



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE JARDIM
CURSO DE LETRAS

ÉVELYN COELHO PAINI WEBBER

**A PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS E O ENSINO DA
LÍNGUA INGLESA: O RELATO E A ANÁLISE DE UMA SEQUÊNCIA
DIDÁTICA**

JARDIM- MS

2016

ÉVELYN COELHO PAINI WEBBER

**A PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS E O ENSINO DA
LÍNGUA INGLESA: O RELATO E A ANÁLISE DE UMA SEQUÊNCIA
DIDÁTICA**

Monografia apresentada ao curso de Graduação em Letras habilitação Português/ Inglês da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, unidade de Jardim- MS, como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciada em Letras Habilitação Português/Inglês.

Orientadora: Prof.^a. Me. Roseli Peixoto Grubert.

JARDIM- MS

2016

ÉVELYN COELHO PAINI WEBBER

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
CURSO DE LETRAS HABILITAÇÃO PORTUGUÊS/INGLÊS
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

**A PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS E O ENSINO DA
LÍNGUA INGLESA: O RELATO E A ANÁLISE DE UMA SEQUÊNCIA
DIDÁTICA**

APROVADO EM: _____/_____/_____

Orientadora: Prof^a.Me. Roseli Peixoto Grubert

Prof^a.Me. Célia Fernanda Pietramale Ebling

Prof.Dr. Neurivaldo Pedroso Junior

FICHA CATALOGRÁFICA

WEBBER, Évelyn Coelho Paini

A Pedagogia dos Multiletramentos e o ensino da Língua Inglesa: o relato e a análise de uma sequência didática/ Évelyn Coelho Paini Webber. Jardim: UEMS,2016,67 p.

Bibliografia

Monografia de Graduação – Curso de Letras Habilitação Português-Inglês – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

1. Ensino 2. Língua Inglesa 3. Pedagogia dos Multiletramentos.

É concedida à Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul a permissão para a publicação e reprodução de cópia (s) deste Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), apenas para propósitos acadêmicos e científicos, resguardando-se a autoria deste trabalho.

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	11
CAPÍTULO I- FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	16
1.0. O ensino da Língua Inglesa e a Formação de Cidadãos	16
1.1. Letramento e Alfabetização	17
1.2. Multiletramentos	23
1.3. Pedagogia dos Multiletramentos	25
1.3.1 Designs	27
1.4 Letramento Crítico	30
1.5. A Linguística Aplicada e o ensino da Língua Inglesa	33
CAPÍTULO II- PERCURSO METODOLÓGICO.....	39
2.1. A pesquisa qualitativa e o ensino de línguas	40
2.2. Pesquisa etnográfica.....	41
2.3. A etnografia de sala de aula de Línguas	42
2.4. O objetivo da aprendizagem de línguas estrangeiras na escola	44
2.5. Coleta de dados	46
CAPÍTULO III – O ENSINO DE INGLÊS POR MEIO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	47
3.1. As Adversidades da Pesquisa e o Papel do Pesquisador.....	48
3.2. A Língua Inglesa e seus usos	49
3.3. Uma Interpretação do porquê aprender Inglês	50
3.4. Contextualização com a realidade do aluno.....	52
3.5. O “conflito” de objetivos	53
3.6. A Língua Portuguesa como ponto de partida para o Inglês	57
CONSIDERAÇÕES FINAIS	61
O Processo de Amadurecimento pós leitura teórica	61
A Pesquisa e a Pesquisadora	61
REFERÊNCIAS	64
ANEXOS	68

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: desigualdade social. (Material produzido pela pesquisadora).	38
Figura 2: Material confeccionado pela pesquisadora.....	51
Figura 3: Disponível em: http://tiras-do-calvin.tumblr.com/	52
Figura 4: Material confeccionado pela pesquisadora, disponível no site indicado no mesmo.	54
Figura 5: Material confeccionado pela pesquisadora.....	54
Figura 6: Material confeccionado pela pesquisadora.....	55
Figura 7: Material confeccionado pela pesquisadora, disponível no site indicado no mesmo.	56
Figura 8: Dinâmica de palavras (material produzido pela pesquisadora).	58

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Competências de leitura e escrita. (ROJO, 2009, p.45)	18
Tabela 2: Designs de significado. (COPE e KALANTZIS, 2000, p.23, tradução própria)	28
Tabela 3: Alguns elementos do design linguístico. (COPE e KALANTZIS, 2000, p.27, tradução própria).....	29
Tabela 4: Principais conceitos do Letramento Crítico. (CERVETTI, PARDALES e DAMICO, 2001 apud MATTOS, 2011, p. 43)	33
Tabela 5: Mudanças na prática pedagógica. (CANAGARAJAH, 2005, apud MATTOS, 2011, p.174)	37

AGRADECIMENTOS

A Deus por ter me dado força, saúde e sabedoria para conquistar esse desafio.

À minha mãe Leila, ao meu pai José Antônio, aos meus avós e todos meus familiares que sempre me incentivaram a estudar e participaram me dando suporte psicológico e emocional.

Ao meu marido pela paciência, apoio e por compreender minha falta de tempo, muitas vezes.

À minha orientadora, prof.^a Me. Roseli Peixoto Grubert que acreditou no meu potencial, me ensinou muito durante o tempo que passamos juntas e acabou se tornando uma amiga.

À prof.^a Me. Cellia Fernanda Pietramale Ebling que participou da criação deste projeto, por crer na minha capacidade e me encorajado a participar de eventos e mostrar minha pesquisa.

Ao prof. Dr. Neurivaldo Pedroso Junior que aceitou participar da formalização desta pesquisa contribuindo com seus saberes.

À minha amiga Euanes por ter me dado apoio quando precisava, ter dividido alegrias e preocupações comigo.

A todos os meus professores que auxiliaram na construção do meu conhecimento profissional e pessoal.

WEBBER, Évelyn Coelho Paini. **A Pedagogia dos Multiletramentos e o ensino da Língua Inglesa: O relato e a análise de uma sequência didática**.2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Habilitação Português/ Inglês) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Jardim.2016.

RESUMO

Esta pesquisa, de natureza qualitativa e cunho etnográfico, tem por objetivo fazer um relato reflexivo sobre a aplicação de uma sequência didática realizada através do Projeto de Estágio Curricular Supervisionado de Língua e Literatura de Língua Inglesa II. O trabalho tem como base as teorias dos Letramentos (KLEIMAN, 2005; MENEZES DE SOUZA, MONTE MÓR, 2006; ROJO, 2009; STREET, 1984), Novos Letramentos (MATTOS, 2014; STREET, 2005), Letramento Crítico (BARBOSA e BARROS, 2013; MATTOS, 2011; MENEZES DE SOUZA, 2011; ROJO, 2009), Multiletramentos (COPE e KALANTZIS, 2000; ROJO,2012) e Pedagogia dos Multiletramentos (BARBOSA, 2016; COPE e KALANTZIS, 2000; ROJO, 2012). Ancorada na Linguística Aplicada, esta pesquisa foi desenvolvida em contexto de uma escola estadual do município de Jardim/MS contou com a participação de oito alunos do primeiro, segundo e terceiro anos do Ensino Médio, de treze a dezoito anos. Os dados foram coletados por meio de gravações de áudio e vídeo, entrevistas com os alunos e pelo diário de bordo da pesquisadora. A pesquisa indicou que a Língua Inglesa, apesar de ser utilizada em muitas formas de comunicação, é vista majoritariamente como apenas para a comunicação entre falantes. Além disso, muitas das questões levantadas por Menezes de Souza e Monte Mór há dez anos puderam ser constatadas neste contexto, como o mito de não se aprender inglês na escola, o desinteresse pela matéria devido a confusão ou desconhecimento do objetivo da aprendizagem dessa língua, entre outros.

Palavras-Chave: Ensino. Língua Inglesa. Pedagogia dos Multiletramentos.

WEBBER, Évelyn Coelho Pains. **Pedagogy of Multiliteracies and teaching of the English Language: the report and the analysis of a didactic sequence.**2016. Completion of Course Work. (Graduation in Letters Habilitation Portuguese/ English) –State University of Mato Grosso do Sul, Jardim.2016.

ABSTRACT

This research, of qualitative and ethnographic nature, has the purpose to make a reflexive narration about an application of a didactic sequence made by the Project of Internship Language Supervised and English Language Literature II. The study has as its foundation the theories of Literacies (KLEIMAN, 2005; MENEZES DE SOUZA, MONTE MÓR, 2006; ROJO, 2009; STREET, 1984), New Literacies (MATTOS, 2014; STREET, 2005), Critical Literacy (BARBOSA e BARROS, 2013; MATTOS, 2011; MENEZES DE SOUZA, 2011; ROJO, 2009), Multiliteracies (COPE e KALANTZIS, 2000; ROJO,2012) and Pedagogy of Multiliteracies (BARBOSA, 2016; COPE e KALANTZIS, 2000; ROJO, 2012). Supported by Applied Linguistics, this research was developed in context of a public school in Jardim/ MS was attended by eight students of first, second and third years of high school, aged from thirteen to eighteen. Data were collected through video/audio recordings, interviews with the students and by researcher logbook's. The research has indicated that the English Language despite being used in many forms of communications is mostly seen as only for communication between speakers. Furthermore, many questions that were brought by Menezes de Souza and Monte Mór ten years ago could be found in this context, like the myth that one doesn't learn english in a regular school, as well as the lack of interest in the matter due to confusion or unfamiliarity with the goal of learning this language, among others.

Keywords: Teach. English Language. Pedagogy of Multiliteracies.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Com as mudanças ocorridas ao longo dos anos por meio da tecnologia e das mídias digitais a sociedade globalizada se transforma e reformula suas necessidades diariamente, não só economicamente, mas também no campo do ensino/aprendizagem de Língua Inglesa, que se faz cada vez mais presente no cotidiano dos estudantes, e que precisa se reformular para atender essa nova geração.

Verazsto (et al, 2008) afirma que a tecnologia é gerada através de novas exigências, e que apesar de muitas vezes ser interpretada como apenas o produto pronto não o é, pois engloba desde a sua criação até fatores socioculturais.

Desse modo, existem algumas visões sobre a origem da tecnologia que seria algo artificial feito pelo homem, no entanto, o autor esclarece que o termo é muito mais abrangente, pois envolve não só a criação/fabricação de objetos, mas a habilidade em desenvolver tecnologias simbólicas, de representação, como a linguagem e a escrita. Além disso, a tecnologia engloba as capacidades, os conhecimentos do homem utilizados para desenvolvê-las.

Verazsto (et al 2008, p. 77) ressalta que “temos que considerar que a tecnologia é concebida em função de novas demandas e exigências sociais e acaba modificando todo um conjunto de costumes e valores e, por fim, agrega-se à cultura”.

Desse modo a tecnologia se transforma na medida em que a sociedade evolui, juntamente com o que lhe é particular, todavia também a transforma, pois quanto mais se avança, o que era novo dá lugar para algo mais novo pois as prioridades mudam e a tecnologia acaba por se tornar algo fundamental. Nesse sentido, Lion (1997, *apud* Verazsto et al 2008, p. 77) completa que “cada sociedade cria, recria, pensa, repensa, deseja e age sobre o mundo através da tecnologia e de outros sistemas simbólicos. A tecnologia é impensável sem admitir a relação entre homem e sociedade”.

Luke (2000, p.73-74) nos diz que o conceito de tecnologia pode ser considerado em pelo menos três níveis: o primeiro se refere aos objetos físicos que não podem ser percebidos como algo inanimado, mas como parte da sociedade e das ações humanas. Já o segundo “se refere às atividades sociais que derivam de e formam o contexto social por meio das

tecnologias particulares”¹, um exemplo disso são as máquinas de lavar utilizadas em um contexto específico, e conforme a sua aparência determinam a classe social. Por último, “na visão de Wajcman, tecnologia implica conhecimento conectado às atividades e relações sociais, e a objetos tecnológicos”², ou seja, a tecnologia está interligada com a interação humana por meio de objetos, como por exemplo, o uso de redes sociais para se comunicar.

Com relação as mídias digitais, elas são listadas como os objetos utilizados dentro da tecnologia, a saber: computadores, rádios, *smartphones*, *Datashow*, tudo isso está presente nas salas de aula, inclusive nas de Língua Inglesa, transformando-as diariamente. Diante disso, devemos considerar que o ensino de Língua Inglesa sofreu uma grande revolução que de acordo com Paiva (2015, p.26) “começou com a invenção do fonógrafo com Thomas Edson, em 1878” e atualmente se vale de alguns meios, principalmente a internet e fatores ligados à globalização.

De acordo com Canagarajah (2006, *apud* MATTOS, 2011) a inserção do inglês na sociedade ocorreu durante dois momentos, o primeiro advindo com a colonização, levado pelas colônias inglesas às demais, e o segundo, presente nos dias atuais, por meio da globalização.

Devido a diversos fatores que estão presentes com a globalização, como: novas tecnologias, produções transnacionais e relações econômicas, o inglês se tornou uma língua de contato para muitas outras culturas, que não só para as suas nativas (MATTOS, 2011).

Com isso, seu papel tem sido estudado e debatido desde o final do século XX. Kachru (1986, *apud* MATTOS, 2011) afirma que o uso e o domínio do inglês significariam para o indivíduo ganhos não só materiais, mas sociais e uma certa vantagem, pois, segundo o autor, o inglês é utilizado para transmissão de valores, principalmente pelas sociedades influenciadas no período de colonização, e, além disso, proporciona poder por permitir transitar tanto no que compete ao mercado internacional e tecnologia como no turismo.

Com relação a “poder”, Kachru (1986, *apud* MATTOS, 2011, p.160) alega se referir “ao controle do conhecimento e ao prestígio que uma língua adquire como resultado de seu uso em certos domínios importantes”. Nesse sentido, o poder do inglês, de acordo com o pesquisador vem devido aos seus vários domínios, como língua da ciência e da tecnologia, sua tradição literária e uso em congressos e fóruns.

¹ Tradução própria. O original: [...] refers to the social activities that derive from and shape the social context around particular technologies.

² Tradução própria. O original:[...] in Wajcman’s view, technologies imply knowledge connected to social activities and relations, and to technological objects.

Assim, Kachru (1986, *apud* MATTOS, 2011, p. 161) salienta que o inglês se tornou não só uma ferramenta de comunicação, mas “ de poder, dominação, e de identificação elitista (...) e as consequências linguísticas e culturais [desse] imperialismo transformaram o cenário global”. Mudanças como essas tornaram o mundo atual vasto e complexo sob vários ângulos, principalmente do ângulo sociolinguístico, onde o inglês passou a ser parte absoluta desse contexto.

Para Merryfield e Duty (2008, *apud* MATTOS, 2011) um dos fatores que contribuíram para a predominância do inglês em relação às outras línguas foi a internet. Já Ives (2009, *apud* MATTOS, 2011) afirma ter ocorrido uma transformação na função do inglês enquanto língua global, pois, inicialmente, a importância de uma língua estava na quantidade e riqueza de seus falantes nativos, mas, com relação ao inglês, atualmente, há maior número de pessoas que o buscam como segunda língua para se comunicar com outros falantes não-nativos.

Conforme constatamos, a expansão do inglês está diretamente relacionada aos fatores que compreendem a globalização, são eles: socioeconômicos, culturais e políticos. Assim, Ives (2009, *apud* MATTOS, 2011) já exemplificava algumas dessas transformações que começaram com o aumento do número de pessoas que utilizam o inglês todos os dias, as diferentes variedades dessa língua, o aumento da participação do ensino de inglês em escolas de países não-nativos, o importante papel econômico do inglês tanto para a indústria como para o turismo.

Assim, essas mudanças continuam ocorrendo, principalmente por meio das redes sociais, ao rápido acesso a informações, as necessidades dos estudantes são outras, basta uma pesquisa em um site de busca para descobrir o que precisava, no entanto, a facilidade ao conteúdo não significa que será aprendido.

Diante disso, Araújo (2006 *apud* FREIRE 2001, p.11) afirma que

O verdadeiro desafio [é] construir ferramentas [tecnologias intelectuais] e sistemas mais eficazes, não só para gerenciar informação, mas, também, para facilitar ao ser humano a transformação da informação em conhecimento e, conseqüentemente, em ação na sociedade.

Conforme observamos, o papel das instituições e do ensino da língua Inglesa precisa ser repensado. Cope e Kalantzis (2007, p.75) afirmam que “a nova mídia não significa necessariamente uma nova aprendizagem. Velhas instituições têm uma enorme capacidade de

assimilar novas formas sem explorar completamente suas capacidades”³. Ou seja, a instituição não precisa se desfazer daquilo que para ela é um constituinte fundamental, basta incrementar sua visão.

Isto posto, surgem alguns questionamentos, como: qual o papel da escola dentro desse mundo? Qual o sentido de ser cidadão? Como tornar o ensino/aprendizagem de Língua Inglesa mais contextualizado? Por meio das teorias dos Letramentos, Novos Letramentos (STREET 1995), Multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2000; MENEZES DE SOUZA, MONTE MÓR, 2006), Letramento crítico e a Pedagogia dos Multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2000) percebemos a discussão dessas questões.

A escolha desse tema foi feita a partir da realização de leituras teóricas na disciplina de Linguística Aplicada no segundo ano do curso e fora aplicada por meio da realização do projeto de Estágio Curricular Supervisionado de Língua e Literatura de Língua Inglesa II do ano de 2016 em uma escola da rede pública de ensino para alunos do Ensino Médio. Após finalizadas as 108 horas destinadas à observação coparticipativa, me senti motivada a realizar um projeto que trouxesse uma nova visão ao ensino de inglês e proporcionasse discussões que pudessem auxiliar os estudantes a repensar seu papel na sociedade.

Desse modo, preparei cinco sequências didáticas baseadas nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio de Língua Estrangeira, contemplando o conteúdo linguístico presente no Referencial Curricular Estadual de Mato Grosso do Sul, embasadas na teoria dos Novos Letramentos e ancoradas na Linguística Aplicada. No entanto, dentre elas, foi analisada apenas uma⁴.

A teoria escolhida, a ser apresentada no Capítulo 1, leva em consideração diferentes caminhos para o ensino/ aprendizagem de uma língua, são eles: o visual, espacial, auditivo, gestual e linguístico, que se preocupam com um ensino/aprendizagem que considere os fatores multiculturais presentes, que os estudantes sejam agentes criadores de sentidos. Dessa maneira, essa proposta de intervenção poderá contribuir na expansão do conceito de ensino/ aprendizagem de Língua Inglesa, possibilitar uma reflexão aos alunos sobre o seu papel de cidadãos na sociedade.

Essa monografia está organizada em três capítulos, a saber: no primeiro, a Fundamentação Teórica que está amparada em (COPE e KALANTZIS, 2000) e ROJO (2009) no qual abordo as teorias estudadas tanto para a análise dos dados como para o planejamento

³ Tradução Própria. O original: New media do not necessarily mean new learning. Old institutions have an enormous capacity to assimilate new forms without fully exploiting their affordances.

⁴ A sequência escolhida foi a primeira, por ter sido interpretada pela pesquisadora como a que houve participação colaborativa da participante, e também pelo fato de estar mais aberta a novos conhecimentos.

das sequencias didáticas. Já no segundo capítulo, denominado, Percurso Metodológico, amparado principalmente em SIQUEIRA (2014) e MOITA LOPES (2003) apresento a metodologia da pesquisa bem como o contexto da escola e a faixa etária dos alunos. No terceiro apresento a análise dos dados. Por fim, faço uma reflexão nas Considerações Finais e apresento as referências utilizadas.

CAPÍTULO I- FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.0. O ensino da Língua Inglesa e a Formação de Cidadãos

Na sociedade atual, em constante mudança, o contato com outras línguas e culturas torna-se evidente, pois, com os avanços tecnológicos e as mídias digitais percebemos a incorporação de novos termos à nossa língua e a utilização da linguagem em seus diferentes aspectos.

Desse modo, o ensino de uma segunda língua requer um aprofundamento, voltado não somente ao caráter linguístico, que contribui com apenas uma parte da formação do conhecimento do aluno, mas também, na contribuição do desenvolvimento de um indivíduo ativo e crítico na sociedade.

Menezes de Souza e Monte Mor (2006) por meio das Orientações Curriculares para o Ensino Médio de Língua Estrangeira (OCEMs-LE) buscam demonstrar ao docente que o ensino de língua estrangeira pode auxiliar na formação de indivíduos e não só no processo comunicativo.

Um dos pontos levantados trata sobre o desconhecimento dos alunos a respeito da necessidade ou importância de se aprender a língua inglesa, e ainda que esta tem uma concepção de ensino pela escola regular que poderia ser aprendida desprovida de seus valores sociais, culturais, políticos e ideológicos, desse modo, prezando o ensino de uma língua e não a formação dos alunos.

Menezes de Souza e Monte Mór (2006) afirmam que devido à necessidade da sociedade atual, as disciplinas se tornariam meios, e através delas busca-se a formação de indivíduos, desenvolvendo sua consciência social, crítica e mente aberta para novos conhecimentos.

Assim, por meio dos tópicos seguintes discutiremos a respeito dos conceitos de Alfabetização (ROJO, 2009) e Letramento (KLEIMAN, 2005; STREET, 1984), suas características e respectivas particularidades. O próximo ponto a ser discutido apresenta os Multiletramentos (COPE e KALANTZIS, 2000) e sua Pedagogia (COPE e KALANTZIS, 2000). Por fim, apresentaremos o Letramento crítico (MENEZES DE SOUZA, MONTE MÓR, 2006), e como a minha pesquisa está fundamentada na Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006; MATTOS, 2011).

1.1. Letramento e Alfabetização

Retomando, Menezes de Souza e Monte Mór (2006) tratam de uma questão importante no âmbito escolar que se refere à inclusão e exclusão com relação ao domínio ou não de uma língua estrangeira. Os autores consideram que o termo “exclusão” em meados do século XX referia-se aos alunos que haviam deixado a escola ou teriam sido expulsos, no entanto, esse termo também se refere aos indivíduos que foram excluídos da sociedade.

Desse modo, a exclusão ocorre não somente no ambiente escolar, mas na sociedade. Para tentar eliminar esse problema os autores acrescentam que não basta criar políticas que exponham os alunos a propostas educacionais, mas que façam com que se sintam incluídos, que sintam que fazem parte, que se envolvam socialmente.

Assim, o surgimento dos conceitos de Letramento e Alfabetização deu-se devido a uma necessidade da sociedade, que ao evoluir requer cada vez mais de seus membros, no entanto, apresentam peculiaridades, que a seguir serão explanadas.

De acordo com Soares (2009, *apud* GRANDO, 2012) o termo Letramento foi utilizado pela primeira vez no Brasil por Mary Kato, em sua obra publicada no ano de 1986, intitulada *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. Nessa época, o termo, que vem do Inglês *Literacy*, remetia à questão da alfabetização, de se adquirir a capacidade de ler e escrever, principalmente voltada ao ensino de adultos não alfabetizados.

Segundo Kleiman (1995, *apud* ROJO, 2009, p.97) o termo Letramento foi usado inicialmente com o objetivo de distinguir os estudos relacionados ao “impacto social da escrita” daqueles sobre alfabetização, isto é, a escrita que antes era restrita a uma classe passa a ser direito universal de todas as pessoas, logo, a relação com ela se transforma.

Portanto, o domínio da escrita que era restringido à classe mais favorecida, ou seja, que participava efetivamente das práticas sociais, foi alterada após a elaboração da lei que assegurou a aprendizagem de todos. Obteve-se, assim, condições para iniciar a transformação, pois, na medida que iam se tornando alfabetizados a possibilidade de participação nas práticas sociais que envolviam a leitura e escrita cresciam, logo, havia maior chance de modificar o seu lugar na sociedade (SOARES, 2006, *apud* SILVA, 2012).

Rojo (2009, p.60) afirma que o termo Alfabetização é a “[...] ação de alfabetizar, de ensinar a ler e a escrever, que leva o aprendiz a conhecer o alfabeto, a mecânica da escrita/leitura, a se tornar alfabetizado”.

Rojo (2009), de modo a tornar mais claro esse conceito, apresenta um quadro explicativo com as competências especificadas de leitura e escrita, conforme verificamos abaixo:

LER	ESCREVER
Decodificar	Codificar
Compreender	Normatizar (ortografia, notações)
Interpretar	Comunicar
Estabelecer relações	Textualizar
Situar o texto em seu contexto	Situar o texto em seu contexto
Criticar, replicar	Intertextualizar
...	...

Tabela 1: Competências de leitura e escrita. (ROJO, 2009, p.45)

Desse modo, percebemos que ler é decodificar, identificar uma palavra e saber o seu significado, logo, escrever é codificar, ou seja, ser capaz de comunicar algo por meio de regras.

Kleiman (2005) afirma que há cem anos, para uma pessoa ser alfabetizada bastava dominar o código alfabético, mas hoje se espera muito mais, por exemplo, que o indivíduo consiga se comunicar por meio da escrita em diferentes situações.

Para Snyder (2008, *apud* BARBOSA e BARROS, 2013) ler vai muito além de decodificar palavras, pois compreende entender o mundo com seus aspectos socioculturais, observando os motivos que levam alguns grupos a terem mais ou menos oportunidades de crescimento na sociedade.

Na busca para medir as habilidades que os brasileiros têm nas práticas de leitura e escrita como meio para agir no mundo atual, o Instituto Paulo Montenegro criou o Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF).

Esse indicador pretende informar sobre essas habilidades na faixa etária de 15 a 64 anos por meio da coleta de dados feita através de entrevistas, questionários e testes práticos, além disso, subsidiar uma discussão a respeito dos níveis de alfabetismo funcional no Brasil.

O INAF entende como Alfabetismo o conhecimento que se tem nas capacidades de ler e escrever, classificadas em três níveis: rudimentar (nível 1), básico (nível 2) ou pleno (nível 3) e em analfabeto.

Durante a pesquisa, realizada nos anos de 2001, 2003 e 2005, foi constatada uma queda na população considerada analfabeta; já nos outros níveis não apontaram grande melhora.

Cabe explicar a definição de cada nível considerado pelo INAF e informado por Rojo (2009), que caracteriza como analfabeto o indivíduo que não pode fazer tarefas simples nas quais abrangem a codificação de frases e palavras. No nível rudimentar refere-se à competência em identificar informações que estão explícitas em textos pequenos e curtos.

O nível básico se assemelha ao anterior, diferenciando-se pela extensão do texto, agora apenas curto. No último nível, o pleno, a pessoa consegue realizar a leitura de textos longos, retirar informações por meio daquilo que está implícito, ou ainda pela comparação com outros textos que já foram lidos.

Outros indicadores utilizados para medir o nível de capacidade de leitura, mas agora restrito aos alunos do ensino fundamental e médio da educação básica, são o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes). Os dois primeiros, feitos apenas por estudantes brasileiros, são baseados não somente nas habilidades de ler ou ao conteúdo, mas em estabelecer relações sociais, históricas, políticas com o texto. (ROJO, 2009)

Após termos discutido a abrangência da alfabetização, suas respectivas habilidades e os indicadores utilizados para medi-las, apresentaremos algumas visões sobre o conceito de letramento.

Primeiramente, vale destacar que letramento não é um método. De acordo com Kleiman (2005), um de seus muitos aspectos compreende a imersão do indivíduo no mundo da escrita, pois, não basta somente saber o significado de uma palavra ou de um texto, mas, como eles podem ser utilizados e manipulados, quais sentidos podem ser atribuídos.

Conforme Tfouni (2010, p.32, *apud* GRANDO, 2012, p.03) afirma que

A necessidade de se começar a falar em letramento surgiu, creio eu, da tomada de consciência que se deu, principalmente entre os linguistas, de que havia alguma coisa além da alfabetização, que era mais ampla, e até determinante desta.

O letramento compreende também utilizar a linguagem como prática social, além disso, compreender o sentido de um texto num determinado contexto, questioná-lo, ir além do que está explícito.

Nesse sentido, Menezes de Souza e Monte Mór (2006) afirmam que, inicialmente a escrita era vista como uma tecnologia universal, ou seja, utilizada de maneira comum a todas as culturas e línguas e, ainda, que havia uma ligação entre elas, no entanto, percebeu-se que cada cultura e língua utilizavam a escrita em contextos distintos e com diferentes fins.

Desse modo, surge o conceito da escrita como prática sociocultural, não com uma única possibilidade, mas, como “uma série de práticas socioculturais variadas”, ou seja, dentro de uma mesma língua e cultura apresentam-se diferentes maneiras de utilizar a escrita, não só ela, mas a linguagem como um todo. (MENEZES DE SOUZA, MONTE MÓR, 2006, p. 100)

Retomando Kleiman (2005), o conceito de letramento não é o mesmo que alfabetização, todavia, estão associados. Há algum tempo, o conceito de alfabetização, ou de alguém alfabetizado bastava, pois somente com a evolução e transformação da sociedade surge a necessidade de se valer da escrita não mais como mera definição de algo.

Ainda de acordo com Kleiman (2005), pesquisadores como Barton e Street sentiram a necessidade de um novo termo para determinar esses novos usos, então, o que antes era usado como *Literacy* (Letramento) passou a ser *Literacies* (Letramentos), para designar essa pluralidade.

Aprofundando os questionamentos acerca do termo, temos Lankshear (1997, *apud* BARBOSA e BARROS, 2013, p. 255) que caracteriza, como Letramento,

A habilidade de ler e usar uma informação escrita e escrever apropriadamente, em uma variedade de contextos. É usado para desenvolver compreensão do conhecimento, para alcançar crescimento pessoal e agir efetivamente em nossa sociedade.

Nesse sentido, Soares (1998, *apud* ROJO, 2009) afirma que letramento não está somente vinculado a um conjunto de habilidades de um indivíduo, isto é, se sabe ler e escrever, mas à prática social que está unida com a aquisição dessas habilidades e no contexto que esses indivíduos estão inseridos.

Street (1984, *apud* MATTOS, 2014, p. 104) define Letramento como “um termo-síntese para resumir as práticas sociais e concepções de leitura e escrita”, além disso, divide o conceito em dois modelos, o modelo autônomo e o modelo ideológico.

O modelo autônomo considera o letramento neutro, podendo ser separado do seu contexto. Além disso, teóricos que acreditam nessa concepção valem-se de explicações como comparações entre sociedades que não têm a língua escrita com as que são letradas. Nessa visão, a linguagem oral é mais favorável a mudanças, enquanto a linguagem escrita sofreria menos transformações.

Street (1984, *apud* MATTOS, 2014, p.112) explica que

...esses autores acreditam que a palavra possui certas “qualidades inerentes” que permitem o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos que dela se apropriam, como, por exemplo, a capacidade de permitir a abstração e de estar menos conectada com o aqui e agora, além de permitir o desenvolvimento da lógica, a distinção entre mito e história, a emergência do pensamento e de instituições científicas e até o crescimento de processos políticos democráticos.

Assim, percebemos que no modelo autônomo os indivíduos pertencentes a sociedades letradas poderiam desenvolver habilidades que indivíduos pertencentes a culturas orais não poderiam.

A respeito desse modelo, segundo Street (1984, *apud* MATTOS, 2014, p.113), é preciso acautelar-se com relação à afirmação anterior, de que o letramento promove o desenvolvimento das funções lógicas da linguagem, porque “ as consequências [do letramento] dependem do papel social, das funções e dos significados de suas práticas”.

No modelo ideológico, Street (1984, *apud* MATTOS, 2014, p.117) defende que o significado que é atribuído ao letramento “depende das instituições sociais em que ele está inserido”, ou seja, dentro da sociedade temos locais diversos em que a leitura e escrita é utilizada de forma distinta com diferentes finalidades, como na igreja, escola, pela família, grupo de amigos.

Acrescenta ainda que “as práticas específicas de leitura e escrita que são ensinadas em qualquer contexto dependem de aspectos da estrutura social tais como estratificação [...] e o papel das instituições educacionais”, isto é, essas práticas irão depender da posição social ocupada pelo indivíduo e do papel que as instituições exercem em tentar, ou não, influenciar na formação dele como cidadão. (STREET, 1984 *apud* MATTOS, 2014, p. 117)

Portanto, cada sociedade ou grupo dentro dela utiliza a linguagem de uma forma. Com isso, podemos dizer que há acordo na utilização da linguagem, logo, conforme vimos, o conceito de letramento depende do contexto em que está inserido, portanto, não pode ser definido como único ou universal, ou ainda como meras habilidades conforme o modelo autônomo apresenta.

Dois termos importantes empregados na teoria dos Letramentos são as práticas de letramento e eventos de letramento.

Com relação às práticas de letramento, Rojo (2009) afirma que há práticas particulares utilizadas em contextos específicos, e que as práticas sociais de letramento que desempenhamos na nossa vida, em diferentes contextos, auxiliam na construção não só do nosso conhecimento, como no caso das práticas escolares, mas contribuem na formação cidadã.

Mark (2009, *apud* MATTOS, 2014) afirma que o conceito de práticas de letramento, por ser abrangente, pressupõe habilidades, rotinas e concepções que são estruturadas em contextos específicos.

O termo Evento de Letramento foi introduzido por Heath (1983, *apud* MATTOS, 2014, p.123), como “uma ocasião em que algo escrito integra a natureza das interações dos participantes e suas interpretações de significado”, por exemplo, ao depositar dinheiro na sua conta por meio do caixa eletrônico você participa de um evento de letramento, pois envolve a leitura/escrita com uma finalidade e em um contexto.

Posteriormente o termo Letramento é ampliado com os estudos dos Novos Letramentos, que surgiu por meio de um colóquio na cidade de Nova Londres, New Hampshire, e depois, escreveu-se um manifesto, onde se declarava a necessidade de destacar as diversas facetas que compreendiam os *Literacies*. Mais tarde, ficaram conhecidos como *The New London Group*.

Street, um dos participantes do NLG, acredita que o termo “Letramento” está carregado de significados ideológicos e políticos que remetem a uma pessoa analfabeta. Desse modo o autor esclarece que:

A pesquisa nos novos estudos de Letramento desafia esta visão e sugere que, na prática, o letramento varia de um contexto para outro e de uma cultura para outra e, então, fazem seus efeitos de diferentes letramentos em diferentes condições.⁵(STREET, 2003, p.77)

Assim, ele considera que os Novos Letramentos abarcam os letramentos em todos os seus aspectos, cognitivos, sociais, culturais e políticos, e, portanto, não são vinculados somente às habilidades de leitura e escrita, mas são vistos como prática social.

⁵Tradução própria. O original: Research in NLS challenges this view and suggests that in practice literacy varies from one context to another and from one culture to another and so, therefore, do the effects of the different literacies in different conditions.

Lankshear e Knobel (2003, *apud* BARBOSA e BARROS, 2013) conceituam os Novos Letramentos caracterizando a leitura/escrita como prática social, pois consideram questões de poder, de cultura, ideologias e negociações discursivas.

Gee (2008, *apud* MATTOS, 2014, p.110) afirma que, os estudos a respeito dos Novos Letramentos iniciam a substituição da noção tradicional que se tinha de letramento por uma visão sociocultural, na qual o letramento passou a ser visto como “um conjunto de práticas sociais”.

1.2. Multiletramentos

Por meio do amplo acesso à tecnologia pelos jovens, principalmente o uso das redes sociais, a escola precisa se reformular, pois já não cabe mais o método empregado, porque agora o seu papel se altera na medida em que passa de único local de acesso ao conhecimento para mediadora de informações adquiridas e trazidas por seus alunos, no entanto, ainda há um certo receio e resistência pelo uso de tecnologias na escola. Vale ressaltar que, elas não resolvem por si só os desafios durante o processo de ensino, mas agem como ferramenta para facilitar o mesmo.

De acordo com o mapeamento da mídia digital no Brasil elaborado pela *Open Society Foundations*⁶, cerca de 45% dos domicílios tinham um computador em 2011, no entanto, o acesso à internet passou de 13% em 2005 para 40% em 2012. Já com relação aos celulares, o número chegou a 262,3 milhões em janeiro de 2013.

Assim, conforme a sociedade evolui e se transforma por meio da tecnologia, surge a necessidade de se buscar novas práticas de ensino, principalmente, no campo da Língua Inglesa. De acordo com Rojo (2012, p.21) “são requeridas novas práticas: (a) de produção, nessas e em outras, cada vez mais novas, ferramentas; (b) de análise crítica· como receptor. São necessários novos multiletramentos. ”

Assim, as produções se atualizam, o texto escrito em um papel por lápis ou caneta, se digitaliza, se transforma em vídeo, música, logo, se torna interativo. Mas para que realmente seja interativo, requer uma análise por meio do seu receptor que não cabe ao papel de mero observador e sim de crítico, de ser capaz de filtrar as informações e transformá-las em conhecimento.

Cope e Kalantzis (2000, *apud* BARBOSA e BARROS, 2013, p.261) consideram que “O termo Multiletramentos concentra-se em modos de representação mais amplos que apenas

⁶Disponível em: <<https://monitorando.files.wordpress.com/2014/09/mapeamento-da-mc3addia-digital-no-brasil.pdf>>

a língua e que variam de acordo com a cultura e o contexto”, pois, utilizam-se de outros meios para representação onde a língua é apenas parte, como o visual, áudio, espacial e até mesmo comportamentos que variam de uma cultura para outra e também entre contextos distintos.

Rojo (2012, p. 23) destaca algumas características importantes dos Multiletramentos

- (a) Eles são interativos; mais que isso, são colaborativos;
- (b) Eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]);
- (c) Eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas).

Rojo (2012) considera que são interativos e, acima disso, são colaborativos devido ao fato de se utilizar a mídia digital, como por exemplo, o computador, para que haja uma interação em vários níveis (que vão desde as ferramentas até as redes sociais) e com diferentes interlocutores (outros usuários, diversos tipos de textos e discursos) depende de nós como usuários. No entanto, essa particularidade da mídia digital faz com que os Multiletramentos se tornem colaborativos, pois exigem mais que uma interação, por exemplo, a diferença entre o *Facebook*, uma rede social na qual o usuário é capaz de se comunicar, ter acesso a diferentes conteúdos e outros usuários em tempo real, e o *blog* que é utilizado para expor uma informação, na qual os visitantes podem deixar sua opinião.

Essa interação-colaboração das novas ferramentas permite fraturar e transgredir as relações de poder e também de propriedade, principalmente, aquelas relações de controle da informação e comunicação, isto é, dos “bens culturais imateriais”, como imagens, textos, ideias, etc. Isso se deve à possibilidade da criação de algo não controlado, com somente uma direção, ou seja, posso produzir e me apropriar desses bens conforme interesse, logo, posso reformular aquilo que já foi feito elaborando textos híbridos, mestiços. (ROJO, 2012)

Tendo em mente a diversidade cultural e a influência das novas tecnologias surge a preocupação em incluir no currículo das escolas essa multiplicidade cultural em um mundo globalizado. De acordo com Cope e Kalantzis (2000, p.05) isso ocorreu

Para descrever dois importantes argumentos que nós devemos ter com o surgimento de uma condição cultural, institucional e global. O primeiro argumento engaja-se com a multiplicidade dos canais de comunicação e mídia; o segundo com o aumento da importância da diversidade cultural e linguística.⁷

⁷Tradução própria. O original: [...] it describes two important arguments we might have with the emerging cultural, institutional, and global order. The first argument engages with the multiplicity of communications channels and media; the second with the increasing salience of cultural and linguistic diversity.

Esse conceito demonstra dois tipos de multiplicidade “a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica”, isto é, a primeira se refere às pessoas com diferentes culturas interagindo cada vez mais devido aos avanços tecnológicos. (ROJO, 2012, p.13)

Já a segunda multiplicidade, esclarece que há diversos tipos de textos nas mais variadas organizações, que vão desde uma propaganda a um site no qual a disposição do texto em conjunto com as imagens altera o que se consideraria como modo habitual.

Após a elaboração da teoria dos Multiletramentos o Grupo de Nova Londres questionou-se sobre qual seria o ensino apropriado para indígenas, imigrantes e para os outros grupos que constam dentro da sociedade. Surge, então, a Pedagogia dos Multiletramentos, na expectativa de encontrar um meio para se aplicar essa teoria.

1.3. Pedagogia dos Multiletramentos

Cope e Kalantzis (2000, p.18) sustentam a ideia de que a sala de aula e aprendizagem irão, fatalmente, se reconfigurar, logo, os processos de aprendizagem precisam recrutar e não ignorar os erros dos seus alunos, fazendo com que participem. O currículo deve trabalhar com as diferenças subjetivas e também, com suas línguas correspondentes e usá-las como recurso para a aprendizagem.

Desse modo, esclarecem que o papel da Pedagogia dos Multiletramentos “é desenvolver uma epistemologia do pluralismo e fornecer acesso sem que as pessoas tenham apagado ou deixado para trás as diferenças subjetivas”⁸, isto é, criar uma teoria que considere as diferenças dos indivíduos como algo particular e inseparável deles.

Retomando, Cope e Kalantzis (2000) afirmam que

O problema para a educação institucionalizada, e o problema para o ensino e aprendizagem do letramento, é que os estudantes trazem com eles diferentes experiências de vida. O que eles sabem, quem eles sentem ser, e como eles se orientam na educação varia porque seus mundos variam; porque a vida como eles têm subjetivamente experimentado varia tão acentuadamente.⁹

⁸ Tradução própria. O original: [...] is to develop an epistemology of pluralism that provides access without people having to erase or leave behind different subjectivities.

⁹ Tradução própria. O original: The problem for institutionalised education, and the problem for the teaching and learning of literacy, is that students bring with them different life experiences. What they know, who they feel themselves to be, and how they orient themselves to education varies because their lifeworlds vary; because life as they have subjectively experienced it varies so markedly.

A Pedagogia dos Multiletramentos precisava considerar essa pluralidade presente, diante disso, o Grupo de Nova Londres (GNL) propõe alguns princípios nos quais buscava formar um indivíduo que fosse operante, isto é, que fosse um *criador de sentidos*, capaz de entender como textos e tecnologias distintas funcionam; *analista crítico*, aquele que compreende tudo que é estudado e também dito por meio de uma seleção feita previamente; *transformador*, utiliza o que aprendeu de novas maneiras. (ROJO, 2012)

No entanto, é dificultoso abarcar todos os elementos citados, logo o GNL demonstra os “movimentos pedagógicos” pelos quais podia efetuar o ensino- aprendizagem, são eles: *prática situada, instrução aberta, enquadramento crítico e prática transformada*.

Prática Situada, de acordo com Rojo (2012, p. 30) “ remete a um projeto didático de imersão em práticas que fazem parte das culturas do alunado e nos gêneros e *designs*¹⁰ disponíveis para essas práticas, relacionando-as com outras, de outros espaços culturais”, isto é, criar projetos que estejam de acordo com a realidade dos alunos observando quais meios poderiam ser utilizados para se efetuar o mesmo. Em seguida, se efetuariam uma *instrução aberta* que seria uma análise dessas práticas vivenciadas.

A partir disso, se inicia o uso dos *critérios de análise crítica*, por meio dos quais ocorre um exame minucioso da experiência. Rojo (2012) classifica-o de “metalinguagem” devido ao fato de se utilizar algo para tentar explicar ele mesmo, no caso, as práticas. Mas, a autora nos diz que para que isso ocorra utiliza-se o *enquadramento dos letramentos críticos*, através dele torna-se possível realizar a interpretação do contexto cultural, social e ainda da fabricação desses *designs*. Todos esses movimentos são efetuados tendo como objetivo a *prática transformada* na qual há uma ressignificação e nova utilização do que foi aprendido.

Cope e Kalantzis (2000, p.19) introduzem a pedagogia como um design, pois, ela se vale de diferentes meios, cognitivos, culturais e sociais que derivam de contextos específicos, desse modo, esclarecem que diferentes visões de educação e de sociedade necessitam de um currículo e de uma pedagogia específicos, mas, para se alcançar tal objetivo é necessário “se empenhar em um diálogo crítico com o conceito central de capitalismo rápido, de formas emergentes de cidadãos, e de mundos diferentes.”¹¹

Levando em consideração esses fatores, Cope e Kalantzis (2000) consideram os alunos e professores como *designers*, isto é, são capazes de dar sentido e de recriá-los. A seguir apresentaremos um panorama acerca do termo bem como suas especificidades.

¹⁰ O termo será definido posteriormente.

¹¹ Tradução própria. O original: [...] we need to engage in a critical dialogue with the core concepts of fast capitalism, of emerging pluralistic forms of citizenship, and of different lifeworlds.

1.3.1 Designs

Cope e Kalantzis (2000) desenvolveram três elementos, que juntos trazem à Pedagogia dos Multiletramentos a dinamicidade, algo que não é regido por leis rígidas, são eles: *Avaliable Design, Designing e The Redesigned*.

Avaliable Design compreende os recursos utilizados para o *design*, como por exemplo, as gramáticas em suas diversas variedades, gramáticas de linguagens e de outros sistemas semióticos. Inclui também as ordens do discurso, Cope e Kalantzis (2000, p.20) entendem como discurso “uma estrutura determinada por convenções sociais com atividades semióticas (incluindo o uso da linguagem) em um dado espaço social”¹², que pode ser uma escola, local de trabalho ou uma sociedade particular. O discurso utiliza vários elementos do design, isto é, não somente a linguagem, mas, também o visual, o auditivo, gestual, gramático.

Mas, o *available design* (COPE e KALANTZIS, 2000, p.21) inclui ainda “o linguístico e a experiência discursiva daqueles envolvidos no *designing*, no qual um momento do *designing* é contínuo com e uma continuação da história particular”¹³.

Conforme o parágrafo anterior, o *avaliabile design* também se vale do *designing*, logo, no processo de construção de significado não ocorre somente a repetição, mas, a transformação do conhecimento, ou seja, há uma nova representação e recontextualização do mesmo.

Já o *redesigned*, é criativo e reprodutivo, mas, não somente isso, fundamenta-se historicamente e culturalmente nos padrões de significado, Cope e Kalantzis (2000) acrescentam que o *redesigned* é também ao mesmo tempo um produto único da agência humana, isto é, um significado transformado, um novo recurso para a produção de significado.

Para simplificar Cope e Kalantzis (2000) descrevem por meio de um quadro explicativo os *designs* de significado, visto a seguir:

<i>Avaliable Designs</i>	Recursos de significado; <i>Avaliable designs</i> do significado.
--------------------------	---

¹²Tradução própria. O original: An order of discourse is the structure set of conventions associated with semiotic activity (including use of language) in a given social space [...].

¹³Tradução própria. O original: [...] the linguistic and discursal experience of those involved in designing, in which one moment of designing is continuous with and a continuation of particular histories.

<i>Designing</i>	O trabalho realizado na ou com o <i>Available designs</i> no processo semiótico.
<i>The Redesigned</i>	Os recursos que são produzidos e transformados através do <i>designing</i> .

Tabela 2: Designs de significado. (COPE e KALANTZIS, 2000, p.23, tradução própria)

Cope e Kalantzis (2000, p.201) escolhem o termo *design* pela sua dualidade interpretativa, que pode remeter tanto a estrutura e função de algo, como na sua construção em si, na qual “fazemos e refazemos as condições de nossa existência, porque é isso que os designers fazem”¹⁴. Logo, o processo de design não pode ser separado do indivíduo e da cultura. Isso se deve ao fato de que os recursos que ele utiliza para o seu processo de aprendizagem estão repletos de cultura, pois, ele se vale de meios previamente escolhidos de acordo com o seu conhecimento e quais outros poderiam ser utilizados.

Por esse lado, a noção de *design* carrega detalhes que se diferem muito daqueles tradicionais da visão de teorias da prática do ensino de letramento e da linguagem, que inicialmente trazia um mundo homogêneo e culturalmente simples, Cope e Kalantzis (2000, p. 202) afirmam que

Eles limpam as fronteiras da cultura na tentativa de impor o selo de ‘identidade’ no sentido literal; eles focaram na manutenção como se eles fossem curadores de algum museu de formas humanas; e eles recuaram para separatismos fragmentados.¹⁵

Visto por outro lado, a noção de *design* tem como foco a transformação, pois, os indivíduos têm disponível conteúdo de diversas culturas, logo, o que ele faz é transformar e reconstruir sentidos (*meaning maker*), não simplesmente reproduzir.

Cope e Kalantzis (2000, p.153) destacam a complexidade do termo, por meio de um exemplo, no qual alguém quer representar algo para se comunicar, mesmo que esse alguém seja eu mesmo, para efetuar isso, utilizo os modos que me parecem estar de acordo com o objetivo, logo, seleciono um deles como central para transmitir a ideia desejada, isto é, aquele que apresenta os elementos necessários. Os autores acrescentam que “*design* é então sobre

¹⁴Tradução própria. O original: [...]we make and remake the conditions of our existence, that is, what ‘designers’ do.

¹⁵Tradução própria. O original: they neaten up the boundaries of cultures in an attempt to impose the stamp of ‘identity’ in this literal sense; they focus on maintenance as if they were curators in some kind of museum of human life forms; and they retreat into fragmented separatisms.

ambos os melhores, a representação mais apta do meu interesse; e sobre o melhor significado de recursos avaliados implantados em um conjunto complexo”.

Desse modo, os elementos de design são multimodais, isto é, envolvem diversos elementos, como o linguístico, o visual, o espacial, gestual, auditivo, mas, também processos de integração.

O *design* linguístico não está relacionado a uma habilidade mecânica como aquelas aplicadas na gramática, em vez disso, valoriza a questão inovadora e produtiva do indivíduo utilizando a linguagem como um sistema de produção de significados. A seguir Cope e Kalantzis (2000, p.27) esclarecem por meio de um quadro alguns elementos que o compõe

Alguns elementos do <i>design</i> linguístico	
<i>Distribuição</i>	características da entonação, estresse, ritmo, sotaque, etc.
<i>Modalidade</i>	a natureza do empenho na produção da mensagem na oração
<i>Transitividade</i>	os tipos de processos e participantes na oração
<i>Vocabulário e metáfora</i>	escolha da palavra, posicionamento e significado
<i>Nominalização dos processos</i>	desvio das ações, qualidades, avaliação, ou conexão lógica entre os nomes ou estados do ser.
<i>Informação estrutural</i>	como a informação está apresentada na oração e sentença.
<i>Relações coerentes locais</i>	coesão entre as orações, e relações lógicas entre elas.
<i>Relações coerentes globais</i>	a organização geral da propriedade do texto.

Tabela 3: Alguns elementos do design linguístico. (COPE e KALANTZIS, 2000, p.27, tradução própria)

O *design* visual como o próprio nome sugere, se refere ao que podemos ver, são alguns dos seus elementos, as cores, a perspectiva, etc. o mesmo tem diversas utilidades, conforme Mizan (2014, *apud* SILVA, 2016) a imagem desempenha um papel fundamental na

sociedade, pois, por ela podemos perceber a realidade social, ou ainda, sermos convencidos a comprar algo, mas, para que isso ocorra dependerá do contexto que a mesma for utilizada.

Já o *design* de áudio compõe-se de elementos como músicas e efeitos sonoros que são utilizados como um dos diversos processos de construção de sentidos, podendo ou não estar anexado a uma imagem.

O *design* gestual não se refere somente ao movimento muitas vezes feito com as mãos ao falar, compõe-se de elementos como o comportamento, o corpo visto de uma maneira geral.

Além disso, existe ainda a relação entre o espaço e o aluno, no qual a disposição dele pode favorecer ou não o aprendizado, este é o *design* espacial, que compreende elementos arquitetônicos e geográficos bem como do ecossistema.

No entanto, para que o indivíduo seja capaz de formular e reformular seu conhecimento é preciso transformar o “consumidor acrítico”, de acordo com Lemke (2010, *apud* ROJO, 2012), em crítico, para isso, utiliza-se o Letramento Crítico.

Logo, tomando como embasamento teórico as teorias descritas no decorrer deste texto que está fundamentado na Linguística Aplicada, propomos uma intervenção por meio de sequências didáticas, elaboradas também com base no Referencial Curricular de Mato Grosso do Sul e ainda nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (MENEZES DE SOUZA E MONTE MÓR, 2006), visando o 1º, 2º e 3º anos do ensino médio de uma escola da Rede Estadual de Ensino.

1.4 Letramento Crítico

Conforme Cervetti, Pardales e Damico (2001, *apud* BARBOSA e BARROS, 2013) o conceito de letramento crítico sofreu influência de duas teorias: A teoria social crítica e da teoria de Paulo Freire.

Segundo os teóricos, o conceito pode ser confundido ainda com a leitura crítica, por serem semelhantes. No entanto, a leitura crítica é definida como um conjunto de habilidades que possibilita ao leitor detectar estratégias de propagandas, buscar fontes, diferenciar opiniões. Já no letramento crítico, o objetivo não seria apenas interpretar, mas construir significados a partir do texto, observando as relações de poder, históricas e sociais. (CERVETTI, PARDALES, DAMICO, 2001 *apud* MATTOS, 2011)

Nesse sentido Norton (2007, *apud* MATTOS, 2011) concorda que o conceito de letramento crítico é amplo, pois, envolve questões políticas, sociais e culturais. Snyder (2008, *apud* BARBOSA e BARROS, 2013) afirma que, no conceito de letramento crítico os significados que são atribuídos aos textos ou palavras não podem ser considerados fora do seu contexto, e ainda, que a construção do significado depende do que o leitor tem como recurso.

Assim, por meio do letramento crítico, valoriza-se o que o aluno traz consigo, suas ideologias e seu contexto, mas, é preciso que ele se torne agente na construção do seu conhecimento, Freire (1997, *apud* BARBOSA e BARROS, 2013) ressalta que uma das funções da prática *educativo-crítica* é possibilitar que os alunos nas suas relações se admitam como sujeitos.

Moita Lopes e Rojo (2004, *apud* ROJO, 2009, p. 108) explanam sobre a questão de a linguagem não ocorrer em um “vácuo social”, logo, os textos sejam eles orais ou escritos não têm sentidos por si mesmos, mas, são os indivíduos quem os constrói, logo, “os significados são contextualizados”, essa teoria fornece artifícios aos alunos para que contestem algo já delimitado, que na visão dos mesmos teóricos é uma necessidade no mundo atual.

Menezes de Souza (2011) ressalta a importância de se preparar indivíduos capazes de agir no mundo atual e lidar com as diferenças sem que haja um confronto. Nesse sentido o autor busca embasamento no pensamento Freireano (2005, *apud* MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 131), o qual já inicia nos dizendo que “não há realmente, prática educativa que não seja um ato de conhecimento e não de transferência de conhecimento. Um ato de que o educando seja um dos sujeitos críticos”.

Nesse sentido, nos são apresentadas “maneiras de se ler o mundo” seguindo Freire (2005, *apud* MENEZES DE SOUZA, 2011), há aquela considerada “ingênua”, pois, os significados são vistos como incontestáveis e oposta a essa, apresenta-se uma visão mais rigorosa, no sentido de um processo contínuo de reflexão crítica que vai ficando mais rigorosa à medida que a curiosidade aumenta e se torna exigente.

Ainda de acordo com Freire (2005, *apud* MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 131) “o momento chave desse processo de “rigorização” é a percepção por parte do sujeito leitor do papel do senso comum na apreensão e construção de significação: “eu sei que é senso comum, portanto, eu posso superá-lo”.

Freire (2005, *apud* MENEZES DE SOUZA, 2011) acrescenta que para a transformação do processo de leitura ingênua é preciso “aprender a escutar”, pois, por meio do senso comum acreditamos “estar no mundo”, mas, através da percepção crítica há uma tomada de consciência entre “estar no mundo” e “estar com o mundo”.

Logo, o primeiro equivaleria a perceber criticamente que não estamos sozinhos no mundo, há uma conscientização social e crítica. Já o “estar com o mundo” é a percepção de que seus valores e significados atribuídos pertencem a uma coletividade, logo, Menezes de Souza (2011, p. 133) destaca que “o letramento crítico não pode mais se contentar apenas em entender como o texto está no mundo; ele precisa também entender como o texto e a leitura do texto estão com o mundo [...]”.

Menezes de Souza (2011) apresenta uma redefinição de letramento crítico, o qual foca o seu aspecto temporal e histórico bem como seu papel ético e político na educação, assim, ele enfatiza que ler criticamente abarca dois atos que ocorrem ao mesmo tempo e juntos. O primeiro é de identificar como o autor produziu alguns significados que se originaram no seu contexto e seu vínculo sócio- histórico, mas, perceber ao mesmo tempo, enquanto leitores que esses significados e seu contexto são inseparáveis do nosso próprio contexto e significado que assumimos dele.

Retomando Cervetti, Pardales e Damico (2001, *apud* MATTOS, 2011) consideram que o letramento crítico coloca em destaque as relações de poder presentes em nossa sociedade, levando a questionar as diferenças existentes, não só de classe social, mas também de raça, gênero. Os autores apresentam um quadro resumindo as preocupações do letramento crítico.

Conceito	Visão de acordo com o Letramento Crítico
Conhecimento (Epistemologia)	O conhecimento não é algo natural nem neutro; conhecimento é sempre baseado nas regras discursivas de uma determinada comunidade e, por isso, é ideológico.
Realidade (Ontologia)	A realidade não pode ser conhecida definitivamente e não pode ser capturada na linguagem; decisões sobre o que é a verdade não podem ser baseadas numa correspondência direta com a realidade, mas devem ser tomadas no âmbito local.

Autoria	O significado textual é sempre múltiplo, contestável, culturalmente e historicamente situado, e construído de acordo com as diferentes relações de poder.
Educação	Desenvolvimento da consciência crítica.

Tabela 4: Principais conceitos do Letramento Crítico. (CERVETTI, PARDALES e DAMICO, 2001 *apud* MATTOS, 2011, p. 43)

Lima (2006, *apud* MATTOS, 2011) concorda com os teóricos anteriores, e destaca que a diferença entre a utilização do Letramento Crítico para as outras práticas, no ensino de uma língua, depende do modo como a linguagem é compreendida. Para ela, há diferenças entre a noção dominante de linguagem no ensino de língua e aquela segundo o Letramento Crítico.

Enquanto a noção dominante traz a linguagem como representação da realidade, meio de comunicação, transparente, neutra e fixa, o letramento crítico a apresenta como uma construção realizada em conjunto com a realidade, não se priva a comunicar ideias e valores, mas, em criá-los, além disso, é vista como mutável e “culturalmente tendenciosa”. (LIMA 2006, *apud* MATTOS, 2011, p.44)

Almeida Filho (2001, *apud* MATTOS, 2010) destaca que mesmo após 30 anos da implementação do ensino comunicativo no Brasil, as regras gramaticais continuam a dominar o cenário de ensino de uma língua estrangeira, caracterizado pela falta de sentido e distanciamento de situações reais.

1.5. A Linguística Aplicada e o ensino da Língua Inglesa

Moita Lopes (2006) e Canagarajah (2005, *apud* MATTOS, 2011) afirmam que o movimento da sociedade requer novas competências não só para a comunicação, mas também para o letramento, que auxilia na preparação dos alunos para conviver em sociedade como cidadãos. Para isso, novas teorizações são necessárias, mas para isso, a pesquisa contemporânea precisa dialogar com o mundo no qual está inserida, com as práticas sociais que as pessoas vivem, necessitando ir além da tradição de pesquisa.

Portanto, a Linguística Aplicada que remetia apenas à aplicação da Linguística passa a ser a área que estuda questões da linguagem na prática social (MOITA LOPES, 2006), conforme sugerida por Pennycook (2006) como uma Linguística Aplicada transgressiva ou antidisciplinar, que visa tanto às novas formas de construir conhecimento como novas formas de politizar.

Retomando Moita Lopes (2006), para a Linguística Aplicada¹⁶ dar conta da grande complexidade dos fatos que envolvem a utilização da linguagem, buscou-se uma base teórica interdisciplinar. Isso significa que o conhecimento teórico necessário vai além da disciplina estudada; com isso, a Linguística Aplicada pode evadir de visões preestabelecidas e dar destaque ao que não era entendido com facilidade ou que fugia aos percursos já determinados de pesquisa.

Pennycook (2006) cria um novo conceito, a L.A Crítica (ou transgressiva), devido ao fato de considerar que a interdisciplinaridade traz uma visão estática às disciplinas, que não podem ser vistas assim.

Com relação à utilização do termo “transgressão”, Pennycook (2006, p.74) afirma que confere diversos significados, o primeiro diz respeito “à necessidade crucial de ter instrumentos políticos e epistemológicos que permitam transgredir os limites do pensamento e da política tradicionais”; isto é, ir além da ideia e da política tradicionais aceitas.

O segundo considera que a teoria transgressiva não só desafia aquilo que é tradicional, conforme dito anteriormente, “mas produz outros modos de pensar”(PENNYCOOK, 2006, p.74).

Já com relação ao o termo “crítico”, o pesquisador acredita que não confere somente sua adição à L.A, mas que por meio dele há possibilidade de tratar e problematizar um conjunto de questões, como sexualidade, desigualdade, identidade, acesso, ética, entre outros.

O meu trabalho trata de algumas dessas questões por meio de temas como: o ensino da língua inglesa, desigualdade social, solidariedade e respeito, que são discutidos por meio de questionamentos mais profundos que possibilitam que o aluno entre em contato com suas percepções. Por exemplo, para uma reflexão sobre no tema desigualdade social, duas das questões propostas para esta finalidade foram: *What does equality mean to you? And do you think that a poor person will become violent?*

Desse modo, evidenciamos a intenção descrita para a teoria transgressiva em que afirma

... a intenção de transgredir, política e teoricamente, os limites do pensamento e da ação tradicionais, não somente entrando em território proibido, mas tentando pensar

¹⁶ A partir de agora usarei o termo L.A para me referir a Linguística Aplicada.

o que não deveria ser pensado, fazer o que não deveria ser feito. (PENNYCOOK, 2006, p.82)

Por fim, podemos resumir a Linguística Aplicada Transgressiva em três pontos, o primeiro se refere à extrema necessidade de se ter instrumentos que possam transgredir os limites do pensamento e da política tradicionais, portanto, ela aspira não só a atravessar limites e romper regras, mas a refletir o porquê e sobre o que se atravessa.

A segunda se esclarece pelo fato da L.A transgressiva não se deixar satisfazer pelo o que já está posto e suas disparidades, assim está empenhada em “práticas problematizadoras” (PENNYCOOK, 2006, p. 83).

A última considera questões tanto da virada performativa, quanto somática e linguística. Assim, a L.A admite que há dúvidas que foram lançadas sobre a representação realista e que precisamos entender qual o papel do discurso na formação do sujeito, e a necessidade que haja uma reflexividade na criação do conhecimento (PENNYCOOK, 2006).

A intervenção proposta por mim segue a linha da pesquisa contemporânea em L.A, pois não busca uma fórmula ou teoria que possa ser a resolução para os problemas do ensino/aprendizagem de línguas, mas que

...procura problematizá-los ou criar inteligibilidades sobre eles, de modo que alternativas para tais contextos de uso da linguagem possam ser vislumbradas. Havia nessa perspectiva uma simplificação da área, então entendida como lugar de encontrar soluções para problemas relativos ao uso da linguagem, apagando a complexidade e efemeridade das situações de uso estudadas, que não, necessariamente, se replicam da mesma forma, o que impossibilita pensar em soluções. (MOITA LOPES, 2006, p.20)

Com relação às mudanças ocorridas no ensino da Língua Inglesa, destaca-se o fenômeno da globalização¹⁷ que mudou a sociedade em todas as esferas. Com essas transformações sofreram alterações não só as relações políticas e econômicas mundiais, mas também mudou social e culturalmente o mundo, desse modo, a educação adquiriu novos elementos (MATTOS, 2011). Desse modo, o papel da L.A se mostra muito relevante, porque ela está centrada em problematizar e pesquisar o contexto do cotidiano das pessoas, de como agem e vivem (MOITA LOPES, 2006).

Visto isso, devido às transformações ocorridas e ao contato com diferentes culturas Coppan afirma que não podemos pensar a cultura só localmente ou globalmente, mas “tanto nacionalmente quanto transnacionalmente, local e globalmente”, por meio do que é

¹⁷ Para Cooppan (2004, *apud* MATTOS, 2011, p.165) o termo globalização diz respeito aos “fluxos constitutivos de mercadorias, pessoas, capital, ideias, informação e tecnologias, que encolheu o mundo contemporâneo, tornando as bordas geográficas menos distintas”.

característico e em vista ao universal em sua forma redefinida como rede (MATTOS, 2011, P.165).

Chiarini (2001, *apud* MATTOS,2011) aponta a sociedade como um cenário híbrido, múltiplo, globalizado, e, que ao mesmo tempo é marcada por solicitações locais.

Nesse sentido, Marsh (2006, *apud* MATTOS, 2011) afirma que os textos contemporâneos são híbridos, pois são influenciados pela complexidade dos significados adquiridos localmente e sua relação com os discursos globais, isto é, para a autora o processo de globalização apesar de múltiplo causa um distúrbio no que se refere a heterogeneidade cultural de uma comunidade, e devido a isso não é possível analisarmos as práticas sociais de certas comunidades de forma afastada.

Merryfield e Duty (2008, *apud* MATTOS, 2011) sustentam que a globalização traz não só a facilitação de contato com outros povos, mas insere novos desafios no ensino de Língua Inglesa, pois traz novas demandas para a escola como a utilização da internet e das redes sociais como ferramenta de ensino e não só para distrair o aluno durante a aula. Retomando Rojo (2012)¹⁸ que ao afirmar que são solicitadas novas práticas de ensino, que a teoria dos Multiletramentos está de acordo com os tempos de globalização, pois concorda com o hibridismo presente nos textos.

Além disso, as informações estão mais acessíveis, os interesses dos alunos se transformaram, por isso, me propus a aplicar uma pesquisa que tratasse sobre temas que estão diretamente relacionados ao contexto deles e abri espaço para debates por meio de alguns questionamentos, como: Porque eu preciso aprender a Língua Inglesa? Como isso vai me ajudar? Será que algum dia usarei?

Dessa forma, o contato entre culturas e o hibridismo possibilitado pela globalização traz ao campo da educação um debate, envolvendo as questões de poder e desigualdades presentes na sociedade contemporânea, que de acordo com Mattos (2011) precisa de uma abordagem mais localizante, que não desconsidera a globalização, mas que preza a libertação e autonomia dos estudantes (cidadãos). A esse respeito, retomando o pensamento freireano¹⁹ (2005 *apud* MENEZES DE SOUZA, 2011), o ensino/aprendizagem precisa ser uma troca de conhecimento, em que o estudante é um sujeito crítico, o que nos remete à teoria do Letramento Crítico que também é necessária em uma sociedade híbrida, prezar o conhecimento de seu aluno, mas possibilitar que ele reflita sobre ela.

¹⁸ Ver Capítulo 01.

¹⁹ Ver capítulo 01.

Canagarajah (2005, *apud* MATTOS, 2011) concorda com o hibridismo, presente não só nos textos, mas nas culturas, que através da globalização está em constante contato, compartilhando, adquirindo e se transformando, por isso, o autor afirma que são requeridas novas competências que não sejam só comunicativas com relação ao ensino da Língua Inglesa, assim, propõe aos docentes dessa disciplina que reconsiderem a sua prática e mudem suas prioridades adequando-as, para isso exemplifica por meio do quadro seguinte:

De:	Para:
“Língua alvo” ²⁰ Texto e língua como homogêneos Juntar-se a uma comunidade Foco em regras e convenções Correção Língua e discurso como estáticos Língua como vinculada a um contexto Comando de regras gramaticais Texto e língua como transparentes e instrumentais L1 ou C1 ²¹ como problema	Repertório Texto e língua como híbridos Mover-se entre comunidades Foco em estratégias Negociação Língua e discurso como mutantes Língua como transformadora de contextos Consciência metalinguística Texto e língua como representações L1 ou C1 como recurso

Tabela 5: Mudanças na prática pedagógica. (CANAGARAJAH, 2005, *apud* MATTOS, 2011, p.174)

Conforme podemos interpretar por meio da tabela, Canagarajah (2005, *apud* MATTOS, 2011) afirma que é preciso pensar a língua a ser ensinada não como língua alvo, mas como repertório, algo que irá acrescentar conhecimento ao indivíduo, que o docente possa perceber e fazer com que por meio da sua prática os estudantes vejam que há diversas comunidades e que elas se comunicam, se transformam na medida que isso ocorre por meio da utilização da linguagem, não só da comunicação oral, mas por imagens, sons.

Na citada pesquisa tratei sobre “desigualdade social”, momento em que proporcionei espaço aberto para debates, possibilitando a eles questionar os seus conceitos por meio de recursos visuais, como a imagem abaixo, em que o fator capitalismo e globalização estão presente:

²⁰ Aspas no original.

²¹ Língua um ou Competência 01.

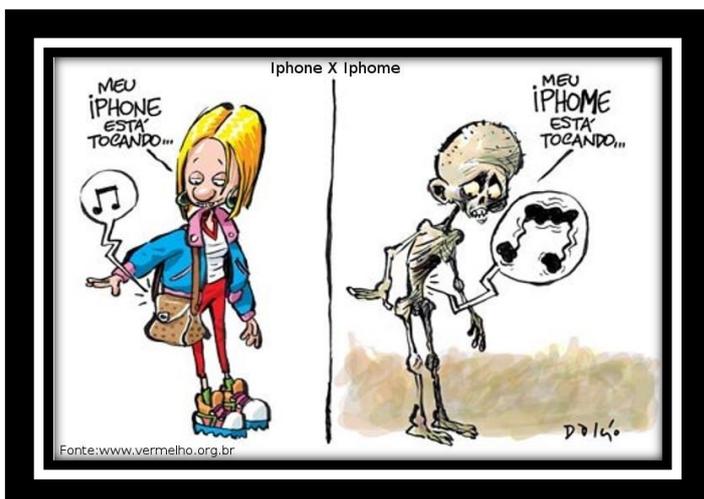


Figura 1: desigualdade social. (Material produzido pela pesquisadora).

Através das atividades propostas procurei empregar o que Menezes de Souza e Monte Mór (2006, *apud* MATTOS, 2011, p.168) sugerem, ao contrapor características locais a valores considerados globais, ou seja, aquilo que é “universal, exterior, de um grupo de países desenvolvidos, que, por sua força político-econômica, se apresentam como modelos sociais”.

Como forma de contextualizar a discussão sobre o tema desigualdade social (ou econômica) propus questionamentos diretamente relacionados ao meio que os estudantes convivem e notícias que não lhes sejam tão alheias, como por exemplo, o Bolsa Família, um programa do governo que busca auxiliar as famílias de baixa renda. Para isso lhes questionei: “Do you think that Bolsa Família helps the poor people? Why?”, “Do you know someone that receive Bolsa Família?”, “Do you believe that it contribute for decreased the social inequality? How?”.

Assim, pretendo identificar e relatar uma intervenção do ensino da Língua Inglesa em uma Escola Estadual do município de Jardim, utilizando a pesquisa qualitativa de cunho etnográfico e fundamentada nos princípios da Linguística Aplicada.

CAPÍTULO II- PERCURSO METODOLÓGICO

Retomando o objetivo desta pesquisa em relatar a experiência da aplicação de uma sequência didática, elaborada segundo as teorias dos Novos Letramentos, a mesma se insere no quadro etnográfico, pois, de acordo com Hammersley e Atkinson (1997, *apud* SIQUEIRA, 2014, p.33) a etnografia, vista de um sentido mais restrito,

...consiste em um conjunto particular de procedimentos metodológicos e interpretativos desenvolvidos ao longo do século XX, cuja forma mais característica envolve a participação do etnógrafo na vida diária das pessoas por um determinado período de tempo, observando o que acontece, o que se diz, questionando, contestando quaisquer dados relevantes à sua pesquisa.

Desse modo, a pesquisa de cunho etnográfico pode ser vista como uma pesquisa social, voltada para uma interpretação de como as pessoas dão sentido ao mundo que vivem e como o representam por meio da linguagem.

Além disso, na pesquisa etnográfica, o papel do pesquisador se faz importante, principalmente, na relação com o indivíduo/objeto de estudo a ser analisado, pois, não pode tentar copiá-lo ou se tornar parte da pesquisa, ou seja, apesar de o estudioso estar envolvido naquele meio precisa que suas ações sejam orientadas por princípios, disciplinadas. (TRIVIÑOS, 1987, *apud* SIQUEIRA, 2014)

Com relação à investigação etnográfica em sala de aula de línguas, Johnson (1992, *apud* SIQUEIRA, 2014, p.37) afirma que há dois tipos dela pertinentes para a pesquisa voltada à aquisição de uma segunda língua: a educacional, relacionada ao “estudo de qualquer processo educacional relacionado ou não com a escola”, e a de comunicação, que está relacionada àquilo que o falante teria de saber para estar apto a se comunicar em uma comunidade linguística, bem como, como obteve aquele conhecimento e o usou.

Verifica-se assim que a pesquisa etnográfica contém características próprias, que a seguir serão melhor explicitadas, contextualizando o ensino de línguas.

Dessa forma, este capítulo está dividido em quatro partes, de modo que a primeira, e seus subtópicos, explanam a respeito da pesquisa etnográfica e sua utilidade para a pesquisa em sala de aula, a segunda levanta questionamentos acerca do objetivo do ensino de Língua Inglesa na escola pública. Já a última diz respeito à coleta de dados.

2.1. A pesquisa qualitativa e o ensino de línguas

Para que uma pesquisa ocorra é preciso que o pesquisador tenha uma visão acerca do seu objeto de estudo, sem dúvidas, pois só então poderá escolher o método de pesquisa que se adeque ao seu trabalho; todavia, o papel do pesquisador não é fácil.

Mendes (2004, *apud* SIQUEIRA, 2014, p.29) afirma que “o pesquisador, ao se predispor a estudar um determinado recorte da realidade, deve ter em mente a complexidade de aspectos que estão em “jogo”, além das dificuldades que irá enfrentar para dar conta dessa realidade”.

Embora a pesquisa voltada para o ensino de línguas tenha sido bastante profícua nas últimas décadas, de acordo com Stern (1983 *apud* SIQUEIRA, 2014) há ainda alguns profissionais de ensino de línguas que a encaram como inúteis por não ter os resultados esperados. Essas mesmas visões, com o passar do tempo, influenciaram para criar e atribuir um certo valor exagerado ao que se produzia como pesquisa, que passaram a encarar como uma verdade indiscutível.

Retomando Siqueira (2014, p.30), o autor afirma que essa visão é falha, pois acaba desconsiderando “um exame mais crítico do mérito intrínseco de um determinado estudo ou a sua relevância para uma determinada situação”, fato que só se transformou a partir de 1950 quando o ensino de línguas ganhou mais pesquisas, ocorridas principalmente no Instituto da Linguagem da Universidade de Michigan. Pesquisas essas que originaram muitos outros estudos em diversos países, como o Brasil.

Mas, mesmo com esse avanço das pesquisas, no nosso país a sala de aula ainda era um ambiente de ensino e não de local de pesquisa; isso só se modificou, de acordo com Siqueira (2014), nas últimas décadas com o advento de trabalhos investigativos dentro do campo do ensino/aprendizagem de línguas, que tinham como objetivo privilegiar o que ocorre em sala de aula.

Com relação à escolha do teor da pesquisa, ainda há um interesse grande pela quantitativa que, de acordo com Siqueira (2014) acredita-se que ela passe uma maior segurança, obtenha dados mais objetivos e haja um controle mais rígido de procedimentos. No entanto, esse tipo de pesquisa se mostrou com algumas lacunas quando se tentou explicar fenômenos que não eram naturais. Assim, o processo de consolidação das pesquisas qualitativas foi facilitado em relação às quantitativas.

De acordo com Mendes (2004, *apud* SIQUEIRA, 2014), a pesquisa qualitativa surgiu primeiramente na antropologia e na sociologia, para posteriormente aparecer na investigação educacional.

Apesar de uma de suas características ser a divergência com a pesquisa quantitativa, Demo (2001, *apud* SIQUEIRA, 2014, p.31) afirma que “todo fenômeno qualitativo é dotado também e naturalmente de faces quantitativas e vice-versa”. Assim, é conveniente dizer que ambas as metodologias deveriam ser utilizadas como complementares e não como seletivos.

Godoy (1995, *apud* SIQUEIRA, 2014, p.32) elenca algumas características da pesquisa qualitativa que considera importantes e consoantes, são elas: o local natural como fonte dos dados e o pesquisador como meio fundamental, “o caráter descritivo; o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida como preocupação do investigador; e o enfoque indutivo”.

2.2. Pesquisa etnográfica

A pesquisa etnográfica tem-se mostrado de grande pertinência para a investigação social na atualidade. Nunan e Bailey (2009 *apud* SIQUEIRA, 2014) afirmam que ela se caracteriza por ter a coleta de dados feita de modo não experimental, e pelo fato de seus dados serem propriamente qualitativos, o que auxiliaria nas análises interpretativas.

Segundo Watson-Gegeo (1988, *apud* SIQUEIRA, 2014) a etnografia consiste no estudo do hábito das pessoas em situações naturais, corriqueiras, tendo como objetivo realizar uma interpretação cultural do comportamento das mesmas. Nesse sentido, minha pesquisa pretende relatar uma experiência da aplicação de uma sequência didática para alunos do terceiro ano do Ensino Médio.

Embora a pesquisa etnográfica tenha relação na investigação naturalística²², ela se diferencia da mesma e de outras por meio de três características estabelecidas por Siqueira (2014): a primeira diz respeito ao trabalho do etnógrafo, que é de longo prazo, devido à complexidade da sociedade e de retratá-la, logo, a segunda destaca-se pela amplitude, pois a pesquisa etnográfica busca oferecer uma explicação descritiva e interpretativa por meio da maior quantidade possível de dados inerentes do local.

²² Para Lier (1988, *apud* Allwright & Bailey, 1991) na investigação naturalística busca-se compreender o que ocorre na sala de aula individual, em um contexto específico, mas para se entender a interação num determinado contexto social é preciso primeiramente a generalização dos padrões que foram encontrados em outros cenários. Para mais informações acesse: <http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/11935/11935_4.PDF>

Por fim, a descrição e identificação dos comportamentos dos indivíduos, que muitas vezes, são regidos por regras internas, adquiridas e adotadas por meio da interação.

Além disso, existem alguns princípios que norteiam a pesquisa etnográfica. Watson-Gegeo (1988, *apud* SIQUEIRA, 2014) elege quatro deles: o primeiro afirma que a etnografia tem como objetivo observar o comportamento das pessoas em grupo e os padrões que existem por trás desse comportamento; já o segundo indica que o comportamento das pessoas deve ser analisado mediante a relação com o sistema em que está inserido.

O terceiro diz respeito à natureza comparativa da pesquisa etnográfica, pois possibilita comparações entre diferentes contextos, culturas e espaços.

Por fim, de acordo com o autor, a estruturação teórica da pesquisa é essencial, pois influencia diretamente na coleta de dados por atuar como guia para o pesquisador, mostrando fatos de uma situação ocorrida. Desse modo, minha pesquisa está coerente com o que o Watson-Gegeo (1988, *apud* SIQUEIRA, 2014) afirma, porque objetivei por meio do ensino da Língua Inglesa e de debates proporcionar questionamentos que influenciassem na formação cidadã do aluno, para isso me baseei na teoria dos Novos Letramentos (Multiletramentos, Letramento Crítico e Pedagogia dos Multiletramentos) e fundamentei na Linguística Aplicada.

2.3. A etnografia de sala de aula de Línguas

A sala de aula de línguas é um local complexo em que o pesquisador precisa participar e interpretar a vivência naquele contexto. Isto posto, Siqueira (2014) observa que, muito do que hoje se sabe sobre o ensino/aprendizagem de línguas e sobre o que ocorre na sala de aula, é devido à relativa solidificação de uma pesquisa de cunho interpretativista.

Cançado (1994, *apud* SIQUEIRA, 2014, p.37) afirma que a etnografia de sala de aula de línguas “é um instrumento que consiste basicamente em observação não-estruturada”, com isso, contraria a observação sistemática, que utiliza códigos já estabelecidos. Desse modo, a autora aponta dois princípios que considera essenciais para esse tipo de observação, são eles: *o princípio êmico e o princípio holístico*.

O primeiro deles solicita que o pesquisador destitua-se de seus pré-conceitos, modelos, esquemas e que considere a sala de aula do ponto de vista do dia a dia, como um fenômeno funcional. Já o outro considera que a sala de aula deve ser vista no seu todo, com os aspectos sociais, pessoais, entre outros.

A esse respeito, Moita Lopes (2003) afirma que cabe à etnografia na sala de aula de línguas descrever os padrões que caracterizam o dia a dia dos participantes (alunos, professores) na esperança de entender os processos de ensinar e aprender línguas.

Coura Sobrinho e Silva (1988, *apud* SIQUEIRA, 2014) mostram duas abordagens que o pesquisador pode utilizar de acordo com o seu objeto e objetivo de estudo. Na primeira, o estudioso decide com antecedência o que irá investigar, define sua pergunta de pesquisa, como irá coletar os dados e como os analisará; na segunda, os questionamentos, que surgem somente a partir da coleta de dados, fato que ocorre em pesquisas fundamentadas na Linguística Aplicada, em que não se trabalha com hipóteses já estabelecidas.

Assim, fiz meu projeto de pesquisa com antecedência, sua elaboração passou um processo de construção e reconstrução que será melhor abordado no Capítulo 03, no entanto, mesmo com planejamento e muita expectativa, nem sempre ocorre como programada, como nos primeiros dias da pesquisa que não compareceu nenhum aluno, talvez não pelo desinteresse, mas por questões muito mais complexas compostas por vários fatores. (ALMEIDA FILHO, 2011)

Com relação ao *corpus* de pesquisa, Siqueira (2014) aponta que a etnografia de sala de aula produz muitos registros; no entanto, isso exige que o pesquisador tenha um certo domínio na coleta de dados e no momento de organizá-los, visando sempre seu objetivo. Desse modo, Cançado (1994, *apud* SIQUEIRA, 2014, p.39) sugere que

...na busca de maior confiabilidade para seus dados, o pesquisador lance mão da técnica de “triangulação”, ou seja, o uso de diferentes tipos de *corpus*, a partir da mesma situação-alvo com diferentes métodos e uma variedade de instrumentos de pesquisa.

Conforme dito inicialmente, o papel do pesquisador em uma pesquisa etnográfica é essencial e árduo, pois mesmo que precise deixar de lado seus pré-conceitos e visões, não consegue se manter totalmente neutro, embora Van Lier (1988, *apud* SIQUEIRA, 2014, p.41) afirme que “nenhuma observação pode ser despojada de pré-visões ou pré-conceitos”.

2.4. O objetivo da aprendizagem de línguas estrangeiras na escola

O objetivo do ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira vem se transformando, pesquisadores (PAIVA, MONTE MÓR, MOITA LOPES,1997) já tratavam de questões pertinentes quanto ao ensino/aprendizagem. Assim, conforme a sociedade evolui ocorrem mudanças não só no que tange à sua organização, mas também na educação, no nosso caso, no ensino de uma língua estrangeira.

A função do ensino de Língua Inglesa foi questionada por Moita Lopes (2003, p.127) há mais de 10 anos, que ao se deparar com afirmações como as seguintes: “Eles não aprendem português quanto mais inglês” e “Já que ninguém aprende LEs na escola pública, o melhor que se faz é tirá-las do currículo”, faz algumas reflexões e questionamentos.

No entanto, o autor esclarece que essa visão da segunda afirmação requereria que o aprendiz dominasse a língua estrangeira ao final do ensino médio, mas, do mesmo modo que ninguém termina o ensino médio e se diz matemático ou biólogo, o estudante também não consegue obter esse domínio total da língua estrangeira.

Visto isso, o ensino na escola pública parece prezar somente um aspecto no ensino da Língua Inglesa, o gramatical, que é utilizado para fins meramente comunicativos, na esperança de que tenham o mínimo de conhecimento possível. No entanto, os estudantes não precisam de outra língua somente para se comunicar até mesmo por não ser somente esse o papel dela, pois a mesma pode auxiliar na construção do indivíduo como cidadão, mostrando-lhe uma cultura que apesar das diferenças está mais próxima com as novas tecnologias.

Dessa forma, Menezes de Souza e Monte Mór (2006, p.90) atribuem um teor educacional para o ensino de Língua Inglesa nas escolas e propõem que as disciplinas se tornem meios e que através delas busque-se a formação de indivíduos, a fim de desenvolver “[...] consciência social, criatividade, mente aberta para conhecimentos novos”.

Embora a lei²³ assegure a obrigatoriedade do ensino de uma língua estrangeira, pelo menos, e documentos oficiais²⁴ assegurem à escola a escolha do idioma, o que prevalece é o ensino da língua inglesa, que Moita Lopes (2003) afirma ser devido ao prestígio social

²³ Lei 5.692/71.

²⁴ Orientações Curriculares para o Ensino Médio de Línguas Estrangeiras (2006) e Parâmetros Curriculares Nacionais (2000).

envolto nessa língua, que mesmo com essa percepção enfrenta dificuldades para se justificar socialmente no currículo, conforme o autor.

A primeira justificativa seria o preparo para concorrer a uma vaga no mercado de trabalho, porém Moita Lopes (2003) afirma não existir vagas suficientes em que se possa utilizar a língua estrangeira como meio de comunicação, um dos principais motivos apontados para a aprendizagem.

Assim, ele afirma que considerar a língua inglesa no Brasil somente como instrumento de comunicação rejeita qualquer importância social na sua aprendizagem; desse modo, acredita que “a leitura é a única habilidade que atende às necessidades educacionais e que o aprendiz pode usar em seu próprio meio”. (MOITA LOPES, 2003, P.131)

Menezes de Souza e Monte Mór (2006) afirmam que o ensino/aprendizagem de uma Língua Estrangeira contém muitas funções, além daquela citada por Moita Lopes, que é a de auxiliar na Língua Materna, pois contribui para expandir os horizontes do indivíduo para outras comunidades linguísticas, que não só a dele, possibilitando testemunhar a heterogeneidade presente no uso da linguagem.

Além disso, auxilia no entendimento do aprendiz de que existem diferentes modos de se comunicar, organizar e classificar as interações sociais humanas, que são determinadas por contextos específicos com funções específicas. Por fim, propicia o desenvolvimento da confiança do aprendiz, porque o expõe a diferentes situações do uso da Língua Estrangeira, que o faz ter de se adaptar, e desse modo, o prepararia para lidar com as situações do seu cotidiano em transformação.

Para Moita Lopes (2003) a aprendizagem da leitura em Língua Estrangeira auxiliaria na leitura em língua materna, com isso, se justificaria socialmente, pois, para ele, a educação deve fornecer aparatos aos aprendizes para que eles possam agir sobre o mundo e transformá-lo conforme seus interesses. Então propõe a utilização da teoria dos Letramentos (Novos Letramentos) e Multiletramentos no ensino/aprendizagem de língua inglesa, que buscam auxiliar na formação do estudante, e que foram utilizados nessa pesquisa.

A respeito disso, Menezes de Souza e Monte Mór (2006, p.96) entendem que é necessário não somente reforçar os valores sociais, mas que “o objetivo de um projeto de inclusão seria criar possibilidades de o cidadão dialogar com outras culturas sem que haja necessidade de abrir mão de seus valores”.

Tendo em mente que o ensino de uma língua estrangeira requer muito mais do que exercícios repetitivos e descontextualizados, e que o seu papel social precisa ser mais destacado, verifiquei durante as horas de observação coparticipativa do estágio Curricular Supervisionado que os alunos enfrentam grande dificuldade em aprender a Língua Inglesa e de contextualizá-la, além de estar na fase da adolescência, transição da criança para o adulto, época em que ocorrem muitas transformações não só corporais mas mentais, de formação de opinião. Dessa forma me motivei a fazer uma proposta e aplicá-la objetivando uma pequena intervenção no ensino de língua inglesa para o Ensino Médio, compreendendo o 1º, 2º e 3º anos.

2.5. Coleta de dados

Essa pesquisa, de cunho etnográfico e de natureza qualitativa, ancorada na Linguística Aplicada e na teoria dos Novos Letramentos, busca relatar a aplicação de uma sequência didática aplicada em uma Escola Estadual do município de Jardim, com alunos de 13 a 18 anos.

A mesma se deu através do projeto de regência do Estágio Curricular Supervisionado de Língua e Literatura de Língua Inglesa, o qual ocorreu no período de 21 de Setembro à 04 de Outubro na sala de recursos midiáticos que contou com oito alunos participantes no projeto, mas apenas quatro foram escolhidos para a pesquisa.

A turma envolvida no projeto cursava o segundo e terceiro anos do Ensino Médio da referida escola. O projeto ocorreu ao longo da semana, durante uma semana e seis dias, em encontros com duas horas de duração incluindo dez minutos de intervalo.

Os dados foram coletados por meio da gravação de áudio e vídeo, entrevistas gravadas com alunos, conversas informais e diário de bordo da pesquisadora.

CAPÍTULO III – O ENSINO DE INGLÊS POR MEIO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Este projeto de pesquisa surgiu devido a questionamentos decorridos do Estágio Curricular Supervisionado de Língua e Literatura de Língua Inglesa I, feito na terceira série do curso de Letras, e através de leituras teóricas realizadas na disciplina de Linguística Aplicada, no segundo ano do Curso de Letras. Assim, me motivei a produzir sequências didáticas que abarcassem a teoria dos Novos Letramentos (Letramento, Multiletramentos, Letramento Crítico e Pedagogia dos Multiletramentos) fundamentadas na Linguística Aplicada.

Os temas escolhidos estão contemplados nas OCEMs de Língua Estrangeira (2006), dos quais escolhi aqueles relacionados aos valores sociais (respeito, desigualdade social, solidariedade e bondade, paciência) e ainda ao ensino de Língua Inglesa na escola pública, bastante discutido no documento. Objetivei trazer ao aluno questionamentos sobre suas opiniões, dado que os mesmos estão na fase da adolescência um período transitório, repleto de mudanças e também da construção e solidificação das opiniões.

Então, foram elaboradas cinco sequências didáticas compostas por slides, músicas, textos e dinâmicas. Porém apenas a primeira cujo tema é o ensino da língua Inglesa e sua relação com o nosso cotidiano, será relatada e analisada, pois foi interpretada por mim após uma reflexão das leituras teóricas e dos dados das outras sequências, por ter apresentado dados mais substanciais.

Esta sequência está organizada em quatro partes, de modo que primeiro discutimos os slides, compostos por questões em inglês e em português além de textos imagéticos. Em seguida, apresentei um texto escrito em Língua Portuguesa, mas contendo palavras em inglês. Por fim, escutamos e discutimos a música “Samba do Approach”, além da dinâmica elaborada com palavras do nosso cotidiano que são originárias da Língua Inglesa, planejada como jogo da forca. Todas as sequências ocorreram no período de contraturno na sala de recursos midiáticos da escola.

Com relação ao número de participantes, de oito que estiverem presentes no decorrer do projeto de estágio, apenas quatro foram escolhidas para participarem da pesquisa.

Dessa forma, dividi este capítulo em três subtópicos: no primeiro destaco a relação entre o etnógrafo e o desenvolvimento da pesquisa e quais os contratempos enfrentados, no segundo apresento e analiso os dados de modo a tratar quais os usos da Língua Inglesa verificados nesse contexto e, no último, trato sobre alguns questionamentos discutidos nas OCEMs de Língua Estrangeira por Menezes de Souza e Monte Mór (2006) que puderam ser vistas nesse contexto.

3.1. As Adversidades da Pesquisa e o Papel do Pesquisador

Conforme apresentado no capítulo anterior o papel do pesquisador etnográfico é de extrema importância e árduo, devido à dificuldade em representar uma sociedade tão complexa (SIQUEIRA, 2014).

Por isso elaborei e executei um pré-projeto no terceiro ano do curso, tendo em vista um amadurecimento não só da teoria, mas da aplicação, pois após a realização pude reavaliar as sequências, que mesmo sendo planejadas e revistas com antecedência antes de ministradas, no momento da análise dos dados percebi que precisaria de uma discussão mais profunda. Assim, neste ano aprimorei e reformulei as sequências didáticas, não só devido à maturação teórica ocorrida, mas também para que eu obtivesse dados significativos.

Isso nos remete de certa forma aos “movimentos pedagógicos” apresentados por Cope e Kalantzis (2000) que estão presentes no processo de ensino/aprendizagem dentro da teoria da Pedagogia dos Multiletramentos, são estes: *prática situada, instrução aberta, enquadramento crítico e prática transformada*. Pois ao confeccionar as sequências e escolher as imagens, textos e músicas que seriam utilizadas no terceiro ano levei em consideração o que conhecia dos meus alunos, isto é, fazendo uma análise das observações em sala. Então ao me deparar com a verificação dos dados percebi que não eram substanciais, por isso tive de reavaliar minha abordagem e meus conteúdos.

Desse modo, durante o período de observação coparticipativa do estágio Curricular Supervisionado de Língua e Literatura de Língua Inglesa II pude me aproximar e conhecer mais os alunos, o que contribuiu muito na coleta dos dados.

Nesse sentido, o alicerce teórico é um dos elementos que auxiliam na coleta de dados atuando como referência para o pesquisador. Cançado (1994, *apud* SIQUEIRA, 2014) afirma que o caráter etnográfico de uma pesquisa traz um teor um pouco mais trabalhoso, pois não se vale de algo já estabelecido, mas busca descrever o dia a dia dos participantes naquele

contexto, na expectativa de entender como se dá o processo de ensino/aprendizagem de línguas.

Desse modo, Cançado (1994) sugere dois princípios para esse tipo de abordagem, o princípio êmico e o princípio holístico²⁵, do qual me vali ao observar e considerar a sala de aula do ponto de vista do todo, com seus aspectos sociais e pessoais.

Assim, apresento nos dois tópicos seguintes o relato e análise da aplicação da sequência didática denominada *Do you speak English?* na qual abordei a respeito da aprendizagem de Língua Inglesa e da sua relação com a nossa língua.

3.2. A Língua Inglesa e seus usos

No terceiro dia da aplicação da sequência didática solicitei aos participantes que respondessem a seguinte questão: “O que significa aprender inglês para você?”. Uma das participantes preferiu ser entrevistada, enquanto as outras preferiram escrever.

P.01: Para mim significa aprender uma outra língua, e também para se comunicar com outras pessoas de outro país.

P.02: Acredito que aprender essa língua inglês será muito útil no meu aprendizado e futuro. Isso servirá muito, porem hoje em dia está sendo muito cobrado para haver comunicação direta entre as pessoas²⁶.

P.03: A língua Inglesa para mim é muito importante pois é uma língua utilizada em todo o mundo para a comunicação.

A fala das participantes vai ao encontro com o que Paiva (2005) afirma durante a descrição dos métodos utilizados para o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, o Método Direto, que devido ao comércio internacional o perfil dos aprendizes se transformou, dando lugar à necessidade de se comunicar rapidamente. Por meio dos excertos poderíamos inferir que essa visão dos métodos utilizados no passado ainda permanece enraizada no processo de ensino/ aprendizagem da língua inglesa naquele contexto.

Durante a análise da entrevista dessa participante para a pesquisadora, percebi o que Menezes de Souza e Monte Mór (2006) destacaram nas OCEMS-LE, o fator de exclusão e

²⁵ Verificar capítulo 02 subtópico 2.3. A etnografia de sala de aula de Línguas.

²⁶ Grifo meu.

inclusão presente no uso da tecnologia e das mídias digitais no que se refere à utilização da Língua Inglesa.

E²⁷: O que significa aprender inglês para você?

P.04: É. Por que eu tenho que estudar Inglês?

E: É. Você acha que tem algum sentido você estudar inglês? Que que significa pra você?

P.04: Bom, eu acredito que a gente tem que estudar inglês pra gente..., a gente vai precisar no caso da gente conhecer outros países, não só de conhecer outros países, mas também no caso de vim outras pessoas estrangeiras para cá.

E: Uhum. Mas você acha que é só isso? Assim... Que mais, você acha que tá perto, tá próximo da gente o inglês ou não?

P.04: Tá... bom, o inglês já faz parte do nosso dia a dia, tá fazendo parte de muitas coisas, aí quem não sabe né, que se lasca.

E: Tipo..., do que assim que tá dentro, você falou que tá dentro...

P.04: Da tecnologia.

E: tecnologia.

P.04: Tipo na internet a gente vê muitas coisa, muita... a gente quer fazer muitas coisas, mas as vezes tem algumas palavras em inglês.²⁸

É possível perceber a questão da exclusão/inclusão que a tecnologia e a internet trazem para o ensino da Língua Inglesa, podendo criar uma atmosfera que Menezes de Souza e Monte Mór (2006) explicam ser gerada por uma visão teórica de linguagem como algo que pode ser desmembrado de seu contexto que permanece na era da globalização, ou seja, aquela que a considera fora de seu contexto e que desconsidera o indivíduo como produtor dela.

Nesse sentido, os autores propõem um discernimento entre o global e o local, pois sem isso poderia levar “à crença de que os conhecimentos sobre informática e sobre a língua inglesa (duas ferramentas tidas como “imprescindíveis” para a entrada na sociedade globalizada) bastam para a integração social”, que seria interpretada como sucesso na carreira profissional, um crescimento financeiro. (MENEZES DE SOUZA, MONTE MÓR, 2006, p.96)

3.3. Uma Interpretação do porquê aprender Inglês

²⁷ E se refere à pesquisadora no papel de entrevistadora uma vez que esta participante optou pela entrevista.

²⁸ Grifo meu.

Conforme dito no início deste capítulo, a pesquisa realizou-se no período de contraturno, os dados obtidos através da entrevista inicial foram coletados de quatro participantes, sendo que somente a que optou por ser entrevistada compareceu no dia seguinte em que aconteceu a aplicação de toda esta primeira sequência.

Durante o desenvolvimento dos slides da sequência *Do you speak english?*, utilizei alguns questionamentos a respeito do ensino de inglês, de tirinhas, notícias e imagens, com o objetivo de promover um espaço para indagamentos ao aluno sobre o seu papel na sociedade e até mesmo sobre ela em si pois, segundo Menezes de Souza e Monte Mór (2006), perguntas voltadas para o contexto do aluno auxiliam na formação cidadã dele.

Logo no início da discussão dos slides, a participante demonstrou o que os autores também apresentam no documento das OCEMs-LE, que o desconhecimento do objetivo da aprendizagem dessa língua pode acarretar um desinteresse e sentimentos negativos.

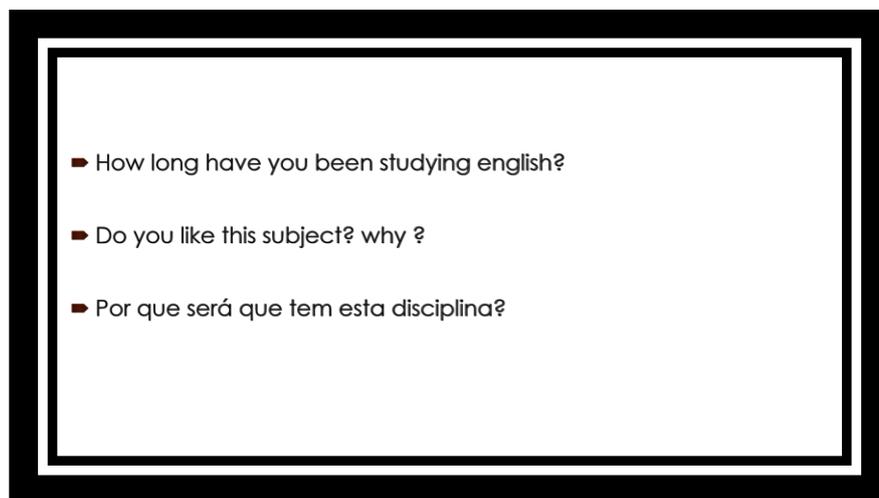


Figura 2: Material confeccionado pela pesquisadora.

Ao responder as duas últimas perguntas a participante esclareceu que:

P.04: Na verdade eu não gosto muito, porque não consigo falar, não consigo entender.

Esse pensamento foi reafirmado no quinto slide, contendo uma tirinha do personagem Calvin, de Bill Watterson:



Figura 3: Disponível em: <http://tiras-do-calvin.tumblr.com/>

Então lhe questionei após a leitura:

E: E aí, você acha que é o pensamento da maioria? Ah, eu só vou ficar até a oitava série, só vou terminar o ensino médio. Você acha que tem uma serventia essa disciplina?

P.04: Bom, no meu ponto de vista tem, mas da minha sala, assim ninguém gosta da matéria, porque acha que não vai usar, porque acha que não vai precisar.

Conforme dito anteriormente o caso de não entender ou não conhecer o propósito para a aprendizagem pode acarretar esse tipo de conduta. No entanto, não podemos deixar de destacar o papel do professor nessa mudança, bem como sua abordagem em sala de aula, que precisa ser focada não só na gramática, mas no ensino contextualizado e crítico da Língua Inglesa, que destaque o papel educacional que ela pode desempenhar (MENEZES DE SOUZA, MONTE MÓR, 2006).

3.4. Contextualização com a realidade do aluno

As escolhas dos assuntos tratados foram feitas de modo a fazerem sentido para os alunos, que estejam presentes na sua realidade (MENEZES DE SOUZA, MONTE MÓR, 2006). Desse modo, nessa sequência utilizei imagens sobre as redes sociais e fiz uma relação com os nomes, assim apresentei uma curiosidade para a participante 04 sobre o *what's app*.

E: Você sabia que o *What's app* vem de *What's up* da Língua Inglesa?

P.04: Esse *what's* não é o mesmo de “o que”?

E: É.

(Escrevi no quadro as duas formas)

E: Isso aqui (mostro o *What's up*) é parecido com o *How are you?* Só que aqui é mais informal, é “e daí?”

P.04: É “e daí” *what's up*?

E: é, tipo uma coisa mais informal, o pessoal fala mais.

P.04: Tipo esse... esse bem no finalzinho.

E: esse aqui? (Aponto o termo “app”)

P.04: isso significa “aplicativo?”

E: significa “aplicativo”. Então eles juntaram ó, essa palavra *what's* em vez do *up* colocaram o “app”.

P.04: esse aqui significa o que? (Mostra o *what's up*)

E: esse aqui significa “e daí?”

E: esse aqui é do *what's* que significa “o que é?” E esse aqui é abreviação de aplicativo (Mostra o “app”).

E: É tipo um aplicativo “e daí”

P.04: (risos)

E: é tipo isso, “é tipo e daí” “você fica lá e daí povo como é que cês tão?” “Pra você sabe como as pessoas estão”.

P.04: uhum.

3.5. O “conflito” de objetivos²⁹

Uma questão que foi levantada por Menezes de Souza e Monte Mór (2006) há dez anos pode ser vista nesse contexto, por meio da aplicação e discussão dos slides e das respostas seguintes:

²⁹ Subtítulo utilizado nas OCEMs de Língua Inglesa por Menezes de Souza e Monte Mór (2006).

- O nível de proficiência em inglês dos brasileiros se manteve estagnado no último ano, segundo dados do Índice de Proficiência em Inglês 2014 (EPI, na sigla em inglês), ranking internacional divulgado nesta quarta-feira (12) pela EF Education First, empresa de educação internacional. O Brasil se manteve na 38ª posição na lista, que neste ano mediu o domínio da língua inglesa em pessoas de 63 países. A pontuação do país caiu ligeiramente, de 50,07 na edição 2013 para 49,96 neste ano.
- Nas últimas quatro edições (divulgadas em 2010, 2012, 2013 e 2014), o Brasil viu sua pontuação evoluir 2,69 pontos, o suficiente apenas para o país sair da categoria de nações com proficiência em inglês "muito baixa" e ser promovido para a categoria "proficiência baixa".
- (<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2014/11/com-proficiencia-baixa-em-ingles-brasil-fica-estagnado-em-ranking.html>)

Figura 4: Material confeccionado pela pesquisadora, disponível no site indicado no mesmo.

- A partir dessa notícia por que você acredita que os brasileiros tiveram um nível tão baixo?
- Como nós podemos melhorar esse ranking?

Figura 5: Material confeccionado pela pesquisadora.

P.04: porque as pessoas estão desacreditando.

E: As pessoas acham que não tem uma serventia?

P.04: É.

E: Como você acha que a gente poderia melhorar esse ranking? O que a gente poderia fazer?

P.04: o que a gente poderia fazer para que os brasileiros gostassem de inglês?

Eu não sei.

E: não sabe.

P.04: Porque... eu não sei.

E: tipo, a gente poderia... ah, vamos dar uma melhora nos professores, vamos juntar todos os professores de inglês e vamos dar um curso para eles ensinarem porque tem que aprender inglês.

P.04: Eu acho assim, já não é uma coisa muito legal de se fazer, assim, pouca gente gosta de inglês né, ai como a gente não consegue aprender na escola cem por cento, né, nem cinquenta por cento a gente consegue, ainda se não pagar tipo um curso bom, ai tipo um curso bom você tem que pagar lá³⁰, daí as pessoas não querem, tipo pra você aprende uma coisa que você não gosta. Poderia dar um curso gratuito.

Segundo os excertos acima, a participante mostra a visão de que o ensino de inglês não ocorre na escola e que, para realmente se aprender, é necessário um curso fora.

Isso pode ser devido a diversos fatores, que vão desde a falta de conhecimento das teorias presentes nos documentos oficiais, como os Novos Letramentos, presentes OCEMs-LE pelo corpo docente da escola até a abordagem do professor em sala.

A esse respeito, Cope e Kalantzis (2012) esclarecem que até mesmo a disposição das cadeiras, a arquitetura da sala, os gestos utilizados pelo professor, o seu discurso, podem interferir ou contribuir no momento do ensino/aprendizagem.

Visto isso, me vali dos *designs* visual e linguístico presentes na Pedagogia dos Multiletramentos para aprofundar a discussão



Figura 6: Material confeccionado pela pesquisadora.

³⁰ Grifo meu.

E: Você acha que nessas escolas, que ensinam só o inglês, por exemplo a escola X³¹, só ensina a Língua Inglesa? Você vai lá só pra aprender aquilo? Você acha que tem diferença do ensino aqui da escola?

P.04: Aí sim, não sei quantas horas são, mas eu acredito que tá focando só nessa matéria, sim.

Menezes de Souza e Monte Mór (2006) discorrem sobre isso afirmando que, por não haver um esclarecimento que os objetivos das escolas de idiomas e da escola regular são diferentes, acarretaria uma indefinição sobre o que compõe a aprendizagem da língua inglesa e sobre o porquê de ela estar no currículo da escolar.

Em seguida apresentei um slide falando sobre o ganho das escolas de idiomas e propus uma reflexão, pois acredito na afirmação de Menezes de Souza e Monte Mór (2006, p.99) que um professor de inglês não ensina apenas a gramática nem letramento, mas algo muito mais profundo, “as práticas discursivas de grupos dominantes, práticas essas que podem ferir as práticas e valores, e a identidade[...] de aprendizes que venham de outros grupos socioculturais”.

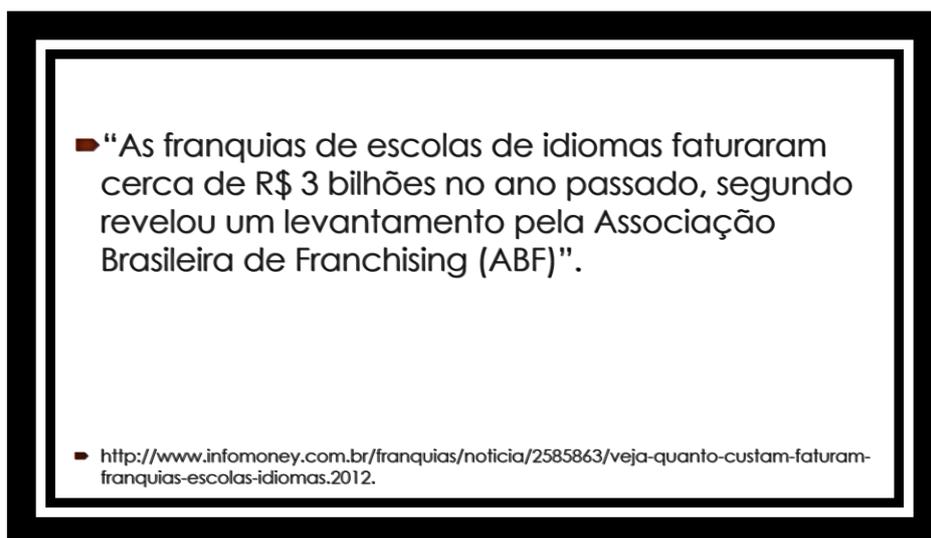


Figura 7: Material confeccionado pela pesquisadora, disponível no site indicado no mesmo.

E: E aí, olha, será que essas escolas, é de idiomas não estão fazendo tudo isso porque elas precisam ganhar? Porque elas precisam se mostrar? Ou seja, você paga e olha como é o índice da minha escola (mostro com as mãos), ah! Mas da escola tal é desse tanto (mostro com as

³¹ Escola de idiomas.

mãos maior que o outro), mas você paga um pouco mais, você não acha que é isso também? Que o objetivo deles é por exemplo, ter um índice, você se mostrar?

P.04: É, também, nunca pensei por esse lado.

Durante essa reflexão percebi que a participante se sentiu à vontade, tanto que pode me questionar a respeito da escola de idiomas que participei por meio de um curso de inglês durante certo tempo. Isso me motivou por não manter aquele padrão de só o professor falar, de abrir um espaço para que esses questionamentos fossem feitos.

Isso vai ao encontro da teoria do Letramento Crítico (MENEZES DE SOUZA, 2011) que afirma ser necessário contribuir para a formação de sujeitos críticos, de *meaning makers* (COPE e KALANTZIS, 2000), mas realizando um diálogo entre o conhecimento novo e o velho (MENEZES DE SOUZA, MONTE MÓR, 2006).

Além disso, condiz com o que Monte Mór (2013) acredita ser o desenvolvimento do pensamento crítico, ou seja, a capacidade que os indivíduos podem obter para pensar criticamente sobre a sociedade em que vivem.

E: Porque você já pensou elas faturaram três bilhões, e isso foi em 2012, essa notícia.

P.04: Tipo, você aprende lá, você faz a escola X né?

E: Eu fazia a escola X.

P.04: E você conseguiu sair falando fluentemente?

E: Não, olha eu não terminei, mas assim é um ensino que ele é diferente, porque? Porque você aprende a parte gramatical, entendeu? Você não aprende, ah, nos Estados Unidos tem o *thanksgiving*, que é a ação de graças, que eles comemoram[...] essa parte você não aprende, você não aprende a cultura do outro, você aprende a língua, e você acha que dá para aprender uma língua sem aprender a cultura? Você não acha que fica faltando uma coisa?

P.04: Bom, eu acho que o certo mesmo é a gente passar um tempo com eles lá, né.

Por meio da fala dessa participante percebemos a valorização da cultura do outro, algo que perpassa as fronteiras do local, que valoriza o global, isso condiz com a Linguística Aplicada Transgressiva (PENNYCOOK, 2006) que busca não só romper os limites do pensamento tradicional, mas questionar o porquê e criar novas formas de pensar.

3.6. A Língua Portuguesa como ponto de partida para o Inglês

Menezes de Souza e Monte Mór (2006) afirmam que possibilitar o diálogo entre o global e o local é muito importante para a formação do aluno. Desse modo, nessa sequência, utilizei a Língua Portuguesa para demonstrar como a Língua Inglesa e outras influenciaram na formação do nosso vocabulário.

Com a finalidade de considerar a pluralidade existente, as particularidades de cada aluno, sua língua, suas vivências de mundo, conforme a Pedagogia dos Multiletramentos, fiz uma dinâmica por meio de palavras comuns nossas, que são derivadas de outras. Solicitei que a participante procurasse inferir a qual língua a mesma pertencia.



Figura 8: Dinâmica de palavras (material produzido pela pesquisadora).

Todas as palavras apresentadas surpreenderam a participante, ao mesmo tempo que despertou seu interesse e a levou a anotar todas as informações referentes à dinâmica.

P.04: Mandioca

E: E aí?

P.04: Eu não acho que é brasileiro, eu acho que é do Paraguai, porque eu sei que a mandioca é de lá.

E: Mandioca vem do tupi.

P.04: Nossa!

[...]

P.04: Moleque.

P.04: Moleque é brasileiro.

E: Não.

P.04: Não?

E: Africano.

P.04: Africano? Tipo eles falam lá?

E: É. O nosso moleque vem de uma palavra derivada africana.

P.04: Humm.³²

Esse excerto pode ser interpretado dentro da Pedagogia dos Multiletramentos, pois tem-se como ponto inicial a língua materna e se apresenta outra. Sob do ponto de vista do *design* linguístico, seria uma forma de utilizar a linguagem como produção e ressignificação de sentidos. Além disso, me vali do design visual, por confeccionar plaquinhas com as palavras escritas em cada uma.

Em seguida, apresentei e distribui fotocópias de um texto³³ encontrado na internet com palavras da Língua Inglesa que utilizamos no nosso cotidiano. Pude perceber que a participante conseguiu interpretar quase todas, não sabendo apenas quatro palavras de um total de trinta. Busquei trazer para o nosso cotidiano com curiosidades sobre as palavras como o trecho abaixo:

E: *Cheeseburger*. Esse aqui que você falou que não sabia né?

P.04: É. Eu achava que era um x mesmo.

E: Mas sabe porque tem aquele x?

P.04: Ham?

E: Porque é abreviação disso aqui (Mostro o *cheese* e escrevo x em baixo)

E: Entendeu?

E: Porque você vê lá no cardápio e tá *cheeseburger* você vai falar, o que é isso?

Nunca comi esse troço.

P.04: Então né, sempre é o x.

E: Então é o x porque é abreviação disso aqui (mostro o *cheese*).

E: Entendeu? É mais fácil. É “abrasileirado”.

P.04: (risos).

³² Trechos selecionados por mim da dinâmica de palavras.

³³ <http://charlenecerqueira1.blogspot.com.br/> (em anexo).

Com esse texto objetivei demonstrar por meio dos *designs* auditivo, visual e linguístico que, se contextualizadas as palavras, principalmente da Língua Inglesa, o aluno pode fazer uma ligação com o conhecimento que já tem e reformulá-lo, para isso me vali da Pedagogia dos Multiletramentos, que não pode ser realizado o *Redesigned* pelo fato da participante não comparecer.

Finalizada a execução do texto entreguei a letra da música “Samba do Approach” do cantor Zeca Baleiro, que contém palavras da Língua Inglesa e da Língua Francesa. Como muitas palavras eram desconhecidas para a participante utilizei principalmente o *design* gestual, além do de áudio e linguístico.

P: *Cool.*

P: Minha vida agora é *cool*. (Faço positivo com o polegar).

P: tipo *nice* (faço novamente positivo com o polegar).

P.04: ahm. Minha vida é legal.

P: É.

No final do encontro dessa sequência solicitei à participante que fizesse uma pesquisa na sua casa sobre os nomes dos produtos que utiliza e de que língua são originários, para no outro dia realizarmos a dinâmica. No entanto, como no dia posterior a participante não compareceu³⁴ e outras que não estavam presentes nessa sequência vieram, optei por não realizar a dinâmica e iniciei a sequência seguinte.

³⁴ Na verdade, esta participante esteve presente apenas neste dia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme abordado nas considerações iniciais, este projeto de pesquisa surgiu por meio de questionamentos decorrentes de leituras teóricas da disciplina de Linguística Aplicada no segundo ano do curso e também pelo processo de observação coparticipativa do Estágio Curricular Supervisionado de Língua e Literatura de Língua Inglesa I, o qual possibilitou a aplicação do projeto. Desse modo, busquei relatar e analisar a aplicação de uma sequência didática no Ensino Médio de uma escola estadual do município de Jardim-MS.

O Processo de Amadurecimento pós leitura teórica

Durante a realização das leituras teóricas iniciadas no ano anterior tinha uma percepção um pouco limitada sobre as mesmas, devido à dificuldade em compreender os termos teóricos e sua prática na realidade. Então após a verificação dos dados da aplicação de duas sequências didáticas na escola municipal que estagiava não houve um resultado conclusivo, isto é, não tive maturidade teórica o suficiente para lidar com eles.

À vista disso realizei mais leituras no decorrer deste ano, o que contribuiu para mudar e aprofundar minha postura. Percebi que não posso querer que tudo corra como o esperado, aconteceram altos e baixos, que mesmo planejando precisarei me adaptar.

Além disso, observei que minha abordagem condizia com a teoria dos Novos Letramentos e, principalmente, com a Pedagogia dos Multiletramentos, por não tratar somente de um aspecto no ensino/aprendizagem da língua inglesa, mas do todo, utilizando imagens, sons, não fragmentando as estruturas da língua, já a fundamentação teórica se deu na Linguística Aplicada, por buscar resolver problemas do cotidiano de sala de aula.

Desse modo, iniciei a confecção de novas sequências, ao todo cinco, que precisaram ser revisadas e reformuladas algumas vezes. De todas escolhi a primeira para ser relatada e analisada.

A Pesquisa e a Pesquisadora

Durante os dois primeiros dias de aplicação do projeto não houve participantes. De início tinha convidado apenas a turma do terceiro ano do ensino médio, então após esse fato,

fui no período matutino no primeiro e segundo anos para convidar e entregar as autorizações, criamos um grupo no *WhatsApp* com todos os que se mostraram interessados em participar, pois servia como ferramenta para lembrá-los e para melhorar a interação.

O fato dos alunos não comparecerem nos dois primeiros dias não foi um problema, pois isso ocorre em muitas outras pesquisas, até mesmo na minha realizada no ano anterior, quando nos dois primeiros dias nenhum aluno compareceu.

O motivo pelo qual os primeiros dias não são tão cativantes parece estar relacionado a questões muito mais complexas, que já estão entrelaçadas no cotidiano deles. Talvez por um compromisso da professora da sala com o projeto, em criar curiosidade neles ou pela coordenação, porque no ano anterior apesar da faixa etária ter sido menor, a coordenação e a professora “compraram” o meu projeto, iam na sala perguntar aos alunos se eles estavam indo e a professora até atribuiu nota extra aos participantes.

Já neste ano, a coordenação apenas aprovou o projeto não foi até as salas reforçar o convite, embora a professora tenha tentado auxiliar atribuindo um ponto na média aos participantes.

Stern (1983 *apud* SIQUEIRA, 2014) sugere que esse comportamento pode ter sido gerado pela postura adquirida por alguns profissionais de ensino de línguas em relação a pesquisa, como sendo inútil por não ter os dados e os resultados esperados, conseqüentemente, dando a ela um valor exagerado, de não poder ser contestado e que caberia em qualquer contexto.

Conforme sabemos, uma pesquisa é muito mais que isso, requer um empenho do pesquisador para o planejamento e execução. É preciso um olhar mais crítico a esse respeito, que não fique somente no resultado, mas na trajetória percorrida e nas suas contribuições para aquele contexto (SIQUEIRA,2014).

Retomando os dados analisados e descritos no capítulo três, após uma reflexão percebi que o que Menezes de Souza e Monte Mór (2006) apontaram nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio de Língua Estrangeira ainda é verificável naquele contexto, que o ensino da Língua Inglesa está muito atrelado ao ensino linguístico do conteúdo precedendo os diversos usos da linguagem.

Menezes de Souza e Monte Mór (2006) esclarecem que o fato da valorização da gramática e do seu conceito estarem ligados a uma ideia da linguagem como algo homogêneo, estável e abstrato, que aparenta poder ser ensinado e aprendido por meio de regras abstratas parece perdurar mesmo em uma sociedade tecnológica e globalizada.

No decorrer da execução da pesquisa percebi que a questão gramatical não precisa ser o foco, mas que ela surge naturalmente durante as discussões, pelo fato de ter que explicar do que se trata cada pergunta, ao visualizarem e tentarem entender já estão praticando a gramática. Isso condiz com o que Menezes de Souza e Monte Mór (2006) afirmam, que não precisa se desvincular totalmente dela, mas que aparecerá ao longo da aula.

Cabe destacar o papel fundamental do docente em mudar o panorama linguístico-gramatical para uma visão da linguagem como prática social, pois cabe a ele a escolha do material a ser trabalhado, a abordagem em sala, a criatividade para desenvolver cidadãos, que já passaram muito tempo estudando através de formas prioritárias separadas e reduzidas (MENEZES DE SOUZA, MONTE MÓR, 2006).

Assim, favoreceria uma abertura da sala de aula de inglês para as heterogeneidades presentes na linguagem utilizada como prática social, tão necessária nos dias atuais, porque auxiliaria na formação de indivíduos capazes de compartilhar, transformar e reconstruir seu próprio conhecimento (MENEZES DE SOUZA, MONTE MÓR, 2006).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Linguística Aplicada: ensino de línguas e comunicação**. Campinas, São Paulo: Pontes Editores e ArteLíngua, 2011. 4ªed.

BARBOSA, Themis Rondão; BARROS, Adriana Lúcia de Escobar Chaves de. As Multifaces do Letramento. **Revista Philologus**, Rio de Janeiro: CIFEFIL, ano 19, n.57. Anais da VIII JNLFLP. set. /dez.2013. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/revista/57supl/25.pdf>> Acesso em: 12 mai.2016.

BARBOSA, Themis Rondão da Costa Silva. **Multiletramentos, Pibid e formação de professores de inglês: discutindo processos de construção de sentidos**.2016. Tese (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2016.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (Eds.). A Pedagogy of Multiliteracies: designing social futures. In: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. (Eds.). **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000. Cap.1. p.09-36.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (Eds.). Changing the role of schools. In: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. (Eds.). **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000. cap.6. p.117-144.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (Eds.). Designs for social futures. In: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. (Eds.). **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000.cap.10. p.201- 232.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (Eds.). A Multiliteracies Pedagogy: a pedagogical supplement. In: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. (Eds.). **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000.cap.11. p.237-246.

COPE, Bill.; KALANTZIS, Mary. New Media, New Learning. **The International journal of learning**, Melbourne: Commom ground publishing, vol.14, n.1, 2007. Disponível em:<<http://www.learning-journal.com>>. Acesso em: 4 jul.2016.

COPE, Bill.; KALANTZIS, Mary. The teacher as Designer: pedagogy in the new media age. **E-learning and Digital Media**, University of Illiniois, vol.7, n. 3, 2010. Disponível em:<http://newlearningonline.com/_uploads/3_Kalantzis_ELEA_7_3_web.pdf>. Acesso em: 20. jul.2016.

COPE, Bill.; KALANTZIS, Mary. Life in Schools. In: COPE, Bill.; KALANTZIS, Mary. **New Learning: Elements of a Science of Education**. 2 ed. Cambridge University Press, 2012, p.38-79.

FREIRE, Isa Maria. Acesso à informação e identidade cultural: entre o global e o local. **IBICT**, Brasília, v.35,n.2, p.58-67, maio/ago.2006. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/1141/0>>. Acesso em: 10.mai.2016.

GRANDO, Katlen Böhm. O letramento a partir de uma perspectiva teórica: a origem do termo, conceituação e relações com a escolarização. In: IX ANPED SUL SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL. [Rio Grande do Sul].2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/3275/235>>. Acesso em: 15.mai.2016.

KLEIMAN, Ângela B. **Preciso “ensinar” o Letramento?** não basta ensinar a ler e escrever?. *Linguagem e Letramento em foco: Ministério da Educação*, 2005. p.65.

KRESS, Gunther. Design and Transformation: new theories of meaning. . In: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. (Eds.). **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000.cap.7. p.149-157.

MATTOS, Andréa Machado de Almeida. **O ensino de Inglês como Língua Estrangeira na Escola Pública**: novos letramentos, globalização e cidadania. São Paulo,2011. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo,2011.

MATTOS, Andréa Machado de Almeida. Novos Letramentos, Ensino de Língua Estrangeira e o papel da escola pública no século XXI. **Revista X**, vol.1, 2011. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/revistax/article/viewFile/22474/16915>>. Acesso em: 5.abr.2016.

MATTOS, Andréa Machado de Almeida. Novos Letramentos: perspectivas atuais para o ensino de inglês como língua estrangeira. **Signum: Estudos da Linguagem**, Londrina, n.17/1, jun.2014. p.102-129. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/download/.../14771>>. Acesso em 23.mar.2016.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mário Trindade; MONTE MÓR, Walkyria Maria. **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias – conhecimentos de línguas estrangeiras**. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 3. set. 2015.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mário Trindade. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de Significação. 2011. In: MACIEL, Ruberval Franco; ARAÚJO, Vanessa de Assis (Orgs.). **Formação de professores de línguas**: ampliando perspectivas. Jundiaí: Paco Editorial, cap.6. 2011. p.130-142.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Afinal, o que é Linguística Aplicada? In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de Linguística Aplicada**: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. São Paulo: Mercado de Letras, 1996. 5ª reimpressão,2003.p.17-23.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Linguística Aplicada no Brasil: uma perspectiva. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de Linguística Aplicada**: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. São Paulo: Mercado de Letras, 1996. 5ª reimpressão,2003.p.27-32.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. A função da aprendizagem de línguas estrangeiras na escola pública. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de Linguística Aplicada**: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. São Paulo: Mercado de Letras, 1996. 5ª reimpressão,2003, p.127-134.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: FABRÍCIO, Branca Falabella et al. **Por uma linguística indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial,2006, p.13-43.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. O uso da tecnologia no ensino de Línguas Estrangeiras. In: JESUS, Dánie Marcelo de; MACIEL, Ruberval Franco. (Orgs.). **Olhares sobre Tecnologias Digitais**: linguagens, ensino, formação e prática docente. Campinas: Pontes Editores,2015, Vol.44.

PENNYCOOK, Alastair. Uma linguística aplicada transgressiva. In: FABRÍCIO, Branca Falabella et al. **Por uma linguística indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial,2006, cap.02, p.67-84.

ROJO, Roxane. **Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SIQUEIRA, Sávio. Etnografia de sala de aula de línguas: reflexões e descobertas. In: GONÇALVES, Adair Vieira; SILVA, Wagner Rodrigues; GÓIS, Marcos Lúcio de Sousa. (Orgs.). **Visibilizar a Linguística Aplicada: abordagens teóricas e metodológicas**. São Paulo: Pontes Editores, 2014. Cap.01. p.27-51.

STREET, Brian. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**, Columbia University, Vol.5,2003. Disponível em: <http://www.tc.columbia.edu/cice/pdf/25734_5_2_Street.pdf> Acesso em: 28.mai.2016.

TAKAKI, Nara Hiroko; SANTANA, Fernanda Belarmino de. Entendendo os Novos Letramentos da perspectiva educacional: foco nas práticas sociais diárias. **Revista Diálogos Interdisciplinares- GEPFIP**, Aquidauana, v.1, n.1, 2014.57.p.

VERASZTO, Estéfano, et al. **Tecnologia**: buscando uma definição para o conceito. **Revista Prisma**, n.7,2008. Disponível em: <<http://revistas.ua.pt/index.php/prisma.com/article/viewFile/681/pdf>> Acesso em: 10.maio.2016.

ANEXOS