



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL**  
**UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE**

---

**THEMIS RONDÃO BARBOSA DA COSTA SILVA**

**UM OLHAR SITUADO SOBRE A ECOLOGIA DE SABERES NO PIBID:  
MULTILETRAMENTOS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA  
INGLESA**

---

Campo Grande/MS  
2015

**THEMIS RONDÃO BARBOSA DA COSTA SILVA**

**UM OLHAR SITUADO SOBRE A ECOLOGIA DE SABERES NO PIBID:  
MULTILETRAMENTOS CRÍTICOS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE  
LÍNGUA INGLESA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagem: Língua e Literatura.  
Linha de pesquisa: Ensino de Linguagens.

Orientador: Prof. Dr. Ruberval Franco Maciel

Campo Grande/MS  
2015

**THEMIS RONDÃO BARBOSA DA COSTA SILVA**

**UM OLHAR SITUADO SOBRE A ECOLOGIA DE SABERES NO PIBID:  
MULTILETRAMENTOS CRÍTICOS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE  
LÍNGUA INGLESA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagem: Língua e Literatura.  
Linha de pesquisa: Ensino de Linguagens.

**BANCA EXAMINADORA**

Prof. Dr. Ruberval Franco Maciel (Presidente)  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

---

Prof. Dr. João Fábio Sanches Silva (Examinador interna)  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

---

Prof. Dr. Lynn Mário Trindade Menezes de Souza (Examinador  
externo)  
Universidade de São Paulo/USP

---

Campo Grande/MS, 20 de novembro de 2015.

*À minha mãe,  
minha primeira e melhor professora.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, ao Autor de tudo em que creio e que sou.

À minha mãe, pelo seu amor incondicional.

Ao Prof. Dr. Ruberval Franco Maciel, meu orientador, por permitir que, por meio desta pesquisa, meus horizontes se ampliassem.

À Profa. Dra. Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros e ao Prof. Dr. João Fábio Sanches Silva, pelas valiosas contribuições durante o Exame de Qualificação.

À professora e amiga Roseli Peixoto Grubert, por me incentivar e acompanhar durante toda minha trajetória acadêmica.

À professora Larissa, pelas valiosas trocas, mas principalmente por abrir as portas de suas salas de aula para que eu pudesse desenvolver esta pesquisa.

Aos quatro licenciandos participantes do PIBID, por permitirem que eu participasse dos primeiros passos de sua história de formação como professores de inglês.

Às professoras e amigas Fernanda Belarmino, Nelagley Marques, Karla Costa e Eliana Prado pelo apoio, pelas trocas de experiências e pelas discussões acadêmicas.

E, em especial, ao Adriano, meu amor, pela compreensão e incentivo, sempre.

*Nenhuma ação educativa pode prescindir de uma reflexão sobre o homem e de uma análise sobre suas condições culturais.*

*Freire (1997)*

BARBOSA-SILVA, T. R. C. Um olhar situado sobre a ecologia de saberes no Pibid: multiletramentos críticos e formação de professores de Língua Inglesa. 2015. 120 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2015.

## **Resumo**

A presente pesquisa de natureza qualitativa de cunho etnográfico, com características de epistemologia da emergência teve por objetivo principal investigar a formação de professores de Língua Inglesa em contexto de um Subprojeto vinculado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). O trabalho, do âmbito da linguística aplicada e de perspectiva transdisciplinar, fundamentou-se nos estudos de letramentos (COPE; KALANTZIS, 2000, 2012; MACIEL, 2013; KRESS, 2003, 2005; DUBOC, 2012; ROJO, 2013; MONTE MÓR, 2010) e em estudos pós-estruturalistas (BRITZMAN, 1991; MIGNOLO, 2000; MENEZES DE SOUZA, 2007, 2011; KUMARAVADIVELU, 2008; TAKAKI, 2012). A pesquisa foi desenvolvida em contexto de uma escola pública da cidade de Campo Grande - MS e teve como participantes uma professora supervisora da escola, quatro licenciandos do Pibid e esta pesquisadora. Os dados foram coletados por meio de gravações em áudio e/ou em vídeo das reuniões de planejamento e aulas, questionários e entrevistas com os participantes. A análise consiste, principalmente, na descrição dos aspectos emergentes ao longo do processo de formação investigado e suas interfaces com a formação de professores na contemporaneidade. A pesquisa indicou que o enfraquecimento de hierarquias entre pesquisador, pesquisado e licenciandos, por meio de uma ressignificação da relação entre escola e universidade e seus saberes resultou em práticas colaborativas ao longo do processo de formação de professores. Em razão da natureza deste trabalho, houve, ao longo de seu desenvolvimento, redefinição das perguntas e dos objetivos da pesquisa, mudanças que se justificam pelas características de uma epistemologia da emergência.

**Palavras-chave:** Formação de professores, Língua Inglesa, Pibid, linguística aplicada, letramentos.

BARBOSA-SILVA, T. R. C. Um olhar situado sobre a ecologia de saberes no Pibid: multiletramentos críticos e formação de professores de Língua Inglesa. 2015. 120 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2015.

### **Abstract**

The current qualitative and ethnographic research with characteristic of emergence characteristic aimed at investigating teacher education in the context of a subproject related to the programme of Institutional teaching scholarship of English language (PIBID). The study in the field of Applied Linguistics and transdisciplinary perspective, relied on literacies studies (COPE; KALANTZIS, 2000, 2012; MACIEL, 2013; KRESS, 2003, 2005; DUBOC, 2012; ROJO, 2013; MONTE MOR, 2010) and poststructuralism (BRITZMAN, 1991; MIGNOLO, 2000; MENEZES DE SOUZA 2007, 2011; KUMARAVADIVELU, 2008; TAKAKI, 2012). Research was developed in a public school in Campo Grande – MS. Participants were an English teacher, four Pibid university students and this researcher. Data were collected through video/or audio recordings of meetings and classes, questionnaires and interviews. Analyses have particularly addressed the description of emergent aspects during the processes of investigation and their interfaces with teacher development. Research findings have indicated the weakening of hierarchies among researcher, teacher and students, through reconceptualization of the relationship between school and university and their knowledges have resulted from collaborative practices through the process the of teacher education. According to the nature of this research – epistemology of emergence, research questions and aims have changed during the process as new aspects have raised and were not previously thought by this researcher.

**Keywords:** teacher education, English language, Pibid, Applied Linguistics, literacies.



## SUMÁRIO

Resumo.....	7
Abstract .....	8
INTRODUÇÃO .....	13
Meu <i>locus</i> de enunciação.....	13
Interesse na pesquisa.....	18
Perguntas e objetivos da pesquisa.....	20
Contexto da pesquisa.....	20
O PIBID e o Subprojeto Letras – Inglês da UEMS .....	21
Identificação do contexto escolar .....	24
A professora supervisora.....	24
Os licenciandos.....	25
Considerações acerca da escolha metodológica.....	27
Instrumentos de coleta de dados e o desenho da pesquisa.....	32
Organização textual da dissertação .....	35
CAPÍTULO 1 – MULTILETRAMENTOS, PIBID E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS: DISCUTINDO PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS .....	36
1.1 Construção de sentidos a partir da teoria do <i>Design</i> .....	37
1.2 Os elementos de <i>design</i> .....	38
1.2.1 <i>Design</i> linguístico.....	38
1.2.2 <i>Design</i> visual.....	40
1.2.3 <i>Design</i> de áudio .....	41
1.2.4 <i>Design</i> gestual .....	41
1.2.5 <i>Design</i> espacial.....	42
1.2.6 <i>Designs</i> ou padrões multimodais e a construção de sentidos .....	43
1.2.7 Crítica à teoria dos <i>Designs</i> .....	45
1.3 <i>Designing</i> : um procedimento ativo e dinâmico .....	45
1.3.1 O processo de <i>Designing</i> do planejamento de aula.....	49
1.4 Proposições metodológicas da Pedagogia dos Multiletramentos .....	52
1.4.1 A reformulação dos processos de aprendizagem .....	54
1.5 Estudos da Pedagogia dos Multiletramentos no âmbito nacional .....	57
CAPÍTULO 2 – UM OLHAR SITUADO SOBRE QUESTÕES EMERGENTES: DISCUTINDO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO INVESTIGADO .....	62
2.1 A formação de professores na contemporaneidade .....	63

2.2 Reflexões sobre agência docente.....	68
2.3 Questões emergentes durante o processo colaborativo de planejamento de aulas .....	73
2.3.1 A concepção das aulas e suas implicações.....	73
2.3.2 A negociação de saberes entre os participantes da pesquisa.....	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	96
REFERÊNCIAS.....	100
ANEXOS .....	106

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1: Representação dos modos de significação.....	38
Figura 2: Representação da construção de sentidos como processo ativo e dinâmico.....	46
Figura 3: Jogador Daniel Alves comendo banana.....	47
Figura 4: Cartaz produzido em aula sobre discriminação.....	48
Figura 5: Representação dos aspectos emergentes discutidos na seção.....	74

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

APLIEMS: Associação dos Professores de Língua Inglesa de Mato Grosso do Sul

CAPES/MEC: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação

FNDE: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

IDEB: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IES: Instituição de Ensino Superior

MDC: Miami-Dade College

MS: Mato Grosso do Sul

NEL: Núcleo de Ensino de Línguas

OCEM-LE: Orientações Curriculares para o Ensino Médio para Língua Estrangeira

PIBID: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PROUNI: Programa Universidade para Todos

PUC-CAMPINAS: Pontifícia Universidade Católica de Campinas

SED: Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul

UCDB: Universidade Católica Dom Bosco

UEMS: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

UFMS: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

USP: Universidade de São Paulo

## **CONVENÇÕES PARA APRESENTAÇÃO DOS DADOS E TRANSCRIÇÕES**

[...] supressão

... qualquer pausa

P: pesquisadora

PS: professora supervisora

A: licenciando André

D: licencianda Débora

L: licencianda Lidiany

R: licenciando Rhullielton

E1: estudante 1

E2: estudante 2

## INTRODUÇÃO

*Aluno: Por que a senhora gasta boa parte da aula nessas discussões? O que isso tem a ver com a nossa aula de inglês?*

Começo este trabalho com duas perguntas de um aluno de Ensino Médio de uma instituição de ensino pública federal em que trabalhei como professora de inglês entre março de 2012 e fevereiro de 2014. Confesso que ouvir esses questionamentos enquanto ministrava aula trouxe a mim algumas inquietações. As discussões a que ele se refere nas perguntas acima estavam relacionadas aos mais variados temas e visavam à formação crítica dos estudantes, em um formato de aula, que não apenas para eles, mas também para mim, era uma experiência nova. Retomo e discuto, ainda nesta introdução, as implicações desses questionamentos em minha prática pedagógica e em meu modo de pensar enquanto professora de inglês.

Considerando que meus conhecimentos e forma de atribuir sentidos são marcados pelas minhas interações nos diferentes grupos sociais aos quais pertenci e pertencço, apresento a seguir a descrição de meu *lócus* de enunciação<sup>1</sup> (BHABHA, 1998; MIGNOLO, 2000). Por meio da descrição do local a partir do qual meus conhecimentos são criados e articulados, espero situar o leitor a respeito das origens do pensamento que me levou à estruturação desta pesquisa.

### **Meu *lócus* de enunciação**

Minha história como professora começou aos meus 14 anos quando fui convidada a ministrar aulas, em turmas de crianças, pela diretora do curso de inglês em que estudava no município de Bela Vista. Trata-se de minha terra natal, uma pequena cidade fronteiriça de cerca de 24.000 habitantes localizada ao sudoeste de Mato Grosso do Sul. A agropecuária é a principal atividade econômica e fonte de renda da população local e, embora seja uma das cidades mais antigas do estado, é pouco desenvolvida. Àquela época, havia poucas escolas e cursos e nenhuma faculdade na cidade. O curso de inglês em que eu estudava era o único e

---

<sup>1</sup> Discorrerei a cerca desse conceito na seção desta introdução em que apresento considerações acerca da escolha metodológica.

tinha poucos alunos. Eu gostava muito de estudar inglês e vi na proposta de trabalho uma oportunidade de ter contato mais frequente com o idioma e aprender mais, então aceitei o convite.

Assim que comecei a ministrar aulas minha prática refletia a de meus professores. Não participei de treinamento; recebi uma única orientação: as aulas deveriam ser planejadas de acordo com a metodologia proposta nos livros de professor que faziam parte do material didático disponibilizado pelo curso. A maioria dos meus alunos demonstrava interesse em aprender o idioma e em desenvolver as atividades propostas, especialmente aquelas com o objetivo de criar em sala de aula situações reais de comunicação. Eu gostei muito de ensinar, então trabalhei nesse curso até concluir o Ensino Médio.

No final do ano de 2007, decidi prestar vestibular para o Curso de Letras. Fui aprovada, e em 2008, iniciei minha graduação em Letras habilitação Português/Inglês na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, unidade de Jardim. Eu continuei morando em Bela Vista e viajava para Jardim todas as noites para estudar.

No início do ano de 2009, no segundo ano de faculdade, recebi uma proposta de trabalho de uma escola particular de Ensino Fundamental e Médio. Aceitei por acreditar que seria uma ótima oportunidade vivenciar a realidade de uma escola regular antes de concluir a graduação. Inicialmente, avaliei que o contexto escolar seria semelhante ao do curso de inglês, e o maior desafio, ensinar para um número maior de alunos por turma.

Algumas semanas depois comecei a ministrar aulas nessa escola. Eu era bastante dedicada ao planejar as atividades e os alunos de uma forma geral participavam das aulas e aprendiam os conteúdos. Entretanto, alguns deles, por não dispor de prévios conhecimentos gramaticais, tinham dificuldade em acompanhar as aulas e não conseguiam resultados muito satisfatórios nas avaliações. Como professora, reconhecia minha responsabilidade em relação à aprendizagem dos alunos. Desse modo, estava sempre em busca de possibilidades para superar dificuldades e oferecer a eles condições para que aprendessem a língua.

Passados alguns meses, concluí que o contexto da escola era bastante diferente do curso livre. Além das turmas numerosas e do total desinteresse em aprender de alguns alunos, verifiquei que o grau de dificuldade dos textos e conteúdos do material didático não correspondia ao nível de conhecimento da Língua Inglesa dos alunos. Outra percepção que tive é que a disciplina não era tão valorizada como as outras e os alunos estavam habituados a terem boas notas sem empreender muito esforço.

Diante desse cenário, meu interesse em questionar meus professores e em participar dos debates que aconteciam na universidade sobre os desafios do ensino de línguas aumentou.

Era bastante comum ouvir sobre crenças de que não se aprende inglês na escola e sobre as insatisfações de professores, pais e alunos a respeito do ensino da língua nesse contexto; a diferença é que agora observava a situação na perspectiva de professora.

Em 2010, terceiro ano da graduação, tive contato com as teorias de letramentos. Participei de palestras ministradas pelos professores doutores Lynn Mário Trindade Menezes de Souza e Walkyria Monte Mór da Universidade de São Paulo (USP), na cidade de Jardim - MS. Esses eventos foram promovidos pelo professor doutor Ruberval Franco Maciel. Nesse mesmo ano, minha orientadora de Trabalho de Conclusão de Curso da graduação me convidou a participar dos encontros de um Projeto Nacional intitulado *Novos letramentos, multiletramentos e o ensino de línguas estrangeiras*, que previa projetos colaborativos entre universidades-parceiras de todo o Brasil. O Projeto tomava como base as teorias dos novos letramentos, multiletramentos e letramentos críticos e representou um primeiro passo na ressignificação dessas novas teorias para o ensino de inglês no contexto nacional.

No estado de Mato Grosso do Sul, o subgrupo de pesquisa vinculado a esse projeto era composto por representantes da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), da Associação dos Professores de Língua Inglesa de Mato Grosso do Sul (APLIEMS) e de docentes da rede pública e particular de ensino. As reuniões locais, para discussão sobre as teorias de letramentos e possíveis ressignificações, foram realizadas nas cidades de Campo Grande, Jardim e Aquidauana. Os primeiros temas debatidos nesses encontros foram: objetivos do ensino de inglês na escola, formas tradicionais de ensinar e aprender e novas epistemologias.

Eu me interessei bastante pelas propostas e passei a participar dos seminários anuais no núcleo-sede do Projeto Nacional na USP. Busquei também me aprofundar na leitura de autores como Cope e Kalantzis (2000), Cervetti *et al.* (2001), Kress (2003), Morin (2000), Menezes de Souza (2011) e Monte Mór (2008). As discussões durante os eventos e as leituras dos teóricos citados me levaram a refletir sobre minhas práticas em sala de aula e a buscar outras formas de ensinar que proporcionassem não apenas conhecimentos linguísticos aos meus alunos, mas também formação voltada à criticidade e problematização de questões sociais.

Um dos encontros locais do subgrupo de Mato Grosso do Sul, em 2011, foi o *Workshop Letramentos na Formação Continuada de Professores de Inglês no século XXI*. O evento foi organizado pela professora doutora Nara Hiroko Takaki, na UFMS, *campus* de

Aquidauana. Nesse evento, assisti, pela primeira vez, a um vídeo chamado *Strangers*<sup>2</sup>, que me chamou a atenção por, de forma multimodal, tratar de um tema que possibilitou reflexão sobre como lidar com diferenças. Assim, resolvi planejar e ministrar para meus alunos aulas sobre essa temática.

Essas aulas, baseadas nas teorias dos novos letramentos, multiletramentos e letramento crítico, conforme sugerido pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio para Língua Estrangeira (OCM-LE), foram ministradas em uma turma de 2º ano do Ensino Médio da escola particular em que trabalhava. O relato dessa experiência resultou em meu Trabalho de Conclusão de Curso<sup>3</sup> da graduação, cujo foco foi: investigar a construção de sentidos de um texto multimodal, identificar os aspectos críticos presentes nas discussões e verificar a produção de textos a partir de uma perspectiva não linear de aprendizagem.

As aulas tiveram participação expressiva dos alunos tanto nas discussões sobre heterogeneidades e diversidade cultural, como na produção e postagem de comentários em um *website*. A experiência apontou para a possibilidade de desenvolvimento da consciência crítica dos alunos nesse formato de aula, pois eles ampliaram perspectivas fazendo conexões entre o tema discutido e a realidade vivenciada, o que levou alguns a repensar opiniões (MONTE MÓR, 2010). Ouvir os alunos durante as aulas e desenvolver as atividades por meio de tecnologias digitais foram fatores que não apenas agradaram a eles, mas também ampliaram suas possibilidades de aprendizagem.

Essa pesquisa me levou a refletir ainda mais sobre minha prática em sala de aula e a voltar meu olhar para os alunos, suas necessidades de aprendizagem e interesses. Percebi que meu papel como professora ia além de transmitir os conhecimentos linguísticos dos livros didáticos, e que era necessário ensinar aos alunos a buscar conhecimentos diferentes.

No final do ano de 2011, concluí minha graduação. No início de 2012, participei e fui aprovada em um processo seletivo para professor de inglês de uma instituição de ensino pública federal. Passei, então, a residir em Campo Grande. No segundo semestre desse mesmo ano, iniciei uma disciplina como aluna especial e em 2013, ingressei como aluna regular no Programa de Mestrado Acadêmico em Letras da UEMS.

A instituição de ensino em que comecei a trabalhar tinha especificidades que a diferenciava tanto do curso de inglês, quanto da escola regular em que havia ministrado aulas.

---

<sup>2</sup> O vídeo faz alusão a um conflito entre representantes de diferentes etnias. Disponível em: <http://goo.gl/pAb6Sp>

<sup>3</sup> Título do trabalho: O Ensino de Língua Inglesa numa perspectiva de Letramento Crítico: Relato de uma Experiência. Disponível em: <http://goo.gl/PSz0sW>



Tratava-se de uma escola de ensino técnico integrado com ensino médio. Uma questão me chamou a atenção, os alunos não dispunham de livros didáticos ou apostilas, havia apenas uma ementa de conteúdos gramaticais a ser seguida. Logo, os professores selecionavam e elaboravam seus próprios materiais didáticos.

Poder produzir os materiais para as aulas representou para mim uma excelente oportunidade de colocar em prática as propostas de ensino crítico que havia estudado no ano anterior. Desse modo, passei a dedicar tempo à preparação de aulas a partir de temas. Buscava textos multimodais relacionados aos temas que pretendia abordar e montava apresentações de *Power Point* e exercícios que visavam ao ensino de conteúdos linguísticos e também ao desenvolvimento crítico dos alunos.

No início do primeiro semestre, abordei o *status* atual da Língua Inglesa no mundo e o papel formativo do ensino da disciplina na escola. Apresentei meus planos de ensino e orientei os estudantes quanto ao formato das aulas e avaliações. As turmas demonstraram bastante expectativa em relação à proposta de ensino apresentada.

Os planejamentos exigiam bastante tempo, tanto para seleção de materiais quanto para elaboração das aulas. Nem sempre era uma tarefa fácil contemplar, em atividades contextualizadas, os conteúdos linguísticos previstos nas ementas. Porém, os resultados eram satisfatórios, os estudantes se interessavam pelos temas abordados, participavam das aulas e desenvolviam as atividades propostas.

Ao longo dos primeiros meses, deparei-me com alguns desafios. O principal era o tempo de aula dispensado nas discussões sobre os temas que propunha, especialmente com os polêmicos. Nessas ocasiões, tinha dificuldade em delimitar o tempo para cada atividade, principalmente quando os alunos estavam muito envolvidos. De forma geral, eles iniciavam as discussões expressando suas opiniões em inglês. Porém, devido ao desejo de falarem rápido e de apresentarem várias informações, ao final das discussões todos estavam falando em português, o que dava a impressão, eventualmente, de não se tratar de aula de inglês.

Em algumas situações, fui questionada por estudantes a respeito dos objetivos que tinha com as atividades propostas. Eu considerava compreensível, pois não estavam acostumados a aulas de inglês naquele formato. Foi ao final de uma dessas aulas em que as discussões se estenderam que um estudante veio até mim e fez as perguntas contidas na epígrafe desta introdução: “*Por que a senhora gasta boa parte da aula nessas discussões? O que isso tem a ver com a nossa aula de inglês?*”; ele foi direto e seu tom foi de crítica.

Esses questionamentos foram importantes para que eu refletisse sobre a necessidade de rever a organização das minhas aulas. Percebi que a tentativa de contemplar aspectos

críticos em praticamente todas as atividades, tornava as aulas um pouco repetitivas. Hoje, compreendo que oportunidades para desenvolvimento da criticidade podem emergir a qualquer momento em sala de aula e o que possibilita o agenciamento crítico é a atitude docente sobre essas brechas (DUBOC, 2012), não sendo necessário programar atividades com esse foco para todas as aulas.

Outro aspecto sobre o qual não refletira àqueles dias, é que a sala de aula é um espaço de encontro de heterogeneidades e também de interesses divergentes. Embora minha intenção realmente fosse focar as aulas nos estudantes e em suas necessidades, essa não era uma tarefa fácil. Os alunos tinham diferentes objetivos e maneiras de aprender. Enquanto parte deles demonstrava interesse pelas aulas críticas multimodais em que os conteúdos não eram apresentados de forma linear, outros diziam aprender mais da forma tradicional a que estavam habituados. Ou seja, eles preferiam realizar atividades como listas de exercícios gramaticais, traduções, leitura, interpretação de textos e resolução de exercícios de vocabulário e compreensão.

Essa perspectiva epistemológica convencional, que divide o conhecimento em partes e graus de dificuldade, é criticada por Morin (2000) e por Rancière (2007). O autor Morin (2000) aponta que, por promover uma educação reprodutiva, essa perspectiva não corresponde às necessidades da sociedade contemporânea, já Rancière (2007) argumenta que, por se tratar de um modelo que se limita à transmissão, impede a emancipação intelectual. Entretanto, observei que, em curto prazo, ela dá aos alunos a impressão de que aprenderam mais, em razão terem a percepção de serem capazes de mensurar sua aprendizagem. Em outras palavras, ao acertar um exercício de completar lacunas em que basta memorizar as regras de um determinado tempo verbal ou uma lista de palavras, por exemplo, o aluno avalia que obteve êxito. Porém, não nota que esses conteúdos fragmentados não lhe proporcionam condições de produzir conhecimentos significativos em outros contextos.

### **Interesse na pesquisa**

Foi diante das minhas incertezas e da busca por possíveis respostas às minhas indagações a respeito da minha prática pedagógica que surgiu o interesse em investigar a formação docente e o agenciamento crítico. Para tanto, por meio desta pesquisa, propus-me a acompanhar quatro licenciandos do curso de Letras participantes de um Subprojeto Letras - Inglês da UEMS vinculado ao Pibid. A professora de inglês responsável pela supervisão desse

grupo havia participado de formação continuada baseada nas teorias de letramentos e ministrava aulas embasadas nesses pressupostos teóricos.

Meu objetivo inicial era integrar esse grupo como colaboradora e participar das atividades desenvolvidas ao longo da formação dos licenciandos. Durante os encontros, pretendia propor discussões sobre as teorias de letramentos e utilizá-las como embasamento para planejamento colaborativo de aulas de inglês. Meu intuito era apresentar, aos demais membros do grupo, alguns esboços com propostas teóricas e modelos de planos de aula e esperava que a partir dessas leituras e discussões, juntos produzíssemos materiais didáticos.

Essas minhas intenções foram frustradas logo no primeiro encontro, uma vez que a professora supervisora foi quem conduziu a reunião e propôs um plano de trabalho para o grupo. O plano apresentado, que segundo a professora poderia ser alterado ao longo do processo de formação, era bastante organizado e previa a participação dos licenciandos em todas as etapas de planejamento e nas aulas. Sendo assim, a proposta foi aceita por unanimidade pelo grupo.

Tendo em vista esses acontecimentos, na semana seguinte, encontrei-me com meu orientador para conversar sobre a necessidade de rever meu planejamento inicial para a pesquisa. Durante a seção de orientação, dentre outras questões, discutimos a respeito da relação pesquisador e professor. Maciel (2014a) critica que, nessa relação, o pesquisador busque emancipar o Outro [professor] com respostas prontas para o contexto que lhe é desconhecido. Em vez disso, o autor defende que, por meio de uma escuta sensível, o pesquisador tente compreender o contexto do outro, a fim de identificar “questões não imaginadas e para se perceber como o conhecimento local pode interferir nas percepções do pesquisador e vice-versa (MACIEL, 2014a, p. 108)”.

Nesse sentido, refleti sobre minha intenção de impor ao grupo um plano de trabalho previamente definido. A partir dessa reflexão, percebi que procedendo dessa maneira estaria desconsiderando os conhecimentos e as experiências da professora e as expectativas de aprendizagem dos licenciandos, o que não condizia nem mesmo com as teorias que buscava compartilhar com eles. Saliento que, embora não fosse minha intenção, a condução dos trabalhos do grupo de acordo com meu plano inicial, certamente demonstraria despreço pelos saberes e potencialidades dos demais integrantes do grupo. Postura que associo à figura de professor explicador, que conforme aponta Rancière (2007), em vez de promover a emancipação<sup>4</sup> intelectual, aprisiona as potencialidades do sujeito e silencia o conhecimento

---

<sup>4</sup> Quando menciono emancipação me refiro a uma visão de emancipação revisitada discutida por Maciel (2014a) com base nos trabalhos de Rancière (2010) e Biesta (2010).

vinculado ao contexto dele. Considerando que essa não era minha intenção, tracei novos objetivos e estabeleci como foco desta investigação observar a prática pedagógica da professora supervisora e o processo de formação dos licenciandos.

### **Perguntas e objetivos da pesquisa**

A partir dessas considerações iniciais, apresento as perguntas direcionadoras da pesquisa:

- I. De que maneira os saberes da professora supervisora podem contribuir ou não para ressignificar a formação docente dos participantes de um Subprojeto do Pibid durante o processo de planejamento de atividades fundamentadas nos estudos de multiletramentos?
- II. De que modo aspectos emergentes ao longo do processo colaborativo entre esta pesquisadora, a professora supervisora e os licenciandos pode suscitar reflexões sobre a formação de professores de inglês?

Em consonância com essas questões, busco: 1) Verificar como são realizadas as escolhas de temas e materiais para as aulas; 2) Identificar as implicações da relação estabelecida entre os participantes da pesquisa na formação dos licenciandos; e 3) Averiguar como a agência pode ser desenvolvida a partir de um processo colaborativo entre os participantes da pesquisa.

A fim de contemplar essas perguntas e objetivos, este trabalho está organizado em dois capítulos, nos quais os dados foram analisados com base nas fundamentações teóricas que norteiam este trabalho. No primeiro capítulo, apresento um panorama da teoria dos multiletramentos, teoria essa que embasa o Subprojeto Letras – Inglês (ao qual os participantes desta pesquisa estão vinculados) e orienta a prática pedagógica da professora supervisora. No segundo capítulo, apresento e discuto aspectos emergentes ao longo da investigação e suas interfaces com a formação de professores sensíveis às demandas de aprendizagem dos alunos dos dias de hoje.

### **Contexto da pesquisa**

Nesta seção, apresento o contexto no qual esta pesquisa foi realizada. Primeiramente, discorro a respeito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), programa ao qual o Subprojeto Letras - Inglês da UEMS está vinculado. Em seguida, cito as

ações e orientações previstas nesse Subprojeto a fim de alcançar as metas estabelecidas pelo Pibid para atingir os objetivos de formação dos licenciandos. Por fim, apresento a identificação do contexto escolar e o perfil da professora supervisora e dos quatro licenciandos participantes desta pesquisa.

### **O PIBID e o Subprojeto Letras – Inglês da UEMS**

O Pibid é promovido pelo Ministério da Educação e financiado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), via Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação (CAPES/MEC). O Programa visa a fomentar, por meio da concessão de bolsas, a iniciação à docência de estudantes dos cursos de licenciatura de Instituições de Educação Superior (IES) e contribuir para a formação continuada dos professores da educação básica. Outro objetivo do Programa é favorecer a melhoria do ensino nas escolas públicas em que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) esteja abaixo da média nacional. O Programa tem como objetivo o vínculo entre os futuros professores e as salas de aula das escolas públicas, bem como o comprometimento deles de que, quando graduados, exerçam o magistério na rede pública.

São objetivos do Pibid de acordo com a Portaria CAPES n.º 096, de 18 de julho de 2013:

a) incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; b) contribuir para a valorização do magistério; c) elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; d) inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino aprendizagem; e) incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; f) contribuir para a articulação entre teoria e prática necessária à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura; g) contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente (CAPES. Portaria n° 096, Art. 4º, p. 2, 18 de julho de 2013).

A UEMS, com vistas ao fortalecimento da formação de professores para a educação básica no estado de Mato Grosso do Sul, vem, desde 2009, propondo projetos institucionais no Pibid. No primeiro ano de participação no Programa, foi aprovado o projeto institucional intitulado “Iniciação à docência: fortalecendo compromisso entre universidade e escolas de

educação básica”, voltado aos cursos de licenciaturas ofertados na sede da universidade, situada em Dourados – MS. Em 2011, o projeto aprovado foi “A Construção da Identidade Profissional Docente: formação compartilhada entre a Universidade e a Escola de Educação Básica”, abrangendo 14 cursos de licenciaturas distribuídos em 10 unidades universitárias do interior do Estado de Mato Grosso do Sul. Em 2012, o lançamento de novo edital do Pibid pela CAPES possibilitou a ampliação dos dois projetos em desenvolvimento, contemplando todos os cursos de licenciaturas da UEMS.

No ano de 2013, os dois projetos foram encerrados, mas a UEMS obteve a aprovação de um novo projeto institucional. Esse projeto é composto por 34 subprojetos, sendo 27 nas áreas específicas de cada licenciatura e 7 interdisciplinares, abrangendo dois ou mais cursos de licenciatura para o quadriênio 2014-2017, o que representou um aumento de 96,6% no número total de bolsas Pibid para 2014 na instituição.

Dentre os subprojetos mencionados, está um Subprojeto na área de Letras – Inglês que abrange ensino fundamental e médio e conta com a participação de doze alunos bolsistas, quatro professores supervisores e dois coordenadores de área. O principal objetivo desse Subprojeto é oportunizar a vivência e a atuação dos acadêmicos do curso de Letras no campo profissional, mais especificamente em contexto de escola pública. Para tanto, sua proposta toma como base os novos estudos de letramentos, multiletramentos e letramentos críticos presentes nas orientações oficiais dos documentos do Ministério da Educação, que visam a ressignificar o ensino de línguas em uma sociedade em constantes mudanças marcadas pelas novas tecnologias de comunicação e informação.

A proposta do Subprojeto Letras - Inglês prevê ações e orientações específicas a fim de atingir 5 metas estabelecidas pelo Pibid para alcançar os objetivos de formação dos licenciandos.

Para a Meta 1, que visa à inserção e integração dos bolsistas com as ações desenvolvidas no ambiente da escola, são indicadas duas ações. A primeira ação proposta é “Leitura e produção de textos impressos e digitais”. A orientação recomenda que, a partir da perspectiva dos estudos dos multiletramentos críticos, os alunos participem de momentos de leitura e interpretação de textos e posteriormente as produções sejam realizadas no meio impresso, bem como no contexto digital aplicando-se recursos multimodais. A segunda ação, “Letramento crítico no ensino de inglês por meio de recursos multimodais”, alinha-se às Orientações Curriculares para o Ensino Médio – LE (BRASIL, 2006). As OCEM-LE sugerem o uso de multimodalidades no processo de ensino aprendizagem a partir de uma perspectiva

crítica da linguagem, em que os alunos participam da construção de textos orais, escritos e multimodais na aprendizagem da Língua Inglesa.

Para atingir a Meta 2, que objetiva a formação compartilhada entre a universidade e a escola de educação básica a partir do planejamento, desenvolvimento, execução e avaliação de ações de iniciação à docência na escola, foram apresentadas duas ações. A ação “Letramentos multimodais para o ensino de leitura e escrita em Língua Portuguesa” visa ao planejamento e à aplicação de projetos que contemplem as múltiplas formas de construção de sentidos utilizando os recursos multimodais da linguagem em contextos orais, impressos e digitais, por meio de ação conjunta entre aluno bolsista do Pibid e professor supervisor da escola. Projetos esses propostos a partir do levantamento da realidade local, por meio de observação do contexto escolar e pelas reuniões com o professor supervisor e o aluno bolsista, com ajuda dos orientadores. A segunda ação trata-se da elaboração de materiais didáticos de apoio para as atividades pedagógicas do professor, pela qual se pretende que, sob a orientação do supervisor da escola e dos coordenadores de área, o aluno bolsista planeje materiais complementares para dar suporte às atividades planejadas para o ensino de Língua Inglesa e/ou Língua Portuguesa.

A Meta 3 tem por objetivo o aprofundamento da formação docente a partir da reflexão sobre as ações de iniciação à docência e estudos realizados na escola e na universidade. Para tanto foi proposta uma ação de “Grupo de estudo e sessões de feedback”. Com base na proposta do projeto, os alunos terão orientações individuais e coletivas para fundamentar as suas propostas. O grupo também se reunirá para relatar o andamento da proposta em sessões reflexivas com os professores coordenadores do projeto.

A Meta 4 prevê a sistematização e implementação do acompanhamento e avaliação dos alunos bolsistas e supervisores do Pibid. Nesse sentido, foi proposta uma ação de “Acompanhamento e monitoramento do desempenho dos bolsistas”. A fim de atingir esse objetivo os trabalhos dos bolsistas serão acompanhados e monitorados pelo professor coordenador do projeto e pelo professor supervisor da escola. Para tanto, serão utilizados alguns instrumentos como diários de campo, bem como os materiais produzidos pelos bolsistas, entrevistas com os alunos que participaram das atividades e do professor da escola. Esses dados servirão ainda como base para elaboração de artigos e relatórios sobre o projeto.

Para alcançar a Meta 5, que trata da divulgação e socialização das ações e resultados do Pibid em nível local, estadual, regional, nacional e internacional, foram propostas duas ações. A primeira, “Participação em congressos”, prevê o incentivo à participação dos alunos em congressos nacionais e internacionais para a exposição da experiência no projeto,

devidamente fundamentados conforme a linha teórica norteadora da proposta. Na segunda ação, “Participação nas aulas de estágio supervisionado”, os alunos serão convidados pelo professor de estágio supervisionado de Língua Portuguesa e de Língua Inglesa para expor suas experiências na escola pública, bem como apresentar as atividades produzidas durante o período de atuação no PIBID.

O lançamento do Subprojeto Letras – Inglês aconteceu na Escola Estadual J. M. H. R no dia 10 de abril de 2014. Participaram do evento os alunos bolsistas, as professoras supervisoras e os coordenadores de área. Nessa ocasião, os coordenadores discorreram sobre as metas, ações e orientações para o desenvolvimento das atividades propostas pelo programa. Na sequência, as professoras supervisoras apresentaram brevemente seus projetos de ensino em execução, a fim de que os licenciandos escolhessem por afinidade seus grupos de trabalho. Ao final do encontro, foi marcada uma reunião para discussão de questões mais específicas relativas ao Subprojeto.

Essa reunião com os licenciandos aconteceu no dia 22 de abril, na UEMS. Durante o encontro, o coordenador de área, Prof. Dr. Ruberval Franco Maciel, justificou a escolha da escola para participação no Subprojeto Letras – Inglês em razão da qualidade do trabalho desenvolvido por seus professores nos últimos anos. Em seguida, apresentou um panorama sobre os estudos dos multiletramentos, pressupostos teóricos que embasam o Subprojeto.

Dentre os grupos participantes, escolhi acompanhar aquele que seria supervisionado pela professora Larissa. Essa escolha se justifica pelo meu interesse em observar sua prática pedagógica, pois, conforme mencionei anteriormente, ela participou de formação continuada nas teorias de letramentos e suas aulas embasam-se nessas propostas teóricas.

### **Identificação do contexto escolar**

A pesquisa foi desenvolvida na Escola Estadual J. M. H. R, localizada na cidade de Campo Grande - MS. A escola atende a um total de 1.273 alunos, distribuídos nos níveis fundamental e médio. Com relação à estrutura física, a escola dispõe de 16 salas de aulas, um laboratório de informática com 24 computadores, uma biblioteca, um auditório, uma sala de multimídia e duas quadras esportivas.

### **A professora supervisora**

A professora Larissa é graduada em Letras (Licenciatura plena em Língua Inglesa) pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas) e especialista em



Linguagens e Metodologias em Língua Inglesa pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Ela atuou durante dez anos como professora de inglês em curso livre de idiomas e, desde 2005, é professora de inglês efetiva de duas Escolas Públicas de Campo Grande, uma Municipal e uma Estadual.

Em 2010, participou de formação continuada<sup>5</sup> sob orientação do Prof. Dr. Ruberval Franco Maciel. Em 2013, participou, pelo Programa Professores sem Fronteiras, de curso de aperfeiçoamento ministrado pelo Miami-Dade College (MDC), em Miami.

### **Os licenciandos**

Os quatro licenciandos participantes da pesquisa são estudantes do Curso de Letras Português-Inglês da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, unidade Campo Grande.

O licenciando André tem 26 anos de idade e está no 3º ano do curso. André possui graduação em Serviço Social, entretanto, após concluir esse curso não conseguiu colocação no mercado de trabalho, por não ter experiência na área. Por se identificar com a área de ensino desde sua primeira graduação, optou por cursar uma licenciatura. Após iniciar o curso de Letras, André identificou a importância de aprender inglês. Desde então, tem participado de diversos cursos ofertados pela universidade, a exemplo do “Curso de Gramática de Língua Inglesa”, do “*English for the future teacher*” e do curso de Inglês do Núcleo de Ensino de Línguas (NEL) da UEMS. O licenciando aponta como principal motivação para participar do PIBID a importância de obter experiência profissional para futura inserção no mercado de trabalho.

Débora tem 26 anos e está no 4º ano. Ela ingressou no curso de Letras seis anos após concluir o Ensino Médio. Débora sempre gostou de estudar inglês, fazia cursos antes mesmo de começar a faculdade. A licencianda aponta duas razões que a motivaram a participar do PIBID: seu desejo em vivenciar a realidade de uma sala de aula e os relatos de colegas de turma, que participaram do Programa em anos anteriores.

A licencianda Lidiany iniciou o curso de Letras aos 36 anos de idade, 10 anos após concluir o Ensino Médio. O interesse dela em aprender Inglês surgiu quando estava na 5ª série do Ensino Fundamental, entretanto, nunca fez cursos, era autodidata. Em 2009, após concluir um Curso Técnico em Hospedagem, começou a trabalhar em um hotel. Em razão do trabalho,

---

<sup>5</sup> Essa experiência é relatada e analisada na tese de doutorado de Ruberval Franco Maciel intitulada “Negociando e reconstruindo conhecimentos e práticas locais: a formação de professores de Língua Inglesa e os Documentos Oficiais”. Disponível em: <http://goo.gl/DnhMYO>

percebeu a necessidade de estudar Inglês. Essa foi sua motivação para ingressar no Curso de Letras. Lidiany está no 4º ano e participa do PIBID para adquirir experiência em sala de aula.

O licenciando Rhullielton tem 23 anos de idade e está no 3º ano do curso de Letras. Esta é sua primeira graduação, entretanto, realizou curso profissionalizante de informática pela Angloschool (2007) e lecionou Informática Básica de 2009 a 2010. Iniciou o curso de Letras em 2011, cancelando-o no mesmo ano para tentar uma bolsa do curso de Redes de Computadores pelo Programa Universidade para Todos (Prouni) em uma Instituição de Ensino Superior (IES) privada, todavia, sem sucesso devido ao curso não fechar turma naquele semestre, Rhullielton retornou para a UEMS em 2012 a fim de reiniciar o curso de Letras. Desde então, tem participado de diversos encontros, seminários e simpósios de formação e dos cursos de Inglês, Espanhol e Latim ofertados pelo NEL. Em 2014, realizou uma viagem técnica pelo PIBID, para a cidade de São Paulo (SP). O licenciado aponta razão para participar do programa a importância de ter contato com a sala de aula ainda na graduação, bem como o enriquecimento de seu currículo e formação para o mercado de trabalho.

Meu primeiro contato direto com eles foi na reunião que ocorreu na UEMS, no dia 22 de abril de 2014. No final do encontro, tive a oportunidade de me apresentar a eles e falar a sobre minha pesquisa e participação nos encontros de seu grupo de trabalho. Enfatizei que, conforme a proposta do Subprojeto Letras - Inglês e comentários da professora Larissa no lançamento do Subprojeto, eles não apenas assistiriam a aulas, mas sim, atuariam tanto no planejamento, quanto na ministração de aulas. Na mesma oportunidade, questionei-os sobre suas primeiras impressões da escola e expectativas em relação ao Programa, então eles disseram:

*A: Gostei muito da escola, e dos trabalhos desenvolvidos lá, eu conheço porque uma amiga minha foi para o exterior pelo jovem embaixador com a ajuda dela, tive contato no Professor Sem Fronteiras e gostei do perfil dela e seu trabalho me chamou a atenção. Quero ter essa experiência de sala de aula.*

*R: O PIBID? Porque eu queria saber a rotina de uma sala de aula. Queria saber a rotina de sala de aula.*

*D: Quero ver como as coisas acontecem na prática.*

A expectativa deles em relação à rotina e à prática de sala de aula se deve, especialmente, ao fato de nenhum dos licenciandos ter ministrado aulas de Inglês ou elaborado planos de aula anteriormente. Ao serem questionados se consideravam importante planejar as aulas, disseram imaginar a importância do planejamento, mas não saber como é realizado na prática. Neste sentido, disse a eles que a participação no Subprojeto possibilitaria

não apenas a observação do contexto escolar e da prática da professora, mas a participação no desenvolvimento das atividades. As reuniões de planejamento e demais atividades desenvolvidas durante o Subprojeto serão descritas e discutidas ao longo deste trabalho.

### **Considerações acerca da escolha metodológica**

Esta é uma pesquisa qualitativa de natureza interpretativa com características de etnografia crítica e de epistemologia da emergência (KUMARAVADIVELU, 2008; SOMERVILLE, 2012; TAKAKI, 2012; MACIEL, 2014a). No início desta pesquisa, realizei uma busca por publicações afins, entretanto, não encontrei trabalho semelhante que contribuísse para justificar minha escolha metodológica. Desse modo, ao longo do desenvolvimento da pesquisa, surgiram incertezas em relação à metodologia, sendo as discussões nas seções de orientação e a confiança demonstrada por meu orientador fundamentais para que eu desse continuidade ao trabalho. Nesse sentido, apresento nesta seção, conceitos de autores que me foram sugeridos cujos postulados teóricos dialogam com a natureza desta pesquisa, a exemplo de Britzman (1991), Mignolo (2000), Menezes de Souza (2007), Kumaravadivelu (2008), Takaki (2012) e Smith (2012).

Em razão de um cenário de crescente heterogeneidade, a adaptação às questões sociais contemporâneas no âmbito da academia requer inovações conceituais (TAKAKI, 2012). Sendo assim, a ampliação do tratamento das várias metodologias é a proposta de Takaki (2012) para dar conta de lidar e explicar as complexidades humanas e as éticas que as revestem. Segundo a autora, “o reconhecimento da coexistência de diferentes perspectivas metodológicas, sendo elas parciais e susceptíveis de mudanças, conduz às diferentes avaliações, interpretações e resultados de pesquisa” (TAKAKI, 2012, p. 88). Nesse sentido, apresento, nesta seção, as diferentes propostas metodológicas adotadas ao longo do desenvolvimento desta pesquisa.

Em relação à pesquisa etnográfica, um dos autores sugeridos por meu orientador foi Britzman (1991). Apresento a seguir três características da etnografia apontadas pela autora,

Em primeiro lugar, etnografia é tanto um processo como um produto; há métodos de como proceder para narrar a cultura, e essas estratégias sociais prometem um texto. Em segundo lugar, bons textos etnográficos contam histórias que invariavelmente incorporam qualidades de um romance. Implicitamente, etnografias prometem prazer, ou pelo menos novas informações para o leitor. Em terceiro lugar, uma etnografia leva o leitor para um mundo real para revelar o conhecimento cultural que

trabalha em um determinado lugar e tempo, tal como é vivida pelas subjetividades de seus habitantes (BRITZMAN, 1991, p 243, tradução minha) <sup>6</sup>.

As características da narrativa etnográfica, de acordo com Britzman (1991), são sedutoras pelo poder que conferem aos leitores. Isso porque essas qualidades textualizadas desfocam a distinção tradicional entre o escritor, o leitor, as histórias, e como as histórias são contadas. Além disso, oferecem ao leitor a possibilidade de se imaginar no mundo narrado, atuar nele como um nativo, ou pelo menos assimilar a cultura descrita. Dessa maneira, espero que o leitor possa, por meio dos relatos apresentados ao longo desse trabalho, visualizar o contexto investigado, as relações que se estabeleceram no decorrer desta pesquisa e suas implicações. As narrativas e análises apresentadas nesta dissertação são realizadas em primeira pessoa uma vez que consistem na minha percepção, por meio de um olhar situado sócio-historicamente, de como os sentidos são construídos pelos participantes ao longo da pesquisa (MACIEL, 2014a; MENEZES DE SOUZA, 2011).

Esta pesquisa também apresenta características da etnografia crítica. A importância da etnografia crítica para a transformação cultural global por meio da consciência cultural é enfatizada por Kumaravadivelu (2008). Segundo esse autor, “ao contrário da etnografia convencional, que é considerada como sendo principalmente descritiva, a etnografia crítica é considerada principalmente reflexiva<sup>7</sup>” (ibid., p. 183, tradução minha). De acordo com esse autor, o trabalho do etnógrafo não consiste em meramente descobrir e descrever a vida cultural tal como existe, mas interrogar e interpretá-la criticamente a fim de realçar a multiplicidade de sentidos associada a ela. Assim sendo, o trabalho do etnógrafo crítico considera os fatores históricos, políticos e sociológicos que influenciam a vida cultural de uma pessoa.

Em razão da natureza deste trabalho, houve, ao longo de seu desenvolvimento, redefinição das perguntas e dos objetivos específicos da pesquisa. Essas mudanças se justificam pelas características de uma epistemologia da emergência. Somerville (2012) defende a emergência como uma qualidade importante em todas as pesquisas que propõem a geração de novos conhecimentos e propõe a metodologia da emergência pós-moderna. Essa metodologia foca no potencial criativo que as metodologias emergentes pós-modernas têm de

---

<sup>6</sup> First, ethnography is both a process and a product; there are methods for how to go about narrating culture, and these social strategies promise a text. Second, good ethnographic texts tell stories that invariably embody qualities of a novel. Implicitly, ethnographies promise pleasure or at least new information to the reader. Third, an ethnography takes the reader into an actual world to reveal the cultural knowledge working in a particular place and time as it is lived through the subjectivities of its inhabitants.

<sup>7</sup> Unlike conventional ethnography, which is considered to be mostly descriptive, critical ethnography is deemed to be mainly reflective.

gerar novos conhecimentos. A autora argumenta que um cenário de incerteza global requer a reafirmação do valor da pesquisa qualitativa e, especialmente, as qualidades da emergência por meio da qual surgem novos conhecimentos. Na visão de Somerville (2012), as formas antigas se limitam a produzir saberes antigos que não serão suficientes aos desafios da incerteza global e a emergência mostra-se fundamental para a geração de novos conhecimentos.

Além do foco nos acontecimentos que emergiram ao longo da investigação, o modo em que se estabeleceram as relações entre os participantes da pesquisa evidenciam características de uma metodologia decolonizante. Segundo Smith (2012, p. xii, tradução minha), são as metodologias decolonizantes que despertam “o pensamento revolucionário sobre os papéis que o conhecimento, a produção de conhecimento, as hierarquias de conhecimento e instituições do conhecimento desempenham na decolonização e na transformação social<sup>8</sup>”. A autora aponta que a decolonização de metodologias permite acesso a saberes silenciados. Em contextos mais tradicionais de ensino, por exemplo, os conhecimentos provenientes das universidades tendem a ser mais valorizados do que os conhecimentos provenientes das escolas e acabam silenciando-os.

Associo essa temática à emergência de novos *loci* de enunciação, abordada por Mignolo (2000). Ao discutir a relação entre colonialidade e epistemologia e a subalternização de conhecimentos por um conhecimento hegemônico (eurocentrista), o autor aborda a superioridade atribuída a teorias produzidas em determinados lugares geográficos e línguas em detrimento das originárias de línguas e locais subalternizados. Mignolo (2000) critica a colonialidade do poder e os processos de subalternização de saberes, povos e culturas e aponta para a manifestação de novos *loci* de enunciação, descrevendo-os como *gnose liminar*.

A *gnose liminar*, na visão desse autor, é a “razão subalterna se esforçando para trazer para o primeiro plano a força e criatividade dos saberes subalternizados durante um longo processo de colonização do planeta<sup>9</sup>” (MIGNOLO, 2000, p. 13, tradução minha). Essa *gnose* é uma reflexão crítica que visa ao resgate de saberes silenciados; em outras palavras, visa à decolonização e à transformação das fronteiras estabelecidas pela colonialidade do poder na configuração do sistema mundial colonial-moderno. Nesse sentido, Mignolo aponta que

Ao insistir nas ligações entre o lugar da teorização (ser de, vir de e estar em) e o lócus de enunciação, estou insistindo em que os *loci* de enunciação não são dados,

---

<sup>8</sup> provokes some revolutionary thinking about the roles that knowledge, knowledge production, knowledge hierarchies, and knowledges institutions play in decolonization and social transformation.

<sup>9</sup> the subaltern reason striving to bring to the foreground the force and creativity of knowledges subalternized during a long process of colonization of the planet.

mas encenados. Não estou supondo que só pessoas originárias de tal ou qual lugar poderiam fazer X. Permitam-me insistir em que não estou vazando o argumento em termos deterministas, mas no campo aberto das possibilidades lógicas, das circunstâncias históricas e das sensibilidades individuais. Estou sugerindo que aqueles para quem as heranças coloniais são reais (ou seja, aqueles a quem elas prejudicam) são mais inclinados (lógica, histórica e emocionalmente) que outros a teorizar o passado em termos de colonialidade. Também sugiro que a teorização pós-colonial realociza as fronteiras entre o conhecimento, o conhecido e o sujeito conhecedor (razão pela qual enfatizei as cumplicidades das teorias pós-coloniais com as “minorias”) (MIGNOLO, 2003, p. 165- 166).

No que se refere aos aspectos epistemológicos, os saberes europeus são tidos como superiores, avançados e de valor universal incontestável. Essa visão, segundo Mignolo (2000), reflete uma colonização epistemológica pautada no etnocentrismo eurocêntrico da modernidade. Desse modo, apenas são validados e valorizados saberes e teorias do centro do sistema colonial, ocorrendo a subalternização das produções a partir das margens. Isso revela, na visão do autor, uma estreita relação entre localizações geoistóricas e localizações epistemológicas, relação essa configurada pela diferença colonial.

A compreensão da diferença colonial e da subalternidade epistemológica é decisiva para o “border thinking” ou *pensamento marginal*, que segundo Mignolo (2000, p. 110), é “um outro modo de pensar”, realizado a partir das “margens”. Trata-se de “uma maneira de pensar que não é inspirada em suas próprias limitações e não pretende dominar e humilhar; uma maneira de pensar que é universalmente marginal, fragmentária e aberta; e, como tal, uma maneira de pensar não etnocida” (ibid., 68). Esse pensamento, segundo o autor, desenvolve-se nas fissuras da colonialidade e pode possibilitar a emergência de vozes, línguas e culturas sem que outras precisem ser silenciadas ou excluídas.

O *pensamento marginal*, que opera a partir e entre as várias histórias locais e que redefine a geopolítica do conhecimento, é resultado de um processo de decolonização epistêmica pautada em novos *loci* de enunciação em que os saberes hegemônicos são confrontados pelos saberes subalternos (MIGNOLO, 2000). No contexto desta pesquisa, não apenas o conhecimento oriundo da universidade é considerado válido, uma vez que os conhecimentos da professora da escola contribuem para a formação dos licenciandos e da pesquisadora a respeito do ensino de inglês na escola pública.

Ao abordar a emancipação e a formação crítica de professores, Maciel (2013a) discorre sobre a relação entre pesquisador e professor. A esse respeito o autor argumenta,

Portanto, não é papel do emancipador [pesquisador] libertar o outro [professor], mas expô-lo a uma oportunidade igual, experimental para todos [inclusive para o próprio pesquisador], conforme atitudes ou procedimentos pedagógicos ‘tradicionais’ em que se preservam as relações hierárquicas de conhecimento, de experiência ou de liderança (MACIEL, 2013a, p. 144).

Ainda a respeito da relação entre pesquisador e professor, Maciel (2014a) defende que

No processo de escuta do professor, não se parte do pressuposto de que o pesquisador procure identificar um problema levantado no processo colaborativo e, em seguida, busque emancipar o outro com respostas prontas para o contexto que lhe é desconhecido. Implica, todavia, a escuta sensível para se tentar compreender o contexto do outro, para se identificar questões não imaginadas e para se perceber como o conhecimento local pode interferir nas percepções do pesquisador e vice-versa (MACIEL, 2014a, p. 108).

A qualidade do diálogo entre o Eu e o Outro como relação ética é apontada por Takaki (2012) como possibilidade de ampliação de perspectivas de pesquisa em letramentos e sociedade. Segundo a autora,

os diálogos podem suscitar a compreensão do Eu, neste caso o pesquisador, por meio da relação com o Outro, o pesquisado. No interstício dos diálogos é que a linguagem poderá gerar mudanças que enfraqueçam a hierarquia pesquisador e pesquisado, abrindo espaço para práticas colaborativas, éticas e políticas que melhorem as vidas de ambos e da coletividade (TAKAKI, 2012, p. 88).

No contexto dessa pesquisa, conforme apontado por Takaki (2012), o enfraquecimento da hierarquia pesquisador e pesquisado possibilitou o desenvolvimento de um trabalho colaborativo. A atenuação de hierarquia observada na relação pesquisadora, professora e licenciandos, no contexto desta pesquisa, levou à emergência e ao compartilhamento de diferentes saberes que contribuíram para a produção das aulas. O reconhecimento e a valorização da infinita pluralidade dos saberes, segundo Santos (2010) é um processo que interfere, influencia e contribui para a realização de ações verdadeiramente emancipatórias. Sobre essa questão, Santos (2010) propõe o conceito de ecologia dos saberes que define como

um conjunto de epistemologias que partem da possibilidade da diversidade e da globalização contra-hegemônicas e pretendem contribuir para as credibilizar e fortalecer. Assentam em dois pressupostos: 1) não há epistemologias neutras e as que clama sê-lo são as menos neutras; 2) a reflexão epistemológica deve incidir não nos conhecimentos em abstrato, mas nas práticas de conhecimento e seus impactos noutras práticas sociais (SANTOS, 2006, p. 154).

Trata-se de uma ecologia, pois, segundo Santos (2010), baseia-se no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos e em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer a sua autonomia. Para o autor, a ecologia de saberes baseia-se na ideia de que o conhecimento é interconhecimento. Considero importante salientar que, no contexto desta pesquisa, os conhecimentos não institucionalizados são validados em duas diferentes perspectivas, que serão apresentadas e discutidas no Capítulo 2 deste trabalho.

Associo essa discussão a respeito da relação entre saberes às considerações de Menezes de Souza (2007) a respeito de diferença (ou identidade). Segundo o autor, na

perspectiva colonial eurocêntrica, a diferença é vista “estaticamente como uma substância, um conjunto de valores, crenças ou conteúdos, ou como um ponto de chegada, no qual se pode, supostamente, finalmente e vitoriosamente proclamar a eliminação da diferença ou a imposição de identidade<sup>10</sup>” (MENEZES DE SOUZA, 2007, p. 166, tradução minha). Como possibilidade a essa perspectiva o autor apresenta a tática denominada “entering a culture quietly”. De acordo com Menezes de Souza (2007, p. 166), “adentrar uma cultura silenciosamente” implica vivenciar um processo contínuo, de apropriação e transformação em que se preserva a cultura do outro, uma vez que não se adentra com o objetivo de manter-se ou permanecer nela.

### **Instrumentos de coleta de dados e o desenho da pesquisa**

Esta pesquisa transcorreu entre os meses de abril e dezembro de 2014<sup>11</sup>. Para coleta de dados foram utilizadas gravações em áudio e/ou em vídeo das reuniões de planejamento e aulas, questionários (Anexo 2) e entrevistas (Anexo 3) com os participantes da pesquisa. A fim de situar o leitor, abordo brevemente nesta seção, algumas questões tratadas no primeiro encontro de planejamento e apresento as orientações iniciais da professora supervisora quanto às atividades a serem desenvolvidas ao longo do processo de formação dos licenciandos.

As reuniões de planejamento aconteceram na Escola Estadual J. M. H. R., às quartas-feiras à tarde a fim de coincidir com as horas-atividade da professora. Durante essas reuniões, planejávamos e discutíamos o andamento das aulas e os resultados obtidos.

A fim de facilitar a comunicação e o compartilhamento de arquivos entre os participantes, sugeri a criação de um grupo fechado no *Facebook* e no *Whatsapp*. Esses foram dois canais muito eficientes e bastante utilizados para socializar teorias, sugerir temas, imagens, vídeos e materiais para elaboração das aulas e ainda para compartilhar as apresentações PPT utilizadas nas aulas, produções dos estudantes, fotos, *sites* e ferramentas *on line* de aprendizagem. No excerto que segue, observo as impressões da professora a respeito das postagens no *Facebook*:

*PS: PS: Então, acho que falta mais leituras, de repente ano que vem nas reuniões a gente pode discutir algum texto, alguma coisa nova. [...] Eu acho que se eu tivesse mais tempo, eu trabalho 30 horas, mas eu não deixo de buscar, né? **E você mesmo posta alguma coisa, esse grupo nosso é muito positivo, porque um coloca alguma coisa, e assim porque quando você posta alguma coisa, é uma coisa assim que você***

<sup>10</sup> statically as a substance, a set of values, beliefs or contents, or as a point of arrival in which one may supposedly, finally and victoriously proclaim the elimination of difference or the imposition of identity.

<sup>11</sup> Cronograma (Anexo 1).



*já fez materiais você já conhece, é diferente de se eu tiver que buscar alguma coisa!*  
(Grifos meus)

A partir do depoimento da professora, posso inferir que o grupo criado para trocas de informações e compartilhamento de arquivos foi uma ferramenta fundamental no processo. Além de promover a comunicação entre os participantes da pesquisa, facilitou o acesso a textos teóricos. O acesso a esses textos foi positivamente avaliado pela professora, que em razão de sua rotina, não tem muito tempo para buscar esses materiais.

Na primeira reunião de planejamento, que aconteceu no dia 30 de abril de 2014, os licenciandos relataram brevemente suas experiências como alunos de inglês (na escola e na universidade) e falaram sobre suas expectativas em relação à participação no Pibid. Em seguida, a professora Larissa discorreu sobre as orientações da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED) para planejamento de aulas, sobre o conteúdo programático proposto no Referencial Curricular para o Ensino Médio<sup>12</sup> (Anexo 4) e sobre a postagem dos planos de aula no *site* de planejamento *on line* obrigatório da SED.

Nessa primeira seção de planejamento, a professora Larissa mencionou uma experiência bem-sucedida de trabalho colaborativo<sup>13</sup> que desenvolveu com outra professora da mesma escola. Associo as características da experiência descrita pela professora aos moldes de trabalho apontado por Cope e Kalantzis (2012, p. 12) como parte de uma “cultura profissional de apoio mútuo e compartilhamento”. Nesse mesmo encontro, Larissa manifestou a intenção de desenvolver um trabalho de práticas colaborativas com o grupo. Disse também aos licenciandos que, por terem outros olhares e outras ideias, poderiam contribuir com sugestões para a construção dos planos de aulas temáticas<sup>14</sup>, conforme se pode observar no excerto abaixo:

*PS: Até porque às vezes eu monto uma aula, que que seria interessante, às vezes você enxerga de uma maneira diferente, você tem uma outra ideia, você tem um outro vídeo e eu nunca vou saber. Assim, por isso eu acho legal assim, a minha aula passa pra você se você tiver alguma coisa a mais para acrescentar, uma sugestão [...].*

Embora a professora tenha declarado querer que os professores em formação contribuíssem para a elaboração das aulas, deixou-os bastante à vontade para participar desse

<sup>12</sup> Documento norteador para o ensino de Língua Inglesa no Estado de Mato Grosso do Sul, lançado em 2008, que apresenta um conjunto de competências e habilidades, seguido de uma lista de conteúdos gramaticais e lexicais.

<sup>13</sup> Esse trabalho colaborativo ocorreu durante a formação continuada da qual a professora participou sob a supervisão do Prof. Dr. Ruberval Franco Maciel.

<sup>14</sup> As aulas da professora foram planejadas a partir de temas. Dentre os temas trabalhados estão: ‘How do you see yourself?’ e ‘Connecting to the world’.

processo quando se sentissem seguros. Nesse momento, a professora perguntou se todos estavam de acordo com sua proposta de que, assim que se sentissem preparados, começassem a contribuir também participando das atividades desenvolvidas em sala de aula com os estudantes, todos manifestaram estar de acordo. Considerei essa postura da professora importante para que eles não ficassem apreensivos já que, conforme relatei anteriormente, eles não tinham experiência prévia em docência.

No final da reunião, Larissa propôs que a primeira atividade do grupo fosse conhecer o contexto em que atuariam nos próximos meses. Para tanto, ela descreveu não apenas a estrutura física da escola, mas também o perfil dos alunos. Ela sugeriu que, nas semanas seguintes, eles fossem à escola para conhecer os estudantes e assistir a algumas aulas, conforme declara no excerto abaixo:

*PS: Que que eu espero de vocês? Primeiro, acho que seria legal vir na escola, sentir os alunos, conhecê-los, eu trabalho com segundos e terceiros anos, aí dependendo do andar eu acho que sim até legal para vocês não ficarem só observando, que não é o objetivo! Me ajudar!*

Ao salientar a importância de estar na escola, de conhecer e ouvir os alunos, a professora demonstra valorização pelo contexto local. Na visão de Maciel (2013a), em consonância com Norton (2009), não é possível separar o conhecimento de seu contexto nem o processo de construção de significados de fatores sociais econômicos e políticos que moldam a prática social. Nesse mesmo raciocínio, Gruenewald (2003b, p. 621 *apud* SOMERVILLE 2012, p. 68) afirma que lugares moldam nossas identidades assim como nossas interações moldam nossos lugares, e que “como ocupantes de lugares específicos com atributos específicos, nossas identidades e nossas possibilidades são moldadas”.

Após enfatizar a relevância de conhecer o contexto, a professora pontua a importância de as aulas não serem o tempo todo centradas no professor. Nesse sentido, Larissa defende que os alunos, em posição de evidência, sejam desafiados a serem protagonistas de sua própria aprendizagem. Essa postura da professora reflete as características de um modelo educacional conhecido por *Transformative Education*, que, de acordo com Cope e Kalantzis (2012), foca no aprendiz e na aprendizagem. Em suma, na primeira reunião, a professora expôs aos licenciandos em linhas gerais como conduz suas aulas e os orientou a respeito das atividades que desejava desenvolver com o grupo ao longo da primeira etapa do Subprojeto.

## Organização textual da dissertação

Nesta dissertação, optamos (meu orientador e eu) por uma estética textual que não se pauta em uma ordem do gênero escrita acadêmica que concebe a divisão de trabalhos entre capítulos teóricos e de análise dos dados. Essa opção se dá pela escolha de uma perspectiva pós-estruturalista de conceber pesquisa, que não se pauta na dicotomização da teoria e prática para elaboração de trabalhos acadêmicos (MACIEL, 2013a). Esse posicionamento é comumente discutido nos textos teóricos da área (MORIN, 2000, 2008) e pouco contemplado na formatação do gênero escrita acadêmica. Nesse sentido, a escolha se justifica pela tentativa de se validar outras formas de escrever que não pautadas exclusivamente em um modelo canônico legitimado na acadêmica. O leitor deste trabalho verificará dois aspectos principais sobre a contemplação dessa escolha. Primeiro, optei por não escrever um capítulo exclusivo de metodologia de pesquisa, de modo que as partes importantes do trabalho fossem escritas de forma interconectada, facilitando a leitura e a compreensão. Em segundo lugar, o leitor não encontrará um capítulo exclusivo para análise e discussão dos dados. Os dados foram distribuídos, não em mesma proporção, nos capítulos presentes na dissertação.

A dissertação está dividida em introdução, dois capítulos teóricos com discussão de dados e considerações finais. Na introdução, abordo meu *lôcus* de enunciação, meu interesse e o contexto da pesquisa e discuto a metodologia de pesquisa e os instrumentos de coleta de dados. No primeiro capítulo, discuto a Pedagogia dos Multiletramentos e apresento algumas considerações sobre a ressignificação de suas propostas teóricas em contexto nacional, tanto para aulas de Língua Inglesa quanto de Língua Portuguesa. No segundo capítulo, apresento reflexões sobre formação de professores de Língua Inglesa a partir de aspectos emergentes ao longo do processo colaborativo investigado.

## **CAPÍTULO 1 – MULTILETRAMENTOS, PIBID E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS: DISCUTINDO PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS**

O Pibid é uma política pública que visa ao aperfeiçoamento e à valorização da formação de professores para a educação básica. Os projetos vinculados ao programa devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola. Conforme mencionado na introdução desse trabalho, o Pibid tem objetivos específicos e atividades comuns a todos os participantes. Entretanto, o aporte teórico-metodológico dos subprojetos de cada IES é definido a partir das necessidades locais, logo, os subprojetos apresentam singularidades nas formas em que são concebidos e desenvolvidos (MULIK, 2014). Nesse sentido, dedico este capítulo a apresentar e discutir os pressupostos teóricos que embasam o Subprojeto Letras-Inglês da UEMS. O capítulo está organizado em cinco subseções em que discorro a respeito da construção de sentidos e das proposições metodológicas da Pedagogia dos Multiletramentos.

Os avanços tecnológicos, a globalização e as mudanças sociais requerem o desenvolvimento de novas habilidades e reconfiguram nossas formas de construir conhecimento (COPE; KALANTZIS, 2000). Neste sentido, diversos autores propõem e ressignificam teorias na busca por formas de preparar atores a desempenhar os papéis necessários em meio a essas transformações. Atentos às implicações dessas mudanças no contexto da vida pessoal, pública e no âmbito do trabalho, os pesquisadores Courtney Cazden, Bill Cope, Norman Fairclough, James Gee, Mary Kalantzis, Gunther Kress, Allan Luke, Carmen Luke, Sarah Michaels e Martin Nakata se reúnem em 1994, na cidade de New London, para discutir o que e como seria necessário ensinar neste contexto. O foco das discussões era a relação da língua com as diversidades culturais e linguísticas e as mudanças nas formas de comunicação (COPE; KALANTZIS, 2000).

Sendo assim, esses pesquisadores propuseram uma pedagogia com foco em diferentes modos de representação que fossem além do mero letramento centrado apenas na língua. A então denominada Pedagogia dos Multiletramentos considera os efeitos cognitivos, culturais e sociais decorrentes de variados contextos e culturas. De acordo com esses autores, na Pedagogia dos Multiletramentos a “língua e os outros modos de significação são fontes dinâmicas de representação, constantemente recriadas por seus usuários à medida que trabalham para alcançar seus variados propósitos culturais” (ibid., p. 5). Esses modos de significação são múltiplos e integrados, o que exige uma construção de sentido cada vez mais

multimodal. Dessa maneira, ler textos multimodais implica atribuir significados não apenas a textos escritos, mas também a figuras, cores, vídeos em aplicativos de celulares, *tablets*, computadores etc., ou seja, faz-se necessário um letramento multimodal.

### 1.1 Construção de sentidos a partir da teoria do *Design*

O conceito chave proposto na Pedagogia do Multiletramentos envolve uma visão de que somos ao mesmo tempo “herdeiros de padrões e convenções de sentidos e ativos *designers* de sentidos” (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 7). Baseados nessa visão, os autores propõem a denominada teoria do *Design*. A escolha do termo *Design* se justifica por sua ambiguidade, uma vez que denota tanto a estrutura (formas, sistemas e convenções de sentido) quanto o ato de construção de sentidos (processo em que sentidos são construídos e representados pelo *meaning-maker*<sup>15</sup>). Em outras palavras, o conceito-chave identifica tanto a estrutura organizacional de determinado produto como seu processo de construção, já que, quando se pensa no *design* de algum objeto, a referência pode ser tanto ao que realmente ele é como ao seu processo de produção (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 7). Segundo os autores,

os indivíduos têm à sua disposição uma complexa gama de recursos representacionais, nunca simplesmente de uma cultura, mas das muitas culturas de suas experiências de vida; as muitas camadas de sua identidade e as várias dimensões do seu ser. A amplitude, complexidade e riqueza dos recursos disponíveis à construção de sentidos é tal que a representação nunca é uma questão de reprodução. Pelo contrário, é uma questão de transformação; de reconstruir significado de uma forma que sempre acrescenta algo à gama de recursos representacionais disponíveis (ibid., p. 204, tradução minha)<sup>16</sup>.

A noção de *Design* não foca na estabilidade e regularidade, ao contrário disso remete à mudança e transformação. Nos termos de Kress (2010), o social é gerador de sentidos uma vez que eles são sempre construídos em espaços e interações sociais, o que implica considerar os indivíduos como agentes e geradores de sentidos e de comunicação com suas histórias socialmente moldadas, em ambientes sociais específicos por meio do uso de recursos também culturalmente marcados. Assim, os indivíduos fazem uso dos recursos de significação disponíveis para atender a interesses situados específicos.

<sup>15</sup> Ou construtor de sentidos, como é denominado aquele a quem cabe a tarefa de atribuir significados.

<sup>16</sup> Individual have at their disposal a complex range of representational resources, never simply of one culture but of the many cultures in their lived experience; the many layers of their identity and the many dimensions of their being. The breadth, complexity and richness of the available meaning-making resources is such that representation is never a matter of reproduction. Rather, it is a matter of transformation; of reconstructing meaning in a way which always adds something to the range of available representational resources.

## 1.2 Os elementos de *design*

Em 2000, Cope e Kalantzis apresentaram seis elementos de *design* no processo de construção de sentido: o linguístico, o visual, o áudio, o gestual, o espacial e os padrões que relacionam os cinco primeiros uns aos outros, que são os multimodais, conforme apresentado na figura abaixo.

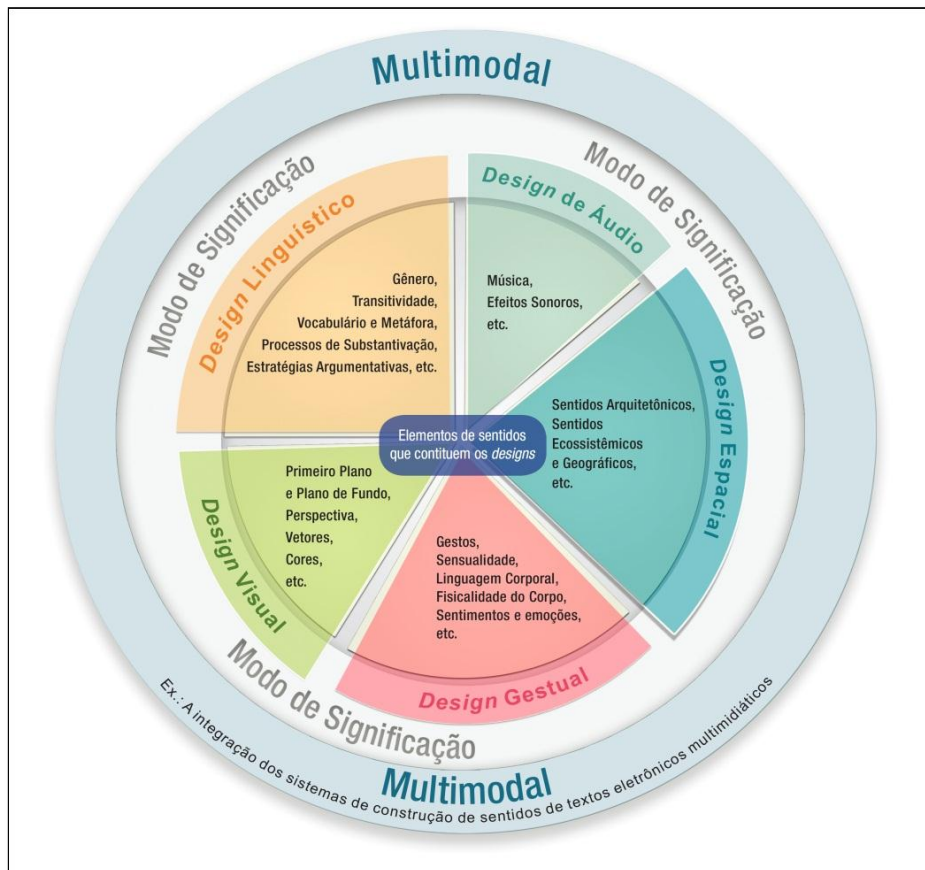


Figura 1: Representação dos modos de significação (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 26, tradução minha).

Como se pode observar na figura acima, há variados elementos de sentido que constituem os *designs*. Esses elementos ampliam as possibilidades de construção de sentidos (KRESS, 2003) conforme descrevo com mais detalhes a seguir.

### 1.2.1 *Design* linguístico

A noção de *design* linguístico, segundo Cope e Kalantzis (2000), distancia-se de categorias de habilidades mecânicas como costumam ser as gramáticas projetadas com fins educativos. Este *design* dá ênfase ao potencial produtivo e inovador da língua enquanto um

sistema de construção de sentidos. Sendo assim, gramática deve ser vista como uma gama de escolhas feitas pelo usuário durante a construção de comunicação com objetivos específicos. A noção do *design* linguístico é mais ampla no sentido de que, ao realizar essas escolhas, são considerados discursos baseados em interesses mais amplos e em relações de poder.

Dentre os elementos de sentido que constituem o *design* linguístico está a *transitividade*. Esse termo indica o nível de agência e efeitos que se pode imprimir em uma sentença, o que ilustro com os exemplos<sup>17</sup> em inglês apresentados por Cope e Kalantzis (2000, p. 28): ‘John struck Mary’ tem mais efeito em Mary do que ‘John struck out at Mary’, e ‘John struck Mary’ exprime mais agência do que ‘Mary was struck’. Se considerarmos que relacionamos agência e efeito com responsabilidade pelo ato, e eventualmente, nos valemos deles para culpar alguém ou algo, essas não são apenas questões gramaticais. São formas de utilizar a língua para culpar, evitar ser culpado ou dar ênfase a determinadas questões em detrimento de outras.

Dentre os cinco modos de construção de sentido, o linguístico, apesar da crescente importância que vem sendo atribuída aos demais, é ainda o mais valorizado especialmente em contextos escolares. O *design* linguístico não engloba apenas manifestações escritas, mas também orais da língua; entretanto, nas salas de aulas a língua escrita é mais valorizada, especialmente nas atividades avaliativas. Durante minha atuação como professora, nos últimos anos, observei ainda que questões relacionadas à forma de ensinar e avaliar influenciam no valor que é atribuído a determinadas disciplinas, a exemplo das línguas estrangeiras, artes e educação física, unidades curriculares em que são utilizados modos de construção de conhecimentos que priorizam elementos como imagens, som, movimentos dentre outros.

Remetendo ao contexto desta pesquisa, durante uma de nossas reuniões de planejamento, uma atividade avaliativa proposta pela professora Larissa chamou minha atenção. Isso porque ela se distanciava de uma visão tradicional de avaliação que prioriza respostas escritas padronizadas para medir o desempenho dos alunos.

*PS: Eles vão ter uma nota mensal nesse application form, eles vão ter que montar o currículo deles [...] e tem duas maneiras de apresentação, desse application form, ou aqui na sala de tecnologia, vocês já ouviram falar numa ferramenta no e-mail que você manda por voz e imagem, você já ouviu falar? Em vez de escrever, você grava e a pessoa recebe um videozinho seu. [...] Tem aluno que tem facilidade com a oralidade, tem aluno que prefere, então é uma maneira de fazer a correção, tem uns que vão escrever, não tem problema, até porque nem todos tem webcam. Eu*

---

<sup>17</sup> Esses exemplos foram apresentados na Língua Inglesa, pois se traduzidos para a Língua Portuguesa não manteriam os sentidos expressos no original.

*perguntei numa sala, parece que cinco só não tinham. Eles podem fazer a questão da entrevista escrita, então, só assim pra mostrar assim o quanto a gente trabalha e as maneiras também, porque às vezes a gente está tão acostumado com o caderno, com o livro, com exercício, tem isso também.*

Identifico no excerto acima que, ao permitir mais de uma forma de apresentação do trabalho, a professora amplia as possibilidades de aprendizagem dos alunos e demonstra valorização da oralidade e do uso de ferramenta de tecnologia digital na produção das atividades. Essas escolhas da professora remetem ao perfil de um professor que, segundo Cope e Kalantzis (2012), é capaz de lidar com ambientes de aprendizagem multifacetados em que os alunos não precisam obrigatoriamente estar na mesma página ao mesmo tempo, ou seja, os “estudantes podem trabalhar em coisas diferentes, dependendo de seus níveis de aprendizagem, necessidades e interesses”<sup>18</sup> (COPE; KALANTZIS, 2012, p. 12, tradução minha).

### **1.2.2 Design visual**

A representação e a expressão visual como forma de comunicação são abordadas por Mizan (2014), em um de seus trabalhos em que trata do letramento visual na mídia. Segundo ela, vivemos em um período mais visual do que linguístico, já que nossa sociedade produz e consome fotografias e filmes como nunca antes. Nesse cenário, de acordo com a autora, entender a realidade social depende de nossa capacidade de interpretar imagens.

A imagem pode ser utilizada com os mais variados propósitos (na publicidade, visa a convencer consumidores; no jornalismo, comprovar a veracidade dos fatos; em revistas de ciências, demonstrar o recém-descoberto; no livro didático, como ilustração do texto escrito) e o contexto em que ela aparece é de suma importância uma vez que lhe atribui sentidos (MIZAN, 2014). Deste modo, as interpretações variam já que os conceitos emergem dos diferentes olhares marcados não apenas pelo contexto, mas também pela posição social, formação cultural e pelo conhecimento do espectador, que é sempre situado e parcial.

No contexto de sala de aula, a expressão visual por meio de cores, perspectivas e planos em imagens até pouco tempo atrás apresentava caráter meramente ilustrativo nos livros didáticos. Em geral, havia nos livros um texto escrito e, ao lado, para ilustrar, uma imagem relacionada ao tema abordado. Já nos cursos de idiomas, os elementos visuais eram

---

<sup>18</sup> [...] different students may be working on different things depending on their learning levels, needs and interests.



amplamente explorados por meios de *flashcards* ou *pictionary books* com a finalidade de ensinar vocabulário aos alunos.

Mais recentemente, com o avanço da digitalidade, a questão visual vem ganhando centralidade. As representações visuais têm finalidades comunicativas específicas, sendo assim, os elementos visuais são escolhidos com a finalidade de comunicar e atingir resultados específicos, como é o caso do *layout* de páginas da *web* e formato das telas.

Ao abordar o letramento visual em sua tese de doutorado, Maciel (2013a) descreve uma atividade proposta para alunos do ensino médio com o objetivo de levá-los a discutir a respeito do papel ilustrativo atribuído a mulheres bonitas em propagandas de carros importados. Embora a imagem tenha sido utilizada para abordar aspectos linguísticos descritivos, o foco da aula foi problematizar o papel da mulher, de modo que os estudantes percebessem sua representação como figura de consumo para atrair o público masculino. Para tanto, segundo o autor, os alunos discutiram a respeito dos elementos utilizados para produção de sentidos e outros recursos multimodais, como cores e disposição dos objetos. Nesse tipo de atividade, além de indicar o tema a ser abordado, a imagem é utilizada para questionar representações, valores e relações de poder.

### **1.2.3 Design de áudio**

Conforme apontado no parágrafo introdutório deste capítulo, recursos de áudio têm sido amplamente utilizados no ensino de Língua Inglesa. A proposta da teoria do *Design*, entretanto, amplia o sentido do áudio para além de uma forma de apresentação de conteúdos aos alunos. No *design* de áudio são fontes de representação: músicas, ruídos, sons ambiente, avisos (como forma de representar sentidos para outras pessoas), escutar, ouvir (representando significados para si mesmo).

Na perspectiva dos Multiletramentos, o áudio faz parte de diversos processos de construção de sentidos. Em filmes e propagandas, por exemplo, efeitos sonoros são amplamente utilizados para atingir objetivos específicos, como produzir emoções em seus espectadores.

### **1.2.4 Design gestual**

Ao citar a comunicação de modo gestual a tendência é logo pensar no uso das mãos. Entretanto, a comunicação por meio de gestos envolve outros elementos. No *design* gestual são fontes de representação, além dos movimentos das mãos e dos braços, olhares e expressões da face, posturas, a sensualidade do corpo, entre outros. Esses elementos de construção de sentidos são importantes meios de comunicação de sentimentos e emoções.

A mídia de comunicação da linguagem gestual é composta pelos modos manual e não manual. Sendo que os elementos de representação não manuais não são complementares, ou seja, para usuários da língua de sinais não servem apenas para expressar sentimentos, como muitas vezes acontece entre os falantes. Os elementos não manuais têm importância crucial para comunicação; são integrantes da gramática da língua (BRAEM, 1990 *apud* COPE; KALANTZIS, 2000).

No contexto escolar, especialmente nas aulas de línguas estrangeiras, os recursos gestuais ampliam as possibilidades de compreensão do sentido de palavras e expressões.

### **1.2.5 Design espacial**

Os espaços arquitetônicos e ambientais de forma geral comunicam intenções, valores e relações de poder. Em outras palavras, os significados arquitetônicos expressos por um ambiente físico são elementos de *design* espacial que moldam a forma em que as pessoas se relacionam entre si (COPE; KALANTZIS, 2012). Sendo assim, a disposição de móveis em um ambiente, de objetos em uma propaganda e de anúncios em uma página da *web* não é escolhida aleatoriamente, mas para obter determinados efeitos em seus usuários.

A importância dos significados espaciais e arquitetônicos é ressaltada por Cope e Kalantzis (2000). O modo pelo qual os elementos de sentido constituem o *design* espacial é exemplificado da seguinte forma: a visita a um *Shopping Center* embora implique a leitura de muitos textos escritos, permite em uma postura engajada crítica, a leitura de muitos outros elementos, como a leitura espacial da arquitetura do shopping e da localização de logotipos, placas escritas e iluminação. Redes de *fast food*, por exemplo, não têm, propositalmente, assentos confortáveis, com o objetivo de que as pessoas não fiquem tempo além do necessário ocupando as cadeiras, o que impediria a chegada de outros clientes. Outro exemplo de sentidos comunicados por meio de *design* espacial é a localização de cassinos, eles estão sempre em espaços sem janelas ou relógios a fim de os clientes não tenham a percepção do tempo passando.

No contexto escolar, a organização tradicional das salas de aula apresenta as carteiras dispostas de forma a garantir contato visual frontal entre todos os alunos e o professor. Essa disposição espacial, que posiciona o professor na frente da classe, representa a natureza das interações e o sistema de ensino. Nessa mesma perspectiva, o posicionamento lateral estabelecido entre os estudantes visa a desencorajar o contato entre eles.

Na escola em que foi desenvolvida esta pesquisa, além da sala de aula, há outros espaços físicos que podem ser utilizados para as aulas. Ao longo do período em que acompanhei o grupo, observei que a professora Larissa é flexível em relação à organização da sala. Além de utilizar diferentes os diferentes espaços disponíveis (laboratório, auditório, sala multimídia), as carteiras ficam dispostas de modo a permitir a movimentação e a interação entre os estudantes. Em uma de nossas reuniões de planejamento, a professora expressou que tanto ela quanto os alunos gostam quando as aulas acontecem em outros espaços que não a sala de aula, conforme excerto abaixo:

*PS: Eu adoro usar essa sala, até porque o aluno, ele entra diferente, né? Muda o ambiente, não ficam sempre aquelas mesmas carteiras, eles sentam numa disposição diferente, eu acho assim, é bem mais interessante.*

Essa postura da professora amplia as possibilidades de interação entre os alunos e encoraja a construção de conhecimentos em uma relação horizontal (entre pares).

### **1.2.6 Designs ou padrões multimodais e a construção de sentidos**

A crescente complexidade e inter-relação desses diferentes modos de significação, especialmente em textos multimidiáticos digitais, denominados textos multimodais, é uma das ideias-chave propostas pelos Multiletramentos. A multimodalidade, segundo Kress (2003), corresponde às diferentes maneiras de expressar e formatar mensagens por meio de complexas combinações entre mídias (um livro, uma tela), modos (fala, escrita, imagem, música) e recursos semióticos (fontes, entonação, cores). Essas mídias, modos e recursos semióticos a partir dos quais os sentidos são construídos mudam constantemente de acordo com o contexto e são socioculturalmente definidos (KRESS, 2003).

Quando trata das mudanças nas formas de representação e disseminação, Kress (2003) enfatiza as diferenças entre a escrita na página de um livro e as imagens na tela do computador. Segundo o autor, a leitura do texto impresso obedece a uma sequência pré-fixada que aponta para uma leitura linear, em uma ordem culturalmente determinada em que se deve

ler de cima para baixo, da esquerda para a direita seguindo as linhas. Por meio dessa leitura o leitor, muitas vezes, busca compreender o que o autor pretendia ao escrever este texto, mais do que atribuir sentidos a ele. Em contrapartida, ao ler uma página da *internet*, o leitor pode traçar seu próprio caminho de leitura e o *designer* da página não é considerado um autor, mas um fornecedor de materiais que são escolhidos visando a corresponder ao interesse desse leitor (KRESS, 2003).

As salas de aula, segundo Kress (2005, p. 13-14), são “espaços multimodais, locais onde os significados são construídos por muitos meios diferentes, e onde recursos como gestos, olhares, postura e a disposição de objetos visuais são de importância crucial para a construção de significados”. Sendo assim, o autor sugere que em ambientes de aprendizagem, a leitura e a escrita tradicionais sejam suplementadas com essas representações multimodais, em especial as que são típicas das novas mídias digitais.

Após teorizações e experimentações curriculares e a reconfiguração da gama de possíveis modalidades, o *design* linguístico foi dividido em *design* escrito e *design* oral (KRESS, 2003) e acrescentado o *design* tátil (COPE; KALANTZIS, 2009) aos modos de significação propostos inicialmente pelo New London Group. Além desses *designs*, os estudiosos da multimodalidade sugerem ainda a existência, na mídia de hoje, de formas híbridas cada vez mais importantes, como o exemplo da justaposição do escrito e do visual no âmbito da comunicação. É justamente em função das características das diferentes mídias de informação e comunicação que a multimodalidade se destaca. Dessa forma, a linguagem escrita perde a primazia e passa a coexistir com as outras formas de representação.

Nesse cenário de mudanças nas formas de comunicação social, a construção de sentidos é uma habilidade considerada necessária (COPE; KALANTZIS, 2000). A construção de sentidos depende dos recursos trazidos pelo leitor, que podem ou não, ser os mesmos do autor, podendo então emergir diferentes percepções de um mesmo texto. De acordo com Snyder (2008, p. 78), “os significados das palavras e dos textos não podem ser separados do contexto sociocultural em que são construídos”. Nesse mesmo raciocínio, Monte Mór (2010, p. 475) aponta que a construção de significados ou *meaning-making*:

envolve ampliar conhecimento/percepção sobre a realidade, entendendo que não há um conhecimento definido sobre esta; que a realidade não pode ser capturada pela linguagem; e também, rever a concepção de verdade, numa ideia de que essa não pode ser definida numa relação de correspondência com a realidade, devendo ser compreendida dentro de um contexto localizado.

Além de defender que a concepção de verdade seja compreendida dentro de um contexto localizado, a autora destaca “a necessidade de se trabalhar a visão de autoria, na qual

os significados são múltiplos, contestáveis, construídos cultural e socialmente, dentro de relações de poder” (ibid., p. 475). Segundo Monte Mór (2010), essas perspectivas resumem o conceito de educação crítica, em que se destaca o desenvolvimento de consciência/percepção crítica.

### **1.2.7 Crítica à teoria dos *Designs***

A teoria dos *designs* voltou o olhar do professor para o processo de construção de sentidos e ampliou sua noção de texto. Entretanto, a partir de considerações de Maciel (2014 – em aula), questiono se restringir os elementos de representação e construção de sentidos aos *designs* oral e escrito, visual, áudio, gestual, espacial e tátil representaria limitar a visão e o trabalho dos professores. Em outras palavras, reflito se esses elementos seriam suficientes para representar ou analisar a infinidade de sentidos que se pode construir a partir dos mais variados tipos de textos.

Nessa mesma perspectiva, Rojo (2013) discute os elementos de *design* e as categorias de análise propostas por Cope e Kalantzis (2000). Segundo a autora, essas propostas podem levar à fragmentação, formalização e descontextualização uma vez que parte-se do pressuposto de que certos fenômenos de cada semiose poderão estar ligados apenas a determinados efeitos de sentido. Ela relata ainda que realizou com seus alunos muitas tentativas de análises a partir dessa grade e constatou que foram infrutíferas e mutiladoras dos enunciados. Como alternativa à proposta dos elementos de *design* de Cope e Kalantzis (2000), a autora sugere a teoria de gêneros de discurso do Círculo de Bakhtin.

### **1.3 *Designing*: um procedimento ativo e dinâmico**

Ao desenvolver as ideias-chave da Pedagogia dos Multiletramentos, buscou-se substituir conceitos estáticos de representação tais como ‘gramática’ e ‘cânone literário’ por uma concepção dinâmica de representação, o *Design*. Desse modo, a construção de sentidos como um procedimento ativo e dinâmico - e não como algo regido por leis estáticas-, é uma questão de *design* que envolve três elementos na produção e consumo de textos: *Available Designs, Designing e Redesigned* (COPE; KALANTZIS, 2000).

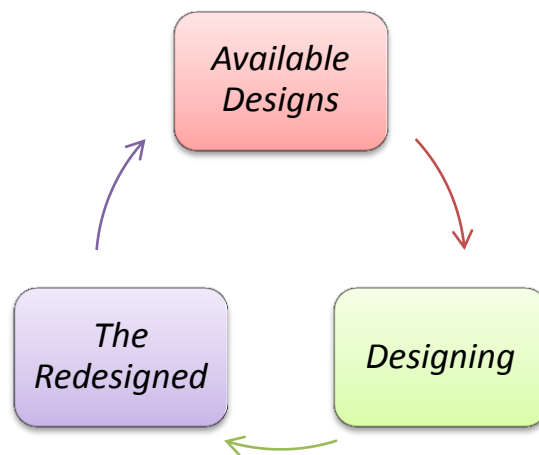


Figura 2: Representação da construção de sentidos como processo ativo e dinâmico (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 20-23).

Os *Available Designs* consistem nas fontes existentes e que podem ser encontradas no processo de significação (ou produção de sentidos). Trata-se de aspectos de cultura, contexto e intenção. São padrões específicos e convenções de produção de sentidos. O segundo elemento, *Designing*, é o processo de apropriação, utilização e transformação dos *Available Designs*. *Designing* consiste no ato de significar (ou atribuir significados) no ato de representar o mundo ou outras representações dele para si e para outras pessoas. O terceiro elemento, *The Redesigned* consiste na transformação do mundo e de si próprio por meio do ato de *Designing*. Essas transformações implicam a constituição de novos *Available Designs* e/ou mudanças no produtor de sentidos (aprendiz) durante o processo de *Designing*, em que acaba transformando a si próprio durante o processo de produção e aprendizagem (COPE; KALANTZIS, 2000).

Importante considerar que o *Redesigned* não se trata de mera reprodução, nem de algo totalmente novo e criativo. Ao mesmo tempo em que é produto único da agência humana, é significado/sentido transformado. Assim, o *Redesigned* torna-se um novo *Available Design*, uma nova fonte de construção de sentido. Por meio desses processos de *Design*, os *meaning-makers* refazem-se, reconstroem e renegociam suas identidades. Cope e Kalantzis (2000, p. 23, tradução minha) destacam ainda que:

Também é importante ressaltar que a escuta assim como a fala e a leitura assim como a escrita são atividades produtivas, formas de *Designing*. Ouvintes e leitores encontraram textos como *Available Designs*. Eles também se baseiam em sua experiência de outros *Available Designs* como um recurso para construir novos significados dos textos que encontram. A escuta e a leitura são produções em si (*Designing*) de textos (embora textos-para-si, não textos-para-os-outros), com base em seus próprios interesses e experiências de vida. E a sua escuta e leitura, por sua

vez transforma os recursos recebidos sob a forma de *Available Designs* em *The Redesigned*<sup>19</sup>.

Para ilustrar as três etapas do processo de construção do conhecimento proposto por Cope e Kalantzis (2000), recorro a um dos temas trabalhados pela professora Larissa em sala de aula no primeiro semestre de 2014. A imagem a seguir, amplamente divulgada na mídia, ilustra um episódio em que, vítima de um ato racista durante uma partida de futebol, o jogador Daniel Alves tem uma reação que surpreende os espectadores.



Figura 3: Jogador Daniel Alves comendo banana<sup>20</sup>.

Como se pode observar na figura, o jogador se abaixa, pega uma banana que fora lançada no campo, descasca-a e come. O ato racista consiste na analogia feita pelo torcedor ao oferecer um alimento considerado base alimentar de macacos ao jogador, demonstrando desprezo por sua raça. O episódio retratado por meio de imagens e vídeos disponíveis na *web* consiste, na minha visão, em um *Available Design* quando escolhido pela professora para compor uma de suas aulas. Embora, em sua condição inicial não represente um recurso didático, quando selecionado e levado para sala de aula cumpre esse papel e dá início à etapa do *Designing*.

O processo de *Designing*, de acordo com Cope e Kalantzis (2000, p. 22), sempre envolve a transformação de *Available Designs* e tem a ver com “fazer novos usos de velhos

<sup>19</sup> It is also important to stress that listening as well as speaking, and reading as well as writing, are productive activities, forms of Designing. Listeners and readers encounter texts as Available Designs. They also draw upon their experience of other Available Designs as a resource for making new meanings from the texts they encounter. Their listening and reading is itself a production (a Designing) of texts (though texts-for-themselves, not texts-for-others) based on their own interests and life experiences. And their listening and reading in turn transforms the resources they have received in the form of Available Designs into The Redesigned.

<sup>20</sup> Disponível em: <http://goo.gl/eKMDXw>. Acesso em: 09/02/2015.

materiais” e, durante o processo, acrescentar a eles suas próprias identidades e vozes. Durante a aula proposta, em que se tratou o tema discriminação, os estudantes participaram de discussões e reflexões em que puderam atribuir significados tanto para a atitude do torcedor quando para a reação de Daniel Alves por meio da expressão de seus pontos de vista.

Associo a esse tema outra questão muito relevante apontada pelo New London Group. De acordo com os autores, os reflexos da conectividade global por meio da *internet* e do aumento da diversidade local torna imprescindível saber “negociar diferenças todos os dias, em nossas comunidades locais e em nossas vidas profissionais e comunitárias cada vez mais globalmente interconectadas” (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 6). Na visão de Menezes de Souza (2011, p. 130), essa aproximação de diferentes povos e culturas tende a ser conflituosa. Nesse sentido, o autor aponta que “preparar aprendizes para confrontos com diferenças de toda espécie se torna um objetivo pedagógico atual e premente” que requer a leitura crítica de posturas e posições e o entendimento do indivíduo de que o seu “eu”, e o “eu” do outro são construídos diferentemente em contextos sócio-históricos distintos que os influenciam e diferenciam.

A terceira etapa, *The Redesigned*, culminou na elaboração de cartazes em que os estudantes manifestaram suas opiniões sobre o tema, a exemplo da figura abaixo.



Figura 4: Cartaz produzido em aula sobre discriminação.

Ressalto que, durante todo o processo de *Designing*, os estudantes (produtores de sentidos) fazem uso dos recursos disponíveis, atribuindo a eles especificidades de sua própria



identidade e vontade. Logo, como sofrer interferência do contexto em que a relação ocorre, esse nunca é um processo neutro. Por fim, o resultado (*The Redesigned*) é sempre um recurso novo, recriado, nunca meramente reproduzido.

### 1.3.1 O processo de *Designing* do planejamento de aula

O planejamento de uma aula também pode se constituir por meio de um processo de *Designing* que, conforme mencionado anteriormente, enfatiza a construção de sentidos como um processo ativo e dinâmico. Nesse sentido, nesta subseção, apresento as três etapas de um dos planejamentos de aula de que participei durante esta pesquisa. Trata-se de uma proposta<sup>21</sup> para abordar o tema saúde em turmas de segundo ano do Ensino Médio. O título escolhido para as aulas foi ‘How do you see yourself?’ (Anexo 5).

A primeira etapa no processo de significação, representada pelos *Available Designs*, consistiu na escolha do tema e dos materiais para compor a aula. Nesta fase, segundo a professora supervisora, os recursos podem ser buscados com a finalidade de tratar de algum assunto específico, ou, ao se deparar com determinado texto, o professor pode ser impelido a utilizá-lo em uma de suas aulas. O principal objetivo apontado pela professora ao definir o tema e o conteúdo a ser abordado em suas aulas é motivar seus alunos e lhes propiciar diferentes formas de aprendizagem. De acordo com ela, um dos fatores que contribuem para maior envolvimento dos alunos nas atividades é o uso de materiais relacionados a tema atual divulgado pela mídia.

No primeiro dia de planejamento, a professora mencionou que os temas das aulas não são escolhidos aleatoriamente, mas partem de necessidades observadas em sala de aula, conforme excerto a seguir:

*PS: Eu queria mostrar pra vocês o jeito que eu trabalho, eu gosto de trabalhar, assim, uma vez por mês um tema, tá? Tanto que o segundo ano, [...] eu vou trabalhar a questão dos distúrbios alimentares, eu aproveitei uma unidade do livro, tá? E como isso? [...] tem muito alunos aqui que tomam realmente a tal da bomba, a questão da imagem é muito forte pra eles. Tem meninas às vezes que passam mal, porque elas deixaram de comer, né? Às vezes a gente fala: ‘será que tem?’ Têm! Então a gente trabalha bem essa questão. Qual que é o objetivo? Fora o tema... o vocabulário de alimentos, de saúde e a gente consegue depois trabalhar com o livro também. (Grifos meus)*

Estabeleço relação entre o olhar sensível da professora para seu contexto e os objetivos do planejamento de aulas apontados por Rojo e Moura (2012). O planejamento,

<sup>21</sup> Informações mais detalhadas sobre essa proposta são apresentadas no capítulo 2, seção 2.2.3.

segundo esses autores, objetiva engajar os estudantes em processo de aprendizagem que os levará do conhecimento prévio à criação. Durante o processo de concepção das aulas, Larissa planeja contemplar o currículo escolar, explorar diferentes modalidades e questões culturais, conforme observo no trecho abaixo:

*PS: Para otimizar o tempo o que que a gente pode fazer? Levantar algumas questões importantes, alguns vídeos, eu acho legal mostrar um comercial, sempre da C&A, né? Sempre tem sempre tem a gordinha, sempre a magrinha, né? Pedir a opinião deles desse comercial. Que mais? A gente pode trabalhar não tão fundo, o que é bulimia? O que é anorexia?*

*L: Mas tem no site, que fala tanto do que não é muito magro quanto do que não é muito gordo e de outros tipos de distúrbios.*

*PS: Até porque na aula é interessante a gente ter esse conhecimento como professor, porque eles podem perguntar alguma coisa.*

*L: É.*

*PS: E que mais? Deixa só eu mostrar a aula que eu acho que dá para melhorar muito, eu fiz muito rápido. Eu coloquei o tema: 'How do you see yourself?'. Como vocês se enxergam? [...] tem o tema, daí alguns dados, [...] A gente coloca os dados e a fonte para ter algo mais, um apoio, né? Não algo da minha cabeça. Daí, 'What can the video show to us?', daí eu vou pegar uma propaganda que tá passando agora na televisão, de moda de alguma coisa. Que daí vai mostrar a modelo, o corpo sarado, né? E aí que eu acho que é legal entrar com a mídia, né? Qual que é a consequência 'of the media in this aspect'? Porque daí a gente trabalha com a propaganda, e a gente tem que explorar um pouquinho mais a questão da mídia. Vocês têm alguma outra sugestão? Porque tem mais partes da aula.*

*P: Capa de revista também é legal.*

*PS: Capa de revista. Você colocou algumas coisas, né? No Facebook? [...] Já entraria aqui então, vou colocar aqui então.*

Essa construção da aula por meio de um trabalho colaborativo entre a professora, os licenciandos e esta pesquisadora, consiste na segunda etapa, o processo de *Designing*. Nessa fase, os materiais selecionados (imagens, vídeos, textos etc.) foram reunidos e adaptados para a elaboração de uma apresentação de *slides* no *Power Point*. Essa seleção ocorreu de modo a contemplar os assuntos que seriam abordados nas aulas. Segue trecho em que discutimos sobre maneiras de refletir com os alunos sobre os diferentes padrões de beleza e sua efemeridade:

*PS: Então a gente poderia colocar, depois, na sequência, se você puder enviar pra mim né? A capa, só que aí eu acho que a gente precisaria questionar mais um pouquinho isso com eles. Que que o vídeo nos mostra? [...] acho que a gente tem que ir questionando um pouquinho mais, até a questão da beleza, né? Tem algumas perguntas mais que vocês acham que leva a uma reflexão dos alunos? [...] Acho que a gente tem que questionar um pouquinho mais, a questão da beleza, a questão da mudança, né? Porque aí compara. A questão igual você falou, né? Do padrão de beleza, que a sociedade nos impõe ou de repente a gente perguntar qual é o padrão de beleza da sociedade, que que vocês acham?*

*P: Eu acho que dá para desconstruir isso um pouco fazendo perguntas assim pra eles, pra observar, porque cada um tem um gosto, né? Eu acho se você fizer algumas perguntas pra eles, por exemplo, o que te agrada mais? Um homem magro ou homem mais forte?*

*PS: Acho legal.*

*P: Aí um vai falar: Ái... eu o magro. A outra: eu o forte. Aí, você prefere o negro, o loiro ou o moreno? Ái eu prefiro o loiro, aí eu prefiro o moreno. Então, pra eles mesmos observarem que as preferências variam.*

*PS: Legal.*

*P: Não tem todo mundo ser de uma só forma e nem precisa, né?*

*A: Ver qual que é o ideal.*

*P: Poderia então colocar várias imagens, né? E questionar.*

*P: Isso! "Te agrada?". "Você acha bonito?"*

*P: "Qual você prefere, né?"*

*P: Será que em algum lugar do mundo essa pessoa aqui é considerada bonita?*

*PS: Colocar até de uma diversidade, né? Uma negra assim, toda, uma japonesa também.*

*L: Aquelas mulheres também que usam aquelas argolas no pescoço, que quanto mais comprido for, mais bonita. E pra gente já não, né?*

*P: Aquelas dançarinas de dança do ventre com aquelas barrigas enormes, e que pra eles são super sensuais.*

*PS: Então, vamos, então eu vou questionar isso. Cor, altura, né? Tá. Aí que mais? Eu queria depois chegar nas consequências, porque é o foco ali dos distúrbios, né? Mas daí pode fazer todos esses questionamentos, vai ajudando aí, hein Themis!*

*P: Pra você falar das consequências, por aquelas imagens, pode ser até daqueles slides que eu mandei, uma bem magra. [...] As consequências são pelas coisas que as pessoas fazem para se adequar a esses padrões, aí você poderia colocar as imagens. [...]*

*PS: Até eu coloquei o comercial. [...] Vai passando pra gente melhorar essa aula então, aí a gente tem que colocar o vídeo de uma propaganda, antes disso a gente vai colocar a capa da revista, algumas imagens com esses questionamentos, 'O que você prefere?' 'Qual você gosta mais?'*

*P: Dá pra colocar as imagens de pessoas diferentes, de rapazes e moças. Aí você deixa eles comentarem, daí no final você pergunta: "Todos gostaram só de uma imagem?". Todos gostaram da mesma? Aí dá para mostrar o valor de ser diferente.*

*P: Tá, legal!*

*R: Você já tem o vídeo ou não? Já pegou o vídeo?*

*PS: Não, não peguei, vou pensar em algum moderno assim que está passando até na televisão [...] Se você quiser ir atrás de um para mim, aí você manda.*

*[...]*

*PS: Aí tem aquele comercial que você falou, sabe aquele que a menina se olha no espelho, justamente aquele que você tinha falado. [...] Esse é aquele que a menina vai no espelho e aparece ela gordinha, ela pega aqui, pega aqui, daí na hora que o foco é nela mesma, ela tá toda "osso" aí é aquela imagem que tem do espelho. A gente poderia mostrar. Que mais? Aí tem algumas coisas, não sei se são apropriadas ou não. Não pra responder, só pra ir pensando. Eles falam: 'Eu não gosto disso', 'Não gosto daquilo', mas na verdade todos têm sua beleza, né?*

Durante o processo de *Designing*, a transformação consiste nos novos usos que são feitos de antigos materiais, na rearticulação e combinação dos recursos disponíveis a fim de que correspondam aos objetivos propostos para as aulas. A transformação das fontes disponíveis ocorre durante a construção de sentidos nos momentos em que lemos, vemos, ouvimos ou falamos. Em outras palavras, *Designing* implica a transformação do conhecimento por meio da produção de novas construções e representações da realidade. Segundo Cope e Kalantzis (2000), nesse processo, as pessoas transformam suas relações com as outras e também se transformam a si mesmas.

O resultado desse trabalho, a aula pronta para ser ministrada, representa a terceira etapa deste processo, *The Redesigned*. Um material que embora pronto, não está acabado, pois

tanto para as aulas para que foi projetado quanto para outras, ainda poderá ser adaptado e modificado para atender a objetivos específicos, constituindo, assim, novamente um *Available Design*.

#### 1.4 Proposições metodológicas da Pedagogia dos Multiletramentos

A Pedagogia dos Multiletramentos tem uma visão de mente, sociedade e aprendizagem baseada na suposição de que a mente humana é incorporada, situada e social. Ou seja, de que o conhecimento humano é embutido em contextos sociais, culturais e materiais e seu conhecimento desenvolvido como parte de um processo de interações colaborativas com outros de diferentes habilidades, contextos e perspectivas que fazem parte de uma mesma comunidade (COPE; KALANTZIS, 2000).

Essa visão de mente, sociedade e aprendizagem, de acordo com Cope e Kalantzis (2000), leva à discussão de que pedagogia como uma complexa integração de quatro fatores. A saber, *Situated Practice*, que se baseia no mundo de *designed and designing experiences* dos aprendizes; *Overt Instruction*, por meio da qual os aprendizes moldam para si mesmos uma metalinguagem explícita do *design*; *Critical Framing*, que relaciona os sentidos aos seus contextos e propósitos sociais e *Transformed Practice*, em que os aprendizes transferem e recriam *designs* de sentidos de um contexto para o outro.

A Prática Situada (*Situated Practice*) é a parte da pedagogia que se constitui pela aquisição por meio de práticas significativas dentro de uma comunidade de aprendizes que é capaz de ocupar múltiplos e diferentes papéis baseados em suas origens e experiências. Cope e Kalantzis (2000) defendem que os aprendizes precisam estar motivados e perceber que o que aprendem será útil para algo, conforme o interesse deles, o que é possível quando suas necessidades afetivas e socioculturais e identidades são consideradas. O foco na Prática Situada é a compreensão crítica, ou seja, o conhecimento consciente, embora não haja garantias de que cada aprendiz desenvolva a criticidade e prática reflexiva no processo de colocar o conhecimento em prática, sendo assim, avaliação deve ser sempre aplicada para desenvolvimento e não julgamento. Um dos maiores desafios da Prática Situada gira em torno da impossibilidade de sempre se ter controle consciente e conhecimento do que se faz ou se sabe, o que é uma questão central para a aprendizagem escolar.

O segundo fator, Instrução Explícita (*Overt Instruction*), inclui todas as intervenções ativas para fundamentar atividades de aprendizagem, não implica transmissão direta,

repetições, memorizações, embora tenha essas conotações. Nessa etapa, os esforços colaborativos na relação professor-aluno visam a permitir que o aluno seja capaz de cumprir tarefas mais complexas do que poderia sozinho, e que ele possa ter uma compreensão consciente da representação do professor e interpretação da tarefa que está sendo cumprida e sua relação com outros aspectos que também estão sendo aprendidos. O objetivo aqui é consciência<sup>22</sup> e controle do que está sendo aprendido.

No Enquadramento Crítico (*Critical Framing*), o objetivo é ajudar os aprendizes a enquadrar seu crescente domínio na prática, controle e compreensão consciente das relações históricas, sociais, culturais, políticas e ideológicas e centradas no valor de determinados sistemas de conhecimento e prática social. De acordo com Cope e Kalantzis (2000, p. 34, tradução minha), é por meio do Enquadramento Crítico que

os alunos podem ganhar a distância pessoal e teórica necessária do que aprenderam; construtivamente criticá-lo; responsáveis por sua localização cultural; criativamente estender e aplicá-lo; e, eventualmente, inovar por conta própria, dentro de antigas em novas<sup>23</sup>.

*Critical Framing* também representa um tipo de transferência de aprendizagem e uma área em que a avaliação pode começar a testar os alunos, e principalmente os processos de aprendizagem em que eles têm operado.

Na Prática Transformada (*Transformed Practice*), não é suficiente ser capaz de articular a compreensão das relações intra-sistemáticas ou criticar relações extra-sistemáticas. É preciso sempre retornar ao começo, à *Situated Practice*, mas agora em uma ‘re-prática’, em que a teoria se torna uma prática refletida. Estudantes e professores devem desenvolver formas de os estudantes demonstrarem como podem criar e cumprir de maneira refletida novas práticas fundadas em seus próprios objetivos e valores. E ainda, devem ser capazes de mostrar que podem implementar as compreensões adquiridas por meio da Instrução Explícita e do Enquadramento Crítico em práticas que os ajudem simultaneamente a aplicar e revisar o que têm aprendido. A chave aqui é justaposição, integração e viver com tensão.

Em resumo, esses componentes propõem uma forma de ver os alunos que se distancia de concepções mais antigas de letramento em que eram vistos como passivos e meros recipientes, cujo papel consistia em memorizar e reproduzir o que recebiam do professor como verdade única. A Pedagogia dos Multiletramentos visa ao desenvolvimento da

---

<sup>22</sup> Conscious awareness.

<sup>23</sup> learners can gain the necessary personal and theoretical distance from what they have learned; constructively critique it; account for its cultural location; creatively extend and apply it; and eventually innovate on their own, within old communities in new ones.

capacidade de agência na construção de sentidos, com sensibilidade para as diferenças, mudanças e inovações, o que a faz uma pedagogia mais “produtiva, relevante, inovadora, criativa e capaz de transformar a vida” (COPE; KALANTZIS, 2013, p. 2).

#### 1.4.1 A reformulação dos processos de aprendizagem

Após aplicar as propostas dos quatro componentes: *Situated Practice*, *Overt Instruction*, *Critical Framing* e *Transformed Practice* às práticas curriculares por aproximadamente uma década, Kalantzis e Cope (2000) lançam *Learning by Design*, obra em que reformularam os quatro fatores e os traduziram nos seguintes “processos de aprendizagem”, ou, ainda, orientações pedagógicas: *Experiencing*, *Conceptualizing*, *Analysing* e *Applying* (COPE; KALANTZIS, 2005), que serão apresentadas a seguir.

De acordo com o primeiro elemento, Experienciamento (*Experiencing*) - denominado Prática Situada no texto seminal -, parte-se sempre do conhecido, do conhecimento pessoal, que é evidência da vida diária do aprendiz, tendo em vista que o conhecimento humano é situado e contextualizado. Os conhecimentos obtidos fora da sala de aula são valorizados e os alunos fazem relação entre saberes prévios e as novas informações e experiências a que são expostos.

O segundo elemento, Conceituação (*Conceptualizing*) - denominado Instrução Explícita, no texto seminal -, envolve definir e aplicar conceitos. É a partir da junção de diversos conceitos que o conhecimento da disciplina é construído como um todo.

A Análise (*Analysing*), terceiro elemento - denominado Enquadramento Crítico, no texto seminal-, diz respeito à relação de causa e efeito e da razão de ser das coisas. É o momento em que se evidenciam os objetivos, motivos, intenções e pontos de vista das pessoas.

O quarto e último elemento, Aplicação (*Applying*) - denominado Prática Transformada, no texto seminal -, trata da aplicação “correta” do conhecimento em uma situação típica e amplia no sentido de que, criativamente, o conhecimento é aplicado de forma inovadora ou transferido para uma situação diferente.

Segundo os autores, essas quatro dimensões são orientações pedagógicas e não uma pedagogia única ou sequência a ser seguida. Consistem em uma série de opções pedagógicas cujo objetivo é tornar os professores mais conscientes em relação ao procedimento pedagógico que estão empregando, a fim de assegurarem-se de que está de acordo com o

objetivo de aprendizagem e ainda, que sejam capazes de incluir os diferentes estudantes que aprendem as coisas de formas diversas (COPE; KALANTZIS, 2005).

Saliento que Rojo (2012) aponta que a reformulação dos quatro processos de aprendizagem, em vez de avanço, consistem em um retrocesso. Segundo a autora, os elementos foram renomeados e redefinidos como resposta a pressões de um forte movimento revolucionário na Europa e nos Estados Unidos, denominado ‘Back to Basics’.

Nessa mesma obra, Cope e Kalantzis (2005) conceituam cultura e propõem uma pedagogia focada no conhecimento e em como ele acontece, defendendo que ela é culturalmente fundada nos tipos de pessoas que nos tornamos por meio da aprendizagem. Os referidos autores definem cultura como “a soma total do que nós aprendemos no contexto em que nos tornamos pessoas que aprendem” e conhecimento como “o processo de conectar as coisas da mente com as coisas do mundo” (COPE; KALANTZIS, 2005, p. 70). Nessa perspectiva, a aprendizagem acontece na relação entre aquele que adquire o conhecimento e aquilo que se pode conhecer, em que o aprendiz descobre que pode realmente aprender e avalia como válido. Nesse sentido, a pedagogia é eficaz à medida que consegue a aproximação entre o aprendiz e aquilo que se pode aprender.

Em 2008, Kalantzis e Cope publicam *New Learning: Elements of a Science of Education*, em que ampliam a discussão sobre conhecimento e aprendizagem. Nesse livro, os autores defendem que a construção de repertórios de aprendizagem vai além do conhecimento comum, uma vez que envolve “selecionar, misturar, relacionar e testar diferentes métodos de construção de conhecimento” (KALANTZIS; COPE, 2008, p. 176). Nessa ótica, os processos de aprendizagem são marcados tanto pelo que se pensa quanto pelo que se faz e como se é, já que são constituídos não apenas pelas mentes, mas também pelas emoções dos sujeitos.

Kalantzis e Cope (2008) definem ‘conhecer’ como “uma série de capacidades mentais que apenas existe com a finalidade de se fazer coisas no mundo”, ou seja, a capacidade mental é vazia se não for capaz de se executar algo. Nessa perspectiva, “saber não é apenas o que você pode pensar, é o que você pode fazer e quem você pode ser” (ibid., p. 176). Os referidos autores defendem ainda que, ao contrário do que se pensa, o conhecimento não se trata de um fenômeno individual, mas sim social, já que se constitui em implicações do que você aprendeu com as pessoas com quem se relacionou desde o nascimento, não apenas como um observador, mas como participante.

Em *Literacies*, livro lançado em 2012, Cope e Kalantzis ampliam discussões sobre ações pedagógicas que podem ser adotadas por professores para desenvolver as capacidades de significar e de comunicar dos estudantes. *Literacies*, no plural, foi escolhido como título do

livro, pois “Letramento”, no singular, na visão dos autores, parecia insuficiente, uma vez que precisamos ‘navegar’ na miríade de diferentes usos da língua em variados contextos.

Em *Literacies*, os autores reforçam que o velho currículo (*old basics*), centrado no ensino da norma padrão e em que eram considerados competentes aqueles que fossem capazes de extrair do texto os sentidos pretendidos pelo autor, produziu pessoas com habilidades para um determinado tipo de sociedade. Eles argumentam que a herança do modelo de educação dessa ‘velha’ escola ou pedagogia em determinados aspectos não corresponde ou não é adequada ao cenário de diversidade social e de modos de construção de sentido da sociedade de hoje.

Entretanto, isso não significa que não seja mais necessário ensinar gramática ou que os textos literários canônicos tenham perdido seu valor. Na verdade, eles são tão importantes quanto antes, o que deve ser considerado é que apenas esses conhecimentos podem não ser suficientes ou até mesmo relevantes ou prioritários para determinados estudantes. Uma vez que, os novos ambientes de comunicação apontam para uma revisão e suplementação de antigas práticas, a exemplo da escrita de *e-mails*, da postagem em redes sociais, ou mensagem de texto que estão sujeitas a novas convenções da escrita, são muito mais fluidas e abertas, se assemelhando mais à fala do que à escrita.

Os textos escritos agora são projetados de maneira altamente visual e os significados e os sentidos são realizados tanto pela multimodalidade como pelas palavras e frases do letramento tradicional, o que significa que o ensino das formas tradicionais de letramento alfabético precisa ser suplementado pela aprendizagem dos *designs* multimodais dos textos. De acordo com Kalantzis e Cope (2012, p. 2, tradução minha)

Hoje, os modos escritos de significação podem ser complementados ou substituídos por outras formas de tempo de travessia e à distância, tais como gravações e transmissões do oral, visual, áudio, gestual e outros padrões de significado. Isto significa que precisamos ampliar o alcance da pedagogia de letramento para além da comunicação alfabética<sup>24</sup>.

Segundo os autores, além de ‘comunicar’, letramentos também envolve ‘pensar’, um fenômeno que eles denominam de ‘representação’, uma vez que

construímos significados para nós mesmos - em silêncio, a medida que falamos com nós mesmos utilizando os conceitos que a linguagem nos proporciona, formulamos argumentos em nossas cabeças, fazemos anotações, criamos imagens mentais,

---

<sup>24</sup> Today, written modes of meaning can be complemented by, or replaced by, other ways of crossing time and distance, such as recordings and transmissions of oral, visual, audio, gestural and other patterns of meaning. This means that we need to extend the range of literacy pedagogy beyond alphabetical communication.



concebemos as coisas em diagramas, criamos modelos (KALANTZIS; COPE, 2012, p. 6, tradução minha)<sup>25</sup>.

Nesta seção, abordei as implicações da multiplicidade de canais de comunicação e do aumento da diversidade cultural e linguística para o ensino atual, bem como apresentei as orientações pedagógicas dos Multiletramentos que focam modos de representação mais amplos que apenas a língua. Apresento, na sequência, a ressignificação dessas propostas para o ensino de inglês como língua estrangeira no contexto nacional.

### 1.5 Estudos da Pedagogia dos Multiletramentos no âmbito nacional

Um Projeto Nacional com o título *Novos letramentos, Multiletramentos e o Ensino de Línguas Estrangeiras*<sup>26</sup>, lançado em 2009 no Brasil, sob a coordenação da Prof.<sup>a</sup> Dra. Walkyria Monte Mór e do Prof. Dr. Lynn Mario T. Menezes de Souza, representou um primeiro passo na ressignificação das teorias dos Novos Letramentos e Multiletramentos voltada para o ensino crítico de línguas estrangeiras. O Projeto, que visa ao estreitamento de estudos entre a universidade e a educação básica, tem como foco o ensino de línguas estrangeiras nas escolas públicas. Com núcleo sede na USP, conta com a participação de mais de 20 universidades brasileiras.

Inicialmente, o Projeto visava à investigação e à colaboração por meio de um programa de formação continuada de professores, e para tanto foram estabelecidos os seguintes objetivos:

- 1) verificar os conhecimentos praticados localmente sobre o ensino de línguas estrangeiras e como estes se constroem na atuação de alunos e professores, nas regiões investigadas; 2) registrar a noção que professores e alunos têm sobre a relação global-local na atuação pedagógica; 3) realizar um levantamento sobre os perfis dos professores no que se refere à formação destes para o ensino de línguas estrangeiras; 4) realizar um levantamento sobre as epistemologias e metodologias regionais no que se refere ao ensino de línguas estrangeiras.

Os objetivos acima elencados evidenciam o entendimento do grupo sobre a importância de considerar aspectos locais ao tratar de questões relacionadas à aprendizagem. Os coordenadores do Projeto Nacional são autores das Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Línguas Estrangeiras (BRASIL, 2006), documento oficial do Ministério da Educação que, com base nas teorias dos novos letramentos, propõem uma revisão das práticas adotadas

---

<sup>25</sup> [...] we make meanings for ourselves – silently, as we talk to ourselves using the concepts that language provides us, as we formulate arguments in our heads, as we write notes, as we create mental images, as we conceive things in diagrams, as we make models.

<sup>26</sup> Disponível em: <http://goo.gl/d4ma7u>

pelas escolas de maneira que o ensino possa ir ao encontro das necessidades de indivíduos de uma sociedade digital globalizada.

O documento enfatiza que o ensino de inglês nesse contexto, além do desenvolvimento de habilidades linguísticas específicas, tem uma função educacional no que diz respeito à formação dos indivíduos. Sendo assim, deve incluir “o desenvolvimento da consciência social, criatividade, mente aberta para conhecimentos novos, enfim, uma reforma na maneira de pensar e ver o mundo” (BRASIL, 2006, p.90). Para tanto, os autores sugerem reflexões sobre a relevância da noção de cidadania e práticas socioculturais contextualizadas de ensino.

Nas OCEM – LE (BRASIL, 2006), Menezes de Souza e Monte Mór apontam que, saber inglês deve ampliar as possibilidades dos indivíduos no que diz respeito à inclusão no mercado de trabalho e acesso às tecnologias, mas também, o contato com outras culturas. Os autores consideram a reflexão sobre valores locais em contraposição a valores globais uma questão relevante sobre o contato e aproximação de culturas. Segundo os referidos autores, local é tudo aquilo que é “regional, interior de uma comunidade ou de grupos com características próprias” e global diz respeito ao que é “universal, exterior, de um grupo de países desenvolvidos, que, por sua força político-econômica, se apresentam como modelos sociais” (ibid., p.96). Desse modo, ao pensar em culturas devem-se considerar não apenas as mais distantes, como as de países estrangeiros, mas também as diferentes culturas observadas em nosso país e na própria sala de aula (BRASIL, 2006).

Além das propostas de Menezes de Souza e Monte Mór, dentre os pesquisadores participantes do Projeto Nacional, destaco trabalhos de dois autores por discutirem questões que dialogam com os temas apresentados nesse trabalho. Maciel (2013a, 2013b), por abordar a interface entre políticas linguísticas e a formação de professores e Duboc (2012, 2014), por propor as “brechas” como oportunidades para o desenvolvimento de um trabalho que contemple o propósito educacional crítico do ensino de Língua Inglesa.

Em tese de doutoramento, Maciel (2013a) apresenta e discute uma pesquisa colaborativa e etnográfica crítica por meio da qual buscou investigar a formação de professores de Língua Inglesa via reinterpretação de dois documentos oficiais que trazem orientações para o Ensino Médio, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Língua Inglesa e o Referencial Curricular para o Ensino de Língua Inglesa do Estado de Mato Grosso do Sul. Fundamentado em estudos sobre globalização, educação, linguística aplicada, letramentos, políticas linguísticas e filosofia, o autor apresenta a reconstrução das propostas a partir de um trabalho colaborativo voltado para o conhecimento local.

A respeito do propósito educacional crítico do ensino de Língua Inglesa, destaca-se a proposta de *Atitude Curricular* de Duboc (2012, p. 94), em que a autora aponta as *brechas* em sala de aula como oportunidades de desenvolvimento da criticidade. Para Duboc, as brechas são entendidas como

as oportunidades emergentes na prática pedagógica, momento em que o docente oferece aos alunos aquilo que Jordão (2010) chama de ‘encontros com a diferença’ com vistas a possibilitar a transformação dos sujeitos envolvidos naquelas práticas sociais diante da confrontação de saberes. Digo possibilitar – e isso é importante esclarecer – porque a noção de brecha abandona o projeto totalitário de pedagogias revolucionárias outrora apropriadas para seu tempo (DUBOC, 2012, p. 94).

Segundo a autora, essas brechas “emergem do próprio contexto de formação de professores, de cujo processo resultaria o próprio agenciamento dos sujeitos envolvidos. As brechas estão lá, na sala de aula, emergindo a qualquer instante: é a atitude docente sobre essas brechas que irão possibilitar o agenciamento crítico” (DUBOC, 2012, p. 94-95).

Ainda no âmbito nacional, destacam-se duas publicações que partilham das propostas dos multiletramentos para ensino de Língua Portuguesa, *Multiletramentos na Escola* (ROJO; MOURA, 2012) e *Escola Conectada, os multiletramentos e as TICs* (ROJO, 2013).

A obra *Multiletramentos na Escola*, organizada por Rojo e Moura (2012), trata-se de uma coletânea de trabalhos colaborativos, que propõem, por meio do uso de novas tecnologias digitais, atividades de leitura crítica, análise e produção de textos multissemióticos com enfoque multicultural.

No capítulo de abertura, Rojo aborda a importância de tratar da diversidade cultural e de linguagens na escola e justifica sua proposta de trabalho baseada na Pedagogia dos Multiletramentos (*Designing Social Futures – Desenhando Futuros Sociais*). Rojo, baseada no manifesto do New London Group, destaca que os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea não se devem unicamente às novas TICs<sup>27</sup>, e que a proposta de uma “pedagogia” que leve em conta e inclua nos currículos “a grande variedade de culturas já presentes nas salas de aulas de um mundo globalizado e caracterizada pela intolerância com a diversidade cultural, com a alteridade” (ROJO; MOURA, 2012, p.12). Conforme apontado por Rojo e Moura (2012), a diversidade na sala de aula não representa um novo cenário, ou uma realidade própria do século XXI. Segundo os autores, as diferenças sempre estiveram presentes e evidentes entre os grupos, diferenças estas que na maior parte das vezes, eram silenciadas, em uma tentativa de evitar conflitos (igualdade iluminista). Trata-se da busca pelo correto, ideal, pela verdade única.

---

<sup>27</sup> Tecnologias da Informação e da Comunicação.

A referida autora apresenta os dois tipos específicos de multiplicidade que abrangem o conceito de multiletramentos: “a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica” (ibid., p.13). Para tratar da multiplicidade de culturas e da produção cultural atual, Rojo recorre aos conceitos de “desterritorialização”, “coleção” e “hibridação” propostos por García-Canclini (2008[1989]: 302-309) segundo os quais, cada pessoa pode construir, sobretudo a partir das novas tecnologias, “sua própria coleção” de textos híbridos de diferentes letramentos por um processo de escolha pessoal e política (ibid., p. 16).

De acordo com Rojo, a multiplicidade de linguagens evidente nos textos em circulação social atualmente, chamada de multimodalidade ou multissemiose, exigem multiletramentos, ou seja, “exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar” (ibid., p.19). Rojo destaca ainda algumas características importantes dos textos nos multiletramentos (ibid., p. 23):

- (a) eles são interativos; mais que isso, 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).

Por apresentarem essas características, a autora defende que o formato de redes (hipertextos, hiperlinks) é a melhor forma de se apresentarem. Os demais capítulos do livro trazem algumas propostas que visam os letramentos múltiplos e que, segundo Rojo, são como “protótipos<sup>28</sup>”, ou seja, “estruturas flexíveis e vasadas que permitem modificações por parte daqueles que queiram utilizá-los em outros contextos que não o das propostas iniciais” (ROJO; MOURA, 20 p. 8).

Em 2013, Rojo organiza um livro chamado *Escola Conectada, os multiletramentos e as TICs*. A obra, que trata dos letramentos no mundo digital, reúne uma coletânea de artigos de um grupo de estudantes especiais, mestrandos, doutorandos e pós-doutorandos, sobre as múltiplas possibilidades que o ciberespaço oferece para um trabalho escolar com multiletramentos. Na obra, Rojo (2013) enfatiza que se faz necessário que a escola prepare pessoas para atuarem em um cenário de novas práticas de letramento e para buscar, criticamente, no ciberespaço um lugar de encontro com diferenças e identidades múltiplas. Neste sentido, a publicação tem como objetivo apontar alguns gêneros que são produzidos e circulam na esfera digital para integrar um currículo destinado a jovens de um mundo digital e conectado.

---

<sup>28</sup> Alguns desses trabalhos estão disponíveis no site da editora ([www.parabolaeditorial.com.br](http://www.parabolaeditorial.com.br)) para download gratuito.

Neste capítulo, apresentei um panorama da Pedagogia dos Multiletramentos e algumas considerações sobre a resignificação desses pressupostos teóricos em contexto nacional, tanto para aulas de Língua Inglesa quanto de Língua Portuguesa. Relembro o leitor que essas propostas teóricas embasam o Subprojeto do Pibid ao qual os participantes desta pesquisa estão vinculados. No próximo capítulo, discorro a respeito das características do processo de formação inicial de professores investigado. Discuto, mais especificamente, questões emergentes durante o processo colaborativo de planejamento de aulas e suas interfaces com a formação de professores críticos e éticos.

## **CAPÍTULO 2 – UM OLHAR SITUADO SOBRE QUESTÕES EMERGENTES: DISCUTINDO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO INVESTIGADO**

"Não há saber mais, nem saber menos, há saberes diferentes".  
(FREIRE, 1987, p. 68)

O conhecimento científico é considerado, oficialmente, a forma privilegiada de conhecimento e sua importância para a vida das sociedades contemporâneas é incontestável (SANTOS, 2010). Entretanto, partindo do pressuposto de que todos os conhecimentos são contextuais e parciais, Santos (2010) defende que não há conhecimentos puros ou completos, mas há constelações de conhecimentos. Nesse sentido, segundo o autor, “importa construir um modo verdadeiramente dialógico de engajamento permanente, articulando as estruturas do saber moderno/científico/ocidental às formações nativas/locais/tradicionais de conhecimento” (ibid., p. 154). Ainda na visão desse autor, o reconhecimento e a valorização da infinita pluralidade dos saberes e a luta contra uma monocultura do saber interfere na realização de ações verdadeiramente emancipatórias.

Baseado no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos e as interações entre eles, Santos (2010) propõe o conceito de ecologia de saberes. De acordo com o autor, essa ecologia consiste em “um conjunto de epistemologias que partem da possibilidade da diversidade e da globalização contra-hegemônicas e pretendem contribuir para as credibilizar e fortalecer” (ibid., p. 154). Fundamentada nessa perspectiva teórica, busco, por meio de um olhar situado, investigar as negociações de saberes entre os participantes desta pesquisa (esta pesquisadora, professora supervisora e licenciandos) e o que emerge a partir de suas relações.

Nesse sentido, neste capítulo, discuto os dados desta pesquisa, que conforme mencionei na introdução, foram coletados em um contexto de formação inicial de professores de Língua Inglesa em escola pública. Relembro o leitor que durante seus processos de formação, quatro licenciandos participantes do Pibid foram supervisionados por uma professora da rede pública estadual de ensino de Campo Grande - MS. Primeiramente, apresento algumas considerações sobre formação de professores e agência docente. Em seguida, aponto aspectos que emergiram durante o processo de formação investigado que, na minha visão, representam possibilidades para a formação docente na contemporaneidade.

Ressalto que meu objetivo, neste capítulo, não é apresentar o histórico ou prescrever caminhos e soluções para a formação de professores, temática já largamente discutida por renomados teóricos nacionais e internacionais. O que pretendo é expor possíveis características de um profissional que seja capaz de proporcionar a seus estudantes formação em perspectiva mais ampla do que a oferecida por aqueles que ainda preservam um conceito de educação tradicional, conteudista e descontextualizada. Desse modo, o que apresento nas próximas seções são possibilidades à formação de um professor capaz de compreender que, nos dias de hoje, as diferentes formas de construir sentidos e as diferentes formas de vida, nesse mundo globalizado e complexo em que vivemos, requerem diferentes posturas e formas de ensinar.

## **2.1 A formação de professores na contemporaneidade**

*“If we are to have ‘new learners’, we need nothing less ‘new teachers’”.*  
(COPE; KALANTZIS, 2012, p.11)

A crescente preocupação com a transformação social na educação e com as diferentes formas de produzir conhecimento, segundo Miller (2013), aponta para a busca por formar, no século XXI, um professor crítico e ético, bem como por investigar sua formação. A mudança na responsabilidade profissional do professor também é discutida por Menezes de Souza (2011). Segundo esse autor, no “mundo de hoje” a que ele se refere como um mundo globalizado, múltiplo e de complexidades, o professor se torna cada vez mais responsável sobre sua atuação como educador. Esse mundo requer do professor uma atuação diferente em sala de aula, diante de sua complexidade. Nesse sentido, nesta seção, apresento algumas reflexões sobre o papel e a formação de professores para o cenário atual.

Em um contexto de rápidas transformações, surgem questionamentos em relação ao tipo de formação docente que pode possibilitar ao professor um olhar sobre o seu entorno e suscitar reflexões sobre diferentes formas de ensinar. Essas considerações, segundo Silva (2012), requerem uma revisão no processo de formação inicial do professor. Para a autora, os cursos de formação de professores, construídos a partir de paradigmas formais externos aos docentes, podem não corresponder ao cenário em que vivemos, uma vez que mantêm caráter de treinamento e visam a formar profissionais executores. Em outras palavras, a proposta de cursos nessa vertente é treinar professores para colocar em prática orientações de currículos

concebidos de forma descontextualizada. Nesse mesmo raciocínio, ela critica o modelo de educação unificadora e homogeneizadora que apaga diferenças culturais e semiótico-modais. Como alternativa, a autora propõe que a formação de professores tenha

imbricados o desenvolvimento da crítica, entendida como a desconstrução de discursos cristalizados, e o espaço para reflexão, de modo a promover nesses profissionais em formação uma perspectiva crítica para o processo de ensino-aprendizagem de inglês, e proporcionar uma visão que exacerbe o caráter instrumental da língua, para entender as conexões entre língua, cultura, poder, modalidades de produção de sentidos, pluralismo e comunicação (SILVA, 2012, p. 21).

A partir dessas reflexões, Silva (2012) sugere uma escola em constante transformação e revisão de seus valores e a atuação de professores como ferramenta crítica voltada às especificidades locais. Em consonância com a autora, Duboc (2012, p. 74) afirma que formar um professor de inglês envolve, dentre outros objetivos, “tratar das formas de produção e interpretação de sentidos nos usos das linguagens, suas diferentes formas representacionais, os diferentes discursos nos quais nos inscrevemos e toda uma série de aspectos inerentes à disciplina”. Em outras palavras, a formação docente proposta por Silva (2012) e Duboc (2012) visa a formar um professor que considera aspectos de seu entorno, além de contribuir para a formação crítica no que diz respeito às futuras escolhas que serão feitas por esse profissional em sua prática pedagógica.

Seguindo a proposta educacional dos novos letramentos, esses ‘novos’ professores são apontados por Cope e Kalantzis (2012, p. 11, tradução minha) como “*designers* de ambientes de aprendizagem para alunos engajados, mais do que pessoas que regurgitam o conteúdo do livro didático<sup>29</sup>”. Na visão dos autores, os professores são profissionais capazes de criar condições em que os aprendizes assumam mais responsabilidade pelas suas próprias aprendizagens. Nessa mesma perspectiva, Jordão e Fogaça (2007, p.91) defendem que o papel do professor seja

dar oportunidades aos alunos de construir e negociar significados de forma coletiva, de rever suas crenças e de questionar as implicações de suas visões de mundo. A criação de tais oportunidades em sala de aula está diretamente relacionada à forma como o professor conduz sua aula e suas atitudes em relação ao que ocorre dentro e fora da escola: dependendo da postura do professor na sala de aula, os alunos podem ter mais ou menos espaço para questionar e transformar significados, criando outros ou aceitando os sentidos construídos por outras pessoas na tentativa de reler o mundo.

---

<sup>29</sup> (The new teachers are) designers of learning environments for engaged students, rather the people who regurgitate the content of the textbook.



A criação das oportunidades sugeridas por Jordão e Fogaça (2007) relaciona-se à postura do professor na condução de suas aulas e a seu olhar para o contexto escolar, assim como para a vida dos alunos. Essas oportunidades podem, segundo os autores, ser momentos propícios a questionamentos, revisão de crenças e transformação de significados construídos pelos alunos ou por outras pessoas.

Nesse mesmo entendimento, ao tratar do papel do professor, Duboc (2011)<sup>30</sup> destaca a importância de ensinar os alunos a se relacionar com o mundo e a pensá-lo de formas diferentes, vestindo as lentes do outro. Essas são habilidades importantes em uma sociedade que requer dos alunos a capacidade de lidar com conflitos que são gerados pelas diferenças e de visualizar múltiplas perspectivas sobre diversas questões. As OCEM-LE (BRASIL, 2006, p.98) propõem que o professor leve os alunos “à compreensão de que os conflitos e as contradições fazem parte das relações sociais e da complexidade destas, fazendo parte portanto da heterogeneidade social”. Para compreensão dessa heterogeneidade social, Geertz (2001 *apud* MONTE MÓR, 2008, p. 177) sugere “modos de pensar que sejam receptivos às particularidades, às individualidades, às estranhezas, descontinuidades, contrastes e singularidades [...]”, uma pluralidade de maneiras de fazer parte e de ser [...]”. Nesse sentido, percebo a criação de oportunidades (JORDÃO; FOGAÇA, 2007) durante o processo de *design* de ambientes de aprendizagem (COPE; KALANTZIS, 2012) como possibilidade à ampliação de perspectivas dos alunos em relação a essas questões.

A concepção desses ambientes de aprendizagem nesse cenário de heterogeneidades, mudanças na comunicação e na construção de conhecimento aponta para reflexões ainda mais amplas sobre o papel da educação. O uso de práticas pedagógicas tradicionais, por exemplo, que entendem que o professor é o detentor das informações e deve transferi-las para aquele que não as possui<sup>31</sup>, pode não ser suficiente à formação de indivíduos que tenham condições de participar criticamente nesse contexto.

As perspectivas teóricas dos letramentos visam a revisar os modelos tradicionais de educação. De acordo com esses estudos, o que o aluno traz para o ato de ler é valorizado e o ensino da leitura deve ser acompanhado pelo ensino da cultura. Nessa perspectiva, os leitores devem ser incentivados a compreender representações textuais, valores, ideologias, ter visões de mundo e posicionar-se, entendendo que a leitura está relacionada com conhecimento e

---

<sup>30</sup> DUBOC, A. P. M. O ensino de línguas estrangeiras na contemporaneidade: teorias em prática. Palestra proferida no VI EPLIMS. Campo Grande, MS, 04 de novembro de 2011.

<sup>31</sup> Concepção de educação denominada por Freire (1987) como “educação bancária”.

distribuição de poder em uma sociedade (FREEBODY; LUKE, 1997 *apud* MONTE MÓR, 2007).

A complexidade de ensinar pessoas a ler e escrever dentro de uma sala de aula permeada por diferentes valores é discutida por Menezes de Souza (2011). Para o autor, ensinar os aprendizes a lidar com as diferenças sociais sem querer eliminá-las é uma questão de responsabilidade ética. Ao tratar da relação entre ética e educação, Todd (2003, p. 1) defende que qualquer modelo de educação que leve a sério questões de justiça social terá como ponto central o discurso ético de “repensar relações com as outras pessoas”. Segundo ela,

A magnitude das violentas realidades vividas por desabrigados, a pobreza, o sexismo, a injustiça racial, e genocídio é, para mim, a razão por que a ética não só exige atenção imediata, mas por que a educação precisa se preocupar com a ética (TODD, 2003, p.1, tradução minha)<sup>32</sup>.

Na visão da autora, um trabalho conjunto entre ética e educação pode apontar caminhos que possibilitem um “viver bem juntos”. Essa união ocorre por meio de uma *educação para a justiça social*, que segundo ela, envolve aquelas pedagogias que buscam amenizar os danos sociais causados por práticas e estruturas injustas. A autora enfatiza ainda que

A educação para a justiça social tem sido e continua a ser marcada por uma preocupação moral com aqueles que foram "alterizados" e marginalizados por meio de relações discriminatórias que são vistas como violentas, tanto em termos materiais quanto simbólicos. Muitas vezes definida por meio de categorias sociais de identidade, diferença e comunidade, esta figura do "Outro" ocupa um especial, e central, lugar em ambas as abordagens teóricas e práticas para tais iniciativas pedagógicas (TODD, 2003, p. 1, tradução minha)<sup>33</sup>.

Nos termos da *educação para a justiça social*, “Outro” é visto como consequência da desfiliação social, política e econômica (TODD, 2003). O valor e o significado atribuídos ao ‘outro’, segundo Menezes de Souza (2011), vem do contexto em que o ‘eu’ está situado, ou seja, das comunidades às quais pertence. Essas comunidades podem ser culturais, de classe social, de gênero, de origem geográfica, dentre outras, e são elas que oferecem a esse ‘eu’

---

<sup>32</sup> The magnitude of violently lived realities of homelessness, poverty, sexism, racial injustice, and genocide is, to me, the very reason why ethics not only demands immediate attention, but why education needs to concern itself with ethics.

<sup>33</sup> Social justice education has been and continues to be marked by a moral concern with those who have been “Othered” and marginalized through discriminatory relations that are seen as violent, both in symbolic and material terms. Often defined through social categories of identity, difference, and community this figure of the “Other” occupies a special, and central, place in both theoretical and practical approaches to such pedagogical initiatives.

diferentes categorias que o levam a produção de significados. Nessa mesma perspectiva, as OCEM-LE ressaltam que

É importante lembrar que qualquer membro de “uma cultura” pertence *simultaneamente* a diversos desses grupos [regionais, sócio-econômicos, de gêneros, religiosos, de imigrantes, urbanos, rurais, etc.] e, portanto, possui e usa *simultaneamente* diversos conjuntos de valores e crenças (BRASIL, 2006, p. 102).

O entendimento de que as identidades são complexas, dinâmicas e historicizadas e a expansão do conhecimento de si próprio, de acordo com Takaki (2011)<sup>34</sup>, são possibilitados por meio de uma relação complexa e de diálogos com o outro. Associa essa discussão aos posicionamentos de Mattos e Valério (2010). As autoras defendem que

o desenvolvimento intercultural (CRAWSHAW, 2005), então, se dá por intermédio do conhecimento e da compreensão das diferenças, sem, no entanto, abrir-se mão de valores, exatamente como propõem as OCEM (2006); muito pelo contrário, pois o Eu só se constrói em oposição ao Outro. Portanto, só a percepção de outros valores, não como desvios, mas como próprios de nossas culturas, podem nos dar melhor noção da heterogeneidade presente em nossa própria identidade (ibid., p. 142).

A percepção da heterogeneidade presente em nossa própria identidade, segundo as autoras, se constrói na relação com o Outro. Nesse mesmo raciocínio, para promover reflexões a respeito da heterogeneidade nas sociedades contemporâneas, Monte Mór (2010) propõe, para o ensino de língua estrangeira, um trabalho pedagógico com três perspectivas: pessoal, comunitária e global. Na perspectiva pessoal, o aluno é incentivado a perceber por meio de discussões e reflexões que “todo cidadão é um sujeito socialmente constituído e não uma individualidade desvinculada dos outros” (ibid., p. 46), aprendendo desta maneira a perceber e valorizar as semelhanças e diferenças. Na perspectiva comunitária, os indivíduos são vistos como membros de grupos e coletividades sociais. Logo, essa perspectiva objetiva “sensibilizar o aluno para o fato de que semelhanças e diferenças de opiniões, atividades e valores têm origem nos contextos e grupos sociais aos quais cada um pertence” (ibid., p. 47). Já na perspectiva global, “procura-se sensibilizar o aluno a respeito das semelhanças/diferenças e da interação local/global entre grupos de várias culturas e nações” (ibid., p. 48). Nessa perspectiva, o aluno é levado a compreender a diversidade e a heterogeneidade que há em grandes grupos, como nações, buscando desfazer estereótipos discriminatórios.

Nesse sentido, o professor de língua estrangeira, por meio de uma atuação crítica e ética, pode proporcionar a formação de seus alunos em perspectiva mais ampla, indo além do

<sup>34</sup> Entrevista em vídeo “Letramentos críticos e formação de professores” (2011). Disponível em: <https://vimeo.com/31867220>

desenvolvimento de habilidades linguísticas específicas. Para tanto, as OCEM-LE (BRASIL, 2006, p. 90) sugerem que, por meio de reflexões sobre a relevância da noção de cidadania e práticas socioculturais contextualizadas de ensino, a sala de aula torne-se um espaço para “o desenvolvimento da consciência social, criatividade, mente aberta para conhecimentos novos, enfim, uma reforma na maneira de pensar e ver o mundo”.

Nesta seção, abordei questões relacionadas ao perfil e à atuação do professor frente às complexidades do mundo em que vivemos. Na próxima seção, apresento o conceito de agência, que considero relevante na área de formação de professores, e aponto possíveis implicações da participação no processo colaborativo para a agência dos licenciandos participantes desta pesquisa.

## 2.2 Reflexões sobre agência docente

O termo agência tem aparecido com muita frequência em textos acadêmicos. Entretanto, os sentidos em que é utilizado por estudiosos podem diferir consideravelmente dos usos comuns da palavra. Neste trabalho, emprego o termo agência baseada nas noções discutidas por autores como Ahearn (2000; 2001), Biesta e Tedder (2006), Jordão (2010) e Priestley *et al.* (2012). Tendo em vista que um dos objetivos deste trabalho é discutir possíveis implicações da participação no processo colaborativo de planejamento de aulas, nesta subseção, além de conceituar agência, apresento algumas reflexões sobre agência docente e aponto fatores que podem ter estimulado a agência dos licenciandos.

Agência é conceituada por Ahearn (2001, p. 112) como “a capacidade socioculturalmente mediada de agir”. De acordo com essa conceituação, apontada pela autora como provisória, toda ação é socioculturalmente mediada, tanto em sua produção quanto em sua interpretação. Segundo Ahearn, essa conceituação deixa muitos detalhes ainda não especificados, razão pela qual representa apenas um ponto de partida (AHEARN, 2001).

A noção de senso comum do termo agência em inglês, de acordo com Ahearn (2000, p. 12, tradução minha), ironicamente, denota uma falta do que os estudiosos chamariam *agência* uma vez que a definição comum de *agente* envolve agir em nome de outra pessoa, não a si mesmo<sup>35</sup>. A partir dos postulados de Karp (1986), a autora discute o que distingue um “agente” de um “ator”:

---

<sup>35</sup> ironically enough, the commonsense notion of the term in English often connotes a lack of what scholars would call agency because the everyday definition of agent involves acting on behalf of someone else, not oneself.

Na visão de Karp, um ator refere-se a uma pessoa cuja ação é governada por regras ou orientada por regras, ao passo que um agente refere-se a uma pessoa envolvida no exercício do poder, no sentido de a capacidade de produzir efeitos e (re) constituir o mundo (KARP, 1986, p. 137). O ator e agente devem ser considerados dois aspectos diferentes da mesma pessoa, de acordo com Karp, ou duas perspectivas diferentes sobre as ações de um indivíduo (AHEARN, 2001, p. 113, tradução minha)<sup>36</sup>.

Nesse sentido, a autora defende em seu trabalho a importância de “questionar as pessoas como concebem suas próprias ações e se elas atribuem a responsabilidade de acontecimentos a indivíduos, ao destino, às divindades, ou a outras forças animadas ou inanimadas<sup>37</sup>” (ibid., 2001, p. 113, tradução minha). Remeto as palavras da autora às considerações de Priestley *et al.* (2012) a respeito de agência. Para esses autores, agência é mais um fenômeno emergente do que uma capacidade que reside nos indivíduos. A partir dessa visão, pode-se, segundo eles, justificar o fato de um mesmo indivíduo poder, em diferentes situações, exercer ou não agência.

Os autores Biesta e Tedder (2006) discutem uma visão ecológica de agência. Nessa perspectiva, agência é vista como um fenômeno emergente das condições ecológicas por meio das quais é promulgada, em vez de um fenômeno que reside em pessoas como uma propriedade ou capacidade. Em outras palavras, agência não é algo que as pessoas podem ter, mas sim algo que as pessoas podem fazer. Considerando essa perspectiva, os autores apontam que agência

denota uma "qualidade" do envolvimento de atores com contextos-para-ação temporais e relacionais, e não uma qualidade dos próprios atores. Visualizar agência em tais termos nos ajuda a entender como os seres humanos são capazes de ser reflexivos e criativos, agindo contra restrições sociais, mas também como indivíduos estão habilitados e constrangidos por seus ambientes sociais e materiais<sup>38</sup> (Biesta e Tedder, 2006, p. 3, tradução minha).

Na visão desses autores, os contextos e situações com as quais os indivíduos se deparam é que podem levá-los a fazer algo, como um ato de agência. Associe essas

---

<sup>36</sup> In Karp's view, an actor refers to a person whose action is rule-governed or rule-oriented, whereas an agent refers to a person engaged in the exercise of power in the sense of the ability to bring about effects and to (re)constitute the world (KARP, 1986, p. 137). Actor and agent should be considered two different aspects of the same person, according to Karp, or two different perspectives on the actions of any given individual.

<sup>37</sup> In my own work, I have maintained that it is important to ask how people themselves conceive of their own actions and whether they attribute responsibility for events to individuals, to fate, to deities, or to other animate or inanimate forces.

<sup>38</sup> It denotes a 'quality' of the engagement of actors with temporal-relational contexts-for-action, not a quality of the actors themselves. Viewing agency in such terms helps us to understand how humans are able to be reflexive and creative, acting counter to societal constraints, but also how individuals are enabled and constrained by their social and material environments.

discussões ao contexto desta pesquisa e apresento a seguir comentários da licencianda Lidiany sobre sua experiência de participação no programa de formação:

*L: (...) essa participação foi fundamental porque me ensinou como ministrar, como reagir, porque não é uma coisa engessada, né? E a sala de aula é uma caixinha de surpresas às vezes, né? Você não sabe como o outro vai estar. Então, nessas poucas aulas que eu ministrei no Pibid, ela me ensinou que você tem que tá preparada, mas que você pode aprender além daquilo que você já sabe. (Grifos meus)*

Diante da descrição de sala de aula como “uma caixinha de surpresas”, interpreto que Lidiany, durante seu processo de formação, teve a percepção de que, por mais que uma aula seja planejada, o professor pode se deparar com situações ou perguntas inusitadas. Para Duboc (2012) esses momentos representam *brechas*, ou seja, oportunidades de desenvolvimento da criticidade. São justamente essas situações que podem levar o professor a um ato de agência (BIESTA; TEDDER, 2006). Suponho que a agência docente possa ser evidenciada na condução das discussões, nas respostas aos questionamentos ou na mediação durante as aulas.

Observo ainda, na fala da futura professora, a contribuição atribuída à participação no Pibid no que diz respeito a aprender “como reagir” nas situações em que o inesperado se manifesta. Relaciono essa questão à noção de agência como “capacidade dos atores de moldar criticamente suas respostas para situações problemáticas<sup>39</sup>” (ibid., p. 11, tradução minha). Esse posicionamento a respeito de agência, segundo Biesta e Tedder (2007, p 137, tradução minha), enfatiza que

os atores sempre agem por meio de seu ambiente, em vez de simplesmente em seu ambiente [de modo que] a realização de agência vai sempre resultar da interação de esforços individuais, recursos disponíveis e fatores contextuais e estruturais como eles vêm juntos em particular e, em certo sentido, sempre situações únicas<sup>40</sup>. (Grifo dos autores)

Nessa mesma ótica, Duboc (2012) interpreta agência como “uma resposta ao entorno, um agir pelo qual o sujeito ‘responde responsabilmente’, [...] porque se constitui parte integrante de uma sociedade”. Já para Jordão (2010, p. 432), agência pode ser

a interpolação discursiva de diferentes formas de representação (de si mesmo e dos outros) e sua transformação. Mais ampla do que a ação específica e necessariamente visível, agência não pressupõe um plano claro e pré-estabelecido para alcançar resultados desejados: agência refere-se à ação construída no processo discursivo de construção de sentidos, na produção e estabelecimento de discursos que definem e

<sup>39</sup> the capacity of actors to ‘critically shape their responses to problematic situations.

<sup>40</sup> [T]his concept of agency highlights that actors always act by means of their environment rather than simply in their environment [so that] the achievement of agency will always result from the interplay of individual efforts, available resources and contextual and structural factors as they come together in particular and, in a sense, always unique situations.

categorizam pessoas, ideias, conhecimentos e formas de conhecer. Agência é, portanto uma forma de intervir no processo discursivo de construção de sentidos e representações do mundo.

Nas palavras de Jordão (2010), agência não se trata de uma ação planejada para alcançar resultados específicos. Segundo a autora, agência consiste em um ato de intervenção docente durante o processo discursivo de construção de sentidos e representações do mundo. Ao discutir a respeito dessa noção de agência, em seção de orientação, meu orientador questionou se considero a não intervenção do professor frente a uma situação em sala de aula como uma manifestação de agência. Interpreto que o não agir represente a agência do professor desde que ele o faça de forma consciente. Entretanto, um não agir desinformado, ou seja, o que ocorre em situações em que o professor sequer percebe que poderia se manifestar de alguma forma, na minha visão, não representa uma forma de agência, uma vez que não se trata de uma escolha consciente.

Após essas reflexões sobre a noção de agência, relembro o seguinte objetivo desta pesquisa: “Averiguar como a agência pode ser desenvolvida a partir de um processo colaborativo entre os participantes da pesquisa”. Considerando o caráter subjetivo e imensurável de agência, percebo inviável a afirmação de que os licenciandos terão atos de agência em sua prática docente. Entretanto, a partir dos relatos que apresento nesta seção, reflito sobre possíveis implicações da participação no processo colaborativo para sua prática docente futura.

*A: Não tem pontos negativos a destacar não![...] A dinâmica dela de aula é muito diferente daquela que eu tô acostumado, o modo como ela dá aula, o modo como ela provoca as discussões, **isso vem agregar realmente na formação como professor sim**, no sentido de ter aquela aula que reforça a formação crítica do aluno, reforça a formação é...é...de opinião do aluno e não só em relação ao conteúdo também, então isso vem, **o modo como ela dá aula sim me proporcionou futuramente essa visão de letramento crítico que eu tenho aprendido na faculdade e que eu pude ver na prática aqui.***

Esse é um trecho de uma entrevista em que questionei os licenciandos a respeito do papel/atuação da professora supervisora em seu processo de formação. No trecho acima, o licenciando André declara que observar as práticas da professora em sala de aula contribuiu para sua formação como professor. Associo o comentário de André às considerações de Freire (2005) sobre o papel e a importância de aprender a escutar/ouvir. Segundo esse autor, “não é falando que eu aprendo a falar, mas escutando que eu aprendo a falar” (ibid., p. 157). Na sequência, perguntei aos licenciandos como se sentiam ao considerar atuarem como

professores, fazendo suas próprias escolhas em planejamentos e condução de aulas, eles responderam:

*L: Eu me sinto mais segura hoje, depois de ter participado desse programa, eu me sinto mais segura. Eu sinto que eu sou capaz de fazer isso.*

*A: [...] na hora em que eu chegar eu vou ter que fazer [...] muita coisa do que eu vou fazer lá eu vou me basear no que eu vivi aqui. Eu me sinto desafiado, eu me sinto desafiado, vai ser um desafio muito grande.*

*R: [...] a questão assim dos planejamentos né, eu nunca tinha feito, eu sempre peguei pronto assim as coisas quando fui substituir. [...] eu fiquei muito feliz assim, porque eu pude acompanhar junto com a professora e com o pessoal, né? **E hoje eu falo que eu tenho condições de pegar assim e para os cinquenta minutos fazer um planejamento.***

*D: Eu me vejo mais dentro da sala agora, antes eu não via tanto, **hoje eu já me vejo mais, mas como que vai ser isso, se eu vou dar conta ou não**, se eu vou prender os alunos com atenção, se eu vou conseguir criar esse vínculo, mas assim, esse tempo que a gente passou aqui me fez me ver muito mais dentro da sala, uma experiência que eu quero trabalhar a mais, praticar mais. A gente teve a prática, mas eu queria ter mais prática dentro da sala, criar mais um vínculo com os alunos e trabalhar mais essa insegurança que eu ainda tenho. [...] **Já me vejo fazendo tudo isso sozinha, já me vejo na sala, mas como eu falei, tenho que trabalhar essa insegurança que eu ainda tenho, bem grande assim, diga-se de passagem! Mas eu me vejo na sala fazendo minhas escolhas, fazendo planejamento, isso sim!** (Grifos meus)*

Nos trechos acima, os licenciandos expressam se sentir mais seguros em relação à futura atuação como docentes e acreditar que a experiência adquirida ao longo da participação no PIBID informará sua prática pedagógica futura. A partir de seus comentários e das características do processo formativo investigado, posso inferir que a participação no programa possivelmente influenciará a prática pedagógica deles. Entretanto, considero relevante salientar, que não há garantias de que essa experiência realmente terá implicações para a agência dos futuros professores.

Nesta breve seção, discuti o conceito de agência e as possíveis implicações da participação no processo colaborativo para a agência dos licenciandos participantes desta pesquisa. Na próxima seção, discorrerei sobre aspectos observados durante o processo de formação investigado e suas interfaces com o desenvolvimento de um perfil de professor crítico, ético e responsável sobre seu papel de educador.



### 2.3 Questões emergentes durante o processo colaborativo de planejamento de aulas

*Um agenciamento é precisamente este crescimento das dimensões numa multiplicidade que muda necessariamente de natureza à medida que ela aumenta suas conexões. Não existem pontos ou posições num rizoma como se encontra numa estrutura, numa árvore, numa raiz. Existem somente linhas. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 17)*

As multiplicidades emergentes das experiências vivenciadas ao longo desta pesquisa reconfiguraram diversas vezes o desenho da dissertação. Essas mudanças são reflexos de uma natureza de pesquisa com características de uma metodologia emergente pós-moderna (SOMERVILLE, 2007). Nesse processo de emergência, contei com minha própria sensibilidade teórica para gerar categorias a partir dos dados levantados, em um espaço de entendimento da realidade e do ato de construção de significados (MARQUES, 2015). Nesta seção, apresento e discuto as questões que emergiram durante a investigação que, a meu ver, são aspectos que podem representar possibilidades à formação de professores para o cenário atual. Desse modo, esta seção está organizada em duas subseções: *A concepção das aulas e suas implicações*, em que abordo questões relativas ao processo de construção das aulas e *A negociação de saberes entre os participantes da pesquisa*, em que discorro sobre a postura da professora supervisora na condução do processo formativo dos licenciandos e suas implicações.

#### 2.3.1 A concepção das aulas e suas implicações

Em decorrência dos avanços tecnológicos e da mudança nas formas de comunicação social surgem diferentes necessidades de aprendizado e formas de aprender (COPE; KALANTZIS, 2000). Desse modo, um dos desafios docentes na sociedade contemporânea é ensinar alunos a aprender de diferentes maneiras. Nesta subseção, discorro a respeito das características das aulas planejadas durante o processo de formação investigado e suas implicações para a aprendizagem dos estudantes e formação docente dos licenciandos. Primeiramente, apresento algumas considerações sobre a definição dos temas, a seleção de materiais para as aulas e de que modo as escolhas da professora supervisora apontam para novas formas de ensinar e construir conhecimentos. Em seguida, aponto aspectos de formação cidadã, crítica e ética contemplados nas aulas e discuto o papel desempenhado pelos alunos em seus processos de aprendizagem.

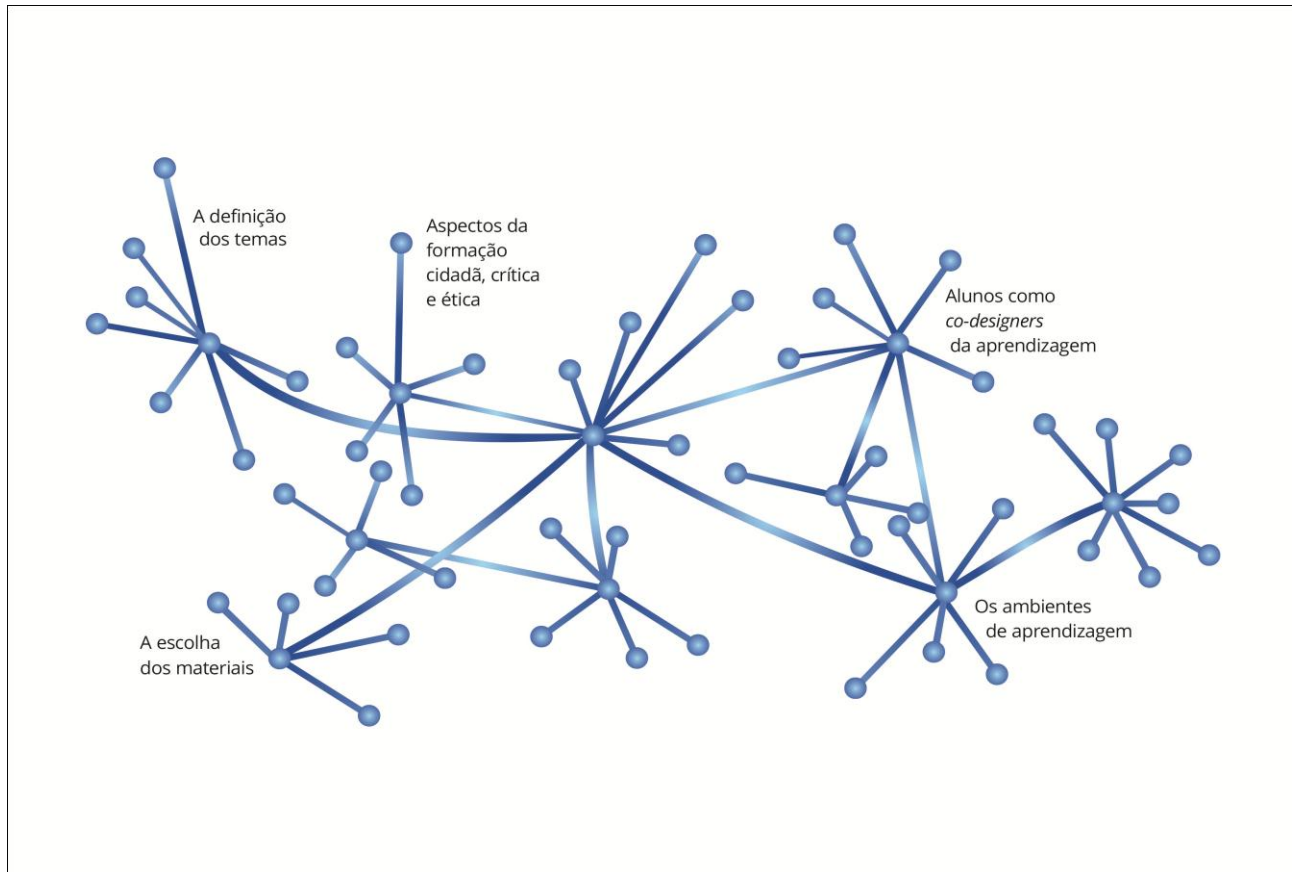


Figura 5: Representação dos aspectos emergentes discutidos na seção.

Diante de um cenário de diferentes necessidades de aprendizado e formas de aprender, a expansão do papel do professor é amplamente discutida pelos pesquisadores dos letramentos. Segundo Kalantzis e Cope (2008), essa mudança sugere que os professores não sejam apenas especialistas em conhecimento, mas também *designers* de ambientes de construção de conhecimento, gestores da aprendizagem e pesquisadores do desempenho dos alunos. Em outras palavras, essa perspectiva propõe que os professores planejem e deem suporte aos alunos durante seus processos de aprendizagem.

No entanto, conforme discutido por Priestley *et al.* (2012), o cenário educacional em que vivemos, afasta a agência dos professores e a substitui pela rigidez de currículos prescritivos e a opressores regimes de teste e inspeção. Esses currículos prescritivos são baseados em princípios que dividem o conhecimento em partes e em graus de dificuldade. Segundo Morin (2000), esse modelo epistemológico convencional, promove uma educação reprodutiva e não corresponde às necessidades de aprendizado atuais. Sendo assim, o autor argumenta a favor do desenvolvimento de uma mente criativa e propõe a substituição de “um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une” (*ibid.*, p. 89). A argumentação de Morin (2000) a respeito da necessidade de uma nova epistemologia vai ao

encontro dos estudos de Lankshear e Knobel (2003, p. 173, tradução minha) sobre a exigência de uma nova maneira de construir conhecimento em um mundo cada vez mais digital, o que eles chamam de *epistemologia de desempenho* e que definem com “saber como proceder na ausência de modelos e exemplos<sup>41</sup>”. Remeto essas considerações ao que também apontam Cope e Kalantzis (2012, p. 13) quando se referem a “aprender a aprender de novas formas”. Em resumo, as propostas desses autores sugerem que as formas tradicionais de ensinar e de conceber aulas sejam repensadas e reconfiguradas.

Remetendo ao contexto desta pesquisa, associo as características da prática pedagógica da professora supervisora às propostas desses autores. Conforme já mencionado neste trabalho, a professora Larissa cumpre os conteúdos propostos no Referencial Curricular para o Ensino de Língua Inglesa do Estado de Mato Grosso do Sul. Entretanto, como observo nos trechos apresentados a seguir, ela ressignifica o documento e planeja aulas a partir de temas.

*PS: Tem que cumprir na escola o currículo, né? Assim, o conteúdo, mas que que acontece, se eu for só trabalhar só com o conteúdo o que que vou despertar nesse aluno? Quase nada, né? Então que que eu faço, eu tento trabalhar isso de uma forma, em um contexto. Eu fiz o planejamento que é assim oh! A gente faz o planejamento online... é bem resumidinho! A gente tem que colocar aula por aula... eu tento encaixar um tema, que eu acho interessante, eles adoram a questão de discussão, querendo ou não eles estão trabalhando o conteúdo inserido numa aula assim. (Grifos meus)*

*PS: No terceiro ano é o Present Perfect Continuous e o Present Perfect [...] isso é que é um pouco engessado, a gente tem o Referencial. Mas a gente tenta trazer mais para o meio deles. (Grifos meus)*

Ao ler os trechos destacados nos excertos acima, noto que apesar de observar a obrigatoriedade de cumprir os conteúdos apontados no Referencial Curricular, a professora demonstra ter como foco das aulas os alunos e seus processos de aprendizagem. Ou seja, a fala da professora evidencia sua preocupação em proporcionar formação aos seus alunos que ultrapasse o ensino meramente linguístico. Monte Mór (2007) defende que propostas curriculares sejam reinterpretadas localmente para que façam sentido para o professor. A escolha de Larissa por interpretar, negociar e reconceituar o Referencial Curricular conforme a tradução de seu conhecimento local, isto é, do que julga ser necessário e de interesse de seus alunos (MACIEL, 2014a), evidencia seu olhar crítico e agência.

---

<sup>41</sup> performance epistemology, knowing how to proceed in the absence of existing models and exemplars.

### 2.3.1.1 A definição dos temas

Em uma das reuniões de planejamento, questionei a professora Larissa em relação a sua motivação para a escolha dos temas para as aulas. Ela explicou exemplificando:

*PS: A questão da discriminação, **um problema que a gente tem na escola** [...] e eu achei importante trabalhar nesse momento. **E a questão do consumismo depois, perto do dia das mães, é uma oportunidade de trabalhar** [...] Acho que vocês perceberam que às vezes ele [aluno] não tem o dinheiro lá pro curso, ele não tem o dinheiro para alguma coisa, mas o celular dele é de última geração, vocês perceberam ou não?*

*P: **Você trabalhou dois em um então, você trabalhou o dia das mães, tratou dos diferentes tipos de mãe e trabalhou também o consumismo relacionado ao dia das mães?***

*PS: **Sim, porque vai além né? Por que vai puxando, né? E a questão da mídia, a influência da mídia** [...] e começaram a fazer a reflexão sobre a mídia também, a mídia é muito forte nesses jovens. [...] **a mídia tá muito presente na vida deles, o visual e... é por isso que eu escolhi.** (Grifos meus)*

Identifico que as escolhas da professora possuem interfaces com as propostas das OCEM-LE (BRASIL, 2006), visto que a principal motivação apontada por ela para definição dos temas são questões relacionadas aos alunos e ao contexto escolar. A importância de observar o contexto como norteador das aulas é apontada nas OCEM-LE (BRASIL, 2006) e reforçada por Menezes de Souza (2010)<sup>42</sup>. Segundo esse autor, é o contexto que indica o saber que precisa ser ensinado e isso é algo mutável, já que o que é preciso ser ensinado hoje pode não ser amanhã. Menezes de Souza (2010) enfatiza ainda que não apenas as necessidades de aprendizagem mudam de contexto para contexto, mas também os recursos disponíveis são diferentes.

Ainda sobre a relação entre saber e contexto, Menezes de Souza (2010) explica que saber costumava ser entendido como algo de valor independente, hoje, entretanto, devido aos meios de comunicação, o valor do saber é relativo e conectado ao contexto de uso e de produção. O autor exemplifica dizendo que a *internet* oferece acesso a informações, contudo, isso não significa que elas tenham valor fixo. Desse modo, (re) significar informação e saber, depende do contexto e da necessidade de quem busca, ou seja, a informação pode ser transformada em saber ou não. Ele ressalta ainda que letramento não se limita a saber o código da escrita, mas consiste em saber lidar com a informação em várias formas de escrita e saber transformar informação em saber. Nessa perspectiva, o saber é sempre social, não abstrato. Em suma, a necessidade e o uso é que definem os saberes que variam de pessoa para pessoa e o contexto.

<sup>42</sup> Entrevista em vídeo “Perspectivas Críticas para o Ensino de Línguas” (2010), disponível em: <https://goo.gl/DU67ON>

Nessa mesma seção de planejamento, questionei a professora em relação ao fato de abordar mais de um tema em uma mesma aula. Larissa esclareceu que a ampliação das discussões acontece naturalmente durante as aulas. Tradicionalmente, conforme o modelo de ensino mencionado no início desta subseção, que segundo Morin (2000), divide o conhecimento em partes e graus de dificuldade, professores tendem a não permitir que assuntos ou conteúdos não previstos para determinada aula sejam abordados ou ensinados. Sendo uma alegação recorrente, nessas situações, que há previsão de que tais assuntos sejam abordados posteriormente. Nesse sentido, interpreto a atitude de expandir as discussões a temas relacionados, embora não previstos para a aula, como um ato de agência da professora.

### 2.3.1.2 A escolha dos materiais

Ao longo da pesquisa, notei que as escolhas de materiais realizadas pela professora Larissa durante o planejamento das aulas, contraria a lógica educacional tradicional. Modelo este que prioriza atividades trazidas pelos livros didáticos e apontados pelo currículo sem sequer questionar questões e valores imbricados e se correspondem ou não às necessidades de seu contexto. A professora em vez de restringir-se a esse tipo de material e conteúdo, amplia, trazendo para compor as aulas materiais das mais variadas fontes, a exemplo de imagens, vídeos e textos que circulam na *internet*. No trecho transcrito abaixo, destaquei os recursos e materiais sugeridos para a aula “How do you see yourself?” (Anexo 5).

*PS: Para otimizar o tempo o que que a gente pode fazer? Levantar algumas questões importantes, alguns vídeos, eu acho legal mostrar um comercial, sempre da C&A, né? Sempre tem sempre tem a gordinha, sempre a magrinha, né? Pedir a opinião deles do comercial. Que mais? A gente pode trabalhar não tão fundo, o que é bulimia? O que é anorexia?*

*L: Mas tem no site, que fala tanto do que não é muito magro quanto do que não é muito gordo e de outros tipos de distúrbios.*

*PS: Até porque na aula é importante a gente ter esse conhecimento como professor, porque eles podem perguntar alguma coisa.*

*L: É.*

*PS: E que mais? Eu coloquei o tema: ‘How do you see yourself?’. Como vocês se enxergam? A gente coloca os dados... Vou pegar uma propaganda que tá passando agora na televisão.*

*P: Capa de revista também é legal.*

*PS: Já entraria aqui também. [...] Eu acho que a gente precisaria questionar mais um pouquinho isso com eles. Que que o vídeo nos mostra? [...] Tem algumas perguntas mais que vocês acham. Que que vocês acham? Poderia então colocar várias imagens e questionar? Colocar até de uma diversidade.*

*L: Então eu vou questionar isso, cor, altura [...] eu queria depois chegar nas consequências.*

*P: As coisas que as pessoas fazer para se adequar a esses padrões.*

*PS: Então eu coloquei o comercial. Quer ver, vai passando, pra gente melhorar essa aula então. Qual mais você tinha falado?*

*P: Dá pra colocar as **imagens de pessoas diferentes**, aí dá para mostrar o valor de ser diferente.*

*R: Já pegou o vídeo?*

*PS: Aí tem esse **comercial** que você falou, aquele que a menina se vê gorda no espelho, mas é magra. (Grifos meus)*

Observo no excerto acima, que após a definição dos assuntos a serem discutidos na aula, o grupo passa a refletir sobre os materiais que irão compor os *slides* a serem utilizados. Dentre as mídias, modos e recursos semióticos mencionados estão: um vídeo, um comercial de uma loja de roupas, conceitos de um *site*, dados estatísticos referentes à questão a ser abordada, propaganda, imagens de capa de revista, imagens que mostrem a diversidade de padrões. De acordo com Kress (2003), todos esses recursos a partir dos quais os sentidos são construídos são socioculturalmente definidos e mudam constantemente de acordo com o contexto.

Conforme mencionado no capítulo 1 deste trabalho, na seção 1.4, ‘Designing: um procedimento ativo e dinâmico’, as fontes existentes e que podem ser encontradas no processo de produção de sentidos correspondem aos *Available Designs* (COPE; KALANTZIS, 2000). Ao longo da pesquisa, observei que a seleção desses recursos pela professora Larissa ocorreram de duas formas distintas. Na primeira, a escolha de materiais para compor as aulas é precedida da definição do tema a ser abordado. Nesse caso, primeiramente, a professora identifica a necessidade de discutir com seus alunos determinado assunto, então inicia a busca por materiais que possam compor essa aula com propósitos educativos específicos. Na segunda situação, o *Available Design* é o que motiva a elaboração da aula, ou seja, ao se deparar com determinado recurso, a professora identifica a possibilidade de levá-lo para a sala de aula para discutir com seus alunos.

Notei ainda, ao longo das seções de planejamento, que os materiais selecionados, na maior parte das vezes, não foram retirados de livros didáticos ou produzidos para fins didáticos. A exemplo da música “Pretty hurts” da cantora Beyoncé, que foi um dos recursos utilizados nessa mesma aula em que também abordou o tema saúde. Segue trecho da música citada:

Pretty hurts. We shine the light on whatever's worse. Perfection is the disease of a nation. Pretty hurts. We shine the light on whatever's worse. Tryna fix something. But you can't fix what you can't see. It's the soul that needs the surgery. Ain't got no doctor or therapeutic that can take the pain away. The pain's inside. And nobody frees you from your body. It's the soul that needs surgery. It's my soul that needs surgery. Plastic smiles and denial. Can only take you so far. And you break. When the paper signs you in the dark You left a shattered mirror And the shards of a beautiful girl<sup>43</sup>.

<sup>43</sup> Link: <http://goo.gl/T85HUs>. Acesso em junho de 2015.

Após assistirem ao clipe da música, os alunos discutiram a respeito das imposições de padrões de beleza. Discutiram sobre os prejuízos que podem trazer e pontuaram que esses padrões são estabelecidos não apenas pela mídia, mas também por pessoas próximas (amigos e familiares). Além de músicas, imagens e vídeos, materiais de livros didáticos também foram utilizados na produção das aulas. Em relação a esse uso, a professora defende a seleção de unidades ou exercícios que sejam de interesse dos alunos e que estejam compatíveis com o nível de proficiência linguística deles. Em um dos encontros, a professora tece os seguintes comentários ao observar uma unidade do livro didático do segundo ano:

*PS: E no segundo ano, a questão da imagem... (a professora procura no livro didático a unidade) **Essa daqui eu pensei com o segundo ano. A gente tem que montar uma aula em cima disso, assim qual que é o objetivo nosso? É... que tipo de reflexão que a gente vai levar pra esses alunos? Eu acho que dá pra trabalhar. O foco da gramática são os modais, os verbos modais. Por isso que eu falei, você [Rhullielton] falou que tem o filme, então dá pra gente colocar no planejamento um dia pra assistir.***

*R: Ele é comprido, né?*

*PS: Que filme que é?*

*R: É Eating Disorders.*

*PS: Tem no Youtube?*

*R: Tem.*

*[...]*

*PS: Dá pra trabalhar com propagandas também, dá pra gente fazer o planejamento em cima disso. Oh aqui que começa os modais, tá vendo?*

*PS: Eles podem montar um guia de saúde.*

*L: É isso que eu tava pensando, **daí puxa pra realidade deles e eles montarem um cronograma alimentar baseados na realidade deles, né?***

*PS: Sim, interessante. Uma coisa legal também é pesquisa, eles saírem na escola, entrevista em outras salas.*

*[...]*

*PS: **Isso que a gente tem que planejar: quantas aulas? Qual que vai ser a sequência? Se uma sala faz a pesquisa e a outra faz o guia de saúde. Assim tem que pensar nisso. Eu pensei assim em ideias hoje, a gente tem que colocar as ideias e depois a gente vai organizando a aula.** [...] Então que eu preciso de vocês agora? Ideias. Lembrando que eu tenho essa aula pronta, mas eu não quero nem mostrar. Eu tenho certeza que a gente pode fazer algo melhor. (Grifos meus)*

Ressalto que, conforme pontuado há pouco, o livro didático é apenas uma das fontes utilizadas pela professora em sua busca por textos e exercícios para seus alunos. Nos trechos transcritos acima, identifiquei duas razões que levam a professora a utilizar uma unidade didática do livro. Primeiramente, por considerar o tema abordado relevante e, em segundo lugar, para ensinar o conteúdo gramatical (verbos modais). Entretanto, noto que, além do material trazido pelo livro, a professora propõe a utilização de um filme relacionado ao tema, e posterior produção de um guia de saúde e uma entrevista.

---

Durante os meses em que acompanhei o grupo, percebi que o uso do livro didático se restringiu a unidades didáticas e exercícios pontuais. Esse fato me chama a atenção por dois motivos. Primeiramente, por serem os primeiros anos em que ocorre distribuição de livros didáticos de inglês, não utilizá-los na íntegra poderia parecer incoerente para os alunos, professores ou diretores, que, com expectativa, aguardaram o envio desse material por anos. O segundo aspecto, envolve o olhar crítico da professora ao utilizar apenas partes do material que considera relevante para o contexto de seus alunos. Nesse sentido, apresento o excerto a seguir em que a professora supervisora ressalta que alguns exercícios e textos não são considerados adequados pelo fato de não trazerem informações relevantes ou não estarem de acordo com o nível de proficiência linguística da turma.

*PS: Mas olha só gente, pelo amor de Deus! Que ver? Olha esse texto aqui. É interessante, mas como que o aluno vai ter esse vocabulário? Eu comecei a grifar, falei assim: Ele vai se perder! Ele não tem uma motivação pra isso. Então, gente! Tem que ser bem seletivo com algumas coisas. [Folheando o livro] Agora essa parte desse texto, eu acho que... **Um tema interessante que dá pra trabalhar depois, violência, violência doméstica.** [...] [Segue folheando o livro] Ah! **Aqui dá pra trabalhar bastante vocabulário também relacionado a isso, como é que o fumar, praticar exercício, que aí já entra no guia também.** [...] **Aí é o desafio, como que a gente vai unir tudo isso, não despejar no aluno, né? Por isso que eu acho que umas dez aulas mais ou menos, né? Filme, a discussão, a leitura, tem a parte da gramática, tem um dia que a gente vai entrar no foco e assim vai, umas dez aulas. OK?**(Grifos meus)*

*PS: Mas dificilmente eu tô usando esse livro, até porque tem textos e tem assuntos que não são muito de interesse ou não tem a ver com a nossa realidade.*

A partir da leitura do trecho acima, pontuo alguns critérios da professora para seleção de atividades dos livros didáticos. Nesse processo, Larissa observa o grau de dificuldade dos textos e considera a relevância dos temas abordados. Ela enfatiza aos licenciandos a importância de ser seletivo em relação aos textos e exercícios propostos nos livros didáticos e que as aulas não devem se limitar ao uso desses recursos. Nesse sentido, a professora propõe que sejam selecionados outros materiais que permitam desenvolver habilidades de leitura, escrita, fala, mas também a criticidade. Associo a postura da professora às considerações de Luke e Freebody (2007) a respeito do ensino de inglês na escola. Segundo esses autores, além do ensino dos aspectos gramaticais e linguísticos, espera-se que o ensino de inglês na escola contemple aspectos reflexivos e críticos que estimulem a consciência política e a mudança social. Nesse modo, ao fazer uso dos livros didáticos, os professores devem estar atentos às escolhas que realizam e cientes de que textos e imagens de livros são imbricados de valores, nem sempre percebidos pelos leitores menos atentos, ou ainda podem não ser relevantes ou interessantes para os estudantes do contexto em que atua.



Para ser considerado competente no cenário de diversidade social e de modos de construção de sentido da sociedade de hoje, não basta meramente ser capaz de, por meio de uma leitura, extrair do texto os sentidos pretendidos pelo autor. Desse modo, o ensino da gramática pode simplesmente não ser mais considerado suficiente, relevante ou prioritário para determinados estudantes, sendo necessários outros conhecimentos e o desenvolvimento de novas habilidades (COPE; KALANTZIS, 2012). Nesse contexto, o papel do professor, de acordo com Jordão (2014), não se limita a dizer aos alunos como e o que eles devem ler nos textos, mas consiste em ampliar seu leque de procedimentos interpretativos e visões de mundo. Para tanto, ela defende que o professor exponha seus alunos “a diferentes textos e a diferentes modos de ler e construir sentidos”, mostrar a eles quais são as formas de ler legitimadas em diferentes contextos (JORDÃO, 2014, p. 201). A autora salienta ainda que para a compreensão dos pressupostos que implicam o estabelecimento de algumas formas de ler e excluem outras; cabe ao professor discutir com seus alunos as razões de alguns modos de ler terem valor de verdade e as consequências de assumir “adotar um ou outro modo de ler, ver, sentir, existir no mundo” (ibid., p. 201).

Ao considerar os novos ambientes de comunicação, também refletimos sobre a necessidade de uma revisão e suplementação de práticas antigas. Há algumas décadas, comumente, exercícios, esquemas e resumos de conteúdos eram passados no quadro-negro e copiados pelos alunos em seus cadernos. Hoje, os alunos esperam que o professor termine de passar o conteúdo no quadro e logo tiram uma foto, não sendo necessário copiar no caderno. A escrita, de modo geral, também está sujeita a novas convenções, muito mais abertas e fluidas, semelhante à fala. Entretanto, práticas mais tradicionais de ensino, que Kalantzis e Cope (2012) associam a momentos característicos da educação didática, tem espaço na sala de aula de hoje. No excerto a seguir, a professora Larissa afirma a necessidades desses momentos durante as aulas.

*PS: Mas tem aula que realmente a gente vai ter que trazer no quadro, um exercício, por exemplo, tem no livro aqui oh... Esse livro o que eu faço com ele, eu trabalho uma página aqui, depois eu venho outra na frente, não é nada linear. Até porque agora, o que que eu quero? Tô trabalhando com eles... Eu aproveito alguns assuntos... Eu comecei essa semana com uma turma a questão de profissões, carreiras, então qual é a intenção? Levar a uma reflexão, até porque tem alunos que estão no terceiro e não tem ideia, né? E esse ano já é o ENEM.*

*PS: E o que que eu posso aproveitar do livro, alguma coisa... De repente se o meu foco é vocabulário eu vou e busco a parte de vocabulário. (Grifos meus)*

Segundo Kalantzis e Cope (2012), as práticas mais tradicionais podem servir como método útil em momentos em que os alunos precisam memorizar vocabulário de uma língua

estrangeira, a tabela periódica dos elementos ou fórmulas matemáticas, por exemplo, ou adentrar um ramo do conhecimento que lhes é totalmente desconhecido. Em outras palavras, essas práticas continuam presentes em sala de aula, entretanto, são utilizadas apenas como método suplementar para atingir objetivos educacionais específicos.

Ao compararem os métodos de ensino e o formato das aulas de inglês da professora Larissa com experiências prévias em outras instituições, os licenciandos apontaram que a forma de ensinar da professora é inovadora e diversificada, como se pode observar nos excertos abaixo:

*L: Bom, o método que a professora Larissa utiliza ele é para mim inovador, por que os outros eram só repetição, né? É bem distante do que eu já tinha visto, tem mais peso do que eu tinha visto, porque me mostrou que tem várias metodologias, tem várias formas de ensinar e eu gostei mais desse jeito.*

*D: Eu acho que ela está assim ajudando bastante porque é uma experiência nova, é um tipo de aula que eu nunca tive. [...] A experiência do meu ensino médio com a da professora foi bem diferente. Tipo eu tinha um professor e era baseado em tradução, tinha um trabalho, era tradução e tinham uma nota. Não tinha essa dinâmica que o aluno tem, aqui eles participam, fazem seminário, eles gostavam de fazer aqueles seminários. Eu não tive isso. [...] Então foi bem bem bem diferente mesmo do que eu tive.*

*A: Eu tive aulas de inglês no ensino fundamental e não vi nenhuma semelhança, tenho tido aulas de inglês no NEL (curso de inglês da UEMS), lá dá para perceber bastante aproximação dessas aulas daqui com as aulas de lá, do NEL. Mas durante a minha formação, durante a escola que eu tive, não tem nenhuma proximidade. [...] No NEL mesmo dá pra perceber bastante semelhança, dos letramentos críticos. [...] eu aprendi aqui coisas que eu não aprendi no NEL [...] Durante as aulas, as explicações dela deu para absorver bastante conteúdos que eu não consegui absorver no NEL, que eu não consegui pegar no NEL ou que não deu pra passar no NEL, por exemplo.*

*R: Então, temas da atualidade, assim, são bem bacanas, trabalhar isso desperta interesse dos alunos, né? E até trabalhando com as multimodalidades, fazendo isso de diversas formas, com textos, vídeo, música, acho bem legal essa questão. [...] Eu vejo assim, que pra cada turma tem uma adaptação, né? O professor faz o planejamento tudo, e assim o que contribuiu dela para a minha formação é assim como que ela trata em relação a trabalhos e notas tudinho, como que ela vai avaliar os alunos, não apenas dando uma prova assim e uma nota, como é convencional na sala de aula. Mas todo o processo avaliativo no decorrer do bimestre no caso, é uma forma de avaliar diferente, com outros professores talvez não seja dessa forma, passam a prova e aí o que eles colocam ali não tem como avaliar o aluno, a experiência, o contato com o aluno. Aí o que eu vi com a professora é, avalia diferente, avalia o trabalho, o esforço dos alunos. (Grifos meus)*

Nos trechos acima, os licenciandos comentam sobre as diferentes formas e estilos de ensinar da professora supervisora. A licencianda Lidiany enfatiza o fato de Larissa utilizar diferentes metodologias em sua aula. Débora e André mencionam nunca terem tido aulas de

inglês semelhantes às da professora supervisora. A diferença apontada por Rhullielton diz respeito aos temas tratados nas aulas, ao uso de textos multimodais e às diversificadas formas de avaliar os alunos. Ressalto que esses comentários vão ao encontro da opinião dos alunos de Larissa em relação às suas aulas, conforme ilustro a seguir com comentários de dois de seus alunos do terceiro ano do Ensino Médio:

*E1: Então esse é o meu primeiro ano tendo aula com ela e é um método diferente e eu na minha opinião muito mais eficaz, eu me interessei pela aula.*

*E2: o professor anterior era diferente, esse é o primeiro ano que eu estou estudando com a Larissa então é bem diferente porque ela fala inglês com a gente coisa que o outro professor não fazia ele ficava insistindo em decorar e passar exercício a Larissa da uma aula dinâmica, slides é bem mais interessante.*

Assim como os licenciandos, os alunos de Larissa também enfatizam que as aulas da professora se diferenciam de experiências prévias. Os principais aspectos apontados por ambos os grupos relacionam-se à postura da professora na condução das aulas e às diferentes metodologias empregadas no processo.

### **2.3.1.3 Aspectos da formação cidadã, crítica e ética**

Dentre as características da prática pedagógica da professora Larissa, os licenciandos destacaram sua constante preocupação em contribuir para a formação do senso de cidadania de seus alunos. Como se pode observar nos excertos a seguir.

*L: (...) toda aula dela tem um tema que é relacionado à parte social do aluno, então ela tenta, mesmo com todo o conteúdo que ela tem que passar, ela se preocupa com a parte social e em ensinar para aquele aluno aquilo que é importante pra vida dele, as decisões que toma, pra saúde, tudo! Pra vida dele e pra gente também.*

*A: O aspecto crítico, o aspecto de opinião, conteúdo também aliado a esse aspecto, tem sido muito válido, tem sido muito colocado, acho que é isso! [...] Não tem uma aula, em todas as aulas eles dão a opinião deles, não tem uma aula mais ou menos não, todas as aulas eles tem sua opinião, eles são provocados.*

Nesses excertos, Lidiany e André enfatizam que as aulas da professora são contextualizadas e voltadas à formação cidadã, crítica e ética dos estudantes, conforme sugerem as OCEM-LE (BRASIL, 2006). As aulas de Língua Inglesa são, segundo Duboc (2014), um espaço propício à formação crítica e ética dos alunos. Neste sentido, a autora questiona os conteúdos, as habilidades e as estratégias e postura docente mais apropriada para as aulas de inglês no contexto atual e, com base em debates de teóricos e propostas curriculares atuais, ela propõe os seguintes aspectos:

trabalho com temas relevantes e atuais para o aluno; o uso de exemplos que fazem sentido para o aluno; a ênfase ao texto e não á gramática; o trabalho com gêneros discursivos variados; o ensino da gramática de forma contextualizada (ou seja, partindo dos textos); a reflexão sobre a língua; o trabalho contextualizado de vocabulário e de pronúncia; o trabalho integrado de habilidades (orais, escritas e/ou multimodais); a inclusão de variações linguísticas, mostrando as diferenças entre as nações e dentro de uma mesma nação; a inclusão de aspectos culturais sem cair na armadilha dos estereótipos, generalizações e categorizações; a percepção da diversidade sociocultural no mundo, no Brasil e no contexto local dos alunos, num exercício saudável de comparação e contraste; a ênfase à formação crítica, reflexiva e cidadã do aluno, como forma de contribuirmos para a redução da violência (DUBOC, 2014, p. 211).

Compartilhei esse trecho do trabalho de Duboc (2014) com os licenciandos e com a professora Larissa em nosso grupo fechado no *Facebook*. Em reunião de planejamento posterior a essa publicação, os licenciandos comentaram que diversos desses aspectos estavam sendo contemplados nas aulas planejadas pelo grupo. Conforme já apontado neste capítulo, as propostas das aulas previam a discussão de temas relevantes e atuais para os estudantes e o ensino da gramática de modo contextualizado. Além disso, as atividades visavam o desenvolvimento de habilidades orais, escritas e multimodais de forma integrada e contemplavam a abordagem de aspectos sociais e culturais, a fim de propiciar aos alunos formação crítica, reflexiva e cidadã.

Durante o processo de formação dos licenciandos, a professora Larissa enfatizou que ao ministrar aulas nessa perspectiva, o objetivo do professor não deve ser mudar a opinião dos alunos, mas levá-los a uma reflexão. Essas propostas de ensino, de acordo com Menezes de Souza (2010) podem resultar no desenvolvimento da consciência crítica, ou seja, levar os alunos além do pensamento ingênuo e do senso comum, já que proporcionam reflexões e ampliação de perspectivas.

#### **2.3.1.4 Os ambientes de aprendizagem**

Os alunos são expostos o tempo todo a textos projetados de modo cada vez mais multimodal, o que requer a aprendizagem dos *designs* de textos multimodais. Tendo em vista as diferentes necessidades de aprendizagem que surgem em razão da multimodalidade, os autores Cope e Kalantzis (2012, p. 11, tradução minha) sugerem que o professor se sinta confortável com “espaços de aprendizagem que não são apenas planos de aula, livros, cadernos de exercícios, mas são todas essas coisas com um olhar e sentir mais semelhante a

redes sociais e *sites de blogs*<sup>44</sup>. Notei, durante as aulas e seções de planejamento, que a professora Larissa frequentemente propõe atividades nessa perspectiva, a exemplo da proposta descrita a seguir:

*PS: Que nem a gente tá pensando lá, terceiro ano, a rede social. Então, antes disso, a gente tem que fazer uma aula com alguma discussão sobre redes sociais, porque todos tem Facebook, a maioria aberto. Todo mundo enxerga tudo, não tem nenhum cuidado, né? A gente primeiro trabalha com isso e depois eles vão se cadastrar [...] Tem o Interpals também, que o objetivo é a língua, né? Então a gente vai trabalhar com esse projeto, é muito dez. Dá um trabalho... porque você tem que acompanhar os alunos, você tem que olhar o perfil deles. Mas é muito bom porque eles têm o porquê de fazer a escrita, a leitura, se eles não sabem uma palavra, eles vão ter que ir atrás. [...] o Interpals, que que é o Interpals? Ele é igual um Facebook, uma rede social, que objetivo é trabalhar o inglês, é a prática do inglês. Né, só que eu falei... [...] tem gente com má fé, né? Eu falei vocês vão ter que ter essa autonomia e responsabilidade de selecionar um amigo, ou faz uma rede de amigos como você vai sentindo.*

No excerto acima, observo que o objetivo da professora é que os alunos aprendam a Língua Inglesa, entretanto, o ambiente de aprendizagem não está restrito à sala e horário de aula. Esse tipo de trabalho, segundo Cope e Kalantzis (2012, p. 12, tradução minha), “sem problema algum, será integrado ao longo do tempo, bem como espaço, já que as interações de aprendizagem continuam fora do horário e entre a casa e a escola<sup>45</sup>”. Nessa perspectiva, segundo os autores, as relações de aprendizagem são ressignificadas e os alunos encorajados a construir seus próprios conhecimentos em um ambiente de aprendizagem que apoia relações ‘laterais’ e a negociação de diferenças locais e globais. Nesse mesmo raciocínio, Takaki e Santana (2014, p. 62) defendem que

aprender e ensinar, ensinar e aprender, não depende necessariamente de idade, gênero, etnia, raça, classe social, posição que o cidadão ocupa na sociedade. Diferente da prática escolar tradicional que requer a verticalização de saberes e ensino, pois somente os legitimados a ensinar é que o fazem, na vida diária essa relação apresenta-se mais diluída, evidenciando, assim, formas horizontais de ensino-aprendizagem.

Essas propostas estendem a aprendizagem para além das paredes da sala de aula tradicional. A relação entre aprendizagem e ambientes físicos é discutida por Kalantzis e Cope (2012). Segundo os autores, esses ambientes expressam significados arquitetônicos, ou seja, são *designs* espaciais que moldam a maneira como as pessoas se relacionam entre si.

<sup>44</sup> [...] learning spaces that are not just lesson plans, nor textbooks, nor student workbook but are all these things, with a look and feel more like social networking or blogging sites.

<sup>45</sup> And their work will be seamlessly integrated across time as well as space, as learning interactions continue out-of-hours and between home and school.

Apresento a seguir alguns comentários da professora Larissa e do licenciando Rhullielton sobre o uso de diferentes espaços para as aulas e suas implicações:

*PS: Mas eu falo, a minha aula é um dia aqui um dia ali, eles já estão até acostumados de tanto que...eles falam: -Hoje a nossa aula é na sala de vídeo? Eu falo: -Hoje não! Então eles dizem: - Hoje a aula vai ser diferente.*

*PS: Eu adoro usar essa sala, até porque o aluno, ele entra diferente, né? Muda o ambiente, não fica sempre aquelas mesmas carteiras, eles sentam numa disposição diferente, eu acho assim, é bem mais interessante.*

*R: Nas salas de tecnologia eles participaram mais, assim, bastante. Na sala de aula também, até porque a professora trabalha de uma forma diferente, sempre passando vídeos, pedindo para eles participarem, cada um dando sua opinião. Naquela do Interpals acho que foi a que mais despertou interesse. (Grifos meus)*

Nos excertos acima, a professora e o licenciando apontam que os alunos são mais participativos nas aulas ministradas na sala de tecnologia. Interpreto que isso ocorre, pois, conforme sugerem Kalantzis e Cope (2012), ambientes de aprendizagem mais flexíveis tendem a diminuir a força das hierarquias. Ambientes com essas características, além de encorajar os estudantes a participarem mais ativamente de seus processos de aprendizagem, permite também o desenvolvimento de práticas colaborativas entre os estudantes.

### **2.3.1.5 Alunos como *co-designers* da aprendizagem**

Na sala de aula tradicional no modelo de educação de massa e institucionalizada, os alunos são vistos como recebedores e absorvedores de conhecimento. Aprender nesse contexto consiste em memorizar e absorver regras, fatos e apresentar respostas decoradas sem ao menos compreendê-las (KALANTZIS; COPE, 2008). Entretanto, para os dias de hoje, busca-se, por meio de uma aprendizagem muito mais ativa, que os alunos sejam capazes de identificar os conhecimentos que lhes são necessários e criá-los de forma autônoma ou colaborativamente (KALANTZIS; COPE, 2008). Desse modo, nesta subseção, discorro a respeito da importância de os alunos desempenharem papel ativo em seus processos de aprendizagens.

O papel do aluno é discutido por Cope e Kalantzis (2012) em três perspectivas educacionais: a didática, a autêntica e a transformativa. Na educação didática, os alunos são relativamente impotentes para criar seus próprios conhecimentos ou atuar de forma autônoma em razão do saldo de agência permitido a eles. Em contrapartida, a educação autêntica tem como princípios que os alunos tenham um papel mais ativo em seus processos de aprendizagem e que essa aprendizagem seja conectada a suas experiências de vida. Esse

modelo é mais focado no estudante e em uma compreensão internalizada dos conteúdos em vez de mera repetição de respostas “corretas”. No terceiro modelo, a educação transformativa, o foco está no aprendiz e na aprendizagem, desse modo, sua proposta é transformar as oportunidades da vida dos estudantes e desempenhar um papel ativo na mudança de suas condições sociais.

Na educação transformativa, ocorre uma mudança no equilíbrio de agências nas relações de aprendizagem. Nessa perspectiva, o aluno é incentivado a construir seu próprio conhecimento em um ambiente de aprendizagem propício a trabalhar com outras pessoas (colegas, pais e membros da comunidade) em relações horizontais de construção de conhecimento (COPE; KALANTZIS, 2012). Por meio dessas relações, espera-se que o aluno negocie diferenças locais e globais, estendendo a amplitude e o alcance da sua educação para além das paredes da sala de aula tradicional. Sobre esse assunto, apresento o relato da licencianda Débora a respeito da relação entre a professora Larissa e seus alunos:

*D: [...] a postura dela é ótima dentro da sala, você vê que os alunos respeitam e assim..., eles interagem com ela, **uma troca de experiências dentro da sala**, eu acho que a postura dela dentro de sala é ótima, uma postura assim de espelho, sabe? Pra gente, na minha formação, tem a professora Larissa que foi assim, daquela maneira, sabe? Na relação com os alunos e como supervisora também foi ótima, porque ela dá ideias para a gente, ajuda na nossa postura no estágio, o que a gente tá fazendo, o que a gente não tá fazendo, só pontos positivos. (Grifos meus)*

Ao longo do processo de formação, tive a oportunidade de assistir a aulas ministradas pela professora supervisora, portanto, concordo com o relato de Débora de que havia “uma troca de experiências dentro da sala”. Isso porque o ambiente de aprendizagem criado pela professora era propício para que os alunos trabalhassem com ela e com os colegas na construção de seus conhecimentos. Permitir aos alunos mais agência e apoiar novas relações entre os alunos e os seus ambientes de aprendizagem, segundo Cope e Kalantzis (2012), pode resultar em algo não alcançado até agora na história moderna da educação institucionalizada de massa.

O equilíbrio de agência é uma das dimensões discutidas por Kalantzis e Cope (2008) na proposta do *New Learning*. Segundo os autores, esse equilíbrio refere-se à combinação das subjetividades de professores e alunos durante o processo de aprendizagem. Esse equilíbrio implica que os alunos sejam mais produtores do que receptores de conhecimento e os professores responsáveis por planejar a aprendizagem.

A importância de os alunos desempenharem um papel ativo na construção de seus conhecimentos é enfatizada por Freire (1997). Na visão do autor, os aprendizes devem se

perceber não apenas como objetos, mas também sujeitos nesse processo que é influenciado pela sua identidade sociocultural. Ainda segundo Freire (1997, p. 46),

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto.

A defesa de Freire (1997) consiste em, por meio da prática educativo-crítica, proporcionar condições para que o aluno se assuma como ser pensante e criador em suas relações, não apenas com os professores, mas também com os outros alunos. Nessa mesma perspectiva, Kalantzis e Cope (2008) argumentam que os alunos não sejam somente criadores de conhecimento, mas que compartilhem os frutos de sua criatividade com outros alunos. Desse modo, a aprendizagem de um se torna uma fonte de aprendizagem para outros alunos, em um processo de partilha de conhecimentos e aprendizagem colaborativa.

Durante uma de nossas seções de planejamento, a professora supervisora destacou para os licenciandos a importância de “dar uma condição para ele [o aluno], dar uma autonomia”. Proceder dessa forma, segundo a professora, permite que alunos ajam como protagonistas de seus processos de aprendizagem. Nos trechos transcritos abaixo, identifico sua preocupação de as aulas não serem focadas apenas no professor.

*PS: Eu pensei na elaboração de uma apresentação por eles, o que que acontece, senão eles ficam muito só no professor, sempre o professor, sempre o professor fala, sempre o professor traz uma música, sempre o professor conduz a aula, e eu gosto de dar um desafio pra eles também, a prática. [...] Eles podem estudar por conta e não fica só o professor falando, o professor dando a resposta.*

Essa forma de aprender foca no aprendiz e em suas necessidades de aprendizagem mais do que nos conhecimentos transmitidos pelos livros e pelo professor. Segundo Kalantzis e Cope (2008), vai além da transmissão de um conjunto de habilidades, envolve formar um tipo de pessoa profundamente conhecedora, capaz de aprender de diferentes formas e em diferentes contextos. Nesse mesmo raciocínio, Menezes de Souza (2000) ressalta que é mais importante o aprendiz ser capaz de buscar o saber em constante mudança do que dominar um conteúdo fixo. O autor acrescenta que ‘saber aprender’ amplia as possibilidades do aprendiz, pois implica saber lidar com a fonte de informação e transformar essa informação em saber de acordo com suas necessidades. Nessa mesma perspectiva, Kalantzis e Cope (2008) apontam que à medida que os estudantes desenvolvem o conhecimento dos conteúdos, também



desenvolvem o conhecimento sobre como aprendem. Em outras palavras, os aprendizes não são apenas *co-designers* de conhecimento, mas também *co-designers* da aprendizagem.

### 2.3.2 A negociação de saberes entre os participantes da pesquisa

*Professora Larissa: Eu acho bem positivo ter alguém [licenciandos] na escola que tá estudando! Até os alunos têm muito respeito por eles, conhecem, eles perguntam, confiam neles também. Às vezes eu não tô por perto, eles perguntam pros estagiários, então assim, é positivo porque eles estão em contato com as matérias da faculdade, né? Que faz quanto tempo que eu não leio, então eles podem também, essa troca, escola-faculdade, faculdade-escola, eu tenho certeza que eles podem acrescentar várias coisas aqui na escola!*

Início esta subseção com um recorte da entrevista concedida pela professora Larissa no encerramento das atividades da etapa investigada do Subprojeto Letras – Inglês do PIBID. No trecho apresentado acima, a fala da professora aponta para uma questão sobre a qual refleti ao longo de toda a pesquisa, a relação entre a pluralidade de conhecimentos heterogêneos. Noto, no excerto, que a professora valoriza os conhecimentos trazidos pelos licenciandos e vislumbra a possibilidade de troca de saberes. Larissa enfatiza também que tanto os conhecimentos oriundos da universidade podem contribuir com a escola, quanto os conhecimentos da escola podem contribuir para a universidade<sup>46</sup>.

Remeto essa reflexão às considerações de Rancière (2007) a respeito da igualdade das inteligências. A partir da premissa da igualdade dos seres, o autor aponta que a compreensão de que somos essencialmente iguais permite a compreensão mútua, a transformação das relações dos indivíduos, bem como seu desenvolvimento. Nessa perspectiva, a desigualdade da inteligência consiste na crença de que os superiores de inteligência são aqueles que por meio de sua formação se apropriaram de saberes institucionalizados. Essa superioridade da inteligência é apontada por Rancière (2007) como fictícia, uma vez que foi convencionalizada pelo contexto social para estabelecer padrões, valores e normas para uma sociedade. A partir dessas reflexões, nesta subseção, discorro a respeito das relações e da negociação de saberes entre os participantes desta pesquisa baseada em Rancière (2007), Santos (2010), Maciel (2013a; 2014a), Mignolo (2000), dentre outros.

Conforme mencionado anteriormente neste trabalho, baseado no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos e as interações entre eles, Santos (2010) propõe o

---

<sup>46</sup> Essa visão da professora vai ao encontro dos objetivos do Pibid, uma vez que o Programa visa tanto a fomentar a iniciação à docência de estudantes dos cursos de licenciatura de Instituições de Educação Superior quanto a contribuir para a formação continuada dos professores da educação básica.

conceito de ecologia de saberes. Essa ecologia consiste, segundo o autor, em “um conjunto de epistemologias que partem da possibilidade da diversidade e da globalização contra-hegemônicas e pretendem contribuir para as credibilizar e fortalecer” (ibid., p. 154). No contexto desta pesquisa, noto os conhecimentos não institucionalizados validados em duas diferentes perspectivas. A primeira diz respeito à postura da professora em abrir mão dos privilégios concedidos pela posição que ocupa e validar os conhecimentos trazidos pelos licenciandos. Em contextos mais tradicionais, possivelmente, esses saberes não seriam valorizados, e os licenciandos poderiam ser considerados não aptos a fazerem sugestões e interferirem nas escolhas da professora, em razão de ainda estarem em processo de formação profissional. Presumo que essa postura da professora contribuiu para que os licenciandos pudessem perceber-se como sujeitos de seu processo de formação docente. Remeto à defesa de Freire (1997) de que os indivíduos desempenhem papel ativo na construção de conhecimento e percebam-se não apenas como objetos, mas também sujeitos em suas relações de aprendizagem.

O segundo aspecto, diz respeito à posição tradicionalmente reconhecida como privilegiada que ocupo como pesquisadora por estar vinculada à universidade, instituição que representa o ‘saber válido’. Embora estivesse nessa posição, conforme mencionado anteriormente, não tive como objetivo silenciar as vozes dos demais participantes ou apresentar respostas prontas e soluções para os impasses da escola e das salas de aula. O que se pretendeu foi a escuta sensível na busca por compreender o contexto do outro e perceber como interfere nas leituras e sentidos construídos (MACIEL, 2014a).

Nesse sentido, apresento alguns excertos em que identifico características das relações e negociação de saberes ao longo da investigação. Nos trechos abaixo, a professora Larissa ressalta a importância das contribuições dos licenciandos para o planejamento das aulas:

*PS: Como já está pronto para esse mês, os próximos vocês podem me ajudar... Ah professora eu conheço essa música que tem esse conteúdo, ou tem um videozinho interessante, tá? Até porque mais pra frente eu quero trabalhar a questão de discriminação, então tem algo assim bem interessante, ou algumas perguntas relacionadas a isso. Assim... uma ajuda para elaborar uma aula. O que que vocês acham?*

*PS: Até porque às vezes eu monto uma aula, que que seria interessante, às vezes você enxerga de uma maneira diferente, você tem uma outra ideia, você tem um outro vídeo e eu nunca vou saber assim, por isso eu acho legal assim, a minha aula passa pra você se você tiver alguma coisa a mais para acrescentar, uma sugestão, passa pra ela...*

*PS: A gente tem que preparar para o próximo bimestre [...] Porque aí seria interessante vocês participarem do planejamento porque vocês têm um monte de ideias.*

*PS: E assim, sugestões também, eu acho importante. Até porque às vezes vocês têm uma visão que eu não estou tendo, né? Fiquem à vontade.*

Esses excertos ilustram os vários momentos em que a professora incentivou a participação ativa dos licenciandos durante as reuniões do grupo, seja por meio de sugestões e ideias para as aulas ou de opiniões sobre suas propostas. Essa postura reflete o reconhecimento e a valorização da infinita pluralidade dos saberes que, segundo Santos (2010), contribui para a realização de ações verdadeiramente emancipatórias.

A valorização dos saberes dos licenciandos levou à criação de um ambiente de formação propício à emergência de diferentes vozes. Saliento que, nos primeiros encontros do grupo, os licenciandos falavam pouco, talvez por pensarem que estavam ali apenas para aprender ouvindo e observando a supervisora. Entretanto, ao perceberem que seus conhecimentos e experiências eram valorizados, mostraram-se mais seguros e participativos. Sobre esse aspecto, apresento alguns excertos em que os licenciandos discorrem a respeito da receptividade a seus saberes por parte da professora:

*D: Ah, ela sempre foi aberta a isso, um ponto ótimo, **porque a gente trazia e ela estava aberta a receber as nossas escolhas**. Ela sempre esteve aberta a receber o que a gente tava falando ou as sugestões, isso!*

*A: É uma atitude democrática, acredito que ela tem essa postura no sentido de querer agregar mais [...] **a partir da nossa fala ela quer agregar valor à aula dela, a partir também do que a gente pode contribuir**.*

*A: (Risos) Eu particularmente enquanto acadêmico, e tem também a questão do inglês que eu comecei a aprender ano passado, de fato, de certo modo me senti um pouco inibido sim no começo, mas é lógico que é uma nova experiência, é algo novo que veio agregar realmente! Veio agregar valor, veio agregar conhecimento, veio agregar assim, prática. Mas no começo eu me senti inibido sim, em todo o tempo (aula e planejamento), é tudo novo, né? Eu nunca tive isso! Nada assim que com a vivência a gente não vá derrubando, nada que, não é um monstro de sete cabeças, **a gente vai, e a vivência, de tá junto e tá elaborando uma aula em conjunto**. (Grifos meus)*

Conforme apontado pelos licenciandos nos excertos acima, todos participávamos das discussões e as decisões eram tomadas de forma coletiva. Em relação a minha participação no grupo, apresento a seguir trechos em que licenciandos e professora tecem alguns comentários:

*R: Foi ótima, ajudou bastante a gente. Porque assim, às vezes passa um tema aí a gente fica sem ideia, aí você ajuda bastante nessa questão.*

*PS: Eu acho também muito positiva, até porque você tem muitas ideias, né? Você já deu aula também, então você não é aquela pessoa que simplesmente tá estudando, mas nunca esteve na sala de aula. Por que acontece isso! Então você traz muita coisa, muito material, até pra eles também, né? Uma pessoa, uma profissional, que eles podem também até se espelham, ver o jeito que você trabalhou. Então assim, você simplesmente terminei a faculdade, tô fazendo um mestrado, de repente não teria muita coisa para acrescentar, mais teoria. Mas*

*você é uma pessoa que nos ajuda muito! E a gente fica muito a vontade com a sua presença também!*

*D: Ah eu acho que foi positiva também, porque você tava sempre com suas ideias, sempre trazendo uma coisa nova. No começo a gente fica inseguro mesmo, porque tem uma pessoa que tá avaliando a professora e a gente. (risos)*

*P: Avaliando?*

*D: é tipo tá avaliando, tá cuidando, pela sua postura e tudo, a gente fica preocupada. (risos) eu fico. Mas assim, foi sempre ótimo, sempre contribuiu, sempre mandou tudo ali pra eu ler, pra eu fazer o meu trabalho, foi muito positivo. (Grifos meus)*

De modo geral, eu me sentia bastante à vontade e sempre participava das discussões nas reuniões de planejamentos. Entretanto, conforme observo nos relatos acima, embora em alguns momentos (presencialmente ou via grupo fechado do *Facebook*) tivesse compartilhado algumas considerações teóricas, minha maior contribuição, segundo eles, consistiu no que denominaram “ideias” para aulas. Essas ideias foram sugestões de temas, atividades e materiais, um reflexo, certamente, de minhas leituras e experiências em sala de aula.

A professora Larissa aponta como um aspecto positivo o fato de eu não ser uma pesquisadora sem experiência em sala de aula e demonstra acreditar na possibilidade de essa vivência me permitir um olhar mais sensível ao seu contexto. Identifico ainda na fala da professora uma crítica ao pesquisador que, conforme aponta Maciel (2013a), adentra a escola com a intenção de levar respostas prontas e soluções, mesmo desconhecendo o contexto. Nesse mesmo excerto, interpreto a partir do seguinte comentário “então assim, você simplesmente terminei a faculdade, tô fazendo um mestrado, de repente não teria muita coisa para acrescentar, mais teoria”, as expectativas da professora em relação à universidade. Posso inferir que se trata de uma tentativa da professora de expressar que a escola tem expectativas em relação à universidade por algo que vá além de teorias, como ações voltadas para o contexto.

Outra questão que me chama a atenção diz respeito à insegurança inicial exposta pela licencianda Débora. Conforme relatado por ela esse sentimento estava associado à percepção que ela teve de que eu [pesquisadora] participava das reuniões do grupo e das aulas com o objetivo de avaliar a professora e os licenciandos. Associo esse sentimento à discussão de Rancière (2007) e Santos (2010) quanto à hierarquização que resulta da valorização dos conhecimentos institucionalizados e que leva à desigualdade e à exclusão. Um sentimento que surgiu, embora em momento algum alguém tenha mencionado que eu estava ali para avaliá-los.

De modo geral, em programas de formação de professores com características ‘tradicionais’ é comum que se preservem relações hierárquicas de conhecimento, de

experiência ou de liderança (MACIEL, 2014a). Isso ocorre, de acordo com Santos (2010, p. 137), em razão de “as formas privilegiadas do conhecimento conferem [irem] privilégios extra-cognitivos (sociais, políticos, culturais) a quem as detém”. Nessa perspectiva, a posição hierárquica dos participantes determina seus papéis ao longo dos processos de formação.

Remeto ainda a relação entre os diferentes saberes, no contexto desta pesquisa, à crítica de Mignolo (2000) à colonialidade do poder e aos processos de subalternização de saberes, povos e culturas. O autor defende o resgate de saberes silenciados por meio da *gnose liminar*, uma reflexão crítica, que segundo ele, é “razão subalterna se esforçando para trazer para o primeiro plano a força e criatividade dos saberes subalternizados” (MIGNOLO, 2000, p. 13). A compreensão da relação entre esses saberes, de acordo com Mignolo (2000, p. 110), é fundamental para o *pensamento marginal*, “um outro modo de pensar”, realizado a partir das “margens”. Esse pensamento, segundo o autor, pode possibilitar a emergência de vozes, línguas e culturas sem que outras precisem ser silenciadas ou excluídas.

Esse pensamento age a partir e entre as várias histórias locais e que redefine a geopolítica do conhecimento. Remetendo ao contexto investigado, considero importante destacar que o olhar para o contexto escolar é que aponta o rumo das escolhas do grupo. Percebo que, segundo discutido por Mignolo (2000), os ditos saberes hegemônicos são confrontados pelos saberes subalternos, em outras palavras, em vez de os saberes científicos serem a principal diretriz para planejamento das aulas, são as necessidades do contexto.

No encerramento das atividades do grupo, realizei entrevista com os participantes. Desse modo, apresento a seguir as impressões dos licenciandos em relação às características da formação docente da qual participaram e à postura da professora na condução do grupo:

*L: Bom, a elaboração nós fizemos em conjunto, a gente participou do planejamento dela. Então assim, eu me sentia até valorizada quando eu participava do planejamento, porque em outras oportunidades eu não tive essa possibilidade, né? Então assim, eu gostei, eu não sabia como funciona. Porque um dos meus medos era não saber isso, então ela me mostrou várias coisas pequenas, mas que são importantes no planejamento, na condução da sala de aula, que eu não sabia, que eu não imaginava que era daquela forma. Mas, é... foi muito bom assim.*

*A: A gente senta, a gente planeja tudo junto, é tudo de comum acordo e as escolhas que ela tem feito, lógico ela leva em conta as experiências dela, né? Aquilo que ela tem vivido na escola, que ela tem praticado ao longo dos anos, e a gente concorda em relação a isso, porque a gente entende que está na prática aqui, a gente tá se formando, mas não que a nossa opinião também não seja válida. Em todo tempo ela tem levado também em conta a nossa opinião e o que a gente pode trazer de bom para a aula. (Grifos meus)*

Como posso depreender dos excertos acima, a possibilidade de participar do planejamento, não apenas como observadores, mas emitir opiniões e sugerir temas e

atividades, foi avaliada como positiva pelos licenciandos. Um dos participantes acrescentou que teve a percepção de que a professora supervisora tinha a intenção de realmente prepará-los para a sala de aula.

*L: Ela que deu a direção, então a postura dela foi assim de uma líder, mas que de certa forma nos permitia algumas coisas que outras professoras e outros programas não permitem. Então, assim, ela foi nos orientando, né? **Acho que a intenção dela foi nos preparar realmente para a sala de aula, então, fundamental.***

*D: A gente teve as escolhas, daí nós trouxemos alguns materiais, ela dava algumas dicas de material, a gente trazia também, a gente ajudou no planejamento. O planejamento também nunca tinha feito nada, em nenhuma matéria na faculdade, mas na prática é bem diferente, é bem melhor você ver como é que faz o planejamento, dia tal tema tal e vamos aplicar isso, dava certo. **A experiência que a gente teve foi que a gente pode participar, trazer nossas ideias, trazer material, ela também dava algumas ideias pra gente de como a gente fazer esse planejamento, de como que pode ser feito.** [...]Acho que eu dou conta de fazer um planejamento sozinha, planejamento eu acho que sim. É igual eu falei as ideias às vezes parece que elas não tão encaixando, mas acho q tá melhorando.*

*A: A gente senta, a gente planeja tudo junto, é tudo de comum acordo e as escolhas que ela tem feito, lógico ela leva em conta as experiências dela, né? Aquilo que ela tem vivido na escola, que ela tem praticado ao longo dos anos, e a gente concorda em relação a isso, porque a gente entende que está na prática aqui, a gente tá se formando, mas não que a nossa opinião também não seja válida. Em todo tempo ela tem levado também em conta a nossa opinião e o que a gente pode trazer de bom para a aula. (Grifos meus)*

A partir dos excertos apresentados, interpreto que foi o enfraquecimento da hierarquia pesquisadora e pesquisada e professora supervisora e licenciandos que permitiu o desenvolvimento de um trabalho colaborativo. Segundo Takaki (2012, p. 88), esse enfraquecimento de hierarquia ocorre na fissura dos diálogos e abre espaço para “para práticas colaborativas, éticas e políticas que melhorem as vidas de ambos e da coletividade”. Atribuo a emergência e o compartilhamento de saberes que contribuíram para a produção das aulas à atenuação de hierarquia observada na relação pesquisadora, professora e licenciandos. Nesse mesmo raciocínio, Freire (1987, p. 78) defende

*Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo. É através deste que se opera a superação de que resulta um termo novo: não mais educador do educando, não mais educando do educador, mas educador-educando com educando-educador. Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa.*

Associo esse diálogo sugerido por Freire (1987) à defesa de Rancière (2007) pelo reconhecimento e valorização dos diferentes saberes. No contexto investigado, os conhecimentos institucionalizados são valorizados, entretanto, não silenciam os saberes originários da escola. A professora é receptiva aos saberes dos licenciandos e da pesquisadora,

entretanto, são os conhecimentos locais que determinam o que será ensinado durante as aulas. A pesquisadora não adentra a escola com o objetivo de ensinar os demais participantes, nem os licenciandos apenas aprendem, a professora, a relação permite trocas pelas quais todos ensinam e aprendem durante todo o processo. Um modelo que contraria uma lógica tradicional de formação de professores. Os conhecimentos da professora da escola contribuem para a formação dos licenciandos e da pesquisadora sobre ensinar inglês na escola pública.

Ao abordamos a formação de professores, segundo Maciel (2014a), o conceito de emancipação ganha centralidade. Com base nos argumentos de Rancière (2010) e Biesta (2010), o autor discute um trabalho de formação de professores que considere o aspecto local em que a emancipação não está relacionada em um pensamento vertical ao se considerar o outro. Nesse sentido, o autor aponta que

O processo de emancipação, por sua vez, estaria na ação crítica de explorar alternativas e não no propósito de se buscar uma verdade e uma autenticidade. Por essa ótica, os conceitos [verdade e autenticidade] são considerados questionáveis e, por conseguinte, entende a verdade como contingente, complexa, dinâmica e situada. Essa nova lógica poderia também estar relacionada ao aspecto de desconstrução que visa questionar o que temos como certo, para então perceber o que se faz singular, contingente e produto de restrições arbitrárias. Valoriza-se, nesse caso, a pluralidade e a multiplicidade de explicações para os fatos, para os eventos, para as interrelações e para os domínios de diferença (MACIEL, 2014b, p. 263).

Nessa perspectiva, segundo Maciel (2013a, p. 144), “a ação crítica estaria relacionada em se perceber algo que representa apenas uma faceta das várias possibilidades”. De acordo com esse raciocínio, “não é papel do emancipador [pesquisador] libertar o outro [professor], mas expô-lo a uma oportunidade igual, experimental para todos [inclusive para o próprio pesquisador]” (MACIEL, 2013a, p. 144). Essa perspectiva, segundo o autor, corresponde à noção de emancipação revisitada, que tem por objetivo “empoderar os alunos [professores] a ter controle de suas próprias agendas educacionais”, conforme apontado por Biesta (2010, p. 78).

Baseado em Rancière (2010), Maciel (2014b, p. 263) aponta ainda que “a premissa da emancipação visa a tornar os indivíduos independentes e autônomos, que pensem por si mesmos, que fazem seus próprios julgamentos e que cheguem a suas próprias conclusões”. Nesse caso, “a emancipação não é feita para, mas por pessoas, ou seja, nós nos emancipamos”, em um processo em que segundo o autor, pesquisador e professor “assumem papéis em direção a uma lógica de igualdade, construção de agência e autoempoderamento” (ibid., p. 266).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Quando percebemos a complexidade do mundo, nós temos a obrigação de pensar em novas formas de atuação.”  
(MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 287)

As transformações no mundo contemporâneo nos diferentes âmbitos da sociedade geraram novas demandas no que se refere à formação de alunos e professores. Menezes de Souza (2011) afirma que as complexidades com que nos deparamos nesse cenário apontam para constantes reflexões sobre a prática docente e para a busca de novas formas de atuação. Essas foram questões que me motivaram a realizar este trabalho que teve como foco investigar a formação de professores de inglês em contexto de escola pública. Conforme descrito na introdução, nesta pesquisa, acompanhei os processos de formação de quatro licenciandos do curso de Letras participantes de um Subprojeto da UEMS vinculado ao Pibid. Saliento, mais uma vez, que eles foram orientados e supervisionados por uma professora de uma escola da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul que participou de formação continuada baseada nas teorias de letramentos.

### **O processo de construção da dissertação**

Quando iniciei este trabalho, tinha a percepção de que teria controle sobre o andamento da pesquisa e que ela seria desenvolvida em etapas previamente planejadas. Em outras palavras, imaginava que a pesquisa estivesse restrita aos objetivos, etapas e prazos estabelecidos. Não previa me deparar com situações que levariam a mudanças nesse planejamento, ou ainda que elas fossem capazes de reconfigurar a estrutura do trabalho tantas vezes, como ocorreu. Ao perceber que não era possível moldar os aspectos emergentes durante a investigação, entreguei-me à pesquisa e desisti de tentar encaixá-la em categorias previamente fixadas. Foi nessa fase, em que abri mão de tentar ter o controle sobre o processo que pude “adentrar silenciosamente a cultura do outro” e vivenciar um processo contínuo de apropriação e transformação, conforme sugere Menezes de Souza (2007, p. 166). Esse agir mais livre e despretenso ampliou minhas possibilidades de aprendizagem e amadurecimento durante o processo colaborativo.

Dentre as consequências das mudanças mencionadas, estão impasses relacionados à definição da metodologia de pesquisa e à categorização dos dados (MARQUES, 2015).



Associo meu desconforto em relação à definição da metodologia a uma percepção, baseada em uma estética textual estruturalista de escrita acadêmica, de que, na concepção de uma pesquisa, essa definição deve preceder as demais etapas. Neste trabalho, entretanto, essa definição ocorreu tardiamente e demandou que eu recorresse a diversos autores para justificar suas características.

Presumo que o anseio do pesquisador por encontrar respostas para suas perguntas e objetivos de pesquisa, pode levá-lo a enxergar e encontrar apenas aquilo que procura. Nesse caso, questões relevantes do contexto investigado podem ser despercebidas e os saberes locais silenciados. Associo esse assunto às constatações de Somerville (2012) a respeito das formas antigas de se conceber pesquisas. A autora afirma que essas formas não são capazes de gerar novos conhecimentos. Como alternativa, ela propõe metodologias emergentes pós-modernas com potencial criativo para geração de novos conhecimentos. Essas metodologias, segundo Somerville (2012), reafirmam o valor da pesquisa qualitativa e, especialmente, as qualidades da emergência frente aos desafios de um cenário de incerteza global.

Ao longo de todo o processo de formação, à medida que emergiam questões relevantes, eu redefinía as perguntas, objetivos e até mesmo o título do trabalho. Encerrada a etapa de coleta dos dados, deparei-me com um segundo impasse, categorizá-los. A gama de aspectos relevantes que emergiu dificultou tanto o recorte quanto a análise dos dados. Especialmente no capítulo 2, as seções e subseções foram reescritas e reordenadas diversas vezes na tentativa de separar os excertos por assuntos afins, difícil tarefa considerando que maior parte deles trazia informações referentes a temas abordados em mais de uma seção. Considero relevante pontuar que maior parte dos dados coletados e transcritos, embora considerados importantes, não foram utilizados no trabalho.

### **As implicações da pesquisa**

No encerramento das atividades da etapa investigada do Subprojeto Letras-Inglês, pedi aos licenciandos comentarem a experiência de participar do Pibid. Seguem trechos das entrevistas:

*D: Eu acho que o projeto foi muito bom para ter essa experiência, que eu nunca tive nada, então foi assim o que abriu as portas, pra escola, pra ver como que é, eu acho que foi um ponto positivo participar do projeto. Foi uma boa escolha que eu fiz esse ano, foi ter me inscrito e participado, uma escolha bem feita. Abriu mais uma*

***porta pro que eu quero, um passo a mais para o que eu vou fazer no futuro, foi ótimo!***

*L: Eu acredito que ultrapassou as minhas expectativas, porque eu aprendi coisas novas, né? Eu vi que não é só um jeito que existe, que a gente pode inovar, que a gente pode trazer outros temas, assuntos, coisas novas para a sala de aula. Que a gente pode colocar isso, é...fazer um paralelo com a vida do estudante, né? Se preocupar com a parte social também.*

*R: É bem interessante e já contribui para as nossas escolhas futuras, né? De como nós vamos fazer mais pra frente, eu me sinto feliz dessa parte de poder dar opinião, de poder participar tudinho. [...] é bem ousado da professora fazer isso, assim é, a gente tá ainda em formação, não tem uma vivência com a sala de aula, agora que a gente tá tendo esse contato e ainda não dando aula, [...] assim é uma coragem que a professora coloca, é uma responsabilidade que a gente tem de também buscar os temas tudinho.*

*A: Hoje eu penso que um professor, ele deve provocar mais, deve perguntar mais, ele não deve dar uma palestra, no gênero de dar uma palestra de aula, né? É onde eu tinha essa ideia e agora isso tem mudado um pouco, com certa resistência minha porque eu não consigo vislumbrar essa aula muito provocadora, provocativa no aluno, né? Mas acho que agora dá para começar a mudar essa concepção e tentar praticar num segundo momento. [...] Eu ainda não sei como fazer isso! (Grifos meus)*

Observo nos trechos acima que, para Débora participar do programa foi uma boa experiência, pois possibilitou adentrar o contexto escolar, o que segundo ela representou mais um passo para a profissão que pretende exercer. Lidiany mencionou que aprendeu coisas novas durante o processo de formação, dentre as quais destacou a possibilidade de “inovar”, levando para a sala de aula temas e assuntos que permitam aos estudantes diferentes formas de aprendizagem e transformação social. Rhullielton enfatizou que participar de um planejamento colaborativo de aulas foi uma experiência interessante e que contribuirá para escolhas futuras em sua prática docente. Já André refletiu sobre o perfil do professor para o cenário atual, um profissional que não apenas transmite informações aos alunos, mas que lhes permite participar ativamente de seus processos de aprendizagem. Esses comentários refletem algumas das questões que foram objeto de análise e discussão neste trabalho, a exemplo do foco das aulas, da reconfiguração das relações em sala de aula e da formação e agência docente. Além dos aspectos apontados pelos licenciandos, considero que os resultados deste trabalho podem suscitar reflexões sobre a formação de professores nos seguintes aspectos: A

valorização da ecologia de saberes, que tem como premissa o reconhecimento de uma pluralidade de formas de conhecimento (SANTOS, 2010), em contexto de formação de professores, pode resultar em ações colaborativas de construção de sentidos. E, no processo colaborativo, não é papel do pesquisador ‘libertar’ o professor ou “respostas prontas para o contexto que lhe é desconhecido”, mas por meio de uma escuta sensível tentar entender o contexto do outro. E por meio de uma oportunidade igual e experimental para ambos, perceber como o conhecimento local pode interferir nas percepções do pesquisador e vice-versa (MACIEL, 2014a, p. 108).

Por fim, retomo o título deste trabalho, por meio do qual pretendi, desde o início, informar ao leitor que esta dissertação consiste em minhas percepções sobre os processos de formação dos licenciandos e suas interfaces com os pressupostos teóricos dos multiletramentos e com a formação de professores de Língua Inglesa. Ressalto que as proposições apresentadas consistem na minha percepção, por meio de um olhar situado sócio-historicamente (MACIEL, 2014a; MENEZES DE SOUZA, 2011) e, por essa razão, são verdades situadas, contingentes e fracas (VATTIMO, 1985; 2004 *apud* MACIEL, 2013). Por essa razão, são passíveis de outras leituras e interpretações.

## REFERÊNCIAS

AHEARN, L. M. Language and agency. **Annual Review Anthropology**, vol. 30, p 109-137, 2001. Disponível em <http://goo.gl/L8Og04>. Acesso em: janeiro de 2015.

\_\_\_\_\_. Agency. **Journal of Linguistic Anthropology** 9 (1-2):12-15, 2000. Disponível em: <http://goo.gl/au6L8b>. Acesso em: janeiro de 2015.

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

BIESTA, G.J.J. **Good Education in the age of measurement: Ethics, politics and democracy**. London: Paradigm Publishers, 2010.

BIESTA, G.J.J; TEDDER, M.. **How is agency possible? Towards an ecological understanding of agency-as-achievement**. Working paper 5, Exeter: The Learning Lives project, 2006. Disponível em: <http://goo.gl/9GNPB8>. Acesso em: julho de 2015.

\_\_\_\_\_. Agency and learning in the lifecourse: Towards an ecological perspective. **Studies in the Education of Adults**, 39: 132-149, 2007. Disponível em: <https://goo.gl/QK03Zw>. Acesso em: julho de 2015.

BRAEM, B. P. **Einführung in die Gabärdensprache und ihre Erforschung**, 1990.

BRASIL. Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Línguas Estrangeiras. In: **Linguagens, Códigos e Tecnologias**. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: <http://goo.gl/RxeyS3>. Acesso em: julho de 2014.

BRITZMAN, D. **Practice makes practice: A critical study of learning to teach**. Albany, NY: State University of New York Press, 1991.

CAPES. **Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013**. Disponível em: <https://goo.gl/7toXeH>. Acesso em: fevereiro de 2015.

CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives and educational goals of critical reading and critical literacy. **Reading Online**, v. 4, n. 9, 2001. Disponível em: <http://www.readingonline.org/articles/cervetti/> Acesso em: julho de 2014.

COPE, B. KALANTZIS, M. "'Multiliteracies': New Literacies, New Learning." Pp. 105-135 in *Framing Languages and Literacies: Socially Situated Views and Perspectives*, edited by M. R. Hawkins. New York: Routledge, 2013.

\_\_\_\_\_. **Learning by design**. Port Melbourne, Cambridge University Press, 2008.

\_\_\_\_\_. "Multiliteracies": New Literacies, New Learning', *Pedagogies: An International Journal*, 4:3, 164 — 195, 2009. Disponível em: <http://goo.gl/yiQO3V> Acesso em: janeiro de 2015.

\_\_\_\_\_. , and the Learning by Design Project Group. **Learning by Design**, Victorian Schools Innovation Commission & Common Ground, Melbourne, 2005.

\_\_\_\_\_. (Eds.) **Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures**. Routledge: London, 2000.

CRAWSHAW, R. **Intercultural awareness as a component of HE Modern Language courses in the UK**, 2005.

DUBOC, A. P. M. Letramento crítico nas brechas da sala de língua inglesa. In: Nara Hiroko Takaki; Ruberval Franco Maciel. (Org.). **Letramentos em Terra de Paulo Freire**. Campinas: Pontes, 2014.

\_\_\_\_\_. **Atitude Curricular: Letramentos Críticos nas brechas da formação de professores de inglês**. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês do Departamento de Línguas Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo: USP. 2012. 246 f.

\_\_\_\_\_. **O ensino de línguas estrangeiras na contemporaneidade: teorias em prática**. Palestra proferida no VI EPLIMS. Campo Grande, MS, 04 de novembro de 2011.

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

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Tolerância**. São Paulo, Editora Unesp, 2005.

GARCÍA-CANCLINI, N. **Culturas híbridas – Estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: EDUSP, 2008[1989].

GEERTZ, C. **Nova luz sobre a antropologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

GRUENEWALD, D. A.. Foundations of place: a multidisciplinary framework for place-conscious education. **American Educational Research Journal**,40(3), 619–654, 2003.

HARMER, J. **How to Teach English**. An Introduction to the Practice of English Language Teaching. England: Longman, 1998.

JORDÃO, C. M. A posição do professor de inglês no Brasil: hibridismo, identidade e agência. **Rev. Letras & Letras**, v.26, n. 2, p. 427-442, jul-dez. 2010.

\_\_\_\_\_. O que todos sabem... ou não: letramento crítico e questionamento conceitual. **Revista Crop**. Vol. 12, p. 21-46, 2007.

\_\_\_\_\_; FOGAÇA, F. C. Ensino de inglês, letramento crítico e cidadania: um triângulo amoroso bem-sucedido. **Línguas e Letras**, 2007, v. 8, n. 14, p. 79 – 105.

KALANTZIS, M. COPE, B. **New Learning: Elements of a science of education**. Port Melbourne, Cambridge University Press, 2008.

\_\_\_\_\_. **New learning**: Elements of a science of education. Second edition. Port Melbourne, Victoria, 2012.

KARP, I. **Agency and social theory: a review of Giddens**. *American Ethnologist*, 13, p. 131-137, 1986.

KRESS, G. **Multimodality**: a social semiotic approach to contemporary communication. Canada: Routledge, 2010.

\_\_\_\_\_. **Gains and losses**: New forms of texts, knowledge and learning. *Computers and Composition*, 22, 5-22, 2005.

\_\_\_\_\_. **Reading images**: Multimodality, representation and new media, 2003. Disponível em: <http://goo.gl/jsJDP6>. Acesso em: agosto de 2014.

\_\_\_\_\_. **Literacy in the new media age**. London: Routledge Falmer, 2003.

KUMARAVADIVELU, B. **Cultural Globalization and Language Education**. New Haven, CT: Yale University Press, 2008.

LANKSHEAR, C. ; KNOBEL, M.. **New literacies**: Changing knowledge and classroom practice. Buckingham, UK: Open University Press, 2003.

LUKE, A.; FREEBODY, P. Shaping the social practices of reading. In: MUSPRATT, S.; LUKE, A.; FREEBODY, P. (Eds.). **Constructing critical literacies**. St. Leonards: Hampton Press, 1997. p. 185-225.

MACIEL, R.F. Letramento crítico das políticas linguísticas e a formação de professores de línguas. In: Nara Hiroko Takaki; Ruberval Franco Maciel. (Org.). **Letramentos em Terra de Paulo Freire**. Campinas: Pontes, 2014a.

\_\_\_\_\_. "Eu sei o que é bom pra você!" A lógica da emancipação revisitada e a formação de professores. **Novos letramentos, formação de professores e ensino de língua inglesa**. 1ed. Maceió: Udufal, 2014b, v. 1, p. 247-268.

\_\_\_\_\_. **Negociando e reconstruindo conhecimentos e práticas locais**: os documentos oficiais e a formação de professores de inglês. Tese [Doutorado]. Programa em Estudos Linguísticos e Literário de Inglês. USP, 2013a.

\_\_\_\_\_. Eu sei o que é bom pra você! A lógica da emancipação revisitada e a formação de professores. In: ZACCHI, V. J.; TAVARES, R. **Novos letramentos, novos olhares**: formação de professores e ensino de língua inglesa, 2013b.

MARQUES, N. **Da formação continuada aos momentos de tensão em sala de aula de uma escola pública em Campo Grande-MS**: uma perspectiva rizomática. 2015. Dissertação

(Mestrado em Letras) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2015.

MATTOS, A. M. A.; VALÉRIO, K. M.. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 10, n. 1, p. 135-158, 2010.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Entering a culture quietly: Writing and cultural survival in indigenous education in Brazil. In S. Makoni and A. Pennycook (eds). **Disinventing and reconstituting languages** (pp. 135-169). Bristol: Multilingual matters, 2007.

\_\_\_\_\_. **Perspectivas Críticas para o Ensino de Línguas**, 2010. Disponível em: <https://goo.gl/yHz0iM>. Acesso em: janeiro de 2015.

\_\_\_\_\_. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R. F.; ARAUJO, V. A (Org.) **Formação inicial de professores de línguas: expandindo perspectivas**. São Paulo: Paco Editorial, 2011.

\_\_\_\_\_. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética? In: JORDÃO, C.M., MARTINEZ, J.Z., HALU, R.C. (orgs.). **Formação “desformatada”:** práticas com professores de língua inglesa. Campinas: Pontes Editores, p. 279-303, 2011.

MIGNOLO, W. D. **Local histories/global designs: coloniality, subaltern knowledges and border thinking**. Princeton, NJ: Princeton University Press, 2000.

\_\_\_\_\_. **Histórias locais/projetos globais**. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

MILLER, I. K. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In: LOPES, L. P. da M. (org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola, pp. 99-121, 2013.

MIZAN, S. Letramento visual na mídia In: Nara Hiroko Takaki; Ruberval Franco Maciel. (Org.). **Letramentos em Terra de Paulo Freire**. Campinas: Pontes, 2014.

MONTE MÓR, W. M. **Caderno de Orientações Didáticas para EJA: Línguas Estrangeiras**. 1. ed. São Paulo: SME, 2010. vol. 1. 146 p. Disponível em: <http://goo.gl/TfSXFd>. Acesso em: agosto de 2014.

\_\_\_\_\_. Eu e o outro: imagens refletidas. Um estudo sobre identidade e alteridade na percepção das culturas, **Interfaces** nº8. Rio Grande: FURG/ABECAN, 2008, p 161-180.

\_\_\_\_\_. Investigating critical literacy at the university in Brazil. **Critical Literacy: Theories and Practices**, v. 1, n. 1, p. 41-51, 2007. Disponível em: <http://goo.gl/gmyy9e>. Acesso em: dezembro de 2014.

\_\_\_\_\_. **Reading Dogville in Brazil: Image, Language and Critical Literacy**. Language and Intercultural Communication, vol. 6, n. 2, 2006.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma – reformar o pensamento.** Tradução de Eloá Jacobina. 5. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

\_\_\_\_\_. **Ciência com consciência.** Tradução: Maria de Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória – Ed. Revista e modificada pelo autor 8ª ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MULIK, K.B. **O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID) como espaço de formação continuada de professores de Língua Inglesa.** Curitiba: UFPR. Dissertação (Mestrado), 2014.

NORTON, B. **Identity, Literacy, and English-Language Teaching.** IATEFL. Cardiff, 2009. Disponível em: <http://goo.gl/lyiQfG>. Acesso em: fevereiro de 2015.

PRIESTLEY, M.; BIESTA, G.J.J.; ROBINSON, S.. **Understanding teacher agency: The importance of relationships.** A paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Vancouver, Canada, 13-17, April 2012. Disponível em: <http://goo.gl/PLbMle>. Acesso em: maio de 2015.

RAJAGOPALAN, K. Entrevista à Revista Eletrônica ALAB - Associação de Linguística Aplicada no Brasil: Ponderações sobre linguística aplicada, política linguística e ensino aprendizagem. **Revista de Letras Norte@mentos – Revista de Estudos Linguísticos e Literários.** Edição 08 – Estudos Linguísticos 2011/02.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante: Cinco lições sobre a emancipação intelectual.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

\_\_\_\_\_. A new logic of emancipation. In: BINGHAM, C.; BIESTA, G.J.J.; RANCIÈRE, J. (eds.). Jacques Rancière: **Education, Truth, emancipation.** London: Continuum, 2010.

Richards, J.; Rodgers, T. **Approaches and Methods in Language Teaching: A Description and Analysis.** Cambridge: University Press, 1986.

ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, R. (Org.). **Escola Conectada, os multiletramentos e as TICs.** São Paulo: Parábola, 2013.

SANTOS, B. S. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política.** São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes.** In: Santos BS, Meneses MP, organizadores. **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez; 2010. p. 31-83.



SILVA, S. B. **Da técnica à crítica**: contribuições dos letramentos críticos para a formação de professores de língua inglesa. Porto Alegre: Editora da Oficina, 2012.

SMITH, L. **Decolonizing Methodologies**: Research and Indigenous Peoples. New York, NY: Zed Books 2012. viii, 240 pp.

SNYDER, I. **The literacy wars**: why teaching children to read and write is a battleground in Australia. Australia: Allen & Unwin, 2008.

SOMERVILLE, M. **Postmodern emergence**. In: International Journal of Qualitative Studies in Education. Vol. 20, n. 2, March/April, 2007, p. 225-243.

\_\_\_\_\_. The critical power of place. In: SR Steinberg & GS Cannella (eds), **Critical Qualitative Research Reader**. p. 67-81. New York: Peter Lang, 2012.

STOKES, S. Visual Literacy in Teaching and Learning: A Literature Perspective. **Electronic Journal for the Integration of Technology in Education**, 1, 10-19, 2001. Disponível em: <http://goo.gl/mtrV5b> . Acesso em: junho de 2015.

TAKAKI, N. H. Da metodologia de pesquisa em letramentos e sociedade para a ética: implicações na formação continuada da comunidade científica. **Polifonia**, Cuiabá, MT, v. 19, n. 25, p. 87-110, jan/jul, 2012.

\_\_\_\_\_; SANTANA, F. B. Entendendo os novos letramentos da perspectiva educacional: foco nas práticas sociais diárias. **Revista Diálogos Interdisciplinares - GEPPFIP**, Aquidauana, v. 1, n. 1, p. 52-66, out. 2014.

\_\_\_\_\_. Ética pelo diálogo em meio aos letramentos: perspectivas para pesquisas de formação de alunos e professores de línguas. **Calidoscópico**, v.11, n.1, p. 53-62, jan/abr, 2013.

TODD, S. **Learning from the Other**: Levinas, psychoanalysis, and ethical possibilities in education. New York: Suny Press, 2003.

**ANEXOS****ANEXO 1****CRONOGRAMA DE ATIVIDADES**

As atividades desenvolvidas durante a execução da primeira fase do Subprojeto Letras – Inglês das quais participei durante esta pesquisa foram realizadas conforme indicação na tabela abaixo.

<b>Encontros</b>	<b>Datas</b>
Lançamento do Subprojeto na escola	10/04/2014
Reunião com os licenciandos (UEMS)	22/04/2014
Planejamento 1	30/04/2014
Planejamento 2	04/06/2014
Planejamento 3	23/07/2014
Aulas	30/07/2014
Aulas	31/07/2014
Aulas	01/08/2014
Planejamento 4	10/09/2014
Planejamento 5	10/10/2014
Entrevistas	11/12/2014

**ANEXO 2**  
**QUESTIONÁRIO**

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

- 1) Você considera importante saber inglês? Por quê?
- 2) Como se aprende inglês?
- 3) O que é ser professor de inglês?
- 4) Qual é a função da escola na vida das pessoas? E do inglês?
- 5) O que as pessoas precisam aprender na escola? E nas aulas de inglês?
- 6) Quais são os objetivos do ensino de inglês na escola pública?
- 7) O que devemos ensinar nas aulas de inglês na escola?
- 8) Onde e como os alunos vão usar o que aprendem?
- 9) Quais são os documentos oficiais que norteiam o ensino de Língua Inglesa?
- 10) Como você pensa que saber inglês vai influenciar a vida dos alunos?
- 11) Que inglês (tipo de inglês) os alunos precisam aprender para participar da sociedade, serem integrados em um mundo globalizado?
- 12) Qual é o papel do professor para preparar o seu aluno para viver em uma sociedade que está mudando tanto (mudanças tecnológicas, etc)?
- 13) Em sua opinião como deveria ser o ensino de inglês?
- 14) Quais são as principais barreiras encontradas?
- 15) Levando em conta as novas teorias de letramento que tem estudado fale sobre como você vê a relação TEORIA e PRÁTICA.
- 16) Fale um pouco sobre sua formação:
- 17) Algum comentário, dúvida ou questionamento?

### ANEXO 3

#### ROTEIRO DE ENTREVISTA – Estagiários

##### **- Sobre o programa.**

1. Como você avalia a sua experiência como participante do projeto PIBID em relação a sua formação como professor de inglês?
2. Em que pontos essa experiência se aproxima ou se distancia de outras experiências que você teve com aulas de inglês em outras instituições?
3. O que diria em relação às expectativas que tinha antes de iniciarem as atividades?
4. Comente sua experiência de ministrar aulas e atuação durante no programa.

##### **-Sobre a professora-supervisora.**

5. Como avalia o papel/atuação da professora supervisora no seu processo de formação?

##### **-Sobre o planejamento das aulas.**

6. Comente a atuação e escolhas feitas pela professora supervisora na elaboração e condução das aulas?
7. Como avalia a postura da professora de permitir que os estagiários participassem dessas escolhas durante os planejamentos?
8. Comente sobre a relação teoria e prática durante o processo?

##### **-Sobre as aulas.**

9. Quais aspectos da formação dos alunos vêm sendo contemplados nas aulas de Inglês que assistiu e ministrou nos últimos meses?
10. Quais foram as aulas, atividades ou temas em que os alunos mais se engajaram ou participaram?
11. Como você se sente ao considerar atuar como professor, fazendo suas próprias escolhas, planejamentos e ministrando aulas?
12. Gostaria de fazer algum comentário?

13. Como avalia minha participação (pesquisadora) no processo?

### **ROTEIRO DE ENTREVISTA – Professora supervisora**

1. Como você avalia sua atuação e papel de formadora no Programa?
2. Que tipo de relação houve entre você e os estagiários durante o processo de elaboração e ministração de aulas?
3. Como avalia a presença dos pibidianos na escola e nas aulas?
4. Como avalia minha participação (pesquisadora) no processo?

## ANEXO 4

### REFERENCIAL CURRICULAR DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL

#### ENSINO MÉDIO – 2008

#### LÍNGUA ESTRANGEIRA LÍNGUA INGLESA

#### COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

- Analisar e interpretar no contexto da interlocução.
- Reconhecer recursos expressivos das linguagens.
- Identificar manifestações culturais no eixo temporal, reconhecendo momentos de tradição e ruptura.
- Emitir juízo crítico sobre as manifestações culturais.
- Identificar-se como usuário e interlocutor de linguagens que estruturam uma identidade cultural própria.
- Analisar metalinguisticamente as diversas linguagens.
- Ser capaz de compreender e produzir enunciados corretos e apropriados a seus contextos em língua estrangeira, fazendo uso de competências gramaticais, estratégicas, sociolinguísticas e discursivas.
- Saber distinguir norma culta de linguagem informal e, especialmente, os contextos de uso em que uma e outra devem ser empregadas. O uso de gírias é apropriado, desde que o contexto assim o permita. É importante, pois selecionar vocabulário adequado para uso oral e escrito, a partir de um repertório que se amplia gradualmente ao longo dos três anos de curso.
- Relacionar textos e seus contextos por meio da análise dos recursos expressivos da linguagem verbal, segundo intenção, época, local e estatuto dos interlocutores, fatores de intertextualidades e tecnologias disponíveis.
- Perceber características quanto à produção dos enunciados, os quais são reflexo da forma de ser e pensar de quem os produziu.
- Perceber o texto como um todo coeso e coerente, no qual certas expressões e vocábulos são empregados em razão de aspectos socioculturais inerentes à ideia que se quer comunicar. A percepção da coerência e da coesão textuais dar-se-á pela aquisição de competências e habilidades conquistadas em atividades de decodificação e interpretação de elementos intrínsecos à estrutura textual: conectivos (*linkers*), ordenação frasal (*word order*), uso de expressões idiomáticas, de *phrasal verbs* e de vocabulário adequado ao contexto comunicativo como por exemplo, o emprego de palavras ligadas ao avanço tecnológico ou vocábulos próprios da esfera da informática.
- Compreender que a finalidade última da análise estrutural e organizacional da língua é dar suporte à comunicação efetiva e prática – ou seja, a produção de sentido é a meta final dos atos de linguagem, quer se empreguem estratégias verbais, que não-verbais.
- Perceber que o domínio de idiomas estrangeiros no Ensino Médio, ainda que se dê de forma parcial, permite o acesso a informações diversificadas, a outras culturas e a realidades de diferentes grupos sociais.

## SEGUNDO ANO

### 1º BIMESTRE

- Prepositions: in, on, for, from
- Prepositions: on, near, along, with, from, of, off, through, into, to, out, of, across, beyond, at
- Possessive pronouns
- Possessive case
- To belong to
- Text comprehension

### 2º BIMESTRE

- Past tense of regular verbs
- Irregular verbs (infinitive – past tense – participle)
- Past tense of irregular verbs
- Emprego de do, does, did, didn't

### 3º BIMESTRE

- Forma negative: emprego de don't / doesn't
- Forma interrogativa no passado: emprego de did
- Forma negativa no passado: did not (didn't)
- Future tense: affirmative, negative and interrogative form
- Conditional tense: affirmative, negative and interrogative form
- Emprego do if

### 4º BIMESTRE

- Personal Pronoun: objective case
- Degree of adjectives
- Indefinites – Use of much / many / little / few
- Question tag (com verbos auxiliares)
- Question tag (com verbos não auxiliares)
- Question tag: future
- Prepositions

## TERCEIRO ANO

### 1º BIMESTRE

- Prepositions (preposições e locuções prepositivas)
- Comparative forms of adjectives
- Superlative forms of adjectives
- Future with going to
- Future with present continuous

### 2º BIMESTRE

- Future with Will
- Conditional: Would
- Past continuous tense
- Modal verbs: must, have to, can, may, should, ought to
- Present perfect tense
- Present perfect tense and Simple past contrasted
- Present perfect tense with since or for
- Present perfect tense continuous

### 3º BIMESTRE

- Reflexive Pronouns – Reciprocal Pronouns
- Past Perfect
- Relative Pronouns (emprego dos principais relativos)
- Passive Voice (voz passiva e agente da passiva)
- Emprego de since, for, also, too
- Adverbs: place, doubt, affirmation, intensity
- Adverbs: time, manner, frequency

### 4º BIMESTRE

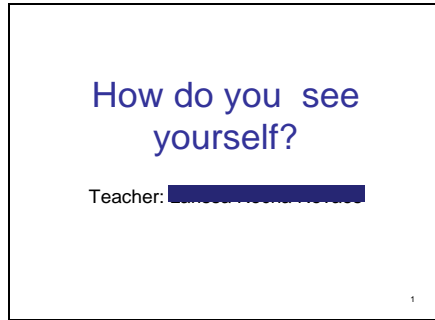
- Verbs: say – tell
- Direct and indirect speech
- Gerund
- Revision



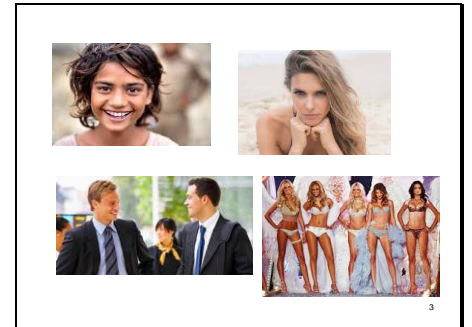
ANEXO 5

SLIDES DA AULA “HOW DO YOU SEE YOURSELF”

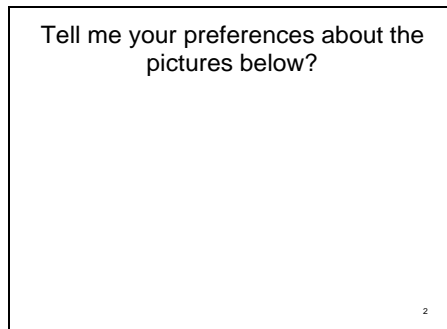
Slide 1



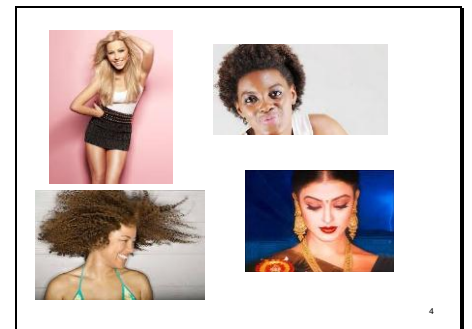
Slide 3



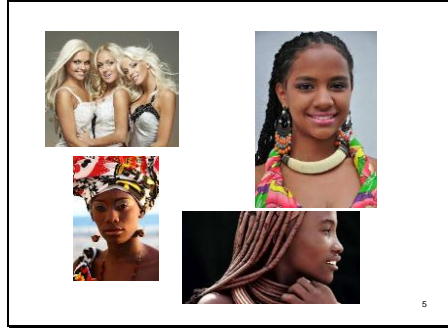
Slide 2



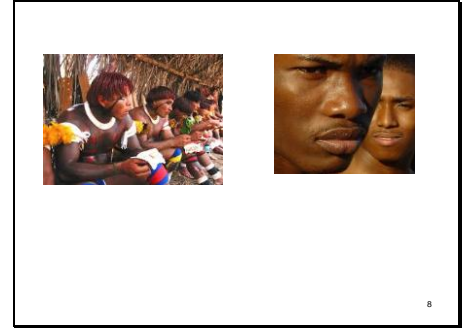
Slide 4



Slide 5



Slide 8



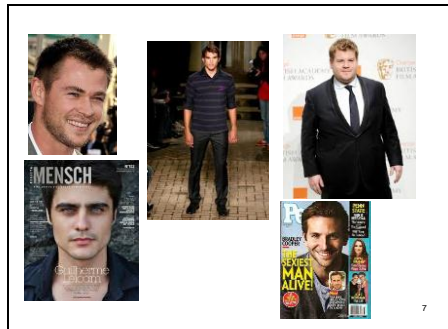
Slide 6



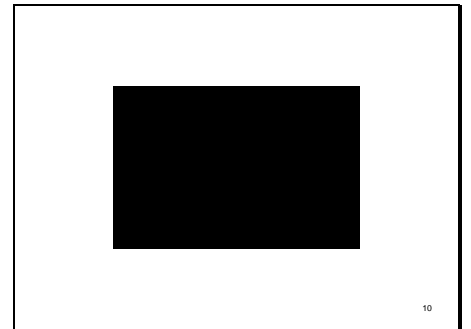
Slide 9

Let's watch this video and discuss

Slide 7



Slide 10



Slide 11

Describe the people in the video

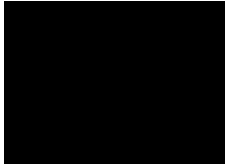
11

Slide 14

What conclusion can we get from the people showed in the videos?

14


Slide 12



12

Slide 15

What is the ideal body imposed on us by the media?




15

Slide 13

What can the video show to us?

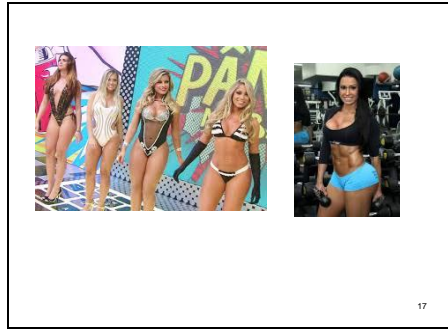
13

Slide 16



16

Slide 17



Slide 20

### Eating Disorders

Anorexia, bulimia, and binge eating disorder – include extreme emotions, attitudes, and behaviors surrounding weight and food issues. Eating disorders are serious emotional and physical problems that can have life-threatening consequences for females and males.

20

Slide 18


What can be the consequences of the media in this aspect?

18

Slide 21

### Anorexia Nervosa

- Inadequate food intake leading to a weight that is too low.
- Intense fear of weight gain, obsession with weight and persistent behavior to prevent weight gain.
- Self-esteem related to body image.-




21

Slide 19

At least 50,000 individuals in the world will die as a direct of their eating disorder

- [www.edcatalogue.com/eating-disorder-statistics/](http://www.edcatalogue.com/eating-disorder-statistics/)




19

Slide 22

### Bulimia Nervosa

- Frequent episodes of consuming very large amount of food followed by behaviors to prevent weight gain, such as vomiting.
- Self-esteem overly related to body image.

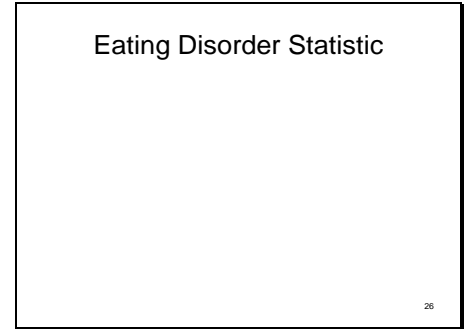


22

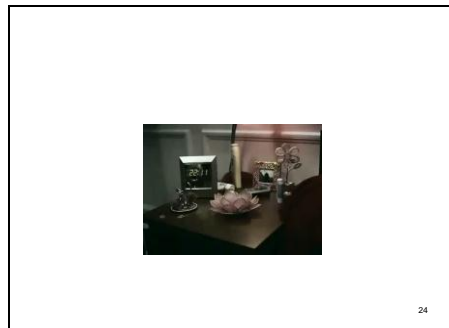
Slide 23



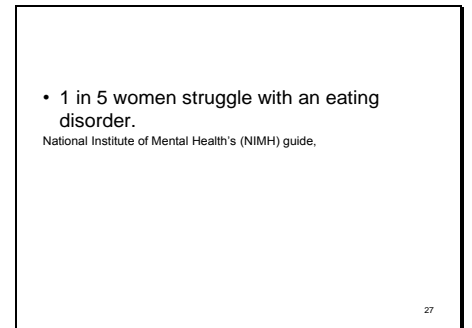
Slide 26



Slide 24



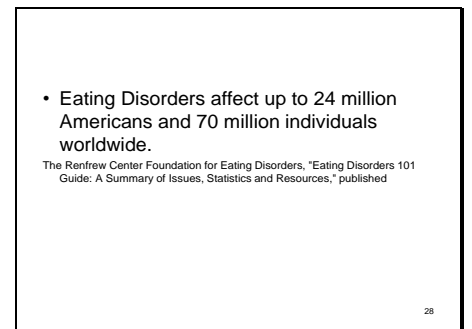
Slide 27



Slide 25



Slide 28



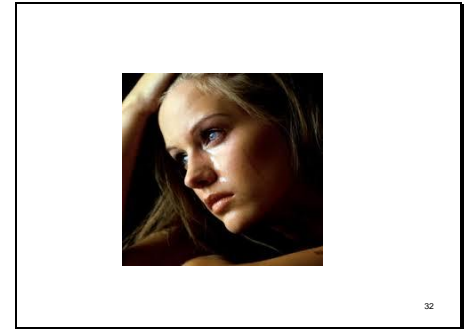
Slide 29

- 90 % of those who have eating disorders are women between the ages of 12 and 25.

Mental Health Services Administration, The Center for Mental Health Services, offices of the US Department of Health and Human Services.


29

Slide 32



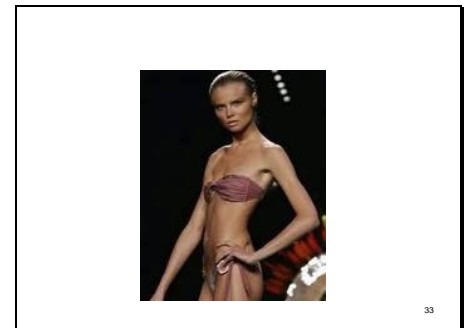
Slide 30

What kind of problems can a eating disorder cause?

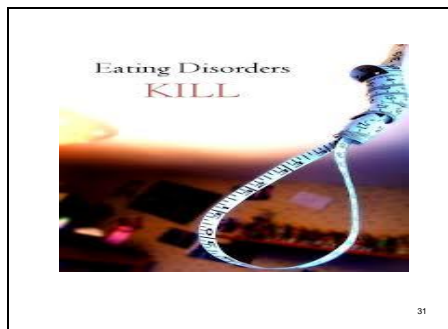


30

Slide 33



Slide 31



Slide 34



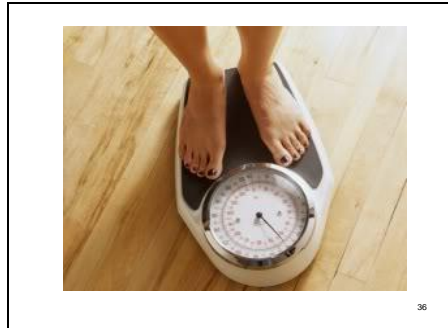
Slide 35



Slide 38



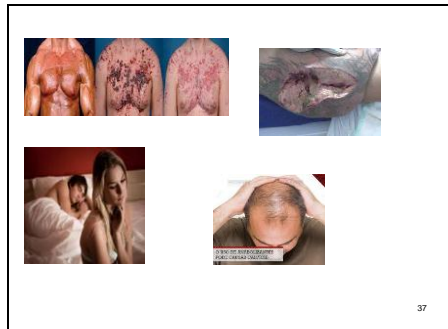
Slide 36



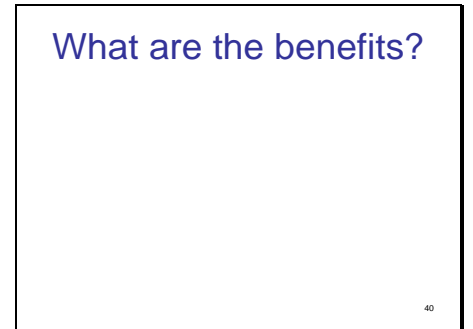
Slide 39



Slide 37



Slide 40



Slide 41

**Task:**

- Based on these reflections, we are going to elaborate a Health Guide. Using the content we will learn and the discussion we had.


41

Slide 42

Song: Pretty Hurts (Beyonce)

42

Slide 43



43