

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS: CULTURA, EDUCAÇÃO E
LINGUAGENS

OTALMIR DA ROCHA GOMES JÚNIOR

GÊNEROS COMO MEGAINSTRUMENTOS NO ENSINO DE *LINGUACULTURA*
ESTRANGEIRA: por uma pedagogia na perspectiva dos multiletramentos

Vitória da Conquista – BA

2016

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS: CULTURA, EDUCAÇÃO E
LINGUAGENS

OTALMIR DA ROCHA GOMES JÚNIOR

GÊNEROS COMO MEGAINSTRUMENTOS NO ENSINO DE *LINGUACULTURA*
ESTRANGEIRA: por uma pedagogia na perspectiva dos multiletramentos

Vitória da Conquista – BA

2016

G612g Gomes Júnior, Otalmir da Rocha.

Gêneros como megainstrumentos no ensino de *linguacultura* estrangeira: por uma pedagogia na perspectiva dos multiletramentos. / Otalmir da Rocha Gomes Júnior, 2016.

143f.

Orientador (a): Dr. Claudia Vivien Carvalho de Oliveira Soares.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-graduação em Letras: cultura, educação e linguagens. Vitória da Conquista, 2016.

Inclui referências.

1. Linguacultura. 2. Gênero. 3. Multiletramento. 4. Ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira. I. Soares, Claudia Vivien Carvalho de Oliveira. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós - Graduação em Letras: cultura, educação e linguagens. III. T.

CDD: 427

Catálogo na fonte: Juliana Teixeira de Assunção- CRB - 5/54-P

UESB – Campus Vitória da Conquista -

**GÊNEROS COMO MEGAINSTRUMENTOS NO ENSINO DE *LINGUACULTURA*
ESTRANGEIRA: por uma pedagogia na perspectiva dos multiletramentos**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de mestre em Letras.

Orientadora: Prof^a Dr^a Claudia Vivien Carvalho de Oliveira Soares

Aprovada por:

Prof. Dr. Luciano Rodrigues Lima (UFBA)

Prof. Dr. Diógenes Cândido de Lima (UESB)

Prof^a Dr^a Claudia Vivien Carvalho de O. Soares (UESB)

Vitória da Conquista – BA

2016

“Estamos no mundo não apenas para conhecer o que é,
mas, sobretudo, para fazer ser o que não é.”

(CASTORIADIS)

“To be or not to be, that is the question.”

(SHAKESPEARE)

Dedico este trabalho a minha mãe, Iolanda Querido, que sempre me ajudou a encontrar os caminhos.

E ao Marcor, meu grande companheiro de jornada!

AGRADECIMENTOS

Aos vários ‘tutores metacognitivos’ e ‘pares mais experientes’ que tive a felicidade de encontrar neste percurso:

À Professora Claudia Vivien Carvalho de Oliveira Soares, pela orientação segura e solicitude, pela paciência e compreensão.

Aos Professores Diógenes Cândido de Lima, Kleber Aparecido da Silva e Luciano Rodrigues Lima, pelas leituras e inúmeras contribuições a este trabalho.

Aos professores Cassio Roberto Borges da Silva, Ester Maria de Figueiredo Souza, Fernanda de Castro Modl, Kanavillil Rajagopalan, Lucas Santos Campos, Marília Flores Seixas de Oliveira e Rita de Cássia Mendes Pereira, pelos ensinamentos e exemplos de profissionalismo.

Aos colegas da linha de pesquisa Linguagens e Educação Dayana Junqueira Ayres Silva, Dimas Silva Luz, Emerson Tadeu Cotrim Assunção, Islene dos Santos Roque Benevides, Karine Rebouças de Oliveira Maia, Karolliny Cardoso Pellegrini, Luis Vicente Macieira Costa, Reinaldo Ferreira da Silva, Silvana Fernandes de Andrade e Valdinéia Antunes Alves Ramos, por todos os conhecimentos construídos e compartilhados.

Aos colegas de IFBaiano, em especial os professores Daniela Chagas Oliveira, Ediênio Vieira Farias e Heron Ferreira Souza e a assistente social Cyntia Layane Almeida Gusmão Souza, pelo apoio e amizade.

Ao diretor geral do *campus* Bom Jesus da Lapa do IFBaiano, professor Ariomar Rodrigues dos Santos, por todo o incentivo à qualificação.

A secretaria do PPGCEL, pela presteza no atendimento a tantas solicitações.

A CAPES, pela concessão da bolsa de estudos.

GOMES JUNIOR, Otalmir da Rocha. **GÊNEROS COMO MEGAINSTRUMENTOS NO ENSINO DE LINGUACULTURA ESTRANGEIRA**: por uma pedagogia na perspectiva dos multiletramentos. 2016. 143 f. Dissertação (Mestrado em Letras: Cultura, Educação e Linguagens) – Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens (Dissertação), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2016.

RESUMO

Novos caminhos é o que deseja apontar esta dissertação de mestrado que tem como função precípua a construção de propostas alternativas de trabalho para o ensino de inglês como Língua Estrangeira. O objetivo geral do estudo é analisar como o conceito de gênero pode ser utilizado em uma abordagem inter/multicultural no processo de ensino e aprendizado de *linguacultura* inglesa. Desenvolvida com base nos pressupostos metodológicos da pesquisa-ação, esta pesquisa insere-se no paradigma qualitativo e interpretativo da Linguística Aplicada, na área de Ensino e Aprendizagem de Línguas e traz como principais aportes teóricos a vasta teoria sobre gêneros do discurso, o conceito de *linguacultura*, ou seja, a relação imbricada entre o ensino de línguas e cultura e os estudos sobre multiletramentos (BARBIER 2007, ERICKSON 1990, MOITA LOPES 2006, BAKHTIN 2003, MARCUSCHI 2008, ROJO 2008, KRAMSCH 2007, RISAGER 2005, NEW LONDON GROUP 1996). A pesquisa de campo foi realizada com alunos em formação profissionalizante de nível superior no *campus* Uruçuca do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Baiano e consistiu na construção e aplicação de material didático baseado em um gênero discursivo (o seriado de televisão estadunidense *GLEE*) tendo em vistas à proposição de novas linguagens para a ensino de LE na escola brasileira. A pesquisa propõe uma “pedagogia” e discute a necessidade de a escola tomar a seu cargo os novos letramentos emergentes nas sociedades contemporâneas e de levar em conta a grande variedade de culturas presentes nas salas de aula de um mundo globalizado e caracterizado pela intolerância na convivência com a diversidade cultural e com a alteridade. Como resultados de pesquisa se apresenta as reflexões decorrentes do estudo e uma amostra de material didático construída sobre princípios dos multiletramentos, a saber, prática situada, instrução aberta, enquadramento crítico.

Palavras-chave: gênero; *linguacultura*; multiletramentos; ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira

GOMES JUNIOR, Otalmir da Rocha. **GENRES AS MEGAINSTRUMENTS IN FOREIGN *LANGUACULTURE* TEACHING:** for a pedagogy in the multiliteracies perspective. 2016. 143 f. Master's dissertation (Mestrado em Letras: Cultura, Educação e Linguagens) – Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens (Dissertation), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2016.

ABSTRACT

The primary purpose of this Master's dissertation is to explore new possibilities and to map new paths for the teaching of English as a Foreign Language. In order to do so we propose an analysis of the concept of genre and a discussion of the means by which it may serve in an inter-/multicultural perspective on the learning and teaching of English *languaculture*. Adopting an action-based research methodology, this research conflates with a qualitative and interpretative approach to Applied Linguistics, specifically regarding the learning and teaching of languages. Theoretically it is informed by a significant body of previous research around discourse genres, *languaculture* (the interweaving of language and culture in teaching) and multiliteracies (BARBIER 2007, ERICKSON 1990, MOITA LOPES 2006, BAKHTIN 2003, MARCUSCHI 2008, ROJO 2008, KRAMSCH 2007, RISAGER 2005, NEW LONDON GROUP 1996). The data-gathering was conducted with tertiary vocational students at the Uruçuca Camps of the Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Baiano. The project involved the elaboration and application of didactic materials around the US television show GLEE – here understood as representative of a genre – which provides an opportunity to incorporate new languaging into EFL teaching in Brazilian schools. The research proposes a 'pedagogy' and discusses the need for Brazilian schools to recognize both the need to incorporate emerging socio-cultural literacies into education and to provide for the cultural diversity of the classrooms of a globalized world, too often characterized by intolerance towards difference and otherness. We will present some reflections upon the principle findings of the study and a sample of the materials employed therein which were designed on pillars of multiliteracies theory, that is, situated practice, overt instruction and critical framing.

Keywords: genre; *languaculture*; multiliteracies; EFL teaching and learning

LISTA DE ABREVIATURAS

ASL - Aquisição de Segunda Língua

EFL - *English as a Foreign Language* (Inglês como Língua Estrangeira)

EBTT - Ensino Básico Técnico e Tecnológico

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

INAF - Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional

ISD - Interacionismo Sócio Discursivo

PISA - *Programme for International Student Assessment* (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes)

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

REDA - Regime Especial de Direito Administrativo

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Bases teóricas	18
Figura 2 – Logomarca da série	19
Figura 3 – Relação entre reflexão e ação do professor pesquisador	22
Figura 4 – ASL como sistema complexo	33
Figura 5 – Práticas sociais e esferas de comunicação	64
Figura 6 – Material promocional da série	84

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Alunos do campus Uruçuca por sexo	73
Gráfico 2 – Alunos do campus Uruçuca por idade	74
Gráfico 3 – Tempo de estudo de inglês	74
Gráfico 4 – Navegação na internet por sites e páginas em inglês	75
Gráfico 5 – Jogos em inglês	76
Gráfico 6 – Filmes e programas de TV em inglês	76
Gráfico 7 – Séries de TV em inglês	77
Gráfico 8 – Vídeos no You Tube em inglês	77

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Narrativas de aprendizagem	78
Tabela 2 – Organização geral dos protótipos didáticos	87
Tabela 3 – Quadro-síntese	107

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO I A METODOLOGIA E A EPISTEMOLOGIA	20
1.1 O “DESENHO” DA PESQUISA	20
1.1.1 O método de abordagem	20
1.1.2 Os métodos de procedimento	23
1.1.3 A abrangência sócioespacial, os sujeitos e os instrumentos	28
1.2 O “DESENHO” DO CURSO	28
1.2.1 ISD	28
1.2.2 ASL	30
CAPÍTULO II AS BASES TEÓRICAS	37
2.1 A PESQUISA EM LINGUÍSTICA APLICADA	37
2.1.1 Da <i>Linguística</i> aplicada na Educação à <i>Linguística Aplicada</i> na Educação	37
2.1.2 A LA e o ensino de línguas	40
2.2 OS GÊNEROS COMO MEGAINSTRUMENTOS	42
2.2.1 Gênero: “um conceito que encontrou sua época”	42
2.2.2 Os gêneros do discurso em Bakhtin e a perspectiva dialógica da linguagem	44
2.2.3 A (mega)instrumentalidade do conceito de gênero	47
2.3 O ENSINO DE <i>LINGUACULTURA</i>	49
2.3.1 <i>Linguacultura</i> : a relação entre língua e cultura na LA	50
2.3.2 Interculturalidade e multiculturalismo	52
2.3.3 A (trans)culturalidade do conceito de gênero	55
2.4 A PERSPECTIVA DOS MULTILETRAMENTOS	58
2.4.1 Multiletramentos: desenhando futuros sociais	59
2.4.2 Letramento(s): conceitos preliminares	60
2.4.3 A (multi)centralidade do conceito de gênero	62

CAPÍTULO III A PESQUISA DE CAMPO	67
3.1 O DESENHO DE SENTIDO	67
3.1.1 Desenho disponível: <i>Glee</i>	83
3.1.2 Desenhando: os protótipos didáticos	86
3.1.3 O Redesenhado: a teoria na prática e a prática em teoria	100
CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	114
APÊNDICES	
Apêndice I – GLEE 1 PILOT	120
Apêndice II – GLEE 2 SHOWMANCE	128
Apêndice III – GLEE 3 ACAPELLAS	132
ANEXOS	
Anexo I – Análise diagnóstica	137
Anexo II – Narrativa	139
Anexo III – Eficácia da proposta	140
Anexo IV – TCLE	142

INTRODUÇÃO

Novos caminhos é o que desejo apontar com esta dissertação de mestrado que tem como função precípua a construção de propostas alternativas de trabalho para o ensino de inglês como Língua Estrangeira (doravante LE) na escola brasileira.

Graduado em Letras Modernas e, portanto, habilitado tanto para o ensino de inglês como LE, quanto para o ensino de português como Língua Materna, tenho trabalhado, ao longo de minha carreira como professor, ora com um, ora com outro. Acredito que especialmente duas experiências profissionais são marcantes no meu percurso e que, de alguma forma, me autorizam a ousar pensar o ensino de línguas no contexto da escola brasileira. Trabalhei como professor de inglês em cursos livres (escolas particulares) por quatro anos, nos anos finais da graduação e no começo da minha vida profissional, em Goiânia e São Paulo, nos anos 90; e como professor de inglês (e português) na escola pública por outros seis anos, já no estado da Bahia, nos anos 2000. Costumo dizer que minha trajetória como professor vai de A a Z, uma vez que compreende extremos da nossa realidade educacional: público/privado, metrópole/província, língua materna/língua estrangeira.

Esta pesquisa de mestrado baseia-se, assim, na experiência de, pelo menos, 10 anos de ensino em espaços formais de educação e a justificativa maior e primeira para a sua realização é a necessidade premente, imperiosa de tornar o ensino de LE mais significativo e mais efetivo na escola brasileira. Uma grande inquietação ao longo dos anos de profissão é a percepção de uma triste realidade do nosso sistema educacional: que, ao final de pelo menos sete anos de estudo de uma língua estrangeira, os resultados sejam tão insuficientes; que a maioria dos alunos, após tantos anos de estudo, não possua domínio algum do inglês. Muitos, inclusive, desenvolvem uma verdadeira aversão ao idioma. Há, no entanto, paralelamente, também a percepção de uma minoria que apresenta resultados satisfatórios, compatíveis aos anos de estudo. Essa dupla percepção - do fracasso de uma maioria e do sucesso de uma minoria - me leva a formular os objetivos e questões norteadores desse estudo, cujo objeto é o uso de gêneros (textuais/discursivos; literários/linguísticos) como megainstrumentos no/para o ensino de *linguacultura* estrangeira.

O objetivo geral da pesquisa é, desta forma, analisar como o conceito de gênero pode ser utilizado em uma abordagem inter/multicultural no processo de ensino/aprendizado de inglês como LE. Os objetivos específicos de pesquisa encontram-se listados a seguir:

- Diagnosticar as experiências vividas pelos sujeitos em processos anteriores de aprendizagem de inglês como LE
- “Desenhar” e aplicar material didático baseado em um gênero discursivo específico (a série de TV *Glee*)
- Incluir os conceitos de interculturalidade e multiculturalismo no trabalho didático em questão
- Analisar/discutir o material/trabalho didático com base na pedagogia dos multiletramentos e na centralidade do conceito de gênero

A pesquisa parte de algumas sub-questões que gravitam em torno dos objetivos acima estabelecidos:

- Como trabalhar/abordar o conceito de cultura na aula de LE? No caso específico da língua inglesa, que uma língua corresponde a tantas e tão diversificadas culturas, que/qual cultura ensinar?
- Que tipos de atividades levar para a sala de aula? Que alternativas ao livro didático? Como motivar os alunos? Como o conceito dos multiletramentos pode beneficiar esse trabalho e a escola?
- Como avaliar a eficácia destas proposições didáticas?

Além de objetivos e questões de pesquisa, parto, de três asserções primeiras sobre o conceito de gênero: sua (mega)instrumentalidade, sua (trans)culturalidade e sua (multi)centralidade.

- Os gêneros são instrumentos no (para) o ensino de *linguacultura*: material didático baseado em um gênero específico pode constituir-se em alternativa ao livro didático.
- Um gênero é um artefato cultural: ensinar um gênero é ensinar cultura.
- O gênero como o conceito central dos/nos estudos do letramento: multiletramentos ensejam, portanto, a multicentralidade do conceito de gênero.

Os conceitos que estão sendo mobilizados neste trabalho são provenientes de distintas áreas do conhecimento. Faço referência aqui, mais detalhadamente, em primeira mão, aos três conceitos basilares que estruturam a arquitetura que ora proponho. Apresento estes três

conceitos-chave de que me aproprio e que vão me encaminhar, ao longo do trabalho, a outros tantos conceitos cada.

1) O conceito de gênero em todas as suas dimensões: ao mesmo tempo textual e discursivo, na mesma medida literário e linguístico (BAKHTIN, 2003, 2009; SCHNEUWLY e DOLZ, 2004; FARACO, 2009; MACHADO, 2013; MARCUSCHI, 2008, 2011; ROJO, 2005, 2008, 2012, 2015; RODRIGUES, 2005). Para efeito deste trabalho, estou tratando a série de televisão como um gênero discursivo. Nenhuma das outras dimensões do conceito deve ser desconsiderada, no entanto. Em algum ponto do trabalho, esse que é um gênero discursivo precisa ser encarado também como um gênero textual (o trabalho com o script da série em sala de aula, por exemplo); ao mesmo tempo em que esse que é um gênero linguístico precisa ser encarado também como um gênero literário (o caráter ficcional/poético da série, por exemplo).

2) *Linguacultura* é outro conceito com o qual opero e que me parece especialmente útil para a construção de um novo entendimento da relação entre língua e cultura num mundo globalizado. Proveniente da antropologia, o termo que por um processo de aglutinação busca fundir numa só palavra a imbricada relação entre língua e cultura me encaminha para os conceitos de interculturalidade e multiculturalismo que são usados em meu trabalho didático (KRAMSCH, 2007; RISAGER, 2005; AGAR, 2006; MENDES, 2008; MOTA, 2004; SIQUEIRA, 2012).

3) O conceito de multiletramentos que me conduz ao conceito de multiletrados ao mesmo tempo em que me reconduz ao conceito de multiculturalismo, em um primeiro momento, e, subsequentemente, aos conceitos de prática situada, enquadramento crítico, instrução aberta (e prática transformada) que dão forma à pesquisa de campo (NEW LONDON GROUP, 1996; COPE e KALANTZIS, 2000; LEMKE, 2010; ROJO, 2012, 2015).

Além destes, que denomino basilares, refiro-me, neste trabalho, a inúmeros outros conceitos de forma mais incidental. Procuo aqui fazer um apanhado geral de tais conceitos a fim de delinear a pesquisa de modo suficientemente claro. Aplicada, qualitativa/interpretativa, pesquisa-ação, base etnográfica são os conceitos básicos que orientam a metodologia da pesquisa (MOITA LOPES, 2006, 2013; ERICKSON, 1990; BARBIER, 2007). Interacionismo sociodiscursivo, aquisição de segunda língua como sistema complexo, pós-método, abordagem comunicativa são os conceitos por trás da metodologia do curso (CRISTOVÃO, 2015; GUIMARÃES e MACHADO, 2007; LARSEN-FREEMAN, 2000; KUMARAVADIVELU, 2006; PAIVA, 2012, 2014).

Esta dissertação está estruturada em três capítulos principais, além da introdução e das considerações finais. O primeiro capítulo busca estabelecer o “desenho” da pesquisa, ou seja, seu método de abordagem, seus métodos de procedimento, sua abrangência social e espacial, seus sujeitos e seus instrumentos. Trata-se de uma pesquisa desenvolvida no contexto do ensino técnico e tecnológico promovido pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica da qual sou professor efetivo desde 2013. Os sujeitos propriamente são os alunos do segundo semestre do Curso de Gestão em Turismo do *campus* Uruçuca do IFBAIANO, ou seja, 16 alunos já egressos do ensino médio, em formação profissionalizante de nível superior. Como professor efetivo do *campus* Uruçuca, responsável pela disciplina Língua Inglesa no curso, no primeiro encontro com o grupo em 23 de setembro de 2015, formalizei o convite aos alunos para participarem como sujeitos da pesquisa e, a partir da aquiescência dos mesmos e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), passei a desenhar para/com o grupo um curso (material didático) voltado para as quatro habilidades (falar, escutar, ler, escrever) baseado na série de TV *Glee*.

Figura 1 – Bases Teóricas



Fonte: próprio autor

O segundo capítulo estabelece a fundamentação teórica do trabalho. As bases teóricas da pesquisa provêm de quatro universos conceituais principais: 1. A Linguística Aplicada que referencia a metodologia adotada na pesquisa (uma abordagem qualitativa, sob o paradigma interpretativa, inserido(a) no contexto de pesquisa educacional desenvolvida por um professor pesquisador). 2. Os estudos, a vasta teoria sobre Gêneros (textuais ou discursivos/literários ou linguísticos) que remontam à antiguidade clássica e que encontraram em Bakhtin (e no Círculo) uma extensão considerável, a quem se referem numerosos autores contemporaneamente, dentre eles Schneuwly e Doltz, que formulam o conceito de ‘megainstrumento’ que é utilizado no título deste trabalho. 3. A ideia, a noção, o conceito de

linguacultura, ou seja, a relação imbricada entre o ensino de línguas e cultura, numa tradição que remete aos Estudos Culturais e à Antropologia. Kramsch introduz os conceitos de interculturalidade e multiculturalismo que serão mobilizados no trabalho de construção do material didático. 4. Os Estudos sobre Multiletramentos, na perspectiva adotada pelo Grupo de Nova Londres, que aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais elas se informam e se comunicam.

O terceiro capítulo compreende a pesquisa de campo propriamente dita e consiste na apresentação da série de TV *Glee* e dos protótipos didáticos (material e trabalho didáticos) construídos a partir dela.

Figura 2 – Logomarca da série



Fonte: www.google.com

Criada e produzida por Ryan Murphy, Brad Falchuk e Ian Brennan, *Glee* é uma série de televisão estadunidense (*Fox Broadcasting Company*, 2009), exibida em mais de 60 países pelo mundo desde o ano de sua estreia, que se tornou, em pouco tempo, um fenômeno mundial. Aclamada pela crítica, possui uma legião de fãs, já vendeu mais de 43 milhões de músicas e recebeu inúmeros prêmios, dentre eles três Globos de Ouro, quatro *Emmy Awards* e seis *Satelit Awards*. A trama centra-se em alunos membros de um Glee Club (o coral da escola) e seu professor William Schuester (Matthew Morrison), ou Mr. Schue, como é mais conhecido. O coral compete no circuito de show de corais enquanto os membros do clube e outros personagens (parentes, ex-alunos, professores, etc.) lidam com questões de relacionamento (amoroso e familiar), questões sociais e situações embaraçosas envolvendo religião, sexualidade, liberdade de gêneros e outros assuntos polêmicos pertinentes ao mundo contemporâneo.

CAPÍTULO I - A METODOLOGIA E A EPISTEMOLOGIA

1.1 O “DESENHO” DA PESQUISA

Começo a delinear esta pesquisa buscando explicitar seu método de abordagem e seus métodos de procedimento bem como sua abrangência sócioespacial, seus sujeitos e seus instrumentos. A metodologia científica tem feito tradicionalmente diferença entre método de abordagem (no singular) e métodos de procedimento (no plural) na pesquisa social/educacional. Acredito, desta forma, poder afirmar que esta pesquisa tem um método de abordagem (interpretativo) e métodos de procedimento (pesquisa-ação, base etnográfica). Gostaria de, nesta seção, estabelecer as linhas gerais do que chamo de “desenho” da pesquisa. É mister apontar que se trata, antes de tudo, tendo em vista o pesquisador iniciante que sou, de uma pesquisa exploratória que “tem como objetivo principal o aprimoramento de ideias, a familiarização com o problema proposto, ou seja, a tomada de consciência do tema” (MARCONI e LAKATOS, 2010, p. 18) e qualitativa “caracterizada pela descrição, compreensão e interpretação de fatos e fenômenos, em contrapartida à avaliação quantitativa onde predominam mensurações” (MARCONI e LAKATOS, 2010, p.19).

1.1.1 O método de abordagem

O método de abordagem é o qualitativo/interpretativo. A pesquisa em sala de aula insere-se no campo da pesquisa social e pode ser construída de acordo com um paradigma quantitativo ou com um paradigma qualitativo. O paradigma quantitativo deriva do positivismo ao passo que o paradigma qualitativo provém da tradição epistemológica conhecida como interpretativismo. O positivismo e o interpretativismo são as duas principais tradições da pesquisa social (BORTONI-RICARDO, 2008, p 10).

Antes de refletir sobre a metodologia da pesquisa qualitativa propriamente dita, detenho-me um pouco mais na compreensão do conflito entre estas duas vertentes das ciências sociais a partir do século XX: de um lado, a tradição lógico-empirista (o paradigma positivista) que privilegia a razão analítica, buscando explicações causais por meio das relações lineares entre os fenômenos; do outro, a tradição interpretativa ou hermenêutico-dialética (o paradigma interpretativista) que pressupõe a superioridade da razão dialética sobre

a analítica e busca a interpretação dos significados culturais (HUGHES, 1980 *apud* BORTONI-RICARDO, 2008, p. 13).

Erickson (1990, p. 75), em sua pesquisa educacional, prefere usar o termo *interpretativo* para referir-se a toda a gama de pesquisas educacionais qualitativas (etnográfica, observação participante, estudo de caso, interacionista simbólica, fenomenológica, construtivista). Segundo ele, a adoção deste termo deve se dar por três razões: a) é mais inclusivo que todos os outros, ou seja, encapsula todos os outros; b) evita a conotação de definir os outros como essencialmente não-quantitativos uma vez que algum tipo de quantificação pode ser empregado no trabalho; c) aponta para a característica principal de todos – o interesse central da pesquisa no significado humano da vida social e na sua elucidação e exposição pelo pesquisador.

Do ponto de vista deste autor, o significado primário de *interpretativo* na pesquisa educacional diz mais respeito a questões de conteúdo que a questões de procedimento. Interesses na interpretação do conteúdo levam o pesquisador a procurar por métodos que serão apropriados para o estudo daquele conteúdo. Para desempenhar um papel significativo na pesquisa educacional, a pesquisa *interpretativa* tem que dar conta de suas questões centrais: a) a natureza da sala de aula como um ambiente social e culturalmente organizado; b) a natureza do ensino/da instrução como um, *mas somente um*, dos aspectos em um ambiente reflexivo de aprendizagem; c) a natureza (e o conteúdo) das perspectivas significantes do professor e do aprendiz como intrínsecos ao processo educacional. (ERICKSON, 1990)

Conforme explica o etnógrafo Frederick Erickson (1990), a tarefa da pesquisa interpretativa é descobrir como padrões de organização social e cultural, locais e não-locais, relacionam-se às atividades de pessoas específicas quando elas escolhem como vão conduzir sua ação social. A pesquisa interpretativa não está interessada em descobrir leis universais por meio de generalizações estatísticas, mas sim em estudar com muitos detalhes uma situação específica para compará-la a outras situações. Dessa forma, é tarefa da pesquisa qualitativa em sala de aula construir e aperfeiçoar teorias sobre a organização social e cognitiva da sala de aula, que é o contexto por excelência para a aprendizagem dos educandos. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 41/42)

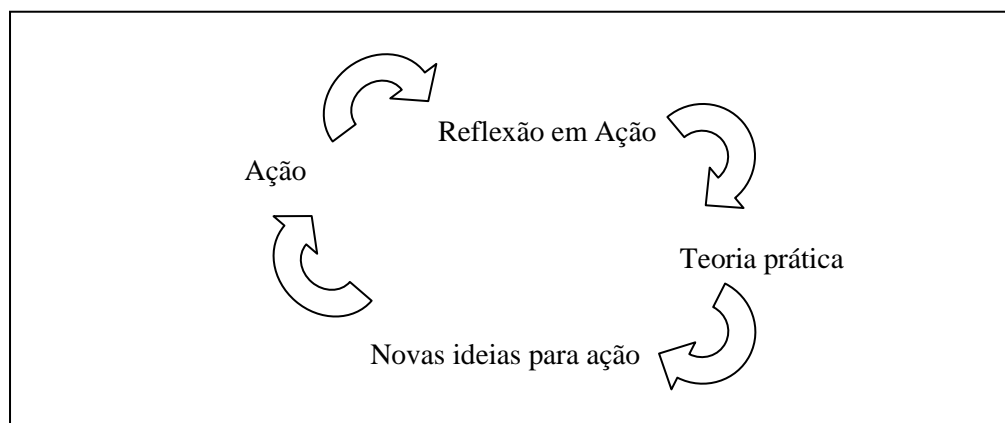
Bortoni-Ricardo (2008, p.41), em referência ao trabalho de Erickson (1990), sugere que, no paradigma qualitativo, o professor pesquisador esteja mais interessado no processo que no produto e que este, ao se propor a interpretar as ações que têm lugar em uma escola ou sala de aula, comece seu trabalho de pesquisa procurando responder a três perguntas:

- O que está acontecendo aqui?
- O que essas ações significam para as pessoas envolvidas nelas? Ou seja, quais são as perspectivas interpretativas dos agentes envolvidos nessas ações?
- Como essas ações que têm lugar em um microcosmo como a sala de aula se relacionam com dimensões de natureza macrossocial em diversos níveis: o sistema local em que a escola está inserida, a cidade e a comunidade nacional?

Segundo a autora, quando se volta para a análise da eficiência do trabalho pedagógico, o professor pesquisador também não está à busca de fenômenos que tenham *status* de uma variável-explicação, mas sim dos significados que os atores sociais envolvidos no trabalho pedagógico conferem às suas ações, isto é, está à busca das perspectivas significantes desses atores.

Pode-se depreender da teoria revisitada nesta seção, nas palavras de Bortoni-Ricardo (2008, p. 48), “que uma vantagem do trabalho do professor pesquisador é que ele resulta em uma ‘teoria prática’, ou seja, em conhecimento que pode influenciar as práticas do professor; permitindo uma operacionalização do processo ação-reflexão-ação”, como procura se demonstrar na figura abaixo.

Figura 3 – Relação entre a reflexão e a ação do professor pesquisador



Fonte: Bortoni-Ricardo, 2008, p.48

1.1.2 Os métodos de procedimento

Quanto aos métodos de procedimento, descrevo esta pesquisa como uma pesquisa-ação. A pesquisa-ação “tem sido definida como um tipo de investigação participante que tem como característica peculiar o propósito de ação planejada sobre os problemas detectados” (MARTINS e THEÓPHILO, 2009, p.72).

Pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT *apud* MARTINS e THEÓPHILO, 2009, p.73).

Mesmo que se verifiquem divergências em sua definição, uma orientação conceitual fundamental incluirá, nas palavras de Viana (2007, p. 235), os seguintes aspectos:

pesquisa desenvolvida por professores, abordando questões (problemas, preocupações, inquietações) oriundas da prática de sala de aula, visando/gerando melhoria no processo de ensino/aprendizagem e emancipação profissional, decorrentes de uma prática educacional crítico-reflexiva e investigação contínua.

Surgida há mais de 50 anos, esta abordagem oriunda das Ciências Sociais denominada pesquisa-ação desenvolveu-se no mundo notadamente a partir dos Estados Unidos, segundo informa Barbier (2007, p. 16). “Trata-se de pesquisas nas quais há uma ação deliberada de transformação da realidade; pesquisas que possuem um duplo objetivo: transformar a realidade e produzir conhecimentos relativos a essas transformações” (HUGON; SIEBEL, 1988 *apud* BARBIER, 2007).

Para Barbier (2007, p. 14), a pesquisa-ação obriga o pesquisador de *implicar-se*. Ele percebe como está *implicado* pela estrutura social na qual está inserido e pelo jogo de desejos e interesses de outros. Ele também *implica* os outros por meio do seu olhar e de sua ação singular no mundo. O pesquisador compreende, então, que as ciências humanas são, essencialmente, ciências de interação entre o sujeito e o objeto de pesquisa.

Na pesquisa-ação, o envolvimento do professor revela-se, então como uma forma de contribuição do próprio praticante na produção de conhecimento, a partir da prática crítico-reflexiva e da organização/estruturação criteriosa desse conhecimento de forma que a ele possa ser atribuído um caráter de

confiabilidade advinda de procedimentos sistemáticos de coleta e análise de dados que, conseqüentemente, permitem que os resultados não somente contribuam para proporcionar melhorias no processo de ensino e aprendizagem no contexto em que atua, mas também para o desenvolvimento da profissão e da área. O professor passa a ter uma compreensão maior de fenômenos de sua prática e desenvolve a possibilidade (ou o poder) de discutir essa prática em termos teóricos. (VIANA, 2007, p. 236).

Segundo Viana (2007, p. 238), a aceitação acadêmica da utilização de abordagens qualitativas da pesquisa em ciências sociais é extremamente significativa para a compreensão do expressivo desenvolvimento da pesquisa-ação no ensino de línguas, principalmente a partir dos anos 80, pois a prática de sala de aula revela a necessidade de maior entendimento dos fenômenos subjacentes ao processo de ensino/aprendizagem para otimização desse mesmo processo.

Viana (2007, p. 233) aponta ainda para o fato de, na metodologia contemporânea de pesquisa na área educacional, ter-se estabelecido uma tendência de crescimento e fortalecimento da pesquisa-ação que, grosso modo, representa o desenvolvimento de investigação conduzida por professores, focalizando questões decorrentes do contexto de atuação, ou seja, questões surgidas da prática de sala de aula. Isso vem ocorrendo paralelamente a uma melhor aceitação do paradigma qualitativo, que parece oferecer uma compreensão maior de fenômenos inerentes ao processo de ensino/aprendizagem. Importantes implicações sócio-políticas surgem da referida tendência nas relações entre pesquisa e ensino (teoria e prática) ou entre pesquisador e professor e seus respectivos papéis, entre políticas de ensino e a prática profissional, etc. Além de tais implicações, a pesquisa-ação prevê um conjunto de especificidades metodológicas que permeiam o processo de elaboração e desenvolvimento de projetos, e que revelam a necessidade de ajustes com relação à metodologia utilizada nas pesquisas de cunho tradicional.

A seguir apresento/transcrevo dois roteiros de fases/procedimentos do processo de pesquisa-ação provenientes de diferentes autores a fim de permitir/promover uma compreensão suficientemente completa do processo. Sobre os dois autores (NUNAN, 1993; MOITA LOPES, 1996 *apud* VIANA, 2007, P. 244-245), pode-se afirmar que são complementares quando não se mostram semelhantes.

O ciclo da pesquisa-ação de Nunan (1993)

1. Identificação do problema
2. Investigação preliminar
3. Hipótese

4. Plano de intervenção

5. Resultado

6. Relato

Roteiro para pesquisa-ação de Moita Lopes (1996)

- Familiarização com os princípios e instrumentos da pesquisa-ação
- Monitoração do processo de ensino/aprendizagem através de notas de campo e/ou gravação em áudio;
- Negociação da questão a ser investigada;
- Negociação dos instrumentos de pesquisa a serem utilizados;
- Pesquisa-ação na prática: coleta de dados;
- Análise e interpretação dos dados: acumulação de evidências para teorização;
- Relatório da pesquisa; apresentação em seminários/congressos;
- Negociação de novas questões de pesquisa (o processo recomeça na etapa 3 acima).

Fazendo uso do conceito com que nos legou a herança Bakhtiniana, pela maior proximidade, no cronótopo, com o segundo autor, decido pautar este trabalho de pesquisa no modelo estabelecido por Moita Lopes (1996).

Advogo também pela utilização de elementos da etnografia. As pesquisas de cunho/de base etnográfica “referem-se à descrição de um sistema de significados culturais de um determinado grupo”:

Caracterizam-se fundamentalmente pela procura de fontes múltiplas de informações, dados e evidências, para com isso obter diferentes perspectivas sobre a situação pesquisada, e coleta de informações, dados e evidências através da Observação Participante. A técnica etnográfica consiste na inserção do pesquisador no ambiente, no dia a dia do grupo investigado. Os dados são coletados no campo por meio da Observação Participante, possivelmente entrevistas, quase sempre semiestruturadas, e outras técnicas de coleta. (MARTINS e THEÓPHILO, 2009, p. 75).

Genzuck (1993) traça o *rationale* do método etnográfico. Etnografia é um método de olhar de muito perto, que se baseia em experiência pessoal e em participação, que envolve três formas de recolher dados: entrevistas, observação e documentos, os quais, por sua vez,

produzem três tipos de dados: citações, descrições e excertos de documentos, que resultam num único produto: a descrição narrativa. Esta inclui gráficos, diagramas e artefatos, que ajudam a contar “a história”.

1.1.3 A abrangência sócio-espacial, os sujeitos e os instrumentos da pesquisa

Como professor efetivo (EBTT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, desenvolvo esta pesquisa tendo em vista o meu contexto maior de atuação: A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

De acordo com os documentos oficiais, as unidades que compõem a Rede Federal de Educação, presentes em todo o território nacional, pretendem-se referências em suas áreas de atuação. Criados em 2008 pela lei 11.892, que institui a Rede Federal, tendo como uma de suas principais funções a interiorização da educação profissional no Brasil, os Institutos Federais, sob a égide do MEC, destinam 50% de suas vagas à educação profissional técnica de nível médio além de oferecer outras modalidades de cursos de graduação e pós-graduação. Detentores de autonomia administrativa e didático-pedagógica, os IFs são autarquias vinculadas à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica que, atualmente contabiliza 562 unidades, 56 mil servidores (docentes e técnicos administrativos) e cerca de um milhão de matrículas.

Os 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) que, em 2015, completaram sete anos de existência promovem, na prática, segundo o discurso oficial, a verticalização do ensino, a pesquisa aplicada, a inovação e a extensão tecnológica, sempre em sintonia com os arranjos produtivos locais. Com atuação interiorizada e forte política de inclusão social, são ao mesmo tempo finalidade e característica dos institutos federais a oferta da educação profissional e tecnológica em todos os níveis e modalidades do ensino, o desenvolvimento de pesquisa aplicada voltada para a solução de problemas da comunidade, a transferência de tecnologias, além da formação de professores de ciências, matemática e para a educação profissional.

Na Bahia, as unidades dos Institutos Federais (IFBA e IF Baiano) estão presentes em, pelo menos, 25 municípios. O IF Baiano possui reitoria em Salvador e *campi* em Bom Jesus da Lapa, Catu, Governador Mangabeira, Guanambi, Itapetinga, Santa Inês, Senhor do Bonfim, Serrinha, Teixeira de Freitas, Uruçuca e Valença.

O *campus* Uruçuca do IF Baiano é uma unidade de educação profissional nos níveis básico e superior, com caráter pluricurricular, especializada na oferta de educação profissional

e tecnológica em diferentes modalidades de ensino (integrada ou subsequente ao Ensino Médio e superior de tecnologia) e em diferentes áreas (informática, turismo, agroecologia, agropecuária, agrimensura).

Os sujeitos da pesquisa são propriamente os alunos do segundo semestre do Curso de Gestão em Turismo do *campus* Uruçuca do IFBAIANO, ou seja, dezesseis alunos já egressos do ensino médio, em formação profissionalizante de nível superior. Conforme a Resolução CNE/CP nº 3, de 18 de dezembro de 2002, Art. 4º, “os cursos superiores de tecnologia são de graduação, com características especiais, e obedecerão às diretrizes contidas no Parecer CNE/CES 436/2001 e conduzirão à obtenção de diploma de tecnólogo”. O grupo é composto por três indivíduos do sexo masculino e treze do sexo feminino e a idade varia entre dezenove e quarenta e cinco anos, ou seja, um grupo de jovens e adultos, mais precisamente, uma maioria de jovens adultos e alguns adultos jovens.

Os instrumentos da pesquisa compreendem, além de pesquisa bibliográfica e do diário de campo mantido pelo pesquisador, dois questionários semi-estruturados (análise diagnóstica e análise de eficácia da proposta). Com o objetivo de aprofundar o conhecimento sobre os sujeitos a partir da análise diagnóstica, também foi pedido, como um desdobramento da atividade, que os alunos narrassem por escrito a sua história com a língua inglesa.

As narrativas de aprendizagem têm sido cada vez mais usadas em estudos de natureza educacional. Para Connelly e Clandinin (1990), a maior reivindicação para o uso de narrativas na pesquisa em educação é que os seres humanos são por natureza organismos contadores de história e que, individualmente e socialmente, vivem vidas historicizadas. O estudo da narrativa é, desta forma, o estudo das maneiras como os seres humanos experienciam o mundo. Esta noção geral traduz-se na visão que a educação é a construção e a reconstrução de histórias pessoais e sociais; professores e aprendizes são, ao mesmo tempo, contadores e personagens nas histórias uns dos outros.

Segundo Rajagopalan (2010), o crescente interesse de estudiosos em focar suas atenções nas narrativas pessoais dos próprios aprendizes no campo de pesquisas sobre o ensino e aprendizado de línguas é assunto que merece um pouco de nossa reflexão. “Em especial, interessa-nos perguntar o que essas narrativas narram e o que nos podem ensinar.”

Para Lima (2010), as narrativas de aprendizagem são utilizadas no campo do ensino e da aprendizagem de línguas como instrumento essencial para uma tomada de consciência, por parte do aprendiz, no sentido de refletir sobre sua própria aprendizagem. Elas proporcionam condições para que se possa compreender o fenômeno da aprendizagem de idiomas, nos mais

variados contextos, e, o que é mais importante, oferecem oportunidades para que ambos, professor e aluno, possam, juntos, encontrar alternativas que venham construir uma metodologia de ensino que seja eficiente, atenda às reais necessidades do aprendiz e surta os efeitos necessários.

1.2 O “DESENHO” DO CURSO

Não poderia deixar de discorrer sobre as questões teórico-metodológicas que devem embasar o curso que se desenha como produto da pesquisa.

- Considerando que, mais recentemente, tem sido dado bastante destaque ao sociointeracionismo na perspectiva vygostskiana, com a defesa de que se aprende um(a) língua na interação com o outro.
- Considerando que a maior parte das teorias, métodos e abordagens de Aquisição de Segunda Língua foi/foram desenvolvidas tendo como referência contextos muito diferentes do brasileiro que não leva/levam em conta a aquisição em contextos nos quais o aprendiz tem pouca oportunidade de contato real e efetivo com a segunda língua.

Faço uma breve revisão na literatura de alguns dos principais construtos teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) ao mesmo tempo em que procedo uma seleção (uma composição) das teorias, métodos e abordagens disponíveis sobre aquisição de segunda língua (ASL), no sentido de estabelecer a configuração teórico-metodológica do curso que ora proponho.

1.2.1 ISD

Pode-se dizer que a teoria do Interacionismo Sociodiscursivo começou a se delinear a partir de 1980, com a constituição de um grupo de pesquisadores da Unidade de Didática de Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da universidade de Genebra que, sob a coordenação de Jean-Paul Bronckart, voltou-se para um amplo programa de pesquisa comum tomando Vygotsky como fonte de referência maior, no campo do desenvolvimento, e Bakhtin, no campo da linguagem (GUIMARÃES, MACHADO e COUTINHO, 2007). Seguindo os passos de Vygotsky, considerando a importância conferida à linguagem no processo de desenvolvimento dos sujeitos, me valendo de alguns estudiosos de sua obra,

busco aqui revisar alguns de seus conceitos principais que serão utilizados na nossa prática de sala de aula. Conceitos norteadores do trabalho didático cotidiano.

- VYGOTSKY: os conceitos de aprendizagem mediada, ZPD e andaime

Pretende-se aqui uma síntese que ajude a chamar atenção para alguns aspectos da teoria de Vygotsky que interessam particularmente aos educadores. Baseando-me no trabalho de Fino (s.d), faço um breve levantamento dos seus conceitos principais. Fino remete-nos a Wertsch (1985), um dos maiores divulgadores da obra de Vygotsky no ocidente, que considera que o contorno da perspectiva teórica de Lev Vygotsky assenta-se em três temas que foram se desenvolvendo ao longo de seus escritos: a) o uso de um método genético ou de desenvolvimento; b) a afirmação de que as mais elevadas funções mentais do indivíduo emergem de processos sociais; c) a afirmação de que os processos sociais e psicológicos humanos se formam através de ferramentas, ou artefatos culturais que medeiam a interação entre indivíduos e entre estes e os seus desenvolvimentos físicos.

Wertsch (1995) considera a mediação como o fato central da psicologia de Vygotsky, para quem a utilização de artefatos, que são social e culturalmente construídos, tem efeito sobre a mente do utilizador e sobre o contexto envolvente. A inclusão de uma nova ferramenta, ela própria portadora de uma carga cultural anterior que conduziu à sua concepção e construção, num processo de comportamento, introduz diversas funções novas relacionadas com o uso da referida ferramenta e de seu controle. Para Vygotsky, o desenvolvimento consiste num processo de aprendizagem do uso das ferramentas intelectuais, através da interação social com outros mais experimentados no uso dessas ferramentas. Uma dessas ferramentas é a linguagem. A essa luz, a interação social mais efetiva é aquela que ocorre a resolução de um problema em conjunto, sob a orientação do participante mais apto a usar as ferramentas intelectuais adequadas. É sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) que tem sido focado o especial da onda de interesse contemporâneo sobre os pontos de vista de Vygotsky, nomeadamente as suas implicações para a educação. Com efeito, um aspecto particularmente importante da teoria de Vygotsky é a ideia da existência de uma área potencial de desenvolvimento cognitivo, definida como a distância que medeia entre o nível atual de desenvolvimento do aprendiz, determinado pela sua capacidade atual de resolver problemas individualmente, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de problemas sob orientação ou em colaboração com pares mais capazes.

Três implicações da Zona de Desenvolvimento Proximal com base em Wertsch (1995)

- Uma “janela” de aprendizagem: representando a diferença entre o que o aprendiz pode fazer individualmente e aquilo que é capaz de fazer com ajuda de pessoas mais experimentadas, a ideia de ZDP sugere a existência de uma “janela” de aprendizagem em cada momento do desenvolvimento cognitivo do aprendiz. A implicação óbvia da aplicação desta ideia de “janela” de aprendizagem no desenho de contextos de aprendizagem é a necessidade de se garantir, a cada grupo de aprendizes, um leque de atividades e conteúdos para que eles possam personalizar sua aprendizagem dentro da estrutura das metas e objetivos de um determinado programa de aprendizagem.
- O tutor como agente metacognitivo: o professor atua inicialmente como agente metacognitivo ao monitorar e dirigir, sutilmente, a atividade do aluno em direção à conclusão da tarefa, ou da resolução do problema, trabalhando efetivamente como regulador do processo e analista do conhecimento. Quando o aprendiz interioriza o comportamento cognitivo, o professor transfere para ele a responsabilidade e o controle metacognitivo. Se quiséssemos elaborar uma metáfora para ilustrar esse labor do professor, ou do tutor, talvez pudéssemos compará-los aos andaimes, que suportam exteriormente um edifício que está sendo construído, e que vão sendo retirados à medida que a estrutura em construção vai se tornando capaz de se sustentar sem ajuda.
- A importância dos pares como mediadores da aprendizagem: a questão da mediação por pares mais capazes, pelo seu potencial de aplicação na esfera da educação escolar, tem sido um dos temas recorrentes na literatura, dentre os que têm emergido a partir das posições de Vygotsky. Como as turmas das escolas públicas são cada vez maiores e cada vez mais diversificadas e exigentes no que se refere às habilidades requeridas aos/pelos alunos, e que com a diminuição dos recursos disponíveis para atender necessidades individuais, a solução pode ser encontrada na escolha de métodos que usam os próprios estudantes como recursos de instrução, através dos quais, os alunos “se ensinam” uns aos outros.

1.2.2 ASL

Muitas teorias e modelos de aquisição, métodos e abordagens tentam explicar os processos de aquisição de segunda língua e de aprendizado de língua estrangeira. Constata-se

que nenhuma teoria por si só explica como se adquire/ se aprende uma segunda língua/ língua estrangeira, mas todas nos ajudam a entender o processo de aquisição, o que significa que nenhuma das teorias deve ser descartada, pois cada uma explica um aspecto de um todo complexo que caracteriza o fenômeno da aquisição (PAIVA, 2014). Neste curso que se propõe, procuro um arranjo que seja uma síntese de algumas discussões principais, a saber, o pós-método, a teoria da complexidade, a abordagem da identidade, e a velha e onipresente abordagem comunicativa (uma herança de minha formação inicial!). Partirei do trabalho de Paiva (2012, 2014) que me remete a outros pesquisadores estrangeiros a tratar sobre o(s) tema(s).

Importante, pois, destacar a distinção que alguns autores fazem entre segunda língua e língua estrangeira, ou seja, entre ‘aquisição’ de inglês como segunda língua e ‘aprendizado’ de inglês como língua estrangeira. Aprender uma língua como uma segunda língua, ou seja, em um país onde a língua é falada implica mais propiciamentos do que aprender a língua em contexto de língua estrangeira, em que, geralmente, há pouco contato com o idioma. Neste trabalho, ainda que faça menção a/ me deixe orientar por teorias sobre ASL, estou plenamente consciente de que a realidade no Brasil é a de ensino de inglês como LE.

- PÓS-MÉTODO

Para Kumaravadivelu (2006), os métodos são baseados em conceitos idealizados dirigidos a contextos igualmente idealizados. Esse autor, que já decretou a morte do método, propõe uma pedagogia pós-método, que leve em conta as particularidades dos professores e dos alunos, o contexto institucional e o meio sociocultural, que seja derivada da prática do professor, que reconheça as relações de poder e dominação, bem como as questões identitárias. A formação de uma pedagogia pós-método obedece aos seguintes parâmetros pedagógicos:

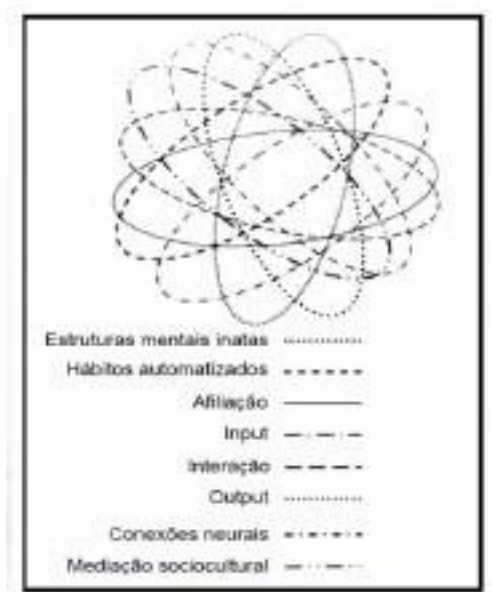
- Particularidade: ênfase em exigências, experiências e saberes locais;
- Praticidade: diz respeito às relações que se estabelecem entre teoria e prática e a habilidade do professor de monitorar sua própria ação pedagógica;
- Possibilidade: transformação, potencialidade dos alunos, seus saberes, suas identidades socioculturais.

Kumaravadivelu chama atenção para a necessidade de desenvolvimento da autonomia do aprendiz tanto no âmbito acadêmico quanto no âmbito social. O autor centrou seu estudo em três figuras que têm papéis fundamentais no processo de ensino/aprendizagem, os aprendizes, os(as) professores(as) e os formadores de professores(as), descrevendo a postura de cada um nesta nova condição. Nessa perspectiva, o papel do(a) professor(a) não se resume a selecionar conteúdo e escolher técnicas para aplicá-los, ele também pode possibilitar que os aprendizes reflitam sobre seu papel na sociedade, como a linguagem está estruturada e a que interesses ela serve.

- ASL COMO SISTEMA COMPLEXO

Paiva (2014) vem definindo a língua(gem) como sistema complexo: “sistema dinâmico, não linear e adaptativo, composto por uma interconexão de elementos bio-cognitivo-sócio-histórico-culturais e políticos que nos permitem pensar e agir na sociedade”. Segundo ela, a primeira pesquisadora a registrar as semelhanças entre a ciência da complexidade e a ASL foi Larsen-Freeman que usa frequentemente a expressão “ciência do caos/da complexidade”. Outros preferem sistemas adaptativos complexos ou teorias dos sistemas dinâmicos complexos. Na verdade, são várias teorias que contribuem para uma visão complexa dos fenômenos. Larsen-Freeman (1997) define os sistemas complexos como sendo dinâmicos, complexos e não lineares; caóticos, imprevisíveis, sensíveis às condições iniciais; abertos, auto-organizáveis, sensíveis a *feedback* e adaptativos; apresentando atratores estranhos e formas fractais. Larsen-Freeman vê muitas semelhanças entre língua(gem) e sistemas complexos, pois seu uso é um processo ativo que evolui e muda, e essas mudanças não são lineares. Assim como a língua(gem), a ASL é um sistema dinâmico adaptativo e complexo, onde há muitos elementos em interação. Paiva chega à conclusão de que, na perspectiva da complexidade, é possível conciliar as principais teorias que disputam a primazia na explicação do fenômeno da aquisição da língua(gem). Cada uma dessas teorias explica um elemento do mesmo fenômeno e esses elementos estão em inter-relação com os demais. Na tentativa de representar graficamente a complexidade da ASL, apresento figura abaixo em que vários elementos do processo de aquisição, em interação, fazem emergir segunda língua.

Figura 4 - Aquisição de Segunda Língua como Sistema Complexo



Fonte: Paiva, 2013

Na figura estão representados: as estruturas mentais inatas, condição parcial para o desenvolvimento da L2; os hábitos automáticos, responsáveis, por exemplo, pela aquisição de expressões formulaicas e por pronúncia; a afiliação, termo que usa para substituir aculturação, responsável por maior ou menor aproximação com as comunidades de prática ou as comunidades imaginadas e também pelas questões identitárias; *input*, pois é essencial que o aprendiz seja exposto ao idioma e tenha contato com diversos registros orais e escritos; a interação para que o aprendiz possa ter experiências de uso da língua na comunicação com o outro e, conseqüentemente, o *output*, quando o aprendiz negocia sentido, testa hipóteses e reflete sobre a língua; as conexões neurais que vão gerar as sinapses; e a mediação sociocultural, essencial para o desenvolvimento da L2 e que se dá pela interação com outras pessoas (conversa face a face, aulas, e outras práticas sociais) ou pelo uso de artefatos culturais (livros, vídeos, internet).

- ABORDAGEM DA IDENTIDADE

Remeto-me aos fundamentos do que é entendido em ASL como abordagem da identidade (NORTON PIERCE, 1995; NORTON, 2000). Norton chama a atenção para as

relações de poder nas interações sociais entre aprendizes de segunda língua e falantes da língua-alvo. Para a autora, os teóricos da ASL não exploram adequadamente como as relações injustas de poder limitam as oportunidades que os aprendizes de segunda língua têm para praticar fora da sala de aula. Os aprendizes são rotulados de motivados ou não motivados, introvertidos ou extrovertidos etc., sem levar em conta as relações de poder que os impedem ou os estimulam a interagir. Norton apresenta a seguinte definição de identidade: “A forma como uma pessoa entende sua relação com o mundo, como essa relação é construída ao longo do tempo e do espaço e como as pessoas compreendem as possibilidades para o futuro”. Ela argumenta que as teorias de ASL deveriam desenvolver um conceito de identidade nos contextos de desigualdade e esclarece que “o papel da linguagem é constitutivo e constituído por uma identidade do aprendiz” (2000, p. 5). Dois outros conceitos importantes na abordagem de identidade que se relacionam com aspectos observados na prática são os conceitos de investimento e de comunidades imaginadas/identidades imaginadas.

A questão da motivação me parece sempre uma questão a ser considerada nos desenhos de material e trabalho didáticos. Norton propõe a metáfora do investimento em substituição à de motivação, pois entende que motivação, um termo da psicologia, não consegue capturar as relações de poder complexas no campo da ASL. A autora justifica que o termo “pode sinalizar as relações socialmente construídas dos aprendizes com a língua-alvo e seus desejos, frequentemente ambivalentes de aprender e praticar a língua (2000, p. 10). A ideia é a de que os aprendizes investem na aprendizagem da língua na expectativa de alcançar recursos materiais e simbólicos. Norton Peirce (1955) explica que investimento não é sinônimo de motivação instrumental porque a motivação é uma propriedade do aprendiz de língua. A noção de investimento “tenta capturar as relações do aprendiz de língua com o mundo em transformação”, pois o aprendiz é alguém com “identidade social complexa e com desejos múltiplos (p. 17-18). Nesta perspectiva, Norton Peirce (2000) adverte que o insucesso de um aluno não pode ser explicado pela ausência de motivação ou desejo de aprender a língua, uma vez que a explicação para o insucesso pode estar associado a condições de marginalização.

Neste estudo, em que tenho me referido a uma maioria e uma minoria nas salas de aula brasileiras e ao fato de que as minorias “bem-sucedidas” no processo de ASL estejam envolvidas/ tomarem parte de práticas e eventos de letramento, um penúltimo conceito que me parece produtivo para operacionalizar este trabalho em que se propõe a imersão dos sujeitos a uma prática situada (que é também um mundo ficcional), é o conceito de

comunidades imaginadas (identidades imaginadas). Norton e McKinney (2011, p. 76) explicam: “comunidades imaginadas se referem a grupos de pessoas, não tangíveis e acessíveis de forma imediata, com quem nos conectamos por meio do poder da imaginação.” A afiliação dos aprendizes a comunidades imaginadas pode alterar suas trajetórias de aprendizagem. As autoras referem-se ao trabalho de Bakhtin “que nos encoraja a pensar a aprendizagem de língua dentro de discursos específicos e com interlocutores específicos”. Os falantes têm de lutar para se apropriarem das vozes dos outros e usarem essas vozes para seus próprios propósitos. Nessa perspectiva, as pesquisadoras lembram aos teóricos da ASL que “a língua não pode ser idealizada (p. 76)”. A proposta de Norton (1995, 2000) deixa de ver o aprendiz como processador de linguagem e passa a considerá-lo como participante de uma comunidade de prática, lutando para se apropriar das vozes dessas comunidades imaginadas, construindo, conseqüentemente, sua identidade de aprendiz/usuário da língua alvo.

Um último conceito que gostaria de incluir nesta seção é o conceito de propiciamento mencionado por Paiva (2012, p. 151):

Ver a ASL na perspectiva da complexidade é entender que aprender uma língua não é uma questão de formar hábitos automáticos de estruturas lingüísticas, nem de acumular informações gramaticais. É um processo de transformação e mudança, e que envolve muitos fatores, entre eles a identidade e a autonomia. O aprendiz precisa agir no ambiente, buscando propiciamentos que lhe proporcionem inserção em práticas sociais de linguagem mediadas pelo(s) outro(s) e por artefatos culturais. Dessa forma, novas energias impulsionam o processo de mudança na interlíngua e também propicioanam novas experiências identitárias, transformando o eu do aprendiz e tornando-o capaz, cada vez mais, de fazer coisas com a língua e de participar de novas comunidades, sejam elas imaginadas ou de práticas reais.

Uma vez que, nas palavras de Paiva (2012), a “ASL é bem-sucedida quando os aprendizes vão em busca de propiciamentos que os estimulem a agir, seja pela interação com outros falantes, seja pela emoção estética, seja pela ludicidade, ou pela busca de informação (p. 151)”, o que, em primeira instância, gostaria de advogar com esta pesquisa é a necessidade de uma sala de aula de LE rica em propiciamentos, justamente, na minha compreensão, o caminho apontado pela pedagogia dos multiletramentos.

- **ABORDAGEM COMUNICATIVA**

Apesar de Chomsky nunca ter escrito sobre a aprendizagem de línguas estrangeiras, suas noções de competência e desempenho tiveram grande impacto no ensino de línguas.

Chomsky (1965) define “competência” como “o conhecimento que o falante-ouvinte possui de sua língua” e “desempenho” como “o uso efetivo da língua em situações concretas”. Com a proliferação dos estudos linguísticos, surgiram novas concepções de linguagem e com elas, uma nova abordagem para o ensino de línguas: a comunicativa. Um conceito caro a essa abordagem é o de língua como comunicação. Sob a influência da sociolinguística, amplia-se o conceito de competência para competência comunicativa, que implica a capacidade de produzir enunciados não apenas sintaticamente possíveis, mas também viáveis do ponto de vista cognitivo, adequados aos contextos e considerados possíveis do ponto de vista do uso. O ensino de LE desloca-se da ênfase na forma para a ênfase no discurso, pois, além da competência gramatical é preciso ter habilidade no uso social da linguagem. Saímos do nível da frase para o nível do discurso, com a introdução de gêneros discursivos diversos. Segundo Richards e Rodgers (1986) não se encontra uma discussão sobre a natureza da aprendizagem na literatura relativa à abordagem comunicativa, mas é possível listar alguns princípios subjacentes à abordagem comunicativa que serão empregados na nossa construção de material e trabalho didático.

- Princípio da comunicação: comunicação real promove a aprendizagem.
- Princípio da tarefa: tarefas significativas promovem a aprendizagem.
- Princípio da significância: linguagem significativa para o aluno promove a aprendizagem.

CAPÍTULO II - AS BASES TEÓRICAS

2.1 A PESQUISA EM LINGUÍSTICA APLICADA

O objetivo principal desta seção é caracterizar esta pesquisa de mestrado como um trabalho em Linguística Aplicada. Tal estudo configura-se como uma pesquisa qualitativa, sob um paradigma interpretativo e circunscreve-se no campo aplicado do ensino de línguas.

2.1.1 Da *Linguística aplicada na Educação* à *Linguística Aplicada na Educação*.

A primeira questão que trago é a necessidade de, brevemente, rever (mesmo que, para alguns que já atuam no campo, pareça um truísmo!) que Linguística Aplicada não é aplicação de Linguística. Recorro à teoria na procura de entender este percurso, esta mudança de curso que se deu da *Linguística aplicada na Educação* à *Linguística Aplicada na Educação*:

Tendo começado sob a visão de que seu objetivo seria aplicar teorias linguísticas, principalmente, ao ensino de línguas, a LA já fez a crítica a essa formulação reducionista e unidirecional de que as teorias linguísticas forneceriam a solução para os problemas relativos à linguagem com que se defrontam professores e alunos em sala de aula. O simplismo aqui é claro. Como é possível pensar que teorias linguísticas, independentemente das convicções dos teóricos, poderiam apresentar respostas para a problemática do ensinar/aprender línguas na sala de aula? Uma teoria linguística pode fornecer uma descrição mais acurada de um aspecto linguístico do que outra, mas ser completamente ineficiente do ponto de vista de ensinar/aprender línguas. Esse equívoco aplicacionista deve-se possivelmente ao entusiasmo que a formulação de uma área de conhecimento nova, a linguística, despertou no início do século XX, e a compreensão apressada e pouco lúcida de que o seu aparato teórico poderia focalizar questões além de seu alcance. Daí, então, ser possível explicar essa relação unidirecional entre teoria linguística e a prática de ensinar/aprender línguas, típica da chamada aplicação de linguística, que não contempla nem a possibilidade de a prática alterar a teoria. (MOITA LOPES, 2006, p. 17/18)

Feita esta distinção, passo a focalizar as características que definem este trabalho como legítima pesquisa em LA: seu arcabouço teórico transdisciplinar; sua subjetividade; sua orientação crítico-reflexiva.

Acredito que o que melhor defina este trabalho como pesquisa em LA seja um certo intercruzamento de teorias oriundas de distintos campos do saber: a discussão sobre gêneros, uma herança, por assim dizer, da literatura; os estudos culturais, disciplina que responde pelas inúmeras, múltiplas, desessencializadas visões de cultura de que trata este trabalho e, por último, mas não menos importante, os estudos do letramento, mais precisamente, os estudos sobre multiletramentos, no campo das Letras e da Pedagogia.

Assim, para dar conta da complexidade dos fatos envolvidos com a linguagem em sala de aula, passou-se a argumentar na direção de um arcabouço teórico interdisciplinar. Isso acarretou a compreensão de que o tipo de conhecimento teórico com o qual o linguista aplicado precisaria se envolver, para tentar teoricamente entender a questão de pesquisa com que se defrontava, atravessava outras áreas do conhecimento, gerando “configurações teórico-metodológicas próprias, isto é, não coincidentes e nem redutíveis às contribuições das disciplinas de referência (Signorini, 1998a: 13). Essa lógica da interdisciplinaridade possibilita então à LA escapar de visões pré-estabelecidas e trazer à tona o que não é facilmente compreendido ou que escapa aos percursos de pesquisa já traçados, colocando o foco no que é marginal. Foi assim que o problema da pesquisa passou a ser construído interdisciplinarmente e a relevância desse enfoque na problematização de questões de uso de linguagem dentro ou fora da sala de aula começou a ser levantada. (MOITA LOPES, 2006, p. 19)

O excerto de Moita Lopes acima aponta para essa que parece ser a característica mais proeminente da LA e que a melhor define: a interdisciplinaridade/transdisciplinaridade. Nas palavras de Fabrício (2006, p.48): “um interesse explícito em analisar a linguagem de uma perspectiva interdisciplinar e transdisciplinar, com vistas ao estabelecimento de seu vínculo com as epistemologias e os questionamentos suscitados pela vida social contemporânea”. Desta forma, no seu afã de tentar “criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central (MOITA LOPES, 2006, p. 14)”, a LA deixa de comunicar-se com/referir-se à disciplina-mãe (a linguística) para comunicar-se/ referir-se a outras disciplinas do campo das ciências sociais e das humanidades.

Um segundo aspecto sobre esta pesquisa, que a caracteriza como pesquisa em LA, é o fato de me colocar, enquanto um professor pesquisador, trabalhando com/sobre a minha própria prática. Refaço aqui a pergunta formulada por Rajagopalan (2006, p 159): é possível (ou recomendável) não nos aproximarmos de nossos sujeitos de pesquisa, sobretudo quando nossa meta é atuar no campo da(s) própria(s) prática(s) que envolve(m) o uso da linguagem? Segundo ele a resposta a tal pergunta só pode ser um sonoro “não”. A experiência mostra com clareza que uma teoria capaz de instruir a prática é teoria feita levando-se em conta as condições práticas das situações concretas em que se espera que a teoria seja aproveitada. Uma teoria que considera o social como questão secundária jamais terá êxito num campo de prática que seja, antes de qualquer outra coisa, social. Em outras palavras, é preciso a consciência de que, para ser de alguma utilidade prática, a teoria deve ser concebida levando-se em conta possíveis fins práticos. No campo da LA, o que falta é o reconhecimento de que é a teoria que precisa ser moldada segundo as especificidades da prática.

Se tradicionalmente a pesquisa modernista apagou o sujeito social na produção de um conhecimento positivista, quantificável, experimental, generalizável e objetivista, o qual somente com tal apagamento se tornava possível, a pesquisa na LA em seu desenvolvimento no Brasil o coloca como crucial em sua subjetividade ou intersubjetividade, tornando-o inseparável do conhecimento produzido sobre ele mesmo assim como das visões, valores e ideologias do próprio pesquisador. Em decorrência, questões de ética, poder e política tornam-se inerentes à produção do conhecimento. (MOITA LOPES, 2013, p. 16/17)

Na medida em que tais questões de ética, poder e política tornam-se inerentes, uma terceira característica que bastante define a LA, e o trabalho em questão, é, nas palavras de Fabrício (2006, p. 49), “uma orientação crítico- reflexiva que trabalha na investigação de como a linguagem opera no mundo social e no exame das questões que afetam diretamente a sociedade contemporânea”. Para a autora, a LA se encontra em um momento de revisão de suas bases epistemológicas, a reboque da compreensão:

- 1) de que, se a linguagem é uma prática social, ao estudarmos a linguagem estamos estudando a sociedade e a cultura das quais ela é parte constituinte e constitutiva;
- 2) de que nossas práticas discursivas não são neutras, e envolvem escolhas (intencionais ou não) ideológicas e políticas, atravessadas por relações de poder, que provocam diferentes efeitos no mundo social;
- 3) de que há na contemporaneidade uma multiplicidade de sistemas semióticos em jogo no processo de construção de sentidos. (FABRÍCIO, 2006, p. 48)

As três questões acima apontadas, de certa forma, refletem e refratam os conceitos-chave com que opero e as discussões que pretendo empreender. Para encerrar essa seção, em que filio a minha pesquisa à LA, gostaria de me estender um pouco mais sobre o que vem sendo muitas vezes chamado, na literatura especializada, de “modernidade recente”:

Na modernidade recente, a linguagem, os textos, as línguas e as pessoas movem-se, cada vez mais, em sociedades hipersemiotizadas, o que tem levado a pensar as línguas, a linguagem e quem somos no mundo social em outras bases. Se este é um mundo no qual nada se faz sem discurso e no qual a técnica que regia nossas vidas foi alterada pelo chamado mundo digital (Santos, 2000), o campo aplicado de estudos da linguagem enfrenta cada vez mais desafios para ser responsivo a tais mudanças. (MOITA LOPES, 2013, p. 18/19)

É neste contexto que desejo, sobretudo, fazer discutir quais questões merecem e devem ser levadas para a sala de aula de LE no sentido de fazer da nossa escola, do nosso ensino algo mais relevante para a sociedade brasileira.

2.1.2 A LA e o ensino de línguas

Ainda que os interesses da Linguística Aplicada possam ir além dos limites da sala de aula, a grande maioria do conhecimento que se produz em LA, no Brasil, está voltada/o para o ensino de línguas. Em um levantamento que faz dos programas de pós-graduação no país nos quais ocorrem esforços de pesquisa aplicada no âmbito das ciências da linguagem, Almeida Filho (2007, p. 115) aponta que, dentre eles, figuram com proeminência aqueles voltados, em diferentes proporções, para o processo de ensinar e aprender línguas, sejam elas maternas, segundas ou estrangeiras.

No referido estudo, Almeida Filho (2007, p. 120) descreve e avalia o que ele chama de agenda espontânea em andamento ou realizada. Por agenda espontânea entende-se a produção dos pesquisadores e organizadores de eventos científicos que não obedece a qualquer política explícita de indução das agências, associações e IES do país. Descrever e avaliar essa agenda é, segundo ele, de crucial importância para o desenvolvimento da pesquisa, no sentido de que, em se conhecendo e avaliando o impacto da presente produção, se possa traçar reforços ou correções de pesquisa com o propósito de atender as necessidades educacionais do país.

Transcrevo a seguir esta agenda:

- Crenças, teoria informal, competência implícita, culturas de aprender e ensinar línguas;
- Formação de professores de língua(s) via paradigma reflexivo e em modalidades distintas como a colaborativa;
- O ensino de língua(s) diagnosticado dentro das limitações de contextos típicos de aprender/ensinar nas escolas brasileiras (focalizando principalmente o livro didático);
- Interlíngua em desenvolvimento normal, sinais de estabilização, correção e tratamento de erros;
- Explicitação e implicação no ensino, graus de interface, gramática e significados construídos no envolvimento do aprendiz;

- O processo de ensino e de aprendizagem instaurado pelo ensino comunicativo interdisciplinar, problematizador ou instrumental;
 - Exploração teórico-práticas dos paradigmas comunicacional (teoria do ensino aprendizagem de línguas) e reflexional (teoria de formação de professores);
 - Competências de professores e alunos;
 - Questões identitárias dos usuários e aprendizes de língua(s);
 - Interação: qualidade, geração de insumo, poder dos participantes, construção de discurso em sala de aula;
 - Novas tecnologias no ensino-aprendizagem de língua(s);
 - Letramento e oralidade na escolarização;
 - Gêneros discursivos e ensino de língua (principalmente os da língua escrita);
 - Aplicação de teorias linguísticas: conceitos linguísticos, sociolinguísticos, discursivos, psicolinguísticos, da gramática gerativa, linguística de corpus.
- (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 121)

A questão que se coloca após o exame dessa agenda construída no bojo dos programas em atividade é se é aquela de que o país precisa. Segundo Almeida Filho (2007, p. 122), eis uma pergunta que precisamos nos fazer de forma corajosa e insistente se quisermos evoluir para uma LA comprometida com as pessoas reais de que é composto o público. Um último dado de seu estudo aponta para o fato que a pesquisa qualitativa domina amplamente o cômputo numérico dos trabalhos, que os procedimentos de base etnográfica são expressivos e que a sala de aula é o contexto mais frequentemente escolhido para a coleta de dados observacionais.

- O ESTADO DA ARTE

A fim de traçar o que vem sendo denominado de “estado da arte” das diferentes áreas do conhecimento nas quais este estudo se assenta, empreendo uma breve pesquisa na produção acadêmica brasileira da última década. O objetivo é chegar ao quantitativo de pesquisa já desenvolvida por pesquisadores brasileiros nas áreas que dizem respeito a este trabalho. A coleta de dados foi realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Concebida e mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, a BDTD mantém, em único portal, os sistemas de informação de teses e

dissertações existentes no país e disponibiliza para os usuários um catálogo nacional de teses e dissertações em texto integral, possibilitando uma forma única de busca e acesso a esses documentos. Na data desta consulta (fevereiro de 2016), a BDTD contabilizava (e disponibilizava) 261020 dissertações de mestrado e 96839 teses de doutorado referentes aos últimos treze anos. A pesquisa foi feita a partir das palavras-chave que correspondem às diferentes áreas de concentração desta pesquisa (linguística aplicada, gênero, multiletramentos e *linguacultura*).

São 1686 os trabalhos vinculados à linguística aplicada nas instituições brasileiras nos últimos treze anos. No que se refere a gênero, considerando a flutuação terminológica presente nesta área de estudos, foram contabilizados 860 trabalhos referindo-se a gêneros discursivos e 666 trabalhos referindo-se a gêneros textuais. 66 trabalhos envolvem o conceito de multiletramentos e apenas uma única dissertação de mestrado trabalha o conceito de *linguacultura*.

Uma análise preliminar destes números me deixa entrever um caminho a se trilhar enquanto pesquisador, se pensarmos na existência já de centenas de trabalhos sobre gênero, dezenas de trabalhos sobre multiletramentos e, a partir de agora, apenas unidades de trabalho sobre *linguacultura*, considerando que este é o segundo trabalho que emprega o conceito no país.

2.2 OS GÊNEROS COMO MEGAINSTRUMENTOS

Estudar gênero é percorrer um longo caminho. Como resumir em algumas páginas tão longo percurso histórico? Como dar conta da magnitude deste tema tão brevemente? Nesta seção procuro fazer um apanhado sobre o que Rojo trata por “a constituição complexa e recente do conceito de gênero na perspectiva transdisciplinar da LA no campo do ensino de línguas (ROJO, 2008, p.75).”

2.2.1 Gênero: “um conceito que encontrou sua época”

Consciente da necessidade de fazer um recorte, parto de uma mesma afirmação sobre gênero que encontro em dois dos autores que revisarei neste capítulo e que uso no sub-título da seção. Tanto Marchuschi (2008), quanto Rojo (2008) referenciam Bhatia (1997) que, por sua vez, a toma de um prefácio de Candlin (1993). Tal afirmação nos leva, imediatamente, a

uma subseqüente questão: “o que tem esse conceito para ser tão recorrente nos trabalhos recentes?” (BHATIA, 1997 *apud* ROJO, 2008)

O que tem esse termo, e a área de estudos que ela representa, para atrair tanta atenção? O que lhe permite agrupar sob o mesmo guarda-chuva terminológico críticos literários, retóricos, sociólogos, cientistas cognitivistas, especialistas em tradução automática, linguistas computacionais e analistas do discurso, especialistas em inglês para fins específicos e professores de língua? (CANDLIN, 1993 *apud* ROJO, 2008)

Busco, nessa seção, discutir o que é perceptível pelo senso comum, no contexto brasileiro: o qual central tem se tornado a noção de gênero no cenário educacional/acadêmico. Procuo aqui ecoar a pergunta de Rojo “como e porque o contexto da educação linguística no mundo, mas, especialmente, no Brasil, veio a convocar para si o conceito de gênero [...], e que outras facetas transdisciplinares participam dessa convocação (ROJO, 2008, p.75).”

Literários ou linguísticos? Literários e linguísticos. Como alerta Marchuschi (2008, p.147), uma dificuldade natural no tratamento do tema é, justamente, a diversidade de fontes e perspectivas de análise. O estudo dos gêneros não é novo e, e no Ocidente, já tem pelo menos vinte e cinco séculos, se considerarmos que sua observação iniciou-se em Platão; com Aristóteles (na Arte Poética e na Arte Retórica) surge um estudo mais sistemático sobre os gêneros e sobre a natureza do discurso, e é a partir daí que se consolida, em linhas gerais, a base teórica que até hoje orienta a análise de tudo o que se entende como gênero. A expressão “gênero” tem estado, desta forma, na tradição ocidental, especialmente ligada aos gêneros literários (e retóricos). Atualmente, no entanto, a noção de gênero já não mais se vincula apenas à literatura, “hoje, gênero é facilmente usado para referir uma categoria distintiva de discurso de qualquer tipo, falado ou escrito, com ou sem aspirações literárias” (SWALES, 1990, p. 33 *apud* MARCHUSCHI, 2008, p. 147). Ou seja, o que hoje se tem é uma nova visão do mesmo tema. Fala-se, contemporaneamente, em gêneros linguísticos em oposição aos gêneros literários tradicionais. Marchuschi (2008, p. 148, 149) chama a atenção para o fato que o estudo dos gêneros está em voga, mas numa perspectiva diferente da aristotélica. Assim, a expressão “gênero” vem sendo atualmente usada de maneira cada vez mais frequente e em um número cada vez maior de áreas de investigação. Da Escola de Sidney à de Genebra, da nova retórica à abordagem sistêmico-funcional, da linguística de corpus à reflexão bakhtiniana, gêneros têm sido objeto de reflexão de numerosas escolas e vertentes teóricas.

Discursivos ou textuais? Discursivos e textuais. Pode-se constatar aqui que a própria variação terminológica reflete duas vertentes, na expressão de Rojo (2005, p. 185), metateoricamente diferentes. A primeira – teoria dos gêneros do discurso – centra-se sobretudo no estudo das situações de produção dos enunciados ou textos e em seus aspectos sócio-históricos, e a segunda - teoria dos gêneros de texto - , na descrição da materialidade textual.

Na realidade, de acordo com Marchuschi (2011, p. 18), “ o estudo dos gêneros é uma fértil área interdisciplinar, com atenção especial para a linguagem em funcionamento e para as atividades culturais e sociais”. Neste sentido, segundo o autor, há muito a discutir e tentar distinguir as ideias de que gênero é uma categoria cultural, um esquema cognitivo, uma forma de ação social, uma estrutura textual, uma ação retórica. Certamente, gênero pode ser tudo isso ao mesmo tempo, já que, em certo sentido, cada um desses indicadores pode ser tido como um aspecto da observação. [...] A análise de gêneros engloba uma análise do texto e do discurso, uma descrição da língua e uma visão da sociedade, e ainda tenta responder a questões de natureza sociocultural no uso da língua de maneira geral (MARCHUSCHI, 2008, p. 149).

2.2.2 Os gêneros do discurso em Bakhtin e a perspectiva dialógica da linguagem

A noção de gêneros do discurso popularizou-se enormemente no Brasil com a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio, que teve início no final da década de 90, e desdobrou-se em atualizações e ampliações, na primeira década do nosso século (SILVA, 2013, p. 57). Como aponta Rodrigues (2005, p. 152), ganhou força a concepção de que o ensino/aprendizado das práticas escolarizadas da linguagem tenha os gêneros do discurso como objeto de ensino e abriu-se um novo diálogo, agora no centro das discussões, além das noções de interação verbal e dialogismo, a noção dos gêneros do discurso. Muitos importantes teóricos do campo da linguística reconhecem que a noção de gêneros que embasa os documentos oficiais está em consonância com a ideia de interação autor-texto-leitor. Há, nos próprios PCNs, referência explícita à interação verbal proposta por Bakhtin/Volóshinov e à noção de gêneros segundo Bakhtin. A filosofia da linguagem do Círculo não recebe, no entanto, nesses documentos, maior detalhamento (SILVA, 2013, p. 57-58). Para Rodrigues (2005, p.154) apresentar os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem exige duas considerações prévias: a primeira diz respeito

à flutuação terminológica existente na obra do Círculo, que também se reflete no caso dos gêneros; a segunda é que para apresentar a noção de gêneros do discurso na perspectiva do Círculo de Bakhtin é necessário apreender o lugar e papel centrais da noção de gênero no conjunto de suas formulações, ou seja, compreender a noção de gêneros a partir de fundamentos nucleares como a *concepção sócio-histórica e ideológica da linguagem*, o *caráter sócio-histórico, ideológico e semiótico da consciência* e a *realidade dialógica da linguagem e da consciência*; portanto, não dissociá-las das noções de *interação verbal, comunicação discursiva, língua, discurso, texto, enunciado e atividade humana*, pois somente na relação com esses conceitos pode-se apreender, sem reduzir, a noção de gêneros.

A construção do conceito de gênero se dá ao longo de praticamente toda a obra de Bakhtin. A principal referência, entretanto, é o ensaio *Os gêneros do discurso/ O problema dos gêneros do discurso*, escrito por Bakhtin possivelmente em 1952/1953. Segundo Faraco (2009, p. 124), trata-se de um texto inacabado, claramente um fragmento de texto, o que leva os estudiosos a afirmarem ser provavelmente a parte inicial de um livro a que o autor pretendia se dedicar, retomando com mais detalhes questões levantadas brevemente nos textos do Círculo da segunda metade de 1920. Reproduzirei aqui aquele que possivelmente seja um dos trechos mais citados da referida obra:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. [...] o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional [...] estão indissociavelmente ligados no todo do enunciado. [...] Evidentemente, cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso (BAKHTIN 2003 [1951-1953]: 261-262).

Bakhtin discute nessa obra, conforme Faraco (2009, p. 124), caminhos para um estudo da linguagem como atividade sociointeracional e aponta algumas características da unidade deste estudo (o enunciado) em contraste com a unidade tradicional dos estudos linguísticos (a sentença). O texto de Bakhtin divide-se em duas partes: na primeira, faz uma introdução geral do tema, conceitua gênero do discurso, distingue gêneros primários e secundários e correlaciona estilo e gênero; na segunda, discute longamente sobre o conceito de enunciado, como unidade da comunicação socioverbal, em contraste com o da sentença, como unidade da

língua entendida como sistema gramatical abstrato (FARACO, 2009, p. 124-125). O estudo do enunciado como *a unidade real da comunicação verbal* tornará também possível compreender mais adequadamente *a natureza das unidades da língua* (como um sistema): as palavras e as sentenças.

Poderíamos nos perguntar, neste ponto, sobre o que diferencia a teoria dos gêneros do Círculo de Bakhtin das teorias tradicionais, inclusive para entendermos criticamente a apropriação pedagógica, nos termos de Faraco (2009), “epidêmica” de seu conceitual nos últimos anos. Segundo Rodrigues (2005) é como problematizador e interlocutor produtivo que podemos situar o Círculo de Bakhtin na Linguística Aplicada, pois as suas ideias têm impulsionado as discussões teóricas e os desenvolvimentos pedagógicos na área de ensino de línguas a partir de meados da década de 80. As concepções bakhtinianas vão ao encontro das discussões teóricas da área, mesmo que o foco central de atenção do Círculo não tenha sido o ensino/aprendizagem de línguas. Apesar disso, há em seus textos considerações a respeito da temática que surpreendem pela contemporaneidade ao questionar o ensino de língua estrangeira (e materna) a partir da língua como sistema.

Em suma, um método eficaz e correto de ensino prático [ensino de línguas estrangeiras vivas] exige que a forma seja assimilada não no sistema abstrato da língua, i. é, como uma forma sempre idêntica a si mesma, mas na estrutura concreta da enunciação [enunciado concreto], como um signo flexível e variável (Bakhtin [Voloshinov], 1988 [1929], p. 95).

A língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciações concretas [enunciados concretos] que nós mesmos ouvimos e que nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam. Assimilamos as formas da língua somente nas formas das enunciações [enunciados] e justamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas dos enunciados, i. é, os gêneros do discurso, chegam á nossa experiência e à nossa convivência em conjunto e estreitamente vinculadas . Aprender a falar significa aprender a construir enunciados (por que falamos em enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas) (Bakhtin, 2003 [1952-1953] p.282-283).

Os trechos acima são extraídos das duas obras tidas como referência maiores no tratamento do conceito de gênero por Bakhtin (e o Círculo). *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (1929) marca o início do tratamento do tema, que será desenvolvido e reaparece

na forma de um ensaio autônomo em *O problema dos gêneros do discurso* (1952-1953). Retomarei o tema adiante neste mesmo capítulo.

2.2.3 A (mega)instrumentalidade do conceito de gênero

Um dos conceitos centrais deste trabalho é proveniente da pesquisa de ensino de língua materna. Encontro na abordagem da Equipe de Didática de Línguas da Universidade de Genebra o conceito de “megainstrumento”, ao qual me refiro no título desta dissertação. Apesar de formulados para o ensino de língua materna, acredito que o referido conceito aplica-se perfeitamente também ao ensino de língua estrangeira. Devido à centralidade de tal conceito para o corpus teórico do projeto, procurarei revisitá-lo ao longo dos escritos de Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz em diferentes artigos. Vamos encontrar a proposição: “o gênero é um instrumento” em Schneuwly (1994/2004, p. 20) que cita uma passagem de *A ideologia alemã* de Marx e Engels para introduzir seu pensamento: “A apropriação não é senão o desenvolvimento das capacidades individuais correspondentes aos instrumentos materiais de produção. A apropriação de uma totalidade de instrumentos de produção é o desenvolvimento de uma totalidade de capacidades nos próprios indivíduos”.

Duas considerações psicológicas devem ser lembradas, segundo Schneuwly (1994/2004, p.21/22), para explicar como o instrumento pode ser um fator de desenvolvimento das capacidades individuais:

- A tripolaridade da atividade

A psicologia concebe a atividade do indivíduo como acontecendo entre dois pólos: o sujeito e o objeto sobre o qual ele age ou a situação na qual ele age. Na perspectiva do interacionismo social, a atividade é necessariamente concebida como tripolar: a ação é mediada por objetos específicos, socialmente elaborados, frutos das experiências de gerações precedentes, através dos quais se transmitem e se alargam experiências possíveis. Os instrumentos encontram-se entre o indivíduo que age e objeto sobre o qual ou a situação na qual ele age: eles determinam seu comportamento, guiam-no, afinam e diferenciam sua percepção da situação na qual ele é levado a agir. A intervenção do instrumento – objeto socialmente elaborado – nessa estrutura diferenciada dá à atividade uma certa forma; a transformação do instrumento transforma evidentemente as maneiras de nos comportarmos numa situação. Um instrumento media uma atividade, dá-lhe uma certa forma, mas esse mesmo instrumento representa também essa atividade, materializa-a. As atividades não mais

se presentificam somente em sua execução. Elas existem, de uma certa maneira, independentemente desta, nos instrumentos que as representam e, logo, significam-nas.

- A bipolaridade do instrumento

Ao analisar mais detalhadamente o instrumento mediador, concebe-o como tendo duas faces: por um lado, há o artefato material ou simbólico, isto é o produto material existente fora do sujeito, materializando, por sua própria forma, as operações que tornam possíveis os fins aos quais o instrumento é destinado; por um outro lado – o do sujeito - , há os esquemas de utilização do objeto que articulam suas possibilidades às situações de ação. O instrumento para tornar-se mediador, para se tornar transformador da atividade, precisa ser apropriado pelo sujeito; ele não é eficaz senão à medida que se constroem, por parte do sujeito, os esquemas de sua utilização. Esses esquemas de utilização são plurifuncionais: por meio deles, o instrumento faz ver o mundo de uma certa maneira. Ele define classes de ações possíveis, através das finalidades que se podem atingir graças a ele; ele guia e controla a ação durante o próprio desenvolvimento.

Para Scheneuwly (1994/2004, p.23), tradicionalmente utilizada no domínio da retórica e da literatura, a noção de gênero encontrou, provavelmente pela primeira vez, uma extensão considerável na obra de Bakhtin(1953/1979), à qual se referem numerosos autores contemporâneos. Bakhtin resume da seguinte maneira sua posição: 1) cada esfera de troca social elabora tipos relativamente estáveis de enunciação: os gêneros; 2) três elementos os caracterizam: conteúdo temático, estilo e construção composicional; 3) a escolha de um gênero se determina pela esfera, as necessidades da temática, o conjunto dos participantes e a vontade enunciativa ou intenção do locutor. Scheneuwly (1994/2004, p.24) complementa e desenvolve a analogia estabelecida: há visivelmente um sujeito, o locutor-enunciador, que age discursivamente (falar/escrever), numa situação definida por uma série de parâmetros, com a ajuda de um instrumento que aqui é um gênero, um instrumento semiótico complexo, isto é, uma forma de linguagem prescritiva, que permite, a um só tempo, a produção e a compreensão de textos. “Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos; se tivéssemos que criá-los pela primeira vez no processo da fala; se tivéssemos que construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível (Bakhtin 1953/2003, p.302).” A escolha do gênero se faz em função da definição dos parâmetros da situação que guiam a ação. Há, pois, aqui uma relação entre meio-fim, que é a estrutura de base da atividade mediada. Portanto, a tese inicial – o gênero é um instrumento - enquadra-se bem na concepção bakhtiniana. Scheneuwly (1994/2004, p.25) constrói uma outra metáfora:

considerar o gênero um “megainstrumento”, como uma configuração estabilizada de vários subsistemas semióticos (sobretudo linguísticos, mas também paralinguísticos), permitindo agir eficazmente numa classe bem definida de comunicações. Pode-se, assim, compará-lo ao mega instrumento em que se constitui uma fábrica: conjunto articulado de instrumentos de produção que contribuem para a produção de objetos de um certo tipo. Esse megainstrumento está inserido num sistema complexo de megainstrumentos que contribuem para a sobrevivência de uma sociedade.

Schneuwly e Dolz (1997/2004, p.63) partem da hipótese de que é através dos gêneros que as práticas de linguagem se materializam nas atividades dos aprendizes. Por seu caráter intermediário e integrador, as representações de caráter genérico das produções orais e escritas constituem uma referência fundamental para sua construção. Os gêneros constituem um ponto de comparação que situa as práticas de linguagem. Eles abrem uma porta de entrada, para estas últimas, que evita que delas se tenha uma imagem fragmentária no momento de sua apropriação. Os gêneros podem ser considerados, segundo Bakhtin (*apud* Schneuwly e Dolz, 1997/2004, p.64), como instrumentos que fundam a possibilidade de comunicação. Trata-se de formas relativamente estáveis tomadas pelos enunciados em situações habituais, entidades culturais intermediárias que permitem estabilizar os elementos formais e rituais das práticas de linguagem. Conforme atestam Schneuwly e Dolz (1997/2004, p.64/65) a aprendizagem da linguagem se dá, precisamente, no espaço situado entre as práticas e as atividades de linguagem. Nesse lugar, produzem-se as transformações sucessivas da atividade do aprendiz, que conduzem à construção das práticas de linguagem. Por seu caráter genérico, os gêneros textuais são um termo de referência intermediário para a aprendizagem. Do ponto de vista do uso e da aprendizagem, o gênero pode, assim, ser considerado um megainstrumento que fornece um suporte para a atividade, nas situações de comunicação, e uma referência para os aprendizes.

2.3 O ENSINO DE *LINGUACULTURA*

Uma maneira de pensar a cultura é contrastá-la com a natureza. Natureza refere-se ao que nasce e cresce organicamente (do latim *nascere*); cultura refere-se ao que foi cultivado e cuidado (do latim *colere*). A palavra evoca o tradicional debate sobre natureza e cultura: os seres humanos são principalmente o que a natureza determina que sejam desde o nascimento ou o que a cultura permite que eles se tornem através da socialização e da escolaridade?

A língua(gem) reflete ou refrata a cultura? A língua(gem) reflete a visão de mundo ou é a língua(gem) que modela a visão de mundo? Conforme nos indica Klein e Cohen (1998, p.77), “a questão sobre como a língua(gem) influencia o pensamento (e desta forma, a visão de mundo do aprendiz) ou sobre como o pensamento influencia a língua(gem) parece ser de grande relevância para professores de língua” (KLEIN & COHEN, 1998). A língua(gem) é, de certo, uma das principais maneiras pela qual a cultura se manifesta e é, justamente em função deste papel da língua(gem) como mediadora, que a cultura deve tornar-se a (preocup)ação do professor de línguas.

Nesta e nas próximas seções que compõem este sub-capítulo, reviso autores estrangeiros e brasileiros no intuito de melhor compreender como tem se dado esta intrincada relação no ensino de línguas. A minha posição neste trabalho é de adotar o uso do termo *linguacultura* que me parece especialmente útil para a construção de um novo entendimento da relação entre língua e cultura num mundo globalizado. O conceito de *linguacultura* ainda não tem sido muito usado [na pesquisa educacional brasileira]. O termo foi cunhado pela primeira vez pelo antropólogo americano Michel Agar em um livro publicado em 1994. Para Agar *linguacultura* é um conceito que engloba língua mais cultura. O autor está especialmente interessado na variabilidade da *linguacultura* no discurso (interação verbal) entre diferentes falantes nativos de uma mesma língua e entre pessoas que usam a língua como nativa ou como estrangeira. Ele foca na variabilidade semântica e pragmática, e convida o leitor a explorar o que ele chama de “pontos fortes” na comunicação intercultural, ou seja, onde a comunicação dá errado (RISAGER, 2005).

2.3.1 *Linguacultura*: a relação entre língua e cultura na LA

Segundo Kramsch(1989), a língua é o principal meio pelo qual conduzimos nossa vidas sociais. Quando usada em contextos de comunicação, a língua está atrelada a cultura em múltiplas e complexas maneiras. A autora lida com três aspectos da relação entre língua e cultura. A língua expressa a realidade cultural. A língua corporifica a realidade cultural. A língua simboliza a realidade cultural.

O papel da cultura no ensino e no aprendizado de línguas, como aponta Kramsch (2007), é de grande interesse para o mundo contemporâneo, que teme que a simples aquisição das estruturas linguísticas não seja uma garantia de paz e entendimento internacional. Os usos puramente funcionais da linguagem parecem não mais satisfazer as exigências desses tempos

pós-modernos que clamam para que a tradicional aquisição das habilidades comunicativas seja suplementada com conteúdos culturais, de concepção humanística, socialmente relevantes. As razões para a crescente demanda por o que Kramersch chama de “culturalização” do ensino de línguas são muitas, e contraditórias, e tem a ver com inúmeros fatores de ordem política, educacional e ideológica. É importante observar que o termo cultural aparece, na maioria das vezes, associado ao termo social e que muitos estudiosos sequer fazem uma distinção clara entre os termos. Parecem referir-se aos dois lados de uma mesma moeda. Também é importante mencionar que o termo cultura sempre se refere a pelo menos duas definições ou concepções, advindas uma das Humanidades e outra das Ciências Sociais. Na visão de Kramersch, a primeira diz respeito a como um grupo social representa a si e ao outro através de sua produção material, seja ela obras de arte, literatura, instituições sociais ou artefatos da vida cotidiana. A segunda refere-se a atitudes e crenças, maneiras de pensar, comportamentos e lembranças partilhados por membros de uma comunidade. As duas definições dão origem a duas maneiras distintas de se estudar cultura: a histórica e a etnográfica.

Segundo Kramersch, a cultura adentrou a LA através dos estudos do discurso. O fato da LA ser uma ciência aplicada confrontou seus pesquisadores com a necessidade de levar em consideração o contexto social e histórico da língua(gem) em uso. Cultura passou a ser um outro nome para contexto, ou seja, as restrições impostas aos usuários individuais da língua por força da tradição, convenção, moda, e ideologia. Cultura, na LA passou a significar pertencimento a uma comunidade discursiva que compartilha espaço social, história e imaginário. Kramersch historiciza essa relação entre língua e cultura na LA. Para ela pode-se falar em três fases:

- Até os anos 70: áreas de pesquisa separadas

Língua e cultura não eram vistos como inseparáveis, como hoje, na LA. Na verdade, o estudo da linguagem era, desde suas origens, domínio dos linguistas e não dos antropólogos, e o ensino de línguas era o ensino de formas linguísticas e não de culturas estrangeiras. Naquele tempo o estudo da linguagem era distinto do estudo, ou da literatura (Cultura com letra maiúscula), ou da antropologia (cultura com c minúsculo). De um lado, linguistas e gramáticos, seguindo o caminho traçado por Saussure, estudavam a língua como um sistema fechado de signos compartilhado por todos os membros de uma comunidade de falantes nativos ideais. Do outro, antropólogos culturais, como Lévi-Strauss, estudavam cultura como um sistema fechado de estruturas relacionais compartilhado por grupos sociais homogêneos em sociedades primitivas exóticas.

- 1970s -1990s: cultura do cotidiano (com c minúsculo) entra na cena comunicativa

A virada social na LA trouxe para o centro da discussão um vigoroso interesse no componente cultural do estudo de línguas, baseado em uma variedade de domínios de pesquisa que se relacionam com o conceito de cultura cotidiana (com c minúsculo): análise do discurso e da conversação, pragmática *cross-cultural*, comunicação e aprendizagem intercultural.

- 2000 até o presente: cultura como historicidade e subjetividade portáteis, construída no/através do discurso

Alguns antropólogos estão se movendo do estudo da cultura para o estudo das historicidades e das subjetividades

Segundo Kramsch (2007, p. 45), a linguagem tem um papel crucial não somente na construção da cultura, mas na emergência da mudança cultural. Ensinar a membros de uma comunidade discursiva como falar e como se comportar no contexto de uma outra comunidade discursiva potencialmente muda a equação social e cultural de ambas as comunidades. (KRAMSCH, 2007, p. 45)

O lugar da cultura tornou-se uma das mais importantes e mais controvertidas discussões sobre o ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira. Apesar do reconhecimento prévio de sua importância, o ensino da cultura, na prática, ainda é considerado somente superficialmente e explorado esporadicamente e de uma forma menos substancial nos estudos sobre aquisição de língua estrangeira, e mesmo na Linguística Aplicada, como afirma Siqueira (2012). Com o crescimento e a consolidação do Inglês como língua franca dos tempos modernos, a língua mais usada nas comunicações internacionais, parece emergir a importância de se reavaliar muitos conceitos e práticas pedagógicas que não mais respondem a uma realidade que demanda novas posturas e estratégias (SIQUEIRA, 2012, p.195).

2.3.2 Interculturalidade e multiculturalismo

Nesta seção, procuro examinar dois pontos de vista, duas “abordagens” de como tem sido relacionado o estudo de língua e o estudo de cultura. São duas palavras-chaves que, na visão de Kramsch (2007), dominam a paisagem atual: intercultural e multicultural. Tais palavras caracterizam duas tentativas educacionais, dois pontos de vistas sobre como construir pontes entre uma cultura e outra. Em linhas gerais, o termo ‘intercultural’ é usado no contexto educacional para caracterizar a aquisição de informação sobre os costumes, instituições,

história de uma sociedade diferente da sua; enquanto a noção de educação ‘multicultural’ tenta expandir o currículo tradicional ao incorporar questões de raça, classe e gênero num esforço de sensibilizar os alunos sobre o pluralismo social e cultural existente dentro de uma mesma nação, de uma mesma sala de aula (KRAMSCH, 2007).

- INTERCULTURALIDADE

A construção do que Mendes (2008) denomina *Abordagem Intercultural* surgiu a partir da emergência de se incluir, na pedagogia de línguas, a dimensão cultural que envolve o processo de ensino/ aprendizagem, o contato entre sujeitos falantes de línguas e culturas muitas vezes distintas. O sentido que se atribui à qualificação intercultural é o de esforço, uma ação integradora, capaz de suscitar comportamentos e atitudes comprometidas com princípios orientados para o respeito ao outro, às diferenças, à diversidade cultural que caracteriza todo processo de ensino/aprendizagem, seja ele de línguas ou de qualquer outro conteúdo escolar. É o esforço para a promoção da integração e cooperação entre os indivíduos de diferentes mundos culturais. É o esforço para se partilhar as experiências, antigas e novas, de modo a construir novos significados.

Mendes (2008) propõe a *Abordagem Intercultural* como a força potencial que pretende orientar as ações de professores, alunos e de outros envolvidos no processo de ensino/aprendizagem de uma língua, materna ou estrangeira, o planejamento de cursos, a produção de materiais e a avaliação da aprendizagem, com o objetivo de promover a construção conjunta de significados para um diálogo entre culturas. A AI, portanto, é a força potencial que orienta um modo de ser e de agir, de ensinar e de aprender, de produzir planejamentos e materiais *culturalmente sensíveis* aos sujeitos participantes do processo de aprendizagem em busca da construção de um diálogo intercultural. Erickson (apud MENDES, 2008) caracteriza como culturalmente sensível a pedagogia que considera as relações culturais/interculturais como parte do processo de aprendizagem; é um esforço que deve vir da escola, assim como de professores e envolvidos nos processos educacionais, no sentido de diminuir, através do respeito às diferenças culturais, as dificuldades de interação e comunicação entre professores e alunos.

Segundo Mendes (2008), a AI pode ser resumida a partir de algumas características fundamentais: 1) a língua como cultura e lugar da interação; 2) o foco no sentido; 3) materiais como fonte; 4) a integração das competências; 5) o diálogo das cultura; 6) a agência humana 7) a avaliação crítica, processual, retroativa. Para ela, os princípios norteadores da abordagem de ensino intercultural são: 1) o modo como vemos o outro, o diferente de nós, e o mundo à

nossa volta; 2) o modo como nós nos posicionamos no mundo e compartilhamos nossa experiência; 3) o modo como nós interagimos, nos relacionamos e dialogamos com o outro. Os três princípios funcionam como eixos teórico-filosóficos que orientam a abordagem de ensino intercultural. Cada um deles, de modo amplo, representa um foco, um modo de olhar que, em conjunto com os outros, marca os contornos do que significa ser e agir de modo intercultural.

- **MULTICULTURALISMO**

Dois conceitos introdutórios, segundo Mota (2004), precisam ser definidos para que melhor se estabeleça o campo de ação do multiculturalismo: cultura e identidade. O primeiro comporta uma larga abrangência de referências; a autora prefere assinalar aquela que define a palavra “cultura” na perspectiva antropológica, a qual incorpora os distintos modos de vida, valores e significados compartilhados por diferentes grupos em determinados períodos históricos. Quanto ao conceito de identidade, reconhece a dificuldade de conciliar suas múltiplas interpretações, mas ressalta os valores de pertencimento e interação social. Da perspectiva do estudo e do ensino de língua estrangeira, o multiculturalismo tem ajudado a diversificar a apresentação do fenômeno cultural estrangeiro de forma a incluir uma variedade de classes sociais e de grupos étnicos.

A educação multicultural pretende recontextualizar o papel político da escola, discutindo a adoção de novos currículos multireferenciais que venham a incorporar discursos historicamente silenciados e a desprezar aqueles potencialmente silenciadores. Em outras palavras, a pedagogia multicultural acredita na valorização da voz do sujeito/professor e do sujeito/estudante, assim como no desenvolvimento da sensibilidade de escuta às múltiplas outras vozes, desconstruindo a polarização dos saberes e assumindo, através do dialogismo, uma perspectiva de construção do conhecimento de forma dialética e multidimensional. (MOTA, 2004)

O termo “multiculturalismo”, que ressalta a inclusão da diversidade como decisão política essencial para o bem-estar da humanidade é usado de forma bastante polissêmica, pois, de acordo com McLaren (*apud* MOTA, 2004), abrange posturas que se configuram em quatro tendências: 1) conservadora – serve apenas como ponto de partida, mas sua meta é a assimilação, a homogeneização; 2) a humanista liberal – atende grupos socialmente marginalizados, através de projetos específicos, no sentido de promover igualdade intelectual; 3) liberal de esquerda – fortalece as identidades culturais marginalizadas em movimentos separatistas de exclusão da cultura dominante; 4) crítico/revolucionário – busca o

comprometimento com uma política crítica de justiça social a partir de uma agenda de transformação. A perspectiva crítica/revolucionária seria aquela que se compromete com o papel transformador da escola. Segundo tal visão, a educação multicultural incorpora, segundo Banks (*apud* MOTA, 2004), quatro campos de ações com objetivos específicos: 1) integração de conteúdos – estimular a inserção de conteúdos e materiais didáticos que utilizem discursos contextualizados na diversidade cultural; 2) construção do conhecimento – ajudar o aluno a entender, investigar e analisar as formas como as disciplinas escolares têm sido orientadas dentro de pressupostos teóricos, esquemas referenciais, perspectivas e vieses que fazem parte de determinadas tradições culturais que determinam a construção do conhecimento; 3) pedagogia da equidade – modificar os padrões de ensino, de observação e avaliação do processo escolar no sentido de facilitar a aprendizagem de estudantes provenientes de grupos subalternizados socialmente; 4) empoderamento da cultura escolar – promover a equidade educacional, redimensionando a distribuição do poder na estrutura organizacional da escola, incluindo a participação efetiva de todos os membros da comunidade escolar. Para Mota, ao inserir a multiculturalidade em projetos pedagógicos, busca-se redimensionar a orientação do ensino de cultura estabelecendo quatro pontos básicos: 1) desenvolver a multiplicidade de olhares na percepção das culturas estrangeiras; 2) redescobrir os valores culturais das identidades de origem dos aprendizes; 3) viabilizar um intercâmbio entre múltiplas identidades que permeiam os universos pessoais e profissionais de cada indivíduo; 4) afirmar o posicionamento político de minorias marginalizadas.

2.3.3 A (trans)culturalidade do conceito de gênero

Buscando traçar um paralelo com o que estabeleço como (mega)instrumentalidade do conceito de gênero no final do sub-capítulo anterior, revisito o conceito de gêneros discursivos na perspectiva bakhtiniana. Encontro nas explicações de Machado (2005) sobre o legado de Bakhtin três noções que me parecem especialmente pertinentes a este trabalho de pesquisa (a emergência da prosa/processo de prosificação da cultura, o grande tempo da cultura e o cronotopo) e que me fazem enunciar em termos de (trans)culturalidade do conceito de gênero.

- A EMERGÊNCIA DA PROSA/ O PROCESSO DE PROSIFICAÇÃO DA CULTURA

Machado (2005, p.152) comenta que ainda que o estudo dos gêneros tenha se constituído no campo da Poética e da Retórica tal como foram formulados por Aristóteles, foi no campo da literatura que o rigor da classificação aristotélica se consagrou. Prova disso é o fato de a teoria dos gêneros ter se tornado a base dos estudos literários desenvolvidas no interior da cultura letrada. A emergência da prosa passou a reivindicar outros parâmetros de análise das formas interativas que se realizam pelo discurso. Os estudos que Mikhail Bakhtin desenvolveu sobre os gêneros discursivos considerando não a classificação das espécies, mas o dialogismo do processo comunicativo, estão inseridas no campo dessa emergência. Aqui relações interativas são processos produtivos de linguagem. Gêneros e discursos passam a ser focalizados como esferas de uso de linguagem verbal ou da comunicação fundada pela palavra. A partir de Bakhtin foi possível mudar a rota dos estudos sobre os gêneros: além das formas poéticas, Bakhtin afirma a necessidade de um exame circunstanciado não apenas da retórica mas, sobretudo, das práticas prosaicas que diferentes usos da linguagem fazem do discurso, oferecendo-o com manifestação de pluralidade. Esse é o núcleo conceitual a partir do qual as formulações sobre os gêneros discursivos distanciam-se do universo teórico da teoria clássica criando um lugar para manifestações discursivas da heteroglossia, isto é, das diversas codificações não restritas à palavra. Graças a essa abertura conceitual é possível considerar as formações discursivas do amplo campo da comunicação mediada, seja aquela processada pelos modernos meios de comunicação de massa ou das modernas mídias digitais, sobre o qual, evidentemente, Bakhtin nada disse, mas para o qual suas formulações convergem. Segundo Machado (2005, p. 153), as formulações sobre o dialogismo propõem uma alternativa para a *Poética* dirigindo seu alvo para uma esfera do mundo discursivo que ficara à margem tanto da retórica quanto da poética. Essa esfera corresponde ao domínio da prosa. Nele, Bakhtin, situou o universo das interações dialógicas constituído por diferentes realizações discursivas. A valorização do romance nos estudos de Bakhtin não se deve ao fato de ele ser o gênero maior da cultura letrada, (...) nele Bakhtin encontrou a representação da voz na figura de homens que falam, discutem ideias, posicionam-se no mundo; (...) no romance, a própria cultura letrada se deixa conduzir pelas diversas formas da oralidade contra as quais ela se insurgira; por se reportar a diferentes tradições culturais, o romance surge como um gênero de possibilidades combinatórias não apenas de discurso como também de gêneros. Diferentemente dos gêneros poéticos, marcados pela fixidez, hierarquia e até por uma certa noção de purismo, os gêneros da prosa são, sobretudo, contaminações de formas pluriestilísticas: paródia, estilização, linguagem carnalizada, heteroglossia - eis as

características fundamentais a partir das quais os gêneros prosaicos se organizam. Tal variedade e mobilidades discursivas promoveram a emergência da prosa e o conseqüente processo de prosificação da cultura. Para Bakhtin, quando se olha o mundo pela ótica da prosa, toda a cultura se prosifica.

- O GRANDE TEMPO DA CULTURA

Machado (2005, p.158-159) afirma que os gêneros discursivos são usados com finalidades comunicativas e expressivas, devem ser dimensionados como manifestação da cultura, não são espécie nem tampouco modalidade de composição, são dispositivos de organização, troca, divulgação, armazenamento, transmissão e, sobretudo, de criação de mensagens em contextos culturais específicos, são elos de uma cadeia que não apenas une com também dinamiza as relações entre pessoas ou sistemas de linguagens e não apenas entre interlocutor e receptor, não podem ser pensados fora da dimensão espaciotemporal, ou seja, todas as formas de representação que nele estão abrigadas são orientadas pelo espaço-tempo. O gênero adquire então uma existência cultural e passa a se a expressão de um *grande tempo* das culturas e civilizações. A própria noção de contemporaneidade se enriquece à luz da concepção dialógica do tempo e das culturas. O gênero, na teoria do dialogismo, está inserido na cultura, em relação a qual se manifesta como “memória criativa” onde estão depositadas não só as grandes conquistas das civilizações, como também as descobertas significativas sobre os homens e suas ações no tempo e no espaço.

- CRONOTOPO

Na cultura, tanto a experiência quanto a representação são manifestações marcadas pela temporalidade. O cronotopo trata das conexões essenciais de relações temporais e espaciais assimiladas artisticamente na literatura. Enquanto o espaço é social, o tempo é sempre histórico. A teoria do cronotopo nos faz entender que o gênero tem uma existência cultural, eliminando, portanto, o nascimento original e a morte definitiva. Os gêneros se constituem a partir de situações cronotópicas particulares e também recorrentes, por isso são tão antigos quanto as organizações sociais. Principais pontos da abordagem cronotópica dos gêneros (2005, p. 159-161): 1) as obras, assim como todos os sistemas da cultura, são fenômenos marcados pela mobilidade no espaço e no tempo; 2) a cultura é uma unidade aberta, não um sistema fechado em suas possibilidades; 3) compreender um sistema cultural é dirigir a ele um olhar *extraposto*; 4) as possibilidades discursivas num diálogo são tão infinitas quanto as possibilidades de uso da língua, os gêneros discursivos criam elos entre os

elementos heterogêneos culturais. Particularmente de nosso interesse, tendo em vista a orientação/a natureza da nossa pesquisa, são as observações de Machado (2005, p. 161-162) sobre a noção de “elo numa cadeia complexamente organizada”: um pressuposto teórico que aponta para a possibilidade de verificar a propriedade das formulações de Bakhtin para se compreender os gêneros discursivos em esferas da produção de linguagem não restritas ao mundo verbal. Se em vida, Bakhtin pôde alimentar suas ideias sobre os gêneros discursivos acompanhando o florescimento da literatura, da cultura popular, do jornalismo, da publicística e do rádio, o desenvolvimento ulterior da cultura, as esferas discursivas diversificadas pelos meios da comunicação, pelos encontros e diálogos se encarregaram de redimensionar o alcance que suas formulações sobre os gêneros discursivos poderiam ter no estudo dos discursos da prosa comunicativa criada pelo filme, programa de televisão e pelos formatos digitais. Não se trata de transportar as formulações de uma área para outra, mas de reelaborar dialogicamente o pensamento. Realmente, nossa interação com o cinema, programas de televisão, formatos digitais deve muito ao conhecimento que adquirimos com a literatura, diálogos da comunicação ordinária, leitura de jornais, anúncios publicitários, canções e outros gêneros da esfera secundária. Com relação às diversas esferas da produção discursiva, “filmes”, “programas”, “formatos” são os enunciados concretos da comunicação mediada por mídias e, portanto, gêneros discursivos da cultura prosaica.

2.4 A PERSPECTIVA DOS MULTILETRAMENTOS

Para os autores do Grupo de Nova Londres (1996), se fosse possível definir de maneira geral a missão da educação, poderia se dizer que o seu propósito fundamental e assegurar que todos os estudantes se beneficiem do aprendizado de forma que lhes seja permitido participar integralmente da vida pública, da vida comunal e da vida econômica.

O foco de atenção dos multiletramentos está centrado primordialmente no ensino do letramento, ou melhor dizendo, dos multiletramentos, daí a proposta de uma “pedagogia” já afirmada no próprio título do manifesto (*A Pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures*).

O conceito de multiletramentos, apresentado pelo Grupo de Nova Londres, aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais elas se informam e se comunicam. Os autores

argumentam que a multiplicidade de canais de comunicação e a diversidade linguístico-cultural cada vez maior no mundo atual demandam uma visão muito mais ampla de letramento(s) do que as abordagens tradicionais baseadas tão somente em aspectos linguísticos.

2.4.1 Multiletramentos: desenhando futuros sociais

No manifesto de 1996, o grupo afirma a necessidade de a escola tomar a seu cargo os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, em grande parte devido às novas TICs, e de levar em conta a grande variedade de culturas já presentes nas salas de aula de um mundo globalizado e caracterizado pela intolerância na convivência com a diversidade cultural, com a alteridade. Os conceitos-chave desta corrente são formulados à luz das profundas mudanças instauradas pelo ‘novo capitalismo’ e a ampla tecnologização que o acompanha. O conceito de *design* de sentidos é o eixo estruturador de toda a teoria dos Multiletramentos, pois é por meio desse conceito que a teoria instanciará concepções de construção de sentido, interesse, agenciamento e multimodalidade, primordiais para o ensino requerido na contemporaneidade. *Design*, então, se refere ao modo como as pessoas fazem uso de recursos de significação disponíveis em um dado momento, em um ambiente específico de comunicação, para realizar seus interesses. O *design* é constituído por três aspectos: *available designs* (recursos culturais e contextuais para a construção de sentido, incluindo modo, gênero e D/discurso); *designing* (processo de construção e recontextualização da representação do mundo por meio dos *available designs*) e *redesigned* (o mundo transformado em novos *available designs*, que instanciam novos sentidos (COPE; KALANTZIS, 2000)).

A teoria dos Multiletramentos propõe alguns princípios sobre como encaminhar uma “pedagogia”- Usuário funcional (competência técnica, conhecimento prático); Criador de sentidos (entende como diferentes tipos de texto e de tecnologias operam); Analista crítico (entende que tudo que é dito e estudado é fruto de seleção prévia); Transformador (usa o que foi aprendido de novos modos) – e apresenta então alguns movimentos pedagógicos correspondentes a essas metas, para que tal ensino-aprendizagem possa ser levado(a) a efeito: prática situada; instrução aberta; enquadramento crítico; prática transformada.

2.4.2 Letramento(s): conceitos preliminares

Pela miríade de possibilidades que o conceito parece suscitar, o letramento é visto hoje como um fenômeno complexo, heterogêneo, multifacetado. Desde a constituição deste campo de estudos/pesquisas, nos anos 70/80, observa-se que, mais se intensificam as discussões sobre o referido tema, menos consenso parece haver em torno de tal conceito. De maneira bastante geral, pode-se dizer que a grande área de estudos que hoje se costuma designar por Estudos do Letramento preocupa-se fundamentalmente com investigações sobre a escrita, seus usos, suas funções e seus efeitos tanto para o indivíduo quanto para a sociedade. “Como as pessoas usam os textos escritos e o que fazem com eles em diferentes contextos sócio-culturais?” são as grandes e recorrentes questões que se buscam responder. Já se vão pelo menos 40 anos desde que o fenômeno do letramento começou a ser pesquisado no mundo. Mais precisamente desde a década de 70 pelo mundo acadêmico anglófono e desde meados dos anos 80 no Brasil. De lá para cá, muitos e diferentes teóricos oriundos de distintas áreas do conhecimento (Educação, Ciências Linguísticas, Antropologia Cultural) têm se debruçado sobre tal fenômeno e produzido conhecimento verdadeiramente transdisciplinar.

Nesta seção empreendo uma busca por alguns conceitos dos Estudos do Letramento que se relacionam com este trabalho. A primeira questão que me parece relevante mencionar é o caráter plural do conceito de letramento. A concepção de letramento no plural parece ser a mais corrente (e coerente) nos dias atuais. Street em *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação* (2014) retoma de forma explícita uma das teses centrais dos Novos Estudos do Letramento, que é compreender o letramento como prática social. Ao fazê-lo, aponta para a importância de se pensar o letramento como um conceito “plural”. Lemke (2010) começa seu artigo *Letramentos metamidiáticos: transformando significados e mídias* com a afirmação que “letramentos são legiões”. Segundo ele:

Cada um deles consiste em um conjunto de práticas sociais interdependentes que interligam pessoas, objetos midiáticos e estratégias de construção de significado. Cada um deles é parte de uma cultura e de suas subculturas. Cada um tem um papel em manter e transformar a sociedade, porque os letramentos produzem ligações essenciais entre significados e fazeres. Os letramentos são, em si mesmos, tecnologias e nos dão as chaves para usar tecnologias mais amplas. (LEMKE, 2010)

Barton (1994) propõe a metáfora da ecologia para tratar do tema, concebendo que o uso da língua escrita é parte do contexto em que se processa, influenciando e sendo

influenciado por esse contexto. Escreve o autor: “Uma abordagem ecológica toma como ponto de partida essa interação entre indivíduos e seus ambientes”. E ainda: “Uma abordagem ecológica enfatiza a diversidade e, no sentido biológico original de ecologia, a vê como uma virtude. A diversidade é uma fonte de força, a raiz de possibilidades futuras.”

A denominação *Novos Estudos do Letramento*, cunhada por Gee (1991 *apud* STREET, 2003) vem da observação que emergiam estudos focando mais o aspecto social do letramento em detrimento de seu aspecto cognitivo, em outras palavras, o foco dos estudos do letramento mudou da mente do indivíduo para a prática social na qual o indivíduo participa. Essa mudança de foco tem sido chamada de “virada social” ou “virada sociocultural” e passou a representar um novo paradigma em termos de estudos do letramento. Um dos conceitos-chave que identificam os NEL é o conceito de etnografia enquanto metodologia de pesquisa. Foi por meio de estudos fundamentados, metodologicamente, na etnografia que os NEL elaboraram as concepções de letramento autônomo e letramento ideológico, também termos-chave para esse campo teórico. O letramento autônomo corresponde a um modelo de letramento que desconsidera o contexto social, pois está centrado no ensino de aquisição de habilidades e fundamentado em noções de neutralidade e universalidade do conhecimento a ser transmitido. Segundo esse modelo, o letramento, por si mesmo, ou seja, autonomamente, é capaz de produzir efeitos sobre práticas cognitivas e sociais, não sendo necessário considerar as condições culturais, econômicas inerentes à vida social. O modelo de letramento ideológico, por sua vez, como propõem os NEL, compreende letramento como uma prática social e não simplesmente uma habilidade técnica e neutra. Segundo Street, o modo como as pessoas se relacionam com a leitura e a escrita está ‘enraizado’ na representação dessas pessoas sobre o conhecimento. Por essa razão, o letramento não pode, como pressupõe o modelo autônomo, ser dado aos sujeitos; ele será reformulado, reapropriado diferentemente de acordo com o contexto em que estiver inserido e de acordo com a identidade dos sujeitos-membros de uma comunidade. (STREET, 2003 *apud* BEVILAQUA, 2013)

Para Street, o termo letramento, sob uma perspectiva ideológica, apresenta-se problemático enquanto unidade ou objeto de estudo, uma vez que esse termo está imbuído de pressuposições ideológicas e políticas. Por essa razão, teóricos dos NEL preferem usar os termos prática de letramento (cunhado por STREET, 1984) e evento de letramento (termo originado de trabalho de HEATH, 1982 *apud* STREET, 1984). A prática de letramento é mais abrangente do que o evento de letramento encapsulando-o; pode ser definida como uma concepção cultural mais ampla de formas de pensar e realizar a leitura e a escrita em

contextos culturais. Já eventos de letramento têm sido definidos como qualquer ocasião em que a escrita desempenha papel fundamental nos processos interativos e interpretativos entre os participantes, bem como atividades em que o letramento tem uma função passível de ser observada.

2.4.3 A (multi)centralidade do conceito de gênero

Nesta seção, reforçando o paralelismo proposto no final dos dois sub-capítulos anteriores, passo a enunciar nos termos da (multi)centralidade do conceito de gênero. Partindo do pressuposto que o gênero é o conceito central dos/nos estudos do letramento, falar em multiletramentos me leva a falar na multicentralidade do conceito.

Revisito aqui, mais uma vez, o conceito de gênero a partir de uma sequência de outros trabalhos de Rojo (2009, 2012, 2015) sobre o tema. A autora utiliza-se de um conceito proveniente da filosofia de Hegel para caracterizar os gêneros como “universais concretos”: entidades que funcionam em nossa vida cotidiana ou pública, para nos comunicar e interagir com outras pessoas. Ninguém precisa ser linguista ou professor de línguas para (re)conhecer e designar os gêneros. E isto acontece porque os gêneros discursivos são radicalmente uma entidade da vida. Não são abstrações teóricas. São universais concretos que circulam na vida real. Os gêneros são constituídos historicamente, usados e experimentados socialmente, tendo existência e força na vida social, embora só se materializem em textos e enunciados e não como gêneros em si.

Voltamos assim a Bakhtin (2003 [1952-1953/1979]) que chama de gêneros primários aqueles que ocorrem em nossas atividades mais simples, privadas e cotidianas, geralmente – mas não necessariamente – na modalidade oral do discurso. São ordens, pedidos, cumprimentos, conversas com amigos ou parentes, bilhetes, certas cartas, interações no Skype, torpedos e *posts* em certos tipos de *blog*. Por outro lado há os gêneros secundários, que servem a finalidades públicas de vários tipos, em diversas esferas ou campos da atividade humana e de comunicação. Esses são mais complexos, regularmente se valem da escrita de uma ou de outra maneira (e, hoje, também de outras linguagens) e têm função mais formal e mais oficial. São relatórios, atas, formulários, notícias, artigos, romances, telenovelas, noticiários televisivos ou radiofônicos, entre outros. Os gêneros secundários podem absorver e transformar os primários em sua composição, assim como a telenovela inclui conversas cotidianas entre seus personagens na trama.

A reflexão sobre o conceito de gênero, como já enunciei na primeira parte desta revisão bibliográfica, começou na Grécia Antiga com Platão e Aristóteles. Pensando sobre poética e retórica, esses filósofos começaram a distinguir e tipificar os gêneros. Bakhtin (e o Círculo) foi o primeiro autor a estender a reflexão sobre os gêneros a todos os textos e discursos sem distinção ou divisão, tanto da vida cotidiana como da arte. Em 1929, na obra *marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*, o Círculo de Bakhtin estende o conceito de gênero – ainda hesitando em nomeá-lo como tal – a todas as produções discursivas humanas e não somente ao campo da arte literária e da oratória pública. A palavra gênero aparece na obra apenas quatro vezes: duas vezes empregada no sentido tradicional de gêneros literários e poéticos e outras duas vezes com o novo sentido com que o Círculo dotará o conceito. Vejamos a citação em que a palavra “gênero” aparece duas vezes:

Mais tarde, em conexão com o problema da enunciação e do diálogo, abordaremos também o problema dos gêneros linguísticos. A este respeito faremos simplesmente a seguinte observação: “Cada época e cada grupo social tem seu repertório de formas de discurso na comunicação socioideológica”. A cada grupo de formas pertencentes ao mesmo gênero, isto é, a cada forma de discurso social, corresponde um grupo de temas. (Bakhtin (Volochninov), 2009 [1929]: 44)

Nessa obra seminal, a palavra “gênero” é primeiramente qualificada de “linguístico” (que, nesse texto, opõe-se a “literário” ou “poético”), isto é, expande para a vida o que antes se restringia à arte. Em segundo lugar, em outras partes, equaciona-se a *forma de discurso (social)*, *forma da enunciação* e subordina-se a *interação verbal* às *formas da comunicação (verbal/socioideológica)*. Assim *gênero dá forma*, sim, mas a *um discurso*, a *uma enunciação*. Isso porque o interessa aos autores é o tema ou a significação das enunciações, dos discursos viabilizados pelos textos e enunciados, ou seja, a significação/tema prenhe da *ideologia* e da *valorização*, único fim de um enunciado vivo. Por isso, *forma de discurso*, de *enunciação*. E não forma de *texto*, de *enunciado*. Por isso também, depois, gêneros *discursivos ou de discurso* e não de *texto/textuais* (ROJO, 2015).

Para Rojo (2015), o que interessa nessa abordagem são os *efeitos de sentido discursivos*, os *ecos ideológicos*, as *vozes* e as *apreciações de valor* que o sujeito do discurso faz por meio dos enunciados/textos em certos gêneros que lhe viabilizam certas escolhas linguísticas. Por isso, os gêneros são estudados. Não importa tanto as formas linguísticas ou a

dos textos em si, para relacioná-las aos contextos, mas o desenvolvimento do tema e da significação. Por isso, os bakhtinianos referem-se aos gêneros como *gêneros do discurso* e não como *gêneros de texto*.

“Cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciado, sendo isso que denominamos gêneros do discurso”. Tomado assim, isolado de seu lugar no texto, esse fragmento de texto tão ubiquamente citado parece enfatizar a definição de gênero como “tipo de enunciado” e seu “caráter relativamente estável”. Ficamos assim sem saber por que seriam gêneros do discurso e não de texto/enunciado. Nesse texto (1952-1953), esse fragmento de enunciado vem inserido em uma discussão mais ampla sobre as “esferas de atividade humana” como espaços de “utilização da língua”. Como colocada, a definição de “gênero” fica subordinada ao funcionamento social diversificado das instituições humanas (“esferas de atividade”), para o qual é necessária a comunicação ou interação entre as pessoas, por meio da utilização da língua. Para isso servem os gêneros, em sua variedade e heterogeneidade.

O que está ausente no trecho de Bakhtin de 1952/1953, mas bastante presente no de Volochinov/Bakhtin de 1929, é a importância da história, do tema, da significação e das ideologias na circulação dos gêneros.

- PRÁTICAS SOCIAIS SITUADAS

Um letramento é sempre um letramento em algum gênero e deve ser definido com respeito aos sistemas sígnicos empregados, às tecnologias materiais usadas e aos contextos sociais de produção, circulação e uso de um gênero particular. (LEMKE, 2010)

Figura 5 – Práticas sociais e esferas de comunicação



Fonte: Rojo, 2015, p. 70

Um olhar mais aprofundado sobre os gêneros do discurso, problemática central para o estudo do texto e do enunciado concreto, tal como preconizado por Bakhtin, não pode prescindir de um estudo sobre as esferas/campos da atividade humana. Com base nesse autor, pode-se dizer que todas as esferas de atividade humana se caracterizam como esferas de comunicação verbal, o que lhe confere sua qualidade propriamente humana. Assim, para o estudo dos gêneros, a vinculação destes com as diferentes esferas/campos de comunicação verbal que as originam e desenvolvem e a própria determinação dessas esferas pelo funcionamento social e histórico mais amplo é algo fundamental, sendo mesmo apontados como os dois primeiros passos metodológicos para a abordagem dessa problemática. Em Voloshinov/Bakhtin, aparece ressaltada essa importância:

Eis por que a classificação das formas de enunciação deve se apoiar sobre uma classificação de formas da comunicação verbal. Estas últimas são inteiramente determinadas pelas relações de produção e pela estrutura sociopolítica. (Voloshinov/Bakhtin, 2009 [1929]: 43, ênfase adicionada)

Uma orientação metodológica a esse respeito é afirmada na mesma obra, mais adiante:

Disso [que a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes] decorre que a ordem metodológica para o estudo da língua deve ser a seguinte:

- As formas e tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realizam.
- As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala [leia-se “gêneros”] na vida e criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal.
- A partir daí, exames das formas da língua na sua interpretação linguística habitual (Volochinov/Bakhtin, 2009 [1929]: 124).

• OS DISPOSITIVOS DIDÁTICOS

Quando enuncio nos termos da multacentralidade do conceito de gênero, estou me referindo também à abrangência na produção acadêmica nacional do que Cristovão (2015) denomina genericamente como “dispositivos didáticos”. Entendo tratar-se da transposição didática do conceito de sequência didática, defendido pela didática de línguas de Genebra da linha Interacionista Sociodiscursiva (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004), ou seja, a sua

(re)interpretação no quadro de didática de línguas (estrangeiras) no Brasil. Fato é que circulam atualmente (concomitantemente) no Brasil, além do conceito matriz (SD), alguns outros conceitos, tais como modelo didático de gênero (CRISTOVÃO, 2002) , projeto didático de gênero (GUIMARÃES e KERSCH, 2012) e projetos de letramento (KLEIMAN, 2007). Subjacentes a todos esses novos conceitos, obviamente, o conceito de gênero. Acrescento à lista o conceito com o qual tentarei operacionalizar a proposta de curso contida nesta pesquisa: o conceito de protótipo(s) didático(s) proposto por Rojo (2012) e definido(s) como estruturas flexíveis e vazadas que permitam modificações por parte daqueles que queiram utilizá-las em outros contextos.

CAPÍTULO III - A PESQUISA DE CAMPO

3.1 O DESENHO DE SENTIDO

Este estudo propõe dois movimentos, dois gestos simultâneos. São duas as discussões principais que esta pesquisa evoca, conforme expressas por seu título e por seu subtítulo: uma que se propõe de natureza mais acentuadamente linguística (“gêneros como megainstrumentos no ensino de *linguacultura*”); outra mais de natureza político-ideológica (“por uma pedagogia na perspectiva dos multiletramentos”). Quero, na introdução deste capítulo, começar pela última destas duas discussões por acreditar tratar-se de uma discussão mais abrangente, de caráter mais geral, e que, de certa forma, encapsula a primeira haja vista evidentemente a relação entre os conceitos de letramento e gênero.

Início, desta forma, a primeira dessas discussões partilhando das reflexões de Rojo no prólogo de *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social* (2009) sobre os processos de insucesso ou fracasso na escola brasileira do último século e sua relação com a exclusão. Isso me parece prioritário para dimensionar a importância que a ação didática de letrar (tanto em LM quanto em LE) toma num país como o nosso, de tanta desigualdade social. A análise que a autora faz dos dados disponibilizados pelo INAF (2001) sobre analfabetismo, evasão e fracasso escolar no século XX nos leva a concluir que cabe a nós professores, nos primórdios deste século XXI, enfrentar dois grandes problemas do nosso sistema educacional: evitar a exclusão escolar e tornar a experiência escolar um percurso significativo em termos de letramentos [gêneros] e de acesso ao conhecimento e à informação. Segundo ela, embora se tenha ampliado o acesso universal da população ao ensino fundamental e médio nos últimos anos, e podermos considerar o aluno do final do ensino médio como pertencente a uma camada de escolaridade de longa duração, os resultados obtidos por esses alunos nas diferentes avaliações de percurso (SAEB, Prova Brasil, ENEM, PISA) não são satisfatórios. Os resultados concretos e mensuráveis configuram um quadro de ineficácia das práticas didáticas que nos leva a perguntar como alunos de relativamente longa duração de escolaridade puderam desenvolver capacidades tão limitadas? A que práticas e propostas de letramentos [gêneros] estiveram submetidos por tantos anos? Trata-se de ineficiência destas práticas e propostas? De desinteresse e enfado dos alunos? De ambos? O que fazer para constituir práticas escolares mais compatíveis com a cidadania protagonista e vencer o desinteresse, o desânimo e a resistência dos alunos das camadas populares diante das nossas propostas de ensino?

Concordo com a posição defendida por Rojo: assim como foi relativamente capaz de popularizar e democratizar o acesso aos impressos (através do PNLD, por exemplo), urge que a escola se preocupe com o acesso a outros espaços valorizados de cultura (museus, bibliotecas, teatros, espetáculos) e outras mídias (analógicas e digitais). É também urgente que reveja suas práticas de letramento, pois os resultados ainda são elitizados e muito insuficientes para a grande maioria da população. Para a autora, um dos papéis importantes da escola – como ‘agência cosmopolita’ (SOUZA-SANTOS, 2005 *apud* ROJO, 2009) – no mundo contemporâneo é o de estabelecer a relação, a permeabilidade entre as culturas e letramentos locais/globais dos alunos e a cultura valorizada que nela circula ou pode vir a circular. Esse talvez seja, sugere a autora, um caminho para a superação do insucesso escolar e da exclusão social. Rojo defende que um dos objetivos principais da escola é possibilitar que os alunos participem de várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática. Para fazê-lo, a educação linguística deve levar em conta, de maneira ética e democrática: os letramentos multissemióticos, os letramentos críticos e protagonistas, os letramentos múltiplos. Segundo Rojo é preciso que a escola potencialize o diálogo multicultural trazendo para dentro de seus muros não somente a cultura valorizada, dominante, canônica, mas também as culturas locais e populares e a cultura de massa para torná-las vozes de um diálogo, objetos de estudo e de crítica. O professor poderá se perguntar como essa multiplicidade tão grande de práticas e textos que podem e devem ser objetos de estudo e crítica poderá ser abordada na organização curricular e no espaço-escolar. Como organizar, na escola, a abordagem de tal multiplicidade de práticas? Que eventos de letramento e textos selecionar? De que esferas? De que mídias? De quais culturas? Como abordá-los? Alguns conceitos podem ser organizadores da seleção e progressão do ensino desses objetos: o conceito de *letramentos múltiplos*, principalmente se operacionalizado pelo conceito de *esferas de circulação* e de *gêneros discursivos*.

A segunda discussão que pretendo trazer à tona diz respeito à utilização de um gênero discursivo e literário como objeto de estudo e crítica na sala de aula de LE. A fim de justificar a escolha de um gênero poético para este que é um trabalho, antes de tudo, linguístico, recorro a princípios da poética sociológica de Voloshinov e Bakhtin. Em *Discurso na vida e discurso na arte*, estes autores tentam demonstrar a possibilidade de uma abordagem sociológica da arte. Nas próprias palavras destes autores: *O artístico é uma forma especial de interrelação entre criador e contemplador fixada em uma obra de arte. (...) O que caracteriza a comunicação estética é o fato de que ela é totalmente absorvida na criação de uma obra de*

arte, e nas suas contínuas re-criações por meio da co-criação dos contempladores, e não requer nenhum outro tipo de motivação. O propósito dos autores neste célebre estudo é tentar alcançar um entendimento do enunciado poético, como uma forma de comunicação estética especial, verbalmente implementada. Esta é justamente a minha justificativa para a opção de fazer de textos literários/poéticos (a série e as canções) a materialidade linguístico-discursiva sobre as quais serão construídas as atividades didático-pedagógicas.

É claro que a escola em *Glee* não é a realidade da escola americana. A escola em *Glee* é “uma” representação (ficcional/poética) da realidade da escola americana, o que é bastante, neste momento, para o meu propósito de ensinar *linguacultura* inglesa na escola brasileira. Há pelo menos três questões na ordem do discurso que gostaria de destacar em *Glee*: 1) O(s) discurso(s) dos alunos sobre o futuro, sobre o que o futuro lhes reserva ou sobre o que querem para o seu futuro a partir do final da *High School*; 2) O discurso de amor e comprometimento do professor Schuester para com a profissão; 3) As muitas alusões à crise na educação estadunidense no(s) discurso(s) dos professores.

Uma metanarrativa é como poderia também se descrever esse trabalho! Ele é também uma tentativa de reencontro com a profissão. Toda a ação dramática em *Glee* se passa numa escola e o herói é o professor. O convite aos alunos é para uma análise comparativa entre a escola brasileira e a escola americana, sua estrutura, seu aparelhamento e seus agentes. Interessa-me, nesse momento de reconstrução da minha identidade de/como professor, discutir a escola na escola! Desde a primeira vez que assisti *Glee*, enxerguei um enorme potencial didático na série. Sou um apreciador do gênero e comecei a acalantar o desejo de levar o formato para a sala de aula. Uma primeira tentativa numa escola pública estadual em 2012 não foi muito bem-sucedida. Àquela época, eu estava retornando para a escola como efetivo concursado, depois de quatro anos de um contrato temporário (Regime Especial de Direito Administrativo/REDA), e tentava desenvolver um projeto escolar. Apesar de todos os meus esforços, o projeto não logrou êxito. O mal aparelhamento da unidade escolar, as más condições do espaço escolar, o tamanho das turmas, o desinteresse e a resistência dos alunos, a incapacidade de submeter os grupos à qualquer rotina produtiva são algumas das possíveis razões que explicam o insucesso da empreitada. Decidi retomar o projeto já no contexto da pesquisa de mestrado, como professor efetivo do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT) do IFBaiano, tendo garantidas algumas condições mínimas de trabalho.

Nestas zonas de confluência, entre a imanência e a eminência do caráter político da linguagem e do caráter social da arte, está situada esta pesquisa.

Chamo a atenção para o fato que a opção discursiva pela terminologia proposta pela pedagogia dos multiletramentos na própria organização deste terceiro capítulo revela, por si só, mais que um compromisso profissional com a construção cotidiana de uma educação de qualidade, um compromisso com uma educação que cumpra verdadeiramente a sua missão, nos termos dos multiletramentos, “que permita aos educandos tomar parte plenamente da vida pública, comunal e econômica” (CAZDEN, C., COPE, B. FAIRCLOUGH, N.; GEE, J. et al., 1996, p. 60). Antes de passar ao trabalho de campo propriamente dito, gostaria de aqui retomar o objetivo geral e os objetivos específicos deste estudo.

OBJETIVO GERAL

- Analisar como o conceito de gênero pode ser utilizado em uma abordagem inter/multicultural no processo de ensino/aprendizado de inglês como LE.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Diagnosticar as experiências vividas pelos sujeitos em processos anteriores de aprendizagem de inglês como LE
- “Desenhar” e aplicar material didático baseado em um gênero discursivo específico (a série de TV *Glee*)
- Incluir os conceitos de interculturalidade e multiculturalismo no trabalho didático em questão
- Analisar/discutir o material/trabalho didático com base na pedagogia dos multiletramentos e na centralidade do conceito de gênero

Ao longo deste capítulo, conforme estabelecido nos objetivos acima, após proceder uma análise diagnóstica dos sujeitos da pesquisa, proponho-me a 1) apresentar em maiores detalhes o gênero em questão (desenho disponível); 2) fazer a proposição de protótipos didáticos baseados no seriado de TV *Glee* e descrever a utilização destes protótipos em sala de aula (desenhando); 3) analisar e discutir o trabalho empreendido (com os sujeitos de

pesquisa) em busca de (novos) caminhos para o ensino de LE na escola brasileira (o redesenhado). Desejo, antes disso, reafirmar a configuração metodológico-teórica sobre a qual serão construídos os protótipos e o trabalho didático. São conceitos relativos à metodologia (e à epistemologia) do ensino de línguas (materna e estrangeira), a saber, o conceito de interacionismo sociodiscursivo, os conceitos de pós-método, aquisição de segunda língua como sistema complexo e abordagem comunicativa.

INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

zpd = uma “janela” de aprendizagem

o tutor como agente metacognitivo

pares como mediadores da aprendizagem

PÓS-MÉTODO

particularidade + praticidade + possibilidade

particularidades do professor e dos alunos, do contexto
institucional e do meio sociocultural

que seja derivada da prática do professor

que reconheça relações de dominação e poder, e
questões identitárias

AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA COMO SISTEMA COMPLEXO

complexo + dinâmico + não-linear + caótico + imprevisível

+ sensível às condições iniciais + abertos + auto-

organizáveis + sensível a *feedback* + adaptativo + atratores

estranhos + formais fractais

ABORDAGEM COMUNICATIVA

princípio da comunicação

princípio da tarefa

princípio da significação

Estes conceitos, (re)apresentados aqui de maneira esquemática, estão na base do “desenho” do curso e se presentificam em forma de crença, de valores e de atitudes no direcionamento que dou ao meu trabalho como professor. Retomarei tais conceitos no final deste capítulo procurando incorporá-los à discussão e análise que farei dos protótipos e do trabalho didático a serem construídos.

Apresento, em primeiro lugar, a análise diagnóstica realizada com a totalidade dos meus alunos no IFBaiano no primeiro contato que tive com os grupos e as narrativas de aprendizagem do grupo escolhido como o grupo de pesquisa (16 narrativas). As narrativas foram “encomendadas” como atividade extra-classe após o primeiro contato com o grupo e foram orientadas por alguns questionamentos. Foi pedido aos sujeitos que rememorassem e registrassem por escrito sua história, sua trajetória com a língua inglesa. Se essa história com a língua inglesa tinha se dado na escola, ou fora dela. O intuito principal das narrativas foi aprofundar/verticalizar o conhecimento que se tinha dos sujeitos através da análise diagnóstica e assim melhor responder ao primeiro dos objetivos específicos da pesquisa (diagnosticar as experiências vividas pelos sujeitos em processos anteriores de aprendizagem de inglês como LE) bem como orientar a construção dos protótipos didáticos.

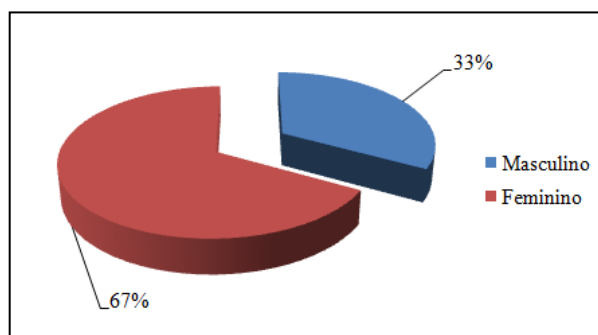
- ANÁLISE DIAGNÓSTICA

A definição dos sujeitos de pesquisa foi a primeira questão metodológica que enfrentei uma vez que, pesquisador da minha própria prática, tive à minha escolha cinco grupos no segundo semestre letivo de 2015. Com o objetivo de mapear meu alunado e perceber alguma diferença significativa possível entre os alunos matriculados nas diferentes modalidades de cursos profissionalizantes (integrado, subsequente e superior) que os Institutos Federais oferecem, decidi aplicar, em todas as minhas turmas, um questionário inicial contendo cerca de 20 questões em que investigo experiências/vivências dos alunos com inglês, tanto em espaços formais quanto em espaços informais de educação. O objetivo deste estudo preliminar

foi ajudar na escolha do grupo ideal para o desenvolvimento da pesquisa. Foram questionados 113 alunos nas três modalidades de ensino: 64 do integrado, 36 do subsequente e 13 do superior, nas áreas de Informática e Turismo. (Saliento que o grupo do curso superior é composto por dezesseis indivíduos, sendo que três deles não estavam presentes no dia em que foi aplicado o questionário). O questionário foi organizado em duas partes. A primeira na intenção de traçar um perfil inicial do alunado levando se em conta o sexo, a idade, o tempo de estudo de inglês em espaços/contextos formais de educação, a proveniência da escola pública ou da privada, e o fato de ter frequentado ou não algum tipo de curso livre de inglês. A segunda parte busca entender algum contato que o aluno já possivelmente tenha (tido) com o idioma de forma natural, em contextos não formais de educação. Para tal, foi questionado se o aluno tem contato com falantes nativos da língua/estrangeiros, ou estrangeiros falantes de inglês, se tem amigos “reais” ou “virtuais” que sejam falantes de inglês, se participa de salas de bate-papo em inglês, se lê ficção ou notícias em inglês, se ouve radio em inglês, se navega na internet por conteúdos em inglês, se tem o hábito de jogar *games*, assistir filmes e programas de TV em inglês na internet, TV por assinatura ou You Tube, se prefere a versão dublada ou legendada do material áudio-visual, se assiste ou já assistiu alguma série de televisão em inglês, se escuta música e se tem interesse em entender o que diz a letra. Nos dois itens finais, pediu-se que liste nomes de artistas (cantores ou bandas) que conhece e perguntou-se a qual país(es) e cultura(s) associa a língua inglesa, e o porquê.

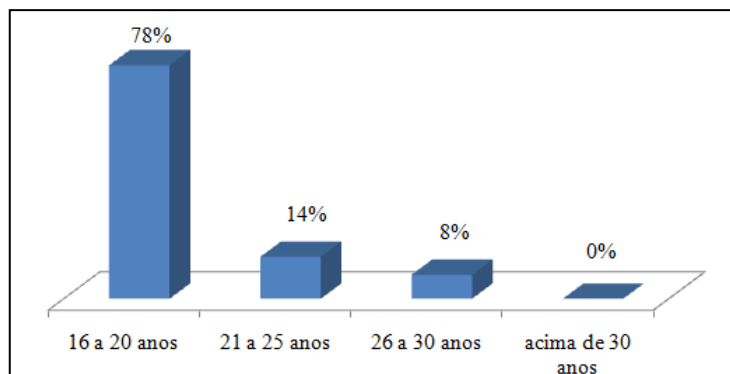
Uma tabulação simples dos dados revela a predominância do sexo feminino em busca de qualificação profissional/ educação pública de qualidade nas salas de aula do IFBaiano/Uruçuca e que mais de três terços dos alunos têm menos de 21 anos, ou seja, os grupos são constituídos, predominantemente, por jovens e jovens adultos.

Gráfico 1 - Sexo



Fonte: Próprio autor

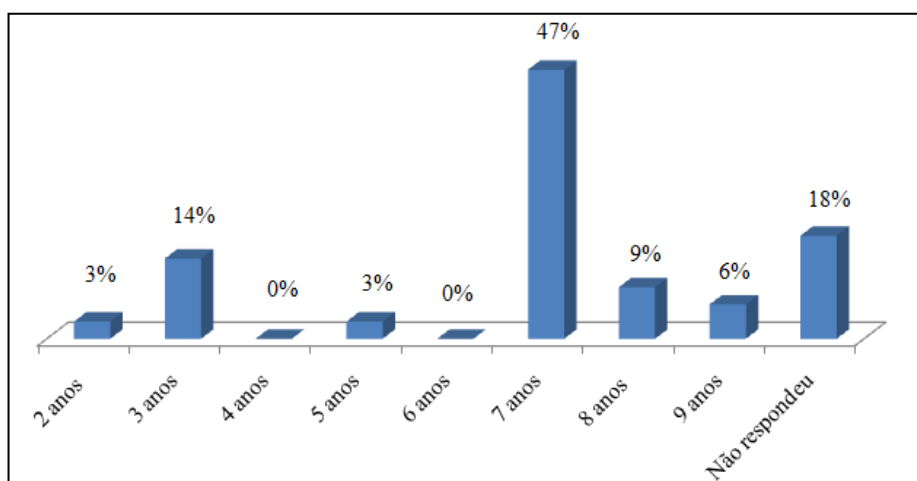
Gráfico 2 – Idade



Fonte: Próprio autor

Os números mostram que aproximadamente 75% dos alunos sejam provenientes de escola pública. Nos cursos integrados, o número de alunos provenientes da rede particular chega a expressivos 43%. Destes, cerca 20% teve/tem algum tipo de instrução formal em inglês nos chamados curso livres. Quanto ao tempo de estudo de inglês, os dados permitem observar a ausência absoluta do que se chama, no jargão da área, *zero- beginners* (iniciantes do zero). A maioria absoluta (62%) tem mais que cinco anos de estudo de inglês em um espaço formal de educação. A maioria dos alunos afirma ter sete anos de estudo da língua inglesa, correspondentes a quatro anos de ensino fundamental e três anos de ensino médio.

Gráfico 3 – Tempo de estudo de inglês



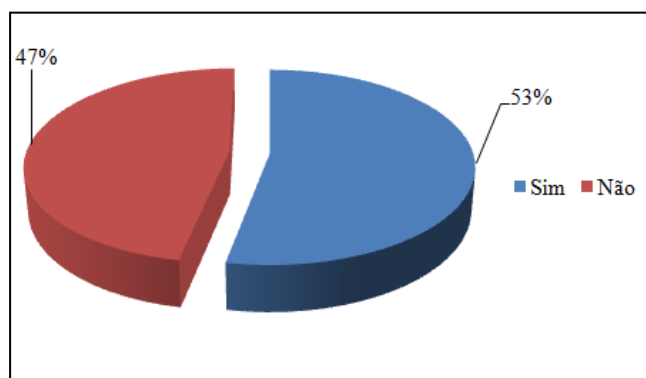
Fonte: Próprio autor

O mais importante a se depreender dos números é o fato de que todo o alunado tem algum tipo de conhecimento prévio de inglês. Mesmo que muitos reiterem que “não sabem nada”! Por menor que seja, esse conhecimento precisa ser considerado no desenho do curso. Uma fala recorrente de alunos é sobre o fato de que, desde a quinta série, eles veem na escola, todo o ano, o verbo *to be*. E só o verbo *to be*! O desafio de desenhar um curso de inglês, voltado para as quatro habilidades, para além do verbo *to be* é o que temos pela frente.

A segunda parte do questionário foi elaborada no sentido de verificar uma hipótese minha. Tenho percebido, nos grupos com os quais trabalho, que há sempre uma maioria de alunos que não apresentam resultados compatíveis aos anos de estudo. Por outro lado, há sempre também uma minoria que apresenta resultados compatíveis com os anos de estudo. O que me leva a questionar por que alguns conseguem construir sentido a partir do que a escola propõe; outros, a maioria, não. A hipótese que formulo é que os que apresentam resultados compatíveis aos anos de escolaridade em inglês (já) estejam inseridos em práticas e eventos de letramentos, em inglês, ainda que, possivelmente, nem tenham consciência de tal.

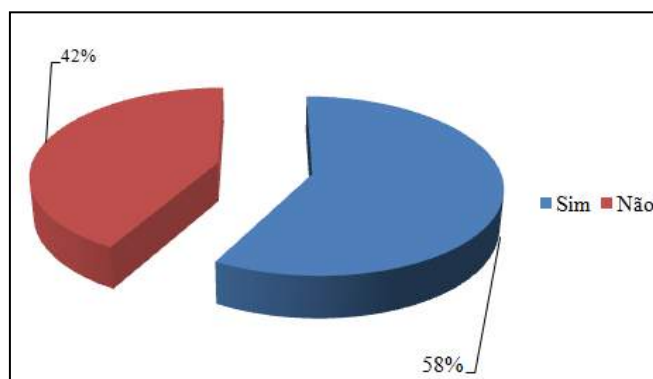
37% dos alunos informam conhecer, ou possuir algum tipo de contato com falantes nativos da língua inglesa. Aproximadamente 11%, informam possuir amigos “virtuais” falantes de inglês. Questionados se participam de salas de bate-papo, lêem ficção ou notícias, ou ouvem rádio em inglês, a quase totalidade do grupo respondeu negativamente. A internet aparece como o “ambiente” em que a maioria dos alunos entra em contato com a língua inglesa. Mais que a metade navega por sites e páginas com conteúdos em inglês. A maioria dos alunos afirma também entrar em contato com a língua inglesa através de jogos.

Gráfico 4 – Navegação na internet por sites ou páginas em inglês



Fonte: próprio autor

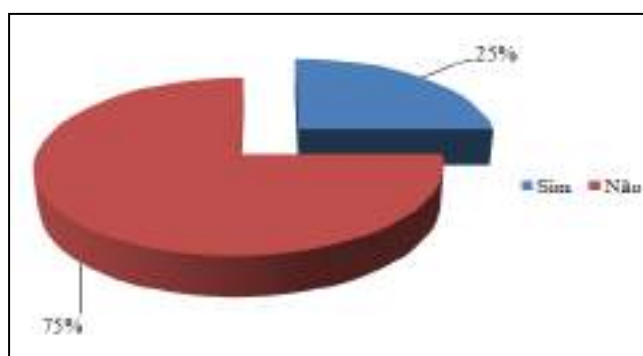
Gráfico 5 – Jogos em inglês



Fonte: Próprio autor

Um quarto dos alunos afirma assistir ocasionalmente filmes ou programas de TV em inglês. A totalidade destes o faz pela internet (a TV por assinatura não aparece como opção). A maioria (67%) prefere a versão dublada, 25% preferem a versão legendada e 8% não souberam responder.

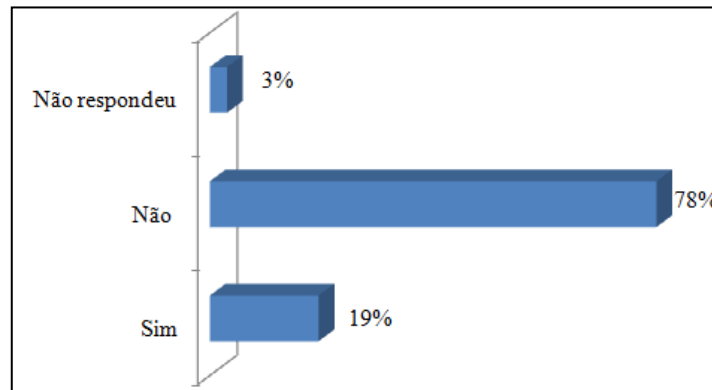
Gráfico 6 – Filmes e programas de TV em inglês



Fonte: Próprio autor

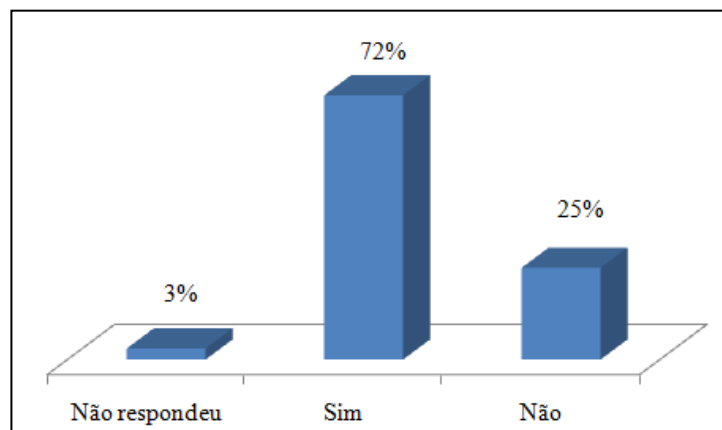
Somente 19% afirmaram assistir/já ter assistido séries de TV em inglês. Alguns alunos afirmam conhecer a série *Glee* na versão dublada (já exibida pela Rede Globo). 72% dos alunos questionados afirmam ter o hábito de assistirem filmes/programas de TV/*videoclips* estrangeiros no/pelo You Tube. Destes 72%, 100% informam preferir a versão dublada destes materiais.

Gráfico 7 – Séries de TV em inglês



Fonte: Próprio autor

Gráfico 8 – Vídeos em inglês no You Tube



Fonte: Próprio autor

Questionados ainda sobre o hábito de ouvir músicas em inglês, 92% responderam afirmativamente. Desses, 85% afirmam ter interesse em entender as letras das músicas. Foram citados os seguintes artistas estrangeiros: *AC/DC, Adele, Alicia Keys, Beyoncé, Bob Dylan, Bob Marley, Bon Jovi, Bruno Mars, Celine Dion, Chris Brown, Coldplay, Crowded House, David Guetta, Dire Straits, Elton John, Eminem, Evanescence, Iron Maiden, Jason Mraz, Justin Bieber, Katy Perry, Leona Lewes, Linkin Park, Madonna, Mariah Carey, Miley Cyrus, Rihanna, Shakira, SOJA, Toni Braxton.*

A última pergunta do questionário dizia respeito a que cultura/países eles associavam a língua inglesa. Os Estados Unidos foram o mais citado, seguido da Inglaterra. Poucos se referiram também ao Canadá. Nenhum outro país falante de língua inglesa foi sequer mencionado.

Alguns dados parecem, especialmente, relevantes. Os números corroboram a ideia de que o alunado já esteja, em certa medida, envolvido em práticas e eventos de letramento. Destacarei as três principais, de acordo com o que os resultados deixam entrever: jogos eletrônicos, televisão (e o cinema, na televisão) e música, eis as práticas/eventos de letramento em inglês de que os alunos já, em alguma medida, tomam parte/participam. O que quero propor é que o interesse genuíno que os alunos demonstram por jogos, televisão e música pode ser uma explicação para a minoria que consegue construir sentido para o que a escola normalmente propõe como conteúdo das aulas de inglês. Essa minoria, no meu ponto de vista, usando a dicotomia “pecheuxtiana” (PECHEUX, 2002), consegue fazer uma “ponte” entre a língua enquanto estrutura (proposta pela escola tradicional) e a língua enquanto acontecimento (vivenciada por eles nos jogos, na TV, nas canções).

- NARRATIVAS DE APRENDIZAGEM (aprofundando o conhecimento sobre os sujeitos de pesquisa)

Em busca das perspectivas significantes dos sujeitos, as narrativas foram “encomendadas” após o segundo encontro com o grupo de sujeitos. Uma segunda “atividade” proposta após uma conversa em que os instruí que rememorassem, e registrassem por escrito, o seu percurso/a sua trajetória com a língua inglesa. Se este percurso tinha se dado na escola, ou fora dela. A minha opção metodológica para o tratamento destes dados é buscar em cada narrativa o que há de mais significativo, de mais revelador que nos ajude a delinear com nitidez de contornos o perfil do nosso alunado. Decido por não corrigir a escrita dos alunos, ou seja, eventuais violações à norma culta presentes nos textos dos alunos serão mantidas.

Tabela 1 – Narrativas de aprendizagem

<p>(“depois disso, talvez para o aprimoramento da mente me deixaram ter durante todo o ensino fundamental a língua inglesa”)</p> <p>(“o professor era muito impaciente e as</p>	<p>Da primeira narrativa, destaco um dito da aluna que me parece muito significativo e que merece uma tentativa de análise. A colocação da aluna deixa entrever uma crença que estudar uma LE seja um exercício</p>
---	---

<p>discentes quase nunca perguntavam; é meio estranho ficar numa sala só ouvindo, ouvindo, ouvindo... por que no fim... não se aprende nada”)</p>	<p>mental, ao mesmo tempo uma visão do idioma como uma mercadoria, como um bem, algo que se deve(ria) ter, expresso pela forma verbal empregada “me deixaram ter”. Em seguida, a aluna narra uma má experiência vivenciada. A alusão a um monologismo imperante nas salas de aula e a questão do temperamento do professor como talvez um inibidor de uma maior participação dos alunos.</p>
<p>(“o inglês foi e até hoje é minha dificuldade”)</p> <p>(“eu nunca tinha perdido em nenhuma matéria na minha vida”)</p> <p>(“mas passei na matéria mais temida daquele ano porém não aprendi a falar”)</p> <p>(“mas o verbo to be não saia da minha cabeça”)</p>	<p>Há na segunda narrativa a questão da dificuldade do inglês para o aluno brasileiro, do medo da reprovação escolar e um implícito de que ser bem sucedido na escola em inglês não significa necessariamente aprender o inglês, ou seja, de que não se aprende a falar inglês na escola, de que o verbo <i>to be</i> é a única coisa que se ensina.</p>
<p>(“a mesma professora e ela só aplicava o verbo to be” <i>versus</i> “um professor que fez a diferença, ele fez intercâmbio no Canadá e com ele foi muito diferente, aprendi muito mais”)</p>	<p>Destaco da terceira narrativa o papel atribuído ao outro (professora/mãe/professor) como o grande/ o maior responsável pelo aprendizado bem como a consciência que a aluna tem de um professor mais preparado, mais qualificado como sendo um fator decisivo no aprendizado.</p>
<p>(“verbo to be, as formas gramaticais, nomes de animais e frutas em inglês”)</p> <p>(“já na 6ª série além do verbo to be, aprendi também as profissões, 7ª e 8ª foi só repetição dos assuntos dados na 5ª e 6ª série”)</p> <p>(“no dia-a-dia fui percebendo a invasão do inglês no nosso país”)</p> <p>(“quando assistia filme dublado com legenda em inglês conseguia ver algumas palavras</p>	<p>As colocações da aluna, na quarta narrativa, deixam entrever no que se constitui a dinâmica da maior parte dos cursos/aulas de inglês nas escolas públicas municipais e estaduais: ensino de gramática e vocabulário descontextualizados, muita repetição e nunca o sentido de progressão. Destaco ainda a percepção da aluna - uma adulta - de como foi aumentando a presença do inglês a sua volta ao longo da vida e a referência que a aluna faz a assistir filmes e escutar músicas como estratégias de aprendizado.</p>

<p>conhecid(as)"/ "enriqueci o meu vocabulário com traduções de músicas")</p>	
<p>("cheguei ao ensino médio e meu interesse pelo inglês sumiu, eu só tirava notas ruins")</p> <p>("no segundo ano tive um professor ótimo, que por meio de músicas e filmes, despertava meu interesse pelo inglês")</p>	<p>Na quinta narrativa, há, no discurso da aluna, uma consciência que o sucesso no desempenho da atividade está condicionado ao grau de interesse pela atividade. Mais uma aluna que reafirma o sentido de um "bom" professor como o que desperta o interesse do aluno.</p>
<p>("tudo acontecia de forma bem mecânica, todos os anos a professora só ensinava a conjugação do verbo to be" / " no momento a professora não falava nenhuma palavra em inglês")</p>	<p>A sexta narrativa reafirma muito do já dito sobre o tratamento que a escola pública dá ao ensino de inglês. Mais uma narrativa que insinua que o professor da escola publica tem pouco (ou nenhum) domínio da disciplina que ensina.</p>
<p>("nos anos que passaram sempre teve o inglês incluso em minha formação, porém a questão é que não se pratica acaba esquecendo todo o conteúdo adquirido em sala")</p> <p>("o meu desenvolvimento sempre foi bem produtivo, apesar de algumas dificuldades como de costume aliada todas as vezes os professores sempre tiveram a matéria em atraso")</p>	<p>A sétima narrativa toca em um ponto crucial no aprendizado de LE, em contextos como o brasileiro: a falta da oportunidade de prática. Interessante o gesto de análise que faz a aluna da escola e do trabalho do professor. Acredito que a aluna esteja se referindo a um falta de um sentido de progressão nos cursos dos quais ela tomou parte, ou seja, da escola brasileira.</p>
<p>("sempre estudava o básico como tipo de verbo simples, numerais, cores, dias da semana, diálogos e também músicas")</p> <p>("a partir daí comecei a entender como funciona a teoria, mesmo sendo um ensino prévio e básico")</p>	<p>A oitava narrativa reafirma a dinâmica típica das aulas de inglês na escola pública e aponta para uma característica que se imprime ao ensino de LE na escola brasileira: o caráter eminentemente teórico.</p>
<p>("as experiências não eram só na escola, quando comecei a ter autonomia de pesquisar ou até escolher a estação de rádio que queria ouvir")</p> <p>("sempre preferi as músicas americanas, e sou apaixonada pelas mesmas até hoje")</p>	<p>Destaco, da nona narrativa, o fato da aluna "levar" para fora da escola essa relação começada na escola em função de uma motivação pessoal.</p>

<p>(“quando me dei conta esse universo linguístico americano já estava fazendo parte da minha vida através das músicas cantadas em um idioma desconhecido”)</p>	<p>Na décima narrativa mais um aluno que menciona uma relativa imersão no universo cultural estrangeiro em função da motivação pessoal pela música. Não há no relato deste aluno nenhuma menção às práticas da escola. Ele enxerga, no entanto, o seu interesse por música como uma possível estratégia de aprendizado.</p>
<p>(“quando mudei de escola na 5ª série que fui estudar em um colégio municipal não mudou muito o sistema de estudo de inglês, era sempre básico, sem exigências e pouco uso da oralidade”)</p> <p>(“o ensino ainda era fraco, pois o inglês sempre foi tratado como uma disciplina secundária”)</p> <p>(“fora da escola via e vejo o inglês nas músicas internacionais, algumas séries que assisto legendadas e filmes também”)</p>	<p>Alguns comentários da aluna são dignos de nota na décima primeira narrativa. A aluna aponta para duas características do ensino de inglês nos moldes vigentes: uma disciplina que não exige muito dos alunos e a ênfase na forma escrita da língua. Outra percepção da aluna adiante em seu texto reafirma a pouca importância dada ao ensino de inglês pela escola. Essa é um exemplo típico de aluna já engajada em práticas e eventos de letramento em língua inglesa, a despeito de seu nível de domínio do idioma.</p>
<p>(“só que nas escolas só se ensina mesmo o básico, não tem como aprender muito, é preciso ter muita força de vontade e procurar fazer cursinhos por fora quem quiser se aprofundar mais”)</p> <p>(“hoje em dia é muito importante falar inglês, muitas empresas exigem”)</p> <p>(“e também é muito bom falar uma outra língua que você acaba conhecendo a cultura de outro país através da língua”)</p>	<p>Destaco, na décima segunda narrativa, a crença da aluna (arraigada na sociedade brasileira) de que não se aprende o inglês na escola, mas em cursos particulares. A aluna reproduz o discurso dominante do valor do inglês para o mercado e aponta para relação entre língua e cultura.</p>
<p>(“não tive muito na prática ou seja oralmente”)</p> <p>(“os clientes quando ligavam de outros países, se sabíamos o básico do inglês que era ‘good morning’ e ‘good afternoon’ e depois passávamos para nosso <i>chef</i>”)</p>	<p>Há, na décima terceira narrativa, a referência ao pouco trabalho que a escola realiza com a prática oral e à necessidade que a aluna tinha do inglês na prática em seu ambiente de trabalho.</p>
<p>(“a professora era boa, apesar de ter problemas psicológicos e por isso se ausentar</p>	<p>Há no depoimento da aluna, décima quarta narrativa, vários indícios que nos permitem</p>

<p>com frequência”/ “uma professora que já até morou nos Estados Unidos, mas não sabia ensinar, só ficava no verbo ‘to be’, e por ser envolvida em política também se ausentava muito”)</p> <p>(“na 8ª série, por falta de professor de inglês, quem dava aula era a mesma professora que ensinava geografia e história, ou seja, não sabia nada de inglês, e não aprendi nada”)</p> <p>(‘ficamos o final do 1º ano e boa parte do 2º sem professor de inglês)</p>	<p>enxergar o dismantelamento da estrutura escolar pública. A referência continuada à ausência(s) de professor(es) ao longo da vida escolar da aluna, a professores sem qualificação mínima, à falta absoluta de professores.</p>
<p>(“tudo que era ensinado em inglês era traduzido para o português” <i>versus</i> “percebe-se que o inglês ensinado hoje se tornou absoluto através de texto e outras dinâmicas”)</p> <p>(seria interessante que os professores atuais tivessem uma maior preocupação no sentido de ensinar o inglês, mas que não deixasse de lado a tradução, o que facilitaria muito”)</p>	<p>Interessante no depoimento de um adulto de 45 anos que completou sua formação escolar básica já há alguns anos, a décima quinta narrativa, a percepção de duas fases distintas do ensino de inglês e uma certa resistência ao que ele chama de essas novas dinâmicas.</p>
<p>(“a escola era da rede pública e não tinha recursos para aulas mais dinâmicas”/ “as aulas monótonas e chatas”)</p> <p>(“voltei a ter contato com a língua estrangeira, após constituir uma família e a necessidade de orientar os filhos em suas atividades escolares”)</p> <p>(“sempre gostei de ouvir músicas internacionais, mas não sabia o que a letra dizia, hoje quando gosto da melodia, procuro saber a tradução”)</p>	<p>A décima sexta e última narrativa é também de uma aluna adulta que concluiu o ensino médio há 20 anos. A aluna refere-se ao seu tempo de escola e faz alusão à ineficiência das práticas da escola àquela época. Pode se depreender do relato da aluna que o seu processo de aprendizagem de inglês foi/vem se construindo de forma autônoma ao longo de sua vida adulta em função de necessidades reais e motivações pessoais.</p>

Fonte: próprio autor

3.1.1 Desenho disponível: *Glee*

Tendo em vista a composição do alunado (jovens e adultos, jovens adultos e adultos jovens), suas expectativas e seus anseios, conforme nos deixa entrever a análise diagnóstica e as narrativas de aprendizagem acima apresentadas, escolho trabalhar com um gênero discursivo da cultura midiática, uma série de televisão, que, por sua natureza audiovisual, se presta a com eles mais facilmente dialogar. É importante destacar que a escolha por um gênero específico e por um particular representante daquele gênero é, naturalmente, arbitrária e meramente ilustrativa num trabalho desta natureza. Muitos/quaisquer outros exemplares do gênero se prestariam ao objetivo. Minha escolha por este “desenho disponível” (a série *Glee*) reflete uma relação subjetiva que tenho com o texto.

“*New Directions*” é o nome escolhido por William Schuester para rebatizar o clube do coral em *Glee*. Ambientada na fictícia *William McKinley High School*, em Lima, Ohio, nos EUA, a história da série começa com o professor de espanhol decidido a assumir o coral da escola em que leciona (e onde estudara na adolescência) e torná-lo motivo de orgulho novamente.

Conforme concebo, o trabalho com *GLEE* em sala de aula implica numa abordagem, numa *força potencial* (na trilha de MENDES) tanto intercultural, quanto multicultural. O foco principal da série são os alunos do *Glee club*, seus relacionamentos, seu amor pela música, seu desejo de popularidade, e todos os conflitos daí decorrentes. A trama é construída sobre um misto de música, drama, humor e crítica social e aborda temas polêmicos (religião, sexualidade, *bullying*, suicídio, gravidez, sonhos, morte, entre outros).

Atualmente em sua sexta temporada, a série tem 22 episódios na temporada de estreia, sendo que os treze episódios iniciais constituem a primeira temporada original (devido ao imediato sucesso da série, nove episódios adicionais foram encomendados pela emissora logo após a estreia). Estes treze episódios iniciais (45 minutos cada) constituem assim o “megainstrumento” sobre os quais construo o material e trabalho didático. Tanto o conteúdo temático (o ambiente escolar onde se desenvolve a trama), a construção composicional (os diálogos entre os personagens, o lado psicológico dos personagens mostrado pelos diálogos interiores, narrados em off) quanto o estilo (as letras das canções que são apresentadas pelo coral e que representam as falas/os pensamentos dos personagens e que acabam por, obviamente, fazer parte da macrocomunicação com o público) são levados em conta na elaboração do material didático.

Figura 6– Material promocional da série



Fonte: www.google.com

O episódio piloto de *Glee* começa com o professor Schuester chegando à escola para mais um dia letivo. No hall de entrada da escola, ele observa uma placa com inscrições sobre o *Glee club* (“*By its very definition, Glee is about opening yourself up to joy!*”) Na cena seguinte, vemos o professor numa sala de aula ensinando espanhol. Na sequência, numa conversa com os colegas na sala de professores, fica sabendo que o professor responsável pelo *Glee club* fora demitido e resolve se candidatar para assumir o posto. Após uma conversa com o diretor da escola, em que fica sabendo que teria que pagar do próprio bolso para manter aberto o programa de artes na escola, e ser convencido a monitorar o programa de detenção de graça, ele começa a pensar em maneiras de como conseguir as adesões dos alunos para fazer o programa (o *Glee club*) funcionar. Os primeiros inscritos ao clube são Kurt Hummel, um menino gay; Mercedes Jones, uma garota afro-americana, acima do peso; Tina, uma menina de ascendência asiática e gaga; Artie, um garoto na cadeira de rodas e Rachel Berry, uma garota judia que sonha com o estrelato. Formado o grupo inicial, começam os ensaios, os conflitos e a busca por novos integrantes para o grupo que precisa de 12 membros de acordo com as regras do circuito dos corais. Sue Sylvester, a treinadora das líderes de torcida, está decidida a destruir o programa de artes que passa a disputar com os programas de esportes o orçamento da escola. Rachel, a mais talentosa das cantoras do grupo demanda uma voz masculina à sua altura. Professor Schuester resolve sair a campo para conseguir mais

membros para o clube e, após um infrutífero convite ao time de futebol americano, ouve um aluno talentoso cantando no chuveiro dos vestiários masculino. Para conseguir a adesão do arremessador do time de futebol Finn Hudson ao coral, ele manipula o aluno, que acaba sendo levado a tomar parte no grupo. Os alunos são levados pelo professor e pela conselheira numa viagem de campo para conhecerem o coral com quem competirão e, a despeito do alto nível do adversário, não desanimam e comprometem-se a se empenharem mais. William está enfrentando problemas conjugais com sua esposa Terri e aproximando-se cada vez mais da colega Emma, a conselheira de alunos da escola. Rachel logo se interessa por Finn que está namorando Quinn Fabrey, líder de torcida e a presidente do clube do celibato na escola. Na segunda metade do episódio, Terri anuncia sua gravidez e William entusiasma-se com a ideia de ser pai. Terri está tentando convencer o marido a investir em uma carreira paralela em contabilidade em busca de um melhor salário e mais benefícios agora que vão ter um filho. Emma, por outro lado, tenta o convencer que a única vida que vale a pena ser vivida é aquela em que se é apaixonado(a) pelo que se faz. William, pressionado pelas circunstâncias, decide abandonar o grupo. Os alunos passam a ser organizar entre eles e continuam os ensaios. No final de um mais dia de trabalho, ao deixar a escola, o professor ouve um ensaio dos alunos em que a interpretação que fazem da canção *Don't stop believin'* (Journey, 1981) o emociona e o faz voltar atrás na sua decisão.

Na concepção e execução, ou seja, no desenho dos protótipos didáticos a que me proponho, parto do que Rampton (2006, p. 118) estabelece como *entextualização*, *transposição*, *recontextualização*. São palavras chaves, conceitos que podem ser usados de modo útil para estudar o que ele chama de espetacular (textos espetaculares são aqueles excepcionais, que chamam nossa atenção e valem a pena ser examinados como arte). Se uma prática espetacular ou evento são, na verdade, significantes, obviamente não podem ser feitos somente uma vez e esquecidos e há de haver algum registro ou memória deles que circulem no espaço e no tempo. Desta forma, há que se considerar: a) os múltiplos processos e pessoas envolvidos no desenho ou seleção de “projéteis” textuais que têm alguma esperança de viajar pelos contextos; b) a alteração e a reavaliação de textos sendo “transportados”; c) seus encaixes em novos contextos.

Neste sentido, a proposição inicial é tomar o seriado *Glee* como ‘tema’ gerador, como contexto maior para a interação na sala de aula. Na conversa inicial com os alunos no primeiro encontro, ofereço o seriado como uma alternativa a um livro didático (o trabalho didático a ser construído sobre o tema, a estrutura composicional e o estilo do seriado) e

proponho a construção, em um processo colaborativo, de trabalho e material didático baseado na série de televisão. O desafio de “desenhar” um plano de curso de inglês geral, voltado para o desenvolvimento das quatro habilidades, com certa ênfase nas habilidades de fala e escuta/compreensão em função da área de formação profissional dos sujeitos (turismo). Um curso de nível básico que permita relacionar/articular os conhecimentos prévios dos sujeitos de uma forma contextualizada. A carga horária prevista para a disciplina (Língua Inglesa Aplicada I) é de sessenta horas relógio (72 horas-aula de 50’) sendo a carga horária semanal de três horas-aula. Para efeito desta pesquisa será apresentado, nas próximas seções, os protótipos didáticos referentes aos três primeiros episódios de *Glee* e a descrição da utilização dos protótipos em sala de aula, a análise e a discussão do trabalho proposto e desenvolvido ao longo das oito primeiras semanas do curso, ou seja, ao longo de vinte e quatro horas-aula (na prática cerca de dezoito horas de atividade). Desejo explicitar que o que aqui denomino de “curso” é, naturalmente, o todo de um processo dialético, ou seja, por um lado, o trabalho didático gerado pelos protótipos didáticos, pelo outro, os (novos) protótipos didáticos gerados pelo trabalho didático.

3.1.2 **Desenhando: os protótipos didáticos**

Os protótipos didáticos aqui apresentados são mosaicos de imagens e textos (ou fragmentos de textos) provenientes de diversas fontes (texto da Wikipédia, imagem do Google), tabela contendo paradigmas verbais, listas de vocabulário, letras de música, etc. e têm a função de dar suporte à modelização de enunciados na língua estrangeira. Para serem desenvolvidos individualmente ou em grupos, os protótipos didáticos podem ser conduzidos tendo como objetivo a produção de texto (oral ou escrito) sobre a trama e/ou os personagens. Trata-se de material verbo-visual que se oferece a fim de promover tanto a prática oral quanto a prática escrita, tanto o desenvolvimento da leitura quanto da audição, a depender das necessidades ou das escolhas metodológicas do momento. Definidos como estruturas flexíveis e vazadas que permitam modificações por parte daqueles que queiram utilizá-las em outros contextos (ROJO, 2012), os protótipos didáticos que aqui se apresentam pretendem checar e assegurar a produção de sentido sobre a trama ao mesmo tempo que prover contexto para o uso de estruturas verbais/gramaticais. Neste sentido, sugiro que alguns dos textos oferecidos sejam “desconstruídos”, ou seja, sejam apresentados de forma a engajar os alunos na

construção de sentido. Os protótipos didáticos têm, em última instância, a função de promover a compreensão geral do episódio.

Na perspectiva da ASL como sistema complexo, a construção dos protótipos didáticos nem sempre se deu de forma linear ou sequencial. Partes dos protótipos foram construídas *para* as aulas, partes foram construídas *a partir* das aulas. Por uma questão de unidade temática, e para que seja posto de maneira suficientemente clara o caráter de serialidade, de continuidade da proposta, faço nesta seção a proposição de três protótipos didáticos, correspondentes aos três primeiros episódios da série. Estes três episódios mostram a constituição primeira do coral, introduzem todos os personagens, a grande trama e alguns dos temas principais da primeira temporada. A ideia é que cada um dos protótipos didáticos inclua ainda a letra de uma das canções do episódio. A letra da música e os demais textos veiculados como a materialidade linguístico-discursiva para uma infinidade de possibilidades de uso em sala de aula.

Tabela 2 – Organização geral dos protótipos didáticos

Protótipo didático I	Protótipo didático II	Protótipo didático III
Glee 1 Pilot	Glee 2 Showmance	Glee 3 Accafellas
Semana 1, 2, 3,	Semana 4, 5,6, 7	Semana 8

Fonte: próprio autor

- **PROTÓTIPO DIDÁTICO I *GLEE 1 PILOT***

No caso específico do protótipo referente ao piloto da série (ver apêndice I), apresento uma espécie de brochura que inclui imagem dos personagens principais, tabela de paradigmas dos tempos verbais no presente, fragmentos de textos informativos sobre a série, diálogos e monólogos do primeiro episódio, atividade de compreensão oral da apresentação/audição dos alunos e o texto de uma das canções apresentadas pelo coral (*Don't stop believin'*). O material faz uso de uma diversidade de tempos (e modos) verbais que me possibilita (re)apresentar as estruturas-alvo. A serem explorados didaticamente tanto questões relativas à temática, quanto os (novos) paradigmas verbais que podem ser identificados no trabalho com os textos do episódio e a letra da canção. O primeiro episódio mostra cenas de bullying a

que são submetidos certos personagens: o menino gay e o cadeirante. Foco na interculturalidade: a partir do enunciado pela canção (*Some will win! Some will lose!*), a atividade se propõe discutir a questão da competitividade na cultura americana. Foco no multiculturalismo: o que cada uma das canções apresentada na audição pelos alunos revela sobre eles e a questão da exclusão (*Bullying*) presente na série. Que outras questões podem e devem ser discutidas a partir do que os alunos conseguem enunciar com o suporte do protótipo didático e a mediação do professor?

- CONSTRUÇÃO E UTILIZAÇÃO DO PROTÓTIPO DIDÁTICO I (Análise e discussão preliminares)

O Primeiro contato com a turma do Curso Superior de Gestão em Turismo se deu em 23 de setembro de 2015. Dos dezesseis alunos matriculados, catorze estavam em sala de aula. Pensei numa primeira atividade que me permitisse (re)introduzir estruturas básicas da língua de forma natural, em contexto. *My name is Otalmir. My nickname is Tato. What's your name? Do you have a nickname?* A atividade mostrou-se produtiva e nos rendeu, além de alguma prática, muitas risadas. Tenho com a atividade o objetivo de apresentar/revisar ao mesmo tempo o verbo *to be* e o paradigma do *simple present* e engajá-los numa prática oral. Num segundo momento, nesta mesma primeira aula, amplio o escopo da prática oral e passo a incluir estruturas com a terceira pessoa do singular. *What's his/her name? Does he/she have a nickname?* Entre uma e outra atividade de prática oral, converso com os alunos sobre o projeto de pesquisa, apresento o *trailer* do seriado e os convido para participarem como sujeitos. Todos concordam em assinar o TCLE e fica definido que já na semana seguinte começamos o trabalho com a série. Um dos alunos se oferece para fazer o download do arquivo da série da internet. A análise diagnóstica realizada nesse dia confirma que alguns dos alunos já conheciam a série em questão e a maioria pareceu se entusiasmar com a ideia de um curso baseado em um programa de TV. Nessa primeira conversa que tive com o grupo, afirmo que a escolha por *Glee*, em particular, se deve ao fato da ação dramática se passar em uma típica *high school* e os personagens serem alunos e professores da escola. Passei a explicitar o convite para fazermos da escola o personagem central do trabalho que começo/começamos a “desenhar”.

No segundo encontro com a turma, a primeira das três aulas do dia foi dedicada a uma (re)estruturação do verbo *to be* e do paradigma do *simple present* que tinham sido (re)introduzidos na aula anterior. Convido os alunos a pensarem nos usos do/para o verbo *to be*: para falar do seu estado de ânimo/de espírito (*I'm fine*), para apresentações/nomes (*My*

name is Otalmir /I'm Otalmir), para falar da idade (*I'm 47 years old*). Proponho uma reflexão sobre a possibilidade/a impossibilidade de uma tradução literal, palavra a palavra entre uma língua e outra e a prática oral das estruturas (*How old are you/is he/is she? Numbers from 11 to 50*). Na segunda aula, assistimos o episódio piloto da série em inglês, sem legendas. A opção por apresentar a versão original, em inglês, sem legendas é a primeira significativa escolha metodológica. Tenho que vencer certa resistência por parte dos alunos argumentando que se trata de um uso didático do programa de TV, e não meramente recreativo. Instruo-os para que se concentrem no sentido que eles podem construir a partir da imagética e que procurem reconhecer palavras e expressões. O meu objetivo, neste primeiro momento, é promover ao mesmo tempo uma “leitura” visual que nos permita discutir certas previsibilidades do gênero. Interessa-me também provocar um choque cultural, a consciência da estranheza, o sentimento de falta que a incompreensão faz gerar. A ideia é que a terceira e última aula fosse utilizada para uma conversa sobre o sentimento e as impressões de terem assistido ao capítulo no original em inglês. O que se passou, porém, foi o esvaziamento paulatino da sala. Era quase meio-dia e, a despeito do horário oficial que prevê o final da aula às 12h30, aos alunos começaram a deixar a sala de aula sob alegação de que tinham compromisso com o horário do transporte. Na prática, minhas três aulas por semana com a turma eram duas!

Na semana seguinte, comecei a aula perguntando aos alunos o sentimento e as impressões em relação à experiência de assistir ao episódio em inglês e se compreendiam o porquê da opção metodológica de trabalhar com a versão original, sem legendas. Tentei argumentar que, se assistíssemos a versão legendada, o foco da atenção passaria a ser na compreensão da legenda e que, desta forma, uma oportunidade de contato com a língua “viva” estaria sendo desperdiçada. Explico que após assistirmos a cada episódio, as atividades e o trabalho gerado por elas em sala de aula se encarregarão de levar a turma a uma compreensão total da trama. Algumas manifestações espontâneas em relação à série, ao me ver, dizem algo sobre como os alunos estão se relacionando com o nosso instrumento. Alguns alunos, que não tinham entendido ainda que a série seria exibida aula sim, aula não, mostraram-se desapontados com o fato de que não teríamos um novo capítulo naquela aula. Uma aluna vem me contar que tinha pedido que sua filha fizesse o download dos 13 capítulos da temporada (legendados!). Dois alunos me pedem cópia dos arquivos da série, pois desejam rever o piloto. A atividade, destinada à primeira das duas aulas que íamos ter de fato, gira em torno da brochura contendo um quadro com imagens dos personagens da série, caixa de texto

contendo paradigmas dos tempos verbais no presente, texto informativo extraído da Wikipedia sobre a série e sobre a primeira das canções escolhidas para figurar no *Juke Box*, a canção *Don't stop believin'* (Journey, 1980) que é reapresentada, desta vez, na versão original. Surge um comentário sobre o fato de esperarem que eu trouxesse para a sala de aula o *cover* apresentado pelos personagens/atores de Glee na aula anterior. Explico que, ao trazer a versão original da canção, a minha intenção é justamente reforçar a ideia dos *covers* em Glee. A brochura se mostrou eficaz no sentido de possibilitar alguma prática oral. Conduzi a atividade de formar a buscar dos alunos os nomes dos personagens e suas ocupações/profissões enquanto revisava/reapresentava o paradigma do *to be, simple present e present continuous*. Tentei explicar aos alunos que neste curso não ficaremos presos a uma determinada sequência de conteúdos, e que, neste primeiro momento, utilizando-se, do material linguístico fornecido pelo piloto da série, revisaremos todos os tempos verbais simples (em oposição aos chamados “perfeitos”) em conjunto. Além dos três tempos verbais acima mencionados, incluo nesta primeira apresentação o *going to future*. Tenho assim quatro modelos/paradigmas verbais que fazem distinção das formas verbais em relação às pessoas do discurso (1ª, 2ª e 3ª pessoas do singular apresentam formas verbais distintas em função da conjugação do verbo *to be am/is/are*; 1ª e 2ª versus 3ª pessoa no caso do *simple present do/does*). O trabalho com a música na segunda aula me permitiu estabelecer/mostrar novos três modelos/paradigmas verbais que, ao contrário dos apresentados anteriormente, não distinguem as formas do verbo em relação às pessoas do discurso, o imperativo (do título da canção), além do *simple past* e do *will future*. Começo o trabalho com a música questionando o título da canção (*Don't stop believin'*). ‘Acreditar em que?’ é a minha pergunta. ‘Acreditar nos seus sonhos, nas pessoas, em si mesmo’ são as respostas imediatas. Em função da limitação de tempo, apenas inicio o trabalho de compreensão do texto da canção. Chamo a atenção para dois pares de oposição numa estrutura paralela que a letra propõe (*he, boy/she, girl; city/(small) town*) e certifico-me da compreensão das duas primeiras estrofes da canção (*Just a small town girl, living in a lonely world, she took the midnight train goin' anywhere. Just a city boy, born and raised in South Detroit, he took the midnight train goin' anywhere*). Encomendo aos alunos que se encarreguem do trabalho de construção de sentido para o restante da canção. Uma estrutura em especial é explicitada (*Some will win/ will lose*) e as estruturas passivas (*Where were you born/raised?*) que aparecem na letra da canção são apresentadas. Em função do tempo, parte do trabalho que se propunha com o primeiro

protótipo não foi realizada. Decidi que os próximos protótipos deveriam ser menos extensos e que deveriam incorporar a parte não utilizada do protótipo relativo ao piloto.

- **PROTÓTIPO DIDÁTICO II *GLEE 2 SHOWMANCE***

O segundo protótipo didático (ver apêndice II), cujo título é o título do segundo episódio, reinterpreta os personagens centrais da trama através de imagens e de texto da Wikipédia. A ser desenvolvido como uma atividade de leitura em que os aprendizes têm como objetivo relacionar as informações sobre cada personagem à sua imagem no quadro de fotografias. O protótipo traz a letra da canção eleita pelos alunos durante a apresentação do episódio (*Take a bow*) e um questionário sobre cantora da canção (*Rihanna*) e sobre eles próprios cujo objetivo é a prática das estruturas-alvo.

O título do episódio *Showmance* (*show + romance*) é o ponto de partida para aula de *linguacultura*. No segundo episódio, configuram-se os dois triângulos amorosos principais na trama (Will, Terri e Emma; Rachel, Finn e Quinn) e vemos o professor Schuester preocupado com a necessidade de comprar uma casa maior, agora que o casal vai ter um bebê. Ele continua dividido entre a profissão e a perspectiva de outra carreira, mais rentável, e chega a assumir uma posição temporária de zelador da escola no intuito de economizar para a compra da casa. O segundo episódio traz a revelação da gravidez da adolescente chefe de torcida e presidente do clube do celibato na escola.

- **CONSTRUÇÃO E UTILIZAÇÃO DO PROTÓTIPO DIDÁTICO II (Análise e discussão preliminares)**

Na quarta semana de atividades, comecei a aula remetendo os alunos a um Apêndice Gramatical. A este trabalho com a estrutura da língua, que cada aluno desenvolverá individualmente, será atribuída uma das notas para efeito de avaliação, mas não gastaremos o pouco tempo de sala de aula com a gramática da língua. Preferiremos utilizar o pouco tempo que temos para o contato com a língua “viva” do programa de TV e das canções. Começo a enunciar em sala de aula, fazendo uma transposição didática dos conceitos pecheuxianos, em termos de estrutura e acontecimento (PECHEUX, 2002). Convido-os a entenderem a língua ao mesmo tempo como estrutura e como acontecimento. Situo o trabalho em curso no intervalo, no interstício entre a estrutura e o acontecimento. Início uma conversa com os alunos no sentido de fazê-los refletir sobre Autonomia e Construção de Sentido. “Autonomia

é a habilidade de responsabilizar-se por sua própria aprendizagem (HOLEC,1981 *apud* PAIVA,2012).” “Autonomia refere-se a uma situação de aprendizagem na qual o indivíduo manifesta uma atitude de responsabilidade (DICKNSON, 1987 *apud* PAIVA,2012).” “O que os aprendizes podem fazer por si a fim de otimizar seu aprendizado (BENSON, 1986 *apud* PAIVA,2012).” Os alunos devem ser os responsáveis, em última instância, pela construção de sentido dos textos que a escola/a vida propõem. Comecei a exibição do segundo episódio de *Glee* retomando informações sobre o professor da trama (Dia dos professores no Brasil!) e tentando fazer os alunos a produzirem enunciados sobre ele e sobre a trama. (*Who is he? What's his name? What does he do? What does he teach? Is he married or single? What's his wife's name? She's going to have a baby. She is pregnant.*) Pedi aos alunos que escolham uma das quatro músicas que serão apresentadas no capítulo para o nosso *Juke Box*. Conversamos mais uma vez sobre a opção por trabalhar com a versão original, sem legendas. Alguns alunos mostram-se inconformados com a opção pela versão sem legendas. Iniciamos uma negociação em sala de aula.

Após quatro semanas de uma empolgação pela novidade do trabalho, percebo as dificuldades e os obstáculos surgirem. Há uma passividade e uma incapacidade muito forte e muito limitante na sala de aula. Passividade no sentido de não se responsabilizarem pelo seu processo de aprendizagem. Incapacidade no sentido de não terem o domínio mínimo/os pré-requisitos: há um percentual considerável de alunos que não consegue enunciar nada em inglês. Ainda que reconheçam palavras, estruturas isoladas. Esse caminho da estrutura ao acontecimento é o que precisa ser construído. Reafirmo uma minoria que está no nível esperado, que corresponde às expectativas, que possuem os pré-requisitos. O que esses alunos têm/fazem que a maioria não tem/ não faz? As minhas apostas são nos conceitos de eventos e práticas de letramento (STREET, 1984). Os alunos exitosos estão naturalmente, genuinamente envolvidos em práticas e eventos de letramentos que os motivam e que lhes são relevantes. O que nos desafia a ser, enquanto professores, motivadores e relevantes; se não tão motivadores e relevantes quanto às práticas e eventos em que estão envolvidos, minimamente motivadores e relevantes a ponto de captar-lhes a atenção. Algumas possibilidades de respostas advêm da própria prática. Ouço na fala de um aluno o reconhecimento da estrutura SVO (sujeito-verbo-objeto) da Língua Portuguesa. Um aluno pede (sugere) as legendas em inglês. Uma aluna sugere uma maneira de conseguir os subtítulos na internet. Alguns alunos demonstram apreço pelo trabalho e pelas aulas. Reparo em alunos usando aplicativos de tradução no desempenho das tarefas propostas. Duas questões que me coloco no momento: como ajudar essa maioria

que não consegue enunciar na LE? Como ser motivador e relevante para a minoria que já faz, por si só, sentido da língua, que, independente de um professor ou de instrução, já desempenham na LE? A maioria e a minoria. A maioria não consegue enunciar, não consegue fazer sentido da língua por si só. Ainda que tenha algum conhecimento, esparso, fragmentado da LE, não consegue operar com a língua em nenhum nível. Potencializar essa capacidade de enunciar através de um trabalho com a estrutura SVO (Sujeito-verbo-objeto) seria um trabalho a se fazer com a maioria. A minoria faz absoluto sentido da língua, já com ela opera em algum nível. Já são aprendizes autônomos. Despertar-lhes sempre, e cada vez mais, o interesse parece ser o desafio. Nas salas de aulas de inglês coexistem essas majorias e essas minorias que precisam ser acolhidas e orientadas. A prática me sinaliza para o desenvolvimento de um projeto (ao invés de instrução direta como previra). Os alunos têm um objetivo: produzir as legendas (diálogos ou monólogo dos personagens). Foco na Interculturalidade: realçar/ mostrar o discurso sobre recessão, cortes de orçamento presente na série/ na realidade da sociedade americana. Pergunto se estabelecem alguma relação com a realidade educacional deles. Foco no multiculturalismo: *Listening kind of activity with the students' auditions* (Atividade de compreensão oral com as audições dos alunos do protótipo I). O que a canção que cada um escolhe diz sobre ele/a (o texto no texto). As letras das canções feitas em *covers* expressam, ajudam a expressar os pensamentos e sentimentos dos personagens. Fazem parte da macro-comunicação com o público. O protótipo inclui trechos do piloto da série (diálogos, monólogos interiores de personagens e as audições dos alunos inscritos para o coral). Só consegui aplicar metade da atividade programada uma vez que as dificuldades de enunciar da maioria “atravancam” o processo.

Na sexta semana iniciei a aula conversando com os alunos sobre a necessidade de desenvolverem estratégias que os ajudem com o aprendizado. “Formas especiais de processar informação para aumentar a compreensão, a aprendizagem, ou a retenção de informação (O’MALLEY e CHAMOT, 1990 *apud* PAIVA,2012)”. Exemplifiquei com a necessidade de desenvolverem dispositivos/ mecanismos que os ajudem memorizar vocabulário, por exemplo. Mais que uma simples lista de vocabulário, um “*chart*” /tabela que organiza, vocabulário de família em duas colunas correspondentes aos gêneros masculino e feminino. *Husband, father, dad, daddy, brother, son. Wife, mother, mom/mum, mummy, sister, daughter. Male/ Female*. Alunos trabalharam em duplas no sentido de fazer sentido/traduzir os diálogos do protótipo I. Conversei com os alunos sobre programas e aplicativos de tradução. Eles podem ajudar a potencializar o sentido, mas não são 100% confiáveis. A

questão da literalidade. Expressões idiomáticas que não podem ser traduzidas literalmente. A segunda aula foi dedicada à canção do segundo episódio escolhida pelos alunos (*Take a bow by Rihanna*). Ouvimos, cantamos e “traduzimos” a música, buscando identificar palavras/expressões úteis na letra da canção.

Os alunos me convencem a trabalhar com a versão legendada da série. Decidi, na sétima semana, reapresentar o segundo episódio de *Glee*, desta vez com legendas. Converso com os alunos sobre as legendas. Chamo a atenção para o fato de as legendas, algumas vezes, não reproduzirem fielmente o que está sendo dito (simplificações e erros). Percebo alguns alunos envolvendo-se mais e mais com a série. Alguns me pedem cópias dos arquivos dos episódios. O restante do tempo foi dedicado a finalizar o trabalho com os diálogos/monólogos dos personagens e as letras das músicas propostos pelos protótipos I e II.

- PROTÓTIPO DIDÁTICO III *GLEE 3 ACAFELLAS*

Também intitulado em conformidade com o episódio 3, o terceiro protótipo didático (ver apêndice III) faz uma descrição dos principais personagens usando as estruturas-alvo (*verb to be, simple present, present continuous and going to future*). O objetivo da atividade é apresentar os personagens usando enunciados/sentenças relativamente simples, ou seja, modelar a construção de enunciados/sentenças usando as estruturas-alvo que vem sendo revisadas ao longo das semanas do nosso curso. O protótipo traz também a letra de uma das canções apresentadas no terceiro episódio (*Bust your windows*). O acordo com os alunos é que a partir do terceiro episódio passamos a trabalhar com a versão legendada.

No terceiro episódio, o professor se ressentiu com o questionamento dos alunos sobre as suas habilidades como coreógrafo e decide tentar a vida artística com um grupo de colegas cantando a capela numa referência a toda uma cultura de *boy bands*. O título do episódio *acafellas* (*acappella + fellows = fellas*) como ponto de partida para abordagem de *linguacultura*. (um projeto temático sobre *boy bands* famosas como uma possibilidade de trabalho extra-classe). No terceiro episódio, Kurt revela ao pai que é gay.

- CONSTRUÇÃO E UTILIZAÇÃO DO PROTÓTIPO DIDÁTICO III (Análise e discussão preliminares)

Na retomada do trabalho, após o recesso de final de ano e de férias escolares, volto a falar com os alunos em termos da estrutura e do acontecimento (oitava semana de pesquisa). Apresento um *hand-out* com uma caracterização dos principais personagens de *Glee*. Utilizo-me de uma linguagem facilitada no sentido de mostrar nos enunciados/nas sentenças os tempos verbais (estruturas-alvo) e ajudar a modular estruturas simples. São pequenos trechos descritivos dos personagens usando estruturas básicas do idioma (*to be, simple present, present continuous, going to future, can*) com a finalidade de ajudar a modular/modelizar os enunciados e superar a dificuldade de enunciar na língua estrangeira. Procuo fazer um trabalho de conscientização da estrutura sintagmática da língua inglesa (a mesma estrutura SVO da língua portuguesa). Procuo direcionar o foco da atenção do trabalho dos alunos para os sujeitos e o verbo/estrutura verbal de cada sentença/enunciado do texto.

O trabalho com o *Juke Box* envolve fazer os alunos assistirem o *clip* da canção (*Bust your windows*) por pura fruição pela primeira vez. Na segunda audição/visão do *clip*, o texto é apresentado e eles são instruídos a lerem/a acompanhar a letra da música enquanto ouvem. Num trabalho de contextualização do sentido do texto da canção no texto do terceiro episódio, ajudo-os a fazerem sentido do primeiro verso e peço que façam o trabalho de tradução da canção. Procuo discutir com os alunos como fazer a tarefa. É óbvio que os estudantes vão facilmente encontrar o trabalho “pronto” em um site especializado na internet. A questão passa a ser como verdadeiramente motivar os alunos a quererem entender o que diz/do que fala a canção de forma que atividade não seja feita de forma mecânica (copiar e colar).

- EFICÁCIA DA PROPOSTA (A percepção dos alunos sobre o desenvolvimento dos protótipos didáticos)

Aplicado na oitava semana, após ter sido desenvolvido o trabalho didático relativo aos três primeiros episódios da série, o questionário consistia de um total de dez questões, sendo quatro delas discursivas e as demais questões objetivas.

- GÊNERO

À primeira questão, que interroga se os alunos acham válida a utilização de uma série de televisão em sala de aula, os quinze sujeitos responderam afirmativamente. Foi pedido, em seguida, na questão de número 2, que comentassem como eles entendiam que o trabalho com

a série pudesse beneficiar o seu aprendizado. As respostas deixam entrever que, na percepção dos alunos, tanto o ensino de língua quanto o ensino de cultura estão sendo contemplados através do trabalho com a série. Os que se referem ao trabalho com a língua enfatizam o trabalho com a escuta/audição, com a modalidade oral da língua e com a pronúncia: (“por ser uma série americana e ouvir no idioma original, facilita reconhecer algumas palavras”), (“através da audição poderemos aprender o acontecimento com base estrutural já estudado”), (“porque dessa forma ouvimos a língua falada e trabalhamos a estrutura”), (“trabalhando a língua da forma como é falada”), (“ajuda na aprendizagem, através da audição da língua inglesa”), (“a forma do contato direto com a língua falada”), (“ouvindo os personagens falar, ajuda no aprendizado da pronúncia”), (“trabalhando a linguagem com a pronúncia”), (“beneficia no sentido da pronúncia, fica melhor entender o inglês”), (“auxiliar na pronúncia das palavras”). Os que se referem ao trabalho com cultura enfatizam os temas abordados: (“da forma da linguagem falada e também pelos temas abordados que são bem variados”), (“certamente nos favorece o conhecimento de uma outra cultura e também traz os problemas encontrados na atualidade que é de extrema importância a ser abordado”), (“por que nos motiva a buscar mais sobre o assunto abordado, nos motivando cada vez mais”), (“a série de TV glee tem me ajudado a entender mais do acontecimento na língua inglesa, e é de grande valia o que é posto em sala de aula”), (“não fica uma coisa monótona, “sempre a mesma coisa”, nós aprendemos de forma divertida”)

Algumas dos comentários acima já, de certo modo, endossam as respostas dadas as duas próximas questões. A terceira questão pede que os sujeitos escolham dos temas abordados pelos três primeiros episódios da série (descritos na questão) aqueles que eles acham relevantes serem discutidos pela escola. *Bullying*, sexualidade, gravidez na adolescência, homossexualidade e drogas são os temas listados. Cinco dos quinze sujeitos marcaram todos os temas listados, dois dos quinze sujeitos marcaram quatro dos cinco temas listados. Quatro dos quinze sujeitos marcaram três dos cinco temas listados. Quatro dos quinze sujeitos marcaram dois dos cinco temas listados. Um dos quinze sujeitos marcou um dos cinco temas listados. Em seguida, a questão de número 4 interroga se eles acham que esses tipos de assuntos polêmicos devem ser discutidos pela escola. A totalidade dos sujeitos respondeu afirmativamente. Os resultados permitem afirmar uma boa recepção por parte dos alunos dos temas propostos pela série. No primeiro episódio temos episódios explícitos de bullying sobre o menino gay e o menino cadeirante, no segundo capítulo é tematizada a gravidez na adolescência e no terceiro a orientação homossexual de um dos alunos é revelada.

- *LINGUACULTURA*

A questão de número 5 pede que os alunos elejam seu personagem favorito e que justifiquem, ou seja, que expliquem por que/ o que eles gostam no/do personagem. Um dos sujeitos escolheu o personagem Finn (“por que ele é um jovem sonhador, e busca seu espaço no cenário musical”). Um dos sujeitos escolheu a personagem Mercedes (“pela atitude e confiança”). Dois dos sujeitos escolheram a personagem Rachel (“pois está em busca de seu sonho e ela é bastante persistente”) (“pelo talento e força de vontade de seguir seus sonhos”). Todos os demais (11 indivíduos) escolheram o professor William Schuester como seu personagem favorito: (“por que ele é muito atencioso, lindo e quem comanda o glee, seu jeito gentil de tratar os alunos é maravilhoso”), (“pela maneira que ele resolve os problemas com bastante coerência”) (“pela forma de encarar os problemas e buscar soluções”), (“por a preocupação e dedicação que ele tem com os alunos”), (“por que ele é determinado e sonhador ao mesmo tempo que tá sempre querendo o melhor para o grupo”), (“porque ele busca sempre ajudar os garotos a alcançar seus objetivos”), (“por ter um destaque na série e se dedicar ao seu trabalho como professor”), (“dedicado ao que almeja, motivador, não tenta ser perfeito, o que demonstra ser humano, nos aproxima da trama”), (“pela sua dedicação apesar dos problemas que ele tem em casa ele não demonstra no trabalho”), (“porque gosto de como ele age com os alunos, o que gosto nele é a determinação”), (“ele é um professor muito dedicado e apaixonado pelo seu trabalho”). Particularmente interessante ressaltar a identificação dos alunos com o professor da trama. Essa identificação revela, em certa medida, uma visão idealizada de um bom professor e me leva a querer refletir com o grupo o papel que tem o tutor metacognitivo no todo do processo de aprendizagem nas escolas reais da vida. Fato que tem estreita relação com os comentários de alguns alunos sobre os seus professores ao longo de seu percurso escolar.

A sexta questão interroga o que o aluno mais tem aprendido com a série em sala de aula, se língua, ou se cultura. Dez dos quinze sujeitos escolheram a opção língua. Dois dos quinze escolheram a opção cultura. Três dos quinze assinalaram ambas as alternativas. Na questão seguinte, questão de número 7, pede-se que o aluno descreva as maiores dificuldades encontradas com as atividades desenvolvidas a partir da série. Três das respostas são evasivas e não respondem ao proposto. Doze dos quinze sujeitos respondem à questão: (“entender, quando não tinha legenda em português”), (“traduções”), (“escrever os nomes, junto com a

tradução”), (“a língua como estrutura se difere bastante da língua como acontecimento, e isso atrapalha um pouco a compreensão quando assistimos a série”), (“o acompanhamento da fala dos personagens, é muito rápido e fica difícil acompanhar”), (“traduzir os textos”), (“a estrutura da língua usada pelos atores, pois eles falam rápido”), (“entender a língua inglesa na série, porque eles falam muito rápido”), (“nos primeiros episódios que foram sem legenda eu tive dificuldade pra entender o que eles falavam”), (“minha dificuldade é voltada para o vocabulário”). Alguns dos comentários parecem referir-se aos primeiros momentos do curso. O primeiro episódio foi exibido somente em inglês. A minha ideia era que as atividades se encarregariam da construção de sentido. Na prática tive dificuldades de fazê-los acompanhar a trama uma vez que a competência linguística da maioria dos alunos era bastante limitada no desempenho das atividades propostas. O segundo episódio foi exibido duas vezes, a primeira sem legendas e a segunda com legendas. Fui convencido pelos alunos da necessidade das legendas a partir do trabalho com o terceiro episódio.

A oitava questão interroga o que os alunos preferem trabalhar em sala de aula, se a língua como estrutura ou a língua como acontecimento. Três sujeitos afirmam preferir o trabalho com a estrutura, cinco afirmam preferir o trabalho com o acontecimento, sete marcaram as duas alternativas, ou seja, acreditam que o trabalho deva envolver tanto a estrutura, quanto o acontecimento. Ainda que fosse não fosse pedido uma justificativa nesta questão, um dos sujeitos explicou sua resposta (“acredito que os dois são importantes para o aprendizado e deve ser mantido, porém é importante incluir dinâmicas na metodologia”). O comentário da aluna parece sinalizar talvez a necessidade de uma melhor estruturação dos protótipos didáticos, incluindo as “tais” dinâmicas. O que apresento, para efeito desta pesquisa, é ainda um primeiro tratamento dos protótipos didáticos, que carecem de ajustes, aprofundamento e refinamento.

- MULTILETRAMENTOS

A penúltima questão pede que os alunos definam o seu grau de satisfação com o trabalho com a série. Muito satisfeito, satisfeito, insatisfeito e totalmente insatisfeito foram as opções apresentadas. A totalidade dos sujeitos assinalou a opção ‘satisfeito’. A décima e última questão pede que os alunos emitam sua opinião sobre estudar inglês por meio de diferentes linguagens daquelas usadas tradicionalmente pela escola: (“está sendo uma experiência diferente por que sempre foi abordado a estrutura da língua e agora é os dois

lados da moeda a estrutura e o acontecimento”), (“interessante e válido, traz dinamismo as aulas”), (“acho importante pois só o tradicional não basta”), (“a linguagem tradicional dificulta o aprendizado, acredito que o caminho é através das linguagens diferenciadas”), (“é bastante interessante, pois podemos aprender a língua inglesa de forma mais contextualizada”), (“facilita o aprendizado”), (“é algo diferente, algo “inovador” e muito interessante que acho bastante proveitoso, seria legal que na maioria das escolas esse método fosse implantado”), (“fica mais fácil porque dá pra entender como eles falam e se comportam com a língua”), (“a forma tradicional é um meio básico de ensino, também muito importante”), (“uma experiência nova que tem auxiliado bastante no aprendizado”), (“é muito bom porque gera muitos aprendizados”), (“é interessante, pois podemos aprender de forma mais prática”), (“é um meio inovador e dinâmico”) (“a aula aplicada em sala com novas estruturas tem sido importante”), (“facilita no aprendizado, na pronúncia”). As respostas dos sujeitos a estas questões, de uma forma geral, corroboram a ideia do trabalho proposto e indicam que talvez tenhamos encontrado uma alternativa para as nossas aulas de LE.

- RETOMANDO OS CONCEITOS

Para finalizar esta seção, à luz da prática descrita anteriormente neste capítulo, e da visão dos sujeitos sobre as propostas formuladas, desejo incorporar à nossa discussão os conceitos específicos relativos à metodologia e epistemologia do ensino de línguas retomados no início deste capítulo. Desde o primeiro contato com os alunos, tenho tentado mobilizar tais conceitos na construção deste curso.

1) Os conceitos de zona proximal de desenvolvimento e de aprendizagem mediada pelo tutor metacognitivo (o professor) e pares mais experientes (andaimes) indicando pontos de partida do trabalho a ser desenvolvido, levando-se em consideração a heterogeneidade dos grupos no que diz respeito ao nível individual de domínio do idioma, ou seja, à competência linguístico-discursiva de cada aprendiz. No meu trabalho pedagógico tenho tentado/estou tentando fazer da minoria que já faz sentido da língua o andaime para a maioria que não possui domínio algum do idioma.

2) Os parâmetros pedagógicos da particularidade, da praticidade e da possibilidade sinalizando a necessidade de um trabalho diagnóstico com a turma a fim de entender as exigências, as experiências, os saberes e as identidades socioculturais locais e, desta forma, determinar o potencial de transformação de cada aprendiz (em outros termos, em que zona

proximal de desenvolvimento atuar) bem como a necessidade de uma avaliação da eficácia das propostas a fim de estabelecer uma relação entre a minha prática e a teoria e ajudar no monitoramento da minha ação pedagógica.

3) A perspectiva da complexidade, ou seja, o processo de ensino/aprendizado entendido como dinâmico, complexo e não linear; caótico, imprevisível, sensível às condições iniciais; aberto, auto-organizável, sensível a *feedback* e adaptativo; apresentando atratores estranhos e formas fractais. A construção dos protótipos e do trabalho didático se dando em tal perspectiva. Nem tudo o que se planeja para a sala de aula acontece conforme o planejado. Muitas vezes um imprevisto muda completamente o direcionamento do trabalho. Outras vezes, algo com o que não se contava é incorporado inesperadamente ao trabalho. O acordo com os alunos que a partir do terceiro episódio passaríamos a trabalhar com a versão legendada exemplifica o caráter aberto, adaptativo do trabalho.

4) O trabalho em sala de aula pautado nos princípios da comunicação, da tarefa e da significância, em outras palavras, o entendimento que comunicação real, tarefas e linguagem significativas promovem a aprendizagem. Na primeira aula, por exemplo, parto do princípio da comunicação real: a necessidade de me apresentar para um grupo que eu totalmente desconhecia me faz utilizar o próprio contexto comunicativo para introduzir os itens de linguagem (*My name's Otalmir/my nickname's Tato*) e estabelecer os paradigmas verbais do verbo *to be* e do *simple present* (*What's your name? Do you have a nickname?*).

3.1.3 O Redesenhado: a teoria na prática e a prática em teoria

Para iniciar esta seção, levando em consideração que nós, professores de LE, temos sido constantemente confrontados com a questão da relevância das nossas práticas no contexto educacional contemporâneo, gostaria de chamar a atenção para a relação entre o que apregoam os documentos oficiais e o que propomos/propusemos na prática nesta pesquisa de mestrado.

Partindo das afirmações, feitas por Rajagopalan, que “o ensino de línguas, sejam elas maternas ou estrangeiras, constitui-se desde sempre como parte integral da política linguística posta em prática no país em pauta” (RAJAGOPALAN, 2013, p.144-145); e que “a política linguística engloba uma vasta gama de atividades que vão desde as políticas locais ou pontuais que envolvem o uso da língua às políticas mais complexas e organizadas pelas

autoridades governamentais (RAJAGOPALAN, 2011, p.126-127)”, advogo que o conhecimento das políticas linguísticas vigentes seja indispensável para o exercício da nossa profissão.

Os professores de língua nos mais variados níveis do sistema educacional de uma nação precisam ficar atentos a questões que dizem respeito à política linguística em vigor para não estarem em desacordo com as linhas gerais da orientação sinalizada nos estatutos e nas diretrizes formuladas. Qualquer desencontro dessa natureza apenas contribui para fragilizar os esforços empenhados ou até mesmo gerar resultados contraproducentes. Estar em sintonia com tais diretrizes significa remar no mesmo sentido e com o mesmo empenho dos demais envolvidos na empreitada. (RAJAGOPALAN, 2014, p.73-74)

Faço referência nesta seção aos principais documentos oficiais que regem/ orientam o ensino de línguas estrangeiras na escola brasileira, a saber, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL,1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL,2000), as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL,2002) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL,2006).

Em 2016, comemora-se o vigésimo aniversário da LDB. A reformulação do ensino médio no Brasil, na segunda metade dos anos 90, procurou atender uma reconhecida necessidade de atualização da educação brasileira. Vigorava até então a LDB de 1971. A educação básica passou a compreender, desde a atualização da lei em 1996, para além dos anos da educação infantil, 9 anos de ensino fundamental e 3 anos de ensino médio. Foi incluída, no currículo do ensino médio, além de uma língua estrangeira moderna obrigatória, uma segunda língua estrangeira como disciplina optativa. Os Parâmetros Curriculares Nacionais passaram a integrar as línguas estrangeiras à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. As línguas estrangeiras, desta forma, passaram a assumir a condição de serem parte indissolúvel do conjunto de conhecimentos essenciais que permitem ao estudante aproximar-se de várias culturas e, conseqüentemente, propiciar sua integração num mundo globalizado (LDB, 1996).

Segundo os PCNs, a língua estrangeira adquire, no novo ensino médio, a configuração de disciplina tão importante quanto qualquer outra do currículo e, ao figurar inserida numa grande área, assume a sua função intrínseca que, nas décadas anteriores, parecia esquecida: a de ser veículo fundamental na comunicação humana. Por muito tempo o ensino de língua estrangeira na escola brasileira pautou-se apenas no estudo de formas gramaticais, na memorização de regras e na prioridade da língua escrita, tudo isso de forma

descontextualizada e desvinculada da realidade. Numa perspectiva interdisciplinar e relacionada com contextos reais, o processo ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras adquire nova configuração. Torna-se, pois, fundamental conferir ao ensino escolar de línguas estrangeiras um caráter que propicie ao aprendiz a possibilidade de atingir um nível de competência linguística capaz de permitir-lhe acesso a informações de vários tipos, ao mesmo tempo em que contribua para sua formação geral enquanto cidadão. (PCN, 2000)

Tanto os PCN+ (2002) quanto as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006) revisam e ampliam as noções já contidas na LDB e nos PCNs. O processo de aprendizagem de uma língua estrangeira envolve obrigatoriamente a percepção de que se trata de um produto cultural complexo. Ao se apropriar de uma língua, o aluno se apropria também dos bens culturais que ela engloba. Tais bens lhe permitirão acesso à informação em sentido amplo, bem como uma inserção social mais qualificada, da qual poderá beneficiar-se e sobre a qual poderá interferir. (PCN+ Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais, 2002)

As Orientações Curriculares para Línguas Estrangeiras retomam a discussão sobre a função educacional do ensino de línguas estrangeiras e ressaltam a importância dessas; reafirmam a relevância da noção de cidadania e discutem a prática dessa noção no ensino de línguas estrangeiras; discutem o problema da exclusão no ensino em face de valores “globalizantes” e o sentimento de inclusão frequentemente aliado ao conhecimento de línguas estrangeiras. (Orientações Curriculares para o Ensino Médio, 2006)

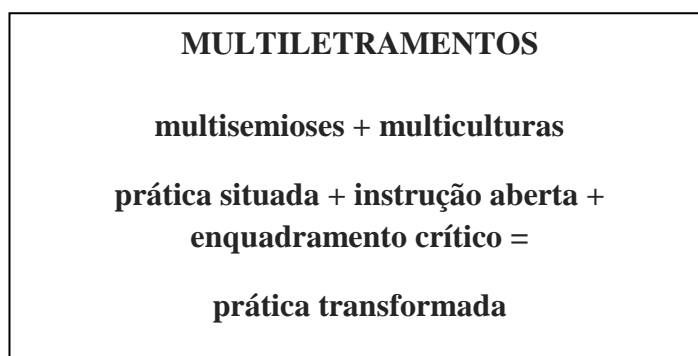
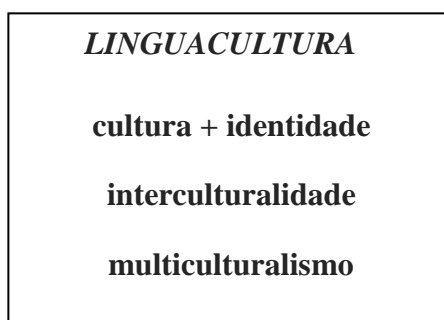
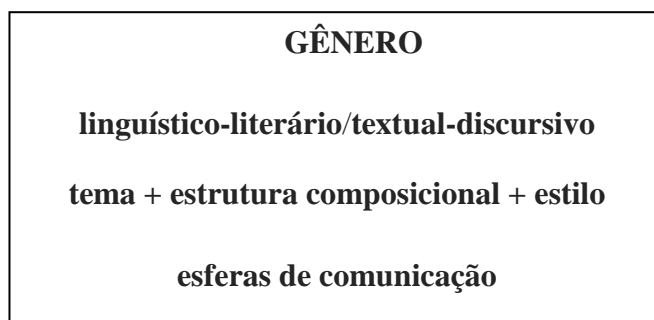
A língua entendida como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício de cidadania é o que preconizam a LDB e os demais documentos oficiais e é justamente o ponto que gostaríamos de enfatizar neste trabalho. Uma evidente dimensão política do ensino de língua é o que deixam entrever as formulações dos documentos oficiais. A respeito disto, recorro mais uma vez às palavras de Rajagopalan:

Embora largamente ignorada ou negligenciada durante muito tempo, a relevância da dimensão política está ficando cada vez mais evidente em matéria de ensino de línguas, quer materna quer estrangeira. Hoje, podemos dizer com segurança que muitas abordagens e metodologias postas em prática no passado ou não produziram plenamente os resultados almejados ou até mesmo fracassaram fragorosamente por não levarem em consideração a dimensão política do empreendimento. Há um consenso crescente de que há muito mais política em matéria de ensino de línguas do que se pensava até recentemente. (RAJAGOPALAN, 2014, p. 73)

Ao falar uma língua, ao nos engajarmos na atividade linguística, estaríamos todos nós, nos comprometendo politicamente e participando de uma atividade eminentemente política. Por outro lado, e como corolário dessa mesma afirmação, toda atividade política também passaria pela questão da linguagem, seria uma atividade de ordem inescapavelmente discursiva. (RAJAGOPALAN, 2003, p. 33)

Educar para reproduzir? Educar para transformar? São questões que emergem cotidianamente no exercício da docência e que precisam de respostas em um nível prático. A compreensão das políticas linguísticas vigentes para o ensino de línguas estrangeiras na escola brasileira pode ajudar-nos, se não a encontrar as respostas definitivas, a indicar caminhos que se trilhar.

Na criação e confecção dos protótipos didáticos a que nos propusemos foram convocados, das bases teóricas da pesquisa, os três conceitos principais: gênero, *linguacultura* e multiletramentos. Estes três conceitos primários me levam imediatamente a alguns conceitos secundários:



Os conceitos secundários (representados anteriormente) se desdobram ainda em conceitos terciários:

GÊNERO

**(mega)instrumento =
a tripolaridade da atividade +
a bipolaridade do instrumento**

LINGUACULTURA

**interculturalidade = lingua como cultura e lugar de interação +
foco no sentido + materiais como fonte + integração das
competências + diálogo das culturas + agência humana +
avaliação crítica, processual, retroativa**

**multiculturalismo = integração de conteúdos + construção do
conhecimento + pedagogia da equidade + empoderamento da
cultura escolar**

MULTILETRAMENTOS

desenho disponível + desenhar + o redesenhado

Assim é que o sentido desta pesquisa foi construído em diferentes camadas de significação. Desvelando uma primeira camada de significação, temos, na proposta de protótipos didáticos baseados no gênero seriado de TV, o convite a um engajar-se numa prática situada – a prática de assistir TV para uma finalidade específica (quer seja informar-se, ou divertir-se simplesmente); em outras palavras, um engajamento numa prática social da linguagem. Nesse desenho, estabeleço como condições *sine qua non* para o desenvolvimento do trabalho com uma prática situada, os princípios da instrução aberta e o do enquadramento crítico. Por instrução aberta, quero referir-me à necessidade de desenvolver nos alunos uma metalinguagem, uma capacidade de falar sobre a linguagem, grosso modo; e por enquadramento crítico, estou a me referir ao desenvolvimento de uma postura/um discurso

crítico-reflexivo, ambos tão necessários à educação na contemporaneidade. De um lado, a necessidade de desenvolver nos aprendizes uma linguagem que os permita falar da linguagem, tornar os aprendizes minimamente conscientes do processo de aquisição da língua estrangeira em suas diferentes dimensões (fonológicas, morfológicas, sintáticas, semânticas, pragmáticas, discursivas). Do outro, a necessidade de desenvolver o espírito crítico-reflexivo dos educandos, certo compromisso político que temos, inescapavelmente, enquanto educadores. A opção por levar para a sala de aula um material culturalmente sensível e socialmente relevante já conota e configura esse enquadramento crítico que, no trabalho em questão, se dá, principalmente, pelo uso que o estudo faz dos princípios da interculturalidade e do multiculturalismo.

Duas faces de uma mesma moeda chamada cultura, a interculturalidade e o multiculturalismo afirmam, respectivamente, por um lado, a necessidade de construirmos pontes entre duas *linguaculturas*; do outro, a necessidade de incluir sem silenciar, de dar voz a todos. No trabalho com os elementos constitutivos do gênero em questão, ou seja, no trabalho com o tema, a estrutura composicional e o estilo em *Glee*, estou comprometido com tais princípios. De um lado, interculturalmente, o trabalho de analisar, contrastar duas realidades educacionais – a americana e a brasileira. A ação da série se passa em uma típica *high school* americana e seus personagens são alunos e professores. A proposta é que a escola da ficção seja encarada como a grande personagem e que seja feito o trabalho de observação e comparação com a realidade da escola brasileira. O objetivo de levar à discussão o que chamo de ‘cultura escolar estadunidense’. Que palavras traduziriam/representariam a ‘cultura escolar brasileira’? A escola retratada em *Glee* é uma representação fictícia de uma ‘escola típica’ nos EUA. Podemos falar numa escola típica brasileira? Quais as semelhanças/diferenças entre a escola retratada e a realidade da nossa escola? Quem são os atores envolvidos naquela e nesta? As formas de organização daquela e desta? Quem paga a conta naquele e neste sistema educacional? Por outro lado, multiculturalmente, o trabalho de análise incidindo sobre a diversidade que os personagens centrais tipificam – gay, cadeirante, afro-descendente, hispânico, asiático. Os personagens representam uma variedade de tipos, normalmente subalternizados, inferiorizados pela cultura hegemônica, possíveis de serem encontrados na nossa ou em qualquer cultura. O trabalho com *Glee*, nas minhas proposições, simboliza o grito dos excluídos. Os personagens são todos representantes legítimos de uma diversidade (uma “fauna” humana) e o tema da exclusão é recorrente.

Além da temática, conforme já se falou acima, gostaria de acrescentar, sobre a estrutura composicional do gênero, o fato de ser uma narrativa em episódios, uma história que se conta horizontalmente (ao longo da série) e verticalmente (em cada episódio); e sobre o estilo, o grande papel que tem a música para a narratividade em *Glee* (uma herança de toda uma cultura dos musicais nos EUA). Pensando do ponto de vista da estrutura composicional, temos em *Glee* um legítimo representante do gênero série televisiva com todas as suas características (marcas enunciativas). Fundamental destacar a questão da serialidade, a narrativa que se conta em episódios, como uma aposta na tentativa de estabelecer um (grande) contexto maior (ou um fio condutor) para o trabalho a ser desenvolvido ao longo das semanas do curso. Quanto ao estilo, destaco o papel da música em toda a proposta do seriado. Em cada episódio, há cerca de quatro a cinco números musicais totalmente inseridos no contexto maior da narrativa (os ensaios e as apresentações nas competições do circuito de corais). Os textos das canções figuram dentro dos textos de cada capítulo e, de certa forma, estão a serviço da narrativa, são recursos extras em favor da narratividade (o texto no texto!). Tenho, desta forma, no trabalho em questão, as três dimensões do conceito de gênero, ou seja, o tema, a estrutura composicional e o estilo trabalhando em favor da interculturalidade e do multiculturalismo.

Outra questão, neste primeiro desvelar de significações da pesquisa, é a esfera de comunicação/circulação do gênero. Chamo a atenção dos alunos, antes da primeira exibição do episódio piloto, em função do material de leitura contido no protótipo didático, para o fato que a série é/foi exibida nos EUA às 9 da noite, o chamado “horário nobre” da TV no Brasil, o que quer dizer que trata-se, antes de tudo, de um programa “adulto”, ainda que com um enorme apelo entre os adolescentes pela temática e pela música. Também a se considerar que a televisão estadunidense trata com bastante liberdade, bastante abertura assuntos polêmicos (alguns desses assuntos são tabus na TV brasileira).

Uma segunda camada de significação traz para o centro da discussão o conceito de megainstrumento, o que me faz levar em consideração, em primeiro lugar, a tripolaridade da atividade, ou seja, entre mim (o sujeito) e a minha prática (o objeto), o papel a ser desempenhado pelo instrumento (a série); em segundo lugar, a bipolaridade do instrumento, ou seja, de um lado, o instrumento em si (o artefato cultural que é a série de TV) e os esquemas de sua utilização (os protótipos didáticos construídos a partir dela).

Retomando o conceito de interculturalidade, tenho no trabalho em questão a língua como cultura e lugar de interação (*linguacultura*), o foco no sentido (prática situada), os

materiais como fonte (gêneros como megainstrumentos), a integração das competências (linguísticas e culturais), o diálogo das culturas (a interculturalidade, propriamente dita), a agência humana (o professor como agente metacognitivo), a avaliação crítica, processual, retroativa (a perspectiva da ciência da complexidade).

A partir do conceito de multiculturalismo, o foco do trabalho passa a ser a integração de conteúdos (linguísticos e culturais), a construção do conhecimento (a abordagem comunicativa e os princípios da comunicação, da tarefa e da significância), a pedagogia da equidade (o multiculturalismo em si) e o empoderamento da cultura escolar (a “ideologia” pós-método). Completando esta segunda camada de significação da pesquisa, concluo, referindo-me aos conceitos de multimedioses (o áudio e o visual) e multiculturas (a diversidade sociocultural presentes na sala de aula em *Glee* e na nossa sala de aula) empregados no trabalho.

Desta primeira incursão pela prática em sala de aula, gostaria de formular um quadro-síntese de algumas questões mais pontuais que se apresentaram e sobre as quais continuo investindo esforço em pesquisa:

Tabela 3 – Quadro-síntese

<ul style="list-style-type: none"> • Estrutura x Acontecimento 	<p>Como conciliar os dois trabalhos no pouco tempo destinado ao ensino de LE no currículo? Conforme já mencionado, sem planejar, no dia-a-dia em sala de aula, passei a incorporar no meu discurso a dicotomia estrutura/acontecimento (PEUCHEX, 2002) como um meio de fazê-los refletir sobre o que consiste estudar a língua enquanto uma, e o que consiste estudar a língua enquanto outro, e as implicações de cada uma dessas possibilidades de como se encarar o estudo de uma língua estrangeira.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Metalinguagem 	<p>Como desenvolver nos alunos essa habilidade de refletir, de falar sobre a linguagem. A questão da estrutura SVO da língua, por exemplo, que surge de um próprio aluno referindo-se à aula de português, exemplifica uma certa consciência que o(s) sujeitos tem/têm da(s) língua(s). O ideal é que os aprendizes desenvolvam</p>

	alguma metalinguagem, o que os ajudaria no entendimento da(s) estrutura(s) da(s) língua(s) materna e estrangeira. Chamo atenção para o trabalho de instrução aberta que é preciso que nós, professores, façamos no sentido de desenvolver no alunado brasileiro tal capacidade.
<ul style="list-style-type: none"> • Autonomia /Desenvolvimento de estratégias de aprendizagem 	Como desenvolver a autonomia dos aprendizes, de forma a torná-los capazes de gerenciar seu próprio processo de aprendizado? Há muito trabalho explícito (instrução aberta) a ser empreendido em sala de aula no sentido de fazê-los responsáveis e capazes de desenvolver suas próprias estratégias de aprendizagem.
<ul style="list-style-type: none"> • Programas / Aplicativos de tradução simultânea 	Como incluir no trabalho didático os dispositivos tecnológicos hoje abundantes em sala de aula? Cabe ressaltar o enquadramento crítico que a questão deve receber de forma a possibilitar a compreensão de que o uso de tais ferramentas não pode prescindir de um engajamento cognitivo do aprendiz com a atividade.
<ul style="list-style-type: none"> • Desânimo, desinteresse e resistência 	Como ultrapassar o que é entendido pelo professor como passividade/incapacidade por parte dos alunos? Como motivá-los verdadeiramente? Como engajá-los na produção de sentido?

Fonte: próprio autor

Ao me encaminhar para o final deste capítulo, gostaria de retomar a premissa inicial que o trabalho do professor pesquisador resulta em uma ‘teoria prática’, ou seja, em conhecimento que pode influenciar as suas práticas; permitindo uma operacionalização do processo ação-reflexão-ação; gostaria também de rememorar o percurso metodológico desta pesquisa de campo. Da fase inicial de familiarização com os princípios e instrumentos da pesquisa-ação a este estágio final de relatório, passei pelas etapas de monitoração do processo

de ensino/aprendizagem através de notas de campo, de negociação da questão a ser investigada e dos instrumentos de pesquisa a serem utilizados, de coleta, análise e interpretação de dados. Fecho aqui, assim, um ciclo, passível de ser recommençado com a negociação de novas questões de pesquisa, como aponta o modelo de Moita Lopes no qual me baseei.

Como trabalhar/abordar o conceito de cultura na aula de LE? No caso específico da língua inglesa, que uma língua corresponde a tantas e tão diversificadas culturas, que/qual cultura ensinar? Que tipos de atividades levar para a sala de aula? Que alternativas ao livro didático? Como motivar os alunos? Como o conceito dos multiletramentos pode beneficiar esse trabalho e a escola? Foram as questões primeiras que tentei responder através desta pesquisa-ação. Entendo que no caso da cultura inglesa (uma língua e tantas culturas mundo afora), a cultura a se ensinar na escola brasileira seja a cultura do gênero. Seja ele/ela qual for. É uma alternativa que vejo para o trabalho no contexto deste país de dimensão continental, tão distante geograficamente de *linguaculturas* inglesas, em outras palavras, com tão poucas oportunidades de contato com falantes da língua-alvo. Enuncio assim em favor de uma pedagogia do gênero nas bases dos multiletramentos como uma alternativa ao trabalho “engessado” com o livro didático, na maioria absoluta das vezes, tão distante identitariamente dos nossos aprendizes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizar este trabalho, gostaria de propor inicialmente uma breve discussão dos temas da ética e da estética a partir do pensamento de Bakhtin. A relevância e profundidade destes temas requereriam a retomada de praticamente toda a obra do autor e do Círculo, como nos adverte Sobral (2005), o que não é naturalmente o objetivo destas considerações finais. Desejo, no entanto, conduzir uma pequena reflexão sobre estas questões uma vez que situei este trabalho num entrelugar, numa zona de confluência entre o que denominei de política da linguagem e de sociologia da arte.

Parafraseando Sobral, falar de ético (associado à razão prática de Kant) e de estético (associado ao juízo kantiano), ou de ética e estética em Bakhtin, é evocar o que se pode considerar a base de tudo quanto ele – e seu Círculo – desenvolveu ao longo da vida. É evocar, de um lado, a resignificação que ele propõe dessas categorias e, de outro, sua insistência na integração arquitetônica dessas dimensões do humano “na unidade de responsabilidade” que é tarefa de cada sujeito. Justamente a noção de arquitetônica de Bakhtin é o que quero ressaltar e trazer para o centro destas reflexões finais considerando que a questão da integração dos elementos das totalidades com que trabalha o Círculo é aplicada não só ao ético e ao estético, como também ao teórico (a terceira grande divisão kantiana do conhecimento). Desde a introdução, venho enunciando em termos da ‘arquitetônica’ do trabalho que aqui se propõe. Importante salientar que os sentidos “gerais” de arquitetônica são no campo da arquitetura, o de ciência da arquitetura; na música, o de projeto estrutural de peças musicais; na filosofia, o de sistematização científica do conhecimento. Na obra de Bakhtin, todas essas ressonâncias se fazem presentes mediante o elemento que têm em comum, ou seja, o *processo de formação de totalidades*, ou *todo harmônico*, a partir de uma articulação de partes constituintes que as dota de uma unidade de sentido, em vez de limitar-se a ligá-las ou justapô-las mecanicamente. Assim quando nos espelhamos no ponto de vista bakhtiniano para abordar a questão da ética, da estética e da pesquisa em ciências humanas temos de pensar nos seguintes aspectos; a) a relação entre os aspectos generalizáveis e os aspectos particulares do fenômeno, que constitui o plano do teórico propriamente dito; b) a relação entre as expectativas do pesquisador e a realidade do fenômeno, base da construção do objeto de que o pesquisador se ocupa, que constitui o plano do ético; c) o caráter de construção arquitetônica de toda pesquisa, que envolve a criação de uma totalidade orgânica

que permite ir além de uma construção mecânica e constituir-se em totalidade dotada de sentido, que constitui o plano do estético (SOBRAL, 2005).

Uma totalidade dotada de sentido é o que busca ser esta pesquisa e para tal, gostaria de revisar os pilares teóricos sobre os quais está assentado o trabalho que se enuncia, grosso modo, em termos do gênero como o instrumental para o ensino de *linguacultura* na perspectiva dos multiletramentos, circunscrito nos domínios epistemológicos da Linguística Aplicada.

Entendo que a teoria dos multiletramentos, de certa forma, resume a minha proposta ao defender que a multiplicidade de canais de comunicação e a crescente diversidade cultural e linguística do mundo atual reclamam uma visão de letramento muito mais abrangente que as tradicionais abordagens baseadas em aspectos puramente linguísticos. Levo para a sala de aula de LE, desta forma, a proposta de uma pedagogia do gênero nas bases dos multiletramentos, ou seja, uma pedagogia que trabalhe o conceito de gênero a partir de princípios básicos dos multiletramentos (prática situada, instrução aberta e enquadramento crítico) tendo como objetivo final o ensino de *linguacultura* inglesa.

O ponto de partida do trabalho com LE, na perspectiva que aqui se apresenta, é a necessidade de envolver os aprendizes em práticas sociais da linguagem para além das atividades corriqueiras de sala de aula. No desenho proposto, fazer os aprendizes assistir à TV e ouvir música em inglês torna-se a empreitada maior e razão primeira do curso. Considerando o monolíngüismo preponderante em um país continental como o Brasil, é preciso criar na escola possibilidades de contato com o idioma-alvo, ou seja, maximizar as chances de prática do aluno. Se não através da TV, da música (e de outras práticas sociais da língua/ e de todas as TICs), de que outra forma fazer o aluno brasileiro, que tem tão pouco contato com falantes nativos, entrar em contato com o inglês?

Alem daqueles de que denominei basilares, gostaria de, mais uma vez, reafirmar vários outros conceitos que mobilizo em algum ponto do trabalho. Estes conceitos, que chamo de incidentais, relacionam-se especificamente a uma epistemologia da ASL. A maioria deles definida proposital e criteriosamente antes de minha entrada em campo (pós-método, ASL como sistema complexo, abordagem comunicativa e ISD). Alguns incorporados ao trabalho durante o percurso (abordagem da identidade em ASL).

A adoção destes conceitos se deveu à necessidade de uma concepção, uma identidade para o trabalho uma vez que não tenho a pretensão de “criar” um novo método ou uma nova abordagem. Não se trata disto este trabalho. A rigor, o que proponho, nesta procura por novos

caminhos, novos rumos para o ensino de LE na escola brasileira, é um não-método, é o entendimento da ASL na perspectiva da complexidade, é a possibilidade de uma prática inclusiva. Inclusiva principalmente no sentido de poder combinar várias teorias, várias abordagens, vários métodos enfim.

Conforme mencionei na introdução do terceiro capítulo desta dissertação, há muito acalentava o desejo de levar o gênero específico com que trabalhei para a sala de aula. Acho que muito do que é discutido na série (e como é discutido) tem o potencial para falar muito de perto também com o expectador brasileiro. Das muitas qualidades que vejo em *Glee*, gostaria de destacar, neste momento que me encaminho para o final deste texto, o fato de toda a ação dramática da série está centrada em um ambiente escolar e do herói da narrativa ser um professor. A possibilidade de discutir a escola na escola me é muito cara nesse momento do meu percurso profissional. De todas as muitas discussões necessárias sobre a escola brasileira, adotando o ponto de vista do que poderíamos chamar, também, de uma pedagogia pós-método, gostaria de fazer ecoar neste trabalho principalmente a questão da formação de professores. Acredito que muito do que se tem discutido sobre os pífios resultados do aluno brasileiro em LE se relaciona com a carência de profissionais realmente capacitados para a função.

Temos em *Glee*, personificado pelo professor Schuester, a figura de um profissional em pleno exercício de sua profissão, totalmente senhor dos esquemas de utilização de seus instrumentos. Gostaria de trazer para estas considerações um dado curioso da pesquisa. Ao contrário do que previra, a maior identificação dos sujeitos foi com o professor, e não com os alunos, quando pedidos para escolherem um personagem favorito no questionário de avaliação da eficácia da proposta. Dedicado, determinado, afetuoso, apaixonado pela profissão, coerente, humano, comprometido com as necessidades dos alunos, motivador são algumas das maneiras como os alunos descrevem o professor da trama. Por outro lado, no relato que fizeram de sua história com a língua inglesa, são abundantes as referências aos seus professores reais ao longo de suas vidas: ausente, impaciente, sem o domínio de seu instrumental.

Como atender às diferentes realidades em sala de aula: a minoria e a maioria, de que venho falando neste texto? Como engajar os alunos em processos enunciativos? Como fazê-los (querer/poder) falar inglês na sala de aula? Como aproximá-los do idioma? Como fazer o máximo do pouco tempo destinado à LE nos currículos? Como tornar os aprendizes autônomos, capazes de desenvolverem suas próprias estratégias de aprendizagem? Como

vencer “o que percebemos” como incapacidade e passividade reinantes nas salas de aula? Como conciliar o trabalho com a língua enquanto acontecimento com o trabalho com a língua enquanto estrutura? Estas são algumas das novas questões recém-colocadas pela prática.

Novos caminhos, novos rumos, novas direções é o que gostaria de apontar com este trabalho que aqui encerro. Fazer do percurso escolar do aluno brasileiro algo significativo é um grande desafio que temos como professores e como pesquisadores. Ir de encontro ao que preconizam as políticas linguísticas vigentes e prepará-los para a comunicação, o conhecimento e a cidadania é do que estou falando nessa pesquisa construída a partir do agir de um sujeito situado, responsivamente ativo e que se define em relação aos outros na sociedade e na história. Ajudar a desenhar os futuros sociais dos nossos alunos parece-me ser, se não uma missão, uma causa justa a se engajar no contexto da educação brasileira neste, ainda, começo de milênio.

REFERÊNCIAS

AGAR, M. Culture: can you take it anywhere? In: **International Journal of Qualitative Methods** 5 (2), p.1-12, June 2006.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. O fazer atual da Linguística Aplicada no Brasil: foco no Ensino de Línguas. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (orgs.). **Linguística Aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p. 115-124.

BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 261-306.

_____; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2009

_____: _____. **Discurso na vida e discurso na arte**: sobre sociologia poética.

BARBIER, R. **A Pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

BARTON, D. **Literacy**: an introduction to the ecology of written language. Blackwell Publishing, 2007.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica/MEC. **Parâmetros curriculares nacionais – ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica/MEC. **Orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

BRASIL. Secretária de Educação Básica/MEC **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BRASIL. **Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em: 20 mar. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano. **Regimento Geral**. Salvador, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano. **Estatuto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia**. Salvador, 2014.

BEVILAQUA, R. Novos estudos do letramento e multiletramentos: divergências e confluências. In: **Revista Virtual de Letras**, vol. 5, nº01, jan./jul, 2013 ISSN2176-9125.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

- CAZDEN, C., COPE, B. FAIRCLOUGH, N.; GEE, J. et al. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. In: **Harvard educational Review**; Spring 1996; 66, 1; Research Library, pg 60-92
- CHOMSKY, N. **Aspects of theory of syntax**. Cambridge, Massachusetts: MIT Press, 1955.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. London and New York: Routledge, 2000.
- CONNELY, F.M.; CLANDININ, D. J. Stories of experience and narrative inquiry. In: **Educational Researcher**, Vol. 19, Nº 5 (Jun-Jul, 1990).
- CRISTOVÃO, V. L. L. **Gêneros textuais no ensino-aprendizagem e na formação do professor de línguas na perspectiva interacionista sociodiscursiva**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.
- DOLZ, J. ; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p.35-60.
- ERICKSON, F. Qualitative methods. In: _____. **Research on teaching and learning**. York: Macmillan Publishing Company, 1990, p. 75-100.
- FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 45-65.
- FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- FINO, C. N. Vygotsky e a zona de desenvolvimento proximal: três implicações pedagógicas. In: **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 14, n. 2, pp. 273-291.
- _____. **Etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais**. Acesso em: http://hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Fino-Etnografia_enquanto_metodo.pdf
- GAMBOA, S. A. S. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, I. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 10. Ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 93-115.
- GUENZUK, M. A synthesis of ethnographic research. In: **Occasional Paper Series**. Center for multilingual, multicultural research, Rossier School of Education. Los Angeles: University of southern California, 1993.
- GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Orgs.). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007. P. 51-63.
- KLEIN, F.; COHEN, A. The intersection of language and culture. In: **Culture as the core in the second language classroom**. 2008, p.77-85
- KRAMSCH, C. **Language and culture**. Oxford: Oxford University Press, 1998.

_____. The cultural component of language teaching . Copyright **Feitschrift für Interkulturellen Fremdspracheunterricht**. On line, v.1, n.2, 1996. Disponível em: <<http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/achive/kramsch2.htm>>. Acesso em: 20 jun. 2007.

_____. **History of the relationship of language and culture in applied linguistics**. Disponível em: < https://is.muni.cz/el/1421/jaro2014/AJ29512/um/5A_LCulture.pdf>. Acesso em 07/03/2016.

KUMARAVADIVELU, B. **Understanding language teaching: from method to post-method**. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2006.

LARSEN-FREEMAN, D. Chaos/complexity science and second language acquisition. In: **Applied Linguistics**, n.18, v. 2, p. 165-181, 2000.

LEMKE, J. L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. In: **Trabalhos de Linguística Aplicada**, Campinas, 49(2): 455-479, jul./dez. 2010.

LIMA, D. C. (org.) **Aprendizagem de Língua Inglesa: histórias refletidas**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2010.

_____. Elements (des)motivadores na aprendizagem da língua inglesa. In: LIMA, D. C. (org.) **Aprendizagem de Língua Inglesa: histórias refletidas**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2010, p. 113-124.

MACHADO, I. Gêneros discursivos. In: BRAIT, B. (org.) **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2013, 151-166.

MARCONI, M. A. e LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 7.ed. São Paulo: Editora Atlas, 2010.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais no ensino de língua. In: _____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 145-226.

_____. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M. ; GAYDECZA, B. ; BRITO, K. S. (orgs.) **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 19-38.

MARTINS, G. A. THEÓPHILO, C. R. **Metodologia da investigação científica para as ciências sociais aplicadas**. 2. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2009.

MENDES, E. Língua, cultura e formação de professores: por uma abordagem de ensino intercultural. In: MENDES, E. e CASTRO, M. L. S. (orgs.) **Saberes em Português: Ensino e Formação Docente**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008.

MOITA LOPES, L. P. Uma Linguística Aplicada mestiça e ideológica. In: MOITA LOPES, L. P. (org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 13-44.

MOITA LOPES, L. P. Fotografias da Linguística Aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares. In: MOITA LOPES, L. P. (org.) **Linguística Aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 15-37.

MOTA, K. M. S. Incluindo as diferenças, resgatando o coletivo – novas perspectivas multiculturais no ensino de línguas estrangeiras. In: MOTA, K. e SCHEYRL, D. **Recortes interculturais: na sala de aula de língua estrangeira**. Salvador, BA: EDUFBA, 2004.

NORTON, B. **Identity and language learning: gender, ethnicity and educational change**. Harlow Pearson Education, 2000.

NORTON, B; MAKINNEY, C. An identity approach to second language acquisition. In: ATKINSON, D (org.) **Alternative approaches to second language acquisition**. Oxford: Routledge, 2011.

NORTON PEIRCE, B. **Social identity, investment and language learning**. TESOL Quartely. Vo. 29, n.1, p.9-31, 1995.

PAIVA, V. L. M. O. **Aquisição de segunda língua**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

_____. Propiciamento (*affordance*) e autonomia na aprendizagem de língua inglesa. In: LIMA, D. C. (org.) **Aprendizagem de Língua Inglesa: histórias refletidas**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2010, p.151-162.

_____. **Ensino de língua inglesa no ensino médio: teoria e prática**. São Paulo: Edições SM, 2012.

PÊCHEUX, M. **O Discurso: estrutura ou acontecimento**. Campinas, SP: Pontes, 2002.

RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da Linguística Aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editora, 2006, p. 149-155.

_____. Linguística e a política de representação. In: **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003, p.29-38.

_____. Línguas nacionais como bandeiras patrióticas, ou A linguística que nos deixou na mão. In: SILVA, F. L. da e RAJAGOPALAN, K. (orgs.) **A linguística que nos faz falhar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

_____. Narrando as Narrativas – *de le grand récit a la petite histoire*. In: LIMA, D. C. (org.) **Aprendizagem de Língua Inglesa: histórias refletidas**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2010, p. 13-18.

_____. A norma linguística do ponto de vista da política linguística. In: LAGARES, X. C. e BAGNO, M. (orgs.) **Políticas da norma e conflitos linguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 121-128.

_____. Política de ensino de línguas no Brasil: história e reflexões prospectivas. In: LOPES, L. P. da M. (org.) **Linguística aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p.143-162.

_____. 2014. O professor de línguas e suma importância do seu entrosamento na política linguística do seu país. In: CORREA, D. A. (org.) **Política linguística e ensino de língua**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, p.73-82.

RAMPTON, B. Continuidade e mudança nas visões da sociedade em linguística aplicada. *In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). Por uma linguística (in)disciplinar.* São Paulo: Parábola Editora, 2006, p. 109-128.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. **Approaches and methods in language teaching.** Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

RISAGER, K. **Languaculture as a key concept in language and culture teaching.** Roskilde: Roskilde University, Department of Language and Culture, 2005.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. *In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.) Gêneros: teorias, métodos, debates.* São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 153-183.

ROJO, R. Gêneros de discurso/texto como objeto do ensino de línguas: um retorno ao *trivium*? *In: SIGNORINI, I. (org.) [Re]discutir texto, gênero e discurso.* São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p.73-108.

_____. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. *In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.) Gêneros: teorias, métodos, debates.* São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 184-207.

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

_____; MOURA, E. **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola, 2012.

_____; BARBOSA, J. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos.** São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. *In: SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola.* Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p.19-34.

SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *In: SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola.* Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p.61-78.

SILVA, A. P. Bakhtin. *In: OLIVEIRA, L. A. (org.) Estudos do discurso: perspectivas teóricas.* São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 45-69.

SIQUEIRA, D. S. P. English language teaching and the place of culture: for a critical intercultural approach. *In: LIMA, D. C. (editor). Language and its Cultural Substrate: Perspectives for a Globalized World.* Campinas, SP: Pontes Editores – 2012 Vitória da Conquista, BA: Edições UESB – 2012, p.193-216.

SOBRAL, A. Ético e estético: na vida, na arte e na pesquisa em Ciências Humanas. *In: BRAIT, B. (org.) Bakhtin: conceitos-chave.* São Paulo: Contexto, 2013, p.103-122.

STREET, B. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação.** São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

VIANA, N. Pesquisa-ação e ensino/aprendizagem de Língua Estrangeira: das implicações educacionais e sócio-políticas ao percurso metodológico de investigação. *In: ALVAREZ, M.*

L. O.; SILVA, K. A. (orgs.). **Linguística Aplicada**: múltiplos olhares. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007, p. 233-252.

WERTSCH, J. **Vygotsky and the social formation of mind**. Cambridge MA: Harvard University Press, 1985.

APÊNDICE I GLEE 1 PILOT

The first season of *Glee* consists of twenty-two episodes. The pilot episode was originally broadcast on May 19, 2009. The series returned on September 9, 2009, airing an additional twelve episodes on Wednesdays in the 9:00 pm timeslot until December 9, 2009, for a total of thirteen episodes. On September 21, 2009, nine more episodes were ordered for the first season by Fox, and the first of these episodes was broadcast on April 13, 2010. These episodes aired on Tuesday evenings at 9:00 pm. (Wikipedia)



BE SIMPLE PRESENT PRESENT CONTINUOUS GOING TO FUTURE

What are their names? What do they do? What are they doing? What are they going to do?

What's your name? What do you do? What are you doing? What are you going to do?

What's his name? What does he do? What is he doing? What is he going to do?

What's her name? What does she do? What is she doing? What is she going to do?

PLOT

The series focuses on a high school show choir, also known as a glee club in the fictional William McKinley High School in Lima, Ohio. Will Schuester (Matthew Morrison) takes over the glee club after the former teacher is fired for inappropriate contact with a male student. With a rag-tag group of misfit teenagers, Will attempts to restore the glee club to its former glory while tending to his developing feelings for his co-worker Emma (Jayma Mays), as well as defending the glee club's existence from the conniving cheerleading coach Sue Sylvester (Jane Lynch). A major focus of the series is the students in the glee club: their relationships as couples, their love of singing and desire for popularity coming into conflict due to their membership in the low-status club, and the many vicissitudes of life in high school and as a teenager.



Season 1 features the fictional high school show choir New Directions competing for the first time on the show choir circuit, while its members and faculty deal with sex, relationships, homosexuality, teenage pregnancy, disabilities, acceptance and other social issues. The central characters are glee club director Will Schuester, cheerleading coach Sue Sylvester, Will's wife Terri (Jessalyn Gilsig), guidance counselor Emma Pillsbury, and glee club members Rachel (Lea Michele), Finn (Cory Monteith), Artie (Kevin McHale), Kurt (Chris Colfer), Mercedes (Amber Riley), Tina (Jenna Ushkowitz), Puck (Mark Salling), Quinn (Dianna Agron). (Wikipedia)

SCENES FROM EPISODE 1

1. DIALOGUE (SCHUE and FIGGINS)

SCHUE: I'd like to take over Glee Club.

FIGGINS: You want to captain the Titanic, too?

SCHUE: I think I can make it great again. There is no joy in these kids. They feel invisible. That's why every one of them has a MySpace page.

FIGGINS: 60 bucks a month. That's what I need to keep this program up.

SCHUE: And you expect me to pay it?

FIGGINS: I'm certainly not going to pay for it. We're not talking about Cheerios here, Will. They were on Fox Sports Net last year. When Glee Club starts bringing that kind of prestige to the school again, you can have all the money you want. Until then, 60 bucks a month. And you've got to use the costumes and props you already have. But we need the stools for wood shop.

2. MONOLOGUE (RACHEL BERRY)

RACHEL: You might laugh because every time I sign my name, I put a gold star after it. But it's a metaphor and metaphors are important. My gold stars are a metaphor for me being a star.

And just so we're clear, I want to clear up that hateful rumor that I was the one who turned that closet case Sandy Ryerson in because he gave Hank Saunders he solo I deserved. That's cockpoopie.

IN FLASHBACK: He was touching Hank, caressing him. It was so wrong!

I am not homophobic. In fact, I have two gay dads. See, I was born out of love. My two dads screened potential surrogates based on beauty and IQ. Then they mixed their

sperm together and used a turkey baster. To this day, we don't know which one is my real dad, which I think is pretty amazing.

My dads spoiled me in the arts. I was given dance lessons, vocal lessons, anything to give me a competitive edge.

You might think that all the boys in school would totally want to tap this, but my MySpace schedule keeps me way too busy to date. I try to post a MySpace video every day, just to keep my talent alive and growing.

Nowadays, being anonymous is worse than being poor. Fame is the most important thing in our culture now. And if there's one thing I've learned, it's that no one's just gonna hand it to you.

3. DIALOGUE (SCHUE and RACHEL)

SCHUE: You changed out of your costume.

RACHEL: I'm tired of being laughed at.

SCHUE: You're the best kid in there, Rachel. That comes with a price.

RACHEL: Look, I know I'm just a sophomore, but I can feel the clock ticking away, and I don't want to leave high school with nothing to show for it.

SCHUE: You get great grades. You're a fantastic singer.

RACHEL: Everybody hates me.

SCHUE: And you think Glee Club is going to change that? Being great at something is going to change it.

RACHEL: Being a part of something special makes you special, right? I need a male lead who can keep up with me vocally.

SCHUE: Maybe I can coach Arty a little.

RACHEL: Look, Mr. Shue, I really appreciate what you're trying to do, but if you can't give me what I need, then I'm sorry. I'm not going to make a fool out of myself. I can't keep wasting my time with Glee. It hurts too much.

4. DIALOGUE (SCHUE and FIGGINS)

SCHUE: But we just started rehearsals!

FIGGINS: My hands are tied, Shue. I need the auditorium. Alcoholics Anonymous wants to rent it out for their afternoon meetings. Lots of drunks in this town. They're paying me ten bucks a head.

SCHUE: If we show at regionals, Glee stays; if not, the bar's open in the auditorium.

FIGGINS: What is it with you and this club? You've got only five kids. One of them's a cripple.

SCHUE: Then, I guess you've got nothing to worry about.

FIGGINS: Fine.

SCHUE: Yes.

FIGGINS: But you're running detention for free to make it up to me.

SCHUE: Deal.

5. MONOLOGUE (FINN HUDSON's flashback)

FINN HUDSON: it really got to me when Mr.Schuester said that, because every day of my life, I expect more out of myself.

See, I might look confident and everything, but I really struggle with the same thing others kids do: peer pressure, bad acne.

I never knew my dad. He died in Iraq when we were fighting Osama bin Laden the first time.

FINN'S MOM: Hold on, hold on. Finn, Finn, Finn! Please, I'm on the phone. I just want to trade next Saturday's shift for this Saturday, because Finn's got a parents night for Cub Scouts.

My mom and me, we're real close, but being a single parent can be hard.

The only good time for Mom was when we splurged a little bit and ordered Emerald Dreams. Darren was good to her, and he was cool about letting me hang out.

("Lovin', Touchin', Squeezin'" by Journey playing on boom box) * You make me weak * *
And want to die * * Just when * * You said we'd try * * Lovin' * * Touchin' * * Squeezin'

That was the first time I really heard music. Man, it set my soul on fire.

DARREN: You got a voice, buddy. Seriously, if I had that voice, my band would still be together. Stick with it.

My mom took it real hard when Darren left her for that girl he met at Pick & Save.

* With someone else * * Lovin', touchin' * * Squeezin' * * Each other * * Now it's your turn,
girl, to cry * * Nah, nah, nah-nah, nah-nah

It was at that moment I decided to do whatever it took to make her feel all her sacrifice was worth it.

JUKE BOX

"Don't Stop Believin'"

"Don't Stop Believin'" is a [song](#) by the American [rock](#) band [Journey](#), originally released as a [single](#) from their seventh studio album [Escape](#) (1981). It became a number 9 hit on the [Billboard Hot 100](#) on its original release. In the United Kingdom, the song was not a Top 40 hit on its original release; however, it did reach number 6 on a 2009 re-release, having gained increased popularity through its use on television (Wikipedia).

Just a small town girl, livin' in a lonely world
She took the midnight train goin' anywhere
Just a city boy, born and raised in South Detroit
He took the midnight train goin' anywhere

A singer in a smoky room
The smell of wine and cheap perfume
For a smile they can share the night
It goes on and on and on and on

Strangers waiting, up and down the boulevard
Their shadows searching in the night
Streetlights, people, living just to find emotion
Hiding, somewhere in the nights
Working hard to get my fill
Everybody wants a thrill
Payin' anything to roll the dice
Just one more time

Some will win
Some will lose
Some are born to sing the blues
And now the movie never ends

It goes on and on and on and on

Strangers waiting

Up and down the boulevard

Their shadows searching in the night

Streetlights, people, living just to find emotion

Hiding, somewhere in the nights

Don't stop believin'

Hold on to that feelin'

Streetlight, people

Don't stop believin'

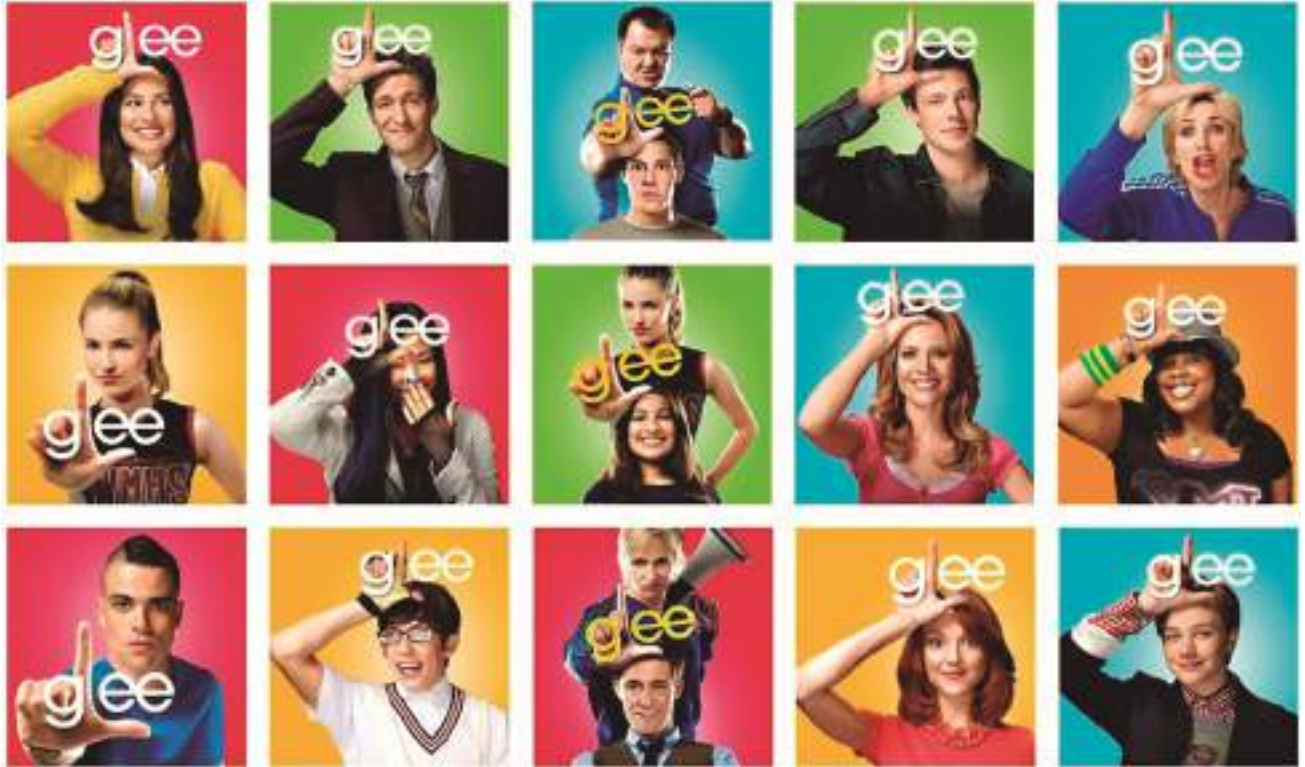
Hold on to that feelin'

Streetlight, people

Don't stop

APÊNDICE II GLEE 2 SHOWMANCE

CHARACTERS



Glee features twelve main roles in the first season. Matthew Morrison plays [Will Schuester](#), McKinley High's Spanish teacher, who becomes glee-club director and hopes to restore it to its former glory. Jane Lynch plays [Sue Sylvester](#), head coach of the "Cheerios" cheerleading squad, and the Glee Club's nemesis. Jayma Mays appears as [Emma Pillsbury](#), the school's [mysophobic guidance counselor](#) who has feelings for Will, and [Jessalyn Gilsig](#) plays [Terri Schuester](#), Will's wife who fakes being pregnant instead of revealing she had suffered a [false pregnancy](#). Lea Michele plays [Rachel Berry](#), talented star of the glee club who is often bullied by the Cheerios and football players, but grows closer to them as the show progresses. Rachel has an on-and-off relationship with [Finn Hudson](#) starting in season one. Cory Monteith plays Finn, star quarterback of the school's football team who risks alienation by his friends after joining the glee club. Also in the club are [Amber Riley](#) as [Mercedes Jones](#), a fashion-conscious diva who initially resents having to sing back-up; Chris Colfer as [Kurt Hummel](#), a fashionable gay male [countertenor](#); Kevin McHale as [Artie Abrams](#), a guitar player and paraplegic; and Jenna Ushkowitz as [Tina Cohen-Chang](#), an Asian American student with a fake [speech impediment](#). [Dianna Agron](#) plays [Quinn Fabray](#), Finn's cheerleader girlfriend, who later joins the glee club to keep an eye on him. [Mark Salling](#) plays [Noah "Puck" Puckerman](#), a good friend of Finn's on the football team who at first disapproves of Finn joining the glee club, but later joins it himself. (Wikipedia)

Do you know her?



Who is she? _____

What's her name? _____

Is she American? _____

Where is she from? _____

She was born in 1988.

How old is she? _____

Can she speak English? _____

Can she sing? _____

What about you?

What's your name? _____

Are you American? _____

Where are you from? _____

When were you born? _____

How old are you? _____

Can you speak English? _____

Can you sing? _____

Can you dance? _____

Can you play any musical instruments? _____

Can you play any sports? _____

Can you swim? _____

JUKE BOX

TAKE A BOW

Oooh! How about a round of applause?

Yeah! A standing ovation?

Yeah, yeah, yeah, yeah

You look so dumb right now

Standing outside my house

Trying to apologize

You're so ugly when you cry

Please, just cut it out

Don't tell me you're sorry

'Cause you're not

Baby, when I know you're only sorry

You got caught

But you put on quite a show

Really had me going

But now it's time to go

Curtain's finally closing

That was quite a show

Very entertaining

But it's over now (but is over now)

Go on and take a bow

Grab your clothes and get gone

You better hurry up, before the sprinklers come on
Talking about, "Girl, I love you, you're the one"
This just looks like a re-run
Please! What else is on?

And don't tell me you're sorry
Cause you're not
Baby, when I know you're only sorry
You got caught

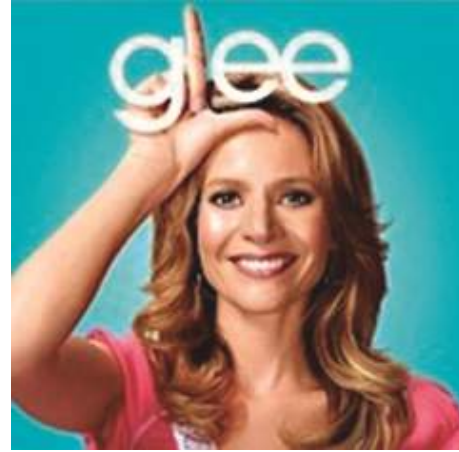
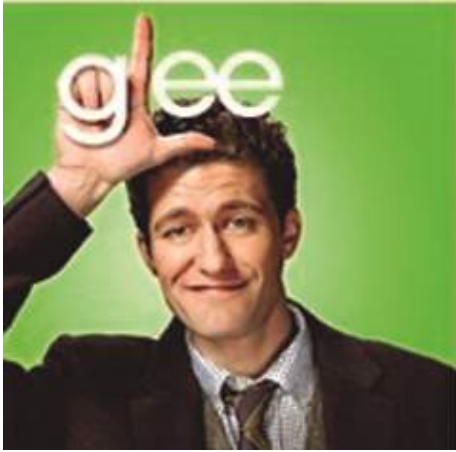
But you put on quite a show
Really had me going
But now it's time to go
Curtain's finally closing
That was quite a show
Very entertaining
But it's over now (but is over now)
Go on and take a bow

And the award for the best liar goes to you
For making me believe
That you could be faithful to me
Let's hear your speech out
How about a round of applause?
A standing ovation?

But you put on quite a show
Really had me going
But now it's time to go

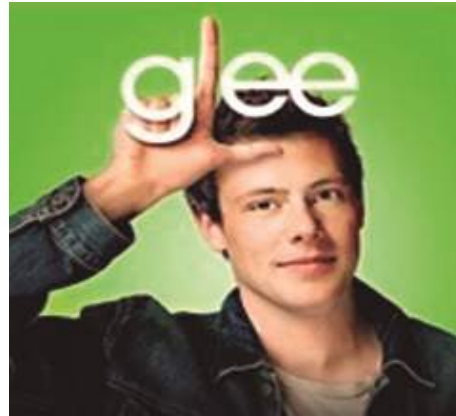
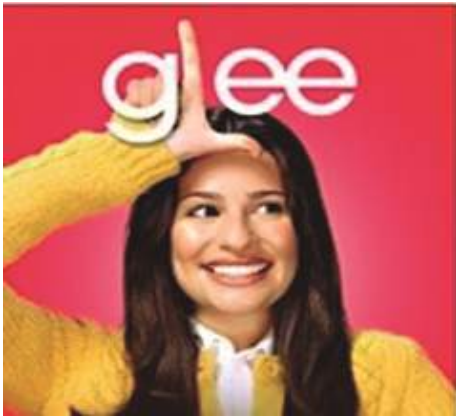
APÊNDICE III GLEE 3 ACAFELLAS

CHARACTERS



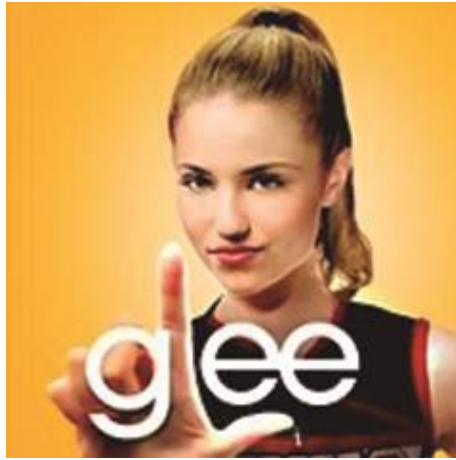
This is William Schuester. He's a Spanish teacher at William McKinley High School. He's married. His wife's name's Terri. He is very happy because he's going to be a father.

Terri is pregnant. She's going to have a baby. That's what William thinks! Actually, she's not telling the truth. She's lying to him. She's not pregnant. She's not going to have a baby.



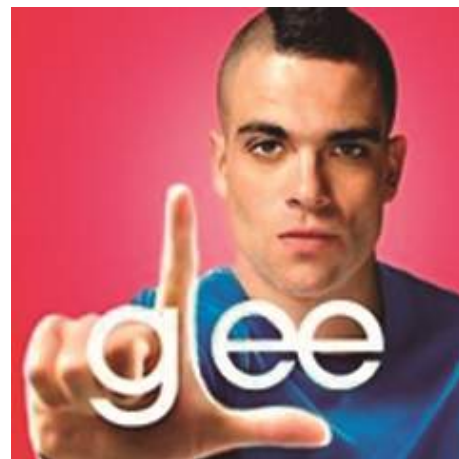
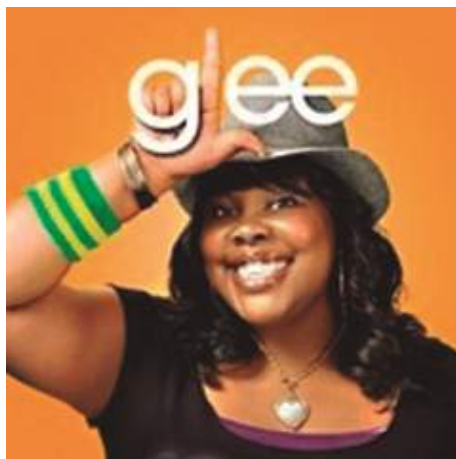
Her name's Rachel Berry. She's the daughter of two gay dads. She's a student at William McKinley High School. She's in love with Finn. She wants to be a star. She can sing very well.

His name's Finn Hudson. He's the son of a single mom. His father is dead. He never knew his father. He is also a student at William McKinley High School. He's a football player. He likes singing. He's a very good singer. But he can't dance very well. He is not a very good dancer.



Quinn Fabrey is a student, a cheer-leader and the president of the celibacy club at William McKinley High. She is going out with Finn. She decides to join Glee club to remain close to her boyfriend. She can sing and dance well.

His name is Kurt Hummel. He lives with his dad and goes to William McKinley High. He is very interested in fashion. He is gay. He is a talented singer.



This is Mercedes Jones. She is Afro American, a bit overweight and a fashionist. She is also an excellent singer.

His name is Noah Puckerman but his nickname is Puck. He is the “bad” boy at school. He is a good friend of Finn on the football team. He can play the guitar and sing.



Artie Abrams is a paraplegic boy in a wheel-chair. He can play the guitar and sing.

Tina Cohen-Chang is Asian American. She stammers a bit. She cannot play any instruments but she can sing and dance well.



Emma is a guidance counselor at William McKinley High School. She has feelings for Will. She feels guilty about the fact he is a married man.

Sue Sylvester is the coach of the cheerios. She becomes arch-enemy to the group. She is not happy about having to share the school's budget with the Glee club.

JUKE BOX

BUST YOUR WINDOWS

Jazmine Sullivan



I bust the windows out your car
And no it didn't mend my broken heart
I'll probably always had these ugly scars
but right now I don't care about that part

I bust the windows out your car
After I saw you laying next to her
I didn't wanna but I took my turn
I'm glad I did it cause you had to learn

I must admit it helped a little bit
To think of how you feel when you saw it
I didn't know that I had that much strength
But I'm glad you see what happens when
You see you can't just play with people's feelings
Tell them you love them and don't mean it
you'll probably say that it was juvenile
But I think that I deserve to smile

I bust the windows out you car
You know I did it cause I left my mark
Carved my initials with a crowbar
And then I drove up into the door

I bust the windows out your car
you should feel lucky that was all I did

After 5 whole years of this bullshit
Gave you all of me and you played with it

I must admit it helped a little bit
To think of how you feel when you saw it
I didn't know that I had that much strength
But I'm glad you see what happens when
You see you can't just play with people's feelings
Tell them you love them and don't mean it
You probably say that it was juvenile
But I think that I deserve to smile

Bust windows out your car
But it don't come back to my broken heart
You could neva feel I how I felt that day
Until it happens baby you don't know pain
Ooh Yeah I did it (yeah I did it)
You should know it (you should kno it)
I ain't sorry (I ain't sorry)
You deserved it (you deserved it)
After what you did to me (after what you did)
You deserve it (you deserve it)
I ain't sorry no no (I ain't sorry)
You broke my heart so
I broke you car
You caused me pain (you caused me pain)
So I did the same
Even though what you did to me was much worse
I had to do something to make you hurt
Oh but why am I still crying?
Why am I the one who's still crying?
Oh oh you really hurt me baby
You really you really hurt me baby

Hey hey hey hey hey
Now watch me, you
Now watch me, you
Oooh I bust the windows out your car.

ANEXO I – Análise Diagnóstica

O questionário que você está sendo convidado a responder, a seguir, é parte do trabalho de pesquisa intitulado “GÊNEROS COMO MEGAINSTRUMENTOS NO ENSINO DE *LINGUACULTURA*”.

Sexo? () Masculino () Feminino

Idade? ()

1. Experiências/Vivências com a língua inglesa em espaços formais de educação

1.1. Tempo de estudo de inglês? _____

() escola pública () escola privada

1.2. Curso particular? () sim () não

Quanto tempo? _____

2. Experiências/Vivências com a língua inglesa em espaços informais de educação

2.1. Conhece/tem contato com algum falante nativo de inglês? () sim () não

2.2. Tem amigos “reais” falantes nativos de inglês? () sim () não

2.3. Tem amigos “virtuais” falantes nativos de inglês? () sim () não

2.4. Participa de salas de bate-papo em inglês? () sim () não

2.5. Lê ficção (romances, novelas, contos, peças de teatro) em inglês? () sim () não

2.6. Lê notícias (jornais, revistas) em inglês? () sim () não

2.7. Ouve rádio em inglês? () sim () não

2.8. Navega na internet por sites ou páginas em inglês? () sim () não

2.9. Tem o hábito de jogar jogos em inglês na internet? () sim () não

2.10. Assiste filmes/programas de TV em inglês? () sim () não

Caso a resposta seja afirmativa: onde assiste estes tipos de filmes/programas?

() internet () TV por assinatura

2.11. Se puder escolher, prefere a versão dublada ou a versão legendada de um filme ou programa de TV? Por quê?

2.12. Já assistiu/assiste alguma série televisiva em inglês? () sim () não
Qual? _____

2.13. Assiste vídeos em inglês no You Tube? () sim () não
() dublados () legendados

2.14. Escuta músicas em inglês? () sim () não

Caso a resposta seja afirmativa: tem interesse em saber o que dizem as letras das músicas que
ouve? () sim () não

2.15. Liste o nome de pelo menos 2 dos seus artistas estrangeiros prediletos (cantor(a)/banda):

2.16. Você normalmente associa a língua inglesa a que cultura/países? Por quê?

ANEXO III – Eficácia da proposta

1. Você acha válida a utilização de uma série de televisão em sala de aula?
 sim não
2. De que formas você entende que o trabalho com a série pode beneficiar o seu aprendizado? _____

3. Dos temas abordados pela série nos capítulos assistidos, quais você acha relevantes serem discutidos pela escola?
 bullying
 sexualidade
 gravidez na adolescência
 homossexualismo
 drogas
4. Você acha que esses (tipos de) assuntos polêmicos devem ser abordados pela/na escola?
 sim não
5. Os três primeiros episódios introduzem todos os personagens principais da trama. Qual o seu personagem favorito? Por que? O que você gosta nele/nela?

6. O que você tem mais aprendido com o trabalho com a série em sala de aula?

língua cultura

7. Quais foram as maiores dificuldades encontradas com as atividades desenvolvidas a partir da série?

8. O que você prefere trabalhar em sala de aula?

a língua como estrutura a língua como acontecimento

9. Qual o seu grau de satisfação com o trabalho com a série?

muito satisfeito

satisfeito

insatisfeito

totalmente insatisfeito

10. Qual a sua opinião sobre estudar inglês por meio de linguagens diferentes daquelas abordadas tradicionalmente pela escola?

ANEXO IV - Modelo de TCLE

Pesquisador Responsável: Otalmir da Rocha Gomes Jr.
(sob orientação da
Prof^a Dr^a Claudia Vivien Carvalho de Oliveira Soares)

Endereço profissional:
IF Baiano / *Campus* Uruçuca
Rua Dr. João Nascimento S/N Centro
45680-000 Uruçuca BA
e-mail: tatogomes_jr@yahoo.com.br
fone: (77) 99184 5185

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Elaborado de acordo com a resolução 196/96 CONEP/CNS/MS

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa “GÊNEROS COMO MEGAINSTRUMENTOS NO ENSINO DE *LINGUACULTURA*”. Neste estudo pretendemos analisar como um gênero discursivo específico, no caso uma série de televisão estadunidense, pode ser utilizado no ensino de língua estrangeira (inglês) na escola brasileira.

O motivo que nos leva a estudar este assunto é o desejo/a necessidade de apontar alternativas para o ensino de língua estrangeira (INGLÊS) na escola brasileira.

Para este estudo adotaremos os seguintes procedimentos: tendo como objetivo o aprendizado de inglês, assistiremos os episódios da série de televisão em sala de aula e, após assistir cada episódio, faremos/desenvolveremos uma série de atividades baseadas nos conteúdos da série.

O projeto prevê ainda a aplicação de questionários ou a realização de entrevistas individuais com o objetivo de fazer avaliações das atividades realizadas em sala de aula. Se alguma atitude ou pergunta durante as interações em sala de aula, ou na entrevista, lhe causar desconforto ou embaraço, você estará livre para não participar ou responder.

O projeto prevê também a possibilidade da necessidade de gravar algumas das aulas em vídeo e/ou áudio. Pedimos assim seu consentimento para a realização das gravações que se façam necessárias, sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes, bem como a liberação da utilização destas gravações (seus respectivos negativos) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto N.º 3.298/1999, alterado pelo Decreto N.º 5.296/2004).

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em

participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador.

O pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, no Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens, e a outra será fornecida a você. Caso haja danos decorrentes dos riscos previstos, o pesquisador assumirá a responsabilidade pelos mesmos.

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____ fui informado (a) dos objetivos do estudo “GÊNEROS COMO MEGAINSTRUMENTOS NO ENSINO DE *LINGUACULTURA*”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Participante _____

_____, _____ de _____ de 2015 .

Pesquisador _____

_____, _____ de _____ de 2015 .

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o CEP/UESB – Comitê de Ética em Pesquisa/ Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Horário de funcionamento: das 8 às 12, de 14 às 18, de segunda a sexta.

Av. José Moreira Sobrinho S/N Bairro Jequezinho Jequié- BA

e-mail: cepuesb.jq@gmail.com telefone: (73) 3528 9727