# "PROFESSORA, VOCÊ FALA/ENSINA O INGLÊS AMERICANO OU BRITÂNICO?": DESESTABILIZANDO VISÕES ESSENCIALISTAS SOBRE A "LÍNGUA INGLESA" ATRAVÉS DA ELABORAÇÃO E ANÁLISE DE ATIVIDADES DIDÁTICAS SOB UMA PERSPECTIVA GLOCAL

# *"TEACHER, DO YOU SPEAK / TEACH AMERICAN OR BRITISH ENGLISH?": DISASTABILIZING ESSENTIALIST VIEWS OF THE "ENGLISH LANGUAGE" THROUGH THE ELABORATION AND ANALYSIS OF LEARNING ACTIVITIES FROM A GLOCAL PERSPECTIVE*

**Mariana Nunes Monteiro**[1]
[http://orcid.org/0000-0002-2261-5503]
DOI: https://doi.org/10.30612/raido.v14i36.11808

RESUMO: Vivemos em tempos de muitas mudanças e hibridizações de vários tipos: culturais, sociais, linguístico-discursivas etc., nos quais o global e o local estão imbricados inextricavelmente. Nesse contexto, é preciso que repensemos alguns conceitos modernistas com os quais ainda operamos, como é o caso de epistemes e teorizações sobre língua(gem) e, consequentemente, sobre "falante nativo". Para tanto, Kumaravadivelu (2012) sugere que se promova uma quebra epistêmica da dependência dos sistemas de conhecimento dos países do Círculo Interno de Kachru. Em outras palavras, é necessário desconstruir a ideia do falante nativo como o padrão a ser atingido pelos estudantes de línguas, repensando métodos, abordagens e materiais didáticos que se ligam a essa episteme. Pensando nessas questões, o presente estudo visa a refletir sobre a elaboração e análise de atividades didáticas elaboradas para educandos do 8º ano. Essas atividades foram pensadas e analisadas a partir, principalmente, dos macrocritérios para a análise de livros didáticos cunhados por Tilio (2016). Os procedimentos de elaboração e análise apontam para a possibilidade de se elaborar materiais de inglês que valorizem as performances linguísticas dos educandos e os conscientize do seu papel ativo e transformador dessa língua.

Palavras-Chave: ideologias linguísticas; falante nativo; materiais de inglês.

ABSTRACT: We live in times of many changes and hybridizations of various types: cultural, social, linguistic-discursive etc., in which the global and the local are inextricably

[1] Mestra pelo Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Federal do Rio de Janeiro, e Doutoranda no mesmo Programa. E-mail: mariananmonteiro7@gmail.com.

intertwined. In this context, we need to rethink some modernist concepts with which we still operate, as it is the case of epistemologies and theorizations about language and, consequently, about the "native speaker". For that reason, Kumaravadivelu (2012) suggests that an epistemic break from the dependence on the knowledge systems of Kachru's Inner Circle countries should be made. In other words, it is necessary to deconstruct the idea of the native speaker as the standard to be followed by students, as well as rethink methods, approaches and teaching materials that are linked to this episteme. Considering these issues, this study aims at elaborating and analyzing didactic activities developed for 8th graders. These activities were mainly thought and analyzed based on the macrocriteria for the analysis of textbooks by Tilio (2016). The elaboration and analysis procedures point to the possibility of and the need to elaborate English materials that value students' linguistic performances and make them aware of their active and transforming role in that language.

Keywords: language ideologies; native speaker; English materials

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O momento atual é marcado por uma série de processos complexos agrupados, aqui neste artigo, sob a denominação de contemporaneidade. Dentre esses processos, é relevante para este trabalho destacar a demolição e estabelecimento de fronteiras não só físicas e geográficas, mas também intelectuais e culturais, reconhecidas pela nomenclatura *globalização* (RAMOSE, 2009) ou globalizações (econômica, política, cultural, religiosa, etc.) (PIETERSE, 1995).

Nas palavras de Ramose (2009), esse raciocínio sobre fronteiras já estabelecidas e ainda-por-estabelecer corrobora a experiência de que tudo está em fluxo e, embora, diferentes autores utilizem diferentes nomenclaturas para designar esse momento de transformações, é possível sublinhar algumas de suas características mais marcantes, como defende Fabrício (2006, p. 47). Entre elas: "a transnacionalização das dimensões política e econômica e a exacerbação dos aspectos constitutivos do tripé da modernidade – mercado, técnica e individualismo"; "a compressão espaço-tempo"; "a mestiçagem de discursos e práticas"; "novos roteiros de subjetivação"; "a desvalorização de compromissos comunais e a consequente privatização das ações na busca de soluções individuais para problemas produzidos socioculturalmente" e, por fim, "o crescente declínio e despolitização do espaço público".

Essas discussões sobre as relações culturais e sociais promovidas pela globalização evocam imediatamente questões sobre língua(gem), uma vez que a comunicação entre o global e o local necessita de um código linguístico compartilhado (BLOCK; CAMERON, 2002). Assim sendo, entender a coexistência do global e do local, em constante "tensão criativa e caótica" (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 133), é de suma importância para a proposta descrita por esta pesquisa, uma vez que ela lida com a língua inglesa, considerada ícone da globalização (KUMARAVADIVELU, 2006).

Nesse contexto, não faz mais sentido continuar operando com algumas epistemes e teorizações modernistas. Quando o assunto é língua(gem), é preciso desconstruir o entendimento sobre as línguas como entidades abstratas, apartadas do social, com fronteiras claras e bem definidas. Uma língua é um projeto discursivo e não um fato estabelecido (SAKAI, 1991) e, por conseguinte, é sempre orientada por ideologias linguísticas.


*Raído*, Dourados, MS | ISSN 1984-4018 | v. 14 | n. 36 | p. 121 – 143 | set/dez 2020

Tendo em vista essas questões e entendendo que o professor de línguas pode contribuir para a desconstrução de discursos únicos, globais, colaborando para a reconstrução das práticas sociais (FOGAÇA; GIMENEZ, 2007), o presente artigo se volta para a elaboração e análise de atividades didáticas, destinadas a alunos do 8º ano, que valorizam os usos criativos que os alunos fazem da língua estudada, encorajando os educandos a se apropriar dessa língua e a valorizar os usos glocais[2] (ROBERTSON, 1992) que fazem da mesma. Ou seja, esses usos são situados, porém imbricados em influências de escala mais macro. Essa valorização e apropriação da língua por parte dos alunos tende a acabar desenvolvendo sua autoestima e confiança, e fazendo com que eles repensem o seu lugar de desprestígio na dicotomia essencialista falante nativo e não nativo.

## 1. IDEOLOGIAS LINGUÍSTICAS SOBRE "FALANTES NATIVOS" DE INGLÊS

O termo "ideologia" é polissêmico e, portanto, ao pensar sobre os usos contemporâneos desse termo, pode-se dizer que não existem linhas universais e livres de questionamento. A antropóloga Kathryn Woolard, no capítulo de introdução da obra *Language ideologies: practice and theory* (1998), destaca quatro linhas de pensamento sobre ideologia. Entre elas: ideologia como ideacional ou conceitual, relacionada aos fenômenos mentais; ideologia ligada à consciência, a representações subjetivas, crenças e ideias básicas que membros de uma sociedade têm sobre assuntos como honra, divisão do trabalho, língua etc.; ideologia como distorção, ilusão, erro, mistificação, ou racionalização (WOOLARD, 1998).

Volóchinov, intelectual pertencente ao Círculo de Bakhtin, define ideologia como sendo "todo o conjunto dos reflexos e das interpretações da realidade social e natural que tem lugar no cérebro do homem e se expressa por meio de palavras [...] ou outras formas sígnicas" (VOLÓCHINOV, 1929 [2017]).

Nessa lógica, ideologias linguísticas podem ser pensadas como sendo entendimentos da sociedade, acadêmica e/ou leiga, sobre língua(gem). Em outras palavras, nesta pesquisa, ideologias linguísticas são entendidas como

> representações, implícitas ou explícitas, que constroem a interseção entre língua(gem) e seres humanos em um mundo social. Assim sendo, ideologias linguísticas não tratam de língua(gem) por si só, mas ventilam ligações entre língua(gem) e identidade, moral, conhecimento, estética (WOOLARD, 1998, p. 3).

Kroskrity (2004), em seu texto intitulado *Language Ideologies*, elenca cinco dimensões das ideologias linguísticas que ajudam a melhorar explorar a significância deste conceito. A primeira se refere ao fato de as ideologias linguísticas refletirem os interesses de um grupo social e cultural específico. No caso da língua inglesa, por exemplo, as variedades mais bem quistas são aquelas faladas nos centros de grandes cidades hegemônicas como Nova Iorque, Los Angeles e Londres, e aqueles que não dominam essas variedades e suas normas se encontram desamparados sociolinguisticamente e à margem. Aqui, é preciso pensar para além da questão da restrição do inglês às variedades norte-americana ou britânica, uma vez que dentro das próprias

[2] O global e o local não são aqui entendidos como espaços estanques e bem delimitados.

cidades citadas, há ingleses diferentes. Ou seja, pensar em uma língua inglesa única e homogênea, assim como pensar suas variedades estadunidense e britânica também como únicas e homogêneas, é uma abstração que não dá conta de uma realidade linguístico-social, cada vez mais, híbrida e plural.

A segunda dimensão apresenta as ideologias linguísticas como múltiplas, entrecortadas por divisões sociais de gênero, classe social, nacionalidade, raça, sexualidade, entre outras. Um falante de inglês, por exemplo, que não domina a norma, o inglês considerado legítimo, é também pertencente a uma determinada classe social, a uma nacionalidade, e constrói suas identidades de gênero e sexualidade de maneira hegemônica ou não. Todos esses fragmentos identitários influenciam como esse falante de uma variedade não legítima da língua vai ser interpretado socialmente. Um não falante da norma que se construa sociodiscursivamente como homossexual tende a estar mais à margem do que um não falante da norma heteronormativo, pois sua performance identitária de sexualidade é também estigmatizada, o que o coloca, ainda mais, à margem social.

A terceira sugere que membros de um mesmo grupo social podem ter diferentes níveis de entendimento sobre ideologias linguísticas locais. Levando em conta os exemplos explorados ao explicar a primeira e a segunda dimensões, é possível pensar que alguns falantes do inglês considerado legítimo terão a consciência de que o dominam e que, por o dominarem, têm acesso a determinados privilégios que os falantes de outras variedades não têm, como a possibilidade de transitar por determinados contextos sociais onde a norma é "exigida".

A quarta dimensão estabelece uma ponte entre as estruturas sociais e a linguagem em uso. Tal ponte é marcada pelas indexicalizações linguísticas e discursivas no uso da linguagem que se referem às experiências socioculturais dos falantes, ou seja, índices das performances identitárias e das práticas discursivas em que eles estão envolvidos (MOITA LOPES, 2013). Isso significa que as ideologias linguísticas são representadas pelas escolhas linguístico-discursivas dos falantes. Um falante de inglês que faz escolhas linguístico-discursivas condizentes com a norma em contextos situacionais nos quais ela/ele reconhece ser necessária, para melhor se enquadrar e alcançar seus objetivos sociais, indexicaliza, no uso que faz da língua, as estruturas sociais nas quais está inserida/o.

A quinta e última ressalta o uso das ideologias linguísticas no processo de criação e representação de diversas identidades sociais e culturais. Para melhor compreender essa dimensão, é válido refletir sobre a construção de muitas línguas nacionais forjadas no curso da elaboração dos Estados nacionais, quando a construção da identidade nacional se apoiava na crença de que os membros de uma comunidade nacional tinham em comum o fato de pertencer a um mesmo campo linguístico (FIORIN, 2013). Essa ideologia linguística, gerada por estudiosos da linguagem, atendia a interesses colonialistas e colaborava, muitas vezes, na classificação de outros como humanos ou subumanos (WOOLARD, 1998). Nota-se, assim, que ideologias, sejam elas linguísticas ou não, não são autônomas, mas são bastante significativas para o processo social e linguístico, constituindo-os e sendo constituídas (WOOLARD, 1998).

Ao pensar, mais especificamente, sobre o conceito de falante nativo, foco central deste artigo, é possível elencar três ideologias linguísticas envolvidas nesse conceito,


*Raído*, Dourados, MS | ISSN 1984-4018 | v. 14 | n. 36 | p. 121 – 143 | set/dez 2020

discutidas por Pennycook (1994). A primeira ideologia se relaciona com a crença de que há uma correspondência direta entre possuir a cidadania de um estado-nação e ser um falante nativo do mesmo estado-nação.

Assim como na construção e preservação do império, uma língua única e padronizada foi igualmente crucial na criação de estados-nação do século XIX, na Europa e em outras partes do mundo (MOITA LOPES, 2008). Ainda hoje, há um movimento, em muitos países, na tentativa de preservação da integridade do estado-nação, através de leis que barrem a influência de outras línguas em seus territórios. No Brasil, especificamente, é possível destacar um projeto de lei aprovado em 2009 pela Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul que previa a obrigatoriedade da tradução de expressões ou palavras estrangeiras para a língua portuguesa, a fim de defender a chamada cultura nacional, como se existisse uma cultura brasileira única, estável e homogênea, e como se fosse possível barrar os fluxos contemporâneos.

Além disso, a equação "um território = um povo = uma língua" é um tanto complexa, principalmente em face das diásporas contemporâneas e das misturas linguístico-identitárias advindas do encurtamento espaço-temporal na era atual da globalização. Portanto, como aponta Doerr (2009), o uso do conceito do "falante nativo" envolve processos ideológicos no sentido de que está diretamente ligado a questões identitárias, morais, epistemológicas e estéticas, o que torna difícil determinar qual é a primeira língua ou língua materna de alguém.

A segunda ideologia, por sua vez, é a noção de que língua é um sistema fixo e homogêneo com uma comunidade de fala homogênea, o que permite uma clara distinção entre falantes nativos e não nativos. Essa ideologia linguística está em consonância com uma teoria de linguagem estruturalista, cujo precursor foi Saussure, que defende que a língua é um sistema e deve ser estudada em si mesma e por si mesma. Isso significa dizer que toda preocupação extralinguística precisa ser abandonada, uma vez que a estrutura da língua deve ser descrita apenas a partir de suas relações internas, por ser uma realidade psíquica. Nessa perspectiva, ficam excluídas as relações entre língua e sociedade, língua e cultura, ou qualquer outra relação que não seja absolutamente atrelada à organização interna dos elementos que constituem o sistema linguístico (COSTA, 2008).

A última ideologia destacada pelo estudioso constrói a ideia de que ser um falante nativo automaticamente faz com que o falante detenha uma competência linguístico-discursiva elevada em todos os domínios da língua. É possível estabelecer aqui uma conexão entre essa ideologia linguística e o gerativismo de Noam Chomsky, datado de 1957. Segundo o estudioso, "o homem já nasce provido de uma grande variedade de conhecimentos linguísticos e não linguísticos" (CEZARIO; MARTELOTTA, 2008, p. 208). Ou seja, Chomsky acreditava que existia uma matriz biológica, genética, responsável pela competência linguístico-discursiva dos falantes. Essa abordagem teórica de Chomsky, embora não tenha discutido o conceito de falante nativo propriamente dito, teve uma relevante influência no desenvolvimento do binarismo nativo/não nativo (DOERR, 2009), visto que, o conceito de inatismo possibilita pensar em uma clara distinção entre nativos e não nativos e, consequentemente, na sua homogeneidade enquanto grupos.

Diferentemente das concepções de língua(gem) de Saussure e Chomsky, na contemporaneidade, muitos estudiosos do campo das linguagens, e aqui me incluo,

compreendem língua(gem) como prática social, como *performance* (BUTLER, 1997; PENNYCOOK, 2007), e defendem que, ao estudarmos linguagem, estamos estudando a sociedade e a cultura das quais ela é parte constituinte e constitutiva (FABRÍCIO, 2006). Esse fenômeno é frequentemente chamado de "virada linguística e cultural" (FABRÍCIO, 2006).

Diante dessa mudança de paradigma epistemológico, é necessário que se desinvente (MAKONI; PENNYCOOK, 2007) e se desaprenda (FABRÍCIO, 2006) o que se convencionou chamar de língua até então, entendendo que as línguas não existem como entidades reais no mundo, mas são invenções forjadas nos movimentos sociais, culturais e políticos (MAKONI; PENNYCOOK, 2007). Ou seja, "a língua no processo de sua realização prática não pode ser separada do seu conteúdo ideológico ou cotidiano" (VOLÓCHINOV, 1929 [2017]). Ainda fazendo uso das palavras de Volóchinov:

> O ato discursivo, ou mais precisamente o seu produto – o enunciado – de modo algum pode ser reconhecido como um fenômeno individual no sentido exato dessa palavra, e tampouco pode ser explicado a partir das condições psicoindividuais e psíquicas ou psicofisiológicas do indivíduo falante. O enunciado é de natureza social (VOLÓCHINOV, 1929 [2017]).

Assim sendo, em consonância com os referidos autores, defendo que o sentido é sempre negociado nos processos de interlocução, e, portanto, acredito que o que define o que ou quem é um falante nativo e um não nativo não se encontra na genética, mas nas relações de poder (re)construídas nas práticas sociais. Nas palavras de Train (2009), o conceito de nativismo é mais genealógico do que genético, uma vez que nativismo é construído através de práticas e ideologias complexas e historicamente contingentes, imbricadas em contextos sociais, linguísticos, culturais e afetivos.

Kubota (2009) sugere olhar para a discussão travada por Foucault sobre poder e discurso para melhor entender a relação de poder existente entre os ditos falantes nativos e os não nativos. A estudiosa argumenta que olhar para a relação que Foucault estabelece entre discurso e poder nos permite entender que o falante nativo não é inerentemente dotado de poder devido aos seus atributos linguísticos, mas que o poder hegemônico do nativo é produzido no discurso (KUBOTA, 2009). Essa mudança de paradigma nos ajuda a compreender que nossas práticas discursivas não são neutras, e envolvem escolhas ideológicas e políticas, atravessadas por relações de poder, que provocam diferentes efeitos no mundo social (FABRÍCIO, 2006). Tal fenômeno é geralmente aludido pelo termo "virada crítica" (FABRÍCIO, 2006).

Essas relações de poder abordadas no parágrafo anterior podem ser percebidas de forma mais contundente no processo de escolha do que se convenciona como norma em uma língua, já que a língua padrão não é língua nativa de ninguém (TRAIN, 2009) e, ao problematizar a realidade dominante da chamada língua padrão, a padronização pode ser entendida como uma construção ideológica e a invenção de uma língua (TRAIN, 2009). O falante que domina a norma passa, então, a servir de modelo para os demais, e aqueles que não a dominam são marginalizados.

Quando se trata de ensino e aprendizagem de inglês como língua adicional, o ideal do falante nativo como um objetivo a ser alcançado pelo estudante é comumente reforçado nas práticas sociais cotidianas, sejam elas escolares/acadêmicas ou não. Por conseguinte, os aprendizes acabam por construir suas identidades sociais e culturais

a partir dessas ideologias linguísticas que os posicionam sempre como meros usuários passivos que devem reproduzir performances linguísticas dos chamados falantes nativos, o que faz com que os primeiros estejam sempre aquém dos padrões estabelecidos.

Para profissionais dessa área, é muito comum enfrentar questionamentos de alunos e responsáveis não só acerca do inglês ensinado (americano ou britânico), mas também sobre sua ideologia linguística de que um falante nativo de inglês é necessariamente um professor melhor do que um não nativo, mesmo que o primeiro não tenha formação na área. Defendo, em concordância com Doerr e Kumagai (2009), que o campo de ensino de inglês como língua adicional se distancie dessa comunidade alvo imaginada de falantes nativos e encoraje os educandos a se tornar familiarizados com qualquer variedade da língua que seja significativa e relevante para eles, entendendo as relações de poder envolvidas nos usos de diferentes variedades linguísticas, incluindo as performances híbridas.

Além disso, legitimo ser importante também incentivar os alunos a valorizar os usos criativos que fazem do inglês em seus contextos locais de acordo com suas necessidades comunicativas, tornando-se donos desses ingleses. Nessa perspectiva, os professores socialmente construídos como não nativos podem servir de modelos relevantes para seus alunos, compartilhando empatia ao entender os desafios enfrentados pelos alunos no processo de aprendizagem de uma língua adicional.

Sem desconsiderar os interesses imperialistas advindos da globalização, acredito ser possível, sob uma perspectiva glocal, que valorize os usos criativos que as pessoas, cada vez mais, fazem do inglês em suas histórias locais (MOITA LOPES, 2008), construir uma globalização mais humana. Santos (2000 [2003]) é defensor dessa globalização, na qual vozes dissidentes, vozes da periferia, são tão legítimas quanto as vozes do centro, o que propicia a compreensão de como encarar a heterogeneidade e as diferenças trazidas à tona pelo tensionamento global-local.

Para tanto, Kumaravadivelu (2012) sugere que se promova uma quebra epistêmica da dependência dos sistemas de conhecimento dos países do Círculo Interno de Kachru. Em outras palavras, é necessário desconstruir a ideia do falante nativo como o padrão a ser atingido pelos estudantes de línguas, repensando métodos, abordagens e materiais didáticos que se ligam a essa episteme.

## 2. METODOLOGIA

Assim que ingressei na escola federal[3] onde trabalhei como professora substituta de inglês por dois anos, fui convidada por duas professoras efetivas para participar do seu grupo de pesquisa, cujo principal objetivo era[4] repensar o trabalho realizado com a língua inglesa na escola, desconstruindo uma visão hegemônica da língua como atrelada única e exclusivamente a países como Estados Unidos e Inglaterra. Como consequência dessa desconstrução, o projeto almejava aproximar os educandos da língua estudada, conscientizando-os acerca da sua capacidade ativa e transformadora em

[3] Escola localizada na Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro.

[4] Embora o projeto ainda continue em curso, optei por utilizar o Pretérito Perfeito Simples para fazer referência ao mesmo durante o período em que fiz parte da equipe.

relação ao inglês. Em outras palavras, a ideia era encorajar os alunos a perceber que eles podem e devem se apropriar da língua inglesa de forma protagonista, valorizando seus próprios usos, a fim de desestabilizar e, quiçá, desconstruir a relação de poder assimétrica entre falantes nativos e não nativos.

Algumas manifestações na comunidade escolar que instigaram e encorajaram essas professoras a começar esse projeto de pesquisa e, consequentemente, a buscar reformular certos paradigmas que ainda norteavam o trabalho com a língua inglesa na escola foram: a representação do setor de inglês no site da escola a partir do uso da imagem da Estátua da Liberdade; o questionamento de alunos e responsáveis acerca da realização de celebrações como o Halloween; e a representação do setor em apostilas e envelopes preparados pela direção ou pela copiadora da escola através do uso da bandeira da Inglaterra ou de fotos de locais turísticos dos Estados Unidos e/ou Inglaterra. Além dessas justificativas, é possível ressaltar também questionamentos de alunos e seus responsáveis acerca do inglês ensinado (americano ou britânico), assim como sua crença de que um falante nativo de inglês é necessariamente um professor melhor do que um não nativo, mesmo que o primeiro não tenha formação na área.

O projeto era composto por reuniões semanais para discussão de teoria e para pensarmos sobre questões práticas acerca da implementação e de seu andamento. A presente pesquisa surgiu, então, da necessidade de produção de materiais para esse projeto, visto que a temática em questão não era explorada nos livros adotados5 pela escola.

É importante salientar que as atividades apresentadas neste artigo fazem parte de uma unidade didática mais ampla, elaborada por mim para ser trabalhada durante todo um trimestre letivo com meus alunos do grupo iniciante6 do 8º ano do Ensino Fundamental II, série pela qual fiquei responsável. Optamos por implementar o projeto nos grupos iniciantes, pois achamos que seria mais interessante começar o trabalho com alunos que, teoricamente, não haviam estudado inglês anteriormente, uma vez que eles poderiam se mostrar mais abertos a desconstruções acerca do construto "língua inglesa". As turmas de inglês na escola costumavam ter aproximadamente 15 alunos e nós tínhamos dois tempos semanais de 50 minutos com cada turma.

Como não seria possível apresentar a unidade na íntegra, optei por discutir neste artigo duas seções que compõem o material. A escolha foi feita a partir do entendimento de que essas duas seções tematizam de forma mais direta a desconstrução do ideal do falante nativo.

Ressalto que tanto o processo de elaboração das atividades quanto o de análise foram pautados pelos macrocritérios para a análise de livros didáticos, pensados por Tilio (2016) e sistematizados no quadro a seguir, assim como aparece no texto do autor.

5 A escola referida adota livros aprovados no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Na última seleção, no PNLD 2016, a coleção It Fits, obra coletiva desenvolvida e produzida por Edições SM, foi adotada para o Ensino Fundamental II.

6 As turmas eram divididas entre alunos iniciantes e intermediários/avançados, a partir de um processo de nivelamento que ocorria no 6º ano do EFII. Os alunos seguiam nessa divisão até o 1º ano do EM, quando optavam por oficinas temáticas de sua preferência. Os grupos iniciantes e intermediários/avançados têm aulas de inglês ao mesmo tempo, em salas diferentes e com professoras diferentes.


*Raído*, Dourados, MS | ISSN 1984-4018 | v. 14 | n. 36 | p. 121 – 143 | set/dez 2020

Quadro: Macrocritérios para análise de LDs (TILIO, 2016)

| Categoria | Operacionalização |
|---|---|
| Multiletramentos (críticos) | Variedade de multiletramentos críticos |
| Gêneros discursivos | Trabalho com uma variedade de gêneros discursivos socialmente relevantes; textos autênticos |
| Temas | Temas abordados e sua relevância/familiaridade para o público-alvo |
| Transculturalidade | Contextos situacionais e culturais contemplados; tratamento das diferenças |
| Atividades | Diversidade de atividades, de modo a atender a heterogeneidade de estilos de aprendizagem dos alunos, com predominância de atividades que envolvam operações cognitivas mais complexas e de tarefas autênticas |
| Autonomia | Desenvolvimento da autonomia do aprendiz, de forma que ele consiga ir além do livro didático e efetivamente agir no mundo social utilizando os conhecimentos nele aprendidos |
| Conteúdo | Trabalhado em uma perspectiva analítica, de forma a tornar o aluno consciente da função social desse conteúdo e das possibilidades de significados por ele engendradas |
| Letramento crítico | Espaço para que o aluno assuma postura crítica ao longo de todo processo pedagógico |

LETRAMENTO CRÍTICO

LETRAMENTO CRÍTICO

Por fim, é válido mencionar que as atividades não serão apresentadas como um bloco só, de forma corrida, como aparecem no material elaborado. Elas serão apresentadas uma a uma no desenrolar da discussão tecida no processo de análise de dados.

## 3. ANÁLISE DOS DADOS

A primeira seção, cujos objetivos principais se voltam para o desenvolvimento de uma postura crítica dos alunos em relação ao uso do inglês no seu cotidiano, assim como para uma discussão sobre a quem pertence essa língua, se inicia com algumas perguntas para discussão em pequenos grupos. As perguntas são: "Quando e onde você começou a estudar inglês?", "Você começou a estudar inglês por livre e espontânea vontade ou por pressão dos seus responsáveis?", "É importante aprender inglês? Por quê?", "Você usa muitas palavras em inglês no seu dia a dia? Quais?".

Primeiramente, cabe destacar que na primeira pergunta eu parto do pressuposto de que o aluno já estuda inglês, pois mesmo que ele não estude a língua em um curso livre fora da escola, por estar no 8º ano, ele necessariamente já estuda inglês pelo menos desde o 6º ano. No que concerne à segunda pergunta, eu a modificaria um pouco para incluir "ou por imposição institucional" ao final dela, pois sendo a língua inglesa a única língua adicional obrigatória no ensino básico, os alunos ou seus responsáveis não tem agência nesse caso. A terceira pergunta poderia vir seguida de outra pergunta sobre as principais razões pelas quais as pessoas aprendem inglês. Esse questionamento está presente somente nas orientações para o professor. No entanto, acredito que essa

seja uma discussão bastante frutífera e central para que uma reflexão sobre o inglês na contemporaneidade se desenrole. A última pergunta, sobre o uso de palavras em inglês no cotidiano do aluno, além de, de certa forma, o encaminhar para a próxima atividade, pode também começar a desestabilizar a ideia de que o inglês tem alguns donos específicos: os norte-americanos e os ingleses. Isso pode ser dito porque ao perceber que o inglês está bastante presente no seu cotidiano, talvez o aluno comece a se apropriar dessa língua, se percebendo como dono dela também, tanto quanto os norte-americanos e os ingleses.

Quanto aos macrocritérios selecionados para esta análise, essa primeira atividade suscita o macrocritério "Autonomia". É importante ressaltar que esse macrocritério se refere ao conceito de autonomia sociocultural, que parte do "pressuposto de que o indivíduo faz parte de um contexto socio-histórico e, como tal, é responsável por seus atos e pelas consequências daí originadas, além de exercer um papel modificador no e do meio social no qual está inserido" (NICOLAIDES; TILIO, 2011, p. 179). Esse conceito se diferencia da autonomia individual, que está mais ligada à noção de autonomia do senso comum, entendendo que ser autônomo é agir no mundo sem a ajuda de outrem. No caso das aulas de línguas adicionais, o desenvolvimento da autonomia se dá, por exemplo, pelo estímulo ao uso de estratégias de aprendizagem.

O uso da língua materna do aluno na primeira atividade da unidade está, portanto, próximo da chamada autonomia individual, visto que facilita a interação dos alunos sem o auxílio do docente.

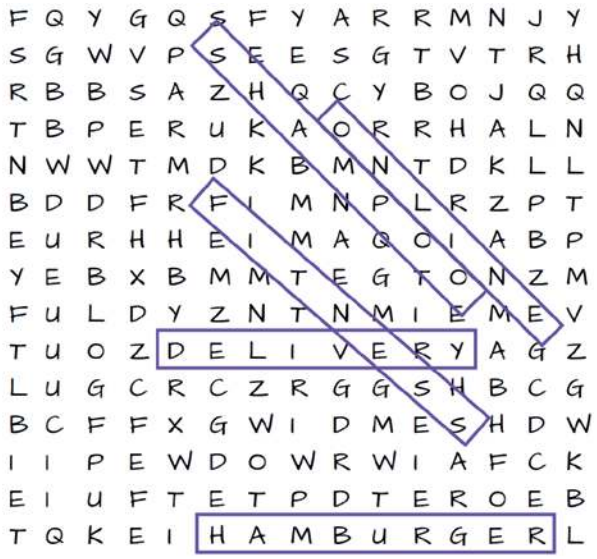
Porém, essa atividade também está próxima da autonomia sociocultural, prevista nos macrocritérios, já que encoraja os alunos a refletir sobre sua própria realidade, o que configura, a meu ver, um primeiro passo para que a autonomia sociocultural ocorra. Ou seja, para que o propósito da autonomia sociocultural se concretize e, assim, o aluno exerça de fato seu papel de transformador do seu contexto social, é preciso que ele tenha se debruçado criticamente sobre tal contexto a priori, e é exatamente esse movimento que essa atividade proporciona aos alunos. Mais especificamente, a atividade um leva os alunos a pensar sobre a sua relação com a língua inglesa, iniciando uma problematização sobre as ideologias linguística e cultural que reduzem o inglês a Estados Unidos e Inglaterra. Esse movimento de desestabilização é um primeiro passo para que depois o aluno transforme seu meio social, legitimando os usos que faz do inglês, a partir do entendimento da língua inglesa sob uma perspectiva glocal.

A atividade dois, por sua vez, continua o trabalho iniciado na atividade anterior, enfocando alguns anglicismos corriqueiros, na tentativa de começar a construir com os alunos a ideia de que o inglês está bastante presente no seu dia a dia, sendo, portanto, uma língua que pode chamar de sua também. Porém, essa discussão ainda não é abertamente trabalhada neste momento da unidade.

Assim como na atividade um, a dois traz algumas sugestões de estratégias para o desenvolvimento da autonomia individual do estudante, mais especificamente, na orientação para o professor. Sugere-se que o professor incentive os alunos a fazer a atividade individualmente e checar suas respostas com os colegas antes de terem acesso ao gabarito. Essa atividade consiste em um caça-palavras (cf. figura 1), no qual os alunos têm que encontrar cinco palavras em inglês que são comumente usadas nos contextos sociais nos quais estão inseridos.


*Raído*, Dourados, MS | ISSN 1984-4018 | v. 14 | n. 36 | p. 121 – 143 | set/dez 2020

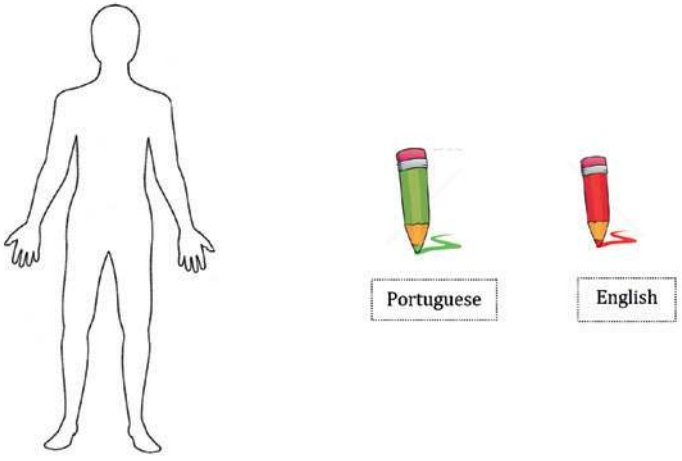
Figura 1: Caça-palavras da atividade 2 da primeira seção




A terceira atividade segue a mesma linha de pensamento da um e da dois, e assim como a segunda atividade, ela também tem um caráter lúdico. Nessa atividade, os alunos são encorajados a escrever, em um minuto, outras palavras em inglês que conhecem e utilizam no seu cotidiano. Nota-se que há, portanto, uma variedade de estilos de atividades com o intuito de iniciar os alunos na reflexão sobre o lugar do inglês na contemporaneidade.

Já a atividade quatro começa um aprofundamento dessa questão ao pedir que os alunos pintem na silhueta desenhada (cf. figura 2) o lugar que as línguas portuguesa e inglesa "ocupam" em seus corpos. O principal objetivo dessa atividade é começar uma reflexão sobre a importância que cada língua tem na vida dos alunos, assim como sobre a sua proximidade com as mesmas, reflexão essa que se constrói de maneira mais contundente na atividade cinco, a última dessa seção. Por isso, pede-se que o professor não dê muitos detalhes sobre a atividade durante a sua realização.

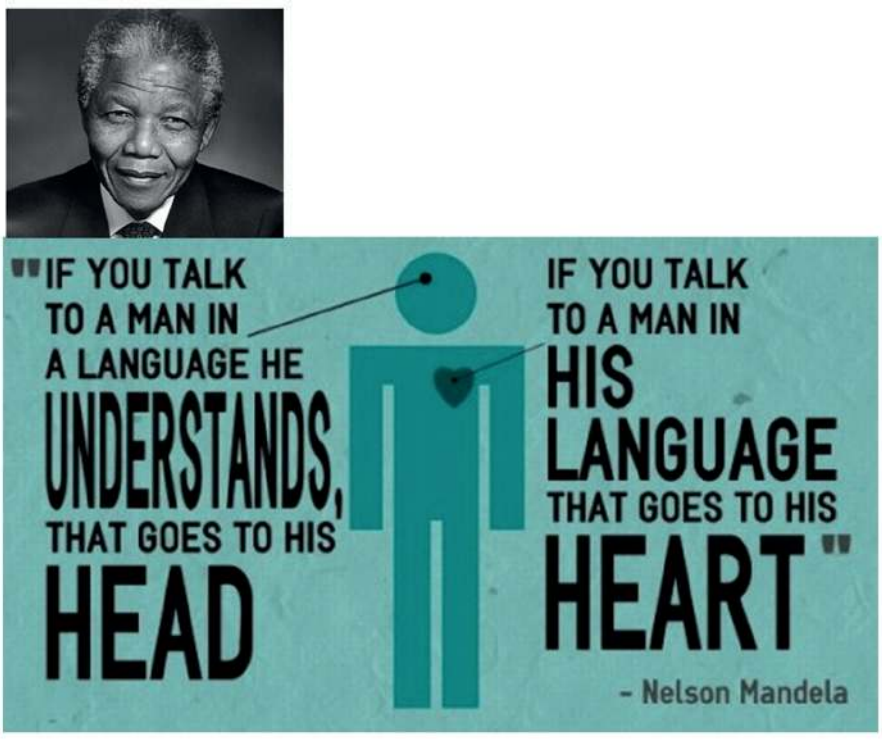
Figura 2: silhueta humana partícipe da atividade 4 da primeira seção



Embora eu defenda essa atividade como sendo uma das mais interessantes da seção, quiçá da unidade, acredito que tenha faltado uma transição mais suave entre ela e a atividade anterior, o que pode causar certo estranhamento para o aluno, uma vez que essa atividade parece desconexa da atividade três. Uma solução seria a atividade três, após o *brainstorming*, propor algumas perguntas que possibilitassem ao aluno fazer uma ponte entre essa atividade e a próxima, a da silhueta. Tais perguntas deveriam se voltar para o grau de importância/ proximidade do aluno com a língua inglesa, a partir das palavras suscitadas pela atividade: "Quantas palavras em inglês sua turma conseguiu listar em um minuto? O que a quantidade de palavras listadas tem a dizer sobre o grau de importância/ proximidade que vocês têm com o inglês?". Nesse caso, dois dos macrocritérios sobressairiam: conteúdo e autonomia. Seria uma forma de fazer com que os alunos se tornassem mais conscientes da função social do que está sendo trabalhado em sala de aula e, uma vez mais conscientes dessa função, eles tenderiam a agir mais efetivamente no mundo social utilizando os conteúdos estudados.

A última atividade dessa seção, baseada em uma citação de Nelson Mandela (cf. figura 3), é a que envolve operações cognitivas mais complexas e onde o projeto de letramento crítico se torna mais latente. Assim como a primeira atividade, ela também foi redigida em português para que os alunos consigam desenvolvê-la sem maiores entraves devido à barreira linguística. As duas primeiras perguntas da atividade ("Quem é o homem da foto?"; "Por que ele ficou famoso?") visam a situar o aluno em relação a Nelson Mandela, tanto que as orientações para o professor sugerem que os alunos sejam incentivados a buscar mais informações sobre ele.

**Figura 3:** citação de Nelson Mandela, texto da atividade 5 da primeira seção




Fonte: Disponível em https://reallifeglobal.com/life-changing-reasons-to-learn-another-language/ Acessado em 3 de dezembro de 2017.


*Raído*, Dourados, MS | ISSN 1984-4018 | v. 14 | n. 36 | p. 121 – 143 | set/dez 2020

Depois, uma atividade de vocabulário é proposta para auxiliar os alunos na compreensão do texto. Pede-se que eles retirem da citação palavras que signifiquem: coração, entender, língua, falar, cabeça e homem. Espera-se que os aprendizes não encontrem dificuldade nessa tarefa, pois além do fato de algumas palavras serem cognatas e outras terem seus significados já bastante disseminados, eles podem também contar com a ajuda de seu letramento visual para entender o texto, se valendo da imagem que acompanha a citação.

Após trabalhar o vocabulário do texto para facilitar a compreensão, os alunos são confrontados com questionamentos sobre a posse das línguas inglesa e portuguesa, a partir de uma problematização da fala de Mandela: "Mandela utiliza o pronome possessivo *his* para atrelar a ideia de posse às línguas. A quem pertence a língua portuguesa, então? E a inglesa? Nessa lógica, a 'sua' língua seria a língua portuguesa porque você nasceu no Brasil? Assim sendo, você jamais poderá chamar a língua inglesa de sua? Você conseguiria pensar em possíveis implicações advindas desse jeito de pensar as línguas?". Espera-se, aqui, que os alunos percebam que a citação de Mandela reforça o reconhecimento do falante nativo como o detentor, o dono da língua e, portanto, de suas regras e de seus processos de construção de significado.

A partir dessa discussão, pede-se que os discentes comparem a silhueta que pintaram na atividade anterior com a citação de Mandela. É possível que alguns alunos não pintem a língua portuguesa no coração, o que, seguindo a citação, seria o esperado. É possível também que alguns coloquem a língua inglesa no coração, ou, ainda, não pintem nenhuma das duas línguas na parte do coração. Essas variações e, principalmente, a possibilidade de os alunos pintarem o inglês no coração, acabam questionando a fala de Mandela e, por conseguinte, podem ajudar na desconstrução da ideologia linguística e cultural da delimitação da língua inglesa aos Estados Unidos e à Inglaterra.

Uma modificação que eu faria nessa atividade seria incluir uma discussão sobre gênero, uma vez que a escolha pelo substantivo *man* e pelos pronomes *he* e *his* indica uma preponderância do gênero masculino. Mesmo que essa discussão não fosse feita no corpo da atividade em si, pois poderia vir a desviar a atenção dos alunos do principal foco e objetivo da seção, ela poderia ser estimulada, separadamente, no formato de uma caixa de discussão. Outra discussão importante seria problematizar ainda mais essa citação de Mandela, considerando a sua nacionalidade. Embora a língua inglesa seja oficial na África do Sul, seus usos não têm prestígio. Seria relevante também, então, propiciar uma discussão sobre raça, já que entendimentos sobre falantes nativos são muitas vezes imbricados em identidades raciais, geralmente brancas.

Outra modificação seria promover um trabalho com o gênero discursivo *citação*. Julgo cabível ressaltar que entendo gêneros do discurso ou gêneros discursivos como tipos relativamente estáveis de enunciados (BAKHTIN, 1952-53 [2016]), sendo o enunciado um produto do ato discursivo, como apresentado no capítulo dois. O gênero em questão serve de base para as discussões propostas na atividade, mas o gênero em si não é explorado. Uma possibilidade seria criar uma caixa nova, intitulada, por exemplo, *Learning about the text*, na qual as principais características do gênero em questão (genuinidade, por exemplo) fossem trabalhadas com os alunos. A ideia de colocar o trabalho com esse gênero discursivo dentro de uma caixa e não como parte do corpo principal da seção se dá pelo fato de que construir conhecimento sobre esse gênero

não se encontra entre os principais objetivos da seção. Entretanto, o desenvolvimento de um trabalho efetivo com esse gênero se faz relevante na medida em que uma importante discussão sobre autoria e plágio poderia ser promovida, visto que os alunos seriam encorajados a pensar na seriedade com que tais questões devem ser tratadas, principalmente em tempos de mídias digitais e redes sociais.

Além disso, esse gênero pode servir para mostrar também como a fala de outrem pode embasar e reforçar certos discursos que se pretende sustentar. O gênero composto, nesse caso, pela fala de um ativista tão aclamado, colabora tematicamente para que a seção alcance um de seus objetivos principais, que é problematizar a questão do patrimônio da língua inglesa, uma vez que a fala de Mandela reforça e naturaliza o conceito de falante nativo, não contemplando os movimentos ideológicos, sociais, culturais e políticos envolvidos no processo de construção de tal conceito.

Enfocando mais especificamente os macrocritérios selecionados para a análise, é possível notar que essa série de atividades suscita todos os oito. Alguns já foram explorados durante a descrição e análise das atividades. Porém, a partir de agora, eles, assim como os demais ainda não mencionados, serão acionados para pensar a seção como um todo.

O primeiro deles, Multiletramentos (críticos), é contemplado à medida que a seção, em suas atividades, busca desenvolver uma série de letramentos em uma perspectiva multimodal, multicultural e crítica. Alguns letramentos que podem ser destacados são: letramento visual (atividades 2, e 5), letramento crítico (atividade 5, de forma mais contundente), letramento linguístico (ao longo da unidade, mas mais especificamente na atividade 5) e letramento de leitura (atividade 5), no qual a categoria Gêneros discursivos é contemplada através do gênero discursivo citação.

Defendo que esses letramentos são trabalhados sob uma perspectiva multimodal, pois a seção extrapola, na medida do possível, o texto escrito, englobando outras semioses, o que se evidencia, por exemplo, nas atividades dois e cinco, onde é possível notar que o texto escrito se mescla à imagem. Acrescentei o "na medida do possível" na minha explicação, pois é necessário levar em conta as possibilidades oferecidas pela estrutura da escola para a qual essas atividades foram pensadas. Ou seja, esse material conta apenas com sua versão impressa, pois a escola, nas salas de aula regulares, não tem recursos multimídia, o que facilitaria o trabalho com outras semioses.

Quanto ao caráter multicultural dos letramentos, pode-se dizer que essa série de atividades dialoga identidades linguístico-culturais7 dos chamados países do Círculo Interno de Kachru com as culturas dos educandos, desenvolvendo, como sugere Kumaravadivelu (2012), uma quebra epistêmica da dependência dos sistemas linguístico-culturais dos países do referido Círculo. Em outras palavras, ao tentar construir com os alunos a ideia de que a língua inglesa também é sua, a partir de atividades que salientam a forte presença do inglês em seu cotidiano, a seção aproxima tais culturas, desterriotorializando-as. É importante ressaltar que essa minha leitura está em consonância com uma visão de cultura como um sistema de práticas sociais (DURANTI, 1997). Isso pode ser dito porque se o conceito de cultura fosse aqui pensado como um sistema de conhecimentos que é socialmente transmitido de uma geração para outra,

7 Uso os termos "linguístico-cultural" e linguístico-identitário" de maneira análoga, pois ao utilizar a lexia identidade, me refiro à identidade cultural.


*Raído*, Dourados, MS | ISSN 1984-4018 | v. 14 | n. 36 | p. 121 – 143 | set/dez 2020

não seria possível entender esse processo de apropriação do inglês pelos alunos como parte de sua cultura. É esse processo que evidencia a dimensão crítica da seção, uma vez que os alunos são instigados a ir além do material didático, refletindo sobre seus contextos situacionais para, então, modifica-los.

Essa discussão remete ao quarto macrocritério: Transculturalidade. Acredito que mais do que um trabalho sob uma perspectiva multicultural, essa seção acaba se desenvolvendo sob uma visão de transculturalidade, pois entendo que o prefixo trans abarca exatamente o que essa seção se propõe a fazer: desconstruir barreiras. Rajagopalan (2004, p. 410), ao pensar esse prefixo ao teorizar sobre uma Linguística Aplicada transdisciplinar, afirma que trabalhar sob uma perspectiva transgressiva significa "atravessar (se necessário, transgredindo), fronteiras disciplinares convencionais com o fim de desenvolver uma nova agenda de pesquisa que, enquanto livremente informada por uma ampla variedade de disciplinas, teimosamente procuraria não ser subalterna a nenhuma". Analogamente, é possível dizer que a seção em questão busca atravessar fronteiras linguístico-culturais, transgredindo a visão que reduz o conceito de cultura a um povo, um território.

Já quanto à categoria Atividades, é possível destacar que essas atividades abarcam uma diversidade de atividades para tentar ser coerente com a heterogeneidade de estilos de aprendizagem. Destacam-se: atividades de discussão (atividades 1 e 5), atividade de leitura (atividade 5), brainstorming (atividade 3), caça-palavras (atividade 2). Variam também os padrões de interação (individual, pares e pequenos grupos) e o nível de participação do professor.

O critério Autonomia, já tocado de maneira mais aprofundada, pode ser percebido na seção em suas duas formas: individual e sociocultural. Como já discutido, atividades que apresentam seus enunciados em português (atividades 1 e 5), ou as que encorajam o engajamento dos alunos através da checagem de respostas em pares (atividade 2) e da busca de informações fora da seção (atividade 5) caracterizam a chamada autonomia individual. A autonomia sociocultural, defendia pelo macrocritério selecionado, não pode ser percebida de forma tão concreta como a anterior, mas é possível compreender que ela está sendo contemplada na seção na medida em que as atividades estimulam o desenvolvimento do letramento crítico do alunado sobre o mundo que o cerca com o intuito de possibilitar sua transformação.

Conteúdo[8], o sétimo macrocritério, é trabalhado na seção em uma perspectiva analítica, almejando fazer com que os alunos se tornem conscientes da aplicabilidade social desse conteúdo. O principal conteúdo da seção, que, nesse caso, se entrelaça ao macrocritério Tema, é a desconstrução da equação "um território = um povo = uma língua", levando os aprendizes a começar a, ao menos em seus micro-espaços, se perceber como usuários e transformadores legítimos da língua inglesa. Assim sendo, o conteúdo não se restringe à unidade ou à seção, mas é trabalhado associado diretamente à sua função social: desestabilizar noções essencialistas sobre o conceito de língua.

Por último, mas não menos importante, destaco a categoria Letramento crítico que está intimamente ligada a todos os demais macrocritérios já discutidos, pois o fato, por

[8] Não entendo a categoria Conteúdo como restrita a aspectos léxico-gramaticais.

exemplo, do conteúdo não ser trabalhado de maneira apartada do social, como discutido no parágrafo anterior, demonstra essa preocupação da seção com o desenvolvimento da postura crítica do alunado.

Esse macrocritério se apresenta de forma mais latente na última atividade da seção (atividade 5), como já explorado nessa análise. Isso pode ser dito porque essa atividade não oferece respostas prontas e fechadas aos alunos, e os instiga a não aceitar sua realidade deslegitimada de falante não nativo como dada, já que tenta construir com eles um novo olhar sobre a língua inglesa, antes pensada como algo muito distante e inalcançável. Logo, a equação mencionada anteriormente é, indiretamente, questionada, o que se evidencia nas seguintes perguntas: "[...] a "sua" língua seria a língua portuguesa porque você no Brasil? Assim sendo, você jamais poderia chamar a língua inglesa de sua?".

Na segunda seção do material aqui analisado, voltada para análise e produção do gênero pôster, um macrocritério se destaca: Gêneros discursivos. A ideia é que ao final da seção os alunos estejam aptos a elaborar um pôster em favor de seus usos criativos da língua inglesa. Assim sendo, não há nessa unidade uma variedade de gêneros discursivos, visto que a ideia é trabalhar somente a produção do gênero pôster.

Essa seção, embebida do embasamento teórico deste artigo, corrobora a ideia de que é possível reescrever o mundo a partir do discurso. Com essa "campanha" pelas performances linguísticas contra hegemônicas ao inglês monolítico e padrão, os alunos podem começar a se perceber como agentes das realidades que os cercam, a partir dos conhecimentos engendrados em sala de aula. Dito de outra forma, reverberando o conceito de crítico que norteia o letramento crítico de origem australiana (MUSPRATT; LUKE; FREEBODY, 1997), através do estudo das outras seções, os alunos foram levados a refletir sobre a situação de deslegitimidade dos ditos falantes não nativos de inglês. Agora, nessa seção, eles são chamados a agir socialmente na tentativa de desestabilizar a posse dos falantes nativos sobre a língua inglesa.

Embora a proposta seja interessante, o primeiro apontamento que faço sobre essa seção é em relação à escolha desse gênero. A temática do pôster dialoga com o tema da unidade didática. Apesar disso, agora vejo que seria mais coerente propor a produção de um gênero que já tivesse sido explorado na unidade. Isso talvez reduzisse um pouco a sensação, bastante comum nos materiais de inglês, de que o processo de produção de gêneros se reduz a: olhar um modelo, memorizar algumas de suas características principais e produzir um igual. Defendo que, se os alunos tivessem que produzir um gênero já trabalhado anteriormente na unidade, esse processo tenderia a ficar menos mecânico e mais significativo.

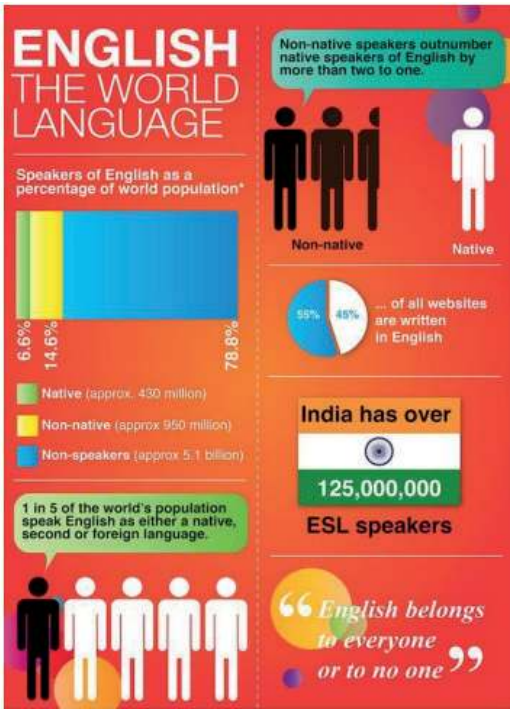
Além disso, outra ressalva que tenho a fazer à escolha desse gênero tem a ver com o fato de que o gênero pôster, embora bastante presente na esfera escolar, acaba ficando restrito a essa esfera. Ou seja, ele não é um gênero de grande circulação fora do ambiente da instituição escolar, o que acaba, de certa forma, diminuindo a sua relevância, no que tange à produção dos alunos. Essa escolha acaba indo contra o modelo de educação de línguas adicionais que defendo, posto que tende a configurar uma aula de inglês limitada ao espaço da escola, sem aplicabilidade social no dia a dia do aluno. Por outro lado, entendo que essa escolha tenha sido motivada pelo fato de que o público-alvo dessa "campanha", seria, a princípio, a comunidade escolar.


*Raído*, Dourados, MS | ISSN 1984-4018 | v. 14 | n. 36 | p. 121 – 143 | set/dez 2020

Uma alternativa seria: primeiro, trabalhar o gênero pôster como uma forma de alcançar mais alunos da escola, e, depois, em um segundo momento, desenvolver um trabalho com outros gêneros que ampliassem o movimento de conscientização em favor das marcas de localidade na produção do inglês por falantes não, como, por exemplo, postagens em redes sociais.

A primeira atividade da seção apresenta um pôster (cf. figura 4) aos alunos, elicitando deles o gênero ao qual o texto pertence e sua função social.

Figura 4: pôster da atividade 1 da segunda seção




Fonte: Disponível em https://br.pinterest.com/pin/400820435558194914/
Acessado em 3 de dezembro de 2017.

Partes desse pôster já haviam sido usadas em uma outra seção da unidade. Porém, julgo que isso não é suficiente para que o conteúdo do pôster não seja devidamente trabalhado na seção em questão, primeiro porque o conteúdo como um todo é de extrema relevância para o tema da unidade e, segundo que, não abordar o seu conteúdo faz com que o processo de análise e elaboração do gênero pôster se torne ainda mais mecânico, uma vez que o pôster está sendo apresentado de forma meramente ilustrativa.

Então, repensando essa primeira atividade, eu faria diferente: procuraria não ir direto ao questionamento sobre o gênero e sua função social. Hoje, penso que seria mais produtivo e mais coerente trabalhar, primeiramente, o conteúdo do pôster, dialogando com o restante da unidade, para depois partir para o desmembramento do gênero. Uma maneira de desenvolver esse trabalho com o conteúdo do texto em questão é partir de algumas perguntas de compreensão que façam uma ponte entre o seu conteúdo e as seções anteriores da unidade. Algumas perguntas possíveis são: "Você já havia visto esse texto anteriormente? Se sim, onde?"; "Qual é o assunto principal do pôster?"; "De que maneira o pôster dialoga com o tema dessa unidade?", etc.

Essa atividade apresenta uma grande oportunidade para se trabalhar em uma perspectiva de multiletramentos, uma vez que o pôster requer que aspectos multiculturais e multimodais sejam contemplados. Ainda assim, acabei não contemplando tais aspectos na atividade, por não ter enfocado o conteúdo do pôster, promovendo uma reflexão somente sobre o gênero e sua função social.

O gênero pôster é um gênero multimodal por excelência, pois geralmente combina uma diversidade de semioses. Assim, é muito importante que os alunos sejam encorajados a pensar sobre o pôster também sobre esse viés, sendo levados a observar como ele entremeia diferentes semioses, fazendo com que todas tenham o mesmo nível de importância, contribuindo para a construção de significados. Para tanto, ao trabalhar o conteúdo do texto, através das perguntas de compreensão, como foi sugerido no parágrafo anterior, é necessário não se voltar somente para o texto escrito, mas explorar as imagens e gráficos com tanta importância e seriedade como se trabalha o conteúdo escrito. Algumas perguntas possíveis são: "O que o gráfico em verde, amarelo e azul revela sobre o inglês na contemporaneidade? De que forma ele questiona a soberania dos ditos falantes nativos?".

Essas mesmas perguntas poderiam auxiliar os alunos a discutir o conteúdo do pôster focalizando não só as diferentes semioses empregadas, mas também a construção da legitimidade dos falantes não nativos de inglês, que culmina com a sentença: "O inglês pertence a todos, ou a ninguém". Isso pode ser dito porque, além de seu caráter multimodal, esse pôster, em específico, se constrói em torno de questões linguístico-culturais, desestabilizando o poder hegemônico dos nativos, e, por isso, pleiteia um olhar multicultural por parte dos alunos.

Esse movimento de reflexão sob um viés multicultural talvez ajudasse os alunos a perceber que o poder dos nativos é construído no discurso e não advindo de sua genética. Ou seja, a partir do momento que eles entenderem, com a leitura do pôster, que os falantes nativos são, hoje, minoria e ainda assim a posse da língua inglesa e de suas regras são reivindicadas como suas, eles talvez percebam que a disputa patrimonial por essa língua é um jogo de poder. Seria incoerente pensar que o grupo dos chamados não nativos, composto pela maioria dos usuários de inglês hoje, modificando-o a partir de suas necessidades locais, não pode também se considerar dono dessa língua, porque uma minoria a "detém". Essa incoerência reforça a ideia de que a figura de soberania do falante nativo é fruto de um sistema de relações de poder (re)produzidas no e pelo discurso.

Esse trabalho com Multiletramentos (críticos) acabaria suscitando o macrocritério Letramento crítico, que embora esteja, de certa forma, presente em todo o processo de construção de conhecimento promovido pela unidade didática, apareceria, aqui, de forma mais pulsante, uma vez que eles seriam encorajados a ler o pôster para além das informações explícitas, conectando-as com o conteúdo já trabalhado na seção, e fazendo relações com o mundo fora da sala de aula.

A segunda atividade enfoca as principais características do gênero em questão, através de uma atividade no estilo "verdadeiro ou falso". A atividade é composta por cinco afirmações sobre o gênero pôster e os alunos têm que marcar as alternativas corretas. Essas duas primeiras atividades compõem a parte de preparação para a produção do gênero, geralmente aludida pelo nome de pré escrita, e, a partir de agora, as atividades se voltarão para a elaboração de um pôster. No entanto, me pergunto se essas duas


*Raído*, Dourados, MS | ISSN 1984-4018 | v. 14 | n. 36 | p. 121 – 143 | set/dez 2020

primeiras atividades são suficientes para dar conta de construir conhecimento sobre o gênero, preparando, de fato, os alunos para elaborá-lo.

Uma possível solução para esse impasse seria, talvez, como já discutido, escolher um outro gênero para se trabalhar, gênero esse que já tivesse aparecido na unidade didática e que não aparecesse somente na hora da produção. Outra solução seria manter o trabalho com o gênero pôster, mas, ao invés de propor essa atividade englobando as principais características do gênero já prontas, só necessitando serem identificadas pelos alunos, apresentar a eles diferentes pôsteres, além desse intitulado *"English: the World Language"*, para que fossem construindo conhecimento sobre o gênero, a partir de exemplos. Esse movimento poderia ser guiado por perguntas, como: "O que todos os pôsteres têm em comum?", "O que faz deles pôsteres?", entre outras.

Essa atividade desenvolveria a autonomia individual dos alunos, tendo em vista que aumentaria sua participação ativa, em detrimento de uma maior intervenção do professor. Isso influenciaria também a maneira como o conteúdo, que, nesse caso, envolve o gênero pôster e suas características, é trabalhado. Como já comentado, a atividade no estilo "verdadeiro ou falso" apenas demanda que os alunos reconheçam as características que compõem o gênero pôster, não englobando operações cognitivas mais complexas. No caso da proposta acima descrita, a de prover vários pôsteres diferentes para que os alunos analisem, o conteúdo seria trabalhado em uma perspectiva analítica e indutiva, o que poderia render a construção de um conhecimento mais sólido e mais significativo.

A atividade três pede que os educandos reflitam sobre o processo de aprendizagem de inglês, considerando as discussões, travadas na unidade, sobre o inglês na contemporaneidade. A ideia é fazer com que eles cheguem à conclusão do quão penoso pode ser aprender uma língua, caso o estudante não se sinta à vontade para usá-la. Geralmente essa falta de confiança para falar a língua estudada se relaciona com o fato de o aluno acreditar que sempre está aquém do ideal esperado: o falante nativo. Por isso, essa atividade convoca os alunos a pensar em sugestões que dariam para alguém que está aprendendo inglês, a fim de encoraja-lo/a a não ficar desconfortável em falar inglês da sua maneira. Essas sugestões serão usadas na atividade quatro, que, por sua vez, enfoca a produção do pôster. Sugere-se que os pôsteres sejam elaborados em dupla, com o título *"My English, My Rules"*, e que sejam exibidos na sala de aula dos alunos ou, se possível, pelos corredores da escola.

A atividade cinco, a última da seção, configura o que seria uma subseção de pós-escrita, na qual os alunos são encorajados a refletir sobre o processo de elaboração dos pôsteres. As seguintes perguntas são propostas, para serem discutidas em pequenos grupos: "O que você mais gostou do processo de elaboração dos pôsteres?", "Todos os pôsteres seguem as características do gênero pôster trabalhadas nessa seção? Explique.", "Como você acha que esses pôsteres ajudarão seus colegas a se sentir mais à vontade ao produzir em inglês?".

Essa atividade de pós-escrita suscita a categoria de análise Letramento crítico, posto que estimula os alunos a assumir uma postura crítica em relação ao processo de produção do pôster e sobre o produto final: o pôster em si. Esse momento de reflexão sobre o processo e seu produto é bastante interessante, pois acaba dando mais sentido à atividade de elaboração dos pôsteres, na medida em que ela não se resume ao pôster

pronto e acabado. Isso quer dizer que os alunos, após a produção, são levados não só a refletir sobre o processo, mas também a pensar sobre como será a repercussão de seus textos no mundo social. Dessa forma, essa atividade de pós-escrita ajuda os alunos a fazer mais sentido do que foi aprendido, discutido, em sala, sobre os usos criativos do inglês, já que eles começam a perceber a aplicabilidade social de todo o conhecimento construído a partir da unidade didática em questão.

Assim sendo, é possível ressaltar também, nessa seção, a categoria de análise Autonomia, que, nesse caso, se configura a partir de sua faceta sociocultural, já que os alunos, ao entenderem a função social do conteúdo da unidade, podem passar a compreender que podem, efetivamente, agir no mundo utilizando os conhecimentos engendrados. Aproveito para reforçar que talvez os alunos tenham uma maior dimensão da aplicabilidade desses conhecimentos se forem encorajados a trabalhar outros gêneros discursivos de maior alcance.

## 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos dados aponta para a possibilidade de se pensar materiais de inglês com o objetivo de legitimar as produções linguísticas dos educandos e desnaturalizar o poderio dos ditos falantes nativos. A construção dessas atividades se fez possível a partir de um viés crítico de ensino e de elaboração de materiais didáticos, embasado pelos macrocritérios para a análise de materiais didáticos (Tilio, 2016). Isso significa dizer que se as seções em questão tivessem sido orientadas, por exemplo, por uma visão de língua(gem) e aprendizagem de línguas adicionais estruturalista ou funcional, esse movimento reflexivo sobre o inglês na contemporaneidade e seus usos mestiços provavelmente não teria sido contemplado, uma vez que abordagens que reverberam e seguem essas perspectivas têm outros objetivos de ensino, que não envolvem o desenvolvimento da postura crítica do alunado.

As atividades analisadas mostraram como é possível fugir das representações, na maioria das vezes estereotipadas, que materiais de inglês fazem do mundo, já que se construíram a partir da aproximação de duas esferas: o mundo dos aprendizes e o mundo do inglês, antes muito distante do primeiro. Dito de outra forma, os alunos estão geralmente acostumados a pensar a língua inglesa, e as culturas a ela associadas, como algo muito distante, como uma língua do outro, algo inalcançável e, na maioria das vezes, superior. Assim, os alunos podem passar a se perceber como agentes dos processos de construção de significados em língua inglesa. Essa mudança é possibilitada, principalmente, pelo fato de as seções mostrarem o quanto o inglês está presente no dia a dia dos alunos, e por focalizar o quanto eles também podem modificar essa língua.

As seções elaboradas têm potencial para contribuir para o entendimento da língua inglesa como um construto mais fluido e menos territorializado, e colaborar para a conscientização dos educandos acerca do seu papel ativo e transformador dessa língua, à medida que: busca desenvolver a autonomia sociocultural dos alunos; trabalha o conteúdo sob uma perspectiva analítica; se preocupa com uma abordagem transcultural que aproxime a cultura dos educandos de outras culturas; e enfoca no desenvolvimento do letramento crítico dos aprendizes acerca do caráter sociodiscursivamente construído do poder dos chamados falantes nativos.


*Raído*, Dourados, MS | ISSN 1984-4018 | v. 14 | n. 36 | p. 121 – 143 | set/dez 2020

Acredito que as seções estudadas, assim como a sua análise, contribuíram para reforçar a relevância de uma perspectiva crítica no campo de ensino de línguas adicionais, dado que mostram ser possível elaborar materiais e pensar aulas de línguas sob um viés crítico e transformador.

Na verdade, além de mostrar ser possível, esta pesquisa ressalta a necessidade de se pensar o ensino de línguas dessa maneira. Isso pode ser dito porque um trabalho que se preocupa com o desenvolvimento da postura crítica do alunado, a partir da associação do conteúdo ensinado com a realidade social dos alunos, tende a ser muito mais significativo do que um ensino centrado somente em conteúdos léxico-gramaticais, uma vez que a língua está sempre repleta de conteúdo e de significação ideológica (VOLÓCHINOV, 1929 [2017]). Essa relação produtiva e necessária entre conteúdo e mundo social pode ser percebida ao longo das atividades.

Espero contribuir para um repensar das práticas pedagógicas que vêm norteando o ensino de inglês como língua adicional, não só em termos das pedagogias educacionais a serem adotadas, mas também em relação à forma como a língua inglesa vem sendo compreendida e trabalhada, isto é, como um sistema fixo, homogêneo e monolítico, e não como um construto pautado em ideologias linguísticas e culturais.

Além disso, penso que este estudo tem potencial para auxiliar no resgate da figura do professor também como elaborador de material, estabelecendo uma interlocução com o mesmo e o ajudando no processo de reflexão sobre sua própria produção. Creio que esse é um dos ganhos desta pesquisa, dado que os macrocritérios cunhados por Tilio (2016) são apresentados como categorias de análise que podem ser usadas pelos docentes ao pensarem criticamente sobre seu processo de elaboração de materiais.

# REFERÊNCIAS


BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016 (1ª edição).

BLOCK, D.; CAMERON, D.CCCCC Introdução. In: Block, D.; Cameron, D. (Orgs.). **Globalization and language teaching**. Londres: Routledge, 2002, pp. 151-167.

BUTLER, J. **Excitable speech**. New York: Routledge, 1997.

CEZARIO, M.M, MARTELOTTA, M. E. Aquisição de linguagem. In: MARTELOTTA, M.E (Org). **Manual de Linguística**. São Paulo: Contexto, 2008, pp. 207 - 216.

COSTA, M.A. Estruturalismo. In: MARTELOTTA, M.E (Org). **Manual de Linguística**. São Paulo: Contexto, 2008, pp. 113-125.

DOERR, N. M. Investigating "native speaker effects": toward a new model of analyzing native speaker ideologies. In: ____. **The native speaker concept:** ethnographic investigations of native speaker effects. Berlim: Mouton de Gruyter, 2009, pp. 15-48

DOERR, N. M., KUMAGAI, Y. Towards a critical orientation in second language education. In: ____. **The native speaker concept:** ethnographic investigations of native speaker effects. Berlim: Mouton de Gruyter, 2009, pp. 15-48

DURANTI, A. Theories of culture. Linguistic diversity. In:_____. **Linguistic Anthropolgy.** Cambridge: Cambridge University Press, 1997, p. 23 - 50.

FABRÍCIO, B. Linguística aplicada como espaço de "desaprendizagem": redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L.P. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, pp. 45-65.

FIORIN, J. L. Prefácio. In: MOITA LOPES, L.P., **O português no século XXI**: cenário geopolítico e sociolinguístico. São Paulo, 2013, pp. 13 - 17.

FOGAÇA, F. C. ; GIMENEZ, T. **Ensino de língua estrangeira e sociedade**. Revista Brasileira de Lingüística Aplicada, v. 7, pp. 51-68, 2007.

KROSKRITY, P. V. "Language Ideologies". In: DURANTI, A. (Org.). **A companion to linguístic anthropology**. United Kingdon: Blackwell Publishing, 2004, pp. 496-517.

KUBOTA, R. Rethinking the superiority of the native speaker: Toward a relational understanding of power In: DOERR, N. M. **The native speaker concept:** ethnographic investigations of native speaker effects. Berlim: Mouton de Gruyter, 2009, pp. 15-48.

KUMARAVADIVELU, B. Individual identity, cultural globalization and teaching English as an international language: The case for an epistemic break. In L. Alsagoff, W. Renandya, G. Hu, & S. L. Mckay (Eds.), **Teaching English as an international language:** Principles and practices . New York: Routledge, 2012, pp. 9-27.

KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. In: Moita Lopes, L.P. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, pp. 129-147.

MAKONI, Sinfree; PENNYCOOK, Alastair. Disinventing and reconstituting languages. In: ____. (Orgs.). **Disinventing and reconstituting languages**. Clevedon: Multilingual Matters, 2007, p. 1 - 41.




*Raído*, Dourados, MS | ISSN 1984-4018 | v. 14 | n. 36 | p. 121 – 143 | set/dez 2020

MOITA LOPES, L. P. da. Ideologia linguística: como construir discursivamente o Português no século XXI. In: MOITA LOPES, L.P. **O português no século XXI:** cenário geopolítico e sociolinguístico. São Paulo: Parábola, 2013, pp. 18-52.

MOITA LOPES, L. P. da. **Inglês e globalização em um epistemologia de fronteira:** ideologia linguística para tempos híbridos. DELTA. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada (PUCSP. Impresso), v. 24, pp. 309-340, 2008.

MUSPRATT, S; LUKE, A.; FREEBODY, P. (Eds.) **Constructing critical literacies:** teaching and learning textual practice. Nova York: Hampton Press, 1997.

NICOLAIDES, C.; TILIO, R. O material didático na promoção da aprendizagem autônoma de línguas por meio do letramento crítico. In: SZUNDY, P.T.; ARAÚJO, J.C.; NICOLAIDES, C.; SILVA, K.A. (Orgs.). **Linguística Aplicada e sociedade:** ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro. São Paulo: Pontes, 2011, pp. 175 - 196.

PENNYCOOK, A. Transgressive theories. Language flows, language mixes. **Global Englishes and transcultural flows**. London: Routledge, 2007.

PENNYCOOK, A. **The cultural politics of English as an international language.** London: Longman, 1994.

PIETERSE, J. N. (1995). Globalization as hybridization. In: M. Featherstone, S. Lash and R. Robertson (eds), **Global Modernities**. London: Sage.

RAJAGOPALAN, K. The Philosophy of Applied Linguistics. In: DAVIES, A.; ELDER, C. (Orgs.) **A Handbook of Applied Linguistics**. Oxford: Blackwell, 2004, pp. 397-420.

RAMOSE, B.M. Globalização e Ubuntu. In: Santos, B.S.; Meneses, M.P. (Orgs.). **Epistemologias do Sul.** Coimbra: Almedina. AS, 2009, pp. 135-176.

ROBERTSON, R. **Globalization**: social theory and global culture. London: Sage, 1992.

SAKAI, N. **Voices of the Past: the Status of Language in Eighteenth-century Japanese Discourse**. Ithaca, N.Y.: Cornell University Press, 1991.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização:** do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2003.

TILIO, R. O livro didático no ensino de línguas: caracterização do objeto, função e critérios de escolha. In: BARROS, A. L. E. C.; TENO, N. A. C.; ARAUJO, S. D. (Orgs.) **Manifestações:** ensaios críticos de língua e literatura. Curitiba: Appris, 2016. pp. 215-237.

TRAIN, R. Toward a "natural" history of the native (standard) speaker. In: DOERR, N. M. **The native speaker concept:** ethnographic investigations of native speaker effects. Berlim: Mouton de Gruyter, 2009, pp. 15-48.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo; ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017[1895-1936].

WOOLARD, K. A. "Introduction: language ideology as a field of inquiry". In: SCHIEFFELIN, B. B.; WOOLARD, K. A.; KROSKRIT, P. V. (Orgs.) **Language ideologies:** practice and theory. Oxford: Oxford University Press, 1998, pp. 3-47.

*Recebido em 30/04/2020*
*Aceito em 06/10/2020*