

RAÍCIO

ISSN 1984-4018

v. 10, n. 23

jul./dez. 2016

Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFGD



UF
GD editora

RAÍDO

v. 10, n. 23



UNIVERSIDADE FEDERAL
DA GRANDE DOURADOS
Coordenadoria Editorial

Revista Semestral do Programa de Pós-Graduação em Letras
da Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD
Raído, Dourados, MS, v. 10, n. 23, jul./dez. 2016.

UFGD

Reitora: Liane Maria Calarge
Vice- Reitor: Marcio Eduardo de Barros

COED

Coordenador Editorial: Rodrigo Garófallo Garcia
Técnico de Apoio: Givaldo Ramos da Silva Filho

FACALE

Diretor da Faculdade de Comunicação: Rogério Silva Pereira

Conselho Editorial Consultivo

Adair Vieira Gonçalves (UFGD)
Alexandra Santos Pinheiro (UFGD)
Anna Maria de Mattos Guimarães (Unisinos)
Carine Haupt (UFT)
Catitu Tayassu (Université de Versailles- França)
Clécio Bunzen (UNIFESP)
Carlos Piovezani (UFSCAR)
Dernival Venâncio Jr (UFT)
Eliana Merlin Deganutti de Barros (UENP)
Elvira Lopes Nascimento (UEL)
Leoné Astride Barzotto (UFGD)
Luiza Helena Oliveira da Silva
Manoel Luiz Gonçalves Correa (USP)
Marcos Lúcio de Sousa Góis (UFGD)
Núbio Mafra Ferraz Delanne (UEL)
Odilon Helou Fleury Curado (UNESP/Assis)
Orlando Vian Júnior (UFRN)
Paulo Sérgio Nolasco dos Santos (UFGD)
Pedro Henrique Lima Praxedes Filho
Petrilson Alan Pinheiro (Unicamp)

Raído: Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFGD / Universidade Federal da Grande Dourados (v.10, n. 23, jul./dez. 2016) -. Dourados, MS : UFGD, 2016 -.

Semestral

ISSN 1984-4018

1. Linguística Aplicada, Linguística. 2. Cultura. 3. Leitura.

RAÍDO

v. 10, n. 23



UNIVERSIDADE FEDERAL
DA GRANDE DOURADOS
Coordenadoria Editorial

Revista Semestral do Programa de Pós-Graduação em Letras
da Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD
Raído, Dourados, MS, v. 10, n. 23, jul./dez. 2016.

RAÍDO

v. 10, n. 23, – jul./dez. - 2016

EDITORES

Adair Vieira Gonçalves

Editor da área de Linguística e Linguística Aplicada

Leoné Astride Barzotto (UFGD)

Editora da área de Literatura e Práticas Culturais

REVISÃO

A revisão gramatical é de responsabilidade dos(as) autores(as).

MCP DA COSTA DESIGN EDITORIAL

Revisão ortográfica, Editoração Eletrônica, Produção Gráfica

Correspondências para:

UFGD/FACALE

Rua João Rosa Góes n. 1761, Vila Progresso
Caixa Postal 322 - CEP 79825-070 - Dourados-MS
Fones: +55 67 3410-2015 / Fax: +55 67 3410-2011

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
CAMINHOS DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE NO BRASIL: PERSPECTIVAS DA LINGUÍSTICA APLICADA	9
Antonieta Megale Fernanda Liberali	
O SUJEITO COMO OBJETO DE DESEJOS NA PRODUÇÃO DE DISCURSOS	25
Antônio Carlos do Nascimento Osorio Ruberval Franco Maciel Nelagley Marques Daniel Derrel Santee	
ENTRE O ONTEM E O AMANHÃ: NARRATIVAS E PROPOSTAS SOBRE EDUCAÇÃO CRÍTICA EM LINGUA ESTRANGEIRA E TECNOLOGIAS EM CONTEXTO UNIVERSITÁRIO	40
Cláudia Hilsdorf Rocha Denise Akemi Hibarino Guilherme Jotto Kawachi Luisa Ianhes Moyses Natália Franzoni de Oliveira	
LINGUÍSTICA APLICADA: DA ANTIGA ÀS NOVAS BASES PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA	60
Domingos Sávio Pimentel Siqueira Polyanna Castro Rocha Alves	
“AJUDE-ME A ENXERGAR!” RECONHECENDO A IMPORTÂNCIA DE UM CURRÍCULO DE BASE EM OBSERVAÇÃO NUM PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA PARA A SOCIEDADE GLOBAL	72
Ian Martin	

**INGLÊS PARA CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL I NOS SISTEMAS
APOSTILADOS DE ENSINO: INSTRUMENTAL OU TRANSFORMADOR? 90**

Ticiane Rafaela de Andrade Moreno
Juliana Reichert Assunção Tonelli

**GAMIFICAÇÃO E O FEEDBACK CORRETIVO: CONSIDERAÇÕES SOBRE A
APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS PELO DUOLINGO114**

Gabriela Bohlmann Duarte
Lucia Alda
Wilson J. Leffa

APRESENTAÇÃO

Este volume temático da revista *Raído* compreende a área de Linguística Aplicada e o campo do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. A diversidade temática dos artigos que o compõem refletem a pluralidade de perspectivas e focos constitutivos desse espaço, contribuindo para o fortalecimento e para a expansão de reflexões nessa linha de atuação e pesquisas.

A relevância da formação multilíngue na contemporaneidade, tempos esses em que a diversidade linguística, identitária e sociocultural são marcas cada vez mais evidentes, é o foco do artigo que abre o volume, assinado por Antonieta Megale, da Universidade Estadual de Campinas e Fernanda Liberali, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. As autoras traçam um panorama das Educação Bilíngue de Elite no Brasil, evidenciando a complexidade desse cenário e apontando lacunas em pesquisas de cunho nacional e internacional, com vistas à discussão do tema no âmbito da Linguística Aplicada.

A partir de um enfoque discursivo, o artigo seguinte, escrito por Antônio Carlos do Nascimento Osório, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e um grupo de colaboradores de outra instituição, discorre sobre a heterogênea constituição do sujeito foucaultiano e de suas relações para si, problematizando práticas culturais de poder e de determinados saberes, com vistas a um resgate do ser humano humanizado, compreendido como objeto de desejos nas produções e prazeres discursivos.

Na sequência, o artigo escrito por Cláudia Hilsdorf Rocha e colaboradores, todos vinculados à Universidade Estadual de Campinas, aborda o ensino-aprendizagem de língua inglesa sob um enfoque crítico e pluralista. A partir de relatos sobre o desenvolvimento de um objeto educacional digital, os autores discutem e propõem recontextualizações didáticas pautadas pela Pedagogia dos Multiletramentos e a educação crítica de línguas em contexto universitário.

A Linguística Aplicada é o foco deste quarto artigo do volume, elaborado por Domingos Sávio Pimentel Siqueira, da Universidade Federal da Bahia e de Polyanna Castro Rocha Alves, da Universidade do Estado da Bahia, Desenvolvendo um amplo panorama da área e problematizando a ideia de inglês como língua franca, o texto discute as tendências contemporâneas e o potencial do conhecimento desenvolvido em contribuir com estudos ligados ao ensino e à aprendizagem de línguas na atualidade. Por sua vez, o quinto artigo, de autoria de Ian Martin, ligado à *York University*, amplia a discussão acerca do inglês como língua internacional em uma sociedade globalizada, ao focalizar a formação inicial de professores em contexto canadense e discutir a importância de tornar possível uma proposta de cunho mais ecológico e crítico.

Ticiane Rafaela de Andrade Moreno, da Universidade Estadual do Norte do Paraná, em parceria com Juliana Reichert Assunção Tonelli, da Universidade Estadual de Londrina, discutem o ensino-aprendizagem de inglês no Ensino Fundamental I, tendo como propósito a análise de materiais apostilados. Sob as lentes de teorias sociointeracionistas, avalia-se o potencial formativo do material analisado, ao mesmo tempo em que são tecidas reflexões sobre a natureza autoritária do livro didático em contexto escolar.

O artigo que encerra o volume é de autoria de Gabriela Bohlmann Duarte, da Universidade Federal do Pampa, de Lucia Alda, do Instituto Federal do Rio Grande, e de Vilson J. Leffa, da Universidade Católica de Pelotas. Considerando a crescente imersão dos alunos no meio digital, o autor problematiza o conceito de gamificação, defendendo uma profunda transformação na forma como as atividades têm sido realizadas no escopo do ensino-aprendizagem de línguas.

Esperamos que esse rico e diverso conjunto de trabalhos possa oportunizar leituras plurais e oferecer contribuições significativas para a educação linguística e para a formação docente, abrindo caminho também para outras reflexões e para uma multiplicidade olhares e práticas.

Ruberval e Cláudia

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

Universidade Estadual de Campinas

CAMINHOS DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE NO BRASIL: PERSPECTIVAS DA LINGUÍSTICA APLICADA

ELITE BILINGUAL EDUCATION IN BRAZIL: PERSPECTIVES FROM APPLIED LINGUISTICS

Antonieta Megale¹

Fernanda Liberali²

RESUMO: Vivemos um momento histórico em que a superdiversidade cria uma composição e abundância de variáveis importantes que afetam onde, como e com quem as pessoas vivem. Nesse cenário, a importância da formação multilíngue em diferentes países se intensificou e, conseqüentemente, a criação de escolas bilíngues de prestígio também. O objetivo deste texto é traçar um panorama da Educação Bilíngue de Elite no Brasil no que se refere (i) ao crescimento dessas escolas, (ii) a pesquisas realizadas em programas de Linguística Aplicada em Universidades brasileiras, (iii) a artigos com essa temática publicados em periódicos da área de Linguística Aplicada e (iv) a comunicações orais que abordaram Educação Bilíngue de Elite, apresentadas em congressos e eventos especializados. Organizar-se-á para uma apresentação do contexto multicultural globalizante que sustenta o interesse pela área e para discussão de sua relação com a educação bilíngue. Discutirá definições de Educação Bilíngue e Educação Bilíngue de Elite em circulação no país. Abordará as pesquisas e atividades realizadas no contexto brasileiro, por meio da apresentação do número de escolas e pesquisas na área, além de alguns pesquisadores com suas instituições, envolvidos com o tema. Ademais, explicitará o cenário e a problemática no país. Finalmente, apontaremos algumas lacunas definidas nas pesquisas nacionais, correlacionadas às internacionais.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Bilíngue de Elite. Linguística Aplicada. Pesquisas. Atividades. Lacunas.

ABSTRACT: We are living a historic moment in which the superdiversity creates a composition and abundance of important variables that affect where, how and with whom people live. In this scenario, the importance of multilingual education in different countries has intensified and, therefore, the creation of elite bilingual schools as well. The objective of this work is to provide an overview of Elite Bilingual Education in Brazil about (i) the growth of these schools, (ii) research in Applied Linguistics programs in Brazilian universities, (iii) the articles with this theme

¹ Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). antoniettaheyden@hotmail.com

² Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). liberali@uol.com.br

published in journals of Applied Linguistics and (iv) the oral communications that address Elite Bilingual Education presented in conferences and specialized events. Firstly, we present the globalizing multicultural context that holds the interest in the area and discuss its relation to bilingual education. Secondly, we discuss definitions of Bilingual Education and Elite Bilingual Education that circulate in the country. Then we address the research and activities in the Brazilian context, by presenting the number of schools and research in the area, and some researchers with their institutions concerned with the issue. In addition, we make explicit the scenario and the problems in the country. Finally, we point out some shortcomings defined in national surveys, correlated to international.

KEYWORDS: Elite Bilingual Education. Applied Linguistics. Research. Activities. Gaps.

INTRODUÇÃO

Vivenciamos, nos dias de hoje, a vertigem da velocidade das mudanças contemporâneas, da dispersão das pessoas ao redor do mundo, da diluição das fronteiras, de um mundo mais integrado e conectado que, contudo, continua a promover a separação, a marginalização e a exclusão (SANTOS; CAVALCANTI, 2008) em uma dinâmica impessoal da competição que demonstra o impacto local das proposições globais (BURBULES; TORRES, 2004).

A esse respeito, Blommaert (2010) salienta que as novas formas de migração devido aos processos de globalização pós Guerra Fria, combinados com o surgimento de tecnologias em rede como características atuais da vida social – ao que Vertovec (2007) chamou de *superdiversidade* – têm gerado ambientes sociais e comunicativos complexos, assim como redes de indivíduos que são móveis.

A questão central se realiza na compreensão da superdiversidade (VERTOVEC, 2007) como mistura e entrelaçamento de diversidades, não apenas de etnicidades, mas também de outras variáveis que se intersectam e influenciam a composição altamente diferenciada, localização social e trajetória de vários grupos. Segundo Martin-Jones, Blackledge e Creese (2012), essa superdiversidade se realiza, por exemplo, na inter-relação das experiências de imigrantes e pós-imigrantes que incluem status de imigrações diferentes, gênero, idade, raça, mobilidade econômica, classe social, casta, localidade e sexualidade.

A partir dessa perspectiva, fica evidenciada a demanda por não apenas o respeito ao outro, mas também uma espécie de aprendizagem mútua em que ambas as partes se enriquecem e se transformam. Além disso, torna-se essencial a problematização dos conflitos advindos do relacionamento com o outro (PIMENTEL DA SILVA, 2006) e o trabalho “para o reconhecimento do ‘outro’, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais” (CANDAU, 2008, p.52), além da busca de alternativas que possibilitem a integração dialética das diferenças (PESSOA; FREITAS, 2009).

Blommaert (2012) acrescenta que as interações de formas novas e mais complexas de migração, comunicação e circulação de conhecimento geraram uma situação na qual duas perguntas se tornaram difíceis de responder: “Quem é o Outro? E quem somos nós?” (BLOMMAERT, 2012, p.10). O autor explica que o outro é agora uma categoria em constante fluxo, um alvo em movimento sobre quem muito pouco pode ser

pressuposto; e nós e nossas vidas se tornaram muito mais complexas e estão agora organizadas de maneira muito diferente.

Nesse quadro, surge como dinâmica para repensar a escola o conceito de multiculturalidade. Monte Mór (2002) discute que a pluralidade de crenças, pensamentos, comportamentos, valores socialmente visíveis, além da maneira de participação e integração variada, diversa, divergente, plural são centrais para a criação de novas formas de viver. Levam a um questionamento da hegemonia do conhecimento científico e a criação do que Santos (2008) denominou de *ecologia de saberes* que pode ser entendida como uma proposta para um repensar sobre ser e estar no mundo, considerando a diversidade epistemológica, cultural e ontológica que envolve abertura a uma pluralidade de modos de conhecimento e novas formas de relacionamento entre eles.

Essa ecologia parece se materializar em múltiplos territórios semióticos que intensificam a diversidade linguística e cultural nas fronteiras das nações e enfraquecem as fronteiras entre as sociedades (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). Isso cria base para repensar a educação, considerando que o que os estudantes devem aprender está mudando junto às mudanças pelas quais o mundo está passando (NEW LONDON GROUP, 1996/2000). Portanto, uma pedagogia implicada precisaria proporcionar participação plena na vida pública, econômica e comunitária para criar potencial de construção de participação social plena e equitativa (NEW LONDON GROUP, 1996/2000).

Para essa plena participação na sociedade atual, a língua inglesa assume um papel fundamental de língua mundial. Segundo Le Breton (2005, p. 17), “não há nenhuma categoria humana que não seja afetada pela universalidade da difusão da língua inglesa”. No Brasil, o uso do inglês é um dos meios mais rápidos de inclusão e ascensão social. O pesquisador Rajagopalan (2005, p.149) afirma:

há setores na sociedade em que o recurso do inglês se tornou uma necessidade, ou seja, quem se recusa a adquirir um conhecimento mínimo da língua inglesa corre o risco de perder o bonde da história.

No entanto, de acordo com Grigoletto (2007), não podemos menosprezar o discurso da mídia em relação à língua inglesa. Esse discurso faz do inglês a língua com cotação mais alta no mundo atual. A autora enfatiza que a mídia promove uma espetacularização³ sobre os acontecimentos envolvendo a língua inglesa. Esse processo afeta o imaginário nacional e, conseqüentemente, a constituição da identidade nacional brasileira nos dias de hoje. O status que a língua inglesa atingiu no mundo globalizado e, especialmente, no Brasil acabou por despertar o interesse não só pela aprendizagem dessa língua como uma língua estrangeira em escolas regulares ou institutos de idiomas, mas nos últimos anos tem significado também um avanço muito grande no número de escolas bilíngües.

³ O conceito de espetacularização remete a Debord (1997) e se refere a “sociedade do espetáculo”. Segundo o autor, o conceito de espetáculo designa simples “excessos midiáticos”: para essa visão, o “espetáculo nada mais seria que o exagero da mídia, cuja natureza, indiscutivelmente boa, visto que serve para comunicar, pode às vezes chegar a excessos”. (DEBORD, 1997, p. 171).

Esse surgimento e intenso crescimento da educação bilíngue no Brasil aparece com a missão de educar para a realidade multilíngue e multicultural do século XXI. Neste artigo, discutiremos a expansão do que foi denominado Educação bilíngue de elite. Essa denominação ocorreu devido às condições financeiras favoráveis dos alunos que podem frequentar essas escolas. Nelas, a instrução ocorre em português e em uma língua de prestígio concomitantemente. Dentre as escolas bilíngues de elite, abordaremos as escolas bilíngues português-inglês (doravante apenas EBE). Essas escolas, dentre todas as escolas bilíngues de elite, são as que apresentam crescimento maior e mais acelerado. Anualmente, diversas escolas bilíngues são abertas nas grandes capitais e diversas escolas regulares monolíngues adotam currículos bilíngues a fim de serem nomeadas escolas bilíngues e, com isso, atingirem uma maior parcela da população brasileira que enxerga a educação bilíngue como uma vantagem para seus filhos.

Frente a esse panorama atual, a pesquisa aqui apresentada tem a intenção de traçar um panorama da Educação Bilíngue de Elite no Brasil no que se refere (i) ao crescimento dessas escolas, (ii) a pesquisas realizadas em programas de Linguística Aplicada em Universidades brasileiras, (iii) a artigos com essa temática publicados em periódicos da área de Linguística Aplicada e (iv) a comunicações orais que abordaram Educação Bilíngue de Elite, apresentadas em congressos e eventos especializados.

Para tanto, analisamos dados fornecidos por diferentes editoras que atuam no segmento de educação bilíngue em uma tentativa de quantificação dessas escolas no Brasil. Pesquisamos também nos anuários de pesquisa das principais universidades brasileiras, em revistas científicas produzidas na área da Linguística Aplicada e em cadernos de resumos de congressos especializados em educação bilíngue a fim de mapearmos os estudos/trabalhos realizados nessa área.

Este artigo está organizado em cinco seções. Na introdução, contextualizamos o estudo realizado ao apresentarmos o contexto multicultural globalizante que sustenta o interesse pela área e para discussão de sua relação com a educação bilíngue e explicitamos nossos objetivos de pesquisa. Na segunda seção, apresentamos definições de Educação Bilíngue e Educação Bilíngue de Elite em circulação e discutimos como esse fenômeno desenvolve-se no Brasil. Na seção terceira, explicitamos a metodologia empregada para a obtenção de dados deste estudo e, na quarta seção, discutimos os resultados obtidos nesta pesquisa. Finalmente, na parte final deste trabalho, destacamos algumas lacunas definidas nas pesquisas nacionais, correlacionadas às internacionais, com o propósito de apontar alguns possíveis caminhos para o estudo do tema no cenário brasileiro.

EDUCAÇÃO BILÍNGUE

O conceito de Educação Bilíngue é visto como uma combinação de termos simples para um fenômeno complexo (CAZDEN; SNOW, 1990). Como aponta Genesee (1987), educação bilíngue está ligada à instrução que ocorre na escola em pelo menos duas línguas ou, como discute Hornberger (1991), com duas línguas utilizadas como meio de instrução.

Aprofundando a discussão, Abello-Contesse (2013) explica que a educação bilíngue é um campo dinâmico de estudos no domínio multidisciplinar da linguística aplicada que se realiza por um termo guarda-chuva para o uso de duas ou mais línguas com propósito de ensino e aprendizagem em escolas que objetivam o bilinguismo e o biletamento (ABELLO-CONTESSA, 2013). A expressão também é utilizada de maneira abrangente para caracterizar diferentes formas de ensino nas quais os alunos recebem instrução ou parte dela em uma língua diferente da que utilizam em casa (MELLO, 2010). Ou mesmo, para tratar de modelos e tipos de educação variados quanto aos objetivos, às características dos alunos participantes, à distribuição do tempo de instrução nas línguas envolvidas, às abordagens e práticas pedagógicas, entre outros aspectos do uso das línguas e do contexto em que estão inseridos (MELLO, 2010).

Nessa direção, García (2009) sustenta a importância de considerar a educação bilíngue como uma proposta que se realiza na interseção entre posturas essencialmente *monoglóssicas* de escolas com programas monolíngues e/ou bilíngues com uma rígida compartimentalização entre as línguas e posturas *heteroglóssicas* que consideram a existência de práticas linguísticas que são múltiplas e se ajustam ao terreno multilíngue e multimodal do ato comunicativo.

A educação bilíngue, como discutida por García (2013), deveria não só se estender a todos, minorias e majorias, como se engajar na tensão criada pelo desejo de ensinar a língua acadêmica de acordo com padrões monolíngues e as práticas linguísticas dinâmicas dos falantes bilíngues. Suporia um ensino que permitisse o desenvolvimento de práticas de linguagens variadas para a possibilidade de participação significativa na educação e na sociedade o que, conseqüentemente, possibilitaria a superação de ideologias monoglóssicas e de inter-relações funcionais de práticas de linguagem (GARCÍA; FLORES, 2012).

Desse modo, a educação bilíngue se realizaria como um projeto que gerasse direitos equitativos às minorias, desenvolvimento de agência em termos de atitudes e de políticas linguísticas, e recursos para participação na comunidade internacional (GARCÍA, 2009). Em uma visão ampla, poderia ser entendida como essencial para todos, pobres e ricos, crianças e adultos, falantes de línguas oficiais ou /e nacionais, falantes de línguas regionais, imigrantes ou indígenas, ouvintes ou surdos, de educação especial ou regular, uma vez que estamos em um mundo multilíngue (GARCÍA, 2009) e superdiverso (VERTOVEC, 2007), que tem o inglês como língua de comunicação ampla.

A EBE tem como foco oferecer aos alunos altos níveis de proficiência, por meio de uma abordagem baseada na aprendizagem de conteúdos por meio língua de elite (DE MEJÍA, 2013). Essa modalidade de educação surgiu, em alguns casos, a partir do desejo de alguns países de se beneficiar econômica, política e culturalmente, da fácil participação no *network* global criado, por exemplo, pelo uso do inglês (GARDNER, 2012). Por outro lado, também se realiza como uma resposta ao multilinguismo do mundo, ao gerar a possibilidade de participação em ações interculturais, em que uma pessoa vista como uma agente social, possui proficiência, com graus variados, em variadas línguas e experiências culturais variadas (GARCÍA; FLORES, 2012). Há, então, a criação de uma educação que, de forma significativa, inclua os aprendizes e crie espaços para que ajam e participem por meio de variadas práticas de linguagem (GARCÍA; FLORES, 2012). Ou como apontam pesquisas sobre a aprendizagem de inglês por indígenas, criem a

possibilidade de que o Outro seja problematizado para que se possam produzir discursos não dominantes (PESSOA; FREITAS, 2009).

Essa aprendizagem multilíngue oferece aos sujeitos a possibilidade de desenvolvimento linguístico e intercultural, além da entrada em culturas múltiplas e do desenvolvimento de processos metacognitivos e metalinguísticos para expansão cultural e linguística (GAZZOTTI; LIBERALI, 2014).

Com a experiência de aprendizagem em contexto de educação bilíngue, os estudantes podem incrementar a consciência cultural tanto na(s) cultura(s) de origem, como na cultura da língua adicional (GARCÍA, 2009), ser confrontados com uma maneira diferente de perceber o mundo (GARCÍA-CANCLINI, 2011), apreciar a diversidade humana (GARCÍA, 2009) e constituir-se com identidades culturais híbridas (GARCÍA-CANCLINI, 2011). Isso ocorre porque, como defendem Blommaert e Rampton (2011) e García (2009), noções como *falante nativo*, *língua materna* e *grupo etnolinguístico*, apesar de sua força ideológica considerável, devem ser reconsideradas. O que ocorre em salas de aula de escolas bilíngues/multilíngues é que os participantes se concentram significativamente e de forma não aleatória em “recursos específicos em um repertório que é, fundamentalmente, híbrido, multiescalar e que atravessam de forma imprevisível e instável padrões de ordem indiciais estratificados.” (BLOMMAERT, 2012, p.13).

Nesse sentido, Canagarajah (2013) afirma que as línguas formam um sistema integrado e, dessa maneira, a competência bi/multilíngue emerge de práticas locais nas quais as línguas são negociadas para comunicação. O autor salienta que a competência linguística do sujeito bi/multilíngue não consiste em competências separadas para cada uma das línguas, mas em uma multicompetência que funciona simbioticamente para as diferentes línguas no repertório do sujeito. Isso significa que a proficiência de bi/multilíngues tem como foco a construção do repertório, ou seja, o desenvolvimento de habilidades em funções diferenciadas para cada língua, e que isso é diferente de possuir domínio total de cada uma das duas línguas, como advoga a ultrapassada noção de bilinguismo balanceado (CAMARGO; MEGALE, 2015).

Adentrando o cenário brasileiro, sempre fomos um país multilíngue, embora ao longo de nossa história a diversidade linguística e cultural brasileira tenha sido sistematicamente reprimida. Só nas últimas duas décadas, temos testemunhado uma mudança ideológica que reconhece e incentiva o multilinguismo brasileiro e que legitimou a educação bilíngue para surdos, para índios e para comunidades de fronteiras. Neste artigo, discutimos centralmente a educação bilíngue de elite português-inglês (EBE), uma das formas de educação bilíngue em expansão no Brasil e que ainda não possui uma legislação que a regulamentarize.

No Brasil, em oposição ao crescimento das EBE, há uma quase ausência de programas de formação de professores referentes a aspectos teóricos e práticos relacionados ao bilinguismo e a educação bilíngue, além de conhecimento linguístico-discursivo para atuar nesses contextos (MEGALE, 2014). O número de cursos de extensão e de pós-graduação lato sensu no Brasil com a função de formar profissionais para EB aumenta gradualmente, uma vez que os cursos de graduação parecem ignorar a crescente demanda por professores capacitados para atuar nessas escolas (MEGALE, 2014). Evidencia-se cada vez mais a necessidade de formação de professores (LIBERALI, 2013) que atuem

neste segmento para atender aos diversos propósitos das diferentes escolas bilíngues no Brasil (SALGADO et al., 2009).

Além disso, é importante salientar que não há leis que regulamentem os procedimentos das EBE no Brasil. Os Parâmetros Curriculares Nacionais explicitam apenas o ensino de língua estrangeira a partir do Ensino Fundamental 2. Somando-se a isso, há nos Conselhos Municipais de Educação de São Paulo e do Rio de Janeiro, apenas dois pareceres que tratam de questões ligadas a esse contexto:

- Parecer CME n.º 135/2008 (SP)⁴ – aponta considerações sobre o funcionamento de Escolas de Educação Infantil Bilíngue e
- Parecer CME n.º 01/2007 (RJ)⁵ – apresenta considerações sobre a viabilidade de autorização de escolas bilíngues de Educação Infantil.

No entanto, no momento, percebe-se inclusive a existência de projetos em escolas públicas, com programas de educação bilíngue, como os exemplos a seguir, no Rio de Janeiro:

- Rio Criança Global/2013 Projeto Bilíngue (português/inglês), em duas escolas públicas: Escola Municipal Professor Affonso Várzea, no Complexo do Alemão, em Inhaúma, e CIEP Glauber Rocha, na Pavuna;
- O Colégio Estadual Hispano-Brasileiro João Cabral de Melo Neto (português-espanhol);
- CIEP Governador Leonel de Moura Brizola (português e francês); e
- CIEP Carlos Drummond de Andrade (inglês e português).

A ausência de regulamentação para essas escolas faz com que tenhamos pouca informação no que se refere ao número de EBE no Brasil, assim como, o modelo de educação bilíngue adotado. Nesse contexto, preocupa o fato de que essas escolas não estão submetidas a uma legislação regulatória, ou à fiscalização periódica por parte dos órgãos educacionais brasileiros no que diz respeito à implementação, avaliação e desenvolvimento de programas educacionais bilíngues (STORTO, 2015). Além disso, há grande adoção de modelos educacionais bilíngues importados de outros países (STORTO, 2015) e a busca de certificação internacional como o “International Baccalaureate Organization”.

Esse cenário reforça a importância de pesquisas na área de Linguística Aplicada que se voltem para a compreensão, discussão e proposição de caminhos para a área em expansão.

Uma vez explicitada a noção de educação bilíngue a qual nos apoiamos e o cenário da EBE no Brasil, apresentamos, a seguir, a metodologia utilizada para a obtenção dos dados que nos possibilitaram um breve mapeamento da presença das EBE no país e dos estudos realizados acerca dessa temática na área da Linguística Aplicada.

⁴ Disponível em: <<http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/educacao/cme/pareceres/index.php?p=968>>. Acesso em: 05 ago. 2016.

⁵ Disponível em: <http://doweb.rio.rj.gov.br/do/navegadorhtml/mostrar.htm?id=14377&edi_id=1834>. Acesso em: 05 ago. 2016.

METODOLOGIA

O objetivo do estudo aqui apresentado era traçar um panorama da Educação Bilíngue de Elite no Brasil no que se refere (i) ao crescimento dessas escolas, (ii) a pesquisas realizadas em programas de Linguística Aplicada em Universidades brasileiras, (iii) a artigos com essa temática publicados em periódicos da área de Linguística Aplicada e (iv) a comunicações orais que abordaram Educação Bilíngue de Elite, apresentadas em congressos e eventos especializados.

Para tanto, analisamos:

- (a) Dados fornecidos por cinco diferentes editoras que atuam no segmento de educação bilíngue em uma tentativa de quantificação das EBE no Brasil. Essas editoras são as responsáveis pelo fornecimento de materiais didáticos e paradidáticos utilizados pelas EBE. Desse modo, possuem cadastros dessas escolas em todo o Brasil. Como não há regulamentação específica para as EBE no Brasil, elas são inscritas no MEC juntamente com todas as demais escolas brasileiras e isso faz com que não tenhamos oficialmente o número exato das EBE em nosso país. Dessa maneira, os cadastros fornecidos pelas editoras nos possibilitaram uma aproximação do número de instituições de ensino que se denominam bilíngues e que, consequentemente, fazem uso de materiais didáticos e paradidáticos elaborados para essa modalidade de ensino.
- (b) Anuários de pesquisa das principais universidades brasileiras a fim de mapearmos as pesquisas realizadas em programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil.
- (c) Revistas e *journals* científicos produzidas na área da Linguística Aplicada no país com a intenção de quantificarmos os artigos produzidos acerca de EBE.
- (d) Cadernos de resumos de congressos especializados em educação bilíngue/bilinguismo para entendermos a participação de pesquisadores e profissionais brasileiros que atuam no segmento de EBE nesses eventos.

Os resultados obtidos são apresentados na seção subsequente na qual apresentamos uma análise do número de EBE existentes e sua distribuição no território brasileiro a partir dos dados fornecidos pelas editoras que trabalham com esse segmento e discorreremos sobre as pesquisas referentes à EBE realizadas em programas de pós-graduação *stricto sensu* nas principais universidades brasileiras, os artigos publicados em revistas científicas na área da Linguística Aplicada e a comunicações orais apresentadas em congressos e conferências especializadas.

OS RESULTADOS DA PESQUISA

A partir da análise dos cadastros de cinco grande editoras brasileiras que trabalham no fornecimento de materiais didáticos e paradidáticos para EBE, foi possível visualizar a expansão de escolas que se denominam bilíngues⁶ no Brasil (LIBERALI; MEGALE, 2016):

⁶ Ressaltamos que não foi objetivo deste estudo a análise dos currículos utilizados por essas escolas e nem o questionamento se essas escolas, de fato, ministram disciplinas em inglês e português. Não colocamos em questão, desse modo, a auto denominação dessas instituições como sendo escolas bilíngues.

Quadro 1: Relação de Escolas Bilíngues no Brasil⁷

ESTADO	No DE ESCOLAS	ESTADO	No DE ESCOLAS
Amazonas	1	Paraíba	5
Bahia	14	Pernambuco	7
Distrito Federal	13	Piauí	1
Espírito Santo	1	Paraná	23
Goiás	1	Rio de Janeiro	20
Maranhão	2	Rio Grande do Norte	2
Mato Grosso	1	Rio Grande do Sul	4
Mato Grosso do Sul	4	Santa Catarina	15
Minas Gerais	4	São Paulo	104
Pará	2		

Fonte: os autores.

Conforme os dados apontam, as EBE ainda se concentram, em sua grande maioria no Estado de São Paulo. No entanto, observamos crescimento desse segmento no nordeste brasileiro e o surgimento dessas instituições em dezenove estados brasileiros.

No Brasil, no momento, o número de pesquisas, embora em expansão, ainda é muito pequeno na área de Linguística Aplicada. Com relação ao número de universidades, constatamos apenas seis cujos pesquisadores da área de Linguística Aplicada incluem em sua área de atuação referência explícita ao trabalho na área de EBE.

Quadro 2: Pesquisadores atuando na área de EBE em Linguística Aplicada no Brasil

Instituição	Pesquisador/orientador
Universidade Federal de Goiás (UFG)	Heloisa Augusto Brito de Mello
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)	Fernanda Liberali
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	Ana Cláudia Peters Salgado
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)	Terezinha de Jesus Machado Maher
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Ingrid Finger
Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Janaina Weissheimer

Fonte: Libérale Megale (2016).

A partir de buscas realizadas em sites de teses e dissertações na área de Linguística Aplicada, foi possível levantar 1 tese e 16 dissertações (de 1995 a 2015) na área.

⁷ Esta relação não visa determinar o número exato de escolas bilíngues de elite no Brasil, uma vez que, como mencionado, não há dados precisos a esse respeito. O quadro visa apenas evidenciar o crescimento desse segmento educacional no Brasil.

Quadro 4: Número dissertações e teses na área de EBE em Linguística Aplicada no Brasil

IES	Dissertações	Doutorado
UNICAMP	2	-
PUC-SP	9	--
UFG	1	--
UFRGS	3	1
UFRN	1	-

Fonte: os autores.

Essas pesquisas abordam variados temas como é possível comprovar no quadro a seguir:

Quadro 5: Teses e dissertações que abordam EBE em Linguística Aplicada no Brasil

SITES	TESE / DISSERTAÇÃO
UNICAMP	STORTO, A. C. Discursos sobre bilinguismo e educação bilíngue: a perspectiva das escolas. Dissertação. (Mestrado em Linguística Aplicada) Universidade Estadual de Campinas. Campinas-SP, 2015.
	CAMARGO, H. R. Duas línguas e uma cultura: traços de brasilidade evidenciados em falas de professoras e de adolescentes bilíngues em português e inglês. Dissertação de Mestrado (Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas) Campinas-SP: UNICAMP, 2014.
PUC -SP	PRETINI, A. JR. Enunciados narrativos e performáticos no ensino-aprendizagem com base em atividades sócias: A relação teoria-prática na formação de professores. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – LAEL, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.
	MEANEY, M. C. Argumentação na formação do professor na escola bilíngue. Dissertação. (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – LAEL – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.
	WOLFFOWITZ-SACNHEZ, N. Formação de professores para a educação infantil bilíngue. Dissertação de Mestrado (Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo) São Paulo: PUC-SP, 2009.
	GAZZOTTI, D. Resolução de Conflitos em Contextos de Educação Infantil Bilíngue. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – LAEL, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.
	RISÉRIO-CORTEZ, A. P. B. A Língua Inglesa como Objeto e Instrumento Mediador de Ensino-Aprendizagem em Educação Bilíngue. Dissertação de Mestrado (Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo) São Paulo: PUC-SP, 2007.
	DAVID, A. M. F. As concepções de ensino-aprendizagem do projeto político-pedagógico de uma escola de educação bilíngue. Dissertação de Mestrado (Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo) São Paulo: PUC-SP, 2007.
	MIASCOVSKY, H. W. A produção criativa na atividade sessão reflexiva em contextos de educação bilíngue. Dissertação de Mestrado (Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo) São Paulo: PUC-SP, 2008.
	CABABE, B. S. Multiculturalidade, Multimodalidade e Perguntas Argumentativas na aprendizagem e no desenvolvimento de Português como Língua Adicional. Dissertação de Mestrado (Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo) São Paulo: PUC-SP, 2014.
	MALTA, S. P. da S. Aprender brincando em língua estrangeira: uma perspectiva dos Multiletramentos na educação infantil. São Paulo, 242f., 2015.
	UFG

continua

SITES	TESE / DISSERTAÇÃO
UFRGS	BRENTANO, L. de S. Bilinguismo escolar: uma investigação sobre controle inibitório . Dissertação de Mestrado (Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul) Pelotas- RS: UFRS, 2011.
	BROCH, I. K. Ações de promoção da pluralidade linguística em contextos escolares . Tese de Doutorado (Doutor em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul) Porto alegre- RS: UFRGS, 2014.
	PIANTÁ, P. B. O desenvolvimento da consciência metalinguística analisado em diferentes contextos bilíngues no Brasil . 2011. Dissertação (Mestrado em PPG-Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, . Orientador: Ingrid Finger.
	CARVALHO, S. da C. As relações de status entre as línguas na implementação em processo de uma proposta acadêmica bilíngue em um cenário institucional multilíngue latino-americano . Dissertação de Mestrado (Mestre em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul) Pelotas- RS: UFRS, 2012.
UFRN	LEITE, L. de S. O desenvolvimento da interlíngua na aprendizagem da escrita em inglês em uma escola bilíngue: um estudo exploratório . Dissertação de Mestrado (Mestre em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte) Rio Grande Norte: UFRN, 2013.

Fonte: os autores

De forma semelhante, as publicações na área em revistas científicas ainda contam com poucas contribuições. As existentes têm focos diversos como comprova o quadro de estudos realizados até o momento (de 1998 a 2015):

Quadro 3: Publicações sobre EBE em periódicos da área de Linguística Aplicada⁸

REVISTA / PERIÓDICO	ARTIGO
REVISTA DA ANPOLL - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística	VIAN Jr, O.; WEISSHEIMER, J.; LEITE, L.; QUEIROZ, R.; SOARES, W.; UCHÔA, J.; VASCONCELOS, J. O Ensino Bilíngue em Natal/RN: Um Mapeamento Preliminar do Contexto. <i>Revista Anpoll</i> , América do Norte, 117 12 2013.
RBLA - Revista Brasileira de Linguística Aplicada	GAZZOTTI, D.; LIBERALI, F. C. Conflict Resolution in the context of early childhood bilingual education- towards a multicultural development. IN: RBLA. Belo Horizonte, v. 14, n. 2, p. 313-334, 2014.
INTERCÂMBIO - Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem	MARCELINO, M. Bilinguismo no Brasil: significado e expectativas. <i>Revista Intercâmbio</i> , volume XIX: 1-22 2009. São Paulo: LAEL/PUC-SP. ISSN 1806-275x
Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL	DAVID, A. M. F. (2005). O planejamento de aula de um professor de inglês em uma escola bilíngüe como um instrumento para análise do agir. <i>Revista Virtual de Estudos da Linguagem-ReVEL</i> , 3(5), 1-20. MEGALE, A. H. Bilingüismo e educação bilíngüe – discutindo conceitos. <i>Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL</i> . V. 3, n. 5, agosto de 2005. ISSN 1678-8931
Horizontes de Linguística Aplicada	MELLO, H. A. B. (2010). Educação bilíngue: Uma breve discussão. <i>Horizontes de Linguística Aplicada</i> , 9(1), 118-140.

Fonte: os autores

⁸ Ressaltamos que há também publicações acerca de EBE em periódicos da área de Linguística e Educação e que não são abordados neste artigo, uma vez que o foco de pesquisa é a produção de conhecimento sobre EBE na área de Linguística Aplicada.

Em relação a participação brasileira no evento latino americano mais importante que discute Educação Bilíngue e questões de bilinguismo, *Simposio Internacional de Bilingüismo y Educación Bilingüe en América Latina (BilingLatAm)*, em geral tem crescido como se observa a seguir:

Quadro 6: Participação Brasileira no BILINGLATAM

Ano	Local	Participação Brasileira	Nº de apresentadores brasileiros
2004	Argentina	Comunicação	1
2006	Colômbia	Comunicação	1
2009	Brasil	Organização, palestras, comunicação, participação.	134
2011	México	Comissão internacional, palestras, comunicação, participação.	17
2013	Chile	Comissão internacional, comunicação, participação.	21
2015	Peru	Comissão internacional, palestras, comunicação, participação.	23

Fonte: próprios autores

Ademais, crescem congressos e eventos organizados por instituições escolares, como por exemplo: Brazilian Immersion Conference (BIC), Esfera International Seminar e Bilingual Institute for Advancement (BIA). Há ainda a discussão de temáticas relativas a essa área divulgadas em blogs, como o organizado por Selma Moura (<http://educacaobilingue.com/>), um grupo fechado do facebook, organizado por Antonieta Megale, (<https://www.facebook.com/groups/320059094758994/?fref=ts>) e o Grupo de Estudos sobre Educação Bilíngue (GEEB)/ PUC-SP, com sua lista de discussão que reúne pesquisadores e praticantes envolvidos em Educação Bilíngue em geral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: IMPLICAÇÕES DOS RESULTADOS

Como sugere Blommaert (2010), ainda que a modernidade defina nossos modos de produção, a transição para um tipo diferente de sistema social nos obriga a redefini-los. É preciso que pesquisadores em Linguística Aplicada problematizem e proponham reflexões sobre os direitos e as obrigações dos sujeitos em participar da vida econômica, social e política das comunidades das quais fazem parte e com as quais podem vir a se unirem. Para isso, é preciso uma formação multilíngue consciente e não apenas o ensino por meio de uma prática que se denomine como *Educação Bilíngue de Elite* e que reforce seu caráter elitista.

Além disso, se faz necessário o estudo e leis que organizem a área, propiciando uma visão cidadã para essas experiências EBE que envolvam uma postura a partir da qual cada indivíduo assuma suas escolhas e práticas linguísticas e seus modos de interação particulares, atentos às implicações socioculturais que terão e as relações e os sentimentos de pertencimento resultantes.

Especificamente, no campo da Linguística Aplicada, nos últimos anos, a preocupação com questões sobre formação de professores conduziu-nos ao estudo sobre o contexto de Educação Bilíngue de Elite. Alguns aspectos fizeram desse tema objeto de nosso interesse. Em primeiro lugar, está a ausência de regulamentação para a formação de professores para EBE e de cursos de graduação com foco na EBE e a

ausência de disciplinas no curso de Letras e/ou de Pedagogia que tratem desse tema. São ainda muito poucos os cursos de extensão ou pós-graduação sobre o tema frente ao crescimento exagerado do número de escolas no Brasil. Internacionalmente, já é reconhecida a necessidade de formação específica para questões de EBE. No entanto, é visível o desconhecimento de muitos coordenadores, formadores e diretores sobre as necessidades da área e a crescente busca por propostas educacionais que partem de editoras e/ou de currículos importados de realidades muito distintas das brasileiras.

Esse quadro nos impõe demandas de estudos que se realizem sobre o cenário brasileiro, como focos como os delineados a seguir:

- Estudos sobre políticas de Estado para que soluções intuitivas postas em prática pelos praticantes tenham certa coerência (FLORES, 2010).
- Estudos sobre currículo mínimo sobre EBE em cursos de pedagogia ou licenciatura (CAVALCANTI, 1999).
- Estudos que questionem o ensino em língua materna sempre voltado para um falante nativo ideal e para uma comunidade de fala homogênea (CAVALCANTI, 1999).
- Estudos sobre o currículo de Letras e de educação e sua relação com questões multilíngues.
- Estudos sobre diversidade linguística e cultural nas escolas no Brasil.
- Estudos focalizando o apagamento da discriminação e mostrando a riqueza do patrimônio sociocultural brasileiro representado pela diversidade.
- Estudos sobre o desenvolvimento de pedagogias plurilíngues que respondam aos contextos multilíngues complexos do século 21 (GARCÍA; FLORES, 2012), especificamente no cenário brasileiro.
- Estudos que focalizem os desafios na formação de professores e na produção de materiais, no desenvolvimento de currículo e da avaliação (GARDNER, 2012).
- Estudos sobre o desenvolvimento de escolas bilíngues em iniciativas públicas e privadas (DE MEJÍA, 2013);
- Estudos sobre os livros didáticos importados dos EUA e da Europa e sobre as propostas didáticas para escolas bilíngues;
- Estudos sobre a formação do professor em relação à diversidade linguística (CAVALCANTI, 1999).
- Estudos sobre as questões identitárias que perpassam a constituição de sujeitos bilíngues, alunos e professores, em contextos escolares (MEGALE, 2012).

Esses são apenas alguns temas que nos foi possível elencar. Consideramos também de fundamental importância a participação de linguistas aplicados envolvidos nas discussões sobre políticas públicas nessas áreas para a criação de propostas sobre a regularização mínima da formação para atuação em EBE e da implementação de escolas assim denominadas.

REFERÊNCIAS

- ABELLO-CONTESSA, C. 2013. Bilingual and Multilingual Education: An Overview of the Field. IN: Abello-Contesse, C.; Chandler, P. M.; López-Jiménez, M. D.; Chacón-Beltrán, R. **Bilingual and Multilingual Education in the 21st Century: Lessons from Accumulated Experience in Bilingual and Multilingual Education**. Reino Unido: Multilingual Matters.
- BLOMMAERT, J. 2010. **The sociolinguistics of globalization**. Cambridge, New York: Cambridge University Press. (xvi, 213).
- _____, J.; RAMPTON, B. 2011. Language and Superdiversity. IN: BLOMMAERT, J.; RAMPTON, B.; SPOTTI, M. **Language and Superdiversities**. v. 13, n. 2, pp. 1-22. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002147/214772e.pdf>. Acesso em: 06 mar. 2015.
- BLOMMAERT, J. Chronicles of complexity: ethnography, superdiversity, and linguistic landscapes. *Tilburg papers in culture studies*. Paper 29, April, 2012, pp. 1 – 25. Disponível em: https://www.academia.edu/1511334/Chronicles_of_Complexity_Ethnography_superdiversity_and_linguistic_ladscapes_TPCS_draft_. Acesso em: 06 mar. 2015.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília : MEC/SEF, 1998.
- BURBULES, N. C.; TORRES, C. A. 2004. Globalização e educação: uma introdução. In: Burbules, N. C.; Torres, C. A. (Orgs.) **Globalização e educação – perspectivas críticas**. Tradução Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed Editora.
- CANAGARAJAH, S. **Translingual Practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations**. London and New York: Taylor & Francis Group, 2013.
- CANDAU, V. M. 2008. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro**, v. 13, n. 37, Janeiro/Abril, 2008. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd. Editora Autores Associados.
- CAVALCANTI, M. 1999. Estudos Sobre Educação Bilíngue e Escolarização em Contextos de Minorias Linguísticas no Brasil. Brasil: **DELTA**, v. 15. pp. 393 – 400.
- CAZDEN, C. B.; SNOW, C. E (Eds.). 1990. **English plus, issues in bilingual education**. Newbury Park: Sage.
- DE MEJÍA, A. M. 2013. Bilingual Education in Colombia: The Teaching and Learning of Languages and Academic Content Area Knowledge. In: ABELLO-CONTESSA, C.; CHANDLER, P. M.; LÓPEZ-JIMÉNEZ, M. D.; CHACÓN-BELTRÁN, R. **Bilingual and Multilingual Education in the 21st Century: Lessons from Accumulated Experience in Bilingual and Multilingual Education**. Reino Unido: Multilingual Matters.
- DEBORD, G. 1997. **A sociedade do espetáculo: comentários sobre a sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto.
- FLORES, O. 2010. **Breve histórico do projeto “Escola Intercultural Bilíngue de Fronteira”**. Congresso Internacional de Professores de Línguas Oficiais do MERCOSUL (I CIPLM). Foz do Iguaçu – Brasil, de 19 a 22 de Out. 2010.

- GARCÍA, O. 2009. **Bilingual Education in the 21st Century**: a global perspective. Estados Unidos: Blackwell Publishing.
- _____.; FLORES, N. 2012. Multilingual pedagogies. In: MARTIN-JONES, M.; BLACKLEDGE, A.; CREESE, A. (eds.). **The Routledge Handbook of Multilingualism**. New York: Routledge, pp.232-246.
- _____. 2013. From Diglossia to Transglossia: Bilingual and Multilingual Classrooms in the 21st Century. IN: Abello-Contesse, C.; Chandler, P. M.; López-Jiménez, M. D.; Chacón-Beltrán, R. **Bilingual and Multilingual Education in the 21st Century**: Lessons from Accumulated Experience in Bilingual and Multilingual Education. Reino Unido: Multilingual Matters.
- GARCÍA-CANCLINI, N. G. 2011. **Culturas híbridas**: Estratégias para Entrar e Sair da Modernidade. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- GARDNER, S. 2012. Global English and bilingual education. In: MARTIN-JONES, M.; BLACKLEDGE, A.; CREESE, A. **The Routledge Handbook of Multilingualism**. London: Routledge.
- GAZZOTTI, D.; LIBERALI, F. C. 2014. Conflict resolution in the context of Early Childhood Bilingual Education: towards a multicultural development. *Rev. bras. linguist. apl.* [online]. v.14, n.2, pp. 313-334.
- GENESEE, F. 1987. **Learning Through Two Languages**. Cambridge, MA: Newbury University Press.
- GRIGOLETTO, M. 2007. Língua, discurso e identidade: a língua inglesa no discurso da mídia e a construção identitária de brasileiros. In: **Filol. linguíst. port.**, n. 9, pp. 213-227.
- HORNBERGER, N. H. 1991. Language planning and internationalism. **Planning for Higher Education** 19(3), pp. 11-21.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, V. 2006. **Reading images**: the grammar of visual design. London: Routledge.
- LE BRETON, J. M. 2005. Reflexões anglófilas sobre a geopolítica do inglês. In: LACOSTE, Y. & K. RAJAGOPALAN (orgs). **A Geopolítica do Inglês**. São Paulo: Parábola, pp. 12-26.
- LIBERALI, F. C. 2013. Student-teachers and Teacher-educators Experience New Roles in Pre-service Bilingual Teacher Education in Brazil. In: Christian Abello-Contesse, Paul M. Chandler, María Dolores López-Jiménez, Rubén Chacón-Beltrán. (Orgs.). **Bilingual and Multilingual Education in the 21st Century**. 1ed. USA: Multilingual Matters, v. 1, pp. 231-255.
- LIBERALI, C. F.; MEGALE, A. H. 2016. Elite bilingual education in Brazil: an applied linguist's perspective. **Colomb. Appl. Linguist. J.**, 18(2), pp. 95-108.
- MARTIN-JONES, M.; BLACKLEDGE, A.; CREESE, A. 2012. **The Routledge Handbook of Multilingualism**. New York: Routledge.
- MEGALE, A. H. 2012. Eu sou, eu era, não sou mais: relatos de sujeitos fal(t)antes em suas vidas entre línguas. Dissertação. (Mestre em Linguística Aplicada pela Pontefícia Universidade Católica de São Paulo). São Paulo, SP: PUC.
- MEGALE, A. H. 2014. Bilinguismo e Formação Docente. **Pátio Educação Infantil**, pp. 12-15, 01 abr.

- MEGALE, A. H.; CAMARGO, H. R. 2015. Práticas translíngues: o repertório linguístico do sujeito bilíngue no século XXI. **Revista Tabuleiro de Letras**. v. 9, n. 1, 2015.
- MELLO, H. A. B. 2010. Educação Bilíngue: Uma Breve Discussão. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 9, n.1, pp. 118-140.
- MONTE MOR, W. M. 2002. Língua e Diversidade Cultural nas Américas Multiculturais. **Interfaces Brasil/Canadá**, Porto Alegre - RS, v. 1, n.2, pp. 145-161.
- NEW LONDON GROUP, 1996/2000. The Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. **Harvard Educational Review**, v. 66, n.1, pp. 60-92.
- PESSOA, R. R.; FREITAS, M. T. U. 2009. Problematizando o Ensino de Inglês em Contexto Bilíngue Intercultural. *Revista UFG*, Ano XI, n. 7.
- PIMENTEL DA SILVA, M. S. 2006. **Educação bilíngue intercultural entre povos indígenas brasileiros**. Extensão e Cultura (UFG), v. n. 2, pp. 7-182.
- RAJAGOPALAN, K. 2005. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil: por uma política prudente e propositiva. In : LACOSTE, Y. & RAJAGOPALAN, K. (orgs). **A Geopolítica do Inglês**. Parábola, pp. 135-159.
- SALGADO, A, et al. 2009. Formação de Professores para a Educação Bilíngue: Desafios e Perspectivas. IX Congresso Nacional de Educação – **EDUCERE III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**. 26 a 29 de outubro de 2009 – PUCPR.
- SANTOS, B. S. 2008. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez.
- SANTOS, M. E. P.; CAVALCANTI, M. do C. 2008. Identidades híbridas, língua(gens) provisórias-alunos “brasiguaios” em foco. Scielo Brasil. **Trab. Linguist. Apl.** v. 47 n.2, Campinas: Jul/Dec. 2008.
- STORTO, A. C. 2015. **Discursos sobre Bilinguismo e Educação Bilíngue: a perspectiva das escolas**. Dissertação. (Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas). Campinas, SP: UNICAMP.
- VERTOVEC, S. 2007. Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, pp. 1024 -1054.

O SUJEITO COMO OBJETO DE DESEJOS NA PRODUÇÃO DE DISCURSOS

THE SUBJECT AS OBJECT OF DESIRES IN DISCOURSE PRODUCTION

Antônio Carlos do Nascimento Osorio¹

Ruberval Franco Maciel²

Nelagley Marques³

Daniel Derrel Santee⁴

RESUMO: Este artigo apresenta apontamentos das obras foucaultianas que tratam da teoria do discurso nas dimensões de saber e poder, cujo propósito é o Sujeito em suas heterogeneidades, produzidas pelas práticas culturais que o determinam e os cuidados de si. Em pauta as condutas como exercícios de sujeição. São condições do meio que captam o corpo do Sujeito a ser submetido constantemente a agressões biológicas, psicológicas e sociais. O estudo parte da visão do discurso sócio histórico instituído, como um movimento ideológico de como se vê o outro, anulando muitas vezes quem ele é. São tentativas de relativizar a noção de discurso, contrapondo fatores históricos e sociais. É necessário resgatar o sujeito humanizado pelo que ele é e não o que ele representa ser. Além da abordagem interpretativa de nosso estudo, adotamos em alguns movimentos, dos elementos da gramática sistêmico funcional, demarcados por um tempo, espaço ontológico, valores e intenções subjacentes em anunciar quem é o Sujeito como objeto de desejos na produção de discursos.

PALAVRAS-CHAVE: Foucault; Discursos; Sujeito.

ABSTRACT: This paper aims at discussing foucaultian's discourse theories in the dimensions of knowledge and power whose focus is the Subject and its heterogeneities produced by cultural practices that determine them and the care with oneself. The conducts as exercise of subjectification are highlighted. Environments are conditions that capture the body of the Subject to be submitted to constant biological, psychological and social aggressions. The study considers the view of socio historical discourse as an ideological movement of how one sees the other, anulando sometimes what he is.

¹ Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. antonio.osorio@ufms.br

² Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. ruberval.maciel@gmail.com

³ Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. nelagley@gmail.com

⁴ Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. danielsantee@msn.com

These are attempts to relativize the notion of discourse, contrapondo historical and social factors. It is necessary to rescue the humanized subject by which he is and not what he represents to be. Besides the interpretative approach of our study, we adopt some movements of systemic functional grammar demarcados by time, ontological space, values and subjacentes intentions in announcing who the Subject is as object of desires in discourse productions.

KEY WORDS: Foucault; Discourse; Subject.

*Existe em muita gente,
penso eu,
um desejo de começar de se encontrar,
logo de entrada, do outro lado do discurso...*

(Foucault, 2010, p.6)

Neste texto são apresentados e discutidos alguns conceitos da teoria do discurso de Michel Foucault, especialmente os conceitos de sujeito e a heterogeneidade do discurso, explicitando a íntima relação entre discurso e poder, na produção de saberes, visando ao sujeito, bem como às várias e complexas formas de "investigar as coisas ditas", tendo o propósito de exercitar processos deste referencial teórico e metodológico para as pesquisas na área de humanas e sociais, no qual se pretende analisar alguns discursos das práticas culturais sobre as condutas do sujeito, como exercícios de sujeição.

Escolher o sujeito para tentar compreendê-lo, por alguns artefatos das práticas sociais (regularizações) ou pelas tentativas de exercer o cuidado de si (desregularizações), em comum, exercícios constantes de possibilidades de sobrevivência, entre as buscas, escolhas e realizações, entre os desejos e as frustrações, entre o possível e o impossível, o que não se limita a condições meramente subjetivas ou objetivas, mas se apossa de um corpo complexo, que, pelas próprias condições naturais e sociais, é submetido constantemente a agressões biológicas, psicológicas e sociais.

Trata-se, então, de tentativas de equilíbrios entre diversas funções, de um estado anatômico, fisiológico e emocional, precário e sempre ameaçado por dentro e por fora, de maneiras discretas ou não, algumas vezes visíveis ou invisíveis, mas sempre com sentimentos de sofrimento, que não só sintetizam uma existência individual e coletiva, mas justificam suas manifestações de condutas.

Para dar conta desse exercício, que não se esgota neste texto, foi necessário fazer algumas escolhas, que não foram simples, menos ainda fáceis. A primeira ocorreu em retomar o corpo pelas suas características biológicas, físicas, psicológicas, inserido em diferentes práticas culturais e sociais, tendo como princípio, que o próprio conhecimento e a natureza humana não pressupõem relações de afinidades entre as coisas. Pelo contrário, o conhecimento, quando acessado, exprime uma forma elementar do poder e dominação, os quais, na medida do possível, permitem desmitificar algo unificado ou único, distanciando-se, muitas vezes, da natureza do próprio corpo, do indivíduo.

Enquanto princípio, os apoios foram surgindo, no primeiro momento, por meio das leituras, discussões e constatações observadas em estudos concluídos e ainda em andamento, acumuladas no GEIARF. No segundo momento, fomos apoiados por autores,

que dedicaram partes de seus estudos e pesquisas ao corpo, ao sujeito e à subjetividade, desenhando uma base empírico-analítica, cujas vertentes não possuem um local, tempo ou espaço determinado de suas ocorrências, mas auxiliam a consolidação das tentativas de um saber efetivamente, enquanto discurso, não para rotular, mas para entender quais os motivos que nos conduziram a isso ou aquilo, dando não somente os efeitos de sua compreensão, mas parte das causas que o levaram a existir. Pressupõe movimentos de entrecosques da existência de cada um com as práticas culturais e sociais, e abertura de outras possibilidades de serem lidas por novas formas, não tão óbvias e de fáceis evidências. Aquilo que vejo e sinto, talvez não seja e nem tenha tamanha proporção de como valorizo.

Isso se encaminha para as formas de perceber e sentir, minuciosamente, cada oportunidade de experienciar o próprio corpo, conduzindo para os campos da subjetivação, enquanto modos peculiares de elaboração de subjetividades, que varia de indivíduo para indivíduo induzindo manifestações corpóreas, das mais simples, como um sorriso ou choro, às mais complexas, como uma patologia, a partir de um conjunto de dispositivos de cunho biológico e emocional, que produzem sínteses, que sofreram várias depurações anteriores, antes de suas manifestações. São as determinações sociais e culturais, remetidas aos elos da natureza humana, não tendo, muitas vezes, afinidades, explicações e semelhanças, mas se fazem presentes e determinam as condições de existência de cada um – são fontes de produção de discursos.

É o corpo investido de tentativas de elaboração do conhecimento, que, por sua natureza, é contrainstintivo e contranatural, sempre ocorrendo em movimento de fora para dentro, em uma variedade de oportunidades, dependendo sempre da forma que cada um escolhe, já que a sua elaboração e apropriação visam a regularizações de diferentes ordens e interesses pautados pelos mecanismos vigentes em cada sociedade, demarcando uma conjugação de saberes e práticas discursivas que as compõem, sofrendo ou não uma seleção prévia de compreensão de sua real existência e validade, pelo significado atribuído por cada indivíduo a outro indivíduo.

Embora sejam linhas tênues, o corpo se insere em um mundo, passando por processos de forma individualizada, seja pelas características condicionadas aos limites do corpo, que induzem a outros dispositivos relacionados diretamente ao meio em que se manifesta na condição de ajustes de possibilidades, desenhando sua estrutura, por seletas formas, como as linguagens de quem enuncia, de quem observa e o que entende, que muitas vezes não fazem parte do corpo submetido ao exame.

O problema passa a ser de cada um, no leque das possibilidades de escolhas, exigindo uma forma para selecionar, a partir daquilo que compreende como melhor. Enquanto proporção de um problema, ganha outras dimensões, feita a escolha, como conviver com ela, já que não houve garantias de qual seria a melhor ou pior entre as alternativas. Essa confirmação, ou não, só se explicitará na convivência com ela, exigindo manifestações corpóreas, peculiares, como o choro de felicidade ou de tristeza, ou pelo o sorriso, de alegria ou ironia, determinando parte das condições às quais o corpo é submetido de forma momentânea.

Por outro lado, há uma forte tradição de se compreender a subjetividade como resultante da mente, dissociada de aspectos biológicos e sociais, os quais impõem limites e possibilidades ao próprio corpo. Essa partilha, meramente técnica, compromete

o princípio de que o homem é fruto do meio, a partir de suas condições existenciais regradas pelo seu corpo. A subjetivação carrega em si os elementos naturais do corpo, e se imbrica nas formas de elaboração das subjetividades, compostas por elementos que envolvem percepções e sentidos, sempre peculiares, em simbioses exaustivas com as relações sociais, desprovidas de uma passividade depositária das práticas sociais e culturais. Funciona em uma base elementar entre estímulo e reposta; não há inércias.

Isso se dá, pela questão que o corpo, além de complexo, incita outros corpos, ao ser colocado sempre na condição de submissão, por constantes vigílias, pelas técnicas mais tradicionais de exames, pelos aspectos emocionais com que os outros corpos se aproximam dele. Criam-se diferentes estratégias de disciplinamento (regularizações) operacionalizadas por estratégias indicadas pelas práticas culturais, independentemente de quem seja o operador, como um consenso, desprovidas de qualquer análise preliminar que indique sua validade ou necessidade para aquela situação. Enquanto um valor operativo, ele não pode ser exercido senão dentro dos limites estreitos do corpo, como um asilo do frio e do calor, da paixão e do ódio, das necessidades básicas de sobrevivência, em meios artificiais, sem nenhuma margem de segurança, pelos riscos constantes aos quais o corpo é exposto pelo disciplinamento.

O princípio geral é de que o corpo tem sede de normalização, pelas suas condições biológicas e emocionais, em um processo constante, organizado minuciosamente dentro de um tempo e espaço, necessitando sempre de abrigos, embora tudo isto se encaminhe para embates inesgotáveis, na relação do eu com outros. É a natureza do corpo em cada fase da vida, que exige, a princípio, diferentes disciplinamentos, dependendo sempre do que ele possa representar aos outros ou às deformações que se evidenciem.

Em cada fase da vida, independentemente de vontades ou prazeres, todos se transformam em peças de um jogo. É promoção de uma espécie de guarda, acolhimento, que, para alguns, são cuidados, não só para suprir as suas necessidades básicas, como alimentação, saúde, educação entre outras, mas para garantir a sua sobrevivência e a perpetuação de uma das espécies animais, desprovida de mecanismos de defesas e de autossuficiência, exigindo sempre o envolvimento de outros corpos que deem conta de suprir as limitações de sua natureza, como a preservação da saúde, a saciedade da fome e o prazer, para o que surgem, então, as figuras maternas, paternas, os esposos, as esposas, os companheiros, os professores, os médicos e as instituições necessárias de modelação, as famílias, as escolas, as igrejas, os hospitais, os presídios entre as demais.

Isso implica um fecundo rigor de policiamento ao corpo pelos outros, sob os extremos de uma pena de morte, a serem estabelecidos pelas fragilidades naturais que sempre o caracterizam, em cada momento da vida. Enquanto um tipo de inspeção deve ser permanente, sobre vários ângulos, com intensidades e variâncias, dependendo do afrontamento ou ameaças às desregularizações do próprio corpo e daquelas instituídas pela sociedade, tendo propósito de controlar os movimentos, as linguagens, os sentimentos e, se possível, os pensamentos, sinalizados por um conjunto de representações sociais previamente padronizadas pelas instituições, independente do limite do próprio corpo.

É a explicação de discursos com bases disciplinares em atos, sobre o corpo, que exigem respostas, coletivas e individuais; que forjam ansiedade, medos e receios a

que são submetidos os sujeitos, a partir de critérios da anormalidade, em prol de uma discriminação concebida como doença, forjando um lastro para a tristeza ou depressão, em pauta nas sociedades modernas. Talvez por isso, as práticas sociais fundamentam-se em ações políticas (frutos de estratégias e técnicas) que conduzem aos caminhos de domínios e controles. Com isso é necessário apreender profundamente que o senso comum se autoexplica pelas incidências, ele não revela os elementos que conduzem aos caminhos e aos domínios de poderes, tecidos nas sociedades ditas humanas.

Foucault abordou a questão da anormalidade por meio de um estudo arqueológico sobre o homem anormal do século XIX: "o monstro humano", "o indivíduo corrigível" e o "onanista" - figura totalmente nova no século XVIII, que aparece a partir de suas reflexões sobre a sexualidade e a organização familiar com a posição da criança no meio do grupo parental, com a nova importância dada ao corpo sexual da criança e à saúde, nos seguintes termos:

A divisão constante do normal e do anormal, a que todo indivíduo é submetido, leva até nós, e aplicando-os a objetos totalmente diversos, a marcação binária e o exílio dos leprosos; a existência de todo um conjunto de técnicas e de instituições que assumem como tarefa medir, controlar e corrigir os anormais faz funcionar os dispositivos disciplinares que o medo da peste chamava. Todos os mecanismos de poder que, ainda em nossos dias, são dispostos em torno do anormal, para marcá-lo como para modificá-lo, compõem essas duas formas que longinquamente derivam. (FOUCAULT, 1987, p. 165).

Isso interfere diretamente na noção de saúde, na medida em que ela está bastante distante de ser clara, pois é quem fornece as pistas de suas condições biológicas e emocionais do corpo, em uma interação inesgotável. De forma geral, a fragmentação da medicina moderna exige especializações, tanto para o diagnóstico como para tratamento, não estabelecendo relações básicas entre o biológico, menos ainda com o emocional, ou vice-versa. É o corpo fragilizado por intermédio de um conjunto de subsídios, submetido ao exame, que em condições regradas pelo medo do que será ou não colocado pela ausência da saúde, omite, muitas vezes, elementos importantes, que não explicitam sinais clínicos inquietantes, aos quais os especialistas atribuem uma ou mais condições satisfatórias ou não.

A saúde de um corpo passa a ser compreendida pelo limite de um ideal universal, do qual cada corpo, em particular, se aproxima ou se distancia por suas condições biológicas e emocionais, já que as especificidades anatômicas e fisiológicas que se manifestam no detalhe de cada célula e sistema dão originalidades sem igual, singularidades, nas suas formas próprias de equilíbrios e desequilíbrios.

Nenhum corpo detém as mesmas características, além daquelas que são atributos gerais; não há iguais, mas, sim, semelhantes, pela sua estrutura sistêmica, o que exige constantes equilíbrios imbricados uns nos outros no interior de cada corpo e entre os outros corpos, supondo manter a intervenção ilimitável de diversos fatores, deixando evidente a complexidade e a delicadeza de sua ação adaptativa. A noção de saúde, dessa forma, tem como princípio geral a busca de um equilíbrio de um ou mais desequilíbrios, em ações complexas e permanentes, em cada momento de sua existência. A dor ou o mal-estar comprometem os limites de um corpo, embora sejam localizados, dão dimensões de um mal-estar geral.

Além disso, o corpo, pela necessidade constante de suas características, vincula-se a locais de exclusão, quando localizado pelas práticas sociais. Além de frágil, inacabado, requer sempre diferentes cuidados, reivindica a necessidade de ser constantemente moldado, aperfeiçoado e redistribuído, tendo o propósito comum da sua guarda, o depósito, pelos esquemas disciplinares vigentes, buscando novas regulamentações, inclusive aquelas relacionadas às atitudes que caracterizam suas diferenças, comprometendo em muito suas potencialidades.

Nada tão simples, essas aproximações sobre o corpo como fruto dos interesses da sociedade, considerando as demandas que vão instigando novas tecnologias e o princípio de que, na atualidade, não mais interessa isolar o corpo pelas formas tradicionais adotadas até então. Além disso, busca-se não individualizar ou agrupar em especificidades de características de semelhanças, mesmo aqueles que possam representar certa contaminação, tratados pelas práticas culturais como loucos, vagabundos, prostitutas, miseráveis, pobres, os homossexuais ou todos aqueles que, por um motivo ou outro, representem um determinado tipo de desvio dos padrões culturais, legalizados, regrados e normatizados, são vistos como uma peste, uma ameaça de contaminação coletiva ou de risco social, daquilo que se denomina de diversidade, envolvendo elementos culturais, injustiça social, discriminação entre outros dispositivos.

Por outro lado, se é que houve uma ampliação dos espaços sociais para redução dos isolamentos, em nome da valorização das diferenças entre os corpos, essas alterações não se deram de forma linear de reconhecimento, embora os propósitos sejam preservados. É fundamental ter-se clareza de que reconhecer não implica aceitar, mas, sim, abrir um novo espaço de negação da diferença, pois não há uma alteração nas práticas culturais, nem do ponto regulatório que garanta possibilidades de convivência entre as diferenças que marcam os corpos, menos ainda nas práticas culturais. Isso ocorre em função de que, na sociedade contemporânea, o corpo que se dirigia ao castigo, como um ritual coletivo, como exemplo de punição, deixou de ser o foco de controle. Isso se deve a dois fatores: a ampliação significativa do sentido de anomalias pelas práticas sociais e o deslocamento da punição física para o emocional.

Foucault (1975) explica que agora não é mais ao corpo, que deve sofrer as marcas da violência, mas a alma. Isso passou a exigir outras tecnologias de elaboração de mecanismos de punição, dando um poder justificável sobre os indivíduos – o suplício – permanente na história da humanidade, preservando o medo, a insegurança e o receio, intensificando a ansiedade. São outras formas, mas mantendo os mesmos propósitos. Em pauta, as angústias.

Essa intervenção passa a recair na subjetividade de cada um, que se entrelaça com o exercício histórico das práticas de poderem punir. Foucault (1987, p. 31) relata:

O suplício é uma técnica e não deve ser equiparada aos extremos de uma raiva sem lei, uma pena, dentre eles, obedecer a certos critérios, entre eles de produzir certa quantidade de sofrimento no corpo que se possa, se não medir exatamente, ao menos apreciar, comparar e hierarquizar; a morte é um suplício na medida em que ela não é simplesmente privação do direito de viver, mas a ocasião e o termo final de uma graduação calculada de sofrimentos [...] o suplício repousa na arte quantitativa do sofrimento.

Cada corpo é uma espécie de asilo, com tecnologias diferenciadas nas formas de sentir, valorizar, acreditar e ser, pois as distorções assim atribuídas assumem

características de epidêmicas e representam, a princípio, serem distintas, localizadas, em seguida, fica comprovado, que não. Isso implica considerar que o suplício não se reduz a determinados grupos ou classes sociais, nem espaços predeterminados, muito ao contrário, esses modelos de análises se esgotaram criando hiatos entre as culturas locais e dificultando a compreensão de suas manifestações, que não ultrapassam a sínteses e nem revelam seus processos constituintes. Elas se inserem em uma rede de relações, presente no interior do tecido social, na simbiose entre o coletivo e o individual, cuja intensidade dos mesmos fatos se relaciona diretamente as formas de subjetivação de cada um, dando o valor ou não, ganhando espaços não só o físico, mas o emocional.

O corpo passa a ser de todos e objeto de desejo do controle; portanto, todos devem ser regulamentados ou disciplinados, nem que tenham que ser castigados, não mais fisicamente, mas por sensações insuportáveis a uma economia dos direitos suspensos — princípio normativo da diversidade em sua subjetividade e que detenha uma variância significativa de compreensão, de forma a recriar novos conflitos e outras ansiedades.

A partir daí as instituições ganham papel fundamental; embora nada mais sejam do que produções sociais, adequadas ao tempo, espaço e condições locais, passam a ser austeras sobre o corpo e funcionam como aparelhos disciplinares exaustivos em vários sentidos: devem tomar a seu cargo todos os aspectos do corpo, seu treinamento, físico e intelectual, sua aptidão para o trabalho, seu comportamento cotidiano, sua atitude moral, suas disposições, como uma verdadeira força. Apresentam em seu funcionamento características comuns de serem oficinas ou religiões na formação de exércitos, que implicam uma especialização onidisciplinar, em relação à incapacidade sentida numa economia expansiva para incluir determinados corpos em um ou mais agrupamentos ou sociedades.

Essa necessidade se dá porque, de forma geral, cada corpo demonstra diminuições físicas, psíquicas e sociais, não só pela fase de desenvolvimento em que se encontra, mas pelas necessidades naturais, as quais exigem uma intervenção direta sobre o mesmo, tanto que:

[...] a instituição sempre será espaço de disposição, arranjo, formação, instrução, educação do corpo e da mente; marcada por princípios, métodos, sistemas, doutrinas. Seu movimento será sempre operativo (ação propriamente dita), voltado para instituir, arranjar, estabelecer, construir, preparar, dar e recuperar; organizando seus propósitos na perspectiva de um determinado grau de regularidade ativa; concebido culturalmente por atributos designados em suas práticas sociais. Os movimentos das instituições serão, ainda, sempre delimitados em suas funções também construídas pela sociedade, especificando, assim, seus atributos. (OSÓRIO, 2010, p. 23).

A compreensão dessa dinâmica sempre ocorrerá por meio de diferentes mecanismos e estratégias aplicados por cada instituição, justificando sua existência conservadora e ampliando sua razão de existir, embora altere suas finalidades e configurações, como a família, a escola, o hospital, o posto de saúde, a igreja entre outros, dando abertura, inclusive, para seu fracasso ou exercícios de saudosismo, passando a ser regada por valores culturais (interpretação, limite ou expansão de ação, possibilidades e reais interesses — que não necessariamente sejam explicitados, mas contidos); em cada momento da história podem agregar outros significados e significantes ou reconduzir outras configurações.

Essa intervenção direta, exigida sobre cada corpo, nada mais é do que uma das formas de gestão sobre os outros, pela ordem e pela proteção, independentemente de regime político o qual ele fica submetido, variando apenas as táticas utilizadas para obtenção de um mínimo de controle em cada ponto da rede em que se insere entre as diferentes instituições.

Todavia, ao descortinar registros institucionais, pode-se afirmar que sempre haverá outras facções que convergem para o interesse de ordem e que não se reduzem a uma ou mais soluções dos problemas postos. Mesmo assim, mantêm-se as tentativas de recuperação, superação ou ultrapassagem aos problemas, o que não implica extirpá-los ou dar-lhes uma condição de eliminação. Todos, de forma geral, reclamam das instituições escolares, mas a ideia dela e a ampliação de suas responsabilidades sociais a conduziram a um espaço não só de aprendizagem, mas de alimentação, de educação, de brincadeira, de garantia da saúde, de forma a remeter a conduta de um corpo.

Os processos vividos, bons ou ruins, no campo institucional, são constantes e trazem marcas que dão características peculiares ao indivíduo; podem ser de ordem física ou psicológica, pautadas por sensações e percepções positivas ou negativas, mas sempre são tentativas de equilíbrio daquilo que representa um ou mais desequilíbrios, submetendo o corpo a uma convivência, independentemente de sua aceitação, ainda que provoque qualquer tipo de degeneração.

É necessário reforçar, então, que o corpo agrega síntese de experiências, como a cultura, a economia, a ética ou a biopolítica como objetos que não podem ter um fim em si, em suas particularidades, em fragmentos ou em exercícios reducionistas; que se autoesgotam e se autoexplicam, adquirindo as mesmas características de uma verdade, que sempre serão provisórias. É o corpo que detém as características mais permanentes; suas mutações exigem um espaço e tempo maior de adequação.

Agora, submeter esse corpo às possibilidades de aproximação, no sentido de compreender um "sujeito", exige adentrar aos complexos processos de "sujeição" (regulização), em suas múltiplas relações com a subjetivação e subjetividade, com o meio de sua normalização, visando a uma possível adequação – de sua existência -, sobrevivendo naquilo que lhe é concedido ou permitido acessar.

Não diria que isto são atos simples ou complexos, difíceis ou fáceis; não cabe ter uma determinada posição. Entretanto, pelas técnicas utilizadas, não ultrapassam de uma visão de um corpo, por si mesmo. Em comum, elementos compostos por similaridades. As coisas do corpo vão tomando outras dimensões e reconhecimentos, reforçando peculiaridades e se distanciando das similaridades, passando a ser fruto das condições a que foi submetido, desde um regime alimentar, físico, psicológico e social, marcando uma individualidade peculiar. Começa-se, assim, a dar-se vida ao sujeito.

Agora, não só um aglomerado de elementos biológicos e emocionais, mas um direcionamento das suas condições de sujeito, retomando aspectos da saúde, em que se remete a uma intervenção médica; consistiria em diagnosticar uma ou mais condições de saúde, que, a princípio, seria por uma ou mais distorções de uma base clínica. Também poderia ser, por outro extremo, determinar a causa e o modo da morte (autópsia ou necropsia). Ambos são procedimentos regulatórios, registrados e identificados pelo número de suas ocorrências, por técnicas de semelhanças e instrumentos, independente do sujeito. Há rotinas diferenciadas para esses procedimentos, é um ver por si,

adotando novas estratégias e tecnologias, a partir da condição em que se encontra e a necessidade que ele instiga em cada uma das situações.

Ganha ainda maior complexidade, a condição de sujeito, pelo princípio de ver a si, não como próprio, peculiar, mas pela visão de si. É o início do corpo pelas possibilidades de rupturas de sujeição (desregularização). Enquanto sujeito, sempre será constituinte e mutante, do seu nascimento à morte, entre si e os outros, assumindo constantemente características de mutações, tanto orgânicas como emocionais, pela própria natureza a qual é submetido. Complica um pouco mais quando se escreve sobre os usos desse corpo e as formas como ele se submete às práticas culturais, muitas vezes distantes do que ele realmente é ou possa representar a cada instituição; estamos diante da sujeição.

Não é uma alternativa de fora para dentro; é na fronteira do que está dentro e fora do corpo que os significados e significantes vão sendo elaborados, estruturados, readequados; são formas de subjetivações. Não há como serem isolados, tampouco neutralizados, um ou outro. É um conjunto de simbioses, em um limiar da própria subjetividade, deixando de ser isto ou aquilo.

O corpo, na medida do possível, pode ser adequado, com vistas a um possível equilíbrio contranatural, pelas relações sociais, que mais o cerceiam do que lhe garantem exercícios de uma autonomia. O sujeito, em parte, é escravo de um corpo biológico e fruto dos interesses da sociedade, adiando sempre seus interesses e vontades, pois o problema é sua aceitação pelos outros, independentemente de sua integridade orgânica, ameaçado por dentro e por fora a cada dia – a sujeição.

Tem-se, como princípio, o deslocamento do sujeito para as possibilidades de se conhecer e como se conhecer, por si e pelos outros. Isso passa a ser uma reversão entre o corpo e as experiências de vida e remete às condições de sua existência, coloca-o frente às práticas sociais, pelo exame e a vigília a que sempre foi submetido, compondo as formas de subjetivações. Surgem, desse modo, os enfrentamentos no interior do corpo e no coletivo, explicitando-se o universalismo das práticas sociais em seus valores e determinações, enquanto modelos de condutas de forma tradicional, sempre fechados e reducionistas, devendo ser cumpridos, na medida do possível, por todos, nem que seja pela violentação. Em verdade, essas relações são, intrinsecamente, relações de poder, pelos domínios do saber e envolvem, sempre, correlações de forças internas e externas ao indivíduo, entre os indivíduos e diferentes grupos sociais. Não há como fugir disso.

Esse protótipo gera um ideal de sujeito pelos outros, marcado por extremos, entre o bem e o mal, defendido por diferentes teorias e esbarra na visão que ele tem de si e as percepções que os outros têm dele, no imediatismo das aparências e pelas suas representações, omitindo as condições que o permitem ser ou não assim, criando diferentes formas de resistências entre quem realmente é, omitindo suas peculiaridades, suas condições históricas, sociais e individuais e seus anseios, vontades, sonhos e desejos.

Foram, ou melhor, ainda são tentativas de reapropriação dos discursos sobre o sujeito, pontuados por intermédio de instrumentos operadores, tendo como princípio as suas possibilidades de ocorrências e intensidades, problematizando-as por intermédio de redes de relações de poderes e saberes com vista ao sujeito, que em dado momento passaram a ser objetos de linguagens pelas suas representações, produzidas em discursos, nos limites daquilo que pode ser dito por aproximações entre os envolvidos.

É necessário compreender a distribuição e a apropriação que se configuram como poderes em seus saberes, considerando que o discurso, segundo Foucault (2005, p. 49):

[...] nada mais é do que a reverberação de uma verdade nascendo diante de seus próprios olhos; e, quando tudo pode, enfim, tomar a forma do discurso, quando tudo pode ser dito e o discurso pode ser dito a propósito de tudo, isso se dá porque todas as coisas tendo manifestado e intercambiado seu sentido, podem voltar à interioridade silenciosa da consciência de si.

Enquanto ferramentas de produção de verdades sobre os sujeitos, esses discursos trazem em si pistas e subsídios, criando elos que permitem aproximações de diferentes ordens, que não necessariamente retratem quem realmente ele é. De maneira geral, em um mundo regrado por aparências, permite-se elaborar verdades de uma mesma verdade, sempre controladas entre os envolvidos e as posições em que os mesmos se relacionam nessa rede de constituição de verdade, assumindo texturas diferenciadas, pois não existe conhecimento, só aparência (representação a partir das verdades de quem examina).

Manifestam-se, entretanto, com diferentes propósitos, explicitando unidades estratégicas disciplinares dos governos dos outros e de si enquanto sujeito, sendo, ao mesmo tempo, projeto dos outros (sujeição), intervindo diretamente nos índices que cada um detém, para atravessar a trama das relações sociais, o que não é apenas um relacionamento técnico e simbólico entre os indivíduos, é uma escolha para os exercícios de embates.

Pela sua natureza, o sujeito, sempre será inacabado e, pela moral, assexuado, em constante mutação orgânica e emocional, submetido aos valores dos outros, cerceado por dispositivos de seleções constantes, em uma classificação binária natural, seja pelo sexo, raça, altura, idade, peso, beleza entre outros artifícios culturais, além daqueles já enunciados. Porém, todos esses processos seletivos são basicamente ordinários, lembranças de uma determinada época ou coisas absolutamente pessoais, marcadas mais pelos desprazeres do que prazeres de terem sido experienciadas.

Talvez porque as escolhas e as vontades do prazer não tenham sido perdidas, mas as possibilidades de escolher e de sentir prazer tenham sido reduzidas, pois as lutas de sobrevivência se relacionam também com as formas de consumo, para se saciar e, ao mesmo tempo, assumir condição de aceitável aos outros, pelo que ele possa agregar. O importante passa a ser o que ele representa coletivamente, não mais quem ele é.

São tentativas de apropriação do sujeito pelos outros, que vêm de consensos gerais, independentemente de aceitação ou participação de seus atributos, do que é ou deveria ser. As práticas culturais tomam uma ordenação universal, a natureza sexual, seja pelas genitálias, fazendo a separação, entre macho e fêmea, para qualquer espécie do reino animal e assim sucessivamente, como uma rede que não se esgota. Todo homem deverá ser macho por sua natureza biológica, mas nem todo macho será homem, pois as características físicas não são condições meramente naturais, vão além, exigem constantes relações de ordem pessoal e social.

Essa ordenação associa-se a outras determinadas condições, impondo cores, como rosa para o feminino, azul para o masculino, estabelecendo brinquedos e brincadeiras, exigindo-se seus devidos rituais, enquanto meras tentativas de evitar futuras

distorções, assim compreendidas pelas práticas culturais, nas formas de apropriação e utilização do sujeito, embora tudo isto não garanta os comportamentos ideativos futuros, os quais as práticas sociais já atribuíram e impuseram em que condições se assemelham a perfeição, tendo como referência a imagem de Deus.

Os critérios que vão se rearticulando com outras fontes de especificidades, visando garantir diferentes formas de mecanismos de seleção, produzindo em agrupamentos, no primeiro momento, e em individualizações, no segundo momento, tendo como ponto de sustentação as características de conduta do sujeito ou suas aparências, dadas pelo corpo em suas condutas, que sempre estarão à disposição das tecnologias de controle, pelos diferentes domínios, tornando-se mais ofensivos quando projetadas as condições políticas, culturais e econômicas de existência, como parte de um conjunto de obstáculos para o próprio sujeito, que muitas vezes são transponíveis, mas não superáveis, pois o determinante "[...] é aquilo através do que se formam os sujeitos de conhecimento e, por conseguinte, as relações de verdade." (FOUCAULT, 1999, p. 27).

Agora não mais pelas regras de condutas ou de modelos biológicos, as aparências começam a ser sustadas, dando espaço aos sujeitos como objetos do conhecimento, guardadas as devidas proporções. O tempo e a convivência permitem aproximações ou distanciamentos entre eles, sempre serão extremos e radicais. São as relações sociais entre sujeitos, alguém que observa outro alguém, toca e sente, com muitas dificuldades em se afastar da pressuposta universalidade de todo fundamento, em que cada coisa, inclusive do corpo, já tem um protótipo predefinido de como ser o sujeito. É a cristalização dos diferentes estados de dominação, cuja constituição não se dá sempre por uma verdade interior vinculada a atributos, ao poder disciplinar e regularizador e uma determinada forma de moral orientada pelos códigos de uma determinada cultura.

Por isso, as regras de uma seleção não se afastam, estão dentro e fora de cada sujeito, pondo em risco esse conhecimento, muito por conta de que conhecer impõe limites e envolve fatores de ordem emocional e de interesses que possam representar o sujeito para quem observa. O mesmo sujeito pode instigar amor ou ódio, dependendo de quem se aproxima dele e por que se aproxima.

A busca de estilos de existência tão diferentes uns dos outros como seja possível para me parece um dos pontos, graças aos quais a investigação contemporânea se pode inaugurar na antiguidade, em grupos singulares. A busca de uma forma moral que seja aceitável para todos – no sentido que todos devam submeter-se a ela – parece-me catastrófico. (FOUCAULT, 1994, p. 706).

Em linhas gerais, são formas de sua manutenção e adequação, que podem ser compreendidas pelos mecanismos de seleção e de ordenação, com intensidades de preconceito, produzindo graus de anormalidades variantes, tornando-se relativas, variando suas aplicações de sujeito para sujeito, pelos interesses de aproximações e pela posição que ocupa nas relações a serem usufruídas. Em função disso, torna-se vital, "por uma série de razões, a ideia de uma moral como obediência a um código de regras está presente em um processo de desaparecimento, já desapareceu. E à essa ausência de moral responder, uma busca de uma estética da existência." (FOUCAULT, 1994, p. 732).

Essa proposição esbarra nas relações das práticas sociais, pois os estilos da existência, como já mencionado, lidam com elementos que se distanciam da essência do sujeito, sobrepostos por uma ideia de moral universal esquadrihada, dando espaço

ao indivíduo. Ao retomar o último enunciado, pode o mesmo sujeito, então, não ser tão alto, nem tão velho, nem ruim, nem magro ou feio.

Porém, o inverso permitido corre o risco da confirmação das características das aparências em um espaço e tempo com variação inesgotável, dependendo sempre do interesse dos exames realizados e do uso desse sujeito com finalidades biológicas e sociais. Tem-se, então, a exploração do sujeito pela negatividade necessária que ele passe a representar, tendo em comum sua morte, decretada pelo outro. Após sua condenação, exigem-se critérios e técnicas mais severas, visando ao melhor isolamento. As táticas, entre elas a indiferença, tanto faz se existem ou não, colocam a condição de concebidas pelas ausências na presença ou não do sujeito.

Com isso, o sujeito instiga diferentes discursos, ganha significados, não chegando necessariamente a uma ou mais significações. Porém, esse sujeito pode ter uma significação, em um determinado tempo e espaço, para outro sujeito, rompendo valores e condições até então constituídos, permitindo outros realinhamentos, dando origem a outros significados, no sentido de extirpar ou negar o vivido entre os mesmos. O que antes foi amor pode passar aos extremos de uma ordem sem lei, ao ódio, voltando às características mais elementares da condição animal, em que a razão se distancia e a negação sobrepõe ao vivido, deve ser marginalizado.

Embora marcado pelas formas de ver o outro, este o outro, sempre será fruto de idealizações, ou seja, é necessário outro sujeito. Esses sentimentos gerados em outro corpo conduzem a uma prática de concessão e tentativas de violentação constantes, produzindo níveis de saturação, justificando as rupturas, os distanciamentos ou isolamento entre os sujeitos, pelo grau de ansiedade que foi constituído. O outro nunca existiu; ele foi um projeto de expectativas fora dele. São certas formas de verdades permitidas pelas práticas penais, independentemente da comprovação de serem ou não verdadeiras, pois o amor e o ódio ocorrem em uma zona de separação muito tênue, e na mesma base emocional. Com a mesma intensidade que se ama se odeia, pois o desejo, o prazer e a felicidade variam de sujeito para sujeito, e o que um sente não é igual ao que o outro sente. Do desejo, talvez a frustração.

Embora possam até estar frente a frente, tanto faz, configuram parte do mosaico das possibilidades das relações sociais, mais violentas e preponderantes nos dias atuais. É necessário despertar a ira, sua culpável incapacidade de ser o que despertou em outro sujeito. É necessário outro ritual, o emocional. É necessário produzir um nível elevado de ansiedade e rejeição, como condição da morte. Nesse sentido, a própria vida é uma sucessão de mortes entre os sujeitos.

O sujeito não escapa a essas regras, ele necessita de pelo mínimo de outro sujeito, não para se complementar, mas para idealizar, prover um domínio e os exercícios de posse, pois ele não é uma plenitude, nem um império em si, menos ainda uma totalidade, mas uma pluralidade de relações. As práticas culturais insistem, de forma geral, que o sujeito seja reconhecido em sua representação, independentemente de quem ele realmente seja. Isso explica, fora de um jogo de sedução, de interesses, as buscas de identificação do sujeito que ocorrem pelas possíveis negatividades, por aquilo que possa até ser uma precariedade ou limitação, algum tipo de comprometimento social, físico ou emocional, que permitam se localizar num conjunto de anomalias, assim produzidas pelas práticas sociais.

A ferramenta mais utilizada para esses procedimentos são os discursos, na medida em que eles formam redes de signos sobre o mesmo sujeito que se conecta a outras tantas redes, em um sistema sempre aberto, registrando, estabelecendo e reproduzindo significados não esperados no interior do próprio discurso, mas, sim, valores de uma dada sociedade que devem ser propagados, como uma forma de explicitar quem é o sujeito, nem que esses discursos não tenham nada a ver com ele.

É necessário expor o sujeito, numa condição inferior e frágil, possibilitando melhores domínios sobre ele, inibindo ou tentando neutralizá-lo, como certo número de formas de verdades definidas a partir da prática penal, embora os problemas variem de sujeito para sujeito, não só em sua intensidade, sempre marcam características universais. Não há espaços para aceitar a variabilidade e a diversidade de pensar e de agir de cada um. Os limites da constituição do indivíduo como sujeito são novamente realinhados e reduzidos.

O que me surpreende é o fato de que, em nossa sociedade, a arte tenha se transformado em algo relacionado apenas a objetos e não a indivíduos ou a vida; que a arte seja algo especializado ou feito por especialistas que são artistas. Entretanto, não poderia ser a vida de todos se transformar numa obra de arte? Por que deveria uma lâmpada ou uma casa ser um objeto de arte, e não nossa vida? (FOUCAULT, 1995, p. 261).

Nem cru e nem cozido, a produção dos discursos deixa de ser representações dos sentidos pelo que se debate ou se luta e passa a ser, ele mesmo objeto de desejo que se busca, dando-lhe, assim, o seu poder/saber intrínseco de reprodução e dominação do sujeito e dos objetos, pois:

O discurso nada mais é do que um jogo, de escritura, no primeiro caso, de leitura, no segundo troca, no terceiro, e essa troca, essa escritura jamais põem em jogo senão os signos. O discurso se anula assim em sua realidade, inscrevendo-se na ordem do significante. (FOUCAULT, 2010, p. 49).

Isso instiga relações de todas as ordens, de extremos, mas, acima de tudo, cria sempre possibilidades para o sujeito, pois ele é também encontro de coisas, em que se envolvem sentidos, percepções, prazeres, desprazeres, esperanças e tristezas, marcando sempre começos e fins, cujo intervalo maior está entre o nascimento e a morte.

Foucault (1984, p. 28) descreve, minuciosamente, que entre essas possibilidades, surgem as práticas de si e "são relativos à determinação da substância ética, aos modos de sujeição, à elaboração do trabalho ético e à teleologia do sujeito moral". Assim, em um corpo temos um ou mais sujeitos alojados, escravos da subjetividade e dos interesses dos outros sujeitos, regrados por dispositivos de sobrevivência e medos que variam de acordo com cada etapa da vida, mas sempre pela coação, vigília e controle, elaborando suas experiências individuais e coletivas pelas possibilidades de concessão.

Somos um ou mais projetos de outros, fragmentados por cada posição que ocupamos na sociedade – filho, pai, professor, amante, religioso, educador –, criando um potencial diferenciado e impondo algumas dificuldades de compreensões, pois, em cada situação, circula um conjunto de valores preestabelecidos, os quais determinam as condições em que se devem exercer esses papéis determinados pelas práticas culturais, dentro de concepções ideativas, referendada por papéis sociais, em suas diferentes funções, dificultando cada vez mais as possibilidades da condição de ser sujeito.

Ao mesmo tempo, independentemente do que cada um acredita de como deveria desempenhar essas atribuições, abrem-se vários entrecruzamentos, reforçam-se dúvidas e medos, propagasse a necessidade de aceitação pelos outros. Eis um jogo de tentativas de neutralizar o sujeito, reforçando o princípio de que as práticas sociais são determinantes na constituição e nas formas do cuidar de si, pois estas se inserem em outras relações mais amplas, o medo da rejeição e a ansiedade. Na tentativa de neutralizar essas possibilidades, o que é quase impossível, o egocentrismo e a sua autovalorização passam a ser elementos dos quais alguns sujeitos se valem, e esquecem, que seus efeitos ocorrem pelo inverso, são presas fáceis de negação e, ao mesmo tempo, são exemplos de submissão.

Isso é rico, profícuo e fundamental, pois "as mesmas coisas" deixam de ser "as mesmas" quando se reconhecem outras possibilidades contidas nelas em sua pluralidade, pelas brechas e frestas. Os movimentos e os anseios traçam outras relações do sujeito, devendo-se ter cautela sobre a compreensão que cada um tem de possíveis condições de normalidades, já que estas ocorrem de fora para dentro do corpo, pois, indiscutivelmente, dão-se pelas práticas culturais.

Foucault (1999) faz referência a como essas relações emergem compondo as práticas culturais de um determinado saber e de relações para si, que exigem constantemente rupturas e questionamentos, para compreender como se configuraram como uma condição de valor. São jogos estratégicos de ação e reação, de perguntas e de respostas, de dominações e de esquivas, de interesses ou indiferenças, de amor e de ódio, que, acima de tudo, são a constituição histórica de cada sujeito. O difícil não é fazer escolhas, mas conviver com elas, como já foi dito.

REFERÊNCIAS

- FOUCAULT, M. **História da Loucura**. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- _____. **Os anormais**: Curso no College de France (1974-1975). São Paulo: Martins Fontes, 1978.
- _____. **História da sexualidade 2** – O uso dos prazeres. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1984.
- _____. **Dits et Écrits**. Paris: Gallimard, vol. IV, 1994.
- _____. **Sobre a genealogia da ética**. Uma revisão do trabalho. In: Rabinow, Paul; Dreyfus, Hubert. Michel Foucault. Uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- _____. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Trad. Raquel Ramallete. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.
- _____. **A hermenêutica do sujeito**. Trad. Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- _____. **Arqueologia das ciências e história dos sistemas**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.
- _____. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2010.
- OSÓRIO, A. C. do N. (Org.). **Diálogos em Foucault**. Campo Grande: Oeste, 2010. v. 1. 264 p.

ENTRE O ONTEM E O AMANHÃ: NARRATIVAS E PROPOSTAS SOBRE EDUCAÇÃO CRÍTICA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA E TECNOLOGIAS EM CONTEXTO UNIVERSITÁRIO

BETWEEN PAST AND FUTURE: NARRATIVES AND PRACTICE ON FOREIGN LANGUAGE CRITICAL EDUCATION AND TECHNOLOGY IN UNIVERSITY

Cláudia Hilsdorf Rocha¹

Denise Akemi Hibarino²

Guilherme Jotto Kawachi³

Luisa Ianhes Moyses⁴

Natália Franzoni de Oliveira⁵

RESUMO: O objetivo colocado para este texto é o relato de experiências didáticas vivenciadas em uma disciplina eletiva voltada ao ensino crítico de línguas estrangeiras ministrada em um curso de Letras de uma universidade estadual paulista. A partir de uma perspectiva pluralista e crítica de educação linguística, que se alimenta do pensamento que embasa a Pedagogia dos Multiletramentos, conforme Cope e Kalantzis (2000; 2015), o foco desses relatos recai, primeiramente, na reflexão teórico-prática acerca da elaboração de um objeto educacional digital (OED) especificamente desenvolvido para a disciplina de língua inglesa III do Programa de Formação Interdisciplinar Superior (ProFIS). Além disso, as narrativas são articuladas a discussões teórico-práticas voltadas às tecnologias digitais no contexto educacional, sob um enfoque discursivo e crítico, conforme propõe Selwyn (2013; 2014) e Bachmair e Pachler (2014), visando a construir propostas de possíveis atividades envolvendo o OED construído.

PALAVRAS-CHAVE: Educação linguística; línguas estrangeiras, multiletramentos

ABSTRACT: This article aims at discussing the didactic experiences as far as a state university course focused on the critical teaching and learning of foreign languages is concerned. From a pluralistic and critical perspective of language education, based on the principles of the Pedagogy of multiliteracies (COPE; KALANTZIS, 2000; 2015),

¹ Instituto de Estudos da Linguagem/Universidade Estadual de Campinas. claudiahrocha@iel.unicamp.br

² Instituto de Estudos da Linguagem/Universidade Estadual de Campinas. denise.hibarino@utp.br

³ Centro de Ensino de Línguas/Universidade Estadual de Campinas. guilhermekawachi@gmail.com

⁴ Instituto de Estudos da Linguagem/Universidade Estadual de Campinas. luisaianhes@gmail.com

⁵ Instituto de Estudos da Linguagem/Universidade Estadual de Campinas. nataliaoliveira.eq@gmail.com

the focus of the discussions presented in the text lies, first of all, in theoretical and practical reflections concerning the development of a digital learning object (OED) for the English Language course which is part of ProFIS (Interdisciplinary Higher Education Program) implemented at the named university in 2011. Besides, from a critical and discursive point of view, as proposed by Selwyn (2013; 2014) and Bachmair and Pachler (2014), the narratives and reflexions are linked to theoretical and practical discussions about digital educational technologies, aiming at the development of learning activities involving the OED created.

KEYWORDS: foreign language; teaching and learning; multiliteracies

As discussões apresentadas neste artigo têm como foco experiências didáticas vivenciadas junto a estudantes de uma disciplina eletiva destinada ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras (LA710 - *Tópicos em Língua Estrangeira/Segunda Língua*), ministrada na graduação do curso de Letras da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), por uma das pessoas que se propuseram a escrever o presente artigo. O texto é escrito a muitas mãos, pois a experiência aqui relatada e discutida foi construída pelo trabalho colaborativo de um grupo e entendemos que seria mais significativo se o relato fosse também construído a partir das visões e posições de integrantes desse grupo, composto pela docente responsável pela mencionada disciplina, por duas graduandas envolvidas no projeto proposto na disciplina e por uma das doutorandas que colaboravam com a disciplina por meio do Programa de Estágio Docente (PED) em vigência na referida universidade. A participação do quinto autor, um docente do Centro de Ensino de Línguas (CEL) da Unicamp, cumpre o propósito de expandir as discussões teórico-práticas a que nos propusemos a apresentar neste capítulo.

A partir de uma perspectiva pluralista e crítica de educação linguística, que se alimenta, principalmente, das teorizações desenvolvidas por autores ligados ao conceito de multiletramentos (NLG, 1996) e seus impactos educativos, as reflexões aqui tecidas seguem em torno da elaboração de um objeto educacional digital (OED), construído ao longo da disciplina em questão e especificamente desenvolvido para uso na LA093 – Língua Inglesa III, uma disciplina do Programa de Formação Interdisciplinar Superior (ProFIS)⁶ e que se encontra vinculada ao CEL. O olhar do professor de línguas atuante nesse contexto, e coautor deste artigo, traz suas contribuições ao trabalho aqui discutido na medida em que nos ajuda a criar a ponte entre o material desenvolvido e possibilidades de práticas educativas futuras envolvendo o OED construído. Esse enfoque de natureza mais prática e situada é aqui apresentado por meio de reflexões que envolvem as tecnologias educacionais sob um viés discursivo e crítico, conforme propõe Selwyn (2013; 2014), bem como conceitos e ideias ligadas à Pedagogia dos Multiletramentos (NLG, 1996; COPE; KALANTZIS, 2000; KALANTZIS; COPE, 2012; COPE; KALANTZIS, 2015), como já citado.

⁶ O ProFIS é um programa de estudos interdisciplinares que visa a expansão da inclusão social na UNICAMP, servindo de porta de entrada para os cursos de graduação. Ele garante aos alunos uma formação geral, de caráter multidisciplinar, que proporcione uma visão integrada do mundo contemporâneo, preparando-os para as mais variadas profissões - link para acesso ao site (<http://profis.prg.unicamp.br/>).

Têm sido bastante difundidas no campo da Educação Linguística as teorizações do Grupo de Nova Londres (NLG) e discussões correlatas sobre o conceito de multiletramentos em sua estreita ligação com uma pedagogia orientada pela ideia de pluralidade linguística, identitária e cultural. Essas discussões, grosso modo, tomam como base a noção de *letramentos*, necessariamente no plural, a fim de que se reforce sua natureza multifacetada e situada, sendo o conceito compreendido, de modo bastante sucinto, conforme destaca Rojo (2009) ao problematizar essas teorias, como práticas sociais que, de modo direto ou indireto, envolvem a escrita. Para o NLG, o termo *letramento*, no singular, tende a revelar ligação com uma orientação demasiadamente grafocêntrica, homogeneizadora e autoritária que, no contexto escolar, privilegia uma pedagogia pautada pela ideia de aquisição das habilidades de leitura e escrita de textos da sociedade moderna, centrada em visões idealizadas de língua padrão e focada na literatura canonizada, bem como em práticas sociais e expressões culturais socialmente e unilateralmente privilegiadas (COPE; KALANTZIS, 2015).

As particularidades de uma sociedade marcada pela presença das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs), na qual práticas letradas são continuamente ressignificadas pelas constantes, intensas e complexas mudanças em termos de relações humanas, compreensão, construção e divulgação do conhecimento, aliadas ao decorrente surgimento de formas outras de expressão de sentidos e, portanto, também de gêneros organizadores das atividades sociais, acentuaram a necessidade de uma revisão na ideia tradicional ou conservadora de letramento, em favor de uma pedagogia renovada, conforme discutem Cope e Kalantzis (2000; 2015). Essa pedagogia, denominada *Pedagogia dos Multiletramentos*, buscava atender às demandas da sociedade contemporânea, constituída na/pela tensão entre forças globalizantes e manifestações locais e fortemente caracterizada por desigualdades de diversas ordens. Esse direcionamento explica o *por quê* da Pedagogia dos Multiletramentos, fazendo com que seu alicerce se construísse em torno da necessidade da construção de uma aprendizagem de bases mais reflexivas e colaborativas que fortalecesse as capacidades do cidadão pós-moderno de “navegar nas diferenças” (COPE, KALANTZIS; 2015, p.2). O rompimento com visões de natureza monolítica, monocultural e monolíngue marcou uma dimensão intitulada *O quê* da Pedagogia dos Multiletramentos, que se caracterizava, por um lado, pelo reconhecimento da pluralidade de contextos em que práticas de linguagem são realizadas, bem como da multiplicidade de formas pelas quais se dá a construção de sentidos, diante do caráter complexo e multissemiótico das práticas linguísticas e padrões de comunicação. Por outro, essa faceta da Pedagogia reforçava a natureza pluricultural das relações humanas, enfatizando que as diferenças em termos de sentidos ocorriam devido a uma série de fatores e evidenciavam que, de forma ou outra, toda prática de linguagem é *cross-cultural* (COPE; KALANTZIS, 2015).

O projeto pedagógico da LA710 levou em consideração essas premissas e orientou-se mais fortemente por outro pilar da Pedagogia dos Multiletramentos: o *Como*. Nesse âmbito, entende-se que essa pedagogia seja constituída por quatro dimensões ou partes, que se articulam de modo imbricado, sobreposto, e que operacionalizam o conceito de *design*, por sua vez, sucintamente entendido como um processo dinâmico de construção de sentidos. Esse processo de construção de sentidos – *design* – depende da inter-relação ativa entre três outros processos, quais sejam, o processo ligado ao

available design, levando em conta o que é padronizado, ou seja, as formas já convencionalizadas de se produzirem os sentidos, o *designing*, que se refere aos diferentes e singulares modos pelos quais nos apropriamos desses padrões já estabelecidos e, por fim, o que se entende por *redesigned*, envolve as realizações nesse processo de apropriação e transformações.

As quatro dimensões do *Como* da Pedagogia dos Multiletramentos, segundo Cope e Kalantzis (2015), constituem-se pela prática situada (*situated practice*), instrução explícita ou aberta (*overt instruction*), enquadramento crítico (*critical framing*) e prática transformada (*transformed practice*). O que se buscou fazer na disciplina LA710 foi promover a formação dos discentes com relação a conceitos e práticas no ensino-aprendizagem de línguas, em sua interface com as tecnologias, levando-se em conta essas dimensões ao longo do desenvolvimento do projeto proposto no curso, ou seja, da elaboração do OED. Esse processo será aqui discutido a partir das perspectivas de diferentes participantes desse projeto, conforme já explicitado, buscando problematizar a educação linguística pautada por uma pedagogia marcada pela ideia de pluralidade linguística e cultural e de bases reflexivas.

ALGUMAS PALAVRAS DA DOCENTE RESPONSÁVEL SOBRE OS ESTEIOS DO CURSO MINISTRADO

A partir de minha experiência junto ao ProFIS, já há algum tempo venho discutindo a importância de olharmos de modo crítico o ensino de línguas estrangeiras, mais especificamente do inglês, em contexto acadêmico-universitário (ROCHA, 2013). Corroboro a problematização de Benesch (2011) com relação à orientação essencialmente instrumentalista do ensino (de línguas) nesse âmbito, advogando em favor de uma prática criticamente orientada, que venha favorecer rupturas frente a visões reducionistas e monolíticas de língua e de cultura e oferecer possibilidades de realização de um processo educativo de bases formativas, pautado pelas ideias de pluralidade linguística e diversidade cultural (COPE; KALANTZIS, 2000).

Levando-se em consideração essas premissas, na LA710, a prática situada, ligada ao ensino-aprendizagem de línguas, foi vivenciada a partir da experiência de desenvolvimento de um OED para uma disciplina de língua inglesa ministrada na universidade. Essa proposta permitiu que os graduandos, na posição de professores em formação inicial, pudessem engajar-se em uma tarefa significativa e propositada, na medida em que havia um contexto específico no qual o material desenvolvido iria ser utilizado. Paralelamente, esses alunos-professores envolveram-se também em experiências novas, uma vez que essa atividade deveria ser desenvolvida de forma colaborativa com professores que ministravam a disciplina de inglês, o que poderia trazer uma visão mais ampla e situada do processo de ensino-aprendizagem em foco.

A instrução explícita, por sua vez, desenvolveu-se por meio do trabalho com conceitos ligados à educação de línguas, em sua relação com as novas tecnologias, permitindo que os alunos, na medida em que iam desenvolvendo o OED, fossem compreendendo e também sintetizando suas experiências de ensino e de aprendizagem de línguas, apropriando-se de teorias, de forma ativa e significativa. Ao mesmo tempo, com o auxílio de diários reflexivos (construídos em ambientes digitais), esses futuros professores

puderam, por um lado, envolver-se em um exercício analítico e crítico, através de uma atividade capaz de propiciar a reflexão sobre como recontextualizar as teorias discutidas, realizando-as por meio do desenvolvimento de um OED, como também acerca de como as práticas educativas, a serem ainda realizadas a partir do uso desse objeto, poderiam possivelmente ser explicadas a partir das teorias estudadas.

Esse exercício contínuo de análise crítica favoreceu o desenvolvimento de metalinguagem e meta-reflexão, promovendo, por decorrência, uma postura mais questionadora diante de teorias e práticas pedagógicas. Além disso, essa experiência de construção de narrativas digitais permitiu que os alunos também refletissem sobre como poderiam relatar suas experiências e reflexões levando-se em conta as múltiplas formas de se construir sentidos, ou seja, considerando-se a linguagem verbal (escrita e oral) e também outras linguagens, como as imagens, desenhos, símbolos, entre outras formas de expressão. Por fim, a prática transformada pode ser continuamente vivenciada por meio da criação de um OED, como resultado desse processo analítico e reflexivo descrito, que permitiu aos alunos repensarem suas visões e posturas.

Conforme relatado no trabalho de Rocha e Azzari (2016), o OED construído, foco deste trabalho, teve como base uma plataforma digital síncrona, o *Edmodo*⁷. Essa foi uma escolha interessante do grupo de alunas responsáveis por sua elaboração, pois evidenciou a ampliação do próprio conceito de OED, uma vez que a referida plataforma permite que sejam a ela acoplados outros objetos educacionais. Isso implica, ainda, a abertura para que seus futuros usuários sigam reutilizando e modificando continuamente esse espaço, conforme suas necessidades, evidenciando, assim, a possibilidade de que esses usuários, na posição de aprendizes de inglês, envolvam-se em práticas situadas de ensino-aprendizagem. Nesse amplo OED, de natureza complexa e híbrida, foram inseridas dicas referentes ao uso da plataforma, entre outras, para os professores responsáveis pela LA093, disciplina para qual o objeto foi pensado. Pautados pelo currículo da mencionada disciplina, as alunas que propuseram o OED acoplaram à plataforma outros objetos, plataformas e recursos, a fim de permitir que os alunos de inglês, futuros usuários, pudessem engajar-se em experiências situadas e significativas de aprendizagem, ligadas aos conteúdos e temas estudados em sala, tais como a criação de apresentações em vídeo, construídas por meio do *Powtoon*⁸, por exemplo, conforme será mais adiante comentado, entre outras. Os objetos e recursos inseridos na plataforma encontram-se voltados, portanto, a atividades que integram o programa da disciplina de língua inglesa III, como por exemplo, o trabalho proposto com o gênero *entrevista*. Objetos ligados à aprendizagem sobre como uma entrevista pode ser conduzida em inglês foram introduzidos no *Edmodo*, com o propósito de auxiliar o desenvolvimento de uma gama de letramentos, entre eles os letramentos em LE, que se revelam importantes para o envolvimento dos alunos do ProFIS, uma vez que espera-se que esses alunos, por meio do projeto de curso estabelecido na LA093, engajem-se na construção de matérias informativas para comporem o site do Programa. O referido *site* cumpre o

⁷ <http://edmodo.com>

⁸ <http://powtoon.com>

propósito de divulgar o ProFIS para a comunidade interna e externa à universidade. Entrevistas e matérias informativas elaboradas por alunos de grupos egressos da LA093 foram também incluídos no OED proposto, com o intuito de evidenciar a importância de se resgatarmos experiências prévias, relativas ao mesmo projeto de construção do *site*, contrapondo-as às visões e propostas dos discentes que encontravam-se cursando a disciplina no momento.

Nessa direção, o trabalho com o letramento crítico (MENEZES DE SOUZA, 2001; LUKE, 2014), discutido nas aulas da LA710, também se fez presente na proposta de OED apresentada pelas alunas, uma vez que, materializando possibilidades de um processo contínuo de problematização e questionamentos,

a plataforma recupera e disponibiliza, para que sejam reutilizados, outros projetos desenvolvidos por alunos egressos do ProFIS, em que se problematiza, por meio de jornais online, entrevistas, matérias informativas diversas, entre outros, o próprio Programa e a universidade, em variados aspectos e temas, tais como a internacionalização; a alimentação; a moradia no campus, etc. (ROCHA; AZZARI, 2016, p. 175).

Avalio, portanto, que a proposta da LA710 evidenciou-se muito positiva no que diz respeito a oportunizar o fortalecimento da criticidade e de uma postura mais agentiva por parte dos alunos cursantes, ao mesmo tempo em que permitiu que esses futuros professores se engajassem em um processo analítico e ativo de *redesign*, ou seja, de reconstrução de suas práticas, ideias e discursos em relação ao processo de ensino-aprendizagem de línguas. Ao mesmo tempo, a partir de suas propostas e do OED elaborado, pode-se dizer que a LA710 promoveu oportunidades de aprendizagem de inglês como um processo colaborativo, situado e crítico, conforme postula a Pedagogia dos Multiletramentos.

BREVE RELATO SOBRE A CONSTRUÇÃO DO OED A PARTIR DA VISÃO DISCENTE

Como alunas participantes da disciplina eletiva LA 710, *Tópicos em Língua Estrangeira/Segunda Língua*, do curso de Letras da Unicamp, no 1º semestre de 2015, e elaboradoras do OED produzido na referida disciplina, seguimos relatando, nesta parte do artigo, a experiência e o processo de construção conjunta desse material.⁹ Descreveremos como essa experiência didática vivenciada por nós, duas graduandas, junto à docente responsável pela disciplina e às monitoras PED ligadas a esse projeto, pôde contribuir para a nossa formação tanto acadêmica, quanto docente, por meio de novos olhares e novas reflexões.

A disciplina propunha-se à discussão e reflexão crítica acerca dos multiletramentos no ensino de língua estrangeira, sob a ótica da teoria dos gêneros do discurso. Dessa forma, após discutir diferentes metodologias e abordagens de ensino de línguas, as leituras voltaram-se principalmente para a Pedagogia dos multiletramentos e para os letramentos críticos, em sua interface com o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. A proposta da disciplina era que, com base em todas as discussões desenvolvidas,

⁹ Um relato mais especificamente voltado às bases conceituais em torno da proposta pedagógica da disciplina – LA710 e do OED desenvolvido pode ser encontrado em Rocha e Azzari (2016).

nós pudéssemos elaborar um OED para as aulas práticas da disciplina -LA093, Língua inglesa III do ProFIS, ministradas por docentes do CEL. As aulas práticas são aulas que geralmente ocorrem nos laboratórios de línguas e que têm como objetivo central a prática da língua inglesa por meio de uma diversidade de atividades e projetos estabelecidos no curso.

Além da construção do OED, seríamos avaliadas continuamente por nosso empenho nas leituras dos textos e suas decorrentes discussões em sala, e, virtualmente, pelas reflexões em diários narrativos em alguma plataforma digital que nos fosse interessante.

Ademais, para que começássemos a nos inserir no contexto de produção do OED, a professora de inglês do ProFIS, e uma de nossas PED na disciplina, fez uma apresentação minuciosa sobre o programa, desde como acontece o processo de seleção dos alunos, até como as aulas se dão após o ingresso destes na faculdade, discutindo os objetivos das aulas e o perfil de alunos que se visa formar. A disciplina do ProFIS, com a qual iríamos trabalhar, tinha como objetivo central, conforme consta em sua ementa, *expandir e consolidar o ensino da língua inglesa, ampliando-se o escopo para além dos objetivos gramaticais e estritamente instrumentais do idioma, focalizando-se o desenvolvimento linguístico, cultural e educacional do aluno*. A partir dessa orientação e do conteúdo programático da LA093, estabelecemos os conteúdos que seriam abordados no OED. É importante recuperar a informação de que a disciplina de Língua inglesa III tinha como propósito prático o desenvolvimento de um site, pelos alunos, com o objetivo central de ampliar o conhecimento da comunidade docente e discente da Unicamp acerca do ProFIS. Para tanto, os alunos trabalham ao longo da disciplina com a produção de vídeos, entrevistas e outros textos em língua inglesa, a fim de compor o referido site.

Por conseguinte, ao longo da nossa disciplina, fizemos, juntamente à professora e às PEDs, reflexões das leituras realizadas acerca da linguagem, suas composições de sentido, as práticas de letramentos em sua ligação com o meio digital, pensando sempre como meios multimodais podem auxiliar na construção de sentidos e de conhecimento, de modo a subverter muitas das vezes a ordem tradicional de ensino, e como essas reflexões e orientações poderiam influenciar na produção de um OED (nosso objetivo de produção final para o curso) para a LA093.

Para pensarmos na construção do objeto de aprendizagem, enumeramos alguns questionamentos que pudessem nos nortear nessa montagem: Qual o seu objetivo de ensino? A quem se destina? Que tipo de material mediado por tecnologia digital será utilizado? E por que a sua escolha? O objeto será reutilizável (seja pelo professor ou pelo estudante)? Como torná-lo acessível para essa reutilização? Como torná-lo flexível em relação aos currículos, de acordo com os contextos específicos e situacionais de produção?

Partindo de Aguiar e Flôres (2014), entendemos um OED como

(...) qualquer recurso, suplementar ao processo de aprendizagem, que pode ser reusado para apoiar a aprendizagem, termo geralmente aplicado a materiais educacionais projetados e construídos em pequenos conjuntos, visando a potencializar o processo de aprendizagem onde o recurso pode ser utilizado. (TAROUCO *et al.*, 2003 *apud* AGUIAR; FLÔRES, 2014, p. 14).

Dessa forma, esses recursos didáticos digitais podem propiciar tanto aos docentes que os usufruem, como aos alunos do curso, diversas maneiras de ampliação de seus ensino-aprendizagens, por intermédio de sua estrutura composicional digital que permite o seu remanejamento e compartilhamento de reflexões constantemente. Logo, para sua construção, é preciso a delimitação dos objetivos pedagógicos que norteiam seu uso, apresentando os seus pré-requisitos, ou uma lista dos conhecimentos prévios necessários para um bom aproveitamento do conteúdo; apresentação do material didático necessário para que o aluno possa atingir os objetivos propostos; e permissão ao aluno para (re)utilizar o material e receber retorno sobre o atendimento dos objetivos propostos no objeto de aprendizagem.

A partir das diversas leituras que compunham a bibliografia da LA710 pudemos debater diversas abordagens de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, o que nos levou a discussões sobre a produção do OED em questão. Então, com base na visão de língua enquanto prática social, na pedagogia dos multiletramentos e no letramento crítico no ensino-aprendizagem de línguas, procuramos, ao delinear esse objeto educacional, levar em conta o aluno de inglês como um sujeito social, crítico, com valores e ideais, que deveria construir conhecimentos e capacidades, também a partir do uso do OED, que permitissem seu engajamento em situações de uso da língua estrangeira em contexto universitário, principalmente. Buscamos considerar o perfil do aluno do ProFIS como um sujeito que constrói seus conhecimentos de modo colaborativo, que possui valores próprios das culturas que vivencia e das práticas letradas das quais participa e que deve assumir uma postura reflexiva sobre o uso da língua estrangeira, a fim de que essa aprendizagem possa contribuir para a ampliação de seus conhecimentos e para fortalecer sua formação. Buscamos, portanto, através das visões que amparam a Pedagogia dos multiletramentos e da noção de letramento crítico, elaborar um OED que possibilitasse experiências de aprendizagem que envolvessem as múltiplas maneiras de se (re)construir sentidos e que pudessem levar os alunos a refletirem criticamente sobre o mundo e sua pluralidade.

Para elaborarmos esse objeto, levamos também em consideração os objetivos e propostas da LA093. As aulas práticas dessa disciplina tinham como projeto o desenvolvimento de um *site* bilíngue sobre o próprio ProFIS, como já indicado. A ideia era que toda a turma, dividida em grupos, trabalhasse na construção desse *site*, a fim de que o projeto acontecesse de forma colaborativa. Vale dizer que nosso conhecimento sobre esses dados mais específicos da disciplina de língua inglesa só foi possível por contarmos com a participação, em nossas aulas, da monitora PED do ProFIS e, eventualmente, com uma das professoras do programa. Esse fator, a nosso ver, aponta para a importância da construção conjunta e colaborativa de conhecimentos que pautava os princípios da LA710 e que marcou também a experiência de construção do OED aqui relatada.

Levando em conta esse contexto, decidimos desenvolver um OED que utilizasse uma plataforma digital síncrona, o *Edmodo*, o qual funcionaria como uma sala de aula virtual que acoplaria, além do OED por nós criado, outros objetos educacionais. A ideia em utilizar o *Edmodo* ocorreu por estarmos fazendo uso dessa plataforma em outra disciplina da graduação naquele mesmo semestre e termos notado as possibilidades que oferecia tanto ao docente quanto aos discentes. Essa possibilidade de ampliação de objetos e recursos na plataforma foi considerada um elemento importante porque refletiria a ideia da aprendizagem ser um processo situado e ativo de

construção de conhecimentos. A abertura oferecida pelo *Edmodo* poderia oferecer aos usuários a possibilidade de ir além do uso dos objetos já disponibilizados por nós, permitindo a eles editar, inserir e/ou excluir outros objetos de acordo com suas vontades e necessidades, como também trabalhar coletivamente, disponibilizando suas produções aos colegas e fazendo e/ou recebendo sugestões. A plataforma colabora, então, para a construção de um OED que seja reutilizável, de forma significativa e contextualizada, o que faz com que nossa escolha reflita a noção de agência discutida pela Pedagogia dos multiletramentos, a qual é reiterada pela ideia de que "(...) o conhecimento não é algo passível de ser assimilado e controlado, de forma verticalizada, mas sim um processo dinâmico, situado, aberto e de bases colaborativas" (ROCHA; AZZARI, 2016, p.174).

Outro ponto a ser destacado em nosso processo de construção do OED é que o uso do *Edmodo*, com as possibilidades que apresenta, nos ajudou a resolver uma das dificuldades que tínhamos inicialmente, que diz respeito à possibilidade de construir um objeto que utilize as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) de forma mais inovadora, isso é, sem correr o risco de estar somente substituindo a lousa de giz pela digital, ou ainda de estar repondo antigas tecnologias por meio de novos recursos.

Tendo decidido a plataforma que utilizaríamos como sala de aula virtual, construímos um objeto educacional que pudesse auxiliar os alunos na elaboração de entrevistas, já que esse era um gênero discursivo previsto no currículo da LA093. Havíamos sido informadas pela docente responsável pela disciplina de língua inglesa do ProFIS que uma das seções do *site* a ser construído era o de entrevista com professores, ex-alunos do programa e demais pessoas que pudessem contribuir para o desenvolvimento das matérias temáticas do mesmo e, por consequência, entendemos que seria muito produtivo focalizar esse gênero ao elaborarmos nosso OED.

Assim, com base em Bakhtin (2003 [1952-53/1979] *apud* ROJO, 2003, p.12), buscamos trabalhar diferentes aspectos do gênero, focalizando sua situação de produção, estilo, formato composicional, ou seja, o que é uma entrevista, onde circula, quais os tipos de entrevista e os propósitos de cada tipo, como são compostas em termos de aspectos linguísticos etc. Dentro das questões linguístico-discursivas do gênero, optamos por abordar algumas formas de fazer perguntas em inglês, trabalhando com as *yes/no questions* e *Wh-questions*, a fim de problematizar com os alunos as possibilidades de resposta que cada tipo de pergunta admite, já que para que se obtenha uma resposta adequada em uma entrevista, é preciso saber que pergunta fazer. Ademais, abordamos também as *indirect questions*, já que, segundo as professoras do ProFIS, essa era a dificuldade de muitos alunos. Nota-se, assim, que embora o OED apresente características que nos permita classificá-lo como algo reutilizável, ele foi também preparado considerando as especificidades e necessidades de determinada turma, já que quando se fala em letramento crítico, fala-se em práticas localizadas e contingentes e em adequação contextual (JORDÃO, 2016). Quando trabalhamos esses aspectos no OED, propusemos explicações que pudessem fundamentar o trabalho com a gramática, mas também que levassem os alunos a pensar nas perguntas, conforme descrito, no que se refere a seus impactos na situação de comunicação. Buscamos também promover reflexões sobre o contexto universitário vivenciado pelos alunos, a partir de problematizações sobre o possível entrevistado, o tema da entrevista, etc.

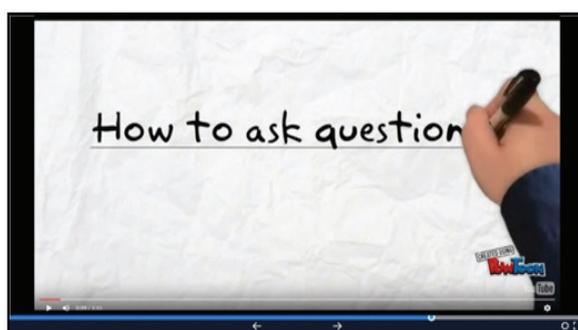
O OED¹⁰ acima descrito foi produzido no *Prezi* (vide figura 1) e disponibilizado na página do *Edmodo*. Inserido nesta apresentação do *Prezi* está o vídeo¹¹ que construímos no *Powtoon* (figura 2), relativo às formas de fazer perguntas em inglês. Destaca-se, então, por meio dessas propostas, o uso de recursos variados para a construção de nosso objeto educacional, inclusive de diferentes plataformas e aplicativos, tais quais o *Prezi* e o *Powtoon*, o que faz com que a sala de aula virtual ofereça aos docentes e alunos a oportunidade de conhecerem e se envolverem com aplicativos diversos, podendo, inclusive, tornarem-se *autores* de futuros objetos. Esse aspecto reforça o conceito de agência no processo de construção de conhecimento, conforme já destacado.

Figura 1: OED sobre entrevistas produzido no Prezi e inserido no Edmodo



Fonte: https://prezi.com/y_xbwemaoho0/preparing-an-interview/

Figura 2: Vídeo sobre como fazer perguntas em inglês produzido no Powtoon e inserido do Edmodo



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=8TSytNuVG9Y&rel=0>

Buscando, ainda, explorar a (re)construção de ideias e práticas por parte dos alunos ao longo da disciplina de língua inglesa enquanto sujeitos críticos e cidadãos, bem como a forma como se dá o processo de sua constituição identitária mediado pelas TDICs, disponibilizamos no *Edmodo* um aplicativo para criação de um fórum de discussões. Assim, os alunos poderiam compor narrativas e discussões acerca do processo de construção do *site* com o qual estavam envolvidos. Nosso OED apresenta, portanto, preocupação em possibilitar a reflexão crítica de seus usuários, além das já citadas

¹⁰ Disponível em: https://prezi.com/y_xbwemaoho0/preparing-an-interview/. Acesso em 05 jul. 2016.

¹¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8TSytNuVG9Y&rel=0>. Acesso em 05 jul 2016.

possibilidades de reutilização do OED e do exercício de agência, proporcionadas pela natureza aberta e plural do objeto proposto.

Como dito anteriormente, a escolha do *Edmodo* como plataforma para inserção do OED por nós construído justificava-se, dentre vários motivos, pela possibilidade de acoplar outros objetos que auxiliassem os alunos na construção do *site* do ProFIS. Sendo assim, disponibilizamos também na plataforma objetos educacionais, em forma de sequências didáticas, voltados para a produção de reportagens, além de exemplos de diferentes tipos de entrevistas, bem como de jornais e/ou sites produzidos por turmas anteriores do ProFIS. Desse modo, todos esses objetos, além de dicas para o professor e demais usuários sobre o uso da plataforma, feitas em postagens, integram nosso OED, formando uma rede que pode ser continuamente ampliada e modificada, o que corrobora o entendimento de que o trabalho aqui exposto se apresenta como inacabado e reutilizável, e fundamentado pela teoria dos letramentos críticos, já que:

Cada elemento acrescentado a essa rede torna-a distinta do que era antes e estabelece dentro da rede novas relações, modificando cada um dos outros elementos e a si mesmo nessa nova organização – uma organização estabelecida apenas momentaneamente, pois está sempre pronta para ser desestabilizada pela entrada de um outro elemento. (JORDÃO, 2016, p. 52).

A partir de tudo o que expusemos nesse breve relato, supomos ter compartilhado nosso entendimento de que a construção do OED possa ser vista como uma experiência bem sucedida, uma vez que nos proporcionou, na posição de alunas e futuras professoras, a oportunidade de refletirmos criticamente sobre práticas pedagógicas e sua relação com teorias nesse campo. Nessa mesma linha, achamos válido ressaltar o quanto foi positiva a experiência acadêmica que tivemos ao longo da disciplina. As discussões realizadas com a docente responsável, bem como com as PEDs, fizeram-nos pensar e refletir sobre o que estávamos produzindo, propiciando que também nós estivéssemos em constante reflexão crítica sobre nossa constituição identitária e agência docente. Podemos dizer que a construção desse OED ocorreu, de fato, de forma colaborativa, já que docente, monitoras e discentes trabalharam juntas, empenhando-se em criar, opinar e revisar.

Desta forma, acreditamos que, com esta disciplina eletiva, nossas habilidades e práticas docentes foram ampliadas, no que diz respeito aos estudos de língua estrangeira, aos multiletramentos e ao letramento crítico - possibilitando sempre, em meio as tantas leituras e discussões, a problematização acerca da nossa formação docente. Esperamos, portanto, que com a criação colaborativa do OED, as futuras turmas do ProFIS possam, na prática, compreender que nosso intuito fora integrar, de forma reflexiva, uma forma de aprendizagem que contemplasse a reutilização de materiais, em que eles próprios podem e devem intervir e (re)discutir o papel da língua estrangeira em seus cotidianos.

EXPANDINDO AS POSSIBILIDADES DE TRABALHO COM O OED: PROPOSIÇÕES PRÁTICAS E POSSÍVEIS ENCAMINHAMENTOS

A partir de nossas experiências como docentes de Língua Inglesa no contexto educacional descrito (ProFIS), tanto na disciplina de inglês focalizada neste trabalho (LA093) quanto em outras integrantes da grade curricular do ProFIS, julgamos

pertinente revisitar o OED desenvolvido buscando avaliar, de modo também prospectivo, as possibilidades de trabalho que esse objeto proporciona e quais letramentos podem ser potencializados nesse processo de aprendizagem.

É importante salientar que pensamos tanto nas propostas práticas quanto nas bases teóricas que as amparam sob o viés da **mobilidade**, a qual em uma perspectiva socialmente situada do mundo, de discursos e da linguagem, pode ser considerada, como sugerem Bachmair e Pachler (2014), um elemento-chave para a concepção de fronteiras menos rigidamente estabelecidas¹², visando a uma resignificação de limites que, em tese, nos separam em meio a nossas histórias, vivências e repertórios.

Com isso, acatamos os ecos da mobilidade e de tecnologias digitais na era em que vivemos e entendemos que o papel desses elementos em contextos educacionais está, em nossa visão, vinculado à ideia de letramentos críticos. Isso porque, nessa ótica, considerar as potencialidades das TDIC na sala de aula implica, também, fomentar o questionamento, reflexões, críticas, entre outros processos de levantamento de suspeitas que possam favorecer "(...) a desconstrução de normatividades, pela desestabilização, sem negligenciar o direito de cada um à igualdade de acesso a saberes socialmente valorizados" (ROCHA; AZARRI, 2016, p.163). Assim, a concepção de uma educação linguística crítica atravessada pela mobilidade está ligada à constante busca por caminhos mais justos em uma sociedade amplamente desigual e intolerante.

Ademais, concordamos com Bachmair e Pachler (2014) quando os autores se referem aos dispositivos móveis, bem como os conteúdos produzidos e difundidos por meio deles, como **recursos culturais**. Isso significa, sob nosso ponto de vista, que em um ambiente de estudo e desenvolvimento de práticas culturais como a escola e universidade, não parece fazer sentido, nessa perspectiva, desconsiderar o potencial dos dispositivos móveis e de seus recursos em um contexto em que a construção de sentidos ocorre de maneiras cada vez mais multifacetadas, principalmente nas práticas sociais e discursivas diárias nas quais nossos alunos se engajam.

Nesse sentido, defendemos que contar com o apoio das TDIC em contextos educacionais pode contribuir para a conciliação da prática social (isto é, o universo do aluno) com a prática acadêmica (aquilo que se aprende na escola / universidade) (MONTE MOR, 2012). Não obstante, entendendo processos de mobilidade e os próprios dispositivos móveis como recursos culturais, podemos vislumbrar possibilidades de resignificação de ideias estanques e restritas de cultura (que, em muitos casos, ainda prevalecem em contextos educacionais) em vistas à abertura para um olhar mais amplo de cultura, que envolva práticas culturais além do *mainstream*, conforme já argumenta Rojo (2009; 2013).

Em meio a todos esses reposicionamentos que impactam diretamente no ensino de línguas, entendemos, junto a Bachmair e Pachler (2014, p. 55), que "a aprendizagem está em um processo de transição", o que nos leva a buscar amparo em bases teóricas e práticas que consideramos mais pertinentes para o contexto social e político de ensino-aprendizagem de línguas que vivenciamos atualmente. Portanto, conforme já pontuado, pautamo-nos nas teorias de multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2000;

¹² Os autores entendem esse fenômeno como "boundary blurring" (BACHMAIR; PACHLER, 2014).

2015), letramentos múltiplos (ROJO, 2009) e críticos (MONTE MOR, 2010; 2012), e nas problematizações acerca da relação mobilidade, tecnologia e educação linguística (BACHMAIR; PACHLER, 2014; ROCHA; AZARRI, 2016) para discutir possíveis desdobramentos práticos do OED apresentado previamente.

Para pensarmos nos encaminhamentos que apresentamos na sequência, apoiamos na categorização proposta por Bachmair e Pachler (2014) a respeito de pontos-chave para o planejamento da aprendizagem móvel. Buscamos respaldo nessa teorização pois acreditamos que os pontos delineados pelos autores podem contribuir para o desenvolvimento de letramentos diversos em uma língua estrangeira, estando, ao mesmo tempo, alinhados a noções de criticidade, que, como já exposto, não pode, em nossa visão, ser desvinculada do trabalho com tecnologia e mobilidade. Destacamos, portanto, 5 pontos que podem auxiliar o planejamento da aprendizagem em contextos de mobilidade e tecnologias digitais:

- a. Integrar a aprendizagem informal a contextos de aprendizagem formais;
- b. Criar momentos para aprendizagem situada;
- c. Gerar contextos de mídia e de aprendizagem;
- d. Dispositivos móveis servem como tópicos (propulsores) conversacionais;
- e. Apoiar os estudantes como especialistas.

(BACHMAIR; PACHLER, 2014, p. 67)

Um primeiro olhar para a interface do *Edmodo* já nos permite perceber a noção de mobilidade mencionada inicialmente: é uma plataforma gratuita que pode ser utilizada tanto em *laptops* quanto *tablets* e telefones celulares. Basta que o usuário crie sua senha e faça seu download, caso dos dois últimos, para que tenha acesso aos materiais e realize as tarefas, sem ficar dependente de um computador na escola ou em casa para acessá-lo. Deste modo, seu uso pode ocorrer em diferentes espaços, independente da sala de aula e de acordo com a disponibilidade de horário do usuário.

Um segundo olhar nos mostra que a configuração das postagens e as possibilidades de comentários, compartilhamento e de outras formas de “interação” com as mensagens possibilita um envolvimento mais intuitivo e natural do aluno, remetendo até mesmo ao Facebook, com o qual muitos deles estão familiarizados, reforçando a relação entre a prática social e a prática acadêmica, conforme exposto anteriormente. Além disso, é importante notar que essa forma de organização do conteúdo não segue uma linearidade estática, dando a oportunidade para que os usuários visualizem as mensagens mais comentadas e que também insiram seus próprios conteúdos a qualquer momento.

Figura 3: Ilustração das formas de interatividade na plataforma Edmodo



Fonte: www.edmodo.com

Essas características tornam o ambiente propício a diálogos e discussões ancorados em linguagens diversas, resultando, portanto, em práticas conversacionais que podem favorecer o desenvolvimento de letramentos em língua inglesa, a depender, é claro, da mediação dos professores. A potencialidade dessa ferramenta poderia ser explorada em diversas situações pertinentes à sala de aula, como, por exemplo, após a exibição de um documentário ou outro tipo de vídeo. Nesse caso, um filme poderia ser selecionado de acordo com os temas abordados em sala de aula e, como oportunidade de contato com a língua inglesa fora da escola/universidade, e também visando estender o processo de construção da crítica para além da sala de aula, os alunos poderiam ser incentivados a compartilhar suas percepções acerca do vídeo por meio de postagens na plataforma. Posteriormente, os textos escritos serviriam como recurso (meta)linguístico na sala de aula, em trabalhos de correção em pares ou de aprofundamento de aspectos gramaticais que tenham se apresentado problemáticos na redação e leitura das postagens.

Esse tipo de proposta didática já foi utilizada por alguns de nós em momentos anteriores, porém em outras plataformas, como o TELEDUC. Com base nessas experiências, julgamos válido salientar que apenas o uso de uma tecnologia digital, por mais que tenha um “potencial transformador”, não garante, por si só, deslocamento discursivo (BRAGA, 2010, p. 374). Isso significa que é preciso oferecer instruções claras aos estudantes e estabelecer previamente os objetivos que se deseja atingir com a proposta para evitar que os diálogos online sejam calcados somente no embate de opiniões, evidenciando posicionamentos individualizados.

Ainda assim, acreditamos que a não-linearidade do conteúdo e a fluidez da linguagem que se apresenta nessa plataforma podem contribuir para o trabalho com letramentos em LI em meio ao desenvolvimento da crítica em contextos de mobilidade e tecnologia.

Outro aspecto chave para a aprendizagem móvel destacado por Bachmair e Pachler (2014) é a criação de conteúdos e de mídia por parte dos usuários, em meio a uma situação de aprendizagem, previsto no item c. Este nos parece ser um ponto nevrálgico da educação linguística permeada pelas TDICs, pois junto aos mesmos autores, ponderamos que são poucos os conteúdos produzidos em meios de comunicação de massa que têm como público alvo usuários passivos. Nessa era de efervescência tecnológica, a construção dos conteúdos não é estritamente linear: os alunos são também autores, produtores e desenvolvedores de conteúdos, em práticas culturais cada vez mais diversas. Projetos colaborativos como a elaboração de um website bilíngue (vide o exemplo da seção anterior), vídeos com entrevistas sobre os profissionais que trabalham na área das novas tecnologias, narrativas pessoais e notícias da atualidade contados a partir de animações produzidas no Powtoon ou Movie Maker são exemplos de práticas que, primeiramente, promovem a criação de conteúdos de mídia e, conseqüentemente, favorecem a aprendizagem linguística da língua inglesa (escrita, oralidade, compreensão oral e leitura). Sobretudo, esta condição de produtores de conhecimentos também os permitem pensar sobre os impactos e a responsabilidade social desta função, conforme destacam Rocha e Azzari (2016).

Outro possível encaminhamento para o uso do OED é utilizá-lo como repositório de atividades antigas, já previsto anteriormente. Ao disponibilizar os vídeos produzidos pelas turmas anteriores, por exemplo, conforme já citado, os alunos poderão não somente usá-los como referência mas também se apropriarem do que já está pronto para produzir algo novo, isto é, ressignificar e problematizar a partir de seus olhares situados.

Todos esses elementos se mostram relevantes para o projeto discutido neste texto, na medida em que toda a produção realizada na plataforma parte dos próprios estudantes: são eles quem têm a possibilidade de criar e editar postagens; iniciar diálogos visando à produção do site para o ProFIS; criar vídeos e editá-los a partir dos vários aplicativos disponíveis¹³ com base nos editoriais postados pelos professores, entre muitas outras atividades. A participação do aluno na construção de sentidos neste OED é, nessa perspectiva, fundamental para o andamento do trabalho. Diferentemente de abordagens centradas no professor, não há hierarquias verticalizadas na concepção das propostas discutidas aqui; os alunos são produtores, avaliadores e, ao mesmo tempo, especialistas (remetendo ao ponto “e”, mencionado por Bachmair e Pachler, 2014) do conteúdo.

Concordando com Bachmair e Pachler (2014), o desenvolvimento do letramento digital e o uso das mídias da educação favorecem o potencial agentivo. Quando enfatizamos o processo de autoria, produção e desenvolvimento de conteúdos, o uso do termo *agência* torna-se relevante para caracterizar o papel discente, uma vez que estamos indo além de uma noção de independência e autonomia. Estamos, de fato, priorizando a formação de sujeitos enquanto construtores de sentidos, “(...) engajados/descobridores ávidos, perpetuadores, redatores e editores de conhecimento (...)”¹⁴ (KALANTZIS; COPE, 2009, s.n.) que transitam pelos mais variados contextos e, de cada um deles, apropriam-se de conhecimentos de seu interesse e os ressignificam em um processo de *redesign* (COPE; KALANTZIS, 2000; COPE; KALANTZIS, 2015).

Sobre este processo, interessa-nos explorá-lo não como produções criativas ou meramente reprodutivas para uma possível avaliação semestral/bimestral. É preciso percebê-lo como uma prática transformada, rearticulada entre passado, presente e futuro e como os discentes percebem seus papéis e seu impacto enquanto autores desta prática. Para isso, o papel da metalinguagem torna-se fundamental em atividades como autoavaliação e relatos de experiência em diários online como o *Penzu* e *LiveJournal*, ou até mesmo em blogs gratuitos como o *Wordpress.com*.

Nesse sentido, a noção de agência passa a ter um caráter *discursivo*, conforme propõe Medina (2006). Ao se perceberem enquanto sujeitos autores, editores, produtores de conhecimento e engajados em seus contextos, em concordância com Kalantzis e Cope (2009), e não mais como sujeitos passivos, é improvável que este processo ocorra de forma homogênea e desprovido de tensões. A responsabilidade social de novos posicionamentos traz confrontos entre vozes de autoridade pautadas por estruturas normativas e vozes que as desestabilizam, as quais provocam inquietações, rupturas e novos entendimentos. Portanto, a agentividade discursiva dos sujeitos é este processo constante e dinâmico de re/desconstrução de si, de forma sempre dialógica com o outro, que passa a acontecer em meio à relação com as TDICs.

Ademais, essa concepção de Medina está vinculada aos espaços de ruptura/fronreira (*elsewhere*) pois é deles que se originam discursos desestabilizadores. Sob esta ótica, consideramos as aulas de língua inglesa/ProFIS como este espaço de aprendizagem situada por contar com um currículo não-engessado, sem a obrigatoriedade de adoção livros didáticos pautados por visões estruturalistas de língua e, por permitir,

¹³ iMove, Yakit, PicPlayPost, Lapse it são exemplos de editores de vídeo.

¹⁴ “(...) active discoverers, recorders, reporters and publishers of knowledge (...)”

acima de tudo, um trabalho voltado para uma agência discursiva, aliando prática social e prática acadêmica por meio das TDICs.

Nessa linha de raciocínio, amparar as propostas práticas em atividades **situadas** (remetendo ao item b, mencionado por Bachmair e Pachler, 2014) favorece o engajamento do aprendiz com os objetos de ensino e aprendizagem, como também verificado por Kawachi (2015). De acordo com dados de sua pesquisa também conduzida com alunos do ProFIS/Unicamp, as propostas didáticas que tomavam o contexto do ProFIS como centro das discussões se mostraram mais favoráveis à negociação de sentidos, ao deslocamento discursivo e à construção de conhecimentos e letramentos em LI. A nosso ver, isso se deve à identificação do alunado com os temas discutidos, que foram, no caso da pesquisa citada (KAWACHI, 2015), questões relativas ao próprio ProFIS (como as comparações entre esses alunos e outros dentro da universidade; o preconceito enfrentado por muitos deles; a maneira como suas identidades enquanto comunidade colidem com suas identidades individuais; entre outros).

Essa contextualização é importante pois ilustra que tomar o universo dos alunos como mote para produção de conteúdos em meio ao OED apresentado pode resultar em um processo fértil para a construção da crítica e de letramentos tanto dentro quanto fora da sala de aula. Na plataforma *Edmodo*, assim como em outros recursos que podem ser agregados a ela, o ProFIS foi o pano de fundo para os conteúdos desenvolvidos, permitindo, em nossa visão, uma aprendizagem situada e motivadora aos aprendizes.

A fim de buscarmos expandir o trabalho com tecnologias digitais e ensino de inglês, poderíamos, em situações futuras (tanto na disciplina focalizada neste texto - LA093 - quanto em outras), amparar a orientação de atividades em três perspectivas diferentes: individuais, comunitárias e globais, seguindo a teorização de Monte Mor (2010)¹⁵. Assim, poderíamos pensar em uma sequência didática que tivesse como objetivo geral, por exemplo, problematizar movimentos estudantis presentes no contexto acadêmico-universitário (além de aspectos linguísticos diversos). Nesse caso, adaptando a sugestão prática apresentada por Bachmair e Pachler (2014), o professor poderia solicitar que os alunos tirassem algumas fotos da universidade pensando em que maneira essas imagens se relacionam com suas personalidades, afinidades e identidades. Um aluno que goste de artes e se identifique com diferentes expressões artísticas poderia fotografar exposições nos museus da Unicamp ou em alguns Institutos da universidade. Posteriormente, os alunos postariam uma imagem na plataforma escolhida (*Edmodo*, ou qualquer outra que se mostre favorável à construção não-verticalizada de conhecimento) e explicariam, por meio da legenda em inglês, o porquê de terem selecionado tal figura como representativa de sua relação individual com a universidade.

Em um âmbito comunitário, os alunos poderiam ser divididos em grupos e, então, buscariam uma (pequena) seleção de textos que ilustrassem as causas e desdobramentos

¹⁵ Resumidamente, ecoando Monte Mor (2010), essas perspectivas podem ser entendidas da seguinte forma: no âmbito **individual**, o aluno é estimulado a expressar suas percepções pessoais e, eventualmente, a compará-las com as de um colega; em um nível **comunitário**, esses posicionamentos individuais são repensados em meio aos grupos sociais aos quais os alunos pertencem, levando a reflexões sobre as relações entre percepções individuais e suas consequências para um grupo maior; em um plano **global**, o trabalho comparativo em relação a aspectos sociais, culturais e políticos é estendido a grupos sociais mais amplos, buscando relacionar as comunidades aos quais os alunos se identificam com os países, nações e culturas geralmente vistos em um plano mais amplo e, portanto, global.

políticos de movimentos estudantis na Unicamp, como a greve e paralisações. Esses textos, caso estivessem em português, poderiam ser resumidos ou resenhados em inglês, e essa produção em LI seria postada em um fórum de discussões nos quais os grupos teriam a oportunidade de apresentar seus pontos de vista e debater com os colegas acerca de outras visões.

No âmbito global, a discussão anterior poderia ser estendida para os diversos movimentos estudantis que ocorrem em universidades estrangeiras. Alguns questionamentos que poderiam direcionar a pesquisa seriam: como se dá a mobilização política e social de estudantes em universidades fora do Brasil? Existe greve? Se sim, como ela ocorre e quais são suas características? Existe um centro acadêmico estudantil? Se sim, como ele se configura? Essas e muitas outras perguntas dariam aos estudantes a possibilidade de refletir, de modo comparativo, a respeito de universos teoricamente distintos, mas que podem ser analisados à luz de suas semelhanças, sempre buscando, nesse processo, vislumbrar deslocamentos e rupturas com posicionamentos extremistas, em vistas à construção de letramentos críticos na língua estrangeira, sem perder de vista a responsabilidade social que, de forma individualizada e também coletiva, assumimos diante de tudo e de todos.

A apresentação dessas comparações poderia ser feita por meio de recursos como o *Prezi* ou o *Powtoon*, já descritos anteriormente, e a discussão poderia ocorrer tanto em ambientes virtuais quanto presencialmente, oferecendo ao professor a possibilidade de se trabalhar com o desenvolvimento da oralidade ou da escrita em LI, de acordo com os níveis dos alunos e das ementas da disciplinas.

O quadro abaixo resume essas propostas e as relações com as perspectivas descritas.

	PERSPECTIVA INDIVIDUAL	PERSPECTIVA COMUNITÁRIA	PERSPECTIVA GLOBAL
Resumo da proposta prática	alunos fotografam espaços da universidade focalizando aqueles que têm maior representatividade em suas vidas;	em grupos, alunos selecionam textos voltados à discussão sobre movimentos estudantis na universidade (Unicamp).	extensão da discussão sobre movimentos estudantis para universidades fora do Brasil e seus impactos em termos de micro e macro contextos
Letramentos críticos trabalhados	explicação, por meio de linguagens diversas (fotos, textos, vídeos, figuras), da relação entre identidades pessoais e as figuras escolhidas	seleção crítica de textos e reflexão acerca das direções que os argumentos parecem apontar; construção de resumo/resenha em face desses argumentos.	construção da crítica por meio de pesquisa comparativa entre a configuração de movimentos estudantis (e seus desdobramentos) em universidades estrangeiras, a partir de uma perspectiva questionadora
Relação entre tecnologia e ensino de LI	trabalho com sites que priorizam a não-verticalidade e não-linearidade do conhecimento; foco na prática escrita e redação sucinta (legendas) em inglês	apresentação do resumo ou resenha em um fórum de discussões; foco em um gênero discursivo específico; prática de escrita e, possivelmente, oralidade.	apresentação da pesquisa por meio de vídeos ou outros recursos (<i>Prezi</i> ; <i>Powtoon</i> ; <i>Movie Maker</i> ; etc.); prática de discussão escrita e/ou oral com foco nas produções resultantes da pesquisa, analisando criticamente posicionamentos discursivos e ideologicamente marcados nessas práticas, suas bases de sustentação e seus impactos sociais.

Com isso, o trabalho com tecnologias digitais pode favorecer o desenvolvimento de letramentos diversos, especialmente os críticos, quando o que se deseja é a formação de alunos ativos e engajados, como temos argumentado ao longo deste texto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As diferentes visões trazidas nesse texto, em relação a uma proposta didática e a experiências no campo do ensino-aprendizagem de línguas, evidenciam a noção de que a educação linguística crítica, também em contexto universitário, norteadas pelas ideias de pluralidade linguística e cultural, vinculada às novas tecnologias e permeada pelos novos letramentos, envolve um processo contínuo, ativo e complexo de reconstrução de dizeres e fazeres, bem como de ressignificação de espaços, discursos e subjetividades.

As experiências e práticas aqui relatadas e propostas nos mostram que a perspectiva educativa defendida pela Pedagogia dos Multiletramentos, em articulação a outras teorizações de bases críticas e formativas, atendem positivamente à demanda atual por um processo educativo preocupado com o fortalecimento da agência e da criticidade, permitindo que o ensino-aprendizagem de línguas na atualidade revele-se um exercício analítico e ativo, voltado à participação social e à ativa (re)construção de projetos de futuros, como estabelecem Cope e Kalantzis (2000), marcadamente éticos e colaborativos.

A partir de uma onto-epistemologia de bases pluralistas e reflexivas, como a que dá embasamento às ideias discutidas, podemos também compreender que há muito a se discutir, a se pesquisar e a se (re)construir no que se refere a orientações e práticas mais abertas, simétricas e socialmente referenciadas no campo da educação linguística crítica na atualidade. As respostas às demandas, em sua ampla e complexa natureza, surgem necessariamente de práticas locais, em sua ativa relação de complementaridade e ruptura com práticas de ordem global. Essas respostas só ganham validade e vida, ou seja, sentido, a partir das visões dos participantes envolvidos, em todo o antagonismo das relações que mantêm entre si e com o mundo. Além disso, na perspectiva defendida neste artigo, é importante que práticas, sejam elas ligadas à pesquisa, à educação, ou a ambos os campos, evidenciem uma profunda preocupação com o bem estar coletivo e assumam, assim, uma responsabilidade social de cunho transformador, em direção a relações mais éticas e igualitárias. Assim sendo, percebemos que por mais que tenhamos já construído nessa direção, essa será sempre uma realidade em devir e, portanto, é o movimento que importa, com sua capacidade de evidenciar que nada é fixo ou simples e que transformações ocorrem a partir de deslocamentos e de nossa predisposição a ouvir e a mudar a nós mesmos.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, E. V.B.; FLÔRES, M.L.P. Objetos de aprendizagem: conceitos básicos. In: TAROUCO, L.M.R. **et al** (Org.) **Objetos de aprendizagem** – teoria e prática. Porto Alegre: editora Evangraf, 2014, pp.12-28.

Bachmair, B.; Pachler, R. **A cultural ecological frame for mobility and learning**. Disponível em: http://www.medienpaed.com/globalassets/medienpaed/24/bachmair_pachler1409.pdf. Acesso em julho 2016.

COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies**: literacy learning and the design of social features. London: Routledge, 2000.

_____. The things you do to know. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. **A pedagogy of multiliteracies: learning by design**. New York: Palgrave Macmillan, 2015, pp.1-36.

JANKS, H. Language and the design of texts. **English Teaching: Practice and Critique** December, 2005, v. 4, n. 3, pp. 97-110, 2005. Disponível em: <http://education.waikato.ac.nz/research/files/etpc/2005v4n3art6.pdf>

JORDÃO, C.M. No tabuleiro da professora tem...Letramento crítico? In: JESUS, D.; CARBONIERI, D. (Org.) **Práticas de Multiletramentos e letramento crítico**: outros sentidos para a sala de aula de línguas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016, pp.41-53.

KALANTZIS, M., COPE, B. **et al**. **New learning: a charter for change in education**. College of Education, University of Illinois, Champaign, IL, 2009. Disponível em: <http://newlearningonline.com/new-learning/chapter-1-new-learning/kalantzis-and-cope-a-charter-for-change-in-education/>. Acesso em julho 2016.

KALANTZIS, M., COPE, B. **New Learning**: elements of a science of education. Melbourne, VIC: Cambridge University Press, 2012a.

_____. **Literacies**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2012b.

KAWACHI, G. Ensino de inglês para a interculturalidade: investigando práticas e representações discentes no ProFIS/Unicamp. Tese (Doutorado). UNICAMP, 2015.

LUKE, A. Defining critical literacy. In: PANDYA, J.Z.; ÁVILA, J. (Org.) **Moving critical literacies forward**: a new look at praxis across contexts. New York: Routledge, 2014.

MEDINA, J. **Speaking from elsewhere**: a new contextualist perspective on meaning, identity and discursive agency. New York: State University of New York Press, 2006.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de Significação. In: MACIEL, R. F.; ARAUJO, V. de A. (orgs.). **Formação de professores de línguas**: ampliando perspectivas. Jundiaí: Paco editorial, 2011.

MONTE MOR, W. Caderno de Orientações Didáticas para EJA Língua Estrangeira-Inglês: etapas complementar e final. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, 2010.

_____. Linguagem tecnológica e educação: em busca de práticas para uma formação crítica. In: SIGNORINI, I.; FIAD, R. S. (Org.) **Ensino de Língua**: das reformas, das inquietações e dos desafios. Belo Horizonte: Editora UFMG, pp.171-190, 2012.

ROCHA, C. H. Práticas de letramento crítico, ensino plurilíngue e língua inglesa em contexto acadêmico-universitário. **Contexturas: Ensino crítico de língua inglesa**, n. 20, pp. 9-35, 2013.

ROCHA, C. H.; AZZARI, E. Tecnologias digitais e educação crítica em língua estrangeira: um relato de experiência à luz dos letramentos. In: JESUS, D.; CARBONIERI, D. (Org.) **Práticas de Multiletramentos e letramento crítico**: outros sentidos para a sala de aula de línguas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016, pp. 157-182.

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

_____. **A teoria dos gêneros discursivos em Bakhtin e os Multiletramentos**. 2012 Disponível em: https://poslp135.files.wordpress.com/2014/10/rojo_gc3aanero-bakhtin-multiletramentos.pdf. Acesso em julho 2016.

_____. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: ROJO, R.H. R. (Org.) **Escola conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, pp. 13-36, 2013.

SELWYN, N. **Education and Technology** - key issues and debates. New York,: Continuum, 2011.

_____. **Education in a digital world** - global perspectives on technology and education. New York: Routledge, 2013.

_____. **Distrusting educational technology** - critical questions for changing times. New York: Routledge, 2014.

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

LINGUÍSTICA APLICADA: DA ANTIGA ÀS NOVAS BASES PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

APPLIED LINGUISTICS: FROM OLD TO NEW FOUNDATIONS FOR THE TEACHING OF ENGLISH

Domingos Sávio Pimentel Siqueira¹
Polyanna Castro Rocha Alves²

RESUMO: Este artigo traça um breve panorama da consolidação da Linguística Aplicada como ciência e, em seguida, aponta suas tendências contemporâneas de desenvolvimento. Perante a discussão proposta, pretende-se verificar como o conhecimento desenvolvido nessa área pode auxiliar nas investigações voltadas para o contexto de ensino/aprendizagem de línguas que busquem contemplar os desdobramentos políticos e ideológicos decorrentes da atual organização mundial. No segmento final deste trabalho, será dada particular atenção aos múltiplos desafios e mudanças de paradigmas que incidem, especificamente, sobre o ensino de inglês como língua franca e suas implicações no que se refere, em especial, à perspectiva intercultural de ensino. Para tanto, autores como Moita Lopes (1996, 2006, 2009), Celani (1998), Rajagopalan (2003, 2004, 2006), Kumaravadivelu (2006), Jenkins (2007), Seidlhofer (2011), Mendes (2007, 2008), dentre outros, darão sustento à discussão.

PALAVRAS-CHAVE: Linguística Aplicada; Ensino de Língua Inglesa; Inglês como língua franca; Interculturalidade.

ABSTRACT: This article provides an overview of the consolidation of Applied Linguistics as a science, pointing out its contemporary development trends. Based on the given discussion, we intend to investigate how the knowledge developed in such area can support the investigations focused on language teaching/learning context that seek to contemplate the political and ideological developments arising from the current global organization. At the final segment of this paper, we give attention to the many challenges and paradigm shifts that focus specifically on English as a lingua franca teaching and its implications with regard to the intercultural perspective of teaching. Therefore, authors such as Moita Lopes (1996, 2006, 2009), Celani (1998), Rajagopalan (2003, 2004, 2006), Kumaravadivelu (2006), Jenkins (2007), Seidlhofer (2011), Mendes (2007, 2008), among others, will support the discussion.

KEYWORDS: Applied Linguistics; English language teaching; English as a lingua franca; Interculturality

¹ Universidade Federal da Bahia. savio_siqueira@hotmail.com

² Universidade do Estado da Bahia - Caetité. polyannarocha@hotmail.com

INTRODUÇÃO

A trajetória dos indivíduos na contemporaneidade vem sendo descrita por um momento histórico notadamente marcado por mudanças nos âmbitos econômico, social, político e cultural em virtude da intensificação do atual processo de globalização e dos avanços tecnológicos cada vez mais acentuados. Ante as metamorfoses testemunhadas cotidianamente em contextos variados, que atingem o ensino/aprendizagem de línguas, é que a produção de conhecimento na área da Linguística Aplicada (LA) vem sendo posta em discussão.

Dado que a linguagem é construída pelas relações sociais e desempenha um papel instrumental nas experiências vividas em sociedade, fica clara a relevância da LA no equacionamento de problemas nos diversos setores que circundam a vida do ser humano. Para cooperar com essa afirmação, Fabrício (2006, p. 48) argumenta que “se a linguagem é uma prática social, ao estudarmos a linguagem estamos estudando a sociedade e a cultura das quais ela é parte constitutiva e constituinte”. Dessa forma, torna-se possível interpretar o que, de fato, acontece com o homem e a língua neste universo de constantes transformações.

Antes de ser delineada com tais contornos, a LA era concebida como aplicação de Linguística. Por conseguinte, a visão historicamente sustentada por diversos autores consistia em dizer que fazer LA era levar a teoria para a vida empírica. A partir dessa acepção, Corder (1973 apud KUMARAVADIVELU, 2006, p. 136) afirma que “o linguista aplicado é um consumidor ou usuário, não produtor de teorias”. Mesmo que muitos teóricos ainda insistam nas vantagens dessa vertente, pode-se dizer que tal visão já se encontra superada, pois, correntemente, fazer LA pressupõe usar a prática como condição capital para a criação de reflexões teóricas. Expondo de outra maneira, no domínio da LA, teoria desvinculada da realidade não tem o menor sentido.

À vista disso, o presente artigo propõe-se a apresentar de forma breve, porém elucidativa, os caminhos trilhados pela LA em direção à sua consolidação como ciência independente da Linguística. Assim, será possível compreender com maior clareza as tendências que estão em cena nesse campo de estudos e como o conhecimento desenvolvido nessa área pode auxiliar nas investigações voltadas para o contexto de ensino/aprendizagem de línguas que busquem contemplar de forma crítica os desdobramentos políticos e ideológicos decorrentes da atual organização mundial. No segmento final deste trabalho, será dada particular atenção aos múltiplos desafios e mudanças de paradigmas que incidem, especificamente, sobre o ensino de inglês como língua franca (ILF)³ e suas implicações no que se refere, em especial, à perspectiva intercultural de ensino.

O PERCURSO DA LA RUMO À CONQUISTA DE SEU ESPAÇO

O surgimento da LA como área do conhecimento está relacionado à evolução do ensino de línguas nos Estados Unidos durante e após a II Guerra Mundial, devido à

³ Pautamo-nos com Jenkins (2007) e Seidlhofer (2011) na definição do ILF: o uso do inglês entre falantes de línguas nativas distintas para os quais o inglês é o idioma de comunicação escolhido e, geralmente, a única opção. Esta concepção não exclui as interações entre falante nativo e não-nativo.

necessidade de contato com os aliados e mesmo com os inimigos falantes de outras línguas. Por décadas, a LA se ocupou com o progresso dos princípios audiolinguistas⁴, que reunia fortes bases linguísticas e um arcabouço behaviorista de ensino (ALMEIDA FILHO, 2005). Em razão disso, até os dias hodiernos, é comum associar a LA quase que exclusivamente ao ensino/aprendizagem de língua estrangeira, sobretudo de inglês.

A princípio, a LA era tomada redutoramente como dependente do embasamento teórico proveniente da Linguística, para muitos, a disciplina-mãe, e foi com esse sentido que, nos anos 1960, ela foi apresentada ao Brasil. De acordo com Moita Lopes (2009, p. 12), “[...]parecia natural que uma área que focalizava o fenômeno da linguagem, com influência tão profunda no modo como o Estruturalismo se espalhou em muitas disciplinas, tivesse algo a dizer àqueles que se interessavam pelo ensino de línguas”.

Entretanto, essa maneira equivocada de investigação baseada em princípios teóricos da Linguística concebia o ambiente instrucional de forma idealizada, ou seja, o que deveria ser feito nas salas de aulas era estabelecido sem que o professor e o aluno fossem sequer consultados ou considerados. Opondo-se a essa tradição, Moita Lopes (2006a) declara que o conhecimento que as pessoas têm sobre o fenômeno da linguagem é mais útil para o processo de ensinar e aprender línguas do que uma descrição linguística formal informada por determinada teoria.

Por esse motivo, apesar de a Linguística, em virtude do seu cunho científico, ter obtido credibilidade acadêmica e consolidado sua posição como importante área de investigação nos estudos da linguagem, ela vem, ao longo dos anos, apresentando certo descrédito social. Afinal, a visão autônoma de língua que enfatiza os mecanismos internos da língua é de pouco interesse e utilidade para a maioria das pessoas (PENNYCOOK, 2004). De acordo com Rajagopalan (2004, p. 33),

Todo cientista, inclusive o linguista, está autorizado a depurar de um fenômeno observado o tipo de objeto que quer estudar. Mas há um preço a pagar quando o grau de abstração é tão alto que o objeto estudado não tem quase nenhuma semelhança com o modo como os homens e mulheres comuns compreendem o mesmo fenômeno.

Depreende-se daí que os linguistas passaram a desenvolver suas teorias de forma cada vez mais abstrata, formal e distante da realidade vivida pelos cidadãos no cotidiano. Isso se deve, como já apontado, à cientificidade da Linguística, que tem como princípio não se preocupar com a opinião pública sobre a linguagem e nem com o que ocorre nas situações reais de uso (PENNYCOOK, 2004). Assim sendo, o que interessa aos linguistas teóricos é o que o falante diz em sua língua e não o que ele fala sobre sua língua (RAJAGOPALAN, 2006). Por outro lado, Moita Lopes (2006a) salienta que na LA é fundamental que os sujeitos pesquisados sejam convidados a avaliar os resultados das pesquisas, e também a opinar se as questões estudadas estão sendo legítimas sob seus pontos de vista. Entende-se com isso, que o linguista aplicado deve se interessar por um modelo que privilegie a perspectiva do usuário.

Após a metade da década de 1980, embora a linguística teórica continue sendo uma ciência de contato importante, a LA passa a operar de modo interdisciplinar, e vai buscar

⁴ O método audiolingual, segundo Oliveira (2014), tem como objetivo principal capacitar o aluno a se comunicar oralmente na língua estrangeira com um nível semelhante ao de um falante nativo.

outras áreas do conhecimento para estabelecer liames entre saberes diferentes com o objetivo de proporcionar uma visão mais clara e abrangente das questões investigadas. Sob este prisma, Moita Lopes (2006a) argumenta que a interdisciplinaridade permite à LA escapar de visões predeterminadas e gerar configurações teórico-metodológicas próprias, à luz da lógica de outras disciplinas, com o fito de vislumbrar alternativas para as questões com as quais se defronta.

A preocupação com problemas de uso da linguagem para além da sala de aula de línguas só se torna claramente perceptível no Brasil a partir dos anos 1990, momento em que a linguagem começa a ser vista como instrumento de construção do conhecimento e da vida social. Ao ser propagada para outros contextos, a LA amplia os seus temas e tópicos de investigação e, por consequência, aumenta o apelo de natureza interdisciplinar para teorizá-los (MOITA LOPES, 2009).

No final do século XX e início do século XXI, a LA passa por um processo de reformulação com o intento de atender às exigências impostas pela modernidade. Nessa direção, o linguista aplicado começa a questionar a forma descontextualizada em que são tratadas as práticas investigadas e passa a enxergar os sujeitos em sua heterogeneidade. Seguindo essa linha, Fabrício (2006, p. 52) ressalta que a LA, “em lugar de investir na delimitação de um perfil disciplinar claramente contornado, passa a apostar no diálogo transfronteiras”.

É assim que se chega à versão indisciplinar e transdisciplinar da LA, ou seja, a produção de conhecimento nessa área constitui-se na ideia de que os limites disciplinares não dão conta da complexidade do que se estuda. Dessa maneira, os paradigmas consagrados são extrapolados e as fronteiras disciplinares são transpostas para se chegar a uma melhor compreensão do mundo atual (MOITA LOPES, 2009).

A postura transdisciplinar em LA, vale lembrar, diferentemente da interdisciplinar, requer não somente a integração, mas uma interação dinâmica entre os ramos do saber. Segundo Celani (1998), o desenvolvimento de uma atitude transdisciplinar envolve mudança e por isso mesmo exige que o linguista aplicado seja corajoso, intrépido, para alterar os esquemas preestabelecidos e esteja disposto a conviver com incertezas e riscos que, sem dúvidas, terá que enfrentar.

No entanto, Moita Lopes (2006a, p. 26) afirma que “não surpreende que essa visão da LA como *Indisciplina*, além de causar desconforto, represente muitas vezes uma ameaça para aqueles que vivem dentro dos limites disciplinares, com verdades únicas, transparentes e imutáveis”. Moita Lopes (1998) confessa, então, que é natural que essa prática seja repelida, visto que tais pesquisadores estão diante do que se chama “princípio da territorialidade em desagregação, que desarticula os velhos caciques e seus poderes” (MOITA LOPES, 1998, p. 116).

Como visto, uma LA inter/transdisciplinar é encarada com temor porque a própria sociedade nos ensinou a olhar com desconfiança para as misturas, os cruzamentos, as metamorfoses e a diversidade. Mas o que já é manifesto, diz-nos Fabrício (2006), é que os linguistas aplicados não podem continuar a ancorar suas teorizações e ideias em essencialismos, homogeneidades ou cristalizações, sob a pena de não atender às realidades globais emergentes neste período que nos acostumamos a chamar de pós-modernidade. Todavia, não há como negar que fazer LA fundada nessas novas configurações ainda continua sendo um grande desafio.

TENDÊNCIAS ATUAIS DA PESQUISA EM LA

Fazer LA no cenário atual significa considerar problemas e questões relacionados à linguagem que sejam mais sensíveis às preocupações sociais, culturais e políticas, e buscar soluções que sejam pertinentes e úteis para os sujeitos no âmbito da vida cotidiana. Com base nesse propósito, Rojo (2006, p. 258) assinala que:

Já não se busca mais “aplicar” uma teoria a um dado contexto para testá-la. Também não se trata mais de explicar e descrever conceitos ou processos presentes em determinados contextos, sobretudo escolares, à luz de determinadas teorias emprestadas, [...]. A questão é: não se trata de qualquer problema – definido teoricamente –, mas de problemas com relevância social suficiente para exigirem respostas teóricas que tragam ganhos a práticas sociais e a seus participantes [...].

Portanto, a LA deve estar envolvida em contínuo questionamento dos princípios que norteiam a vida dos atores sociais, apoiando-se em diferentes regimes de verdade e diferentes áreas disciplinares (FABRÍCIO, 2006). Moita Lopes (2006a, p. 20) destaca que “[...] foi certamente o viés de interdisciplinaridade que causou mais impacto no desenvolvimento da LA contemporânea. E é esse viés que leva à formulação de uma LA mestiça e nômade [...]”. Isso implica dizer que, apesar de muitos linguistas aplicados ainda persistirem em desenvolver um trabalho ancorado em uma visão de linguagem apolítica e a-histórica, é preciso entender a LA como área de estudos que tem como finalidade integrar perspectivas variadas para tentar dizer algo que seja relevante ao mundo contemporâneo (MOITA LOPES, 2006b).

Ao lado dessa tendência, têm surgido, na esfera das pesquisas em LA, muitas discussões em torno da necessidade de produzir conhecimento que também contemple as vozes do Sul (cf. SOUSA SANTOS, 2004), isto é, que englobe as pessoas que vivem à margem da sociedade como os pobres, os negros, os indígenas, os homossexuais, etc. Essa agenda anti-hegemônica “[...] está na base da criação de um novo universalismo, ou pluriversalismo, que desafia a hegemonia do mercado da globalização do pensamento único [...], liderado pelos países centrais e suas agências” (MOITA LOPES, 2006b, p. 86).

Moita Lopes (2006b) entende que os indivíduos marginalizados têm muito a contribuir para a construção de conhecimento sobre a vida social, no sentido não só de aceitar a diferença, mas sim perceber o quanto essa diferença pode colaborar com novas formas de entendimento de nossa realidade. Quanto a isso, Bohn (2005, p. 21) complementa que “talvez seja crucial dar à periferia social, ou aos danos marginais, o direito de significar para encontrar respostas às perguntas educacionais, tão essenciais para a construção da cidadania e da nacionalidade”. Trata-se, então, de uma nova forma de teorizar e fazer LA com base em um olhar não ocidentalista.

Desse modo, “a questão contemporânea parece ser relativa a como reinventar a vida social, o que inclui a reinvenção de formas de produzir conhecimento, uma vez que a pesquisa é um modo de construir a vida social ao tentar entendê-la” (MOITA LOPES, 2006b, p. 85). Freire (1987, p. 33) já dizia que “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquietada, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros”. Fabrício (2006) adverte que não se pode esquecer que essa prática deve estar atrelada a valores e juízos éticos, visto que as questões éticas são inerentes às situações em que o sujeito social e sua relação com

o outro são evidenciados. Também não se pode perder de vista que o conhecimento produzido deve tentar responder às urgências de nossos tempos e objetivar uma convivência mais harmoniosa.

Para dar suporte a essa discussão, chega-se aqui às reflexões em torno da pedagogia crítica, que consoante Rajagopalan (2003, p. 105),

[...] nasceu das inquietações vividas ou reproduzidas na sala de aula, não enquanto um espaço acadêmico no seu sentido tradicional, isto é, um lugar onde se confere saber àqueles que dele carecem, mas enquanto um autêntico espelho das contradições e tensões que marcam a realidade que se verifica fora da escola.

Nesse entendimento, o trabalho pedagógico deve abarcar as dificuldades que a comunidade enfrenta no seu dia a dia e se preocupar com as questões que estão tanto dentro quanto fora do sistema educacional. Em outros termos, torna-se importante um diálogo cada vez mais frequente com a pedagogia crítica que, entre outras coisas, procura investigar “o contexto histórico e sociopolítico da escolarização, bem como desenvolver as práticas pedagógicas que buscam não só mudar a natureza da escolarização, mas também da sociedade mais ampla” (PENNYCOOK, 1998, p. 45). Para Rajagopalan (2003), o educador crítico deve comprometer-se com a mudança social e ser um ativista movido pela convicção de que é seu dever romper com visões alienadas em relação à língua e aos aspectos sócio-políticos instituídos.

Levando em conta tais pressupostos, aqueles que defendem uma pedagogia despolitizada acreditam que um pedagogo, ao assumir um comportamento crítico, torna-se uma ameaça aos poderes estabelecidos. Afinal, ao educador crítico reserva-se a tarefa de implantar uma postura de contínuo questionamento das certezas (RAJAGOPALAN, 2003). Ainda conforme Rajagopalan (2003), para que a LA venha a se alinhar aos princípios da pedagogia crítica, cabe a ela indagar, não aceitar ou reformular propostas teóricas importadas e proporcionar aos alunos condições de se manterem resistentes para alcançarem o que for melhor para si e para a sua comunidade.

Tal postura é altamente desejável, especialmente em um momento em que o imperialismo linguístico (PHILLIPSON, 1992), reforçado pela globalização, ameaça as diferentes culturas, manipulam os indivíduos e contrariam os interesses locais. Nesse pormenor, Rajagopalan (2003, p. 114) salienta que “a perspectiva de resistência procura trabalhar o potencial de questionamento e a autoafirmação que já está presente em cada aluno, de forma que cada um possa desenvolver estratégias de lidar com a invasão cultural”. Contudo, não se trata de estimular a rejeição à influência vinda de fora, mas encorajar um diálogo saudável entre as culturas em conflito, de modo que os aprendizes enxerguem uma nova maneira de compreender o mundo e a si mesmos.

Tendo rastreado os avanços no campo da LA, Pennycook (1998) revela que é essencial que os linguistas aplicados contemporâneos, ao entenderem que as mudanças devem e podem ser concretizadas, comecem a se engajar na elaboração de um projeto crítico. Isso significa romper com modos de investigação que estejam alicerçados em princípios positivistas e estruturalistas, pois tais concepções, como já se sabe, limitam a capacidade de reflexão sobre o planeta e a possibilidade de o indivíduo tentar mudá-lo.

POR UM NOVO PARADIGMA DE ENSINO/APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA

A fase atual da globalização tem gerado inúmeros efeitos que afetam a sociedade moderna como um todo. Dentre esses efeitos, pode-se destacar a diminuição de distâncias entre os indivíduos e a necessidade premente de comunicação entre eles. De acordo com Kumaravadivelu (2006, p. 131), “as vidas econômicas e culturais das pessoas no mundo todo estão mais intensas e imediatamente interligadas”. É exatamente nesse cenário que a Língua Inglesa (LI) se destaca, assegurando a interação entre os diferentes povos.

Com o status de língua internacional, não há dúvidas de que o inglês ocupa um lugar central nas pesquisas em LA. Nesse sentido, um número expressivo de estudos voltados para as implicações pedagógicas e culturais advindas da expansão da LI pelos quatro cantos do planeta está sendo desenvolvido. Num outro plano, Kumaravadivelu (2006, p. 143-144) informa que existem “[...] tentativas da parte de líderes políticos e organizações profissionais, em várias partes do mundo de ‘higienizar’ a língua inglesa de sua bagagem cultural e política e focalizar seu valor instrumental para a comunicação internacional e intercultural”.

É válido ressaltar que o inglês não é mais propriedade exclusiva dos falantes nativos, e sem o controle sobre a língua, uma variedade de “ingleses” – os chamados “novos ingleses” – que reflete identidades locais dos falantes não-nativos, naturalmente, aparece para atender às mais diferentes necessidades sociais. Consoante Canagarajah (2006), muito embora a LI se apresente heterogênea e mestiçada, os falantes ao redor do mundo conseguem se comunicar eficazmente, pois são auxiliados por estratégias sociolinguísticas, pragmáticas e discursivas de negociação. Sob essa ótica, o inglês pode ser visto como uma língua com sistemas diversos e normas múltiplas, que acomoda valores e identidades plurais.

Nas palavras de Seidlhofer (2011, p. 64), “[...] ao se apropriarem da língua, os falantes não-nativos não somente a adotam, mas adaptam-na para corresponder aos seus propósitos comunicativos: o inglês que eles utilizam não é o mesmo inglês dos falantes nativos”⁵. Diante de tal quadro, compreende-se que a LI, tendo se tornado a língua franca global de contato, deve pautar-se em um novo paradigma de ensino que celebre a diferença, desafie as hegemonias e busque alternativas de expressão e interpretação. A esse respeito, El Kadri (2010, p. 13) afirma que conceber o ILF

[...] traz implicações educacionais, pois provoca a descentralização do modelo nativo, com repercussões para a escolha de variedades a serem ensinadas, o papel da cultura no ensino das línguas e aspectos de correção linguística. Trata-se, portanto, de redefinição identitária do professor não-nativo assim como de seus alunos.

Com efeito, na dinâmica do contexto contemporâneo, não há mais lugar para as práticas educacionais abstratas e homogeneizantes que tratam a LI como um sistema estrutural que tem existência e funcionamento independente do todo social que a envolve. Para estar apto e habilitado para exercer com êxito a missão de ensinar uma língua que pertence a vários países, e, conseqüentemente, a culturas diferentes, falada

⁵ “[...] in appropriating the language, non-native users do not simply adopt it, but adapt it to suit their communicative purposes: their English is not the same as that of native speakers.”

e estudada em diversas situações, não é mais suficiente estar bem informado sobre as suas peculiaridades gramaticais, mas também ter consciência das variedades desta língua e de suas especificidades culturais e contextuais.

Isso posto, é imperativo que o professor se pergunte qual inglês ele irá ensinar e por quê, para que as suas escolhas pedagógicas sejam justificadas (EL KADRI, 2010). Para tanto, discussões dessa natureza devem ser incluídas em cursos de formação a fim de que futuros professores possam dispor de subsídios para determinar qual a informação linguística, o conteúdo cultural e a metodologia de ensino que são mais apropriadas ao contexto local.

Para Jenkins (2007), o ILF seria uma vantagem para os professores, pois serviria para convencê-los de que eles são falantes multicompetentes bem sucedidos e não falantes nativos fracassados. Isso significa que eles devem firmar-se como profissionais competentes e falantes autoritários do ILF, com identidade própria de usuários internacionais de uma língua franca. Nessa perspectiva, o professor, por ser responsável por orientar as experiências de uso da língua e conduzir todo o processo de aprendizagem, deve, em especial, redimensionar

[...] seu papel profissional, distanciando-se de uma postura de alienação e aproximando-se de um comprometimento com a transformação social, tornando-se um agente de mudança, engajado na desconstrução de estereótipos e na promoção da tolerância das diferenças, da convivibilidade internacional (MOTA, 2010, p. 49).

Como se nota, a incorporação das relações interculturais torna-se imprescindível ao ensino de LI que se deseja, pois visa a despertar a curiosidade dos aprendizes com relação a outras culturas (não necessariamente hegemônicas), auxiliá-los a reconhecer que as variáveis socioculturais afetam o estilo de vida das pessoas e que a comunicação eficiente depende da maneira como, culturalmente condicionadas, as pessoas pensam e agem. Para Mendes (2008, p. 65), “ser e agir de modo intercultural inclui a atitude de contribuir para que esse mundo que enxergamos, com todas as suas diferenças, transforme-se, torne-se também nosso, faça-nos os mesmos, diferentes”.

Durante todo o processo de aprendizagem, os alunos precisam se preparar para estarem abertos para o diálogo, trocarem experiências, respeitarem as diferenças, bem como avaliarem constantemente as suas crenças e posturas. Esse comportamento é o que possibilita a vivência intercultural e propicia a articulação de elementos que se dizem conflituosos, quais sejam, as relações entre dominador/dominado, desenvolvido/subdesenvolvido, falante nativo/falante não-nativo, padrão/não-padrão, eu/outro (MENDES, 2008). A abordagem intercultural, como sugere Mendes (2008), propõe aos aprendizes a construção de um terceiro espaço que promove experiências em zonas fronteiriças, de modo que os sujeitos não se acomodem em seu próprio lugar, mas criem um lugar de interlocução.

Todavia, não existem respostas prontas para a implementação de iniciativas no ensino/aprendizagem intercultural, já que esse tipo de ação em sala de aula é extremamente complexo e, por isso mesmo, requer que o planejamento didático, a estrutura e a avaliação de todo o processo sejam constantemente monitorados (MENDES, 2007). Entende-se com isso, que uma metodologia de ensino apropriada não depende somente dos conhecimentos teórico e acadêmico do professor, mas também do conhecimento que se tem das pessoas envolvidas. Sobre essa temática, Mendes (2007, p. 128) ressalta

que “diferentes contextos educacionais pressupõem diferentes situações de aprendizagem”, e ainda acrescenta que

[...] de acordo com uma perspectiva intercultural, o olhar de dentro, o conhecimento do que acontece em sala de aula entre professores e alunos, entre os alunos, entre os alunos e os materiais etc. constitui a principal fonte de respostas para que possamos construir procedimentos, abordagens e materiais didáticos que aproximem os nossos aprendizes da língua que queremos ensinar (MENDES, 2007, p. 130).

Tendo em vista o exposto, cumpre registrar que há uma tendência na área de LA em criar um espaço para a revisão dos cursos de formação de professores, seja de língua materna (LM) ou língua estrangeira (LE), posto que, infelizmente, “[...] a abertura epistemológica nos programas de graduação enfrenta enormes dificuldades devido a estruturas inflexíveis, hierarquizadas com rígidas fronteiras disciplinares guardadas, muitas vezes, por verdadeiras fortalezas epistemológicas, intransponíveis” (KLEIMAN, 2013, p. 56).

Sendo assim, os professores formados e em formação, em sua maioria, parecem não se sentir suficientemente preparados, nem em condições de tomar decisões sobre qual a melhor maneira de ensinar uma língua híbrida e sem referências culturais específicas como o inglês na atualidade, por exemplo, devido, entre outras coisas, à condição estanque dos currículos que, por sua vez, não conseguem responder às demandas da nova realidade que nos circunda. Mudanças futuras nesta seara específica, certamente, fazem-se necessárias para que tal desconforto possa ser superado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Existe uma profusão de vozes que clama por mudanças, e que luta pela adoção, por parte de pesquisadores e professores, de novas perspectivas que orientem as ações voltadas para o ensino/aprendizagem de LI. Por considerar que os modos de ensinar e aprender línguas já não podem mais ser vistos como empreendimentos isentos de conotações ideológicas e políticas é que os currículos de formação devem ser alvos de alteração.

Para a promoção de alternativas teórico-metodológicas adequadas, é preciso que o professor tenha autonomia, discernimento e capacidade de refletir a respeito dos problemas com os quais ele se depara em sua prática. Assim, torna-se urgente o declínio da proposta de aplicação de técnicas pré-estabelecidas que insiste em ensinar normativamente os fenômenos da linguagem e em abordar a cultura como um conjunto de traços característicos de determinado país ou grupo de falantes. Cabe destacar que o que se propõe “[...] não é uma rejeição de todas as normas e padrões, mas uma reavaliação de sua justificativa, e da suposição que um único padrão atende a todos os propósitos”⁶ (SEIDLHOFER, 2011, p. 60).

Faz-se necessário, então, superar as severas limitações sofridas por grande parte do trabalho desenvolvido em LA até o momento, para que seja possível a abertura de um

⁶ “[...] is not a rejection of all norms and standards, but a reappraisal of their justification, and of the assumption that one standard suits all purposes.”

espaço que favoreça um movimento incessante de reflexão-ação em torno da formação do futuro professor de línguas, no caso específico, de inglês. Além disso, perspectivas de ensino que considerem o novo estatuto de língua franca global da LI e o desenvolvimento da competência intercultural dos professores em formação como dimensões importantes, podem levá-los a adotar práticas mais reais de ensino voltadas para a diversidade da LI de forma mais crítica e consciente em seu futuro campo de atuação.

Para arrematar as considerações esboçadas neste trabalho, conclui-se que “a pesquisa em LA, com sua natureza intercultural, interlinguística e interdisciplinar, tem de transcender a abordagem positivista e experimentar outras possibilidades” (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 146). Em face deste escopo e alinhado às novas bases da LA aqui apresentadas, o que fica patente é que o paradigma de ensino que se propõe deve favorecer o distanciamento dos modelos linguísticos e culturais hegemônicos e viabilizar caminhos para que os docentes possam questionar, problematizar, reavaliar, recriar e reformular práticas que correspondam às verdadeiras necessidades dos aprendizes neste mundo em que as relações se reverberam local e globalmente. O mundo mudou. É preciso que, para sobrevivermos aos inúmeros desafios advindos de tal processo, nós, estudiosos da linguagem, mudemos também.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. Linguística aplicada, aplicação de linguística e ensino de línguas. In: _____. **Linguística Aplicada, ensino de línguas & comunicação**. Campinas: Pontes, 2005, pp. 11-21.
- BOHN, H. I. As exigências da pós-modernidade sobre a pesquisa em Linguística Aplicada. In: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Org.). **Linguística Aplicada e Contemporaneidade**. Campinas: Pontes, 2005, pp. 11-23.
- CANAGARAJAH, S. Negotiating the local in English as a lingua franca. **Annual Review of Applied Linguistics**, Cambridge, pp. 197-218, 2006.
- CELANI, M. A. A. Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada no Brasil. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. (Org.). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998, pp. 129-142.
- EL KADRI, M. S. **Atitudes sobre o estatuto do inglês como língua franca em curso de formação inicial de professores**. 2010. 212f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem), Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, PR, 2010.
- FABRÍCIO, B. F. Linguística aplicada como espaço de desaprendizagem – redescrição em curso. In: MOITA LOPES, L. P. da (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, pp. 45-65.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- JENKINS, J. **English as a lingua franca: attitude and identity**. Oxford: Oxford University Press, 2007.
- KLEIMAN, A. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, L. P. da (Org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola, 2013, pp. 39-58.
- KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. da (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 129-148.
- 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**. Campinas: Pontes, 2007, pp. 119-139.
- _____. Língua, cultura e formação de professores: por uma abordagem de ensino intercultural. In: MENDES, E.; CASTRO, M. L. S. (Org.). **Saberes em português: ensino e formação docente**. Campinas: Pontes, 2008, pp. 57-77.
- MOITA LOPES, L. P. da. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica – interrogando o campo como linguista aplicado. In: _____. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006a, pp. 13-44.
- _____. Linguística aplicada e vida contemporânea problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: _____. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006b, pp. 85-107.

_____. Da aplicação da Linguística à Linguística Aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. **Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009, pp. 23-50.

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, 2010, pp. 37-62.

OLIVEIRA, L. A. **Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias**. São Paulo: Parábola, 2014.

PENNYCOOK, A. A Linguística Aplicada nos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. (Org.). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998, pp. 129-142.

_____. Os limites da linguística. In: LOPES DA SILVA, F.; RAJAGOPALAN, K. (Org.). **A Linguística que nos faz falhar: investigação crítica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004, p. 3943.

PHILLIPSON, R. **Imperialismo linguístico**. Hong Kong/Oxford: Oxford University Press, 1992.

RAJAGOPALAN, K. Linguística Aplicada: perspectivas para uma pedagogia crítica. In: _____. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003, pp. 105-114.

_____. Línguas nacionais como bandeiras patrióticas, ou a Linguística que nos deixou na mão. In: LOPES DA SILVA, F.; RAJAGOPALAN, K. (Org.). **A Linguística que nos faz falhar: investigação crítica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004, p. 1138.

_____. Repensar o papel da linguística aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. da (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, pp. 85-107.

ROJO, R. H. R. A Linguística Aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, L. P. da (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, pp. 253-276.

SEIDLHOFER, B. **Understanding English as a lingua franca**. Oxford, UK/China: Oxford University Press, 2011.

SOUSA SANTOS, B. de. **Do pós-moderno ao pós-colonial: e para além de um e de outro**. Coimbra: Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, mimeo, 2004.

“AJUDE-ME A ENXERGAR!” RECONHECENDO A IMPORTÂNCIA DE UM CURRÍCULO DE BASE EM OBSERVAÇÃO NUM PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA PARA A SOCIEDADE GLOBAL

“HELP ME SEE”: RECOGNIZING THE IMPORTANCE OF A CORE CURRICULUM UNDER OBSERVATION IN AN ENGLISH TEACHER EDUCATION PROGRAM FOR GLOBAL SOCIETY

Ian Martin¹

RESUMO: A observação da sala de aula representa um elemento importante para a formação de professores. Em diferentes contextos, a observação tem sido usada para entender e refletir sobre a sala de aula e o papel do professor e tem sido adotada como requisito parcial da avaliação dos estágios supervisionados, nos programas de formação continuada de professores, na auto avaliação, entre outros. De maneira a contribuir no entendimento desta prática e na formação de futuros professores de língua inglesa para a sociedade global, este artigo descreve a prática de observação de um grupo de acadêmicos da Universidade York, Câmpus Glendon, em Toronto. Esta turma cursou o programa D-TEIL que visa o ensino de língua inglesa em contexto internacional, e que durante sua graduação passou por etapas em que eles precisariam desenvolver estratégias para observarem professores em salas de aula e, inclusive, a si mesmos enquanto alunos-professores em Cuba. Embasados em Kumaravadivelu (2012), sugere-se a utilização de suas macro-estratégias como ponto de referência inicial para uma atenção à prática de observação, e conseqüentemente incorporar elementos curriculares que compõe a formação de professores de língua inglesa.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo de Base; Formação de Professores; Sociedade Global.

ABSTRACT: Classroom observation represents itself as an important element to teachers' education. Within different contexts, observation has been used to understand and reflect on a classroom and on the role of the teacher and it has been adopted as a partial requirement on supervised *practicum*, continued teachers' education programs, self-evaluation and others. In order to contribute to the understanding of this practice and to the education of future English language teachers for the global society, this article outlines the practice of observation that has been conducted in a group of students at York University, Glendon Campus, in Toronto. This group had taken D-TEIL program which aims at teaching English in an international context and during their undergraduation, they have been through steps that they would need to develop strategies to observe classrooms teachers and even themselves as student-teachers

1 York University. E-mail: imartin@glendon.yorku.ca. Tradução: Tradução: Gustavo Henrique da Cunha Moura (mestrando UEMS)

in Cuba. As in Kumaravadivelu (2012), it has been suggested that his macro-strategies function as an initial point of reference to give a special attention to observation, and consequently to embed curriculum elements into the English language teachers' education.

KEYWORDS: Core Curriculum; Teacher Education; Global Society

INTRODUÇÃO

Tipicamente, existem quatro contextos possíveis em que a observação pode ser integrada no desenvolvimento de programas de professores em pré-serviço.

1. Observação por professores estudantes de salas de aulas autênticas;
2. Observação como parte de uma micro-aula em grupo, onde professores estudantes lecionam uns aos outros componentes de uma aula mais curta, seguidos de uma auto-observação e reflexões conjuntas;
3. Observação de um curto modelo de segmentos de aula realizados pelo professor já atuante (ou mostrado em vídeo) como parte de uma demonstração de uma sequência técnica;
4. Observação do professor estudante por um professor supervisor enquanto o aluno está lecionando uma aula ou parte dela como parte de um estágio, para avaliação, diagnóstico determinado ou, no espírito da visão de prática de Alistair Pennycook, para um suporte colaborativo.

Apesar do foco deste artigo ser o primeiro dos quatro tipos possíveis de observação, há vantagens em todos eles quando relacionados a um conjunto comum de conceitos, já que o objetivo principal de incluir treinamento de observação nos programas é, afinal, promover a prática de interrogar e criticamente interpretar suas próprias pedagogias emergentes ao desenhar os conceitos que foram desenvolvidos por meio de reflexão sobre suas experiências com os quatro tipos de observação no decorrer do curso.

Nosso certificado Glendon D-TEIL objetiva preparar alunos da graduação de Inglês ou Linguística Aplicada para ensinar Inglês em cenários internacionais onde a língua não é geralmente utilizada como língua majoritária, e inclui todos os quatro tipos de observação. Como ordenado pelo guia da Federação Canadense TESL, nosso programa exige que nossos estudantes observem um mínimo de 20 horas de aulas de uma segunda língua (além das 72 horas de contato do curso divididos em dois semestres) e então escrevam anotações para serem entregues para um comentário ou um feedback colaborativo do professor formador/instrutor de curso.

Também deve ser mencionado que nossos alunos vêm para o Programa de Certificado D-TEIL com uma experiência substancial de aprendizagem instruída da língua. Nossa faculdade, Glendon College, é um campus bilíngue (Francês-Inglês) da York University, e exige que todos os alunos atinjam certo nível de competência em cada uma das línguas oficiais do Canadá, e ainda, nossos alunos vêm para nós tendo passado muitas horas em níveis primários e secundários de aulas de francês como segunda língua (ou inglês como segunda língua, se eles são francófonos). Esta experiência

de aprendizagem de língua oferece a eles um material rico para reflexão. A primeira tarefa deles, de fato, sugere que eles acessem suas experiências passadas e escrevam sobre seus “sonhos e pesadelos” em aulas de línguas; uma avaliação baseada nas suas observações retrospectivas. Ainda, muitos estão atualmente matriculados em outras aulas de segunda Língua na universidade e, portanto trazem uma perspectiva de observação participativa para os componentes do curso D-TEIL.

A partir de então, a principal e inevitável questão que surge é: como ajudar professores estudantes a extrair valor potencial dos componentes observacionais do curso? Como trazer a observação da periferia para o centro da experiência em se tornar um professor de uma segunda língua ou língua estrangeira?

Dois princípios básicos de observação:

A distinção básica a fazer é entre observação ética e êmica; informações sobre a primeira se referem ao que é objetivamente disponível para o aluno observador que está de fora (não participante) de uma aula de língua real. O segundo se refere ao que pode ser extraído dos participantes da aula: o professor de língua e os aprendizes da língua. Uma segunda característica sobre nossa abordagem de observação é que ela convida os professores estudantes a se tornarem observadores etnográficos de contextos de situação e cultura em que as aulas ocorrem.

Para satisfazer essas exigências, nós questionamos que cada observação inclua um pré e um pós-estágio de aula. Uma entrevista com o professor cooperador (idealmente, ambos antes e depois da aula) e uma entrevista com um ou mais alunos (também antes e depois) é recomendada, desde que o sistema que adotamos, as três perspectivas da aula (do aluno, do professor e do observador), devem ser buscadas e gravadas. O pós-estágio inclui as reflexões do professor estudante, derivadas de anotações abrasivas escritas durante a observação da lição.

A dimensão etnográfica relaciona a ideia da língua da sala de aula como um espaço propositalmente desenhado, não apenas pelos professores das escolas, mas geralmente por sistemas intencionais de políticas de linguagem para dispor oportunidades de aprendizado aos alunos. O aluno etnógrafo-observador procura tentar documentar a intenção da política da linguagem escondida e a que não está na instituição sede, tal como, se relevante, qualquer política regional ou nacional ou tendências políticas que podem afetar uma aula. Duas questões chaves para iniciar são: (para os alunos) por que você estuda inglês? (para professores e instituições) por que esta escola ensina inglês e quais suas expectativas?

Desde que nossos professores estudantes são convidados a observarem uma variedade de aulas em que outras línguas, além do inglês, são ensinadas, tal como aulas no país onde nossas práticas de ensino ocorrem (Cuba), a dimensão etnográfica faz muito sentido. Nossa intenção é que o aluno observador adquira as habilidades e disposição para apreciar algumas das “redes contextuais” em que as aulas observadas estão encaixadas, já que (de acordo com os defensores de uma perspectiva ecológica em educação como Holliday, Tudor, Bronfenbrenne e van Lier) a língua em aula e seus modos de interação são um pequeno ecossistema de uma realidade mais ampliada.

AVALIAÇÃO DAS TAREFAS BASEADAS EM OBSERVAÇÃO DEDUTIVA DE WAJNRYB EM CATEGORIAS PRÉVIAS

Para os primeiros 15 anos de nosso programa, o componente de observação do curso baseou-se no clássico livro *Tarefas de Observação de Aulas*, de Ruth Wajnryb (1992, 2002). Este livro está estruturado como uma série de 35 tarefas de observações, agrupadas em seções ou sete áreas de foco: (i) o aprendiz (ii) língua (iii) aprendizado (iv) a aula (v) habilidades e estratégias da aula (vi) gerenciamento da aula (vii) materiais e fontes. Cada tarefa contém uma bagagem teórica que é seguida por uma afirmação do objetivo da tarefa, seguida do procedimento. Finalmente, uma questão de reflexão é proposta, que pode servir como base de uma discussão ou uma escrita refletiva.

Como exemplo da abordagem de Wajnryb, considere seu tratamento de “motivação”, que é tratado no foco de área da seção 1, “o aprendiz”. Aqui, “a motivação do aprendiz” é lidada com a seção 1.2, que se inicia com uma discussão em quatro parágrafos de, então, atuais abordagens a motivação (ex. aprendizes altamente motivados tendem a sincronizar seus papéis de acordo com o papel do professor”). O objetivo da tarefa que segue “encoraja (os professores estudantes) a considerar os aprendizes de um ponto de vista da sua motivação pessoal para a aprendizagem”. Então, o procedimento pede que o aluno observador colete dados de cinco comportamentos de alunos/papéis observados na aula e marque numa tabela o grau em que eles sincronizam e cooperam com o professor. A tabela possibilita que o aluno note o “tipo de motivação” (alto/baixo, instrumental/integrativo ou misture esses) lado a lado dos comportamentos observados de aprendizagem e convida o observador a comentar. Depois da aula, sugere-se que o aluno observador entreviste os estudantes para confirmar a validade das anotações, e considerar a importância da compreensão dos professores para com a motivação do aprendiz. Finalmente, há duas questões para reflexão: na primeira, o aluno observador é convidado a comentar sobre sua própria motivação, e na segunda, a considerar a relevância desta experiência de observação para seu modo de ensinar futuro.

Meus alunos têm basicamente se perdido nesse grupo de tarefas; deixando de lado o fato de que a teoria de motivação mudou substancialmente de categorias binárias oferecidas em 2002. Meus alunos acham basicamente impossível progredir de (a) perceber comportamento do aprendiz centralmente e colocar isso na tabela para (b) perceber o comportamento do professor periferalmente (o que eles não precisam colocar na tabela) para (c) perceber a relação entre o comportamento/papel do professor e os comportamentos/papéis dos alunos sincronizados para (d) perceber cada coadaptação somente para as propostas de analisar a motivação dos alunos para (e) refletir a pós-aula no significado desta observação para eles mesmos.

Uma das dificuldades de observar complexidades de uma sala de aula situa-se, como Wajnryb comenta, no fato de que qualquer atividade de aula poderia ser observada a partir dos diversos, se não todos, os sete focos de áreas de seu livro. Certamente, o exemplo acima poderia ser abordado em ambas perspectivas de “habilidades e estratégias de ensino” e “gerenciamento de aula” tal como “aprendizagem” e “o aprendiz”. Um problema, claramente, situa-se na natureza tripla de foco da tarefa de “sincronização do professor estudante”, que pode ser uma excelente tarefa num capítulo focado no discurso, mas simplesmente impossível de desenvolver se o foco está excessivamente sobre o aprendiz. No entanto, diante das complexas realidades de sala de aula, um

segundo livro de Wajnryb prioriza ordem ao invés de complexidade, único ao invés de múltiplas perspectivas, e poderia estar aberta a críticas que a desconexão de procedimento entre os elementos se primariam sobre a busca de um “padrão que se conecte”. Seu método pode ser considerado dedutivo, desde que ele se inicie da premissa de categorias derivadas de princípios teóricos sobre quais elementos devem estar logicamente presentes em qualquer aula de língua, precede e necessariamente modela a experiência observacional. Categorias focadas estritamente, propostas anteriormente a observação só podem acarretar o estreitamento da experiência observacional quando, especialmente no início do curso de formação do professor, o preferível seja a expansão de perspectivas.

Eu acredito que meus alunos também sentiram que ao atender um único ponto central de uma aula foi estranho, mesmo que por meio de um procedimento que misture informações éticas e êmicas. Uma questão que sempre surge é: “O que fazemos com o outro material que nós observamos, mas que não se encaixa no tópico do capítulo?” Minha resposta geralmente é de que eles devem pegar notas copiosas etnográficas, escrever a porção das notas que pertencem ao capítulo de Wajnryb no momento, e guardar o restante para os capítulos futuros. Eu acredito que tanto eu quanto meus alunos encontramos uma solução bem satisfatória.

E QUANTO À ABORDAGEM HOLÍSTICA PARA OBSERVAÇÃO?

No ano passado, um dos meus alunos neste curso, não satisfeito em lidar com as categorias de Wajnryb fragmentadas, me perguntou se ela poderia simplesmente coletar notas etnográficas em campo nos eventos que ocorressem nas salas de aulas que ela estava observando e então os escrevessem de acordo com o que ela julgava importante. Ela estava ciente das sete categorias de Wajnryb, mas não queria ser forçada por precisar focar em apenas um elemento por vez. Eu aprovei seu procedimento e quando ele me entregou as suas duas anotações das aulas (que criativamente abrangeu as sete categorias e além), eu pensei que nós tivéssemos aprendido um grande negócio. No entanto, eu senti como se eu não tivesse ajudado suficientemente a distinguir entre (a) nível puramente descritível de sua observação focada em um elemento (“o professor separou os alunos em grupos de quatro e discutiram o texto”) e (b) nível inferencial (“os alunos pareciam desinteressados no texto e gastaram todo o tempo falando sobre a noite passada em sua língua nativa”) ou (c) a interpretações pessoais holísticas “eu senti que a energia da classe estava baixa”. Esta abordagem holística do aluno teve vantagens nítidas. Ela evitou a dedutividade do problema, mas ainda houve dificuldades em conectar muitas percepções a padrões que poderiam – indutivamente a abduktivamente – levar eventualmente a afirmações conceituais capazes de “adequação descritiva” ou até mesmo “adequação explanatória” de eventos observados das aulas.

DE ONDE VÊM AS CATEGORIAS DE OBSERVAÇÃO?

No caso da estudante descrita acima, as categorias que ela usou eram principalmente, mas não exclusivamente, derivadas de pesquisa e conhecimento apresentados

nos livros. Sua primeira inovação foi usar as categorias ao invés de sensibilizar os conceitos que eram esperados de aparecer no curso da observação, mas não necessariamente em alguma ordem particular e provavelmente não em ordem em que eles são apresentados no livro.

Sua segunda inovação, relacionada à sua observação de que “eu acho que a energia da sala estava baixa”, é mais importante porque sua fonte não pode ser encontrada em nenhum lugar do livro, mas sim em sua extensiva e pessoal experiência na aprendizagem de uma língua, seu “conhecimento antes-formação”. Também, seu conhecimento de estudante de primeira língua (francês) que a ajudou a reportar a conversa dos alunos sobre a noite passada.

A importância de convidar os alunos a refletirem sobre suas experiências prévias de aprendizado de uma segunda língua tem sido reconhecido como aprendizagem de observação válida por professores em formação. Reconhecer o valor dessas experiências observacionais, quando trazidas à consciência por meio de discussão em sala e escrita de autobiografias de aprendizado de uma língua, não pode ser muito enfatizado como fontes autênticas de categorias de observação, particularmente categorias tipicamente de natureza diferente daquelas encontradas nos livros, especialmente os livros baseados na visão que língua em salas de aulas são, essencialmente, analisáveis por considerá-las como feitas para partes funcionais independentes ao invés de uma totalidade sistêmica em que as partes existem para e por meios de que cada um que se transforma em virtude de relação de todos. Aprender a observar uma aula de língua é uma questão de aprender a observar um tipo particular de um sistema complexo.

SALAS DE LÍNGUAS COMO UM SISTEMA COMPLEXO

A apreciação da complexidade necessária da sala de aula de línguas precisou esperar por linguistas aplicados se tornarem familiares com a teoria da complexidade e o pensamento ecológico e o conceito de sala de aula como um ecossistema, e para SLA mudar de metáforas mecânicas de input para metáforas ecossemióticas de reconhecimento. Larsen-Freeman e Cameron (2008) endereçaram o problema fundamental de “sobre o que focar?” ao responderem: “relações”. Seu cenário de conceitos sobrepõe os de Wajnryb que incluem alguns problemas ecológicos mais amplos, mas mais importantes, este problemas não são vistos como únicos nodos mas como subsistemas de uma sala como ecossistema inteiro:

- A segunda língua e seus recursos de discurso;
- O contexto sócio-político;
- A cultura da escola;
- O currículo nacional (ou equivalente);
- A aula;
- O professor;
- O aprendiz – o aluno individual, personalidade, motivação, e grupo de alunos (sub-grupos na sala) de toda a sala;

- O material do aluno; livros, computadores e etc;
- O ambiente físico da sala de aula.

Além disso, ao invés de ver estes como observados e analisáveis em seu próprio direito antes de, ou existentes independentemente antes de entrar nas relações de outros subsistemas, eles têm subsistemas como:

- Todos interconectados;
- Especialmente interconectados com a emergência de padrões de uso de línguas como vários subsistemas das salas envolvem e auto-organizam as mentes dos aprendizes (p. 230);
- Dinamicamente coadaptados; pelo qual cada mudança em um subsistema produz mudanças em outros. “Salas de línguas são cheias de pessoas se coadaptando – professores com alunos, alunos com outros alunos, professores ou alunos com contextos de aprendizagem”. (p.199);
- Sustentar a visão de que o ensino está gerenciando as dinâmicas da aprendizagem: “O ensino e a interação professor-aluno constroem e coagem o reconhecimento de aprendizagem das salas de aula”. (p. 200)

Salas de aulas, portanto, são ambientes que foram desenhados para providenciar uma variação de reconhecimentos potenciais para o aprendizado de uma língua. Esses podem, ou não, ser percebidos pelos aprendizes e, uma vez percebidos, podem possivelmente tornar incorporado (sem garantia de permanência) em outras fontes de produção de sentido e uso. Claro, é igualmente possível que os aprendizes perceberão como os aspectos do reconhecimento do aprendizado de uma língua do ambiente não foram destinados a essa proposta: na minha aula de português na semana passada, durante uma mini-palestra focada no professor sobre os muitos advérbios, ela disse “acrescentar” sufixos. Prestei atenção/vi como um reconhecimento do verbo “acrescentar”, que foi basicamente incidente para sua lição pretendida, mas para mim foi algo que aprendi. Se você for (ajudado a se tornar) um bom aprendiz de uma língua, você quase pode tornar qualquer coisa em reconhecimento.

UM ECOSISTEMA COMPLEXO (TAL COMO A LÍNGUA EM SALA DE AULA) PODE SER OBSERVADO, E SE SIM, COMO?

De acordo com Larsen-Freeman e Cameron, a resposta é sim, proporcionando:

- O observador entende que tudo está conectado, dinâmico e coadaptado.
- O foco de observação não deve ser subsistemas individuais (professor, alunos, aula, livros, etc.), mas relações entre elementos e aqui nós precisamos de bom vocabulário relacional. A teoria da complexidade propõe alguns termos relacionais, como reconhecimento, coadaptação, o termo “sincronização” de Wajnryb (entre professor e aluno), estabilidade e variabilidade, etc.
- O observador entende que o sistema opera em várias escalas, de individual para grupo, para a sala inteira, para a aula encaixada na escola, para uma mais ampla ecologia de país, par, orçamentos educacionais, guia curricular, e ainda o contexto

sociopolítico local, nacional e global. Qualquer uma dessas relações ecológicas pode e interagem com os sistemas de sala de aula.

- A língua na aprendizagem também é um sistema complexo, com problemas que surgem a respeito do grau em que normas do falante nativo e livros texto produzidos pelos centros são usados e desafiados.

Logo, observar uma sala de aula de língua por meio de lentes da complexidade exige ambos (i) lentes estereoscópica, que oferecem a habilidade de segurar uma visão de totalidade holística e integrada, e (ii) uma lente de aumento que faz com que o observador se atente aos detalhes significantes. Mas o que priorizar? Dois pensadores, Iain McGilchrist e Gregory Bateson têm respostas possíveis.

USE AMBOS OS HEMISFÉRIOS DO CÉREBRO: IAIN MCGILCHRIST (2009)

De acordo com McGilchrist, um psiquiatra escocês e antigo professor de Inglês da Oxford, baseando-se numa pesquisa sobre a lateralidade do cérebro, aponta que os nossos hemisférios esquerdo e direito têm compreensões, valores e prioridades diferentes. O hemisfério direito se vê como conectado ao mundo, enquanto o esquerdo se vê distante dele. Nós precisamos dos dois hemisférios para perceber tanto o holístico quanto os detalhes. Para observar o “tornar-se” de uma interação complexa, uma sala de aula de línguas precisa, ele discutiria, da nossa aquisição de percepção que se baseia em cada um dos nossos dois tipos de atenção do cérebro. Cada tipo reflete uma postura ou disposição ou personalidade do seu hemisfério do cérebro. O direito (em pessoas destros) veem totalidades integradas e tendem a buscar por relações e padrões. As percepções permitem o próximo tornar-se um Gestalt – um padrão de atividade tão integrado como se constituísse uma unidade com propriedades não deriváveis por uma simples soma de suas partes. O esquerdo tende a focar não nas totalidades, mas nas partes, e observam elas funcionando em sua própria forma.

No geral, de acordo com McGilchrist, os dois hemisférios precisam estar idem e apesar de seu paradigma de observação dos hemisférios do cérebro estar ilustrado principalmente por referência a percepção de pinturas, é similar para aquele que usualmente adota intuitivamente a observação em uma sala pela primeira vez. Observadores novatos naturalmente tentam um meio de fazer sentido no que está ocorrendo, quando ocasionalmente modelam certos detalhes do ambiente de sala de aula que eles veem e parecem importantes à sua atenção, com o objetivo de vir com uma compreensão emergente da sala de aula e a interação de professores e alunos como uma totalidade integrada. (McGilchrist, 2009)

PROCURE O “PADRÃO QUE CONECTA” (GREGORY BATESON)

“Qual é o padrão que conecta?” foi a famosa questão de Bateson, mas não foi uma que precisava ser respondida definitivamente, mas sim uma postura heurística a ser considerada pelo observador de sistemas complexos, em que o próprio observador foi inevitavelmente parte do sistema. Uma amostra de sua sondagem heurística por padrões são essas perguntas:

- Como o sistema trabalha?
- Como as diferentes partes do sistema se interagem?
- Quais são seus “meios de relações”?
- Como ele aprende?
- Como ele pensa?
- Qual o seu contexto?
- Qual a função de (qualquer parte) em relação à totalidade?
- Qual, então, o padrão de relações que conectam as percepções do observador com a totalidade?

Ele discutiu contra prestar atenção a qualquer aspecto da totalidade; ele nos exorta a tentar olhar para algo de um novo ângulo; tentar perceber de um meio diferente a buscar por maiores padrões. Acima de tudo, a questionar sobre o que se trata nosso modo de perceber que não nos faz enxergar (a totalidade)?

O estilo preferido de Bateson de reportar observações vem em forma de “metáfora”, em que o tema em discussão foi expressado como um diálogo entre duas pessoas (geralmente Bateson e sua filha) em que a conversação foi uma discussão de suas tentativas associadas de entender os padrões em que eles observaram, e apenas reconheceram que “incompletude” era uma parte necessária da tentativa, de ambos que são observados e o próprio processo de observação.

Bateson não lidou especificamente com observação em sala de aula, mas se ele tivesse feito, ele provavelmente teria realizado a partir de uma opinião cibernética. Ele teria se interessado em como os professores e alunos reconstruem seus mundos compartilhados e como suas relações foram um produto emergente de suas atividades, que são, ou pretendem ser, plausíveis no contexto em que a sala de aula era suposta a fazer: promover o ensino e aprendizagem da segunda língua.

Aprendizagem instruída de uma sala é um feito, e professores e alunos, no processo de realização de seus objetivos em algum modo que faça sentido para eles, tipicamente se engajam em ensino intencional e prática de aprendizagem em torno do “faz sentido” (ambas a segunda língua e os meios de se chegar ao objetivo de aprendê-la). Essas práticas exibirão certos padrões de comportamento interacionais específico do campo, mais ou menos previsíveis, típico de salas de aula (e diferente de interações em salas de emergências em hospitais ou reuniões de sócios de uma empresa) e esses padrões serão perceptíveis para observadores de fora com treinamento e preocupação pessoal com a área.

Nos termos de Bateson, uma sala de aula de língua cria o desdobramento de uma ecologia de mentes em ambos professores e alunos, que juntos cooperam na criação de sua ecologia particular. A sustentabilidade bem sucedida da ecologia depende dos muitos fatores, mas talvez essencialmente, da proposta da discussão em observação, na igualdade da direção do professor da atenção do aluno e comprometimento com uma coleção de oportunidades de pensamento e ação (reconhecimento) pretendidas para promover o aprendizado da língua. Os padrões que emergem dessa interação entre professor-aluno sobre os reconhecimentos são coisas da observação de uma sala de aula.

O STATUS PRINCIPAL DE HABITUS DO PROFESSOR DE INGLÊS GLOBAL

E sobre o conhecimento de professores experientes, suas práticas de tomada de decisão, seus meios de interação com alunos, seu discernimentos, estilos e maneiras, suas rotinas profissionais? O que é possível de ser observado? A resposta é: o *habitus* do professor.

Este termo, elaborado pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu se refere aos “sistemas do durável, disposições transponíveis, princípios generativos de distinto e práticas distintivas... [que] implementam distinções entre o que é bom e o que é mau, o que é certo e o que é errado...”

Este termo sócio psicológico foi escolhido pelo estudioso canadense em estudos de tradução Daniel Simeoni para ajudar a justificar os complexos processos de tomada de decisão. Aqui, o termo está sendo usado para se referir aos sistemas de conhecimento profissional e pessoal, crenças e valores que sustentam as práticas de professores de inglês globais, já que seu *habitus* não é menos importante do que de tradutores. O desafio é encontrar modos de observar e documentar *habitus* dos professores, muitos dos que se tornaram rotineiros e sem consciência.

COMPONENTE DE OBSERVAÇÃO DE SALA DE AULA DO PROGRAMA D-TEIL

Ao progredir nessa discussão, da perspectiva de Wajnryb por meio de categorias prévias, através dos argumentos de Larsen-Freeman e Cameron a favor das lentes complexas do sistema, e enriquecidos pelas perspectivas de percepção de McGilchrist e Bateson, e incluindo Simeoni em sua leitura de *habitus*, estamos prontos para focar em problemas práticos para nosso componente de observação de sala de aula no programa de Certificado D-TEIL: como essas perspectivas podem ser integradas num componente de observação de nosso programa de modo que ele dará um forte suporte o programa restante tal como ajudar nossos alunos extrair valor de suas experiências – 20 horas ou mais – de observar salas de aulas de língua autênticas?

Por muitos anos, uma base de guia teórico do programa D-TEIL tem sido a abordagem pós-método de B. Kumaravadivelu, especialmente Kumaravadivelu (2003) – *Beyond Methods: Macro-strategies for language teaching*. De certa maneira, os estudantes foram encorajados a enriquecer suas observações Wajnrybianas com referências adicionais a dois aspectos da abordagem pós-método: (i) microestratégias (manifestamente observadas a partir dos comportamentos de professores e alunos) e (ii) macroestratégias (componentes dos *habitus* dos professores capazes de ser serem inferidos a partir da observação ou confirmação de uma entrevista pós-aula).

Com seu livro *Language Teacher Education for a Global Society* (2012), Kumaravadivelu propõe um currículo para desenvolver futuras bases de conhecimento de professores de inglês globais e perspectivas globais. Este currículo encoraja programas como o nosso a oferecer oportunidades para professores de inglês global em formação a iniciarem a adquirir uma visão da sociedade global por meio de cinco perspectivas globais, denominadas pós-nacional, pós-moderno, pós-colonial, pós-transmissão e pós-método. Esses conceitos, Kumaravadivelu sustenta, “oferece compreensões que são úteis e utilizáveis na formação de professores de inglês na sociedade global”. (p.

11) Como cada uma dessas perspectivas é parte de um professor pensante em aprendizagem, eles são tidos como pertencentes a uma vida mental de dentro do professor tal como o ambiente sócio cognitivo complexo das salas de aula, escolas e comunidades onde a aprendizagem ocorre.

Mas essas perspectivas globais podem ser observadas? Elas podem não ser diretamente observadas como em salas com professores experientes, apesar de poderem ser inferidas a partir de ações e comportamento do professor em observação, já que elas representam um *habitus* de um professor de inglês experiente, e podem ser somente reveladas em entrevistas pós-aulas entre os observadores e o professor.

Num segundo nível conceitual na estrutura de Kumaravadivelu, as cinco perspectivas globais são tidas por serem notadas através de três princípios operacionais, que são “simbioticamente relacionadas às cinco perspectivas e que tem potencial de governar os processos e práticas da formação de professores de línguas” (p. 11). Esses princípios “oferecem um padrão que se conecta ao papel dos aprendizes, professores, professores formadores, prometendo uma relação que é simbiótica e um resultado que é sinérgico”. (p.12). Os princípios operacionais são:

- O princípio da particularidade (ou sensibilidade ao contexto local em que o ensino e a aprendizagem ocorrem)
- O princípio da praticidade relacionando as habilidades dos professores no uso de suas ferramentas preferidas para gerenciar a aprendizagem, “sua auto conceptualização e autoconstrução do conhecimento pedagógico” (p.13) e “sua própria teoria contexto-sensitivo da prática”.
- O princípio da possibilidade (esse é, Kumaravadivelu diz, “derivado principalmente da pedagogia crítica advogado pelo pensador educacional brasileiro Paulo Freire a seus seguidores”, e retrata o potencial do ensino de língua para fortalecer os aprendizes, para promover agência individual e formação de identidade, e para os professores de língua a transformarem a experiência de aprendizagem em um “instrumento de desenvolvimento de consciência socio-cultural”. (p.14)

Evidentemente, cada um dos princípios operacionais pode ser integrado na discussão de experiências anteriores de aprendizado de língua dos professores, ambos positivos e negativos. No nosso programa particular, as reflexões de nossos alunos sobre seu aprendizado de francês ou espanhol como segunda língua ou língua estrangeira geralmente revelam distinções significantes entre a natureza das perspectivas globais incorporadas no ensino destas línguas (modernistas) e do (pós-modernista) inglês global.

Logo, tanto perspectivas globais como princípios operacionais poderiam ser parte de um *habitus* complexo e adaptativo de um professor de inglês global, a pode ser reveladores por meio da tarefa de observação. Estes, somados a pesquisa de um ambiente local em que as observações ocorrem, são centrais para uma caixa de ferramentas conceituais para serem utilizadas num programa de formação de professores de línguas para o inglês global, inspirado em Kumaravadivelu, tal como o nosso.

APLICANDO A BORDAGEM DE KUMARAVADIVELU NA SALA DE AULA: UM MODELO MODULAR

O currículo de Kumaravadivelu, “erguido sobre os pilares das perspectivas globais e dos princípios operacionais” (2012:17), é uma rede de subsistemas mutualmente reforçados que são empenhados numa interação dialética que resulta na aprendizagem e ambiente de ensinos holísticos” (2012: 18).

Existe cinco subsistemas para o modelo curricular, mas o foco do presente artigo é sua aplicabilidade para o componente de observação de sala de aula do currículo.

Os cinco elementos – referidos como KARDS – são expressos como verbos de percepção e ação por sua forma:

- *Knowing* – refere-se à combinação dos três tipos de conhecimento do professor: bagagem de conhecimento profissional; conhecimento de procedimento (de como gerenciar o ensino e aprendizagem na sala); e o conhecimento pessoal do professor (seu senso de plausibilidade, garantido na experiência ou modos pessoais de se conhecer)
- *Analyzing* – refere-se à prática de análise das necessidades dos aprendizes pelo professor; sua motivação (seu senso de Auto em relação à língua); sua autonomia (sua habilidade em cobrar sua própria aprendizagem; sua habilidade de tomar vantagem do reconhecimento em sala de aula para sua assimilação da língua em aprendizagem)
- *Recognizing* – refere-se ao reconhecimento do professor da sua auto-docência, sua identidade, crença e valores, que são constantemente renovados ao longo do desenvolvimento de sua própria identidade nas realidades locais, nacionais e globais complexas.
- *Doing* – refere-se ao conjunto de macro e micro estratégias que tornam o a teoria de prática pessoal do professor que é construído com o tempo por meio de experiência, reflexão e diálogo profissional com você mesmo e com outros (incluindo ir a conferências, leitura de literatura profissional, refletir sobre e relacioná-la com seu contexto particular). No programa D-TEIL, nós expomos aos alunos 10 macro estratégias pós-métodos como no livro de Kumar (2003), e no componente instrucional do curso, os alunos são expostos a uma variedade de micro estratégias que podem restabelecer uma ou mais macro.
- *Seeing* – Baseado em teorias de como a percepção guia a construção teórica, Kumaravadivelu distingue entre “seeing” descritiva em primeira ordem (seeing-in), de uma segunda ordem pelo modo de como vai além da descrição para uma reflexão e análise. Com esse modo de “seeing” (seeing-as), o observador interpreta os eventos da sala de aula em termos de própria compreensão do ensino e aprendizagem de uma segunda língua. O observador novato pode se basear em perspectivas teóricas e modelos obtidos em qualquer local do currículo, tal como suas experiências anteriores. Finalmente, existe uma terceira meta de “seeing” que envolve uma dimensão crítica, em que o observador é apto a fazer sentido do “que acontece dentro e entre as pessoas da sala de aula” (ATEVICK, 1980). É um modo de enxergar nas relações entre os complexos subsistemas de uma sala de aula. Deste modo de “seeing” é referido como Seeing-that, e é o nível

em que o observador pode ser dito estar desenvolvendo uma teoria pessoal de prática em sala.

Com os cinco elementos, o modelo modular de Kumar oferece aos formadores de professores de língua e novos professores um esquema de cinco áreas de focos que podem ser observados e que tem potencial de assistir observadores a virem a conhecer o *habitus* do professor. No entanto, para que esse potencial se realize, e de acordo com o tripé de McGilchrist e a busca por padrões de Bateson, o primeiro passo para qualquer prática de observação deve ser a fase que tende a holística e relacional antes de entrar a fase que seleciona um foco para análise específica.

Nós discutimos o elemento *Seeing* em mais detalhes do que os demais, já que *Seeing* é uma componente curricular num programa que prepara professores de língua inglesa globais que focam ambas práticas (*habitus*) do professor observado (como o professor observado enxerga seus alunos e sua aprendizagem) e da aquisição da habilidade de enxergar do aluno observador. Ambas visões holísticas e focadas são, ou podem se tornar, parte de uma prática. Para o professor, claro, enxergar os alunos é um mecanismo de feedback essencial, que permite o *habitus* adaptativo e complexo do professor se um que na verdade se adapta aos alunos. É essencial para interação cibernética da sala de aula para funcionar, e claro num professores experiente, com um *habitus* bem desenvolvido e identidade, enxergar (nos três modos) é potencialmente profundamente conectado com cada um dos outros quatro elementos de seu modelo modular.

OBTER NOTAS ETNOGRÁFICAS: PERSPECTIVAS GLOBAIS E PRINCÍPIOS OPERACIONAIS

A observação de sala de aula exige um método para se obter notas etnográficas. Mais do que entrar em sala, o observador precisará passar pela fase de aquisição de uma imagem geral do ambiente – por exemplo, a escola, seu currículo, e sua política em relação à aprendizagem do inglês, e “quem são os alunos/quais suas tarefas?”. Uma vez dentro da sala, como sugerimos, o observador interessado em encontrar sua relevância ao observar “tudo” precisará proceder a partir de ter um senso geral do plano social e físico da sala de aula como configuração para potencial reconhecimento, tal como um senso geral dos alunos e seus padrões de interação com o professor.

Quando um senso geral preliminar das coisas emerge, padrões de expectativas são criadas, e ajudam o observador a começar a prestar atenção nas atividades e interações que conformam ou, mais interessantemente, não se conformam com aqueles padrões. Em qualquer evento, ter um senso global das coisas primeiro permite o observador a ser seletivo no que deve ser notado e escrito como notas de campo.

Não parece, na literatura de observação de sala de aula, que exista um método comum e acordado de se escrever essas notas. No entanto, em nosso programa, seguindo o tripé de análise *seeing* (descritivo-refletivo/analítico – abduutivo – teórico), nós recomendamos que nossos alunos iniciem por dividir as páginas de seus cadernos em duas colunas. A coluna da esquerda é para anotação de suas notas de campo. Assim que a lição se desenvolve, e como a coluna da esquerda deve ser preenchida com suas observações, tipicamente descritores de primeiro nível, o observador pode

começar a apontar algumas descrições que merecem uma reflexão adicional/comentário analítico num futuro próximo. Nossa atual prática recomendada é para alunos observadores usarem um asterisco (*) num dos pontos de observação que requerem análise ou reflexão. [veja o appendix???

A coluna da direita é o espaço para se escrever os comentários refletivos/analíticos, e, portanto, as notas de campo contêm duas colunas, cada uma representando um modo de enxergar os eventos da sala de aula. Quando as notas são escritas num relatório final, existe a oportunidade do observador de adicionar um terceiro nível (*seeing that*), que poderia representar a teoria emergente por parte do observador.

Neste terceiro nível, o observador poderia começar a referenciar as cinco perspectivas globais e os três princípios operacionais, já que o conjunto de considerações estão, de alguma forma, observáveis ou inferenciais por meio das reflexões já elaboradas, mas além disso podem estar entre os problemas endereçados numa fase de entrevista pós observação com o professor e os alunos. No rascunho final de observação, este material de entrevista pode ser incluído no ponto em que a atividade ocorreu.

O MODELO MODULAR KARDS

A combinação dos cinco subsistemas KARDS, interpretados pelos três níveis do *seeing* e mapeados através das três perspectivas do professor, alunos e observado, poderia, com suas 45 falhas na grade completamente específica, guiar-nos a um esquema de observação que competiria com alguns dos complexos esquemas de pesquisa em observação quantitativo dos anos 80.

Mas a intenção modular é qualitativa e não quantitativa e o alunos observador, que já escreveu um pequeno comentário sobre certo item nas suas notas, e que adicionou um código marcador se um princípio particular está saliente, pode ser então treinado a examinar os itens marcados e codificá-los de acordo com sua relevância para o sistema KARDS.

Na prática, o "D" (*doing*) tem seu próprio sistema de código, refere-se as macro-estratégias. Portanto, ao invés de codificar todas as atividades de tipo "D", o observador pode codificar cada ato de ensino micro-estratégico marcado para uma específica macro-estratégia que ele exemplifica.

AMOSTRA DE COMENTÁRIOS DE OBSERVAÇÃO MARCADOS USANDO O SISTEMA KARDS, NOS TRÊS NÍVEIS DE SEEING

Quando o tempo real de observação é completado, felizmente com a entrevista com o professor, o tempo é de olha para trás nos asteriscos e adicionar um comentário breve e rapidamente codificá-los. No nível de descrição (*Seeing-in*), o observador codificaria certos itens, de acordo com o sistema KARDS, utilizando codificador macro estratégico para o *doing*. A seguir, o esquema pelo qual os três níveis de *Seein* são tratados diferentemente na prática de anotações de campo.

- No nível *Seeing-in*, eventos típicos que merecem marcadore com um (*) na coluna da esquerda:

Knowing (K) nota ocasiões quando o professor recria conhecimento profissional, de procedimento e pessoal.

Analysing (A) nota ocasiões do professor analisando as necessidades dos alunos, prestando atenção a sua motivação, e oferecendo encorajamento ou conselho em como melhorar sua aprendizagem.

Recognizing (R) nota ocasiões do professor que expressam seu auto-docência, identidade, crenças ou valores, se durante o curso da lição ou durante a entrevista pós-aula.

Doing (D) nota o desenho e gerenciamento da aula e dos componentes da aula, pontos de decisão, evidência de estilo pessoal de ensino, e os valores macro-estratégicos das micro-estratégias do professor.

Seeing (S) nota ocasiões em que o professor decreta comentários sobre os processos da sala de aula ou claramente muda o curso ou desvia do plano como resultado de uma percepção ou feedback do aluno.

- No nível de *Seeing-as*, o modo de enxergar estabelecido na própria experiência do observador e sua habilidade de notar diferenças; possivelmente padrões estão emergindo. Itens que já foram marcados agora merecem um breve comentário interpretativo; por exemplo:

Ocasões de *Knowing* e como eles contribuem para a atmosfera da sala de aula, revelam um aspecto da bagagem e estilo metodológicos do professor; aspectos de conhecimento profissional sustentando rotinas, decisões, etc.

Analyzing (A) nota a presença do papel meta do professor, um que analisa as necessidades, atende a motivação se providencia conselho em como aprimorar o aprendizado, em relação a um ou mais aprendizes que pedem por ajuda, ou em relação a uma atividade em particular, tarefa ou dificuldade de aprendizagem ou novidade.

Recognizing (R) nota ocasiões e padrões do professor (ou aluno) dando voz a sua auto-docência, identidade, crença ou valores (aprendendo o Auto no caso do aluno) em relação a outro aspecto de uma sala em andamento com atividade ou pontos de decisão. Também, um professor extraindo expressões do aluno dessas dimensões de sua experiência no aprendizado.

Doing (D) comenta na importância, saliência, padronização de ocasiões de certas macro-estratégias, de acordo com a atual ocasião e seu uso.

Seeing (S) comenta no que pode ser visto/inferido/repostado da perspectiva do professor da perspectiva do aluno e a extensão que elas são relacionadas, se não, a extensão em que existe evidência do professor fazendo ajustes durante a lição para evitar desencontros de percepção.

- No nível *Seeing-that*, nós temos um modo de enxergar o que guia o observador na análise de suas anotações (com os itens marcados acompanhados por uma breve nota interpretativa) e, tecendo observações e notas em uma Reflexão de Observação num papel separado ou caderno, um texto que permite o observador desenvolver ou no mínimo iniciar a apontar uma teoria de prática pessoal e colocar em uso modelos teóricos que ele/a foi exposto na teoria da fundação do currículo dos cursos.

ADICIONANDO ÊMICO AO ÉTICO: INCLUINDO PERSPECTIVAS PÓS AULA DOS ALUNOS E PROFESSOR OBSERVADOS

O módulo KARDS que exige que as perspectivas de ambos professores e alunos sejam obtidos é *seeing*. Kumaravaduvelu discute que tal visão estereoscópica é necessária, e nós também discutiríamos que entrevistar o professor e alguns participantes, e sem contar os processos de pensamento êmicos (de quem está dentro) e orientações de valor dos professores e alunos, o valor etnográfico do exercício de observação é incompleto.

Desde que muito do que acontece em sala não é diretamente disponível para observação, entrevistas são necessárias para tanto confirmar as inferências do observador quanto solicitar vozes dos participantes, que depois de tudo, não são meros objetos do esquema do observador, nem se veem como tal, mas são a principal razão da existência de uma aula e principais protagonistas. Também poderia muito bem ser que, ao interagir com o observador, mesmo que um aluno observado, ambos professor e alunos poderiam aprender algo sobre eles mesmos e sua interação.

Ao final de cada aula dada por nossos alunos do programa D-TEIL durante nossa prática internacional em Cuba, por exemplo, nós construímos um período de dez minutos de diálogo entre os alunos cubanos e os canadenses em que juntos acessaram a lição e ofereceram comentários e sugestões. No fim de cada aula dada por um experiente professor cubano e um professor estudante canadense, tem uma conversa de 10 minutos em que os professores cubanos lhes dão comentários sobre a lição recentemente completada, ressaltando aspectos particulares salientes que os canadenses poderiam ter esquecido.

CONCLUSÃO: EM VISTA DE UM CURRÍCULO PARA O COMPONENTE DE OBSERVAÇÃO DE UM PROGRAMA ELT GLOBAL

O conjunto de ideias expostos acima foram operacionalizados pela primeira vez em nosso curso (pós-)método em 2015-2016, oferecido em Toronto, e seguido por uma prática em Cuba. Num artigo subsequente, nós pretendemos analisar de perto a extensivo número de dados coletados:

- Uma reflexão sobre uma experiência pessoal como aprendiz de uma língua (os sonhos e os pesadelos)
- Por meio de um grande grupo de observações de aulas em vídeos, alunos são introduzidos a abordagem dos três estágios e produzem reflexões sobre aulas observadas: decidindo o que incluir nas anotações, o que marcar, como anotar os itens marcados e como transformá-las em reflexões. Estes estágios expandem os três modos *Seeing* (dados: duas reflexões escritas, entregues com as anotações)
- Mover de observações de grupo para observações individuais (aulas autênticas), usando a abordagem dos três estágios. (dados: quatro reflexões escritas, duas entregues acompanhadas das anotações.)
- Incorporar elementos dos componentes de observação em outros componentes de outros currículos, tal como micro aulas em pares e planejamento, em que auto-observação precede a observação do outro.

- (na semana I da prática internacional): duas reflexões escritas sobre as aulas cubanas.

Por meio de extensa ênfase no componente de observação, é pretendido que os alunos em pré-serviço internalizem um modelo teórico em que eles sejam encorajados a desenvolver seus próprios princípios de Seeing-that em suas práticas. Os dados coletados a partir do componente prática-ensino do curso serão analisados para ver o quanto o ganho na caixa de ferramentas por observar outros é robusto suficiente para servir de modelo para eles se observarem.

O autor está imensamente grato pelos comentários críticos no rascunho desse artigo de Brian Morgan, meu próximo colega em Glendon/York e colaborador no Certificado D-TEIL, tanto no Canadá quanto em Cuba, e a B. Kumaravadivelu, por sugerir (para Brian) que seu livro de 2012 é um ponto inicial para pensar sobre levar a observação a sério.

REFERÊNCIAS

- BAILEY, K. M. et al. **The language learner's autobiography**: Examining the "apprenticeship of observation". In.; FREEMAN, D.; RICHARDS, J. C. **Teacher Learning in Language Teaching**. Cambridge: Cambridge U. P. pp. 11-29, 1996.
- BATESON, G. **Mind and Nature**: A Necessary Unity. New York: Ballentine Books, 1979.
- BATESON, N. **An Ecology of Mind**: A Daughter's Portrait [film] www.anecologyofmind.com, 2010.
- CASSELLS JOHNSON, D. **Language Policy**. Palgrave MacMillan, 2013.
- CROOKES, G. **A Practicum in TESOL**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- FREEMAN, D. "The 'unstudied problem': Research on teacher learning in language teaching". In.: FREEMAN, D.; RICHARDS, J.C. (eds.). **Teacher Learning in Language Teaching**. Cambridge: Cambridge U. P. pp. 351-378, 1996.
- FREEMAN, D.; RICHARDS, J. C. **Teacher Learning in Language Teaching**. Cambridge: Cambridge U. P., 1996.
- GALEANO, E. **El libro de los Abrazos** (D.F. Mexico: Siglo XXI), trans. Cedric Belfrage as *The Book of Embraces* (1992: Norton Paperbacks), 1989.
- GUTIERREZ ALMARZA, G. "Student foreign language teacher's knowledge growth". In.: FREEMAN, D.; RICHARDS, J. C. **Teacher Learning in Language Teaching**. Cambridge: Cambridge U. P. pp. 50-78, 1996.
- GUZMAN, M-C.; HEBERT, L. **The View From the Agent**: Daniel Simeoni's Traductologies. Toronto: Editions GREF, 2015.
- HUMARAVADIVELU, B. **Beyond Methods**: Macrostrategies for Language Teaching. New Haven and London: Yale University Press, 2003
- HUMARAVADIVELU, B. **Language Teacher Education for a Global Society**: A Modular Model for Knowing, Analyzing, Recognizing, Doing and Seeing. New York and London: Routledge, 2012.
- LARSON-FREEMAN, D.; CAMERON, L. **Complex Systems and Applied Linguistics**. Oxford: Oxford U.P., 2008.
- MCGGILCHRIST, I. **The Master and His Emissary**: The Divided Brain and the Making of the Western World. New Haven and London: Yale University Press, 2009.
- PENNYCOOK, A. "Critical Moments in a TESOL Praxicum". In.: Norton, B. and Toohey (eds.) **Critical Pedagogies and Language Learning**, 2004.
- IMEONI, D. "The Pivotal Status of the Translator's Hiatus". In.: GUZMAN, M-C.; HEBERT, L. **The View From the Agent**: Daniel Simeoni's Traductologies. Toronto: Editions GREF. pp. 101- 153. 1998, 2015.
- STEVICK, E. **Teaching Languages**: A Way and Ways. Boston: Heinle, 1980
- VAN LIER, L. "Observation from an Ecological Perspective". In.; **TESOL Quarterly** v. 31, n. 4. Pp. 783-787, 1997.
- WAJNRYB, R. **Classroom Observation Tasks**. Cambridge: Cambridge University Press. 1992, 2002.

INGLÊS PARA CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL I NOS SISTEMAS APOSTILADOS DE ENSINO: INSTRUMENTAL OU TRANSFORMADOR?¹

ENGLISH FOR YOUNG LEARNERS IN PRIMARY SCHOOL IN THE EDUCATION SYSTEMS OF BOOKLETS: INSTRUMENTAL OR TRANSFORMATIVE?

Ticiane Rafaela de Andrade Moreno²

Juliana Reichert Assunção Tonelli³

RESUMO: O propósito deste artigo é analisar duas coleções didáticas de inglês para o ensino fundamental I de sistemas apostilados de ensino sob as óticas de aprendizagem e linguagem. As teorias mais recentes da linguística aplicada apontam um ensino de língua inglesa para crianças, pautado pelo sociointeracionismo, aprendizagem significativa (TONELLI, 2007), currículo espiral (TONELLI; GIMENEZ, 2013), desenvolvimento integral do indivíduo (ROCHA, 2007a, 2008; TONELLI; GIMENEZ, 2013), Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) (TAMBOSI, 2007), língua em uso e letramentos (ROCHA, 2007a, 2007b, 2008, 2009, 2010), o que muito dista da realidade dos materiais mais próximos de perspectivas comportamentais da aprendizagem e estruturais da linguagem. Questionamos, então, qual a qualidade do ensino de língua inglesa para crianças que, de fato, adentra as salas de aulas, visto que o livro didático/apostila é utilizado para além de seus propósitos como ferramenta e instrumento didático, aproximando-se mais de objeto de autoridade no contexto escolar (SOUZA, 1999).

PALAVRAS-CHAVE: Língua inglesa para crianças; Sistemas apostilados de ensino; Ensino e aprendizagem.

ABSTRACT: The purpose of this paper is analyzing two didactic collections of education systems of booklets aimed to the Primary Years of Elementary School through the learning and teaching optics. The most recent theories of Applied Linguistics point at an English teaching for Young Learners based on sociointeracionism, meaningful learning (TONELLI, 2007), spiral syllabi (TONELLI; GIMENEZ, 2013), whole person learning (ROCHA, 2007a, 2008; TONELLI; GIMENEZ, 2013), Zone

¹ Este artigo é uma expansão do tema desenvolvido em monografia apresentada à Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras, da Universidade Estadual de Londrina (MORENO, 2014), sob orientação da professora Dra. Marta A. Oliveira Balbino dos Reis, fruto de reflexões conjuntas com a coautora.

² Universidade Estadual do Norte do Paraná.

³ Universidade Estadual de Londrina. teacherjuliana@uol.com.br

of Proximal Development (ZPD) (TAMBOSI, 2007), language in use and literacies (ROCHA, 2007a, 2007b, 2008, 2009, 2010). On the other hand, the materials are far away from these conceptions and are closer to the behaviorist perspective in the learning view and the structural perspective in the language view. We question, then, what is the quality of English for Young Learners is in fact inside the classrooms, since the textbook/booklet is used beyond of its own purposes of didactic tool and instrument, as it gets the connotation of an authority object in the school context (SOUZA, 1999).

KEYWORDS: English for Yong Learners; Education Systems of Booklets; Learning and Teaching.

INTRODUÇÃO

O contexto analisado por esta pesquisa é o ensino de língua inglesa para crianças⁴ (LIC) dentro do panorama brasileiro, cujo interesse em nível mundial vem aumentando em decorrência da velocidade das mudanças trazidas por meio da globalização (ROCHA, et al, 2010). O inglês é tido como uma *commodity* (RAJAGOPALAN, 2013), ou seja, como um instrumento de acesso a outras camadas sociais e de prestígio pela sociedade, seja dentro do contexto nacional ou do global. Para tanto, dentro da lógica da competição e do lucro, a aprendizagem desse idioma deve se dar o quanto antes. Portanto, é senso comum que ensinar o inglês desde a mais tenra infância amplia o *background* desses indivíduos na sobrevivência nas exigências da globalização de mercado.

Podemos perceber as desigualdades socioeconômicas, como a mercantilização da língua e o poder e o prestígio dela em detrimento de outras, que levam à procura do inglês em primeiro lugar, também o acompanham dentro de sua implementação no cenário de LIC. Enquanto no setor privado já é prática comum, no setor público, ainda se dá de forma descontínua e difusa (ROCHA; TÍLIO, 2009). Podemos apontar, de um lado, os institutos de língua com suas estratégias comerciais, a expansão das escolas bilíngues e internacionais e as escolas privadas de ensino regular que cada vez mais investem no ensino de LIC; e, do outro, as iniciativas fragmentadas de algumas prefeituras para oferecer o ensino de LIC na escola pública (RAMOS, 2007), bem como o projeto Inglês Anos Iniciais,⁵ que oferta a disciplina em algumas escolas estaduais de São Paulo que têm o segmento de anos iniciais do ensino fundamental.

Tal cenário não oportuniza, do nosso ponto de vista, o ensino de LIC de forma igualitária, o que é, no mínimo, excludente e contraditório (GIMENEZ, 2010). Uma das causas dessa oferta desigual é a ausência de documentos oficiais que norteiem o ensino com concepções teórico-práticas, explicitadas para um ensino democrático de LIC (ROCHA; TÍLIO, 2009; ROCHA, 2010), pois isso permite que as decisões fiquem a cargo dos contextos locais, e, embora acreditemos que é preciso que o currículo parta das

⁴ Para o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), é considerada criança a pessoa com idade inferior a 12 anos.

⁵ O projeto era fruto de uma parceria com o Ministério da Educação e Cultura da Holanda, com assessoria da Universidade de Ciências Aplicadas de Roterdã (RUA), concretizado em algumas escolas piloto. A partir do ano de 2016, a parceria foi rompida e o projeto passou a se denominar "Inglês Anos Iniciais".

realidades locais, os objetivos e os propósitos políticos do ensino de LIC precisam estar orientados com a mesma direção da formação cidadã. Como a língua estrangeira só se torna obrigatória a partir dos anos finais do ensino fundamental, não há documentos oficiais que sustentem o ensino desta para crianças, não há parâmetros que a norteiem, guias curriculares, nem conseqüentemente uma formação de professores específica (CRISTOVÃO; TONELLI, 2010; RINALDI, 2011).

O ensino de LIC acaba, portanto, constituindo-se de atos individuais e descontínuos, os quais terminam, muitas vezes, por recorrer a práticas referentes ao ensino com outras faixas etárias, acompanhamento irrefletido do livro didático, incorporação da experiência de outros docentes, etc. Como ressalta Santos (2010, p. 164), “práticas isoladas e puramente desenvolvidas com base no senso comum, sem qualquer tipo de investimento por parte do governo local”. Portanto, torna-se muito recorrente que estudantes concluam a educação básica sem um conhecimento satisfatório de inglês, o que corrobora a crença de que *língua estrangeira não se aprende na escola* (RINALDI, 2011; ROCHA, 2010) e leva os alunos com melhores condições econômicas a, posteriormente investir em cursos de idiomas e intercâmbios.

A privação do ensino de LIC não se dá somente pelo fato difundido socialmente da oportunização de empregos e viagens para o aluno, mas principalmente pela presença rarefeita da fomentação de uma consciência crítica, humana, solidária, cosmopolita, plurilinguista e multicultural que o leve a práticas transformadoras na sociedade atual. Logo, o ensino de LIC deve permitir o aluno a alcançar os textos que circulam socialmente e compreender seu funcionamento de forma crítica (ROCHA, 2010). Além disso, a busca e a compreensão do outro deve ser objetivos do ensino de LIC, assim, a identidade do aluno também poderá ser percebida mediante pontos em comum com tantas diferentes individualidades que o circundam, mas também pelas suas diferenças que devem ser respeitadas. Dessa forma, a identidade não será algo estanque, mas sim uma modificação contínua que ampliará os horizontes. O ensino de LIC prima pelo “contato entre as diferenças, com vistas à (re)construção de novas identidades e conhecimentos que viabilizem o contínuo engajamento do indivíduo em novos discursos” (MOITA LOPES, 2003 apud ROCHA, 2010, p. 09)

Mediante o exposto, nesta pesquisa analisamos duas coleções didáticas de sistemas apostilados de ensino de LIC para o ensino fundamental I (EFI): a Coleção A e a Coleção B. Colocando frente a frente o manual do professor e o livro do aluno, procuramos por visões de linguagem e de ensino e aprendizagem contidas nos discursos e nas práticas dos referidos materiais com vistas a investigar aquelas que sustentam os materiais analisados acerca do ensino de LIC.

Confrontamo-los com pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam pesquisas contemporâneas na área da linguística aplicada sobre o ensino (TONELLI, 2005; ROCHA, 2006, 2010; FORTE, 2010; SCHEIFER, 2008, por exemplo) e a produção de materiais didáticos para LIC (LIMA, 2011; ROCHA et al, 2006; MACHADO, 2008; GIESTA, 2007, para citar alguns), as quais indicam que a importância do investimento e da preparação de materiais didáticos para aquela atividade é essencial na prática de sala aula, especialmente se consideradas as especificidades inerentes ao contexto em tela (SANTOS, 2010; ROCHA, 2009).

ENSINO DE LIC: PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Apresentaremos nesta seção alguns dos pressupostos teórico-metodológicos desejados a serem contemplados no ensino de LIC pelas pesquisas na área da linguística aplicada na contemporaneidade em relação ao ensino e aprendizagem e à linguagem. Dentre eles, podemos apontar a visão sociointeracionista de aprendizagem, aprendizagem significativa, currículo espiral, desenvolvimento integral do indivíduo, Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), língua em uso e letramentos.

Ao tocarmos no cerne da interpretação sociointeracionista da linguagem, é imprescindível apresentarmos alguns conceitos expostos por Vygotsky. Os conceitos inovadores, trazidos pelo psicólogo russo Vygotsky no século XX, mudaram a forma de compreensão e interpretação da aprendizagem e da aquisição da linguagem, dos quais podemos destacar: o ser humano como ser social, modificador do seu meio e modificado por ele; a história e cultura das comunidades como forma de desenvolvimento mental por meio da plasticidade cerebral; a interação do homem consigo e com sua cultura por meio de ferramentas e signos; a linguagem como uma de suas formas mais elaboradas, que, embora não seja a reprodução do pensamento, está a seu serviço de alguma forma (REGO, 2001).

Tais estudos deslocam o eixo da aprendizagem de algo individual, biológico ou puramente relativo ao meio para uma percepção da cultura e do social como construtores do homem com seu aparato físico e mental que lhe proporcionará maneiras de desenvolver-se em sociedade, enquanto a desenvolve. Para tanto, o conceito de interação é essencial, pois é por meio dela que o ser humano aprende, muito antes de possuir instrução formal. Para reduzir a artificialidade da escola, é preciso que suas práticas também remontem a interações na forma de atividades cooperativas e conjuntas (TONELLI, 2007), que não sejam meramente o trabalho em grupos ou duplas, mas significativas, qualitativas e propositadas (ROCHA, 2007a; TONELLI; GIMENEZ, 2013). Ou seja, que proporcionem ao aluno fazer conexões com sua própria realidade, ampliando seus horizontes de compreensão do mundo e da realidade que o cerca, com objetivos bem traçados para o seu desenvolvimento como ser humano. Conforme exemplificamos em estudo anterior:

Interações, nos termos mencionados, podem ser o compartilhar de histórias, jogos cooperativos de linguagem, produção de gêneros em que haja interlocutores socialmente constituídos, resolução de problemas em grupos ou pares, projetos com perspectivas transformadoras que envolvam a classe ou grupos de alunos, etc. (MORENO, 2014, p. 50).

Em contraposição a essa perspectiva de aprendizagem, podemos salientar que existem práticas no ensino de LIC que ainda persistem calcadas em outras teorias de ensino e aprendizagem as quais não proporcionam interações como as acima descritas, como a visão de que as crianças aprendem repetindo modelos ou realizando atividades lúdicas despropositadamente (ROCHA, 2007a), o que reproduz um ensino de repetição de grupos lexicais, de estruturas linguísticas “simples”, de jogos e músicas para memorização. Da mesma forma, o ensino instrumental da língua (arrumar um emprego, viajar ou falar no estrangeiro) (ROCHA, 2010) horizontaliza-a, retirando seu potencial enriquecedor humano, criando interações muito limitadas, visto que posiciona a aprendizagem de uma língua estrangeira como algo distante ou inacessível à criança ou vincula-o à lógica do lucro.

Ao abordar o desenvolvimento cognitivo na infância, Vygotsky (2000) descreve a transição do pensamento por complexos, presentes na mente infantil, que são os rudimentos do pensamento racional, mas ainda sem refinamentos, mais ligados às associações concretas, para o pensamento por conceitos, quando há o predomínio do pensamento abstrato em que o pensamento racional é mais desenvolvido e ligado a funções psicológicas superiores, como “atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar” (VYGOTSKY, 2000, p. 104). Quando a interação não é bem proposta, como no ensino por meio da memorização, pode também dificultar a aprendizagem de novos conceitos (VYGOTSKY, 2000). Os conceitos devem surgir conforme os alunos vão sendo desafiados a resolver problemas por intermédio de atividades desafiadoras, respeitando os contextos de aprendizagem que se dão por meio da interação com os discursos históricos e culturais. Por isso, nos parece legítimo afirmar que o *input*⁶ de língua estrangeira deve provir de textos utilizados socialmente. Por outro lado, não nos parece lícito ignorar que o pensamento por complexos ainda se faz bem presente, por isso a necessidade de materiais sensoriais (TONELLI, 2007).

As interações devem criar um elo com a identidade do aluno, seus interesses e necessidades, além de fazer contato com seus interesses prévios, o que é denominado de aprendizagem significativa. Por meio dela, pode-se dar um novo olhar ao já conhecido do aluno, fazendo um caminho entre o que é relativo a ele e o seu conhecimento sócio-historicamente acumulado, ou seja, “relacionar as experiências dos alunos, suas práticas cotidianas dando significado à realidade dos mesmos” (BRASIL, 1998, p. 33 apud TONELLI, 2007).

O currículo espiral (TONELLI; GIMENEZ, 2013) permite, assim, que a aprendizagem seja retomada de acordo com a maturidade cognitiva dos alunos, apresentando diferentes níveis de complexidade, de acordo com os conceitos já presentes no pensamento dos alunos envolvidos. Podemos visualizar o planejamento espiralado com base em sequências didáticas que utilizam gêneros textuais como instrumentos de ensino em que os gêneros vão sendo retomados com maior complexidade ao longo do processo (DOLZ, SCHNEUWLY, 2004), por isso é necessário que o professor proponha atividades que gradativamente aumentem o nível de dificuldade e complexidade (ROCHA, 2007a).

Contemplar o desenvolvimento integral do aluno significa estimular seu crescimento linguístico, cognitivo, físico, emocional e sociocultural (ROCHA, 2007a, 2008; TONELLI; GIMENEZ, 2013), ou seja, abarcar as múltiplas facetas que envolvem o progresso da vida infantil para a vida adulta. Nelas estão imbricadas práticas que envolvam o uso e repertório da língua, promovendo atividades intelectivas que proporcionem o desenvolvimento mental, que foquem também no aprimoramento da coordenação motora, da inteligência espacial, da autoestima, do conhecimento do outro, do autoconhecimento e autorregulação da aprendizagem, da percepção das semelhanças e diferenças, das proposições interculturais, da compreensão do funcionamento social, entre outros.

As questões sobre formas de propor atividades desafiadoras e complexas de maneira a favorecer o crescimento também são respondidas por meio da promoção de interações.

⁶ Compreendido aqui como a entrada ou o investimento em novos dados ou informações sobre e na língua alvo (ELLIS, 1985).

Nesse quesito entra outro conceito vygotskiano, o de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que consiste no diagnóstico, por parte do educador, das funções da aprendizagem que o aluno apresenta desenvolvidas e quais estão por desenvolver (VYGOTSKY, 2000). Por meio desse processo é possível agrupar alunos com diferentes níveis de desenvolvimento, propondo atividades que favoreçam a atuação sobre as zonas de desenvolvimento uns dos outros, de forma que uma função que já esteja maturada em um possa trazer à tona aquela que está em desenvolvimento potencial no outro, essa troca pode ocorrer também entre aluno e professor. Cremos ser essa uma premissa de aprendizagem solidária em que o objetivo é o desenvolvimento de todos os envolvidos.

Da perspectiva do desenvolvimento linguístico, cabem algumas considerações sobre a qualidade do insumo ofertado às crianças. Como já mencionado, a linguagem precisa estar situada sócio-historicamente e se aproximar o tanto quanto possível de esferas discursivas presentes na sociedade. Dentro do universo infantil, podemos delimitar algumas delas que criem um “elo entre *casa e escola*” (PAHL;; ROWSELL, 2005 apud ROCHA, 2009, p. 176, grifos da autora) como a família, o brinqueado, as canções, as histórias infantis e os jogos, elo este fundamental para aprendizagem significativa e contextualizada. Dessa forma, dentro da perspectiva bakhtiniana, os gêneros trabalhados proviriam da *ideologia do cotidiano* (os denominados *gêneros primários*) que está ligada a ações da vida humana privada, desprovida de formalizações e estruturações, que dialoga com as *esferas ideológicas dos gêneros secundários* (ROCHA, 2010).

A crença de que as crianças conseguem aprender apenas uma linguagem simples (SCAFARRO, 2010), como o ensino de sons e palavras isoladas, não está fundamentada, já que aquelas são capazes de ouvir/ler histórias, contá-las, recontá-las e inventá-las, assistir e interagir com desenhos animados, representar e brincar de faz de conta, reconhecer símbolos, assistir, ver e compreender anúncios publicitários, reconhecer diferentes gêneros e seus suportes, dar instruções, compreender e explicar regras de um jogo, e cada vez mais, dominam os diversos dispositivos tecnológicos, acessando vídeos e jogos virtuais, entre muitos outros. Ou seja, a criança tem potencial como aprendiz riquíssimo e pode atuar plenamente com unidades discursivas, provenientes do uso social da língua (ROCHA, 2007a).

Limitando e simplificando a língua em uso, a pretexto de facilitar a aprendizagem da criança, retira-se a “linguagem de sua realidade material, acaba por conferir-lhe uma natureza autônoma, estática, restrita e idealizada” (ROCHA, 2009, p. 174), o que resulta por distorcer os objetivos transformados e emancipatórios do ensino de LIC (ROCHA, 2007a). Isso porque muitas vezes nesse ensino consideram-se apenas os níveis sistêmico e funcional da língua (ROCHA, 2010), deixando-se de lado a língua como instrumento de comunicação, interação, cultura, transformação social, política, poder, dominação, cooperação, etc.

Há uma crítica também nas pesquisas contemporâneas em relação ao engessamento da bipolaridade oralidade/escrita (ROCHA, 2009, 2010) no qual o ensino de LIC fica muito mais condicionado à primeira competência, que muitos alegam ser o caminho “natural” da fala. Na vida social, muito contrário do que se pensa, não somos expostos primeiro à oralidade e só com a alfabetização ao mundo da escrita. As duas esferas estão imbricadas e se reiteram, ou seja, estamos o tempo todo, mesmo sem dominar o código escrito, imersos em eventos de *letramento*, como elucida Buzato (2007):

[...] nos eventos de letramento, oralidade e escrita aparecem sempre entremeadas, diferentes códigos/registros linguísticos e modalidades semióticas se misturam, de modo que os sentidos da escrita são negociados e construídos interativamente, a despeito da natureza “fixa” do texto. (BUZATO, 2007, p. 152 *apud* ROCHA, 2007b, p. 21)

O conceito de letramento está diretamente condicionado às práticas sociais situadas e vivenciadas pelos seres humanos e, quando usado no plural, é entendido como o estabelecimento de significados socialmente compartilhados, a compreensão de como eles se originam, seus objetivos nas relações sociais e de poder, relacionados às suas práticas e tecnologias (ROCHA, 2007b). Assim, é papel da escola utilizar-se de tais práticas para usufruto e análise, compreensão, reflexão e ação, uma vez que criança traz para a escola os seus próprios letramentos provenientes das esferas discursivas que vivencia. Por isso, faz-se necessário compreendê-los, utilizá-los e problematizá-los, correlacionando os gêneros primários aos secundários (o que nos remete ao currículo espiral), os quais podem emergir gradativamente no decorrer nas aulas de LIC. Vejamos um exemplo que Rocha traz sobre isso:

Da mesma forma, se por um lado é ainda muito cedo para os alunos do EFI aprenderem a redigir um artigo de opinião, como este existe no mundo adulto, por outro, eles podem ser guiados a pintar o espaço do artigo, ao invés de escrevê-lo, de modo que essa pintura evidencie suas ideias e opiniões, as quais podem ainda expressas por enunciados simples, tais como *I just love the idea/I don't like it at all/ etc.* (ROCHA, 2010, p. 173).

No ensino de LIC, intensificam-se os letramentos multissemióticos ou multiletramentos, que se apropriam de outras linguagens, além da linguagem verbal, como o vídeo, a imagem, o som, etc. que hoje são maximizadas pela expansão da tecnologia. As fronteiras estão cada vez mais tênues, graças ao uso da internet e, portanto, o local e global também se condensam, a integração entre letramentos de língua materna e letramentos de língua estrangeira é o que Terra denomina de *transletramentos* (TERRA, 2004 *apud* ROCHA, 2008). Priorizam-se, logo, as cantigas e ritmos, jogos, brincadeiras, histórias, textos, vídeos, imagens nacionais e locais, bem como os estrangeiros, criando-se elos interculturais e linguísticos entre eles.

O LIVRO DIDÁTICO E A APOSTILA EM FOCO

O nosso objeto em questão, a apostila, tem um uso muito aproximado do livro didático (LD) na sala de aula. Diversas pesquisas ativeram-se nesse objeto peculiar que adquire proporções singulares dentro do contexto educativo. Teceremos, então, algumas considerações sobre ele. Buscando uma definição sobre o termo, o material didático é conceituado como um facilitador da aprendizagem (RAMOS, 2009). Porém, em decorrência da história da educação brasileira, que resultou em problemas relacionados à formação docente, os LDs deixaram de ser meros materiais didáticos para se tornarem um dos principais atores do processo educativo.

As condições do magistério brasileiro, formação insuficiente, baixa remuneração, excesso de carga horária, sala de aulas lotadas, recursos limitados, banalização das licenciaturas, sucateamento da educação, conduziram o professor a diversas

dificuldades como a realização do planejamento, continuidade da formação, compreensão e aplicação das teorias de ensino e aprendizagem na sala de aula, motivação, entre outras.

O LD, um objeto que contempla conteúdos, objetivos, metodologia, textos prontos previamente, divisão das lições ao longo do ano letivo, progressão dos conteúdos, exercícios, etc., conseguiu mascarar as dificuldades enfrentadas, servindo de “bengala, muleta, lente para miopia ou escora que não deixa a casa cair” (SILVA, 1998 apud BUNZEN, 2001, p. 35); “bíblia” (BUNZEN, 2001, p. 38), “guia do professor”, “catecismo” (XAVIER; SOUZA, 2008), “treinador de professor” (RICHARDS, 2002, p. 06).

A formação do professor ainda parece não abarcar de forma significativa as teorias acadêmicas e a prática na escola, isto é, complexamente, compreendendo toda a dinâmica envolvida no contexto escolar. Por isso, muitas vezes, o LD é formador do professor iniciante que acaba ingressando com uma já vigente cultura escolar que gira em torno do LD (RICHARDS, 2002), pois, “quanto menos qualificado o professor, maior a dependência do LD” (LIMA, 2011, p. 56). Para ilustrar a gravidade dessa situação, o Banco Mundial sugere que os LDs funcionem como um meio de contrabalanceamento da formação docente precária e propõe diminuir gastos com as escolas de baixa e média renda, deslocando a verba investida nos professores para os LDs (SANTOS, 2010).

Logicamente, não corroboramos a concepção política do Banco Mundial em relação aos LDs, em primeiro lugar porque a educação é sempre um investimento e nunca um gasto. A solução, portanto, seria investir na formação docente e no seu amparo no exercício de sua profissão. O apelo em relação aos LDs é formar os professores para serem criadores e adaptadores de material didático (MAGNO E SILVA, 2009; CRISTOVÃO, 2009; RICHARDS, 2002; LEFFA, 2003) de acordo com o conhecimento teórico de sua disciplina e das teorias de ensino e aprendizagem e no contexto em que atuam.

Por isso, o LD deve ser amplamente questionado pelo professor, bem como pelo aluno, pelas visões de mundo e de conhecimento que ele incute e não funcionar como instrumento de autoridade na sala de aula (SOUZA, 1999), não precisa ser cumprido na íntegra e nem deve ser a única ferramenta de ensino na sala de aula. O uso exclusivo do LD insere-se naquilo que Coracini (1999) denomina de *cultura de aprender*, em que os conteúdos e metodologias vão sendo assimilados pela sociedade como a única forma de receber instrução formal na escola. Um exemplo disto é o amplamente conhecido ensino do verbo *to be* com a tabela de conjugação de pronomes e verbos nas aulas de língua inglesa do ensino fundamental II.

O LD está muitas vezes internalizado no professor, seja seguindo-o fielmente ou utilizando um ou mais LDs como base para atividades e textos ou ainda preparando atividades de formato muito semelhante a ele (CORACINI, 1999). Os autores ficam em voga e são utilizados como referências. A indústria do LD está muito atenta a essas preferências de consumo dos professores da educação básica, muitas vezes não tendo escrúpulos didáticos ou metodológicos:

Alguns livros didáticos tornam-se até mesmo matrizes que, ao caducarem com o passar do tempo, são ‘renovados’. Sua roupagem é atualizada e, se sua fórmula for bem sucedida poderá ser repetida anos a fio. Um único livro pode ser reeditado num processo contínuo de substituição de autores, para terem a aparência de novidade, de lançamentos. (SOUZA, 1999, p. 30).

Embora o PNLD tenha contribuído muito para um zelo teórico e metodológico em relação aos LDs, ainda esse processo de análise não chega de forma total aos professores que, muitas vezes, procuram os antigos formatos e os conteúdos tradicionais nos livros selecionados pelo Programa. Devido a isso, as editoras também pensam em seu mercado consumidor, conseguindo aliar critérios do PNLD com o imaginário do público-alvo ou até mesmo camuflar e maquiar velhos esquemas em roupagens novas:

O material é destinado a um professor com boa formação? Tem ele tempo para preparar aulas? Gosta de muitas ou poucas atividades? Aceita atividades extraclasse ou que possam gerar debates e posicionamentos dos estudantes? Há uma opção, uma linha de trabalho, um referencial teórico-metodológico mais aceito no mercado? Até onde se pode ousar? (MORENO, 2013, p. 46)

Na esfera privada, essa visão se intensifica, colhendo do imaginário social a fórmula para um ensino de sucesso. É notório hoje o prestígio que têm os sistemas apostilados de ensino nesse âmbito. Esses sistemas são coleções didáticas que envolvem diversas séries e disciplinas com o nome de apenas um grupo de ensino, o que vai de encontro à conceituação de Saviani (1997, p. 206 apud ADRIÃO *et al.*, 2009, p. 801): “um todo que articula uma variedade de elementos que, ao se integrarem ao todo, nem por isso perdem a própria identidade”.

Identidade parece ser um conceito-chave quando falamos em sistemas apostilados de ensino, pois muitas escolas adotam-nos para apresentar uma coesão identitária, um plano ou uma proposta bem identificável e não apenas isso, mas também ancorar uma bandeira de uma “marca registrada ou de uma grife” (TREDICI, 2007 apud NASCIMENTO, 2012). São tidos pela sociedade como instrumentos que conduzem a bons resultados escolares, ligados a uma elite, a algo a ser almejado pelos demais e a que só uma parcela da população teria acesso.

Isso porque os sistemas estão diretamente vinculados à lógica da competição da sociedade capitalista, o que necessariamente cria uma desigualdade, já que apenas alguns poucos serão capazes de alcançarem o sucesso. Foram criados para atender a demandas de cursinhos preparatórios para o vestibular (CHIMELO; BUNZEN, 2011), mas podemos entrever tal ideologia em diversos segmentos do ensino em suas coleções. Nas apostilas criadas pelos sistemas, muito mais do que nos LDs, a figura do autor se dissolve e pode entrever que não há autonomia no processo de criação em que há regras comerciais a serem obedecidas, o nome dos sistemas fala bem mais alto, o que Souza (1999) denomina de *ilusão da autoria*.

O desejo de consumo dos sistemas apostilados de ensino fez com que muitos municípios os adotassem, abrindo um novo mercado para os sistemas: a escola pública⁷. Observou-se sua inclusão massiva nos municípios de pequeno porte (com menos de 50 mil habitantes) no estado de São Paulo com a municipalização da Educação Infantil e do EFI na década de 90 (ADRIÃO *et al.*, 2009). O despreparo das prefeituras e a falta de condições para assumir a responsabilidade por dois segmentos do ensino levaram-nas a procurar uma solução prática e rápida que provesse “assessoria administrativa e pedagógica; planejamento educacional; capacitação para os professores; recursos

⁷ A Coleção A, utilizada no ano de 2013 no município do interior do Estado de São Paulo, encaixa-se nas condições supracitadas.

didáticos como jogos educacionais, vídeos, softwares, livros didáticos, apostilas entre outros.” (CARVALHO; COSTA, 2008, p. 2 apud CHIMELO; BUNZEN, 2011, p. 42). Isto é, um pacote muito atrativo e que dava uma sensação de segurança e que novamente deixava as responsabilidades educacionais a cargo do material.

As pesquisas apontam algumas fragilidades metodológicas e educacionais dos materiais que valem aqui ser mencionadas. Embora seja alegada a preparação para o exame vestibular, conforme aponta Carmagnani (1999), observamos cada vez mais as mudanças ocorridas no exame vestibular e principalmente no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), as quais não são acompanhadas pelos materiais. Adrião et al. (2009) indicam também a fragilidade conceitual e pedagógica dos materiais, os quais não passam pelo crivo de nenhuma avaliação externa, o que ainda se torna gritante quando olhamos para os materiais ofertados para a escola pública que são diferentes e às vezes versões do anteriores das das escolas particulares; a vinculação do direito à qualidade de ensino submetida à lógica do lucro, em que a aprendizagem cidadã, solidária, humanística acaba por receber um espaço diminuto frente à preparação do aluno para o mercado de trabalho e os exames; e a padronização/homogeneização de conteúdos e currículos escolares como parâmetro de qualidade, ignorando a importância de se contemplar a heterogeneidade, a diversidade, os contextos locais dentro da sala de aula, dando aos conteúdos uma suposta “neutralidade” (a qual, na verdade, está permeada de valorações ideológicas).

Rocha (2010) aponta como uma perspectiva educacional atual o treino para a competitividade, sendo um reflexo da sociedade neoliberal em que vivemos. Nas apostilas, observamos uma sequência industrial, mecânica, engessada, que não dá voz ao professor, tampouco ao aluno. “(...) As questões utilizadas nos exercícios de aula que (...) não visam levar o aluno à compreensão dos conteúdos e sua consequente fixação, mas a torná-lo capaz de localizar respostas ou, quando muito, treiná-lo a responder um certo tipo de pergunta” (CARMAGNANI, 1999, p. 53).

ANÁLISE DAS COLEÇÕES

Esta pesquisa, de cunho qualitativo, é fruto da nossa interpretação à luz de argumentos que a fundamentam em que estudamos comportamentos e experiências (REIS, 2005) e também documental (MAY, 204), partindo da premissa de que as coleções são nossos documentos a serem investigados (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

As coleções analisadas foram escolhidas por serem utilizadas nos contextos em que uma das autoras lecionava à época em que esta pesquisa teve início⁸. A Coleção A era utilizada em um município do interior do Estado de São Paulo, e a Coleção B, em uma escola particular em um município do interior do Estado do Paraná. Uma análise prévia foi realizada por Moreno (2014) que investigou os aspectos do LD propostos por Ramos (2009): público-alvo, objetivos da coleção, visões de linguagem, visões de ensino e aprendizagem, conteúdos, textos, atividades e como o material é explorado.

Ramos (2009) sugere duas perspectivas para análise de LDs: a do professor e a do material.

⁸ Mais precisamente no ano de 2013.

Quando analisado na perspectiva do professor, parte da realidade de sala de aula, investigando se o LD se adequa às necessidades no contexto de ensino. A perspectiva de análise adotada aqui é a do material, já que não estamos atrelando as coleções analisadas aos seus contextos de uso e sim pensando o possível potencial que podem atingir, considerando os aspectos físicos, a correspondência entre o livro do aluno e o do professor, a estruturação do material, entre outros. Neste artigo, concentramo-nos nos aspectos relacionados à visão de linguagem e de ensino e aprendizagem presentes nas coleções.

Em nossa análise, consideramos os materiais utilizados no contexto investigado, assim como os recursos didáticos que os acompanham, para todas as séries do ensino fundamental I, tanto para o aluno quanto para o professor. Buscamos evidências teórico-metodológicas no manual do professor em relação à linguagem e ao ensino e aprendizagem e traçamos uma possível correspondência no material do aluno disponível em todas as séries, destrinchando atividades, textos e propostas de práticas. No que se refere à visão de linguagem, procuramos elementos que demonstrassem as concepções de língua e linguagem, bem como o processo de aprendizado da mesma pela criança. No que diz respeito à visão de ensino e aprendizagem, investigamos as concepções de como a criança aprende e quais seriam os caminhos didáticos que sustentam tais concepções. Na sequência, trazemos as análises das duas coleções.

COLEÇÃO A

A Coleção A é oriunda de uma cidade do Paraná e foi fundada como uma gráfica no ano de 1987. Os materiais contemplam diversos seguimentos do ensino, da educação infantil até o pré-vestibular e também a educação de jovens e adultos (EJA). Hoje é a terceira maior gráfica de materiais apostilados do país e está presente em mais 900 unidades escolares na rede pública e privada, atendendo a cerca de 300 mil alunos, e sua ênfase está em avaliações externas que os alunos enfrentam (Enem – Exame Nacional do Ensino Médio, Saeb – Sistema de Avaliação da Educação Básica-, Saesp - Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo -, Prova Brasil).

Em relação à coleção direcionada ao EFI, há uma variação dos autores, sendo quase um por série. O primeiro ano é o único que possui um volume único, sendo os outros divididos por bimestres. Todo ano recebem alguma atualização, mudando bastante superficialmente. O material é acompanhado por um CD de áudio com canções das unidades didáticas. Cada bimestre é subdividido em quatro unidades geralmente, totalizando 16 unidades curtas, e a quarta unidade de cada bimestre é sempre uma revisão das três anteriores.

O material do professor traz na primeira parte orientações e sugestões de atividades, explicando passo a passo cada exercício e trazendo algumas sugestões de como conduzir a aula, está em língua portuguesa, com exceção do insumo linguístico. Há também a tradução das canções e folhas com ilustrações para serem destacadas e usadas como *flash cards*.⁹ No início de cada volume do primeiro bimestre, há orientações

⁹ Figuras que têm por objetivo a aprendizagem do léxico, sem que se precise recorrer à tradução. Geralmente, a palavra em língua estrangeira acompanha a figura.

teóricas sobre concepção do ensino de língua inglesa, objetivos, avaliação e encaminhamento metodológico e, no manual do primeiro ano, a programação curricular. Ao final de cada unidade há referências que são de textos teóricos, outros livros didáticos e sites para a consulta de professores e alunos. Nos livros do primeiro e do segundo ano, ao final de cada quatro unidades, são apresentados “Extra Games” (Outros Jogos) e “Sugestões de Projeto”. A outra parte é exatamente como o livro do aluno, mas com respostas.

Ao investigarmos qual a visão de ensino e aprendizagem presente na coleção de língua inglesa para o EFI, atemo-nos primeiramente ao manual do professor. Nos manuais dos primeiro, segundo e terceiro anos pudemos encontrar um trecho do documento “*Ampliação para o ensino fundamental de nove anos: terceiro relatório do programa*” do MEC, dos quais pudemos extrair algumas concepções:

O ser humano é ser de múltiplas dimensões. Todos aprendem em tempos e em ritmos diferentes. O desenvolvimento humano é um processo contínuo. O conhecimento deve ser construído e reconstruído, processualmente e continuamente. O conhecimento deve ser abordado em uma perspectiva de totalidade (...).

Observamos, logo, que se evidencia a teoria sociointeracionista e construtivista da aprendizagem que considera a heterogeneidade da sala de aula, o desenvolvimento integral, o aluno como construtor do conhecimento e o currículo espiral. No manual do quinto ano, tal posicionamento é afirmado, quando se defendem o conhecimento prévio, relação entre sala de aula e sociedade, agentividade e autonomia, e entrevemos aí a ideia de aprendizagem significativa e contextualizada e o ensino com propósitos emancipatórios e transformadores. A descrição abaixo, de uma atividade proposta para o quinto ano no primeiro bimestre do livro do aluno, ajudar-nos-á a compreender se os fundamentos supracitados estão, de fato, concretizados nas apostilas.

O tópico da lição é “*My favorite room*” em que os alunos devem descrever cômodos de sua casa, móveis e objetos. A unidade começa com a obra “O Quarto”, de Van Gogh, em que são levantados conhecimentos prévios dos alunos em relação à obra e ao pintor. Os alunos, então, devem comparar seus próprios quartos com a obra. Em seguida, o professor pergunta sobre as características das casas dos alunos em relação às suas famílias, fazendo uma revisão de perguntas em língua inglesa sobre informações pessoais. Em pequenos grupos, devem se apresentar (sua casa e família) com base no modelo fornecido pela apostila. Para a aula seguinte, é proposto que os alunos tragam figuras de jornais e revistas com casas, apartamento, móveis, objetos etc. para a montagem de um painel. A segunda aula se inicia com uma pesquisa do professor com os alunos, perguntando: “*Where do you live?*”, “*Do you live in a house or in an apartment?*”, “*Do you prefer houses or apartments?*”. O professor registra a pesquisa na lousa, analisando os fatores que levam as pessoas a preferirem casa ou apartamento como moradia. A atividade seguinte é fazer uma revisão do vocabulário sobre família, utilizando as formas formal, contraída e carinhosa. Uma série de jogos para a consolidação de vocabulário e verbos é sugerida.

O que demonstra ser perceptível nessa atividade é um conflito de concepções, quer dizer, que há mais de uma concepção implicada. Fato comum presente no contexto de ensino de línguas estrangeiras em que há uma constante dinâmica de permanências e rupturas. A abordagem sociointeracionista está presente no levantamento de

conhecimentos prévios sobre a obra “O Quarto”, de Van Gogh, a própria utilização da obra, a comparação entre a obra e o quarto dos alunos, a busca pela vivência dos alunos no que concerne às suas casas e famílias. Por outro lado, observamos a transmissão deliberada dos conceitos quando o próprio professor de forma descontextualizada oferece modelos de linguagem. Qual o conhecimento construído pelo aluno? Para que haja construção do conhecimento, dentro do sociointeracionismo construtivista, é preciso haver um confronto entre as concepções prévias e o conhecimento científico (CARRETERO, 1997). É essa a forma presente na sociedade para apresentar a casa e a família? Seriam essas as escolhas do aluno? Essencial seria que fossem apresentados e analisados gêneros textuais/discursivos para estabelecer essa ponte de conhecimento. As interações também não são qualitativas, pois o material apresenta trabalhos em duplas ou em grupos, mas que não atuam na ZDP.

Apesar de haver traços sociointeracionistas, constatamos uma presença maior das teorias comportamentais em que “um indivíduo é encorajado a repetir uma resposta quando ela é reforçada” (SKINNER apud RINALDI, 2011, p. 56). Portanto, são criados padrões de repetição, imitação e memorização, os quais são bastante notórios em várias proposições dos materiais. Na mesma unidade didática, encontramos algumas orientações no manual do professor que podem ilustrar tal visão:

Primeiro fazer a leitura das palavras e pedir que os alunos *repitam*. (...) Praticar as *estruturas* pedindo aos alunos que formem *sentenças*, e *repetir* o mesmo *procedimento* com todas as partes da casa. Em seguida, chamar a atenção dos alunos para que observem os quadros com *estruturas* nas formas afirmativa, negativa e interrogativa. (...) Organizar os alunos em duplas e pedir que *pratique*m.

Nessa orientação fica claro que a aprendizagem está retratada como algo mecânico, que os conteúdos devem ser assimilados pelas crianças sem um entorno social, apenas pela compreensão dos padrões da língua que devem ser exaustivamente repetidos, seja individualmente ou em pares, tirando todo o propósito da comunicação social. Na nossa visão, dessa forma, a aprendizagem não é concretizada nos parâmetros sociointeracionistas, pois não se busca um novo patamar cognitivo que o aluno precisa galgar, ou seja, a ZDP; o currículo é retomado em termos de complexidade de estruturas da língua e não de formação das funções psíquicas superiores, não há espaço para as intervenções do aluno, isto é, a aprendizagem significativa, e este não é visto de uma perspectiva global e humana.

Já a respeito da visão de linguagem, o manual do professor traz algumas considerações como a concepção interacionista de aprendizagem de línguas. Os manuais do quarto e do quinto ano explicitam a aprendizagem da língua como instrumento de comunicação e utilizam uma citação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Estrangeira Moderna (LEM) que trazem os seguintes aportes teóricos: desenvolvimento da língua materna por meio da língua estrangeira e ensino de língua e cultura por meio de uma perspectiva intercultural. Os manuais do primeiro e do segundo ano também se referem à importância do uso da língua materna para a construção da aprendizagem em língua estrangeira. No manual do quarto ano, ainda se fala em usar a língua em contextos reais e criação de contextos para o uso das funções da língua. O manual do quinto ano incita também o uso de jogos, dramatizações, músicas, brincadeiras, movimentos.

Primeiramente quando se menciona língua como instrumento de comunicação, remete-se à abordagem comunicativa. Alguns pressupostos dessa visão são a língua analisada como um evento comunicativo (sem fragmentação em sentenças) e o uso de textos autênticos (LEFFA, 1988). No livro do aluno do primeiro ano, por exemplo, muitas unidades têm como conteúdo apenas grupos lexicais, outras têm, além disso, alguma sentença chave como “*I like*”, “*I want*”, “*I love*”. O manual do professor e o livro do aluno, nesse sentido, tornam-se incoerentes, pois não há textos autênticos, a linguagem é fragmentada e isolada de eventos comunicativos.

A língua em uso e a presença de outras linguagens, além da verbal, provenientes do universo infantil, também é algo que podemos depreender das noções anteriormente mencionadas do manual do professor. Na unidade 1 do primeiro bimestre do material do terceiro ano, a primeira atividade é ler uma lista de palavras, repetir em grupo e sozinhos; a segunda é um diálogo criado para utilizar esse vocabulário (que o manual denomina de “situação de uso”) e deve ser dramatizado e alguns alunos devem encená-lo; por fim, devem preencher um exercício estrutural sobre o que eles gostam em seu próprio bairro e apresentá-lo ao grupo. Novamente, o manual do professor e o livro do aluno apontam para direções opostas. A interação é apenas uma mímica criada para consolidar um conhecimento estrutural. Listas de palavras e diálogos fabricados não são gêneros e nem circulam socialmente. E em que momento entra a perspectiva intercultural? Se há a artificialidade das relações, há a minimização da diversidade e da cultura, em que prepondera uma visão cultural dominante implícita.

Há jogos, dramatizações, músicas e brincadeiras no material, mas não são vistos como eventos sociais, problematizados para o aluno e sim são pretexto para o ensino de estrutura e vocabulário. No seu cotidiano, a criança não utiliza esses gêneros para exercitar estrutura e vocabulário e sim como instrumentos de interação e de compreensão da sua sociedade e cultura. De acordo com Rocha (2008, p. 20-1), “métodos tradicionais, os quais têm como primazia ensino de estruturas gramaticais, de vocabulário e de uma sequência linear de funções comunicativas são limitados em relação ao uso da linguagem e à interação negociada e propositada”.

O mesmo vale para a relação entre língua materna e língua estrangeira, que no livro do aluno está representada com a tradução dos enunciados, o que, de maneira nenhuma, corrobora a ideia de que os letramentos são construídos em língua materna servindo de base aos letramentos a construir em língua estrangeira (ROCHA, TÍLIO, 2009), já que a ideia de letramento é imbricada com a ideia de prática social.

Por fim, olhamos para outro excerto do manual do professor do primeiro e do segundo ano, que se aproxima mais da visão de linguagem adotada: é proposta a ênfase na compreensão e produção oral e em *estruturas gramaticais simples*; a produção escrita é inserida no final do segundo ano. A verdadeira teoria linguística por detrás do material que permeia todos os exemplos citados é, então, a teoria audiolinguista de base estruturalista, já sustentada pelo uso da expressão *estrutura gramatical* em que “as estruturas básicas da língua deveriam ser praticadas até a automatização, o que era conseguido através de exercícios de repetição” (LEFFA, 1988, p. 223). A questão da simplificação da linguagem também a torna evidente, pois, segundo a teoria estruturalista, haveria uma progressão das estruturas mais simples para as mais complexas, assim como a separação entre ensino de vocabulário e de estruturas. Complexidade

esta que difere da mencionada pela abordagem de gêneros, na qual se inicia com os gêneros primários para os secundários.

Também a ordem pela qual as habilidades são sugeridas, primeiro a oralidade e depois a escrita, também é uma das conjecturas do audiolinguismo, o que está relacionado com a aquisição da pronúncia perfeita (LEFFA, 1988). O material utiliza o termo “produção” oral e escrita, porém o que acontece é apenas uma repetição do modelo, sem autonomia e agentividade por parte do aluno e do professor também. Não há necessidade de polarizá-las, mas sim aproximá-las das práticas de letramento. Os conceitos de letramento e língua e uso, logo, tornam-se muitos distantes das concepções do material, em virtude de esse último calcar a bipolaridade oralidade/escrita, não formando o aluno para ler o mundo e, conseqüentemente, ler textos utilizados socialmente, limitando seu agir social, sem entrelaçar letramentos de língua materna e de língua estrangeira.

COLEÇÃO B

O sistema de ensino da Coleção B se originou em uma cidade do São Paulo na década de 1930 como um preparatório para o vestibular. Duas décadas depois suas apostilas começam a ser comercializadas e distribuídas. Atualmente, seu público compreende desde a educação infantil até o pré-vestibular, totalizando cerca de 700 escolas conveniadas em todo o país. O ponto mais forte de *marketing* desse sistema está relacionado ao calendário estruturado de aulas e à programação pré-estabelecida em que professores e alunos devem seguir regimento para que o ensino se dê de forma organizada e eficiente, ensinando o aluno como organizar-se em relação aos seus estudos na sala de aula e fora dela.

A Coleção B analisada é a referente à LI para o EFI, composta de cinco volumes, um para cada série (material anual). A maioria deles possui as mesmas autoras durante toda a coleção com a colaboração de mais duas autoras para as apostilas do segundo ano. Os livros possuem também *Supplementary Activities* (atividades complementares) para cada unidade e atividades sugeridas para datas comemorativas no final do livro, a cada duas unidades há para os alunos um *Self-assessment* (autoavaliação). Todos eles são acompanhados de um CD de áudio com as canções das apostilas e os áudios para as atividades de compreensão oral. O livro do segundo ano possui um *Story Time* (Hora da História) com atividades sobre a história “*The Little Mermaid*” (A Pequena Sereia), acompanhada de cartazes (o nome do recurso está conforme o material) que são enviados ao professor. Há também cartazes sobre animais selvagens, sentimentos, alimentos, fazenda, cidade e praia que acompanham a coleção.

Para cada livro, há um manual do professor que na seção *Apresentação* traz os benefícios de se estudar uma LE, a natureza do aprendiz criança, as habilidades e objetivos enfatizados, os deveres do professor, o conteúdo temático, as personagens, os gêneros abordados, a natureza das diferentes atividades, orientações metodológicas, referência aos outros recursos que compõem o material. Depois se apresenta uma explicação detalhada das unidades e das lições. Em cada unidade há também um quadro que contém contexto, objetivos, conteúdos e habilidades. As respostas também acompanham cada lição. Diferente do material do aluno, o do professor está em língua portuguesa, apenas mantendo o nome das seções, unidades, lições, respostas e o insumo linguístico

em língua inglesa (o conteúdo lexical e estrutural das lições). Ao final do manual, estão disponíveis avaliações semestrais, bilhetes para pais e responsáveis, anexos que o professor poderá utilizar em sala de aula e uma lista de referências (textos e sites) que embasam a perspectiva teórica do material e servem de subsídio ao professor também.

Nos manuais do segundo ao quinto ano, ao invés de ser apresentado o resumo da unidade, há um quadro anterior com o resumo de todas as unidades, nele são contemplados contexto, funções comunicativas, realizações de função e objetivos (atitudinal, interdisciplinar e estratégico). Os materiais atuais foram atualizados nos seguintes anos: segundo ano em 2005, terceiro ano em 2006, quarto e quinto anos em 2007, e o primeiro ano foi publicado pela primeira vez em 2010¹⁰. Os materiais têm uma proposta interdisciplinar, no sentido de transportar os conteúdos de outras disciplinas para o material de LI, inclusive utilizam os mesmos personagens. Porém, o material do EFI vem se atualizando, os segundo e terceiro anos já têm novas roupagens, mas as apostilas de inglês não acompanharam a mudança até a data desta análise.

Quando buscamos pelas proposições teóricas que guiam a visão de ensino e aprendizagem nos manuais do professor da Coleção B, não encontramos nenhuma menção a alguma corrente teórica específica. Alguns trechos, porém, serão capazes de fazer vir à tona algumas perspectivas inerentes. Segundo o manual, o material prima pelo desenvolvimento integral do indivíduo; o aprender fazendo; o uso da linguagem, movimento, imitação, repetição, experimentação e interação como mecanismos de aprendizagem; o ensino focado no aluno; a aprendizagem significativa; a utilização de conhecimentos prévios; e o planejamento espiralado.

A partir desses aspectos, logo de início é possível captar novamente que as teorias diluem-se uma nas outras, sem uma delimitação precisa. A maioria das resoluções descritas no manual do professor está abarcada em uma perspectiva sociointeracionista de ensino e aprendizagem, com exceção dos termos de imitação e repetição que vai ao encontro das teorias comportamentais. As próprias definições contradizem-se, pois como é possível proporcionar interações por meio de imitação e repetição? Recorremos, então, ao livro do aluno para obter mais subsídios sobre os intentos das apostilas. Para exemplificar se o material de fato tem o cerne das correntes teóricas citadas anteriormente, tomamos como base a *Lesson 3*, da *Unit 1* do quinto ano, cujo objetivo é fazer um *flog*. Selecionamos esta atividade em específico, pois parece, ao propor a produção de um *flog*, dizer respeito ao ensino por meio de gêneros e, portanto, pressuporia uma didatização que dialogaria com conhecimentos prévios e interação para produzir um novo conhecimento.

Na seção de *Warm-up*, as crianças devem relacionar sentenças com figuras que respondem à pergunta: *What did you do on your vacation?*, um dos tópicos da unidade. Em seguida, faz-se a correção, utilizando-se as perguntas e respostas do CD. Na segunda etapa dessa lição, eles deverão completar um quadro, respondendo às perguntas sobre as próprias férias: *Where did you go? Who did you go with? What did you see? How did you go?* - amplamente trabalhadas e repetidas ao longo de toda a unidade - e depois escrevendo um parágrafo com essas informações, utilizando-as no passado (o manual do professor traz um modelo). A seção intitulada *Project Time* convida os alunos a

¹⁰ Muito embora na nossa escola só tivéssemos acesso a ele em 2012.

fazer um *flog* num espaço da apostila destinado a isso, colando imagens previamente trazidas e colocando legendas. Depois, em pares, eles devem mostrar os *flogs* aos colegas, contando a estes com as mesmas estruturas linguísticas trabalhadas no exercício anterior. O *Homework* é um dominó, em que os alunos devem juntar a pergunta com a resposta (mesma estrutura trabalhada anteriormente).

O desenvolvimento integral das crianças não está contemplado na proposta, visto que o foco é apenas no desenvolvimento linguístico; o aprender fazendo que vem de uma perspectiva sociointeracionista construtivista da aprendizagem também não se faz presente, pois não há construção autônoma do objeto do conhecimento e sim uma aprendizagem por meio da repetição; a interação é vazia de significado, pois, apesar de haver intenção construtivista ao tentar relacionar a experiência do aluno que fala de sua própria viagem, a comunicação por meio de modelos de linguagem priva a linguagem de sua imersão social, não permitindo à criança alcançar o conhecimento por meio do outro; os conhecimentos prévios nessa atividade dizem respeito às vivências da criança em relação às viagens, mas não há o confronto com práticas transformadoras que possibilitem a aprendizagem significativa. Por exemplo, se fôssemos seguir a sequência didática, proposta pela Escola de Genebra (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004), apresentaríamos determinado gênero, no caso o *flog* ou um *blog* de viagens (de preferência apresentando-o *online*), e na etapa de se trabalhar com o conhecimento linguístico (após ter abordado a situação comunicativa imediata, o tema e a organização composicional) poderíamos criar interações em que as crianças utilizassem o conhecimento dedutivo para inferir o sentido de algumas estruturas, expressões etc. que poderiam utilizar na hora de produzir o seu próprio *flog*.

O que o manual denomina de planejamento espiralado vislumbra-se ser a respeito do tópico gramatical trabalhado, retomando-se, assim, um dos conteúdos da apostila do quarto ano, o *Simple Past*, e outro do terceiro ano, as *Question Words*; por fim, podemos dizer que o ensino não está centrado no aluno, pois, se sim, permitiria um planejamento flexível para que o professor pudesse adequar suas aulas às necessidades de suas classes; o centro do processo de ensino e aprendizagem é o próprio material que regula o tempo, o espaço, os conteúdos, os objetivos e a metodologia da própria aprendizagem.

Semelhantemente à Coleção A, a B também dialoga com as teorias comportamentais, demonstrada pela presença de atividades de repetição, memorização, situações artificiais criadas com o propósito de ensino de aspectos lexicais ou estruturais, embora, por vezes, dê alguns passos em direção a uma perspectiva mais social e intercultural. O ensino de LIC é apontado pelos teóricos da linguística aplicada como algo a tocar no potencial de transformação, de desenvolvimento ético e cidadão, na sensibilização ecológica e cosmopolita da criança, mas, pelo contrário, as perspectivas comportamentais da aprendizagem, aqui retratadas também pela escolha do cenário de viagens, acabam por torná-la reprodutora das estruturas sociais, conforme aponta Rocha (2010) para o ensino de inglês para o EFI público.

Assim sendo, acabam por adentrar as salas de aula de inglês, de um modo geral, principalmente situações orais cotidianas, privilegiando-se cenários ligados a viagens, negócios ou à esfera doméstica, além de diálogos escolarizados (elaborados com o propósito único de ensinar a língua, sem preocupação com o uso social e situado da linguagem) entre personagens geralmente estereotipados e bastante distantes das muitas realidades e identidades vivenciadas pelos alunos do EFI público,

como também bastante aquém das práticas sociais que poderiam potencializar a construção dos letramentos (na língua inglesa e por meio dela) necessários para a cidadania crítica e protagonista, conforme aqui já defendido. (p. 134)

As interações, portanto, não estão pautadas no desenvolvimento social e integral do aluno, apenas no desenvolvimento linguístico e, por conseguinte, o currículo espiral só pode ser vislumbrado nesse sentido. Não se busca a construção do conhecimento no aluno (nem no professor), logo, a aprendizagem não é significativa. Ao não permitir que o aluno chegue aos conceitos por si só, ocorre uma transmissão deliberada dos mesmos, e a aprendizagem, nos termos sociointeracionistas, não ocorre, pois não há a preparação para a possibilidade de promoção de ZDP.

Também não é encontrado nada explícito sobre a visão de linguagem no manual do professor, mas alguns pareceres contidos neste poderão nos ajudar a compreender as noções de linguagem inerentes. É apresentado no discurso do material o desenvolvimento da interculturalidade, um ensino de língua estrangeira não apenas do ponto de vista linguístico e que priorize situações vinculadas à realidade, de forma a orientar atividades que façam parte da estrutura global de ensinar/aprender. Constatamos a defesa de um ensino pautado no uso da língua de forma contextualizada, vinculada à sua materialidade linguística e situação comunicativa imediata, assim como à transformação do indivíduo por meio do contato com o outro.

Coloquemos tais conceitos à prova ao descrevermos mais uma das proposições didáticas das apostilas. Na *Lesson 6* do livro do terceiro ano, a temática é alimentação e são apresentados alguns alimentos (léxico) e as estruturas gramaticais *"I like"*, *"My friend likes"* e *"We like"*. A linguagem está desvinculada do uso, não é proveniente de nenhum gênero, o ponto de vista é exclusivamente linguístico e parcamente representado nesse aspecto. A lição traz também a canção *"Polly, put the kettle on"*,¹¹ cuja temática está relacionada com o tradicional chá da tarde britânico, porém a canção é meramente ilustrativa e com nenhuma proposta didática envolvida, há uma faixa no CD para ela e a letra na apostila – poderia ser traçado um paralelo entre culturas, porém também a proposta intercultural fica a desejar. O "outro" é tomado somente como estrangeiro em que figuram visões estereotipadas sobre o local e o global de uma forma descritiva, não conflitante que

se limitam a abordar a diversidade cultural sob um enfoque descritivo e informativo, sendo o estrangeiro idealizado e sua cultura vista como una, ao mesmo tempo em que as diferenças culturais são, portanto, trivializadas (MAHER, 2007b *apud* ROCHA, 2010, p. 108).

Há, pelo menos, dez gêneros que estão relacionados ao tema da alimentação e que pertencem à ideologia do cotidiano, como a receita, a lista de supermercado, o cardápio, a dieta alimentar, a pirâmide alimentar, cantigas com alimentos, jogos como "Fui à feira", "stop", alerta, desenhos infantis, jogos virtuais como a "fazendinha" e de preparação de receitas, histórias infantis, etc. que poderiam ser trabalhados de forma oral e/ou escrita; os alunos poderiam conhecer a história dos alimentos, a origem dos alimentos que consomem, trazer receitas familiares, falar sobre desperdício alimentos,

¹¹ "Polly, coloque a chaleira no fogo" (tradução nossa).

etc. Enfim, uma série de possibilidades de uso da linguagem de forma a buscar no aluno eventos de letramento já conhecidos e proporcionar o acesso a letramentos críticos.

A visão de linguagem predominante nas apostilas é, portanto, o audiolinguismo que está em sintonia com a visão behaviorista de ensino e aprendizagem em que ensinar língua é formar hábitos, que devem ser reforçados pelo professor (LEFFA, 1988). Por exemplo, na *Unit 3, Lesson 7* do segundo ano, o tema da unidade é animais. Há um jogo intitulado *Spark's game* cuja explicação no manual do professor é a seguinte:

Com este jogo os alunos poderão falar sobre onde os animais moram. Explore as ilustrações. Apresente os animais e fale sobre onde vivem. Explique as regras do jogo. O objetivo é que eles digam as sentenças:

Bears live in caves. Octopuses live in the sea. Elephants live in forest. Lions live in caves. Ostriches live on farms. Spiders live in spider webs. Tiger live in caves. Snakes live in forests. Bulls live on farms. Dogs live in houses. Ducks live in ponds. Bees live in beehives.

Essa atividade representa bem o aspecto estrutural do audiolinguismo em que o objetivo do jogo é maximizar as repetições do verbo "live" na terceira pessoa do plural para que a memorização aconteça de forma mais eficaz. Ainda sobre o audiolinguismo, afirma-se que a aprendizagem deve ser gradual, para evitar erros, de estruturas individuais que vão se tornando complexas (LEFFA, 1988). Isso é visível na progressão do insumo linguístico durante as séries: grupos lexicais, estruturas isoladas e depois pequenos textos feitos com estruturas aprendidas. Os outros potenciais do ensino de língua inglesa como a formação plurilíngue, multicultural (ROCHA, 2010), o desenvolvimento da competência metacognitiva (ROCHA, 2007a), da proficiência sociointeracional (ROCHA et al, 2008) ficam a desejar.

Mais uma vez, os letramentos e a língua em uso são aspectos não contemplados pela coleção. Os textos não são concretizados na produção de gênero, o aluno não é ensinado a ler o mundo, e língua e cultura estão desvinculadas. É a cultura do aluno e os letramentos de língua materna sequer tocam os letramentos de língua estrangeira, ocorrendo a proposição de um aniquilamento cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nossa investigação sobre as concepções de linguagem e de ensino e aprendizagem que fundamentam duas coleções didáticas de sistemas apostilados de ensino de inglês para os anos iniciais do ensino fundamental, encontramos uma visão de linguagem voltada para a compreensão de léxico e estruturas. No que concerne à visão de ensino e aprendizagem, esta é pautada na memorização, modelização e reprodução de comportamentos. Há de forma muito rudimentar a visão sociointeracionista de aprendizagem, quando se tenta de alguma forma relacionar os conhecimentos prévios do aluno em nível temático e linguístico. No entanto, a criança não é vista na sua totalidade e os outros desenvolvimentos ficam a desejar. O caminho para o conhecimento não é o de construção e sim de transmissão, logo, a aprendizagem significativa e a promoção de ZDPs e currículo espiral ficam a desejar. Da mesma forma, a língua não é vista em razão de seu uso e sim como mecanismos de memorização e modelização, como que desmembrado de seu pano sócio-histórico-cultural, os letramentos não são

promovidos, em decorrência disso, já que a leitura da palavra, seja ela de forma direta ou por intermédio das recontações e releituras da oralidade, não é acompanhada de sua carga semântica e cultural.

Podemos depreender da análise tecida que, embora as teorias contemporâneas da linguística aplicada adentrem os contextos de ensino, seja no nível da produção editorial de materiais didáticos ou dos discursos educacionais, ainda persistem, de forma bastante concreta, teorias prévias como o audiolinguismo, o estruturalismo e as teorias comportamentais. A nosso ver, tais teorias, que favorecem o uso mecânico e repetitivo da língua, estão entrelaçadas com a cultura do LD e da apostila dentro da sala de aula. Essas teorias de aprendizagem e linguagem presumem agentes da educação menos autônomos, com pouco potencial criador e reflexivo. Quando o professor é levado a utilizar um material pronto e segui-lo regamente, ele é considerado um sujeito paciente e passivo, da mesma forma o aluno é visto quando deve receber informações prontas, copiá-las e imitá-las.

Dessa maneira, as editoras e autores de LDs, procurando agradar os destinatários, vão buscar, nas “novas” teorias sobre aprendizagem e ensino, argumentos que reforcem a qualidade do novo produto, sem contudo, se preocuparem se estão criando algo de tão novo assim (...) o novo se constrói pelo retorno do já-dito (FOUCAULT, 1971, p. 28 apud CORACINI, 1999, p. 21)

Para que o professor se configure como um construtor, modificador e pensador não só do seu material didático, mas da sua realidade de trabalho e se aproprie das teorias contemporâneas da linguística aplicada, é preciso prover de condições concretas e justas a sua vivência profissional e também prepará-lo devidamente na formação inicial e respaldá-lo na formação continuada. É claro que não existe material didático à prova de professor e por isso vemos muitas práticas de professores atuantes, interessados em proporcionar o ensino de inglês da melhor forma possível a seus alunos.

Também é necessário apontar que o treino para a competitividade e a lógica do lucro podem proporcionar sucesso a alguns indivíduos, mas não melhoram a sociedade como um todo. A própria escola torna-se responsável por perpetuar as desigualdades vividas na sociedade. A escola é um espaço que reflete seu entorno social, mas também deve ser um lugar que possibilite enxergar além dos horizontes de expectativas, em que os alunos possam aprimorar as ferramentas necessárias para que o mundo caminhe para um lugar mais ético, cidadão e solidário. Nos materiais relatados, muitas vezes são negadas, e, ao relegar a polifonia e dar corpo a discursos monofônicos, é possível deduzirmos que há um discurso de autoridade que cala os demais. Como afirma Choppin, “é necessário também prestar atenção àquilo que eles [os LDs] silenciam, o LD pode ser também uma tela” (2004, p. 557).

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, Theresa; GARCIA, Teise; BORGHI, Raquel; ARELARO, Lisete. Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de “sistemas de ensino” por municípios paulistas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, pp. 799-818, out. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 18 jun. 2014.
- BUNZEN, Clecio. O antigo e o novo testamento: livro didático e apostila escolar. **Ao pé da letra**, Pernambuco, v. 3, n. 1, 2001.
- BRASIL. Estatuto da criança e do adolescente: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.
- CARMAGNANI, Anna Maria. Ensino apostilado e a venda de novas ilusões. In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 1999. pp. 45-55.
- CARRETERO, Mario. Desenvolvimento cognitivo e aprendizagem. In: _____. **Construtivismo e educação**. Porto Alegre: Artes médicas, 1997. pp. 21-46.
- CARVALHO, INGRID; TONELLI, J. R. A. THE YOUNGER, THE HARDER: the challenges in teaching English to very young learners. *Revelli*, v.8, n.2 - Junho, 2016. p. 1 – 18.
- CHIMELO, Juliane Zonaro; BUNZEN, Clecio. Sistema apostilado e ensino de leitura para as crianças do 2º ano nos municípios paulistas. **Revista contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, n. 12, ago./dez. 2011. pp. 36-60.
- CHOPPIN, Allain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, pp. 549-556, set./dez. 2004.
- CORACINI, Maria José R. Faria. O Livro didático nos discursos da linguística aplicada e de sala de aula. In: ____, Maria José R. Faria (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira**. Campinas: SP, Pontes, 1999. pp. 17-26.
- CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. História do material didático. In: DIAS, Reinildes; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (Orgs.). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas: Mercado das Letras, 2009. pp. 17-56.
- ELLIS, R. **Understanding second language acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1985.
- FORTE, J. da S. **O Ensino de Língua Inglesa para Alunos da Educação Infantil em Porto Alegre: Uma Leitura Crítica Acerca do Uso da Linguagem, do Letramento e de Crenças**. 2010. 122f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.
- GIESTA, Letícia Caporino. **Livro didático ao ensino de língua estrangeira na educação infantil: noções de ensino e aquisição de vocabulário**. 2007. 187 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.
- GIMENEZ, Telma. Apresentação. In: ROCHA, Claudia Hilsdorf; TONELLI, Juliana Reichert Assunção; SILVA, Kleber Aparecido da (Org.). **Língua estrangeira para crianças: ensino-aprendizagem e formação docente**. Campinas: Pontes, 2010. pp. 13-25. (Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, v. 7).

____; TONELLI, Juliana. Building an EFL curriculum for young learners: a Brazilian experience. **International Journal of English Language & Translation Studies**, Sebha, Libya, v. 1, n. 3, pp. 92-101, out./dez. 2013.

LEFFA, Vilson J. Como produzir materiais para o ensino de línguas. In: _____. (Org.). **Produção de materiais de ensino: teoria e prática**. Pelotas: EDUCAT, 2003. pp. 13-38

____. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. UFSC, 1988. pp. 211-236.

LIMA, Ana Paula de. **Análise de propostas de avaliação de rendimento em livros didáticos de inglês para o ensino fundamental I**. 2011. 135 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011. LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.

MACHADO, Raquel. Análise de material didático de língua inglesa voltado para crianças em um contexto local da rede municipal do ensino. 2008. 244 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade de Brasília/ Instituto de Letras, Brasília, 2008.

MAGNO E SILVA, Walkyria. Livros didáticos: fomentadores ou inibidores da autonomização? In: CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; DIAS, Reinildes (Org.). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas: Mercado das Letras, 2009. pp. 57-78.

MORENO, Jean Carlos. **Quem somos nós? Apropriações e representações sobre a(s) identidade(s) brasileira(s) em livros didáticos de História (1971-2011)**. 2013. 380 f. Tese (Doutorado em História) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2013.

MORENO, Ticiane Rafaela de Andrade. **Read and copy: o ensino de língua inglesa para crianças nos sistemas apostilados de ensino**. 2014. 146 f. Monografia (Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

MAY, Tim. **Pesquisa social: questões, métodos e processo**. Porto Alegre, Artmed, 2004.

NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedrosa. As políticas públicas de educação infantil e a utilização de sistemas apostilados no cotidiano de creches e pré-escolas públicas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, pp. 59-80, jan./abr. 2012.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. A política de ensino de línguas no Brasil: história e reflexões prospectivas. In: Luiz Paulo da Moita Lopes. (Org.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente – Festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola, 2013, v. 1, pp. 143-163.

RAMOS, Rosinda Castro Guerra. O livro didático de língua inglesa para o ensino fundamental e médio: papéis, avaliação e potencialidades. In: CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; DIAS, Reinildes (Org.). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas: Mercado das Letras, 2009. pp. 173-198.

____; ROSELLI, Bernadette Rodriguez. O livro didático e o ensino-aprendizagem de inglês para crianças. In: ROCHA, Cláudia Hilsdorf; BASSO, Edcleia Aparecida (Org.). **Ensinar e aprender línguas estrangeiras nas diferentes idades: reflexões para professores e formadores**. São Carlos: Claraluz, 2008. pp. 63-84.

RAMOS, Samantha Gonçalves Mancini. A internet e suas contribuições no ensino de inglês para crianças. In: TONELLI, Juliana Reichert Assunção; RAMOS, Samantha Gonçalves

- Mancini (Org.). **O ensino de LE para crianças**: reflexões e contribuições. Londrina: Moriá, 2007. pp. 61-74.
- REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: Uma perspectiva histórico-cultural da educação. 12 ed. Petrópolis: Vozes, 2001. (Educação e Conhecimento)
- REIS, Simone. Reflexões sobre uma jornada com destino à pesquisa. In: GIMENEZ, Kilda (Org.). **Contribuições na área de línguas estrangeiras**. Londrina: Moriá, 2005. pp. 75-90.
- RICHARDS, Jack C. The role of textbooks in a language program. **New Routes**, Cambridge, pp. 26-30, Apr. 2002.
- RINALDI, Simone. **O futuro é agora**: possíveis caminhos para a formação de professores de espanhol como língua estrangeira para crianças. 2011. 260 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- ROCHA, Cláudia Hilsdorf. O ensino de línguas para crianças no contexto educacional brasileiro: breves reflexões e possíveis provisões. **DELTA**, São Paulo, v. 23, n. 2, 2007a. pp. 273-319.
- _____. O ensino de LE (Inglês) para crianças no ensino fundamental público na transdisciplinaridade da linguística aplicada. In: TONELLI, Juliana Reichert Assunção; RAMOS, Samantha Gonçalves Mancini (Org.). **O ensino de LE para crianças**: reflexões e contribuições. Londrina: Moriá, 2007b. pp. 1-34.
- _____. O ensino de línguas para crianças: refletindo sobre princípios e práticas. In: ROCHA, Cláudia Hilsdorf; BASSO, Edcleia Aparecida (Org.). **Ensinar e aprender línguas estrangeiras nas diferentes idades**: reflexões para professores e formadores. São Carlos: Claraluz, 2008. pp. 15-34.
- _____. O inglês no ensino fundamental I público sob perspectivas Bakhtinianas. **Anais do Seta**, Campinas, n. 3, pp. 171-187, 2009.
- _____. **Propostas para o inglês no ensino fundamental I público**: plurilinguismo, transculturalidade e multiletramentos. 2010. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.
- _____. **Provisões para Ensinar LE no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª Séries**: dos Parâmetros Oficiais e Objetivos dos Agentes. 2006. 328 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 2006.
- _____; COSTA, Leny; SILVA, Kleber Aparecido da. Inglês para crianças do ensino fundamental: visões implícitas da avaliação proposta por um livro didático e as crenças dos professores. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 6, n. 2, 2006.
- _____; TONELLI, Juliana Reichert Assunção; SILVA, Kleber Aparecido da. Percursos no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras para crianças no contexto brasileiro. In: _____. (Org.). **Língua estrangeira para crianças**: ensino-aprendizagem e formação docente. Campinas: Pontes, 2010. pp. 29-60. (Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, v. 7).
- SANTOS, Fátima Cristina Dória Ramirez dos. Reflexões a respeito do livro didático no Brasil. In: SIMPÓSIO SOBRE O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA MATERNA E LÍNGUA ESTRANGEIRA, 2º SIMPÓSIO SOBRE MATERIAIS E RECURSOS DIDÁTICOS, 1, 2008, Rio de Janeiro. **Textos selecionados**... Rio de Janeiro: PUC-RJ/Edições Entrelugar, 2010. pp. 236-249.

SANTOS, Leandra Ines Seganfredo. Presença da LE na sociedade em contexto de ensino regular público. In: ROCHA, Claudia Hilsdorf; TONELLI, Juliana Reichert Assunção; SILVA, Kleber Aparecido da (Org.). **Língua estrangeira para crianças: ensino-aprendizagem e formação docente**. Campinas: Pontes, 2010. pp. 149-184. (Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, v. 7).

SCAFARRO, Andréa Peixoto. O uso da atividade de contar histórias como recurso na retenção de vocabulário novo na língua inglesa com crianças na fase pré-escolar. In: ROCHA, Claudia Hilsdorf; TONELLI, Juliana Reichert Assunção; SILVA, Kleber Aparecido da (Org.). **Língua estrangeira para crianças: ensino-aprendizagem e formação docente**. Campinas: Pontes, 2010. pp. 61-92.

SCARAMUCCI, Matilde Virgínia; COSTA, Leny Pereira; ROCHA, Cláudia Hilsdorf. A avaliação no Ensino-aprendizagem de Línguas para Crianças: conceitos e práticas. In: ROCHA, Cláudia Hilsdorf; BASSO, Edcleia Aparecida (Org.). **Ensinar e aprender línguas estrangeiras nas diferentes idades: reflexões para professores e formadores**. São Carlos: Claraluz, 2008. pp. 85-112

SCHEIFER, Camila Lawson. Ensino de Língua Estrangeira para Crianças - entre o "todo" e a "parte": Uma análise dinâmica das crenças de uma professora e de seus alunos. 2008. 132 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2008.

SOUZA, Deusa Maria. Autoridade, autoria e livro didático. In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 1999. pp. 27-31.

TAMBOSI, Heloísa Helena de Faria. Investigating language play in interaction: a study with children as foreign language learners. In: TONELLI, Juliana Reichert Assunção; RAMOS, Samantha Gonçalves Mancini (Org.). **O ensino de LE para crianças: reflexões e contribuições**. Londrina: Moriá, 2007. pp. 77-105.

TÍLIO, Rogério; ROCHA, Cláudia Hilsdorf. As dimensões da linguagem em livros didáticos de inglês para o ensino fundamental I. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 48, n. 2, pp. 295-315, jul./dez. 2009.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção. Histórias infantis e o ensino de língua inglesa para crianças. In: ROCHA, Cláudia Hilsdorf; BASSO, Edcleia Aparecida (Org.). **O ensino de LE para crianças: reflexões e contribuições**. Londrina: Moriá, 2007. pp. 107-136

_____. **Histórias Infantis no Ensino de Língua Inglesa para Crianças**. 2005. 358 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2005.

_____; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. O papel dos cursos de Letras na formação de professores de inglês para crianças. **Calidoscópio**, São Leopoldo, v. 8, n. 1, pp. 65-76, jan./abr. 2010.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1998. pp. 65-101. (Psicologia e Pedagogia).

XAVIER, Rosely Perez; SOUZA, Daniele Tristão de. O que os alunos pensam sobre o livro didático de Inglês? **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 47, n. 1, pp. 65-89, jan./jun. 2008.

GAMIFICAÇÃO E O FEEDBACK CORRETIVO: CONSIDERAÇÕES SOBRE A APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS PELO DUOLINGO¹

GAMIFICATION AND CORRECTIVE FEEDBACK: CONSIDERATIONS ABOUT FOREIGN LANGUAGE LEARNING USING DUOLINGO

Gabriela Bohlmann Duarte

Lucia Alda

Vilson Leffa²

RESUMO: Atualmente, sabe-se que os ambientes de ensino e aprendizagem exigem uma constante inserção e adaptação, visto que os alunos se encontram cada vez mais imersos no meio digital. Ferramentas, dispositivos móveis e aplicativos são, normalmente, considerados uma necessidade para essa geração e implicam em diferentes processos de compreensão e de aprendizagem. Porém, a mera transposição de atividades para o meio digital não é suficiente. Logo, o conceito de *gamificação* é importante, pois aborda a transformação de atividades que não têm características de games em jogos, mudando as formas de realizar tarefas. No contexto de aprendizagem de línguas, a ferramenta *gamificada Duolingo* tem ganhado bastante espaço, oferecendo atividades na língua escolhida para que os usuários progridam nas habilidades à medida que têm êxito nas lições. Além disso, o *feedback* é parte essencial do processo de aprendizagem. Embora seja algo discutido dentro da Linguística Aplicada, enquanto *feedback* corretivo, nos games a sua presença também é fundamental para que os jogadores possam superar níveis e alcançar seus objetivos. Nesse sentido, este trabalho discute as formas pelas quais o *feedback* corretivo é apresentado no *Duolingo*, buscando relacioná-las às características de games e promovendo uma discussão sobre a aprendizagem de línguas e a *gamificação*.

PALAVRAS-CHAVE: *Gamificação*; *Feedback* corretivo; *Duolingo*; Ensino e aprendizagem de línguas.

ABSTRACT: Nowadays, learning and teaching environments need a constant addition and adaptation since students are each time more immersed in digital media. Digital tools, mobile devices and apps are usually considered a need to this generation and imply different comprehension and learning processes. However, it is not enough to just transpose traditional activities to digital media. The concept of gamification is important because it refers to the transformation of activities that are not games into games, changing the ways of performing these activities. Recently, *Duolingo*, which is a gamified tool, has gained space in the languages learning context, because it offers

¹ Agradecemos aos pareceristas anônimos pelas sugestões feitas. Os problemas que permanecem são de nossa responsabilidade.

² Universidade Federal do Pampa. gabrielabduarte@gmail.com / Instituto Federal do Rio Grande do Sul. luciaalda@hotmail.com / Universidade Católica de Pelotas. leffav@gmail.com.com

activities in the target language and its users make progress in the language skills when they win its levels. Besides that, feedback is an essential part of the learning process. Even though feedback is something discussed in Applied Linguistic as corrective feedback, in games it is very important so that players can overcome each level and achieve their objectives. Thus, this paper discusses the ways that corrective feedback may be presented and perceived by the players or students in *Duolingo*, trying to relate these ways to games' features and promoting a discussion about second language learning and gamification. Universidade Católica de Pelotas

KEYWORDS: Gamification; Corrective Feedback; *Duolingo*; Language teaching and learning.

Atualmente, há uma grande inserção das TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) nos contextos de ensino e aprendizagem. É possível encontrar e utilizar inúmeras ferramentas em diferentes recursos digitais, desde o mais tradicional computador aos mais modernos *smartphones* e *tablets*. Tal fato relaciona-se com o perfil de alunos que crescem jogando videogames, seja em seus celulares, *tablets* ou computadores. Para eles, essa atividade é parte do seu cotidiano e, logo, poderiam também ser incorporadas aos ambientes de aprendizagem como forma de motivação. É preciso pensar, assim, em atividades que motivem a aprendizagem dos alunos e que caibam nos meios midiáticos.

Em relação ao ensino e à aprendizagem de línguas, sabe-se que muitas pessoas aprendem o inglês, por exemplo, através dos videogames (GUEDES, 2014; OLIVEIRA e CAMPOS, 2013; STORTO, 2013; SANTOS, 2011; PESCADOR, 2010). Há toda a estrutura interna do game, que pode ser apresentada no idioma estrangeiro, como também a possibilidade de interação com outros jogadores, como ocorre com os *Massive-Multiplayer Online Games (MMOG)*. Nesse sentido, tem havido um grande número de trabalhos que abordam não só o uso de games por professores, mas também o processo de *gamificação*, que consiste na aplicação de elementos e técnicas de *design* de games³ a experiências e contextos não caracterizados como games (STANLEY, 2012; WERBACH; HUNTER, 2012).

Para que os games sejam considerados boas formas de desenvolvimento das habilidades linguísticas em outro idioma, parte-se do pressuposto de que eles não só motivem tal aprendizagem, ainda que indiretamente, mas que também forneçam os meios adequados para que ela ocorra. Gee (2005) enumera 16 princípios de aprendizagem que bons games têm, traçando uma relação com aspectos que, muitas vezes, não são abordados pela escola.

Dentre tais características, sabe-se que o *feedback* é fundamental, tanto para o processo de ensino e aprendizagem quanto para o bom desempenho dos jogadores em games. O *feedback* corretivo, especialmente, é parte essencial para que o processo de aprendizagem ocorra (CORNILLIE; CLAREBOUT; DESMET, 2012; REZAEI, MOZAFFARI; HATEF, 2011; VÉLIZ C., 2008). Embora seja algo discutido dentro da Linguística Aplicada,

³ O design dos games refere-se à estética, ao cenário, ao roteiro, aos personagens, à multimídia do game. De forma geral, refere-se a toda a estrutura do jogo e à forma como ele é apresentado aos jogadores a fim de atingir os objetivos do jogo. Disponível em: <<http://guiadoestudante.abril.com.br/profissoes/artes-design/design-games-jogos-digitais-684669.shtml>>

com relação às formas como é aplicado, nos games a sua presença é muito importante para que os jogadores possam superar cada um dos níveis e alcançar seus objetivos.

Gee (2005, p.8) apresenta o princípio “*Just In time*” e “*On Demand*”, que se relaciona ao fato de os games fornecerem informação verbal aos jogadores apenas quando eles precisam ou quando sentem necessidade dela, uma vez que as pessoas sentem dificuldades em lidar com muitas informações fora de contexto. Logo, os jogadores podem solicitar ajuda ou ela é fornecida à medida que os objetivos de cada fase não estão sendo alcançados.

Além disso, Gee (2005) também destaca o princípio de *sentidos situados*, que se refere ao fato de as palavras possuírem sentidos específicos em cada situação e à facilidade de aprendizagem desses significados nos contextos em que aparecem. Segundo o autor, “os games sempre situam os sentidos das palavras em termos de ações, imagens e diálogos a que se relacionam e mostram como variam em ações, imagens e diálogos diferentes” (GEE, 2005, p.8). Para Gee (2005), esse processo poderia ser também feito na escola, especialmente na distribuição de conteúdos.

Ao pensar nesses dois princípios e na definição de *feedback* corretivo como “informação de qualquer fonte referente ao desempenho do aprendiz de segunda língua a fim de estimular a aquisição” (CORNILLIE, CLAREBOUT e DESMET, 2012, p.50), percebe-se que os games também fornecem, de certa forma, um *feedback* corretivo com relação à concretização da tarefa proposta. Já na sala de aula de segunda língua, o *feedback* corretivo tem a função de corrigir erros ou inadequações linguísticas a fim de estimular o processo de aprendizagem ou aquisição.

Deste modo, a *gamificação* pode ser uma ferramenta importante para a aprendizagem de outro idioma. O *Duolingo*, atualmente, tem ganhado bastante espaço nesse contexto. Tanto o site quanto o aplicativo oferecem atividades de escrita na língua escolhida, e os usuários progredem nas habilidades à medida que têm êxito nas lições. Os idiomas oferecidos pela ferramenta são espanhol, inglês, francês, alemão e italiano, etc. e a ferramenta já está disponível em vários sistemas operacionais. Há um sistema de pontuação, insígnias e tabela de classificação (*PBLs*⁴), pelo qual os jogadores passam de fases e, conseqüentemente, de nível linguístico.

Assim, torna-se importante refletir acerca das formas pelas quais o *feedback* corretivo é apresentado no *Duolingo*. O *feedback* corretivo é apresentado de maneira situada, de acordo com a necessidade ou o desejo dos jogadores/aprendizes? Quais formas de *feedback* corretivo são usadas? Este artigo discute, assim, o *feedback* corretivo e as características de games presentes no *Duolingo*, buscando relacioná-las e promovendo uma discussão sobre as possibilidades de aprendizagem de uma segunda língua através de uma plataforma gamificada.

DEFININDO GAMIFICAÇÃO

Stanley (2012) destaca que a *gamificação* consiste na inserção de elementos de características de games no mundo real, tornando uma atividade realizada rotineiramente

⁴ *Points, Badges, and Leaderboards* (Pontos, insígnias e tabelas de classificação).

em algo mais atraente. No ensino de línguas, a *gamificação* normalmente envolve a introdução de um sistema de pontos e premiações ao contexto de ensino a fim de motivar os alunos (STANLEY, 2012, p.11).

Já Werbach e Hunter (2012) afirmam que o desafio da *gamificação* é o uso adequado elementos que normalmente operam no universo dos games no mundo real. Os autores ressaltam que a *gamificação* não deve ser utilizada para que os “jogadores” fujam do mundo real, mas sim para que se engajem mais profundamente no objetivo do game. Além disso, adotam o termo jogador (*player*) para se referir aos usuários dos games, visto que, independentemente de qual seja o objetivo da atividade, ela passa a ser considerada um game.

Werbach e Hunter (2012) também salientam o fato de nem todas as atividades serem propícias ao processo de *gamificação*. Os autores apontam quatro aspectos que devem ser considerados para que tal processo seja bem aplicado: a motivação que pode ser propiciada pela atividade, as escolhas significativas que poderão ser feitas a partir de atividades com objetivos interessantes, a estrutura da atividade em termos técnicos e os possíveis conflitos entre a motivação do jogo e as motivações já existentes. Tais aspectos funcionam como regras para que a *gamificação* funcione e todos devem ser considerados para que o processo seja bem desenvolvido.

Ao tratar especificamente da motivação, Werbach e Hunter (2012) salientam que ela envolve a interação entre uma pessoa e uma tarefa, em uma situação e um tempo específicos. Os autores diferenciam motivação intrínseca (querer fazer alguma coisa) de motivação extrínseca (sentir que é necessário fazer alguma coisa), de modo que a motivação tem uma resposta além da tarefa por si só. Porém, eles destacam que “algumas tarefas tendem a se encaixar em uma ou em outra categoria (...) mas no geral a motivação depende em como pessoas específicas se relacionam a tarefas específicas” (WERBACH; HUNTER, 2012, p.55). Como exemplo, trazem a ideia de um grupo de engenheiros na Suécia, da *Volkswagem*, que criou um sistema de coleta de lixo gamificado. Ao depositar o lixo na lixeira, que tem um aspecto conhecido, produz-se um som como de um objeto caindo de um lugar bem alto que, ao cair no fundo da lixeira, ouve-se um alto *BONG*. Como resultados, houve um aumento no depósito de lixo nessa lixeira, em comparação à outra lixeira comum.

Contudo, os autores ressaltam a necessidade de não simplificar os modos pelos quais os elementos de games ou sistemas gamificados podem produzir motivação, nem de generalizar a forma como as pessoas respondem a certos estímulos, pois a *gamificação* não se trata apenas de *PBLs*, isto é, de pontos, medalhas e tabelas de classificação. Essas premiações só devem ser usadas se não acabarem com a motivação intrínseca dos jogadores. Os designers de games não podem deixar de focar na “construção do engajamento autêntico dos jogadores no jogo, pois não há atalhos para isso” (WERBACH; HUNTER, 2012, p.60).

Nesse sentido, Werbach e Hunter (2012) afirmam que a *gamificação*, como um sistema de motivação extrínseca, funciona bem para atividades que não engajam os indivíduos intrinsecamente. Ao se tratar de aprendizagem, a motivação passa a ser um aspecto essencial em qualquer planejamento de atividades. A aprendizagem de um idioma, de modo geral, é uma atividade que necessita de motivação extrínseca dos aprendizes. Neste caso, os *PBLs* podem ser importantes para que tal atividade seja eficiente e, conforme

destacado pelos autores, se usados adequadamente, poderão trazer bons resultados.

Por fim, Werbach e Hunter (2012) afirmam que o *feedback* informativo, inespereado, característico dos games, aumenta a autonomia e a motivação intrínseca dos jogadores. Destacam também que os jogadores gostam de receber um reforço sobre como eles estão indo e que o seu próprio comportamento será regulado de acordo com as informações fornecidas a eles pelo game, com relação ao seu desempenho (p.65-66).

Conforme já destacado, Gee (2005) cita as características “*Just in time*” e “*On demand*” e os sentidos situados (*Situated meanings*), que se relacionam diretamente ao *feedback*. Os games oferecem ajuda aos jogadores na hora certa, seja quando necessitam, seja quando solicitam. Os sentidos trabalhados em cada nível são situados, pois relacionam-se a determinado contexto. O autor ressalta que na escola há, muitas vezes, informação verbal em excesso, o que pode dificultar o processo de aprendizagem. Logo, se essa informação fosse apresentada dentro de um contexto em que tem sentido e na medida certa para cada situação, poderia ser melhor aproveitada.

Além desses aspectos, há ainda o princípio de assunção de riscos (*Risk taking*), que torna o game um desafio. O jogador sente-se, assim, motivado a recomeçar, quando comete algum erro, a partir da última etapa salva no sistema. Gee (2005) destaca que o estímulo às tentativas e à exploração é bem maior nos videogames do que nas escolas. Esse princípio também se relaciona ao *feedback* porque é justamente pelo desafio que os jogadores arriscam e, sempre que necessário, podem acessar a ajuda fornecida pelo game.

O princípio de desafio e consolidação (*Challenge and Consolidation*) também está interligado aos anteriores e ao *feedback*, visto que há um conjunto de problemas desafiadores que podem ser solucionados pelos jogadores de forma que eles automatizem, virtualmente, essas soluções. Gee (2005) ressalta que “o jogo traz uma nova classe de problemas (...), exigindo [os jogadores] que pensem novamente na recém obtida maestria, aprendam algo novo e integrem esse novo conhecimento à maestria prévia” (p.36). Esse conjunto de ações forma um ciclo no jogo e demonstra os desafios propostos e os caminhos para consolidar as soluções.

O *feedback* é, assim, parte essencial dos games como forma de guiar os jogadores nas ações que devem ser realizadas. Ao se pensar no processo de aprendizagem, sabe-se que o *feedback* corretivo também tem um papel importante e pode ser utilizado de diferentes formas, que serão apresentadas a seguir.

FEEDBACK CORRETIVO NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

Na aprendizagem de línguas, o *feedback*, de uma maneira geral, é muito importante. Seja para estimular o aluno em seu desempenho, seja para corrigir a produção de alguma estrutura inadequada, ele faz parte da atuação dos professores em suas aulas. O *feedback* corretivo, mais especificamente, tem o papel de apontar as inadequações linguísticas e os caminhos para formação das expressões, estruturas ou palavras mais adequadas.

Segundo Vries *et al.* (2010), *feedback* corretivo pode ser definido como as respostas às formas produzidas pelos alunos que contêm erro. Os autores destacam que, para

uma aprendizagem bem sucedida, pode ser necessário aprender conscientemente algumas características da língua alvo, de modo que o *feedback corretivo* seria uma forma de atingir tal objetivo.

Ellis (2009) aponta que o *feedback* tem um papel importante em muitas teorias de ensino e aprendizagem de segunda língua (L2). O autor afirma que

tanto na teoria cognitiva quanto na teoria behaviorista de aprendizagem de L2, o *feedback* é um elemento que contribui com a aprendizagem. Tanto nas abordagens estruturais quanto nas comunicativas para ensino de línguas, o *feedback* é visto como forma de estimular a motivação do aprendiz e assegurar a acurácia linguística. (ELLIS, 2009, p.3)

Vries et. al (2010) ressaltam, por fim, que diferentes formas de *feedback* têm diferentes impactos no processo de aquisição e citam seis dessas formas: *feedback explícito*, reformulação, pedidos de esclarecimento, *feedback metalinguístico*, elicitación e repetição (VRIES et al., 2010, p.2).

O *feedback* explícito consiste na apresentação, pelo professor, da resposta correta e na clara indicação que a produção do aluno estava incorreta. Já a reformulação trata-se da repetição, pelo professor, de toda ou de parte da produção do aluno sem o erro. Os pedidos de esclarecimento são feitos pelo professor através de alguma pergunta, indicando que não entendeu a produção do aluno ou que ela está mal formulada, e da solicitação de uma repetição ou reformulação por parte do aluno. O *feedback* metalinguístico, por sua vez, contém comentários, informações ou perguntas relacionadas à boa formulação da produção do aluno, sem indicar explicitamente a forma correta. A elicitación ocorre quando os professores solicitam a forma correta, perguntando pela complementação da frase, fazendo perguntas ou pedindo uma reformulação. Por fim, a repetição também é feita pelo professor, de modo que ele repete a estrutura inadequada de maneira correta.

Além disso, é importante destacar as diferenças entre o *feedback* positivo e o negativo. O primeiro é dirigido ao aprendiz que fez a tarefa corretamente, ao passo que o segundo aponta que a produção do aluno não está correta. O *feedback* positivo é considerado importante porque “proporciona suporte afetivo ao aprendiz e estimula a motivação para a continuação da aprendizagem” (ELLIS, 2009, p.3). Já o *feedback* negativo é corretivo por intenção. Porém, segundo Ellis (2009), linguistas divergem quanto à necessidade de correção dos erros, ou quanto a forma, o momento da correção ou os tipos de erros que devem ser corrigidos.

Por fim, o autor afirma que o *feedback* corretivo é parte essencial da aprendizagem e ocorre naturalmente em quase todas as salas de aula. Constitui-se como uma decisão do professor, a qual depende da forma, do momento e da turma (dos alunos) em que as inadequações ocorrem.

Percebe-se, assim, que o uso do *feedback* corretivo é um tema bastante discutido, visto que tem importância para o processo de aprendizagem. Entretanto, há divergências, conforme apontado por Ellis (2009), que também dependem muito de cada contexto de aprendizagem.

Lyster e Ranta (1997) abordam a noção de *uptake*, que se refere à produção do aluno após receber o *feedback* corretivo. Segundo os autores, essa percepção constitui

uma reação de alguma forma à intenção do professor em chamar a atenção para algum aspecto da produção inicial do aluno (essa intenção geral é clara para o aluno, embora o foco linguístico específico do professor possa não ser) (LYSTER; RANTA, 1997, p. 13).

Lyster e Ranta (1997) destacam que, se não há esse *uptake*, há a continuação do tópico, que é iniciada pelo próprio aluno ou por outro ou pelo professor. Além disso, afirmam que há dois tipos de *uptake*: um que resulta na reparação do erro em que o *feedback* se focava e outro que resulta na produção do aluno ainda de forma inadequada.

Com isso, percebe-se também que a resposta dada pelo aluno, para o *feedback* corretivo do professor, é uma forma de se constatar se o aluno compreendeu o erro e conseguiu produzir a forma adequada. Ao se pensar no *Duolingo*, a plataforma oferece *feedback* corretivo sempre que o aluno seleciona uma opção errada ou produz uma forma inadequada na língua alvo. O *uptake* desses alunos, após o *feedback*, poderá levá-lo adiante no game ou não. É importante, então, analisar as formas como essa informação é passado, de acordo com os tipos de *feedback* corretivo, bem como de que maneira essa escolha da plataforma pode ter algum impacto no processo de aprendizagem dos usuários.

GAMIFICAÇÃO, FEEDBACK CORRETIVO E DUOLINGO

Nesta seção, é apresentada uma análise das características de *gamificação* e do *feedback* corretivo presentes na ferramenta *Duolingo*, que tem ganhado bastante espaço no contexto de ensino e aprendizagem de línguas desde seu lançamento em 2012. No *Duolingo*, são oferecidas atividades de escrita na língua escolhida, e os usuários progredem nas habilidades à medida que têm êxito nas lições. O *Duolingo* pode ser acessado em sua versão em *site* ou em aplicativo, disponível para download nos sistemas *Android* e *iOS*.

Esta análise é feita com base nos tipos de *feedback* corretivo apresentados por Vries *et al.* (2010), Ellis (2009) e Lyster e Ranta (1999), referente ao *uptake*. Além disso, vê-se que características de games estão presentes na versão da ferramenta em *site*, e de que formas estão associadas ao *feedback*.

O *site* tem atividades de tradução, ditados e compreensão e produção oral. Contudo, o foco está nas atividades de tradução, visto que a proposta do criador do *Duolingo*, Luis Von Ahn, consiste no uso do *crowdsourcing*⁵ para a tradução de textos para grandes empresas.⁶ Desse modo, o *Duolingo* é um sistema autossustentável, pois os alunos aprendem o idioma escolhido e, simultaneamente, oferecem os serviços de tradução para empresas. Por meio do *crowdsourcing*, é proposto um trabalho colaborativo, de modo que os próprios usuários fazem correções e alterações quando necessário.

Por ser um game, no *Duolingo*, os usuários têm vidas e ganham pontos à medida que progredem nos níveis das atividades. Cada nível do jogo equivale a algum nível de conhecimento linguístico e, caso o usuário perca todas as suas vidas, deverá recomeçar

5 O *crowdsourcing* é a prática de obtenção de algum tipo de serviço através da ajuda de um grande grupo de pessoas, especialmente de comunidades virtuais, ao invés da contratação de profissionais.

6 Entrevista concedida por Luis Von Ahn para a revista "Pequenas Empresas e Grandes Negócios". Disponível em: <<http://revistapegn.globo.com/Noticias/noticia/2014/02/criador-do-duolingo-conta-como-voltou-empreender-mesmo-milionario.html>>

a lição desde o início. Os usuários podem fazer um teste de nivelamento, caso não queiram iniciar o jogo do nível básico, por já possuírem algum conhecimento da língua escolhida. A seguir, uma ilustração mostra essa possibilidade:

Figura 1: Teste de nivelamento linguístico oferecido pelo *Duolingo*



FONTE: <https://www.duolingo.com/>

Desse modo, os jogadores podem iniciar o game do nível básico ou do nível para o qual forem selecionados de acordo com os conhecimentos prévios. Essa possibilidade também demonstra a proposta de desafio e consolidação (GEE, 2005), pois para aqueles jogadores que já têm domínio do conteúdo apresentando em determinada etapa, a sua repetição não seria um desafio.

As vidas dos jogadores, em cada unidade, são representadas por três corações vermelhos. Sempre que o jogador erra, um coração vermelho torna-se cinza, indicando a perda de uma vida. A Figura 2, apresentada a seguir, ilustra o término de uma atividade porque não há mais vidas:

Figura 2: Término de uma atividade sem vidas, indicando que o jogador deverá recomeçá-la



FONTE: <https://www.duolingo.com/>

Há também uma loja de *lingots* (*Lingot Store*), que são as moedas virtuais do jogo, adquiridas pela assiduidade e pelo bom desempenho. Eles estão representados, na Figura 2, pelos ícones em amarelo e vermelho, com os indicativos 1 e 3. Assim, à medida que progredem nas tarefas, os jogadores podem comprar superpoderes e, conseqüentemente, ganham uma reserva para lições mais difíceis.

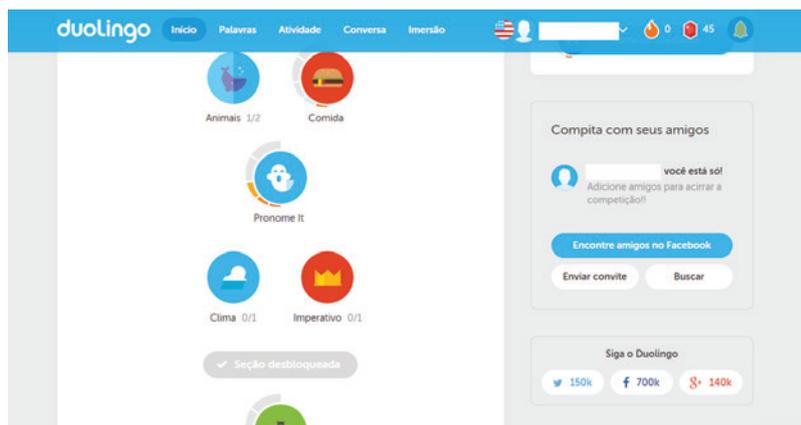
Percebem-se, assim, algumas das características bem específicas de games. Além da loja de superpoderes, há também a demonstração tanto do progresso na língua escolhida quanto da posição no *ranking* de competição com amigos. Essas possibilidades são apresentadas conforme a Figura 3, abaixo, na tela inicial do site, e a Figura 4, que indica o ícone compartilhar, em azul:

Figura 3: Barras completas, que indicam os níveis atingidos pelos jogadores



FONTE: <https://www.duolingo.com/>

Figura 4: Barras incompletas, que indicam a necessidade de refazer tais níveis para reforço



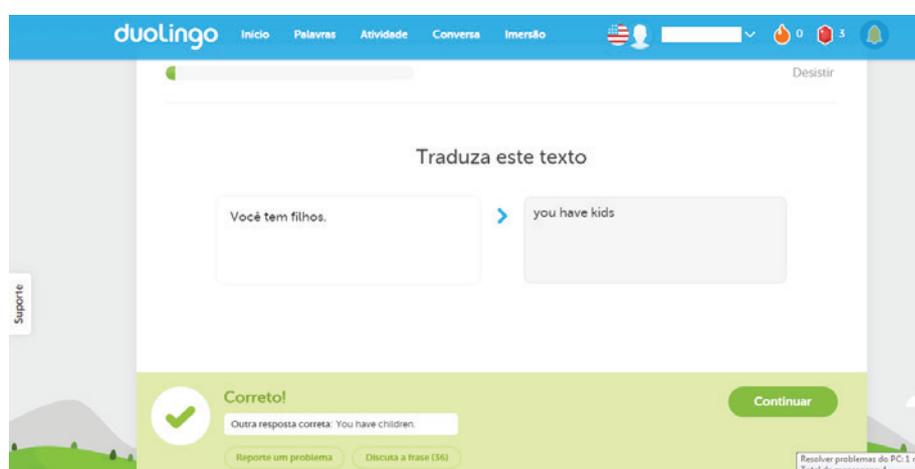
FONTE: <https://www.duolingo.com/>

Ou seja, os jogadores podem escolher disputar com outros aprendizes e acompanhar o seu progresso pelos níveis do game. Há uma ligação do *Duolingo* com o *Facebook*, por opção dos jogadores, que podem compartilhar os resultados e a competição. Além disso, o sistema oferece aos usuários que refaçam as lições após um tempo para reforçar

o conteúdo aprendido. Quando os níveis estão desbloqueados – já foram vencidos pelos jogadores, eles passam a ficar coloridos, conforme ilustra a Figura 4. Porém, quando a listra amarela em volta dos círculos passa a ficar cinza, significa que está na hora de os jogadores reforçarem o que já aprenderam.

Com relação ao *feedback*, pode-se pensar que o *Duolingo* oferece ambas as formas destacadas por Gee (2005), “*Just in time*” e “*On demand*”. O *feedback* corretivo, gerado pelo *Duolingo*, aparece no momento em que um erro linguístico (ortográfico ou gramatical) é cometido, de forma explícita. Além disso, antes de iniciar cada unidade do nível básico e algumas de outros níveis, há uma explicação linguística ou gramatical acerca do tópico que será abordado. Os jogadores podem, assim, consultá-las quando sentirem necessidade. As Figuras 5 e 6, a seguir, ilustram um *feedback* positivo, em verde, e um *feedback* corretivo, em vermelho:

Figura 5: Exemplo de *feedback* que indica que a resposta está certa



FONTE: <https://www.duolingo.com/>

Figura 6: Exemplo de *feedback* corretivo, que indica que a resposta não está certa



FONTE: <https://www.duolingo.com/>

Ainda nesse sentido, sempre que o jogador responde à tarefa, de forma correta ou incorreta, ele pode selecionar a opção *Discutir a frase*. Neste espaço, os jogadores podem postar dúvidas com relação à resposta oferecida pelo *Duolingo* e, muitas vezes, discutir os aspectos metalinguísticos. Deste modo, o *Duolingo* não oferece diretamente um *feedback* metalinguístico aos jogadores, apenas o *feedback* corretivo explícito; porém, essa ajuda pode ser buscada por meio do fórum ou pela explicação prévia. Na Figura 7, é apresentado um trecho de um fórum de discussão:

Figura 7: Fórum de discussão dos usuários com comentários sobre uma das estruturas apresentadas pelo *Duolingo*



FONTE: <https://www.duolingo.com/>

É possível pensar, assim, que da mesma forma como o site foi criado visando um trabalho colaborativo (ensino de língua e tradução coletiva), através do *crowdsourcing*, a aprendizagem também ocorre pela colaboração entre os pares. Aqueles que já têm o domínio de determinados aspectos linguísticos ajudam aqueles que ainda não têm. Nesse sentido, há também a opção *Reporte um problema*, pela qual os usuários podem enviar ao sistema erros que tenham encontrado nas traduções oferecidas pelo *Duolingo*, por exemplo. Os textos traduzidos e apresentados no site são, assim, avaliados pelos próprios jogadores e construídos colaborativamente.

Os sentidos situados também são apresentados no *Duolingo*: em cada fase ou atividade, são trabalhadas palavras específicas, selecionadas previamente. O jogo apresenta o que será trabalhado em cada etapa. As estruturas também se encontram, de certa forma, situadas no nível linguístico em que o jogador se encontra. O *Duolingo* oferece a tradução das palavras sempre que o aluno clica em cima delas, antes de realizarem a atividade. Em algumas delas, como verbos, há não só a tradução como também a conjugação e alguma explicação gramatical, por exemplo.

Ainda com relação aos tipos de *feedback* corretivo oferecidos, é importante destacar que o sistema não oferece qualquer forma de elicitación para que o aluno possa reformular sua frase, nem de pedidos de esclarecimento. O jogador pode seguir adiante, caso ainda tenha vidas, mas as mesmas frases ou expressões não se repetem da mesma forma na lição. Elas podem aparecer em uma tarefa diferente: nos casos

de aprendizagem de inglês, por exemplo, se forem apresentadas em uma atividade como tradução do inglês para o português, podem retornar também como tradução do português para o inglês, como compreensão oral em inglês ou como identificação da tradução adequada.

Assim, o *Duolingo* traz um *feedback* corretivo explícito, indicando o erro e mostrando as formas corretas, quando há mais de uma possibilidade. O sistema não apresenta *feedback* metalinguístico, mas oferece um espaço para que os jogadores solicitem ajuda e possam receber esse tipo de explicação e uma explicação prévia, antes de iniciar algumas atividades, sobre o tópico linguístico ou gramatical a ser abordado.

A reformulação e a repetição também não são realizadas pelo *Duolingo* no momento do erro. A mesma estrutura pode aparecer em outras tarefas no nível, mas no momento do erro há apenas um *feedback* explícito ao aluno e a possibilidade de o jogador solicitar ajuda a outros jogadores. Por fim, com relação ao *uptake*, o jogador não tem oportunidade de reproduzir a mesma frase ou expressão naquela mesma situação. Essas estruturas poderão reaparecer em outras atividades, ao longo do nível. Podem aparecer também situações semelhantes, que contenham estruturas parecidas (uso do mesmo tempo verbal, da mesma ordem de palavras, das mesmas funções linguísticas), nas quais o jogador poderá reproduzir tal estrutura.

Ainda com relação ao *feedback*, é necessário pontuar que o *Duolingo* também traz, como *feedback*, o desempenho dos jogadores através da marcação de vidas, que são representadas por corações, e das conquistas dos *Lingots*, dependendo do desempenho dos jogadores na conclusão das lições e dos níveis. Da mesma forma, o ranking de classificação pode demonstrar ao jogador/aprendiz como ele está se saindo diante dos outros e pode ser considerado, assim, uma forma de *feedback*.

Desta forma, a ferramenta oferece atividades para aprendizagem de um idioma estrangeiro e, tal qual em games, há a presença de *feedback* “*Just in time*” e “*On demand*”, e, como na sala de aula, a presença de *feedback* positivo e negativo, ainda este último que com uma menor variação de tipos. Já há um estudo publicado, de Vesselinov e Grego (2012) que apontam um desenvolvimento efetivo em alunos aprendizes de Espanhol como língua estrangeira.

Com isso, acredita-se que as características de games podem servir como fatores motivadores para a aprendizagem de uma língua estrangeira. Além disso, a ferramenta conta com recursos que possibilitam *feedback*, incluindo o corretivo, e informações metalinguísticas, aliadas às possibilidades de interação por meio dos fóruns. Embora o *uptake* não seja imediato, ele ocorre quando as estruturas problemáticas são apresentadas novamente, assim é oferecida a possibilidade de refazer as unidades já vencidas a fim de consolidar o que já foi visto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas considerações apresentadas acerca da atual importância dos games na aprendizagem e, especificamente, na aprendizagem de línguas, e da possibilidade de gamificação de atividades originalmente não concebidas como games, percebe-se como as novas tecnologias de informação e comunicação têm importância no processo de ensino e aprendizagem. As gerações atuais, que nascem imersas nesse

mundo digital (PRENSKY, 2001), exigem, de certa forma, que a aprendizagem seja considerada a partir dessas tecnologias e das formas como o conhecimento pode ser construído por meio delas.

Nesse sentido, ao se pensar em atividades com base nas TIC, pode não ser suficiente a mera transposição do impresso para o digital, mas sim a transformação dessas em atividades mais atraentes e estimulantes aos alunos. A *gamificação*, portanto, torna-se um processo importante e que pode motivar mais a aprendizagem. O *Duolingo* é um exemplo de plataforma gamificada que conquistou inúmeros jogadores e demonstrou ser eficiente na aprendizagem de línguas de acordo com estudos realizados. As características de games do site podem estimular os alunos/jogadores e, assim, motivar a aprendizagem de outras línguas.

No entanto, sabe-se que o *feedback* corretivo é parte fundamental da aprendizagem de línguas e também pode ser apresentado em games. Com base na análise aqui desenvolvida, notou-se que o *Duolingo* apresenta as formas de *feedback* sugeridas por Gee (2005) e também apresenta o *feedback* corretivo explícito. Além disso, há a possibilidade de discussão com outros jogadores e, embora não haja *feedback* metalinguístico, há informações linguísticas e/ou gramaticais que podem ser consultadas antes do início de alguns níveis. Logo, acredita-se que a *gamificação* é importante, pode desenvolver a motivação dos alunos e, no *Duolingo*, no quesito *feedback*, há as características “*Just in time*”, “*On demand*” e sentidos situados, as quais podem auxiliar os aprendizes tanto com o desenvolvimento do jogo quanto com as dúvidas surgidas ao longo das tarefas. Além disso, há possibilidades de *uptake* quando uma estrutura não é apresentada da maneira correta, o que possibilita a nova tentativa após o *feedback* corretivo.

REFERÊNCIAS

- CORNILLIE, F.; CLAREBOUT, G.; DESMET, P. The role of feedback in foreign language learning through digital role playing games. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, Londres, Elsevier B.V, n. 34, pp. 49-53, 2012,. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042812003163>> Acesso em: 28 ago. 2014.
- ELLIS, R. Corrective Feedback and Teacher Development. **L2 Journal**, University of California, Berkeley, n.1, v.1, 2009. Disponível em: <<https://escholarship.org/uc/item/2504d6w3>> Acesso em: 23 set. 2014.
- GEE, J. P. Good Video Games and Good Learning. **Phi Kappa Phi Forum**, v. 35, n. 2, 2005. Disponível em: <<http://www.jamespaulgee.com/sites/default/files/pub/GoodVideoGamesLearning.pdf>>. Acesso em: 07 set. 2014.
- GUEDES, L. K. **O uso de games como input para a aprendizagem de línguas**. 2014. 103f. Dissertação. (Mestrado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Católica de Pelotas, 2014.
- LYSTER, R.; RANTA, L. Corrective feedback and learner uptake. **Studies in Second Language Acquisition**, v., 20, pp. 37-66, 1997,. Disponível em: <<http://journals.cambridge.org/action/displayAbstract?fromPage=online&aid=36367&fileId=S0272263197001034>> Acesso em: 22 mar. 2016.
- OLIVEIRA, K. S.; CAMPOS, M. S. F. **O ensino-aprendizagem de língua inglesa como le através de videogames não-didáticos**. 2013. 81f. Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Licenciatura em Letras. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2013.
- PESCADOR, C. M. **Ações de aprendizagem empregadas pelo nativo-digital para interagir em redes hipermediáticas tendo o inglês como língua franca**. 2010. 142f. Dissertação. (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de Caxias do Sul, 2010.
- REZAEI, S.; MOZAFFARI, F.; HATEF, A. Corrective Feedback in SLA: Classroom Practice and Future Directions. **International Journal of English Linguistics**, Canadian Center of Science and Education, North York, Canada, v.1, n.1, mar. 2011. Disponível em: <<http://www.ccsenet.org/journal/index.php/ijel/article/view/8719>> Acesso em: 23 set. 2014.
- SANTOS, V. R. F. **Os Jogos MMORPG como Auxiliadores no Processo de Aquisição de Língua Inglesa**. 2011. 121f. Dissertação. (Mestrado em Linguística Aplicada). Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, 2011.
- STANLEY, G. 2012. **Language Teaching and learning: online digital games and gamification**. Disponível em: <http://www.tesol-spain.org/uploaded_files/files/Graham-Stanley.pdf> Acesso em: 07 set. 2014.
- STORTO, A.C. Mas eu não aprendi inglês assim!: (des)venturas de um gamer em língua estrangeira. **Soletras**, n. 26, 2013. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/viewFile/7491/7891>> Acesso em: 23 set. 2014.

VESSELINOV, R.; GREGO, J. **Duolingo Effectiveness Study – Final Report**. Dec., 2012. <Disponível em: <http://static.duolingo.com/s3/DuolingoReport_Final.pdf> Acesso em: 11 mar. 2016.

VELIZ C. L. **Corrective Feedback in Second Language Classrooms**. *Literatura linguística*. n. 19, pp. 283-292, 2008, ISSN 0716-5811. Disponível em: <http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0716-58112008000100016&script=sci_arttext> Acesso em: 23 set. 2014.

VRIES, B. P. ;**The role of corrective feedback in second language learning**: New research possibilities by combining call and speech technology>. L2WS SLATE CONFERENCE, Tokio. **Proceedings...** Tokio, 2010. Disponível em: <http://www.gavo.t.u-tokyo.ac.jp/L2WS2010/papers/L2WS2010_04-05.pdf> Acesso em: 23 set. 2014.

WERBACH, K.; HUNTER, D. **For The Win**: how game thinking can revolutionize your business? Philadelphia: Wharton Digital Press, 2012.

