEYERL, D.; MOTA, K. (Org.). *Espaços lingüísticos: resistências e expansões*. Salvador: EDUFBA, 2006. p. 55-96.

SERRANI, S. O professor de língua como mediador cultural. In: SERRANI, S. (Org.). *Discurso e cultura na aula de língua: currículo, leitura, escrita*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005. p. 15-45.

SIQUEIRA, S. *Inglês como língua franca: o desafio de ensinar um idioma desterritorializado*. In: GIMENEZ, T.; CALVO, L.; EL KADRI, M. (Org.). *Inglês como língua franca: ensino-aprendizagem e formação de professores*. São Paulo: Pontes Editores, 2011.

SOUZA, A.; BARCARO, C.; GRANDE, G. As representações das alunas-professoras de um curso de Letras sobre o estudo do inglês como língua franca. In: GIMENEZ, T.; CALVO, L.; EL KADRI, M. (Org.). *Inglês como língua franca: ensino-aprendizagem e formação de professores*. São Paulo: Pontes, 2011.

SOUZA, M.; FLEURI, R. Entre limites e limiares de culturas: educação na perspectiva intercultural. In: FLEURI, R. (Org.). *Educação intercultural: mediações necessárias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 53-83.

WIDDOWSON, H. G. The ownership of English. *TESOL Quarterly*, v. 28, n. 2, p. 377-389, 1994.

WILSON, Shi-Xu; WILSON, John. Will and power: towards radical intercultural communication research and pedagogy. *Language and Intercultural Communication*, v. 1, n. 1, p. 76-93, 2001.

O dinamismo das TIC no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa na contemporaneidade

Emanuel do Rosário Santos Nonato

*The most pervasive cognitive
technology is language.
(David H. Jonassen)*

Introdução

Há muitos mitos sobre a contemporaneidade, sobre como a vida cotidiana foi alterada pelas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), sobre o quanto se é diferente hoje em função da emergência e do impacto dessas tecnologias na vida diária. Há também muitas pesquisas e teorias, algumas mais e outras menos confiáveis, que procuram analisar o impacto das TIC nos diversos fazeres do homem contemporâneo e mesmo identificar alguma alteração em sua essência. Não obstante esse ser um campo muito fértil e instigante, poucos dados empíricos estão disponíveis sobre o impacto das TIC no processo cognitivo humano.

Entretanto, o senso comum, a prática docente e os estudos na área de Educação são convergentes no sentido de mostrar

o espaço crescente das TIC no processo ensino-aprendizagem. Em outras palavras, seja na educação presencial ou na educação a distância, a utilização de *hardware* e *software*, educacionais ou não, no processo ensino-aprendizagem cresce avassaladoramente. De certo, isto também é verdade no ensino de Língua Estrangeira (LE), notadamente Língua Inglesa (LI) como segunda língua (L2).

Qual o lugar das TIC no âmbito do ensino-aprendizagem de LE? Que linhas os PCN nos propõe no que tange às interseções entre TIC e LE? Que instrumental é disponibilizado aos docentes de LE para enfrentar estas questões? Estes são questionamentos centrais para o docente de LE na contemporaneidade sobre os quais nos debruçaremos. Assim, ao longo deste texto, como exercício teórico, discutiremos o lugar das TIC no ensino-aprendizagem de LE à luz dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), buscando apresentar um olhar crítico ante a realidade e alternativas para o quadro desafiador que se nos é apresentado.

Dos PCN, da contemporaneidade e das TIC

Uma reflexão sobre o ensino-aprendizagem de Língua Inglesa, no âmbito da Educação Formal no Brasil, supõe sempre um retorno aos PCN. Uma revisita a esse texto é sempre um novo mergulho, no sentido de que sua leitura inserida em nova realidade implica a construção de novos sentidos para o texto guia da Educação Básica nacional.

Nesse contexto, uma pergunta inicial se impõe: que dizem os PCN sobre a relação entre ensino de Língua Inglesa e TIC? Que orientação eles nos propõem? De pronto, há que se levar em conta a dinamicidade das TIC e a marca cronológica dos PCN: escrito na

última década do século passado, o universo tecnológico a que os PCN se referem é notadamente diverso do contemporâneo, e isto não deixa de ser uma dificuldade. Sua leitura, por conseguinte, implicará sempre um esforço de atualização, uma busca por reposicionar os conceitos lá incrustados à luz do que nos oferecem hoje as TIC. É o fardo de todo texto que faz referência ao uso de tecnologias: ele sofre sempre o mal da obsolescência precoce.

Um primeiro olhar sobre o texto dos PCN nos dá conta de que tecnologia é tratada no texto como realidade do mundo com a qual a Educação precisa dialogar, como condicionante externo que precisa ser considerado quando se pensa, desenha e implementa um currículo de LE. Já aqui desponta o problema: tecnologia precisa ser olhada do interior do processo de ensino-aprendizagem como um todo e de LE especificamente e não como elemento externo.

Assim, o olhar dos PCN sobre as tecnologias parece passível de ser assim sintetizada ao reconhecer que

[...] na educação, as mudanças não ocorrem de forma tão rápida quanto na tecnologia, gerando um distanciamento a ser superado. O mundo da tecnologia e da informação nos fornece indicações, aprimora os nossos sentidos, permite-nos viver em um bem-estar com que nossos antepassados não ousaram sonhar. Ter acesso ou não à informação pode se constituir em elemento de discriminação na nova sociedade que se organiza. O que já se pode constatar, atualmente, é o distanciamento entre os que conhecem e desconhecem o funcionamento dos computadores. Esse problema pode ser superado através de mudanças nos currículos escolares que devem desenvolver competências de obtenção e utilização de informações por meio do computador, e sensibilizar os alunos para a presença das novas tecnologias no cotidiano. (BRASIL, 2000, p. 60-61).

Em primeiro lugar, é discutível se, então, seria necessário “sensibilizar os alunos para a presença das novas tecnologias no cotidiano”, dado o engajamento que os jovens sempre demonstram em relação ao novo. Hoje, porém, isto soa inapelavelmente inconsistente. Antes, o movimento é de sensibilizar a escola para essa dinâmica da vida contemporânea.

Valorizar o lugar da tecnologia na vida cotidiana na qual os sujeitos da educação estão inseridos, como que a indicar a necessidade de o processo educacional fornecer aos educandos um instrumental cognitivo capaz de fazer frente ao desafio das TIC, nada tem, em si, de impreciso. Antes, indica uma postura adequada a ser adotada pelos educadores. Outrossim, se o viés é apenas este, a abordagem fica desequilibrada e incapaz de produzir seus reais efeitos. Tecnologia aparece aqui apenas como um elemento da vida social que, por ter uma importância crescente na vida social, precisa ser levado em consideração pela Educação Formal naquilo que as diversas disciplinas podem dele lucrar ou com ele contribuir.

É verdade que, alhures, os PCN reconhecem que

[...] a questão [...] das novas tecnologias¹ que ocasionam mudanças cognitivas² e de percepção pode ser uma abordagem de interesse para todas as disciplinas da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, bem como o estudo da inter-relação produção/percepção. (BRASIL, 2000, p. 7).

-
- 1 Como texto datado, os PCN ainda usavam o conceito de Novas Tecnologias, hoje já totalmente superado pela noção mais equilibrada de Tecnologias da Informação e Comunicação que melhor conforma o bloco de tecnologias a que se refere, sem o inconveniente adicional da noção de novidade que não resiste ao tempo.
 - 2 Permanece temerária, ainda hoje, esta assertiva, na medida em que não restam assentadas na literatura provas definitivas das ditas mudanças cognitivas advindas do uso das TIC.

Contudo, longe de recolocar a questão em seu justo lugar, o excerto acima apresenta as TIC como um ente aparte com o qual os estudos de linguagem podem buscar um diálogo interdisciplinar, conservando, desse modo, um distanciamento que não colabora para uma melhor apropriação das potencialidade inerentes às TIC no âmbito dos estudos da linguagem.

Não obstante tudo isto, em outro ponto, o texto dos PCN assevera que

[...] as tecnologias da comunicação e da informação e seu estudo devem permear o currículo e suas disciplinas. [...] a mais nova das linguagens, a Informática, faz parte do cotidiano e do mundo do trabalho. Vive-se o mundo da parabólica, dos sistemas digitais, dos satélites, da telecomunicação. Conviver com todas as possibilidades que a tecnologia oferece é mais que uma necessidade, é um direito social. (BRASIL, 2000, p. 12-13).

O problema que se vislumbra neste excerto não está no que ele afirma, mas no que deixa de afirmar; não está no lugar da tecnologia no mundo, mas no silêncio sobre seu lugar instrumental no processo educativo, como denunciava Cornelia Brunner, na mesma época em que foram escritos os PCN no Brasil, ao afirmar que “[...] *schools are one of the few remaining institutions [...] in which teachers and students routinely complain of isolation from the outside world*”³ (BRUNNER; TALLY, 1999, p. 7).

A leitura atenta do texto dos PCN revela que pouca ou nenhuma referência para a realidade das TIC no ensino de LE hoje pode ser obtida no texto, consideradas a percepção do lugar da tecnologia que se depreende do texto, as tecnologias referenciadas

3 “[...] as escolas são uma das poucas instituições remanescentes [...] nas quais os professores ainda se queixam rotineiramente de isolamento do mundo exterior”.

no texto que não mais ocupam a vanguarda do parque tecnológico ou respondem pelos impactos sociais mais relevantes na atualidade. No que toca ao uso das TIC no ensino de LE, os pesquisadores da temática e os docentes de LE precisam construir referenciais teóricos que possam dialogar com os PCN e completar-lhes essa lacuna.

Para tanto, um primeiro movimento é abandonar um olhar sobre as TIC que as desnaturalize, deslocando-as de seu lugar de desdobramentos racionais das potencialidades funcionais do ser humano e, por conseguinte, intrincadas com o *esse* do ser humano para relegá-las a construtos somente artificialmente conectáveis com o agir humano e, como tal, passíveis de isolamento ou alienação. Importa sempre recordar que tal posicionamento nega a compreensão basilar de que

[...] a evolução técnica ajusta-se ao modelo interpretativo, segundo o qual o género humano teria projectado, uma a uma, ao nível dos meios técnicos, as componentes elementares do círculo funcional da acção racional teleológica, que inicialmente radica no organismo humano, e assim ele seria dispensado das funções correspondentes. Primeiro reforçaram-se e substituíram-se as funções do aparelho locomotor (mãos e pernas); em seguida, a produção de energia (o corpo humano), depois, as funções do aparelho dos sentidos (olhos, ouvidos, pele) e, por fim, as funções do centro de controlo (do cérebro). (HABERMAS, 2009, p. 52).

Para além de questões mais pragmáticas, o uso de TIC no ensino de LE responde, por conseguinte, à integralidade do lugar que lhes cabe na educação e na sociedade. Heterodoxo, para dizer o mínimo, seria conceber o ensino de LE como uma ilha que se pudesse subtrair ao influxo homogêneo das TIC na educação, particularmente, e na sociedade de modo geral. Não se trata, portanto, de uma relação

de algum modo singular, mas de um movimento uniforme⁴ da sociedade que, na marcha histórica do desenvolvimento da ciência e da técnica, chegou às TIC não como uma ruptura revolucionária⁵, mas como um desdobramento natural do processo de construção do conhecimento humano.

De certo modo, a pergunta não deve ser porque usar TIC para ensinar LE, mas porque não usar. A utilização de artefatos tecnológicos na educação é conatural com sua condição de processo humano: todos os processos humanos são marcados por tecnologias, segundo a época, a necessidade e o contexto social.

Talvez, uma questão mal resolvida para alguns, que gera essa interpretação equivocada e excludente de tecnologia, seja o próprio conceito de tecnologia. Neste ponto, entendemos que as tecnologias devem ser concebidas, na linha do que já propusera Habermas acima, como os construtos humanos que estendem a possibilidade de ação humana para além dos limites de sua corporeidade, compreendendo-se que “a técnica cria o que a natureza está impossibilitada de realizar” (CASTORIADIS, 1987, p. 305).

4 A uniformidade que aqui se advoga é das TIC como realidade que perpassa todas as esferas da sociedade, não uma pretensa uniformidade de acesso às TIC que negue as assimetrias da sociedade capitalista em sua produção e acesso, o que não é o caso.

5 As revoluções tecnológicas que marcam a história humana recebem este nome para destacar os momentos de virada paradigmática no campo da ciência e da técnica (Cf. KUHN, 2009). De modo algum são rupturas na ordem de produção do conhecimento ou negações da historicidade do conhecimento e de sua inter-relação com quanto fora pensado antes: o nome revolução é, portanto, enganador. Assim, a Revolução da Tecnologia da Informação (Cf. CASTELLS, 2005) marca a emergência de um novo paradigma tecnológico, mas é um processo contínuo que se inscreve na longa história das tecnologias humanas, dos primeiros artefatos que o homem conseguiu configurar a partir de insumos naturais, passando por construtos complexos com a linguagem, até chegarmos à nanotecnologia e o que de mais avançado se possui hoje em termos de produção tecnológica.

Tecnologias não são, portanto, construtos estranhos ao *modus vivendi* dito civilizado. Antes, representam o desdobramento desse processo civilizatório e a *conditio sine qua non* desse mesmo processo: ela é, ao mesmo tempo, resultante e condicionante do desenvolvimento humano.

Contudo, o que de novo se pode aduzir às tecnologias de que tratamos aqui, porém, é sua relação com o processo cognitivo, na medida em que as TIC operam sobre processos antes tocados apenas pela tecnologia da linguagem. Neste ponto, é bom recordar que “[...]cognitive technologies are tools that may be provided by any medium and that help learners transcend the limitations of their minds⁶, such as limitations in memory, thinking, or problem solving”⁷ (JONASSEN, 1996, p. 14).

Docência de LI e TIC

Os graves desafios que tocam a atividade docente e a docência de LE especificamente encontram suas respostas, em parte, na formação inicial e continuada dos docentes. Ensinar é atividade intelectual por excelência e demanda constante atualização. Uma formação inicial qualificada e uma formação continuada qualificada e constante constituem elementos basilares para o enfrentamento dessas questões.

- 6 Importa salientar que a expressão “*limitations of their minds*” implica meramente a ideia de limitação de capacidade operacional, isto é, volume de informações a serem armazenadas e processadas. Não se trata de limitação cognitiva em sentido estrito. Isto implicaria o absurdo de supor a superioridade de um construto tecnológico em relação à capacidade intelectual humana, o que está em desacordo com o pensamento de D. H. Jonassen.
- 7 “Tecnologias Cognitivas são ferramentas que podem ser providas por qualquer mídia e auxiliam os aprendizes a transcender as limitações de suas mentes, tais como limitações de memória, pensamento ou solução de problemas” (tradução nossa).

No que tange à intersecção entre TIC e LE, formação também exerce um papel fundamental, na medida em que essa imbricação demanda uma rearrumação dos pressupostos teórico-metodológicos que presidem a prática docente, na medida da crescente tecnologização⁸ da prática docente. Aqui, ao lado do reconhecimento da necessidade de formação inicial como requisito básico à docência, nos termos da legislação em vigor, a formação continuada ganha relevo ao sabor da dinâmica própria da tecnologia, para além da demanda natural por formação continuada oriunda da marcha natural do desenvolvimento do conhecimento humano nas diversas áreas do conhecimento, na medida em que

[...] nem ela [a tecnologia] escapa à lógica de transitoriedade que parece presidir estes tempos. Antes, ela parece ser um vetor mesmo desse processo de quase autofagia que consome os construtos contemporâneos, na medida em que a velocidade estonteante em que são produzidos, disseminados e substituídos esses produtos parece materializar a previsão marxista de um mundo fetichizado pela mercadoria. (NONATO, 2011, p. 436).

Em ambas as esferas – inicial e continuada – de formação, não se pode minimizar a importância da universidade com agente formador, produtor de conhecimento, catalizador das demandas da sociedade, promotor e indutor de novos processos, abordagens

8 [...] por tecnologização entende-se o aumento significativo do peso das tecnologias no processo produtivo, seja pela necessidade das TIC para o gerenciamento do processo produtivo e para a garantia das relações sociais minimamente necessárias à produção da existência, seja pela inserção cada dia maior de tecnologias no próprio processo produtivo com o fito de diminuir a relação entre horas de trabalho e produção, tanto através do aumento da robotização na linha de produção, diminuindo a dependência da força de trabalho humana, ou com o fito de aumentar o valor agregado dos produtos cujo valor de mercado é diretamente proporcional ao aporte tecnológico do produto (NONATO, 2011, p. 441).

e produtos. Entretanto, também aqui há problemas, seja pelas dificuldades estruturais da maioria das universidades que lhes tolhem ou minimizam as ações, seja pelas resistências de alguns grupos dentro das universidades que, renunciando à inventividade, ao arroubo e à vanguarda, insistem em replicar soluções antigas sem se dar ao trabalho de cotejá-las com o contexto contemporâneo e identificar seu anacronismo.

O lugar discreto que as TIC ocupam no currículo dos cursos de formação de professores de LE, bem como seu uso mitigado como ferramentas pedagógicas ao longo do próprio curso de licenciatura, denuncia um descompasso entre a formação e as reais demandas da práxis pedagógica no campo do ensino de LE. E tal descompasso não fica impune: manifesta-se nas dificuldades e resistências dos docentes para assumir as TIC como um instrumental próprio ao ensino de LE e para usá-las adequadamente.

Impõe-se, assim, uma reflexão dos responsáveis pela formação de professores de LE no seio das Instituições de Ensino Superior quanto à adequação dos projetos pedagógicos desses cursos de formação à realidade hodierna. Tal reflexão toca três questões básicas: o modo como se ensina LE nos cursos superiores e seu impacto tanto na efetividade da aprendizagem quanto na construção de parâmetros didáticos por parte dos alunos que aprendem a ser professores muito mais com a prática docente de seus professores do que com as teorias sobre metodologia de ensino; o lugar que a reflexão teórica sobre as TIC e seus desdobramentos na sociedade e no ensino de LE ocupa na formação docente, na medida que uma práxis docente efetiva implica um professor reflexivo que se apropria dos fundamentos teóricos e dos procedimentos das abordagens existentes para poder contrapô-los à realidade e construir estratégias pedagógicas pertinentes com

a situação concreta que se lhe apresenta; a apropriação que os estudos de didática e metodologia fazem do que as TIC e a sociedade apresentam como novas realidades/potencialidades do ensino de LE na construção do projeto de formação do professor de LE. Ao retomar estas três questões, a universidade faz sua autocrítica e se reposiciona ante as demandas da contemporaneidade no campo da formação de docentes de LE.

Assim, concretamente, não obstante as profundas alterações nas formas através das quais nos comunicamos, no que ordinariamente utilizamos a língua vernácula ou estrangeira, o ensino de LE faz pouco ou nenhum uso das TIC e nisto as práticas formativas desempenham um papel central. A dinamicidade e flexibilidade das redes sociais, as potencialidades de *softwares* de tradução e pronúncia, o incalculável acervo de áudio e vídeo disponível na *web*, o acesso imediato à interlocução com falantes nativos e com falantes de L2, disponibilidade instantânea de textos “reais” dos mais diversos tipos textuais e sobre as mais diversas temáticas, tudo isto implica um reposicionamento de métodos, abordagens e materiais didáticos para o ensino de LE, notadamente Língua Inglesa que, por sua condição singular na contemporaneidade, torna-se um catalisador de todas as potencialidades das TIC e, no caso da *internet*, é de longe a língua mais utilizada da rede.

Neste contexto, como pensar o material didático impresso e o material didático em mídia analógica ou digital? Estará necessariamente obsoleto? Não parece razoável pensar as tecnologias sempre em uma lógica de alternância. A questão, portanto, não deve ser colocada sobre a obsolescência do material impresso, mas sobre o nicho didático que ele ocupará doravante, seu diálogo com o material digital – *off* e *on line* – e sua função no desenvolvimento das quatro

habilidades. Também as mídias de áudio e vídeo “tradicionais” podem encontrar lugar no trabalho pedagógico que demandar um grau maior de controle docente sobre o nível linguístico do material e/ou a temática ou vocabulário empregados, por exemplo. Talvez o desafio seja viabilizar tais materiais em formatos de acessibilidade mais fácil ou mesmo de qualidade técnica superior, dada a elevação do padrão de qualidade de áudio e vídeo com o advento das tecnologias digitais de captação, tratamento, armazenamento e veiculação de áudio e vídeo.

O impacto das TIC sobre o material didático tem um aspecto relacionado ao mercado editorial que demanda reposicionamento estratégico e um aspecto relacionado à práxis pedagógica dos docentes. Neste ponto, há sempre o risco de nos deixarmos pautar pela lógica do mercado e aceitar passivamente a estratégia mercadológica proposta pelas editoras para superar o desafio que as TIC lhes apresentam. Contudo, precisamos encarar esta como uma oportunidade para a inversão da lógica atual que privilegia ainda os interesses econômicos dos conglomerados editoriais e a submissão dos interesses editoriais aos legítimos interesses pedagógicos de professores e alunos, na medida em que façamos um uso inteligente e estratégico das TIC no ensino de LE, forçando as editoras a disponibilizar materiais didáticos cada vez melhores do ponto de vista pedagógico, linguístico, editorial e tecnológico, mas a preços mais condizentes com a realidade de estudantes e professores.

Contudo, não se há de alimentar ilusões: o professor de LE não mais encontrará – se é que algum dia encontrou – um material didático totalizador cuja adoção possa satisfazer todas as demandas de professores e alunos. A realidade nos aponta a tendência de um amálgama de suportes didáticos que passam pelo material didático

tradicional, enriquecido pelas novas potencialidades das TIC, e por tudo que as TIC podem nos ofertar no universo da *web* e fora dele. Também aqui, portanto, a realidade que se abre é ainda mais desafiadora e demandante de profissionais docentes qualificados.

Por outro lado, a difusão da tecnologia de voz sobre IP⁹ (VOIP) abriu uma nova fronteira para o ensino de *listening* e *speaking*. Dificilmente se voltará a dar a importância de antes às mídias de áudio do material didático tradicional. Largamente presentes na *web* e fartamente usados para os mais diversos fins, os *softwares* VOIP dão aos aprendizes de LE a chance de interagir em situações de comunicação real com sujeitos falantes da língua alvo nos mais diversos níveis e das mais diversas localidades, tanto com falantes nativos quanto com falantes de L2. Isto abre um leque muito amplo de possibilidades pedagógicas, não obstante apresentar também desafios: todos os perigos das interações *on line* com desconhecidos; a impossibilidade de trabalhar vocabulário ou estruturas sintáticas específicas e pré-estabelecidas; falta de controle do conteúdo comunicacional da interação; falta de controle do conteúdo linguístico utilizado, dentre outros. Estes não são problemas menores ou negligenciáveis. O uso dessas ferramentas deverá ser sempre precedido de um planejamento muito cauteloso e acompanhado de modo diligente pelo professor.

Um capítulo à parte nesta história é ocupado pelos cursos de língua *on line* de perfil colaborativo que, mesclando conceitos de Educação a Distância (EAD) e redes sociais, propõem um novo conceito de docência de LE, não necessariamente vinculado às estruturas oficiais de formação de professores. Tais espaços virtuais precisam ser assumidos pelos docentes de LE, seja em

9 *Internet Protocol.*

um movimento pedagógico, seja em um movimento classista. Do ponto de vista classista, trata-se de um inegável campo laboral que os profissionais de LE não podem recusar ou olvidar; do ponto de vista pedagógico, trata-se de um espaço de ensino-aprendizagem que pode, por um lado, contribuir assaz para as estratégias de ensino das instâncias formais de ensino de LE, e, por outro lado, lucrarão muito com o concurso de profissionais treinados capazes de utilizar plenamente as ferramentas disponíveis, aplicando-as segundo os melhores métodos e técnicas e de acordo com projetos pedagógicos coerentes.

A convergência entre as potencialidades dos espaços *on line* de ensino de LE e as estruturas formais de educação propiciará o surgimento de formas dinâmicas e eficazes de ensino de LE, combinando praticidade, acessibilidade, flexibilidade, projeto pedagógico consistente, mediação qualificada e abordagem docente profissional. Não obstante tamanhas vantagens há que se ter consciência que o docente de LE precisa repensar seus paradigmas de docência para poder utilizar com sucesso esses espaços digitais de aprendizagem. A simples tentativa de replicar conceitos e valores da educação presencial formal tradicional nesses ambientes certamente se mostrará ineficiente. Essa nova ambiência impõe a adoção de uma atitude nova, isto é, implica o descentramento do processo ensino-aprendizagem, supõe a partilha do protagonismo entre docentes e discentes.

Por óbvio, não se pretende aqui, simplesmente, propor que o professor aprenda com o aluno. Trata-se de reconhecer que o papel da mediação exercida pelo professor nesses espaços é muito mais exigente, na medida em que o profissional docente precisa ser capaz de recolher as experiências e os movimentos dos alunos

e catalisá-los para o processo de ensino-aprendizagem; precisa ser capaz de propor estratégias e conteúdos para o curso, mas também de encontrar estratégias para os conteúdos ou abordagens surgem entre os discentes, como demandas oriundas da turma; precisa ser capaz de mediar processos de aprendizagem que não estão totalmente sob seu controle. Como não tem o controle total do que será ensinado, o professor aqui precisa ser ainda mais competente e versátil. Paradoxalmente, aqui ele precisa ser ainda mais professor, e melhor.

Neste ponto, é preciso não perder de vista que a sala de aula imbricada com as TIC não é uma mera sala de aula como outra qualquer dotada de algumas “tecnologias modernas”. Aqui, algo de muito sério do ponto de vista epistêmico e didático acontece, na medida em que, no bojo dessa dinâmica instaurada pelas TIC, “[...] o indivíduo que era considerado alvo da informação, passa a ser receptor e emissor. De elemento periférico (borda), que recebia informações massivas, ele passa a selecionar o que quer que chegue a ele, e desencadear novos processos.” (HALLMAN; PRETTO, 2011, p. 236).

A centralidade discente de que se trata não é desdobramento mecânico das TIC, o que implicaria um determinismo tecnológico inadmissível, mas o desdobramento de um conjunto de fatores metodológicos, teóricos, tecnológicos e sociais que reposicionam os sujeitos discentes em relação aos docentes. De certo, a existência de um arcabouço tecnológico que propicie uma infraestrutura para esse movimento no campo da práxis pedagógica facilita e potencializa sobremaneira o reposicionamento dos atores pedagógicos sobre novas bases.

Poder-se-ia também afirmar que tal reposicionamento praxiológico reflete apenas o lugar que os sujeitos discentes já ocupam naturalmente no processo de construção do conhecimento que não se dá senão mediante a atuação/autorização dos sujeitos aprendentes. A construção do conhecimento implica sempre sujeitos ativos e autônomos, sujeitos de sua própria aprendizagem. Neste sentido, não há passividade na construção do conhecimento, senão aparente. Mas, por abrir uma via demasiado ampla para ser explorada apenas lateralmente neste estudo, dado o foco em TIC e PCN deste texto, não vamos explorar esta questão mais profundamente, deixando-a aqui apenas como um aceno em relação à profundidade desta questão.

Esse rearranjo da práxis pedagógica evoca, necessariamente, a questão da autoaprendizagem para a arena. Se é verdade que algumas alternativas viabilizadas pelas TIC facilitam sobremaneira a autoaprendizagem, é verdade também que sujeitos discentes que atuam autonomamente no processo pedagógico não são sinônimo de autoaprendizes. Aqui, ainda estamos no âmbito do ensino-aprendizagem mediado por docentes.

Contudo, em relação à autoaprendizagem, as interações via redes sociais e via VOIP ampliam sobremaneira as possibilidades de sucesso. Já se tem notícia de processos bem sucedidos de autoaprendizagem por este ou aquele sistema de VOIP, indicando a possibilidade da abertura de um universo singular de estudo sistemático de LE. Importa, contudo, acentuar que a autoaprendizagem permanece sendo uma habilidade singular: não se deve esperar que os discentes em sua maioria sejam capazes de elaborar autônoma e solitariamente estratégias de autoaprendizagem coerentes, sistemáticas e efetivas, malgrado o

potencial comunicacional da tecnologia utilizada. Entretanto, tais interações gerarão frutos abundantes se utilizadas no bojo de uma proposta pedagógica articulada coerentemente por um docente, como recurso didático mediado.

Não se pode deixar de lado, também, o impacto que a utilização das TIC tem sobre o processo cognitivo dos discentes de LE. Aqui, é instrutivo recordar, para exemplificar esse impacto das TIC no processo ensino-aprendizagem, que “*when learners use computers as partners, they off-load some of the unproductive memorizing tasks to the computer, allowing learners to think more productively*”¹⁰ (JONASSEN, 1996, p. 15).

Não se trata de advogar aqui uma pretensa revolução cognitiva motivada pelas TIC, ao modo de Pierre Lévy, o que não resta provado. Antes, trata-se de reconhecer que a mudança de meios implica mudança de processos: em outras palavras, na medida em que determinado meio de construção do conhecimento se torna usual, o processo cognitivo – não a capacidade cognitiva – molda-se a essa realidade concreta, consoante a realidade distribuída da cognição (LAVE, 1997). Aqui, o ponto central é a possibilidade de adaptação dos sujeitos a demandas cognitivas específicas *vis-à-vis* a pretensão de que insumos exógenos induzam o desenvolvimento de capacidades cognitivas antes inexistentes.

A utilização sistemática das TIC na educação impõe-se, como já visto, tanto pela demanda da sociedade quanto pelas possibilidades de otimização do processo pedagógico. Todavia, não se trata de mera facilitação do desenvolvimento de atividades, o que *per se* já é válido

10 “Quando os aprendizes utilizam computadores com parceiros, eles descarregam sobre o computador algumas das tarefas improdutivas de memorização, permitindo-lhes pensar de modo mais produtivo” (tradução nossa).

e está na base do próprio desenvolvimento humano, mas também da abertura de caminhos dificilmente trilháveis sem as TIC.

Assim, se a interlocução com falantes nativos da língua alvo fica extremamente facilitada com a *web*, mas per se não é algo singular, porque a interlocução com falantes nativos da língua alvo está presente no ensino de LE desde tempos imemoriais, o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem mediante a inserção sistemática de realidades concretas a partir da seleção de interlocutores e temáticas preestabelecidos cria um contexto de aprendizagem praxiológica dificilmente possível de ser implementada sem o auxílio das TIC.

Aprender *in situ* e aprender *in vitro* são realidades diversas, supõe o desenvolvimento de estratégias pedagógicas diversas e implicam estratégias cognitivas diversas: tudo isto precisa ser considerado quando se opta por esta ou aquela alternativa metodológica, quando se desenha este ou aquele formato de abordagem pedagógica.

As potencialidades abertas pelas diversas tecnologias que sintetizamos no termo TIC têm como traço unitário, no que concerne à práxis pedagógica, um aumento do protagonismo discente e uma redefinição do papel docente, não obstante os papéis continuarem distintos e claramente marcados. Longe de significar uma diminuição do papel do professor, como temem alguns, tal movimento aponta para a necessidade de profissionais ainda mais competentes, capazes de operar com um quadro de referências cada dia mais amplo, mediando relações de aprendizagem cada dia mais complexas e dispendo de um repertório de conteúdos e de estratégias sempre maior, na medida do adensamento do contexto com o qual operam em sua práxis pedagógica.

No que concerne aos alunos, o aumento do espaço dialógico no processo ensino-aprendizagem significa uma crescente responsabilização dos sujeitos por sua própria aprendizagem. Insumos tecnológicos mais interativos somados a metodologias mais dialógicas e a processos de mediação menos centralizados no professor resultam em alunos mais autônomos e, por conseguinte, mais corresponsáveis com o processo ensino-aprendizagem. Essa nova realidade social e educacional reclama discentes que interajam, que tomem a iniciativa, que busquem, que pesquisem, enfim, que estudem. Assistir aula, com toda a passividade que essa expressão carrega na sua acepção mais negativa, não garantirá a aprendizagem em uma nova ambiência mais interativa.

Também aqui, as TIC apresentam uma oportunidade singular, na medida em que criam um espaço de interatividade a ser preenchido por professores e alunos, implicando um protagonismo discente que, longe de diminuir a importância do professor, contribui para a própria qualificação docente. Ao final e ao cabo, a inserção das TIC convida docentes e discentes a um exame de seus papéis pedagógicos e uma reengenharia de sua práxis.

À guisa de conclusão...

Os desafios do ensino de LE nem diminuíram nem aumentaram com a emergência das TIC e sua inserção na práxis pedagógica dos docentes de LE. Contudo, as contingências desse processo pedagógico foram significativamente alteradas por essa emergência tecnológica e não podem ser olvidadas pelos profissionais da área, sob pena de alienar-se da dinâmica social, quanto aos meios e quanto às demandas, perdendo efetividade em sua práxis.

Embora os PCN continuem sendo referências importantíssimas para o ensino de LE e as linhas que propõem continuam a apresentar trilhas e metas seguras para a construção da práxis docente no âmbito do ensino de LE, o professor preocupado em empregar as potencialidades das TIC no ensino de LE em toda a sua plenitude precisará também fazer o esforço teórico para costurar as linhas propostas pelos PCN para o ensino de LE às alternativas metodológicas e cognitivas abertas pelas TIC para poder dispor de um substrato conceitual sobre o qual construir sua práxis.

De resto, a recusa ao uso das TIC no ensino de LE não é uma opção disponível. Recusá-las e fechar-se a suas potencialidades, seja porque motivo for, apenas servirá como incubadora de uma crise desnecessária e ilógica. O tempo, inexoravelmente, age em benefício das tecnologias, como nos ensina a história. A recusa obstinada à assimilação de construtos tecnológicos segue sempre o mesmo roteiro: primeiro é ideológica, depois se torna ridícula e, por fim, pitoresca. Entretanto, os que seguem esse *script* findam sempre no ostracismo.

Por seu turno, não se trata também de uma renúncia completa e imediata as alternativas tradicionalmente utilizadas no ensino de LE. A emergência de novos construtos tecnológicos não implica necessária e automaticamente na renúncia às tecnologias então em uso. A história da ciência e da técnica revela que, via de regra, o surgimento de novas alternativas tecnológicas conduz a uma redefinição de papéis, a um rearranjo das funções e de papéis desses insumos tecnológicos no processo produtivo, no uso social *lato sensu*, em sua natureza simbólica etc, não necessariamente ao abandono e esquecimento. O tempo dirá como as tecnologias ora em cheque pelo advento de alternativas digitais se reposicionarão

no bojo do ensino de LE e no uso social mais amplo. Até lá, importa continuar a pensar a própria práxis pedagógica e redefini-la a partir de quanto está disponível e pode contribuir para sua otimização.

Referências

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília, DF: MEC, 1998.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio: linguagem códigos e suas tecnologias*. Brasília, DF: MEC, 2000.

BRUNNER, C.; TALLY, W. *The New Media Literacy Handbook: an educator's guide to bringing new media into the classroom*. NY: Anchor Books, 1999.

CASTELLS, M. *A sociedade em rede*. 8 ed. rev. e ampl. Trad. Roneide Venâncio Majer. São Paulo: Paz e Terra, 2005. v. I.

CASTORIADIS, C. Técnica. In: CASTORIADIS, C. *As encruzilhadas do labirinto*. Trad. Carmen Sylvia Guedes e Rosa Maria Boaventura. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. v. 1, p. 293-329.

HABERMAS, J. *Técnica e Ciência como "ideologia"*. Trad. Arthur Morão. Lisboa: 70, 2009.

HALLMAN, A. L.; PRETTO, N. de L. Bordas de nuvens: *episteme* emergente na produção e difusão do conhecimento na *web 2.0*. In: GALEFFI, D. A. et al. (Org.). *Epistemologia, construção e difusão*

do conhecimento: perspectivas em ação. Salvador: Eduneb, 2011. p. 221-248.

JONASSEN, D. H. *Computers in the classroom: mindtools of critical thinking*. New Jersey: Prentice-Hall, 1996.

LAVE, J. *Cognition in practice: mind, mathematics and culture in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

NONATO, E. do R. S. Tecnologia, construção do conhecimento e sociedade no capitalismo tardio. In: GALEFFI, D. A. et al. (Org.). *Epistemologia, construção e difusão do conhecimento: perspectivas em ação*. Salvador: Eduneb, 2011. p. 433-458.

Sobre os Autores

Ann Marie Rebouças Moreira

Mestranda em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Pós-Graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade São Bento da Bahia. Graduada em Línguas pela Temple University (U.S.A). Professora da Pós-Graduação em Língua Inglesa da UNIFACS, professora pesquisadora da UNEB-EAD/UAB e professora da Escola Panamericana da Bahia.

Emanuel do Rosário Santos Nonato

Doutor em Difusão do Conhecimento pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Graduado em Letras Vernáculas com Inglês pela Universidade Católica do Salvador (UCSal) e Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professor Adjunto da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) do Departamento de Educação - Campus XIV. Coordenador de Extensão da Unidade Acadêmica de Educação a Distância (UNEAD) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Líder Adjunto do ForTEC - Grupo de Pesquisa Formação, Tecnologia, Educação a Distância e Currículo. Pesquisador do Grupo de Pesquisa Sociedade em Rede, Pluralidade Cultural e Conteúdos Digitais Educacionais e Grupo de Pesquisa Educação, Tecnologias, Difusão do Conhecimento e Modelagem de Sistemas Sociais.

Kelly Santos Barros

Doutoranda e Mestre pelo Programa de Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia (UFBA), área de concentração em Linguística Aplicada. Especialista em Língua Inglesa pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG). Professora da Escola Nova do Centro Professor Anísio Teixeira (Salvador, BA).

Letícia Telles da Cruz

Doutoranda e Mestre pelo Programa de Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), área de concentração em Linguística Aplicada. Mestrado em Gestão Integrada de Organizações, em convênio estabelecido entre a Unidade Bahiana de Ensino, Pesquisa e Extensão (UNIBAHIA) e Universidade Estadual da Bahia (UNEB). Especialização em Psicopedagogia pela UFRJ. Graduação em Língua Estrangeira (Inglês) pela UFBA. Professora Assistente da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) do Departamento de Educação - Campus XIV. Membro do grupo de pesquisa LINCE.

Maiana Rose Fonseca da Silva

Mestre em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Inglesa pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Graduada em Letras com Inglês pela UEFS. Professora de Língua Inglesa dos Ensinos Fundamental e Médio da Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Articuladora de Área de Língua Inglesa do CECR - Escola Parque. Professora Assistente da Faculdade SENAI/CIMATEC.

Mônica Veloso Borges

Mestre em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Especialização em Língua Inglesa pela Universidade Salvador (UNIFACS). Graduada em Letras Vernáculas e Língua Inglesa pela Universidade Católica do Salvador (UCSal). Professora Auxiliar do Departamento de Educação do Campus XIV da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e Coordenadora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/UNEB).

Raulino Batista Figueiredo Neto

Doutorando e Mestre pelo Programa de Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia (UFBA), área de concentração em Linguística Aplicada. Especialização em Metodologia do Ensino da Língua Inglesa pela FACINTER. Professor Auxiliar do Departamento de Educação do Campus XIV da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Membro do grupo de pesquisa LINCE.

Formato: 150 mm x 210 mm
Fonte: Minion Pro
Papel miolo: Pólen Soft 80 g/m²
Papel capa: Cartão Supremo 250 g/m²
Impressão: Julho/2015

ISBN 978-85-7887-292-2



9 788578 872922



www.eduneb.uneb.br

APOIO

UNEAD
Unidade Acadêmica de
Educação a Distância



UNEB
UNIVERSIDADE DO
ESTADO DA BAHIA



GOVERNO FEDERAL
BRASIL
PÁTRIA EDUCADORA