



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

O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA EM TEMPOS DE PANDEMIA: REFLEXOS E
REFLEXÕES DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE MULTILETRAMENTOS EM
UMA OFICINA REMOTA

VITÓRIA DA CONQUISTA – BA

2024

MAIARA RAMOS ALMEIDA

**O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA EM TEMPOS DE PANDEMIA: REFLEXOS E
REFLEXÕES DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE MULTILETRAMENTOS EM
UMA OFICINA REMOTA**

Exame de Qualificação submetido à Banca
Examinadora como parte dos requisitos para
a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Walkyria M.^a Monte
Mór

VITÓRIA DA CONQUISTA – BA

2024

A44e

Almeida, Maiara Ramos.

O ensino da língua inglesa em tempos de pandemia: reflexos e reflexões das práticas pedagógicas de multiletramentos em uma oficina remota. / Maiara Ramos Almeida, 2024.

127f.; il. color.

Orientador (a): Dr^a. Walkyria Maria Monte Mór.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-graduação em Letras: cultura, educação e linguagens – PPGCEL, Vitória da Conquista, 2024.

Inclui referências: f. 118 – 127.

1. Ensino de língua inglesa. 2. Multiletramentos. 3. Oficina remota. I. Mór, Walkyria

Maria Monte. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Letras: cultura, educação e linguagens - PPGCEL. III. T.

CDD: 420.7

E nas madrugadas, você dorme, e eu velo teu sono do sofá com o computador no colo. Já são quatro da manhã e estou ainda aqui, essa tem sido nossa rotina. Nos súbitos despertares da amamentação, a mamãe torna-se a melhor saltadora. E as ventas, que entupidas, ora de choro, ora alérgicas, parecem se abrir pelo impulso dos pulos, ou pelos sustos do teu despertar. Amanheceu, é preciso dormir, pois a mãe precisa ir trabalhar, com sono, inquieta e aflita. E por nossa parceria, não posso esquecer de dedicar essa conquista, a você, Otto, meu filho, que gerado junto com esse trabalho, mesmo tão pequenino, me ajudou a enfrentar as tormentas e foi combustível para que essa pesquisa vingasse.

AGRADECIMENTOS

Por tudo que Ele tem me proporcionado, pelos inúmeros desafios superados e pelo seu grandioso amor, minha gratidão eterna a Deus.

Pelo encorajamento e por segurarem minha mão durante a gestação de Otto e desse trabalho, meu muito obrigada filho, mãe, pai, vó e irmãos.

Por iluminar minhas ideias, por compartilhar valiosos ensinamentos e por acompanhar-me nessa trajetória, toda minha gratidão à minha orientadora Prof.^a Dr.^a Walkyria M.^a Monte Mór.

Pela prestatividade e pelas ricas contribuições durante esse trajeto, agradeço imensamente ao meu co-orientador Professor Dr. Dioégenes Cândido de Lima.

Pela generosidade, pelos riquíssimos conhecimentos partilhados na banca de qualificação, bem como pela polidez enunciativa e escuta tão humana, meus sinceros agradecimentos Prof.^a Dr.^a Ana Karina de Oliveira Nascimento.

À minha amiga Edna, que, não há como esquecer, propiciou-me o trajeto Rio do Antônio-Vitória da Conquista em um dia crucial dessa etapa acadêmica, meu muito obrigada.

Por compartilharmos suas experiências de mestrado comigo, estendo meus agradecimentos ao amigo Cremilton.

Quem ensina inglês não pode deixar de se colocar criticamente em relação ao discurso dominante que representa a internacionalização do inglês como um bem, um passaporte para o primeiro mundo.

Quem ensina inglês não pode deixar de considerar as relações de seu trabalho com a expansão da língua, avaliando criticamente as implicações de sua prática na produção e reprodução das desigualdades sociais.

Quem ensina inglês não pode deixar de se perguntar se está colaborando para perpetuar a dominação de uns sobre os outros. (COX; ASSIS-PETERSON, 2001, p. 20-21).

RESUMO

Oriunda de um processo de intensa reflexão, forjada aos moldes de uma realidade de insatisfação, inquietude e esperança, esta pesquisa traz ressonâncias imbuídas de “experivivências” enquanto docente de língua inglesa de escola pública. Tendo em vista os estudos que reforçam a necessidade de ampliação de perspectivas no ensino de LI, bem como estando defronte aos desafios de enfrentar uma aprendizagem muitas vezes desacreditada e pouco contextualizada, este estudo vislumbra, por meio das bibliografias que endossam a significância dos multiletramentos para o ensino de língua inglesa, a oportunidade de perceber os reflexos e reflexões das práticas pedagógicas multiletradas em uma oficina remota, à luz dos atravessamentos do contexto pandêmico. A literatura utilizada para embasamento deste estudo Prabhu (1990), Cox e Assis-Peterson (2001, 2002, 2008), McLaren (1997), Monte Mór (2012, 2014), Kleiman (1995, 2005), Kumaravadivelu (2006), Jordão (2014, 201), Rajagopalan (2003, 2004), Street (1995 2014), entre bases que fortificam o caminhar da proposta reflexiva, presentificam as discussões sobre o ensino de língua inglesa a partir de uma perspectiva crítica, levando em consideração o contexto sócio histórico e cultural do aluno na promoção de um aprendizado real. Neste sentido, o estudo efetivou-se por meio de pesquisa qualitativa, de natureza etnográfica, em que utilizou-se para coleta de dados, a oficina supracitada, bem como questionários aplicados a seis estudantes. O percurso de reflexões estabelecido, bem como os dados analisados neste trabalho, permitem ratificar que o ensino de língua inglesa na escola pública tem se tornado, de modo progressivo, um componente curricular menorizado por discursos e práticas de agentes educacionais que deveriam, na verdade, defendê-lo. No entanto, na mesma direção, este estudo revela uma face otimista sobre o ensino supracitado, haja vista que os animadores resultados da Oficina, que estão envoltos em interações significativas, desmistificação de conceitos arraigados, bem como fomento de posicionamento crítico sobre o aprendizado, faz-nos defender a premissa de que há alunos que anseiam por novas perspectivas para o componente curricular em questão, e talvez estes agentes, sejam um dos poderosos mecanismos de mudança nos discursos e forma como é encarada a aprendizagem da língua estrangeira em questão no ensino público. Visto que não se pode afirmar que haja um conjunto pronto de metodologias capaz de dar conta de todos os problemas que atravessam o ensino de língua inglesa, enxergamos como possibilidade, que caminha para a atenção ao sujeito aluno e os aspectos que o circundam, bem como avista instâncias de autorreflexão da prática docente, os reflexos e reflexões oriundos da Oficina, como relevantes instrumentos de provocações epistemológicas no ensino de língua inglesa.

Palavras-chave: Ensino de língua inglesa. Multiletramentos. Oficina remota.

ABSTRACT

Coming from a process of intense reflection, shaped by a reality of dissatisfaction, restlessness and hope, this research brings resonances imbued with “experiences” as an English language teacher in a public school. In view of the studies that reinforce the need to expand perspectives in IL teaching, as well as being faced with the challenges of facing learning that is often discredited and poorly contextualized, this study glimpses, through bibliographies that endorse the significance of multiliteracies for English language teaching, the opportunity to perceive the reflections and reflections of multiliterate pedagogical practices in a remote workshop, in light of the pandemic context. The literature used to support this study Prabhu (1990), Cox and Assis-Peterson (2001, 2002, 2008), McLaren (1997), Monte Mór (2012, 2014), Kleiman (1995, 2005), Kumaravadivelu (2006), Jordão (2014, 201), Rajagopalan (2003, 2004), Street (1995 2014), among bases that strengthen the path of the reflective proposal, present discussions about English language teaching from a critical perspective, taking into account the socio-historical and cultural context of the student in promoting real learning. In this sense, the effective study was through qualitative research, of an ethnographic nature, in which a workshop mentioned above was used for data collection, as well as questionnaires administered to six students. The path of reflections established, as well as the data analyzed in this work, allow us to confirm that the teaching of English in public schools has progressively become a curricular component diminished by speeches and practices of educational agents that should, in fact, defend it. However, in the same direction, this study reveals an optimistic facet about the aforementioned teaching, given that the encouraging results of the Workshop, which are involved in meaningful interactions, demystification of deep-rooted concepts, as well as fostering a critical stance on learning, makes - defend us on the premise that there are students who yearn for new perspectives for the curricular component in question, and perhaps these agents are one of the powerful mechanisms for changing discourses and the way in which learning the foreign language in question is viewed in public education . Since it cannot be said that there is a ready-made set of methodologies capable of dealing with all the problems that permeate English language teaching, we see it as a possibility, which moves towards attention to the student subject and the aspects that surround him, as well as sees instances of self-reflection in teaching practice, the reflexes and reflections arising from the Workshop, as relevant instruments of epistemological provocations in English language teaching.

Keywords: English language teaching. Multiliteracies. Remote workshop.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Conferência Global de Crianças e Jovens Eu Posso.....	94
Figura 2 – Modos de significação.....	98
Figura 3 – “Black lives matter.....	99
Figura 4 –“I can't breathe”	101

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Quadro de aproximação com a LI	68
Gráfico 2 – A importância do aprendizado de inglês.....	70

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Perfil dos participantes da pesquisa.....	26
Quadro 2- “There is no best method – why?”	45
Quadro 3- Síntese do Designes of meaning.....	56
Quadro 4- Pedagogia dos Multiletramentos 1996-2009-2022.....	56

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AGT	Abordagem da Gramática e Tradução
BA	Bahia
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
COVID	(Co)rona (Vi)rus (D)isease (Doença Do Coronavírus)
EaD	Educação a Distância
GNL	Grupo Nova Londres
LA	Linguística Aplicada
LE	Língua Estrangeira
LI	Língua Inglesa
ML	Multiletramentos
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
REDA	Regime Especial de Direito Administrativo
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

CONVENÇÕES UTILIZADAS PARA AS TRANSCRIÇÕES DOS ENUNCIADOS DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

C	Cora
F	Fábio
L	Letícia
S	Stark
S	Siena
V	Vladmir

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1- ENUNCIACÕES INICIAIS	18
1.1 O desafio da aprendizagem de inglês em tempos de pandemia e a proposta dos multiletramentos.....	19
1.2 Apresentação da pesquisadora.....	20
1.2.1 Estigmas e vivências acerca do professor contratado.....	21
 CAPÍTULO 2- PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	 24
2 Questão de pesquisa.....	24
2.1 Metodologia da pesquisa.....	24
2.2 Desafios encontrados na pesquisa.....	27
2.2.1 Reenquadres do contexto pandêmico.....	28
2.2.2 "Inglês vai ficar para o próximo ano.....	28
 CAPÍTULO 3- SOBRE O APRENDIZADO DE LÍNGUAS-LINGUAGENS.....	 32
3 Globalização e língua inglesa: uma relação crítico-reflexiva.....	32
3.1 A globalização e os discursos mercadológicos sobre o ensino de língua inglesa.....	34
3.2 Métodos e abordagens no ensino de língua inglesa: meu percurso epistemológico até os multiletramentos.....	36
3.3 Ensino de LI: da pedagogia do oprimido à pedagogia crítica.....	47
3.4 Pedagogias do pós-método: um olhar sob os letramentos.....	50
3.5 Multiletramentos: novas perspectivas de interpretar o sujeito e as práticas sociais.....	54
3.6 Multiletramentos e a agência docente mediante padronizações e projeções no ensino de língua inglesa.....	61
 CAPÍTULO 4- AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE MULTILETRAMENTO A PARTIR DE UMA OFICINA REMOTA: MULTIMODALIDADE E (RE)VOZEAMENTO DISCENTE in FOCO.....	 65

4 ANÁLISE DOS DADOS DO QUESTIONÁRIO I.....	66
4.1 As novas tecnologias estão a serviço de quem?.....	80
4.2 Os desafios da pandemia pela ótica dos colaboradores da pesquisa.....	84
4.3 Retomando o (re)vozear dos colaboradores sobre a ausência das aulas de inglês na escola: 1 ano depois.....	88
4.4 Multimodalidade e multiletramentos: (re)interpretando imagens e (re)pensando práticas sociais.....	96
5 ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO II.....	102
5.1 EXAME HOLÍSTICO DOS DADOS.....	112
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	116
REFERÊNCIAS.....	118

CAPÍTULO 1- ENUNCIÇÕES INICIAIS

Acredito ser oportuno nessas enunciações iniciais, situar os principais norteadores metodológicos e epistemológicos do texto, para que se possa avançar discursivamente pelos meandros crítico-reflexivos deste estudo. Apesar de haver um detalhamento mais meticuloso no tópico de Metodologia, encaro como oportuno ressaltar alguns apontamentos nesse prelúdio.

Nessa direção, torna-se relevante ratificar que este estudo objetivou perceber os reflexos e reflexões das práticas pedagógicas de multiletramentos a partir de uma oficina remota, aos moldes de um contexto social pandêmico. Diante desse intento, este trabalho buscou também discutir sobre a situação de desvalorização do ensino de língua inglesa na escola pública mediante o momento histórico-social aclarado, bem como foi objetivo deste estudo refletir sobre as práticas multiletradas e sua relação com as TICs, e possibilidades que a multimodalidade oferece reflexivamente para o aprendizado.

Desse modo, vale ressaltar que este trabalho desenvolveu-se por meio de pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico. Nessa direção, buscando reconhecer quais reflexos e reflexões sobre as práticas pedagógicas de multiletramentos podem emergir de uma oficina remota de língua inglesa em tempos de pandemia, dispus-me a refletir sobre os achados provenientes deste estudo, visando reconhecer possibilidades que auxiliem o processo de ensino de língua inglesa numa perspectiva mais otimista no que tange o aprendizado.

Reconheço, de antemão, que a pesquisa sofreu diretamente com as ressonâncias emocionais e educacionais de um contexto sócio-histórico atípico. A pandemia da Covid-19 causou remarkes e rupturas que acredito estarem visíveis no desenvolvimento deste trabalho. Todavia, se parti de inquietações sobre alternativas que pudessem vislumbrar melhorias no ensino aclarado, ainda que tenha atravessado tortuosos percursos, não poderia deixar sem um fecho um estudo que, ao fim, causou-me tanto orgulho.

Das (re)existências presentes nesse trajeto, julgo valorosas as problematizações tecidas ao longo das atividades da Oficina, a partir da visão de uma docente que muito tem a dizer sobre seu percurso educacional frente ao ensino de língua inglesa e, não obstante, acredito com igual imperiosidade, que a voz do aluno presente nas linhas deste documento, muito pode contribuir para que haja novos reflexos e reflexões sobre a relação do aluno com a aprendizagem de língua em destaque no ensino público.

1.1 O DESAFIO DA APRENDIZAGEM DE INGLÊS EM TEMPOS DE PANDEMIA E A PROPOSTA DOS MULTILETRAMENTOS

Este estudo parte das experiências vivenciadas no PIBID-Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (2012-2014) durante a graduação, bem como provém também das ressonâncias do estágio na graduação em Letras com Habilitação em Língua Inglesa (2013-2014) e da inserção no contexto escolar como professora regente (2014-2019) e das impressões enquanto docente (2020-2021) substituta.

Este trabalho, bem como tantos outros, permeia a esfera porosa dos discursos acerca da aprendizagem de Língua Inglesa, doravante LI, na educação formal. Trago a experiência da percepção amplamente aflorada sobre o ensino de língua inglesa desacreditado por parte não só dos alunos, mas também pelo corpo docente e gestores por onde passei enquanto professora contratada. Vale ressaltar, que tais percepções foram obtidas em escolas públicas de diferentes cidades.

Assimilar os discursos proferidos, dar vazão à perpetuação desta concepção de ensino não me parecia, continuo a pensar de igual modo, justo, para os investimentos que fazemos em formação continuada e tão pouco recobre nosso olhar esperançoso acerca da nossa formação.

O ano de 2019 enfatizou ainda mais a certeza de que é possível ir diluindo aos poucos essa visão pessimista sobre o ensino e aprendizagem supracitada. No ano em destaque, tive a oportunidade de trabalhar em um projeto de uma escola pública que buscava reforçar disciplinas de português, matemática. Nesta época, sugeri à direção da escola que disponibilizasse algum horário nesse projeto para a disciplina de inglês, tendo em vista os postulados acima dispostos. Tive uma primeira recusa, mas os investimentos não cessaram até a obtenção de um retorno positivo da proposta, assim, consegui dois horários no turno oposto e comecei a investir esforços em direção ao preenchimento de uma lista com muitos participantes.

Para a surpresa de muitos, até alunos que faziam vistas grossas para o ensino de Língua Inglesa se inscreveram e tornaram-se participantes efetivos das aulas. O saldo animador perante a experiência exposta, despertou-me para a possibilidade de pensar neste reforço como uma oportunidade de reflexão sobre diversos aspectos.

Neste sentido, delineei a presente pesquisa com o intento de ir à campo, desenvolver uma oficina que promoveria a inserção da pesquisadora e dos alunos interessados, tentando refletir sobre as práticas pedagógicas de multiletramentos, haja vista o caráter multimodal desta, que impulsiona aprendizagens contextualizadas, como enfatiza Quirino (2011). O instrumento de coleta foi pensado a *priori*, para ser executado em até um ano, de modo que pudéssemos

analisar por um maior espaço de tempo, os dados obtidos no trajeto. No entanto, diante da turbulenta fase pandêmica, as oficinas duraram 6 meses.

À luz desse interesse, projetamos uma oficina almejando promover atividades e práticas que fomentariam o processo de autorreflexão da prática docente da pesquisadora em questão e que oportunizasse momentos direcionados a aulas contextualizadas vislumbrando a relevância de suscitar no aluno o desejo de conhecer; tendo-o como foco da aprendizagem, projetamos uma oficina que disponibilizaria espaço para os estudantes que se interessavam no ensino de Língua Inglesa, e com mesmo entusiasmo, para os que não demonstravam interesse nas aulas regulares dessa disciplina, que recobria grande parte do alunado, vale assinalar.

Em 2020, fomos convidados a repensar o modo de aprendizagem, a forma como interagimos, e até mesmo a maneira como vivemos. A COVID-19, “doença infectocontagiosa causada pelo Coronavírus da síndrome respiratória aguda grave 2- SARS-CoV-2” (BRITO *et al.* 2020, p.10), suscitou impactos em diversas áreas, como a educação e instaurou uma pandemia que nos convocou a repensar o trajeto da pesquisa.

As aulas presenciais tiveram que ser suspensas, assim, este trabalho precisou encontrar novos meios para efetivar-se. Pairamos sob a modalidade de ensino remota, e notamos nela, uma oportunidade de seguir com a proposta de pesquisa.

Diante de um novo lócus de estudo, permeamos as esferas porosas da adaptação. Com o prosseguimento da pesquisa, vislumbramos complexas realidades que foram além das expectativas que imaginávamos avistar. O trabalho desenvolve-se frente à ótica das descobertas, dos desafios, e dos processos de (re)adaptação, que fomentaram e fomentam a percepção dos reflexos e reflexões das práticas pedagógicas de multiletramentos na oficina remota de Língua Inglesa e dos aspectos intrínsecos e extrínsecos a esta.

1.2 APRESENTAÇÃO DA PESQUISADORA

A minha trajetória acadêmica até aqui fora vivenciada em instituições públicas. Estudei em escolas municipais e estaduais no ensino fundamental e médio, respectivamente, e cursei a graduação em Letras com Habilitação em Língua Inglesa também em uma Universidade Estadual, no estado da Bahia. No curso supracitado, tive a oportunidade de participar como bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-PIBID, como anteriormente mencionado, e a partir dessa experiência, vivenciei de modo mais latente os desafios que permeiam o processo de ensino e aprendizagem de inglês em escolas públicas.

Com as observações e participações no PIBID pude rememorar as minhas aulas de inglês no ensino fundamental, quando estava muito interessada na aprendizagem do idioma: me vi diante de aulas repetitivas, de discursos de desimportância e de uma prática e materiais pouco voltados para os sujeitos que pertenciam àquelas aulas.

Recordo-me de ouvir como único argumento tanto no ensino fundamental quanto no médio, os docentes reverberando a ideia de que nós precisaríamos aprender inglês se quiséssemos viajar para outro país. Tal insuficiente fomento amornava o meu desejo e dos demais colegas em aprender, tendo em vista que vínhamos de uma cidade pequena e não avistávamos grandes chances para isso acontecer, assim, o discurso que se tornou clichê sobre aprendizagem de inglês “nunca vou para outro país, para que vou aprender outro idioma?” perpetuava-se, tornando-se assim, mais uma daquelas frases desmotivacionais.

Retomando as experiências do PIBID, me vi defronte as mesmas questões que presenciei há anos na educação básica, e a partir dessas percepções, despertei-me para a pertinência de se refletir sobre as práticas adotadas em sala que acarretavam sempre em visões pessimistas sobre o ensino de inglês.

As experiências de estágio fortaleceram ainda mais as intenções em desdobrar-me academicamente sobre o assunto e buscar alternativas para minimizar o que inquietava-me. Assim, ainda na graduação e enquanto bolsista do programa sobredito, iniciamos um trabalho que refletia sobre formas mais dinâmicas de se trabalhar o inglês na sala de aula e montamos oficinas itinerantes que visitavam escolas da zona urbana e rural, mostrando outras faces do ensino de inglês. O resultado foi tão positivo que me recorde de apresentá-lo em um congresso no Maranhão, levando as contribuições desse trabalho.

Desde essa época, tenho demonstrado interesse em refletir sobre as práticas adotadas no ensino de Língua Inglesa, e com a progressão de diversos estudos e literaturas, tem se tornado cada vez mais possível e urgente, agir criticamente sobre o assunto, buscando novos vieses que contribuam para a construção de uma visão mais otimista do ensino e aprendizagem supracitado.

1.2.1 Estigmas e vivências acerca do professor contratado

Acredito ser pertinente, para dar continuidade à minha apresentação enquanto pesquisadora, destacar aspectos da vivência enquanto professora contratada, haja vista que percebi nos sete anos de exercício docente, em escolas públicas de cidades distintas, que há

certos discursos estigmatizantes que permeiam a experiência do docente de língua inglesa que não tem um vínculo efetivo com a unidade escolar.

A priori, convém mencionar que a pesquisadora rememora, com a escrita deste trabalho, os diversos discursos que são propagados por docentes colegas de profissão, a respeito do ensino de língua inglesa, “você não tem com o que se preocupar, inglês não reprova”; “é só passar uma música e uma atividade que já está bom”; “os alunos não vão aprender inglês mesmo, para que ficar se preocupando?” estes, entre outros dizeres, foram ouvidos ao longo dos anos de trabalho e causaram não só desconforto, mas certa indignação, tendo em vista o emaranhado de equívocos empregados nas falas desses profissionais.

Vale mencionar que não quero me ater a debater teoricamente os discursos expostos, mesmo vislumbrando um campo fértil para reflexão crítica a respeito do conceito de avaliação, do ensino do idioma supracitado, entre outras questões. Todavia, os trago para ilustrar que o docente de língua inglesa em seu exercício atravessa os percalços de desrespeito à criticidade, de professores de outras disciplinas e tal questão acentua-se ainda mais quando o docente é contratado.

Nas minhas experiências enquanto docente de LI contratada, deparei-me com diversas situações que fizeram-me questionar sobre o desejo de dar continuidade ao meu trabalho. É certo que há certos estigmas que Goffman (1988) ratifica como marcas de diferença, que podem apresentar conotações negativas. Sobre essas conotações, trago a sensação de vulnerabilidade sentida por mim, enquanto pesquisadora, e externada pelos gestores, professores e muitas vezes também pelos alunos, quando percebem-se frente um professor que pode não permanecer na escola por muitos anos.

Como professora contratada, percebi que temos pouca voz ou quase nenhuma diante de algumas situações na unidade escolar. Outro aspecto que fora percebido é o estado de insegurança que é sentido pelo docente. Lembro-me de não conseguir exercer minha agência, (termo que será trabalhado adiante nessa discussão) em sala de sala de modo satisfatório devido a cobrança demasiada em seguir um roteiro previamente estabelecido por professores com regime de trabalho efetivo. Tais considerações a respeito das situações mencionadas entrelaçarão com algumas questões encontradas a partir da oficina e serão refletidas de modo mais aprofundado, no desenvolvimento deste estudo.

Sáímos da graduação e pós-graduação com o desafiador anseio por mudanças. As etapas de estágio ou os programas que facilitam a inserção no ambiente escolar em período de formação, direciona-nos a reconhecer os problemas que gostaríamos de resolver, mas, quando nos deparamos com as realidades do espaço escolar, principalmente de escolas públicas, somos

conduzidos a fazer escolhas, relutar frente aos entraves encontrados ou ceder a antigas práticas de quem acredita que lançar certos esforços em direção a melhorias é perda de tempo. O percurso profissional torna-se bifurcado, um caminho fomenta à estagnação, o outro urge pela ação de sujeitos que não cederão, mesmo diante dos entraves.

Em síntese, acredito que a opção mais lúcida e eficaz é envolver os alunos na atmosfera de mudança. Ao refletir sobre práticas que podem beneficiá-los e acordá-los para o agir criticamente sobre diversas questões, estamos creditando nos agentes certos as fichas de transformação. Os alunos têm o potencial de refazer o caminho da propagação de discursos desmotivadores quando deparam-se com a construção de significados que levem sua voz, anseios, culturas, entre outros aspectos, em consideração.

CAPÍTULO 2- PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

De um lado, é essencial saber construir conhecimento metodologicamente adequado, discutir metodologia científica, construir textos formalmente corretos, aprender a fundamentar e argumentar. De outro, é decisivo saber o que fazer com conhecimento, saber pensar e intervir, propor alternativas, fazer-se sujeito da história própria, individual e coletiva. (DEMO, 2010, p.22)

2 QUESTÃO DE PESQUISA

Trago como questão de pesquisa o desejo de perceber: Quais reflexos e reflexões sobre as práticas pedagógicas de multiletramentos podem emergir de uma oficina remota de língua inglesa em tempos de pandemia? Tal interesse é endossado por percepções do ensino de língua inglesa pouco contextualizado, que pode gerar discursos descredibilizadores sobre o ensino e aprendizagem do idioma nas escolas públicas. Noto assim, nos estudos sobre as práticas de multiletramentos, uma oportunidade de inclinação para a construção de significados no processo de ensino de língua inglesa. Tomando por base a relevância de incluir o sujeito aluno de modo efetivo no seu aprendizado, avisto na mesma direção, um percurso fomentador de autorreflexão da prática docente.

2.1 METODOLOGIA DA PESQUISA

Este trabalho constrói-se a partir de uma pesquisa qualitativa de natureza etnográfica. De acordo com Minayo (2007), a pesquisa qualitativa opera com o universo de significados, crenças, valores, entre outros aspectos, que tende a aprofundar as discussões dentro dos espaços de relações sociais. Sobre esta, Telles (2002, p. 102), advoga que

[...] a opção por modalidades qualitativas de investigação tem sido cada vez mais frequentes na pesquisa em educação, visto que os educadores e os professores têm se interessado pelas qualidades dos fenômenos educacionais em detrimento de números que muitas vezes escondem a dimensão humana, pluralidade e interdependência dos fenômenos educacionais na escola.

No tocante à etnografia, Geertz (1987) assinala que esta trata de uma descrição de pormenores, um conjunto de estruturas conceituais complexas. Segundo André (1995), os pesquisadores que optam por esta vertente, encontram-se diante de diferentes formas de interpretação da vida, de compreensão do senso comum, avistando um processo de construção

de significados e experiências variadas pelos participantes. A autora acrescenta, ainda, que a etnografia trata de um esquema de pesquisa desenvolvido por antropólogos para estudar cultura e sociedade.

Assim, elenco à luz do que menciona Mattos (2011) sobre etnografia, que esta preocupa-se com uma análise holística ou dialética da cultura, introduz os sujeitos sociais com uma participação ativa e dinâmica, bem como modificadora dessas estruturas, preocupa-se também, segundo a autora, em destacar as relações de interação significativa desenvolvendo a flexibilidade em relação à ação de pesquisar por ambas as partes, pesquisador-pesquisado.

Recorrendo ainda a André (2003), convém mencionar que o termo etnografia abrange dois sentidos, o primeiro versa sobre o conjunto de técnicas utilizados para a coleta de dados, atentando sobre valores, crenças e práticas ou comportamentos sociais de determinado grupo, e o segundo, é a utilização do relato escrito advindo das diferentes técnicas usadas. Nesta perspectiva a autora pontua que o pesquisador é um dos principais agentes dessa modalidade de pesquisa, pois tende a transformar-se durante o processo e assim, poderá modificar, refletir, sobre as técnicas utilizadas no intento de obter um percurso de trabalho mais enriquecedor.

A escolha pela abordagem etnográfica nesta pesquisa dá-se pela possibilidade de autorreflexão da prática docente que a etnografia oferta e, tendo em vista o caráter de proximidade do pesquisador no campo de estudo, percebo que, como acentua Fonseca (1998), é imprescindível estar livre de preconceitos ou predeterminações, tendo em vista que a corrente pesquisa impulsiona a quebra de paradigmas anteriores e faz galgar frentes de novos processos reflexivos que carecem de âmbos novos, com poucas correlações do que já é conhecido dentro do campo estudado.

Utilizei instrumentos de pesquisa como questionários que, de acordo com Gil (1999), definem-se “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses [...]”. As questões propostas pelo questionário foram atualizadas à medida que as atividades aconteciam dentro da oficina, haja vista que a cada encontro foram avistados novos fatos que incorporaram-se às discussões e fizeram o estudo percorrer novas instâncias reflexivas.

Apono também, como instrumento de pesquisa, a própria oficina que é espaço e ferramenta na busca para interpretação dos dados e que segundo Anastasiou e Alves (2004), se caracteriza como uma estratégia de fazer pedagógico, espaço que fomenta a reinvenção, criação, descobertas que estão locadas em um ambiente de movimento de construção individual e coletiva.

Este estudo efetivou-se em consequência da união de diversos fatores e sujeitos que substanciaram o vigor da proposta reflexiva. Deste modo, é imprescindível apontar o perfil dos participantes do trabalho, a partir da ilustração do quadro abaixo.

Com vistas a manter a confidencialidade das identidades dos informantes, escolhemos no primeiro dia de oficina nomes fictícios, como pode ser avistado a seguir. O quadro em sequência também apresenta a série dos estudantes, bem como apresenta o lugar em que reside cada um deles, tendo em vista que a oficina conta com alunos da zona rural e urbana.

Quadro1. Perfil dos participantes da pesquisa

PARTICIPANTE	SÉRIE EM QUE ESTUDA	LUGAR ONDE RESIDE OS PARTICIPANTES
Fábio	1º Ano do Ensino Médio	Zona rural
Letícia	1º Ano do Ensino Médio	Zona urbana
Cora	2º Ano do Ensino Médio	Zona rural
Stark	1º Ano do Ensino Médio	Zona urbana
Siena	2º Ano do Ensino Médio	Zona urbana
Vladmir	3º Ano do Ensino Médio	Zona rural

O público investigado foi composto por 6 estudantes do ensino médio, 3 alunos do 1º, 2 do 2º e 1 do 3º ano. Pretendia estender o número de participantes caso a oficina acontecesse de modo presencial, mas, devido ao contexto remoto, no intento de poder direcionar mais atenção e de estar utilizando uma modalidade a que ainda estamos nos adequando quanto ao processo de interação, optei por limitar a quantidade de participantes comungando com os pressupostos da etnografia que não estipula número mínimo ou máximo de participantes para validar determinado trabalho, tendo em vista que se trata de uma investigação que não se aproxima ao caráter positivista.

Os participantes da pesquisa, além de serem estudantes de séries diferentes, também moram em comunidades distintas. Tais discrepâncias trouxeram pluralidades aos encontros e

contribuíram para o desenvolvimento do trabalho por uma ótica múltipla de culturas, crenças, habilidades que contribuíram de modo significativo para o segmento da proposta.

Acredito que a maneira como foram escolhidos os participantes também seja algo pertinente a ser pontuado. No início do ano letivo de 2020, quando ainda não estávamos em período pandêmico, eu, na função de professora pesquisadora, mencionei o desejo de ministrar a Oficina nas salas de aula em que lecionava. Dessa forma, apontei também que as vagas seriam ofertadas a partir de uma lista de interesse, assinada pelos alunos. Nesse mesmo dia alguns alunos mostraram-se interessados e pediram para assinar seus nomes. Com a suspensão das aulas, não tive mais contato direto com os estudantes, e o contrato de modalidade REDA-Regime Especial de Direito Administrativo, para quem eu prestava serviço, fora suspenso, pois não era de interesse do governo estadual manter contratos emergenciais durante a pandemia, o que levou os alunos a ficarem, até dezembro de 2021, sem professor de inglês na unidade escolar. A informação sobredita fora aferida de modo informal, a partir da interação via *whatsapp* com alguns alunos que participaram da oficina durante os seis meses.

Retomando o modo de escolha, os participantes que na época assinaram seus nomes na lista, foram convidados a participar deste trabalho por meio de Oficina remota, e assim, os primeiros 6 alunos que haviam demonstrado desejo de participar, tornaram-se participantes da pesquisa em questão.

2.2 DESAFIOS ENCONTRADOS NA PESQUISA

Ser receptivo às mudanças, creio que seja uma das características precípuas do sujeito pesquisador. Acredito que as transformações que acontecem em meio ao processo de (des)construção de um estudo, alicerça-nos a desembaraçar ideias e pensamentos que ora bifurcam-se, ora convergem. Deparar-se diante de entraves solicitou o desenvolvimento de um processo, de ressignificação, de resistência e reenquadre. Esperançar por novos caminhos em meio a uma pandemia avassaladora, em que angústias fundiram-se, com toda certeza, não fora uma tarefa fácil e, advindo desse contexto onde questionamos a vulnerabilidade humana, os espaços que instituem as práticas sociais dialógicas tiveram também que readequar-se, e esse processo, ainda em andamento, afetou a projeção de pesquisas como esta, evidenciando questões que merecem ser aludidas neste estudo, por tratarem de assuntos que convidam a refletir e tendem a malsinar demandas inesperadas vivenciadas no percurso de trabalho.

2.2.1 Reenquadres do contexto pandêmico

O início desse trabalho atravessou instâncias inusitadas que fizeram-me repensar o trajeto de pesquisa. Quando finalmente consegui adentrar o Programa de Pós-graduação em Letras, já avistava, acredito eu, assim como outros colegas, a possibilidade de ir à campo desenvolver a pesquisa que almejava. Mas, como já deveria estar ciente, a vida é feita de processos de reconstrução e readequação. Temos que remodelar desejos para nos adequar ao contexto em que estamos inseridos, e assim, a vivência humana se faz, desfaz e refaz tal qual projetos, sonhos e conhecimento.

Como mencionei, pretendia levar a pesquisa para o âmbito da sala de aula, a fim de lançar as provocações que foram surgindo com o encorpar da proposta de estudo, porém, com o surgimento e avanço da pandemia da COVID-19, tivemos que rever os percursos e galgar por novos horizontes.

O objetivo inicial deste trabalho era promover uma oficina por um longo período na escola em que trabalhava. Neste sentido, a proposta foi revisada diversas vezes, e a cada sinal de aumento nos casos de coronavírus, a pesquisa tornava-se ainda mais desafiadora. Apesar dos meses de relutância em alterar o cenário da pesquisa, fora inevitável rever a possibilidade de alternância e entender que, por questões de segurança, era necessário estabelecer a oficina à luz de um novo lócus.

Valendo-me das tecnologias digitais de informação e comunicação, optamos por iniciar as oficinas em um ambiente virtual, onde os alunos já haviam iniciado o processo de familiarização, pois a escola fazia uso dele para a transmissão das aulas. Adentrando o novo espaço de interação, percebi que os alunos possuíam certa destreza em posicionar-se no ambiente criado, reflexo das aulas remotas que aconteciam paralelamente.

Diante do contexto em questão, o objetivo do trabalho foi alterado e a pergunta de pesquisa reelaborada. Feito isso, a pesquisa indagou sobre "Quais reflexos e reflexões sobre as práticas pedagógicas de multiletramentos podem emergir de uma oficina remota de língua inglesa em tempos de pandemia?".

Logo no início das atividades na oficina, destinei um momento para que todos os participantes pudessem discutir sua relação com o inglês. Estabeleci diálogos informais mediados por questões envoltas à aprendizagem do idioma. Nesse momento interativo, uma das primeiras questões levantadas pelos alunos fora o discurso de desimportância ligado ao idioma na grande maioria das escolas públicas.

O professor de química disse que deveríamos pedir ao diretor para usarmos as aulas de inglês para pesquisas experiências para a feira de Ciências, afinal, segundo ele, inglês não reprova (Fábio)

A força enunciativa desse aluno ao recordar uma fala demasiadamente carregada de estereótipos e equívocos, fez-me enxergar a oficina como um instrumento de fato significativo, pois havia ali, a oportunidade de desmistificar mitos envoltos ao ensino, o conceito e a conotação impregnados à palavra “avaliação”, com certeza seria refletido adiante.

Vejo o inglês por toda a parte, gostaria de entender melhor, ouço músicas, assisto filmes, tenho aplicativos de conversas com pessoas que falam o inglês e acho que deveríamos abraçar o idioma (Cora).

Trago essa fala, que fiz questão de anotar para não esquecer de mencioná-la aqui e refletir sobre ela. O termo “abraçar, tão despreziosamente utilizado na conversa, mostrou-me um norte até então pouco avistado. A oportunidade de abraçar o idioma traz a ideia de envolver-se, trazer para perto, para o entorno, e, tal possibilidade lançou luzes sobre horizontes de otimismo.

A maturidade reflexiva que os alunos apresentaram nas primeiras horas de oficina, mostrou, à primeira vista, que apesar de se tratar de ambiente excepcional, os alunos mostravam-se atentos e dispostos a partilhar e construir pontes de aprendizado de forma conjunta.

É certo que a ausência da interação face a face provocou inquietações sobre o envolvimento real dos alunos com as primeiras atividades, pois apesar das primeiras falas e das posturas animadoras, hora ou outra os alunos fechavam suas câmeras, o que poderia indicar algum tipo de pesquisa provenientes de inquietações que eles não se sentiam confortáveis a compartilhar.

Pela ótica metodológica, o processo de reenquadre de ideias e moldagem de novas formas de abordagem dentro da oficina remota, fez-me aguçar a atenção aos pequenos gestos, às pausas e aos delongados silêncios. Ademais, propiciou-me refletir sobre a pertinência de se contextualizar o momento histórico vivenciado, bem como oferecer, muitas vezes, uma escuta mais humanizada para as diversas questões que atravessava as experiências existenciais de cada um.

Em meio ao contexto escolar e social e às diversas circunstâncias que permeavam ambos, vale destacar que na terceira semana de aula os alunos começaram a expor a situação da aprendizagem do idioma durante a pandemia. Surge, em meio aos rotineiros diálogos, a

notícia de que os alunos do ensino estadual da cidade estavam, desde o início do ano 2020, sem aulas de inglês, o que me deixara preocupada, tendo em vista que o ano letivo híbrido já estava em vigor há alguns meses. Ao questionar a coordenação sobre a situação das aulas descritas, descubro que

Até o momento a escola se encontra sem professor de inglês. O último contrato foi rescindido assim que a pandemia começou. Ligamos diversas vezes para o setor responsável, mas este alega que não há como contratar professor substituto em contexto de aula não presencial, seguindo as diretrizes do governo da educação da Bahia, a situação perdura mesmo com o ensino híbrido (Fala da coordenadora da escola).

Acredito que a pandemia evidenciou questões que há muito discutimos nos bancos das universidades, o apreço ao ensino de inglês nas escolas públicas. Visto pela ótica da (re)existência, Cox e Assis-Peterson (2008) apontam a complexidade que é “emperrar” diante do baixo status na grade curricular, desvalorização da profissão, bem como ignóbeis salários entre tantas outras exauridas questões que estão atreladas ao ensino do idioma em questão.

Não “fugindo à regra” de desprestígio, segundo os participantes da oficina, inglês era o único componente curricular que atravessou o ano de 2020 sem um professor regente. Tal descaso escancara uma situação, que mesmo perante a relutância de muitos esperançosos, parece arrefecer o desejo de mudança. Até aqui, temos uma disciplina enxergada pela ótica da desimportância, e nessa fase de reflexão e escrita por vezes questionei-me: Seria mais uma tentativa frustrada ampliar perspectivas de uma disciplina que segue apequenada nas escolas?

2.2.2 “Inglês vai ficar para o próximo ano”

Se o primeiro desafio foi deparar-me com a pandemia e ter que vislumbrar novas perspectivas para este estudo no contexto pandêmico, tal mudança tornou-se diminuta quando avistei a situação do ensino de inglês na escola. Fora enviado aos alunos, pelo aplicativo whatsapp, meio interativo que os participantes da pesquisa mencionaram ser mais rápido e prático para o envio de documentos que trabalharíamos na oficina, um questionário (vide apêndice 1) buscando coletar informações e reconhecer a relação dos sujeitos da pesquisa com a língua inglesa. À parte dos questionamentos propostos para reflexão sobre o tema proposto, por ouvir relatos, de modo informal, sobre a situação de algumas disciplinas na escola, questionei sobre a disciplina de língua inglesa e seu andamento. Por meio dessa indagação, fora partilhada a informação de que a escola não contava com professor de língua inglesa em

exercício no momento e nem vislumbrava contratação durante a pandemia e seu respectivo contexto de ensino.

Assim, já no início das aulas, ainda por meio de atividades remotas, questionei à escola sobre o retorno da disciplina, entendendo que a concomitância das aulas de inglês e do compartilhamento das questões encontradas nela, seria de grande valia para as reflexões na oficina. No entanto, mais uma vez obtive as mesmas respostas que no primeiro ano de ausência das aulas.

No bojo dessa discussão, a falta de professores por mais de um ano representa o descaso habitual e reverbera as percepções que estão envoltas ao inglês e sua atual situação dentro de muitas escolas. Tal posição do inglês na instituição faz recordar de uma das falas de um participante da oficina, apontando que, apesar de gostar muito do idioma, tivera pouco contato com o ensino de inglês na escola, pois:

Agora tivemos a pandemia, eu já estou no 3º ano, meu primeiro ano, foi com uma professora que era formada em física, ela mesmo dizia que tinha dificuldade com inglês e que era para termos paciência (Vladmir).

A fala do estudante ratifica o que assevera Cox e Assis-Peterson (2002), ao mencionarem sobre os professores que são/estão. De acordo com as referidas autoras, os docentes que apenas “estão” podem matar aos poucos o interesse dos alunos pela língua, deixando-os desestimulados.

Confluem numa linha aparentemente nada tênue, os desafios que permearam o início e desenvolvimento da pesquisa. Do processo de reenquadre, até a imersão no universo do descaso com a língua inglesa numa escola estadual é possível avistar um complexo engendro de diversas realidades. Ao ponto em que a oficina projeta um caminho de valorização, os participantes esbarram, em seu campo rotineiro de aprendizagem, em um processo contrário.

Envoltos em discursos desmotivadores, ausência de professores qualificados e no caso descrito, em plena falta de aula de inglês por, até então, mais de um ano, os alunos que resistem e (re)existem a esse cenário, demonstram que apesar dos numerosos entraves, há ainda quem acredite na ampliação de horizontes propiciada pela aprendizagem de uma nova língua.

CAPÍTULO 3 – SOBRE O APRENDIZADO DE LÍNGUAS-LINGUAGENS

3 GLOBALIZAÇÃO E LÍNGUA INGLESA: UMA RELAÇÃO CRÍTICO-REFLEXIVA

A globalização, destino irremediável do mundo, como assevera Bauman (1999), lança uma realidade marcada pela acentuada geração de fenômenos e tendências irreversíveis que causam consequências diretas na vida dos povos, principalmente no que se refere a hábitos e costumes linguísticos, como atesta Rajagopalan (2003). Nesta perspectiva, o segundo autor ratifica que a linguagem “está no epicentro deste verdadeiro abalo sísmico que está em curso na maneira de lidar com as nossas vidas e as nossas identidades” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 59).

Giddens (2008), em meio aos constructos sobre globalização, coaduna com a ideia de que este processo está imbricado a uma vivência aberta e reflexiva, que garante a criação e recriação das identidades pessoais. O autor historiciza o termo globalização fazendo-nos recordar de que este tornou-se o fenômeno da comunicação e propagou-se a partir das décadas de 60 e 70 quando os primeiros satélites foram emitidos, reformulando o modo como as pessoas interagem.

Para Kumaravadivelu (2006), a globalização resulta em maiores contatos entre sujeitos e culturas diversas, que provocam certa consciência dos valores e visões individuais e projeta, muitas vezes, a necessidade de proteger a própria herança linguística e cultural.

No tocante às transformações (des)instauradas pelo processo em questão, temos em pauta as discussões sobre ascensão linguística, amplamente difundida pela internet, advento disseminado a partir do fenômeno citado. Kumaravadivelu (2006, p. 131) destaca que a internet tornou-se uma fonte singular que possibilita o contato de milhões de pessoas e que “a língua da globalização – claro, o inglês – está no centro da [era] contemporânea”.

Nas esferas porosas dessa discussão, Ortiz (2006) destaca que a globalização não é um processo homogêneo nem harmônico, haja vista a dimensão de interesses em conflito que emergem das nações, pelo fluxo do que o autor intitula como “modernidade-mundo”.

Parte dos pressupostos que circundam ainda este assunto, somos conduzidos a aceitar a ideia de que há, imbuída nesse processo, a alavancagem, instaurada pelo capitalismo, de uma língua dos países que exercem poderio econômico, nos fazendo deglutir de modo muito acelerado todas as instâncias comunicativas, propiciadas principalmente pela internet, de modo ainda acrítico.

Rajagopalan (2004), bem como Moita Lopes (2008) recordam-nos sobre a disseminação pelas grandes mídias de um enraizamento da supervalorização da língua aclamada pelo capitalismo, a inglesa, em que o ensino desta é visto por muitos como mercadoria. O autor chama também atenção para a perspectiva de que não se faz consoante com um pensamento crítico, a percepção do inglês como patrimônio único de determinado país, entendendo que o processo de globalização aclarado, fez com que a língua se tornasse patrimônio de todos que a proferem, não mais como aporte de um império americano/britânico, promulgando o que hoje conhecemos como língua franca.

Esta concepção de língua franca, segundo Jordão (2014), remete às discussões sobre os usos, funções e contextos de aprendizagem do inglês no cenário internacional, tendo em vista a necessidade de modificação das relações de poder entre os falantes nativos e seus usuários. O conceito de língua franca serviu, segundo a autora, para o entendimento de que uma língua não deve estar atrelada, apesar de aparentemente estar, às normas linguísticas dos falantes nativos, pois pode passar a ideia de ter um caráter neutro.

No que tange às discursivizações sobre língua franca, convém destacar que esta sempre foi necessária nas atividades de comércio e gerência política dos povos, como atesta Moita Lopes (2005). Pairando brevemente sobre a reflexão exposta, me amparo em Rajagopalan (2004), Moita Lopes (2008), para salientar que o termo franco dá luz sobre a problematização levantada a respeito de falantes nativos e não nativos, o que reverbera, aliados a discursos desmotivadores, no processo de aprendizagem dos estudantes de uma nova língua. Muito presos a miudezas, frente à imensidão de aspectos que compunham um processo de aprendizagem, universalizou-se, durante muitos anos a percepção do que Rajagopalan (2004) chama de “donos da língua”.

Esta visão ainda tem podado aprendizes que se comparam aos falantes de língua materna, entendendo que precisam afinar sua comunicação em outro idioma, baseados na experiência de fala do nativo. Acrescido aos anos de provocações epistemológicas sobre o assunto, “o falante nativo parece ter perdido a prerrogativa exclusiva de controlar a padronização” (PENNYCOOK, 1994, p.10). Nesta perspectiva, Tancini (2012, p. 4) exemplifica:

Hoje, não se sabe mais o que é de quem. Podemos visitar o México e provar um pedaço dos EUA, um México americanizado, que não deixa de ser México, mas também não é mais México. Podemos também ir para os 25 Estados Unidos e provar um EUA latinizado, em regiões onde se fala mais espanhol do que inglês. Podemos provar a culinária asiática em restaurantes Europeus, ou ouvir músicas japonesas no ritmo percussivo da África. Podemos até ir ao Shopping Center, adentrando em um território

global, ou até mesmo visitar o espaço mais global de todos, a Internet. A globalização proporcionou um contato entre as culturas extremamente intenso. Houve tantas trocas entre culturas, que hoje não faz mais sentido não pensar globalmente. Porém, é um perigoso erro pensar que estas interações culturais fazem dissolver as diferenças e alteridade.

Moita Lopes (2008) corrobora também os pressupostos discursivos desta percepção ratificando que estamos diante de uma língua que atravessa o globo de lado a lado, o que por vezes ajuda a difundir a ideia de uma língua moldada aos interesses do capital, pois é essencial no exercício de diversas profissões, o que fomenta um *status quo* de “língua do sucesso”, quando não se tem garantias a respeito disso, além de provocar e circunstanciar processos de desigualdades.

Na égide de se promulgar um pensamento crítico a respeito da relação entre globalização, língua inglesa e suas ramificações reflexivas, Monte Mór (2012), reconhece a influência da globalização, promovendo instâncias para se (re)pensar a justificativa da centralidade dada a globalização nas escolas de educação básica, entendendo que há certa aceitação acrítica desta discussão no âmbito educacional. A autora atenta para a relação entre globalização e inglês a partir de um viés formativo, reconhecendo que a aprendizagem do idioma é uma vantagem que propicia a interação com o universo do outro, um processo de trocas e reconhecimentos culturais, a partir dessa perspectiva franca de idioma.

A favor dessa constatação Crystal (2005), destaca que o ensino de inglês no mundo globalizado tende a criar oportunidades e possibilidades para que o aprendiz possa participar da globalização de maneira emancipada, sendo um ser consciente das relações políticas que estão intrínsecas aos acontecimentos a partir de uma reflexão de perspectiva global e local. Tendo em vista o exposto, será discutido no item que segue, reflexões acerca dos discursos mercadológicos que transitam no ensino de língua inglesa.

3.1 A GLOBALIZAÇÃO E OS DISCURSOS MERCADOLÓGICOS SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

O argumento de que a língua inglesa é um passaporte certo para maiores e melhores possibilidades no mercado de trabalho, infiltrado por um processo discursivo globalizado, parece estar abrindo brechas à refutação. A ideia enfatizada, inclusive por muitos professores

para persuadir os alunos a não reproduzirem o desdém sobre a aprendizagem dessa disciplina, pode acarretar em uma visão acrítica sobre o ensino, não surtindo efeito sobre o intento de instigar o aluno a conhecer outro idioma.

Nesta perspectiva, convém indagar, o enfoque dado à relação do inglês com o mercado de trabalho é suficiente para promover o interesse do aluno de escola pública? Não é de interesse deste estudo responder a essa inquietação, mas provocar, a partir do questionamento e dos percursos dialógicos estabelecidos, olhares sobre o processo de retroalimentação discursiva que há acerca do ensino de língua inglesa.

Diante deste apontamento, é possível indagar também sobre o preparo dos docentes de língua inglesa, no tocante à descentralização do processo de ensino e aprendizagem, aludindo e retroalimentando o discurso da aprendizagem do idioma sinteticamente pela possível oportunidade mercadológica que este possa oferecer.

É perceptível que algumas ideologias subjazem de estruturas neoliberais tecnicistas, como bem promove a capitalista globalização. Nesse sentido, Ferraz (2015) acentua que a educação que paira sob os pressupostos do neoliberalismo, prevê uma educação que dê lucro; demarca “conhecimentos úteis”; prepara o jovem para o mercado de trabalho por uma ótica de adestramento. Todavia, não há como negar, como outorga Siqueira (2011), que o inglês alcançou a condição de língua mundial e que por deter esse status condiciona diversos segmentos em torno de seu uso.

Ao perceber o destaque dado a determinado aspecto dentro do ensino de uma língua, é imperioso atentar-se ao processo de esquecimento ou desprestígio de outros fatores que são fundamentalmente relevantes e não recebem a atenção que merecem, a exemplo das relações com a cultura, o sujeito e a identidade, traços estes, de subjetividade que propunham um estudo de um segundo idioma por uma ótica crítica.

Pairamos à luz dessas considerações, com o atilamento da linguagem como prática social de Bakhtin (2006), entendendo que o uso da língua ressoa a partir dessas práticas. Ao pensar no ensino supracitado, vê-se a pertinência de se olhar para além das visões de acarreto da globalização e notar a possibilidade do que, segundo Monte Mor (2013), é voltar-se para a formação ativa e engajada, percebendo a necessidade do professor atentar-se a compreensão global-local.

Dessa forma, não se apagaria e nem se pode apagar a visão do inglês pelo viés mercadológico, tendo em vista que é irrefutável sua inserção nesse espaço, mas a integração de outras percepções, principalmente a partir de um processo contextualizado que inclui o

aluno e seu contexto sócio cultural, no aprendizado, entendendo que tal percurso pode dissolver ou minar aos poucos o processo de retroalimentação que enfatiza apenas um ângulo, a visão de aprendizado puramente mercadológica.

3.2 MÉTODOS E ABORDAGENS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: MEU PERCURSO EPISTEMOLÓGICO ATÉ OS MULTILETRAMENTOS

A causa do sucesso ou do fracasso em aprender uma língua estrangeira deve ser buscada em algum lugar que fique além da metodologia usada. Um desses lugares, não o único, é o espaço político do aluno e do professor. (LEFFA, 2005, p. 204)

Acredito que todo processo de investigação está imbuído do trajeto reflexivo do autor, assim, para esta seção, trago o percurso epistemológico que me trouxe até os multiletramentos. Estudos sobre métodos e abordagens no ensino de língua inglesa, permitiram-me estabelecer um olhar crítico acerca das diversas transformações ocorridas no cerne das teorizações sobre o idioma em questão, bem como sobre a influência da lingüística aplicada para o avanço dos estudos sobre linguagem e seu uso.

Meu encontro com os multiletramentos atravessou as abordagens e metodologias do ensino de língua inglesa e a percepção dos avanços no que diz respeito à problematização sobre a aprendizagem do idioma. Tendo em vista o cenário de constantes transformações no intento de se estabelecer um processo de ensino e aprendizagem de inglês “ao gosto do freguês”, espero, com as reflexões a seguir, promover uma breve lembrança sobre os aspectos que circundam a língua aclarada, a fim de revigorar a discussão sobre a significativa atual relevância dos estudos sobre multiletramentos para o ensino de LI.

No tratar das estratégias de ensino e aprendizagem de LI, as minhas primeiras impressões sobre o assunto, foram por meio das discussões a respeito dos métodos durante a graduação. Nessa perspectiva, entendendo que para o ensino não há receita pronta, mas não há como negar que as abordagens e métodos contribuíram para o desenvolvimento de um posicionamento crítico sobre a aprendizagem de tal idioma.

Estas tendem a trazer ressonâncias significativas para o ensino de línguas, no qual há aspectos que podem resultar em aproximação do entendimento a respeito da linha reflexiva seguida neste trabalho. Trago também, nas linhas que estão por vir, um paralelo entre minhas experiências enquanto aluna e professora utilizando os métodos/abordagens do ensino de

línguas que me atravessaram e despertaram-me para a relevância da discussão em questão.

O primeiro método a ser aludido neste estudo é um dos mais conhecidos, o Gramática e Tradução, que segundo Leffa (1988), tem sido a metodologia com mais tempo de uso no ensino de línguas. O autor prossegue destacando que o método surgiu por meio do interesse pelas culturas grega e latina na época do renascimento. Sua utilização se estende até hoje, todavia, recebe nova roupagem, sendo adaptada à finalidade de quem o utiliza.

Howatt (1984), assevera que tal método teve início na Prússia, no final do século XVIII, objetivando praticar a leitura por intermédio do estudo gramatical, no intento de interpretar textos com a ajuda de dicionário.

O termo “método” pode causar certo estranhamento para os estudiosos contemporâneos que já assumem a terminologia “abordagem” para substituição da primeira palavra. De acordo com Leffa (1988), a dificuldade em definir um ou outro está na imprecisão histórica do termo método, ora já convencionalmente aceito. Para Almeida Filho (2013) uma abordagem representa um conjunto de disposições, “conhecimentos, crenças, pressupostos e eventualmente princípios sobre o que é a linguagem humana, LE, e o que é aprender e ensinar uma língua alvo que orienta o processo de ensino aprendizagem”. (ALMEIDA FILHO, 2013, p. 30). Portanto, ambos os termos, estarão aqui subsidiados pelo referencial teórico que os defende/utiliza.

Para Oliveira (2014), a abordagem Gramática e Tradução, doravante AGT, tem uma característica marcante, a possibilidade de se ensinar dedutivamente, pois o professor pode apresentar regras sintáticas por meio de elementos gramaticais, não se estendendo em abordagens sobre variações linguísticas, fazendo com que o aluno aplique as regras aprendidas em atividades de tradução. Fazendo uso do termo abordagem, Leffa (1988) defende que

Basicamente a AGT consiste no ensino da segunda língua pela primeira. Toda a informação necessária para construir uma frase, entender um texto ou apreciar um autor é dada através de explicações na língua materna do aluno. Os três passos essenciais para a aprendizagem da língua são: (a) memorização prévia de uma lista de palavras, (b) conhecimento das regras necessárias para juntar essas palavras em frases e (c) exercícios de tradução e versão (tema). É uma abordagem dedutiva, partindo sempre da regra para o exemplo. (LEFFA, 1988, p. 4).

Totis (1991) sintetiza que as principais características do método gramática e tradução são aulas ministradas na língua materna do aluno, com inexpressivo uso efetivo da língua alvo; ênfase dada à análise da forma e flexão das palavras; exercícios constantes a partir da língua-alvo para a língua materna, leitura interina de textos clássicos, ora realizados por etapas, quando a tradução mostra-se muito complexa; pouca contextualização textual, tendo em vista

que o foco principal é o processo de tradução. Outros aspectos que a autora destaca e merecem ser também mencionados é a ausência de atenção em relação à pronúncia, bem como há também, presente nesse método, a possibilidade de que o docente não saiba se manifestar oralmente na língua-alvo, resultando na inabilidade em usar comunicar-se no idioma estudado.

Reportando às minhas experiências reais enquanto aluna do ensino fundamental, ensino médio e graduação, e deparando-me com tal método/abordagem, acho importante salientar, que na educação básica, a utilização da gramática e tradução aparentava ser mais um artifício de aula descontextualizada. Essa descontextualização pode vir a passar a ideia de falta de compromisso docente com a aprendizagem efetiva. O uso de textos, muitas vezes do livro didático ou das conhecidas apostilas, desencadeava um processo de busca aos dicionários, muitas vezes com diversas páginas arrancadas, que fornecia, como produto final, uma atividade simplória, nada reflexiva, e aparentemente mal preparada. Muito porque, segundo Paiva (2005), apesar do método valer-se da leitura, não oferece uma efetiva reflexão sobre os textos, pois estes, funcionam como pretexto para o ensino da gramática.

Faço uso da força enunciativa de Brown (2007) para endossar a experiência supracitada, ao mencionar que é espantoso o fato desse método ser utilizado por muitos anos de modo tão expressivo em sala de aula. Observa-se hoje em dia que este não traz ressonâncias significativas, principalmente no que diz respeito ao treinamento da prática comunicativa da língua. Por isso, segundo o referido autor, esse método é lembrado com certa aversão por diversos aprendizes, pelo caráter tedioso de busca e tentativa em construir traduções equivalentes.

Ao mencionar, no início da oficina tratada neste estudo, sobre alguns dos métodos existentes na aprendizagem de língua inglesa, recordo-me de atentar-me à fala de uma participante que disse:

Costumávamos usar esse método nas aulas, aliás, em quase todas as aulas fazíamos traduções de textos do livro. Eu traduzia cada palavra e no final, para mim, não havia sentido, eu traduzia então o que achava mais coerente. (Siena)

Outro estudante menciona também que

Era ainda mais difícil traduzir os textos daqueles livros. Havia textos sobre alguns famosos que para mim, não eram famosos, pois eu não os conhecia. Aí na hora da tradução eu não podia nem arriscar dizer algo que eu imaginava, caso não soubesse a tradução exata. (Vladmir)

As falas dos participantes da pesquisa durante as discussões na oficina apresentam dispositivos que levam a crer que tal método pode resultar em uma falha tentativa de apreciação da cultura e literatura ou no desencadeamento de um aprendizado nada profundo da segunda língua, apesar destes aspectos serem objetivos finais do método, como afirma Leffa (1988).

A ausência de familiaridade com o assunto, disposto na fala de um dos estudantes, faz-nos recorrer às vestes do letramento crítico que está envolto à necessidade de pensar criticamente, incluir contextualização, análise e adaptação, bem como desencadear traduções que fomentem processos interativos.

Não raro, tomamos por base diversos exemplos de aulas carregadas do “peso dos motivos”. As motivações tão bem conhecidas para justificar aulas simplórias, pouco reflexivas, atravessam o cansaço, a falta de estrutura e materiais adequados, a baixa carga horária, os desestímulos salariais, entre outros que de fato são genuínos do contexto de salas de aulas de língua inglesa, principalmente de escolas públicas. O que, assinalo, mais uma vez durante as reflexões que pairam sobre o ensino citado, é que por este já encontrar-se em meio a esferas porosas, não há como mais retroalimentar esses discursos a ponto de espinafrá-los e estes nos vencerem pelo cansaço.

Vale considerar que não se trata apenas do estabelecimento de uma visão otimista, mas de mudanças que vão de encontro a práticas, posturas, e até mesmo utilização de métodos, tendo em vista que todos os dispositivos que forem benéficos ao ensino, carecem de ser considerados.

Diante do contexto aclarado, recordo que na graduação, apesar de não ser um método utilizado com tanta frequência, era possível avistar os investimentos, uma hora ou outra, de alguns professores, a partir da utilização de textos, agora já contextualizados, com o intento de treinarmos os assuntos debatidos em aula. O contato com o método na época deu-se também por meio da disciplina tópicos de tradução, em que, mesmo de modo involuntário, utilizámos esta abordagem para desenvolver as atividades propostas. Esta etapa acadêmica propiciou a percepção de que a discussão sobre métodos/abordagens no ensino de línguas serve para notar estas opções como alternativas que “podem ser utilizadas nas aulas de língua inglesa e não devem ser encaradas como formas de doutrinar a prática docente” (LEFFA, 1988, p. 2).

Por conseguinte, convém aludir nesta reflexão, outro método/abordagem que se faz presente no cerne discursivo do ensino de línguas. O Método Direto, em que conecta-se o significado diretamente com a língua-alvo, sem atravessar o processo de tradução. “A

utilização da língua nativa, como no método da gramática e tradução, é evitada; a utilização da língua-alvo é enfatizada em todos os momentos”, como afirma Zainuddin *et al.* (2011, p. 64).

Na Abordagem Direta, segundo Leffa (1988), a ênfase está na língua oral, no entanto a escrita também faz-se presente nas aulas que faz uso do método. O autor aponta como características da abordagem direta o fato de o aluno ser exposto aos aspectos da língua, para que em seguida possa deparar-se com sua sistematização, em seguida, aponta também que o exercício oral precede a atividade escrita. O autor continua a discussão revelando que “a técnica da repetição é usada para o aprendizado automático da língua. O uso de diálogos sobre assuntos da vida diária tem por objetivo tornar viva a língua usada na sala de aula. O ditado é abolido como exercício” (LEFFA, 1988, p. 6).

Reitero as premissas de Totis (2001) evidenciando que conversação na língua alvo, pouca atenção quanto à tradução, ensino indutivo de cultura na segunda língua, ênfase na oralidade e pronúncia, são as principais características desse método. O autor acrescenta ainda que tal abordagem surgiu em oposição à abordagem tradicional, pois como acima asseverado, dá-se diminuta atenção para a prática comunicativa.

Tal método enfrentou a complexidade de se ambientar em salas de aula, principalmente de escolas públicas, tendo em vista a dinamicidade de um espaço repleto por heterogenia, superlotação, pouca estrutura, os tão conhecidos e espinhafrados desafios do ambiente escolar em grande parte do país. Assim, Gomes (2015) enfatiza que os erros devem ser corrigidos ao ponto em que o docente precisa estimular a autocorreção por parte dos alunos, tendo em vista que esta atitude propulsiona o aprendizado. Por meio de um breve processo rememorativo, percebo que tal abordagem, apesar de ser utilizada, por ventura, apenas na graduação, não era nomeada de modo que a identificássemos como um método.

Com a tentativa de proferir frases simples, o Método da Leitura, para Rivers (1975), aumentava a capacidade de ler dos alunos que mais se destacavam, porém, era também um obstáculo para aqueles que tinham dificuldade de ler em sua língua materna. Para Leffa (1988), o principal objetivo da abordagem da leitura era desenvolver a prática da leitura de modo que se buscasse criar diversas oportunidades para que a prática fosse efetivada tanto em espaço escolar quanto fora dele.

O autor aponta, nesse sentido, que o vocabulário do estudante deveria estender-se de modo veloz, nas primeiras lições “era cuidadosamente controlado, uma média de seis palavras novas por página, baseadas em estatísticas de frequência” (LEFFA, 1988, p. 9). Neste método, em todas as fases vivenciadas pela autora, da educação básica à graduação, as tentativas de

praticar a leitura na língua alvo eram recorrentes, todavia, frustravam-se os esforços, toda vez que as pronúncias vinham carregadas das características fonológicas e culturais de cada indivíduo, e a discrepância nas oportunidades interativas não eram respeitadas, causando certo desconforto até mesmo no momento de proferir frases simples.

Hodiernamente, a discussão sobre pronúncia paira sobre o ensino de línguas, principalmente no que se refere a cursos de inglês que por vezes endossa o “falar como nativo” como um objetivo a ser alcançado. Sob tal apontamento, Moita Lopes (1996) defende que a exigência de uma pronúncia equivalente à do nativo e a incorporação de hábitos culturais, objetiva certo domínio cultural, assim, tal atitude de imitação é, segundo o autor, o primeiro sintoma de alienação a se detectar.

Emerge dessas discursivizações, amparada pelos pressupostos da linguística aplicada, a ascensão de uma perspectiva que advoga sobre a possibilidade de relacionar-se comunicativamente com o inglês, distanciados de normas pré-definidas sobre a expressão oral desse idioma. A concepção de Inglês como Língua Franca- acrônimo IFL, que segundo Cogo (2015) surgiu há mais de 40 anos, tem oportunizado uma abertura reflexiva que rompe com a reclusa impressão de uma língua como objeto de pertencimento único e exclusivo de seus falantes naturais.

Assimilando a vivacidade e disseminação da língua inglesa, impelida, principalmente pelo processo de globalização, o ILF, torna possível (re)pensar questões que alicerçam visões mais democráticas sobre o aprendizado de um novo idioma.

Interessante que, por mais que se reflita sobre uma Língua Franca e sobre as novas adjetivações e formas de pensar advindas desta, tem-se, desde a graduação de língua inglesa, certa imposição, que não é imagética, a partir das infinitas atividades de repetição. Nessas situações, enquanto o aprendiz não proferir determinada sentença criteriosamente semelhante à voz que ouve na gravação, o docente não se mostra satisfeito, o que pode gerar certo constrangimento por parte do aprendiz e ancora a discussão em torno de ser proficiente.

Tal posicionamento refuta a ideia de proficiência defendida por Widdowson (1994) que assera sobre a possibilidade de possuir uma língua e moldá-la em seu uso, o que adverte a ideia de submeter-se às imposições de uma padronização imposta por de um grupo dominante.

É possível conceber, então, a ideia de que a assimilação sobre a língua franca, dá-nos a oportunidade de vislumbrar que a língua atravessa processos dinâmicos de adaptação e alteração no intento de responder às necessidades dos seus falantes, como ratifica Seidlhofer (2011). Na mesma direção, esta discussão coaduna com a percepção de que as reflexões sobre

língua franca, bem como sobre seus usos contextos e funções, levam em consideração a necessidade de modificar as relações de poder entre os “donos da língua” como assevera Jordão (2014).

Professora, ele está falando tudo errado, eu ouvi essa frase em uma série, e a pronúncia não é assim! (Cora).

– Ao que você se refere? pergunto à aluna em uma das aulas da oficina.

Ele não está falando como um nativo! (Cora).

– e o que significa nativo para você?

Aquele que fala o inglês perfeito! (Cora).

As interações estabelecidas na oficina, propiciaram o diálogo exposto. Tal provocação endossa a percepção de que tais inquietações sobre o mito da natividade atravessa as portas dos cursos de idioma e das janelas de graduação, onde muito se debate, mas ainda, respinga o desejo infiltrado de se enunciar como um falante natural da língua estudada. Ao recobrar a teoria de Chomsky e a apoteose do falante nativo em linguística, Rajagopalan (2001) localiza em seus estudos o enaltecimento da “enunciação nativa” estereotipada por uma visão de pronunciador sem falhas.

Professora, eu quero falar como americano! (Siena)

– Eu também! Você sabe falar como um americano, professora? – (Fábio)

As comuns indagações e solicitações levaram-me explicar que essa percepção mudou. Foi pertinente destacar perante o espaço interativo criado que, como enfatiza Rajagopalan (2006), a concepção mais hodierna sobre falante nativo gira em torno de um indivíduo que não tem domínio absoluto da língua e a utilizará em função da sua comunicação, adequando-a às suas necessidades.

Frente a esse posicionamento, Widdowson (2014) coaduna a possibilidade de comunicar-se fora dos parâmetros padronizadores, o que requer, quando tocamos no espaço sala de aula, uma postura crítico reflexiva por parte dos docentes que mediarão os conhecimentos sobre o idioma.

O próximo método que merece também ser aludido nesta discussão é o Audiolingual, que em consonância com Falcão e Spinillo (2003), derivou da visão proposta por linguistas americanos na década de 50, conhecida por linguística estrutural, que fora desenvolvida em oposição à gramática e tradução. As autoras asseveram que, nesta abordagem “a língua é considerada como um sistema de elementos relacionados estruturalmente para codificação do significado. Aprender uma língua consiste em dominar os elementos ou blocos construtivos

de língua e aprender as regras através das quais os elementos são combinados” (FALCÃO; SPINILLO, 2003, p. 97).

Valendo-me ainda das proposições das autoras sobre o método audiolingual, convém destacar que as principais características pontuadas nessa abordagem são: ênfase na estrutura mais do que no significado, memorização de diálogos baseados na estrutura, pouca contextualização quanto ao uso da língua; o foco é também dado na estrutura, nos sons e nas palavras, bem como há presente nesse tipo de método uma centralidade referente à repetição, exercício da pronúncia, a prática comunicativa é estimulada, não se faz uso intencional da língua materna nos momentos de aprendizagem na segunda língua e a leitura e escrita são secundarizados de modo que, estes segmentos são explorados após o aluno desenvolver a habilidade comunicativa pretendida.

Nesta abordagem, “o ensino era feito através de pequenos passos, com a aprendizagem gradual das estruturas, que eram apresentadas uma a uma. No audiolingualismo não se aprendia errando” (LEFFA, 1988, p.14). Nesta perspectiva, o autor ratifica que tinha-se a crença de que quem errava acabava aprendendo com os próprios erros.

Leffa (1988), afirma que o audiolingualismo não surtiu os efeitos esperados, e logo abriu espaço para o surgimento de tantos outros métodos. O autor aponta que o período subsidiou o aparecimento de métodos que geralmente eram ligados a um nome, a exemplo de Sugestologia de Lozanov que enfatiza os fatores psicológicos da aprendizagem, favorecidos até pelo ambiente físico; O Método de Curran, conhecido como aprendizagem por aconselhamento, que centrava-se no aluno e consistia no uso de grupo para o ensino de línguas; Método silencioso de Gattegno, em que fazia-se uso de instrumentos coloridos como gráficos e bastões para desenvolver diferentes situações de aprendizagem; bem como emergiu nesse contexto também o Método de Asher, que de acordo com Leffa, consiste no ensino da segunda língua por meio de comandos emitidos pelo professor e executados pelo aluno.

Apesar de haver outros métodos nos entremeios dessa discussão, lançamos luzes, neste segmento reflexivo, sob a abordagem Comunicativa, aclamada nos últimos anos pela ênfase na aprendizagem em instâncias de interação social. Brown (2000) salienta que esse método é caracterizado pela oportunidade dada aos estudantes em manifestarem-se na língua alvo, bem como pela utilização das experiências pessoais dos aprendizes como ferramentas propulsoras do aprendizado.

Sobre essa abordagem, Leffa (1988) reverbera: esta defende a aprendizagem centrada no aluno não só em termos de conteúdo mas também de técnicas usadas em sala de aula, o professor deixa de exercer seu papel de autoridade, de distribuidor de conhecimentos, para

assumir o papel de orientador. O autor evidencia também que o aspecto afetivo é visto como uma variável importante e o docente precisa mostrar sensibilidade aos interesses dos alunos, encorajando a participação e acatando sugestões.

Abrahão (2015) acrescenta que a abordagem comunicativa nasceu como abordagem nocional-funcional nos anos 70 com David Wilkins e tomou corpo já nos anos 80. Segundo a autora, esta foi trazida ao Brasil, no final da década, por

professores e pesquisadores brasileiros que, em virtude da escassez de programas de pós-graduação em Linguística Aplicada no país, buscavam sua formação no exterior. Foi assim com Almeida Filho, um dos introdutores da abordagem comunicativa em nosso país, por meio de sua atuação como docente da UNICAMP e de suas inúmeras publicações (ABRAHÃO, 2015, p.4).

Tendo em vista a dinamicidade proposta por essa abordagem, Richards e Rodgers (1986), mencionam que esta tem como objetivos principais tornar a competência comunicativa o objetivo do ensino de língua, bem como desenvolver procedimentos para o ensino das quatro habilidades da língua que reconhecem a independência da linguagem e comunicação.

Em Larsen-Freeman (2000) encontro fomento reflexivo para subsidiar as experiências, desta vez, enquanto docente, ao utilizar a abordagem comunicativa. Tendo em vista que a autora menciona que esta abordagem efetiva-se com a utilização de jogos, tarefas comunicativas, entre outros instrumentos. Assim, percebo que minha prática está imbuída dos pressupostos de aproveitamento de situações comunicativas, por meio da interação social, ao propor o estabelecimento de trocas, partilha de assuntos e reflexões destes, a partir de um viés dinâmico e participativo.

Com vistas a ampliar as discussões estabelecidas sobre os métodos utilizados no ensino de LI, acreditamos ser significativo mencionar as contribuições de Prabhu (1990) para arguição de tal segmento. O autor busca suscitar reflexões a partir de uma declaração comumente utilizada no ensino de língua inglesa sobre a utilização dos métodos. O referido dá-nos a possibilidade de (re)pensar não somente as declarações, mas também as percepções que ancoram-se circunscritas nas visões deterministas sobre o assunto.

Nesse sentido, esquematizamos as três possíveis explicações apresentadas pelo autor a partir do questionamento gerador proposto, reiterando as discursivizações advindas da indagação: “There Is No Best Method-Why?”

Quadro 2. There is no Best Method – Why?

“Não há melhor método- Por quê?”

I- “Diferentes métodos são melhores para diferentes contextos de ensino”	II- “Todos os métodos são parcialmente verdadeiros ou válidos”	III- “A noção de bons e maus métodos é ela própria equivocada”
--	--	--

Adaptado de Prabhu (1990)

Na primeira declaração Prabhu (1990), lança luzes sobre a relativização da constante “tudo depende do contexto de ensino”. A afirmação pressupõe um desvio de qualquer molde ou doutrina sob uma prática pedagógica. Assim, o autor em questão reitera que

Evitar a adesão a um único método sugere a libertação de um molde monolítico [...] é, no entanto, também uma negação do papel da compreensão na pedagogia da linguagem, que é necessariamente uma questão de ideação: compreendemos algo quando tem um conjunto de ideias ou princípios que são coerentes para compor um modelo ou teoria. Embora a teoria seja apenas uma abstração, trata-se de o único instrumento que temos (de qualquer forma, o mais acessível instrumento) para dar sentido a fenômenos complexos e transmitindo esse sentido uns aos outros.¹ (PRABHU, 1990, p.166, tradução nossa).

O autor assume que há os riscos sobre a ótica de ampliação. No que tange à percepção do contexto como uma variável para a utilização de um método, Prabhu (1990, p. 167) assevera que aludir “uma desconcertante variedade de fatores contextuais como um meio de negar a possibilidade de uma única teoria só pode ser uma contribuição para a perplexidade, não para a compreensão”.

Sobre a possível resposta de que “todos os métodos são parcialmente verdadeiros ou válidos”, ainda a partir das contribuições do autor em questão, torna-se significativo refletir sobre o ecleticismo dos métodos, que para Prabhu “nada acrescenta no entendimento pedagógico”; não há, dessa forma, como afirmar categoricamente que se usado em grandes ou pequenas porções, ou até mesmo que se misturarmos todos eles, será alcançado o objetivo desejado, quando se trata de aprendizagem de línguas.

Lançar especulações sobre a existência de “bons e maus” métodos, também não traz ressonâncias significativas, haja vista que ao ponto em que os tarjamos, surge a necessidade de

¹ Avoiding adherence to a single method suggests breaking free from a monolithic mold [...] It is, however, also a denial of the role of understanding in language pedagogy, which is necessarily a matter of ideation: we understand something when it has a set of ideas or principles that are coherent to compose a model or theory. Although theory is only an abstraction, it is the only tool we have (the most accessible tool anyway) for making sense of complex phenomena and conveying that sense to each other.

definir qual será o mais apropriado nessa incessante busca, e como podemos perceber, se não há um único bom método para todos os contextos e se não há como afirmar que todos eles são parcialmente válidos ou são bons/ruins, cabe-nos entender que o poder de uso, nesse caso, estará nas mãos de quem os orquestrará.

Coadunando com os pressupostos de Prabhu (1990), há de se concordar que se considerarmos nosso esforço profissional como busca de um método único que substituirá todos os outros, corremos o risco de não estar apenas trabalhando em direção a um objetivo que, segundo o autor, é irrealizável, mas também, no processo, falharemos de igual modo ao interpretar erroneamente a natureza do ensino como um conjunto de fórmulas que poderiam garantir a aprendizagem por si só.

Alinhada a essa interpretação, o autor destaca o senso de plausibilidade docente como importante dispositivo para a utilização dos métodos. O senso citado refere-se ao entendimento subjetivo dos professores sobre seu próprio ensino. Tomando a plausibilidade como importante mecanismo no processo de utilização dos métodos, convém assinalar que o docente a utilizará mediante as demandas que lhe recaiam no plural universo da sala de aula.

É imperioso atentar-se, sob esta perspectiva, que há grande oportunidade de oferecer ao aluno de língua estrangeira, experiências reais na aprendizagem de um idioma. Em primeira instância, o professor, ao fazer uso da plausibilidade, entenderá como menciona Silva (2008) os objetivos, desejos, motivações, e as vivências e culturas que permeiam a existência social do aprendiz. A verdade em cada método, ou o aproveitamento do contexto deve ser enxergada e ministrada pelo professor, pois ele, ao reconhecer seus alunos, bem como suas especificidades, poderá melhor usufruir das possibilidades que os métodos oferecem.

As discussões sobre métodos não devem, sobremaneira, arrefecer. Embora se tenha reafirmado que não há um método mais adequado, é compatível com a mesma constatação que o docente pode fazer uso das diversas possibilidades advindas destes. Trata-se, na verdade, da oportunidade de afinar a percepção pedagógica docente, no intento de, como afirma Silva (2008), não limitar a ação docente que muitas vezes fica impregnada de moldes e receitas que não permitem análises críticas.

Os métodos podem aparentar um possível delineamento para um percurso nada linear. Embora esses mecanismos possam tornar os professores mais confiantes sobre o quê ensinar, tendem também a restringir a prática docente, não preparando-os, assim, para os desafios educacionais, culturais, interculturais, sociais observados numa sala de aula.

Depreende-se das reflexões sobre a utilização dos métodos que, para o docente fazer uso de determinado dispositivo em sala de aula, é substancial que ele assuma um senso de

plausibilidade acerca dessa utilização, grosso modo, entendido como a consciência crítica que se estabelece nesse processo. Valendo-nos de tal direcionamento discursivo, convém perceber quais pedagogias, bem como qual visão de sociedade há por trás do modo ainda “limitado” de ensinar.

3.3 ENSINO DE LI: DA PEDAGOGIA DO OPRIMIDO À PEDAGOGIA CRÍTICA

Para iniciar esta seção, trago algumas considerações a partir do trabalho de Cope e Kalantzis (2015) sobre duas interessantes teorizações envoltas à prática da pedagogia. Em primeiro momento, os autores situam a percepção de uma pedagogia didática que por vezes é restringida a um processo de ensino que assente uma transmissão ordenada de conhecimento.

Com vistas de um ensino mimético, os referidos autores salientam ainda que, por sua epistemologia ser voltada aos preceitos cognitivos que privilegiam a memória e o raciocínio lógico, a pedagogia didática alavanca como agentes fundamentais no processo de ensinar e aprender, os professores e os livros didáticos.

Vejo aqui semelhanças com os estudos de Freire (2005); (2011) e suas assertivas críticas à educação bancária. Nesta, vale lembrar, que os alunos são encarados como receptáculos, meros coadjuvantes do seu processo de aprendizagem, enquanto ao docente, recai a responsabilidade de “depositar” o conhecimento em sala de aula.

Depreende-se da discussão a respeito da pedagogia didática, que a posição do sujeito aluno perante a construção do seu conhecimento estava sendo automatizada e, portanto, merecia ser revista no intento de incluir os estudantes dentro da esfera de construção do saber individual e mútuo. Neste sentido, Cope e Kalantzis (2015) mencionam o aparecimento da pedagogia autêntica.

Segundo os autores supracitados, esta pedagogia já enxergava a experiência social do indivíduo como importante mecanismo que distancia a imposição de conhecimento por parte dos docentes e tangencia a possibilidade dos alunos aprenderem a ideia de que a educação deve ser baseada na experiência, não em esquemas disciplinares abstratos, impostos pelos professores aos alunos.

Consoante com Ferraz e Malta (2017), o ensino de inglês, principalmente em escolas públicas, vem sendo questionado por tratar-se de um sistema neoliberal, que segundo os autores, é quantificado quanto à sua “eficácia e mérito”.

De acordo com Gentili (1996) o neoliberalismo configura-se como uma estratégia de poder que é implementada pela articulação de dois sentidos. O primeiro, segundo o autor, dá-se por meio de um conjunto de reformas concretas no plano econômico, jurídico e educacional. Em segunda instância, configura-se através de estratégias culturais orientadas por novos diagnósticos acerca da crise e que reforçam as reformas neoliberais como importantes mecanismos a se aplicar no contexto histórico de uma sociedade.

Tal corrente econômica e política faz com que a educação passe a ser vista como um investimento em capital humano individual que tende a habilitar pessoas para a competição de empregos disponíveis, no entanto, esse sistema não garante empregos para todos “consegue crescer convivendo com altas taxas de desemprego e com grandes contingentes populacionais excluídos do processo” (SAVIANI, 2008, p. 430).

Se retomarmos o histórico de retrocesso educacional no golpe militar de 64 no Brasil, em que a educação libertadora fora colocada “em xeque”, lembramos, no mesmo sentido, o crescimento de uma exacerbada força inculcadora de ideologias capitalistas. Boutin e Camargo (2015) salientam que a educação, nessa época, foi inserida como uma artimanha do governo militar que serviu para manter mentes disciplinadas e, por conseguinte formar mão de obra qualificada que contribuiu para a ascensão/falso melhoramento econômico no Brasil.

Alude-se tal fase, no intento de destacarmos um período em que a ausência de posicionamento crítico, bem como de uma educação de igual modo, deu espaço ao crescimento de uma credulidade no desenvolvimento do capital e “salvamento de uma pátria”, por meio da exaustão de analfabetos e semianalfabetos, “educados”, aos moldes da época, para votar e trabalhar (DREIFUSS, 1964).

Há, presente nessa discussão, resquícios de uma reificação por trás das pedagogias que permeiam o ensino. A relação de opressor e oprimido que circunda o ensino de línguas atravessa discussões que revelam uma raiz pedagógica tecnicista, fruto de uma perspectiva neoliberal, que ainda resguarda o muito das discussões sobre língua/hegemonia. Observa-se, neste sentido, que

O grande problema está em como os oprimidos, que “hospedam” o opressor em si, participam da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação. Somente na medida em que se descubram “hospedeiros” do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora. Enquanto vivam a dualidade na qual ser é parecer e parecer é parecer com opressor, é impossível fazê-lo. A pedagogia do oprimido que não pode ser elaborada pelos opressores, é um dos instrumentos para esta descoberta crítica – a dos oprimidos por si mesmos e a dos opressores pelos oprimidos, como manifestação da desumanização (FREIRE, 1987, p. 34).

Com vistas a instaurar a pedagogia crítica, convém perceber que esta “exige um compromisso com a transformação social, em solidariedade com grupos subordinados e marginalizados”, como ratifica McLaren (1997) nessa direção, nota-se também que, como enfatiza Pennycook (1994), ensinar criticamente é reconhecer a natureza política da educação.

A pedagogia crítica faz-se assim, como um horizonte propulsor de transgressão de círculos de limitação envolto do processo de ensinar uma língua. Pela ótica da libertação, é prudente considerarmos que a língua é um instrumento de ideologia e a criticidade, como pontua Jordão (2015), está justamente no propósito de desvendar essa ideologia que há por trás da língua.

A crítica, de acordo com Monte Mór (2015), constitui-se um elemento significativo para um projeto que, segundo a autora, prevê investigar o fenômeno da globalização e a presença da tecnologia na sociedade, assim como revisar, ampliar e ajustar currículos, epistemologias, habilidades, capacidades, conceitos de linguagem, de cidadania, a relação escola-sociedade, bem como as relações entre professor-aluno e suas respectivas identidades.

Com a certeza de tratarmos ainda, com maior profundidade no desenvolvimento deste estudo sobre a natureza polissêmica da pedagogia crítica, cabe-nos até aqui reforçar o pensamento de que a formação de professores de Língua Inglesa deve vir munida/sequenciada da percepção lúcida a respeito das esferas sociais, bem como política e econômica, como menciona Shin (2004), para que assim, possamos sair do patamar em que professores apenas falam de pedagogia crítica, mas não fazem pedagogia crítica (COX; ASSIS-PETERSON, 2001).

Defronte a alguns dos métodos/abordagens do ensino de línguas, até a chegada ao pós-método, é pertinente ratificar que não há um único segmento capaz de suprir todas as necessidades dos aprendizes. Faz-se imperiosa a percepção de que as abordagens que tendem a ser eficazes quanto ao processo de ensino e aprendizagem são permeadas não só por treinamento da leitura, escrita, fala, tradução ou pelo ato de ouvir e reproduzir, na verdade, a prática significativa, principalmente no cenário globalizado que nos cerca, parte da prática social, como atesta Kumaravadelu (1994).

Ao sintetizar a percepção de que as abordagens são possibilidades que fazem sentido ao ponto em que as utilizamos na perspectiva de experienciar instâncias discursivas, trago, nas linhas que seguem, reflexões em torno dos processos de letramento, destacando que enquanto professora pesquisadora, tenho atentado-me para o reconhecimento de tal pedagogia, tendo em vista o valor dado às contribuições das práticas sociais para a construção de significados no processo de ensino e aprendizagem.

Fazendo menção brevemente ao percurso em que deparei-me com tais estratégias, métodos, abordagens ou pedagogias, ratifico que após a percepção dos métodos, já no findar da graduação, com os intensos estudos no campo da linguística aplicada, tive acesso às primeiras reflexões sobre letramento e ensino de línguas, assim, seguindo a trilha reflexiva mencionada no trabalho, vejo nos processos dialógicos instaurados a partir da revisão de literatura, a oportunidade de externar os conhecimentos que fazem-se precípuos para reflexão nesse trabalho.

3.4 PEDAGOGIAS DO PÓS-MÉTODO: UM OLHAR SOB OS LETRAMENTOS

Início esta seção valendo-me da força teórico-reflexiva de Street (1995) que considera letramento como uma prática idelógica implicada em reação de poder e embasada em significados e práticas culturais específicas. Brydon (2011) discute que na atualidade, são necessárias habilidades de letramento avançadas, que segundo a autora inclui a capacidade de pensar criticamente, de modo contextualizado, estabelecer análise perene e atentar-se ao processo de adaptação, tradução de informação e interação entre os indivíduos dentro e além de sua comunidade.

Soares (2009, p. 19) conceitua letramento como “o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. A autora acrescenta ainda que pode-se definir letramento como resultado da ação de ensinar e escrever. Nesta perspectiva, um sujeito letrado, sob a interpretação de Kato (1986) é capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e também para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação.

O conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos numa tentativa de separar os estudos sobre o ‘impacto social da escrita’ dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita (KLEIMAN, 1995, p. 15).

A referida autora acrescenta ainda que os letramentos tratam do conjunto de atividades originadas a partir do interesse na vivência real dos alunos, cuja realização envolve o uso da escrita “isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade” (KLEIMAN, 2005, p.230).

A autora destaca, neste sentido, que as práticas sociais de letramento são aspectos da cultura e de estruturas de poder, concebidas assim, por meio da leitura e escrita de mundo do sujeito. Quando reportamo-nos para o ensino de línguas, as práticas de letramento provocam a percepção de que é pertinente alinhar as aulas às necessidades do aprendiz, contextualizando o ensino.

Kleiman (1995) destaca que o ensino de línguas em contextos educacionais, apresentou por muitos anos uma prática pedagógica centrada em assuntos específicos, porém sem abordagens que contextualizaram o uso real da língua. Street (2014) analisa que a utilização das práticas de letramento é ir além de ensinar aspectos técnicos das funções da linguagem, é preciso, segundo o autor, adquirir consciência da natureza social e ideologicamente construída das formas específicas que habitamos e que usamos em determinado momento.

Alves (2018) sintetiza que a expansão das teorias dos letramentos emergiram a partir do trabalho de Paulo Freire voltado à consciência crítica, do pós-industrialismo que exigia uma mudança do modo mecanicista de trabalho até então existentes, e pela perspectiva teórica sociocultural nos estudos de Linguagem e Ciências Sociais, integrando, segundo o autor, outros campos da ciência.

Tendo em vista as pedagogias do pós-método que levam em consideração as práticas sociais do sujeito no processo de ensino e aprendizagem, e sob o olhar imperioso de transformações educacionais mediante as perspectivas dos letramentos, Monte Mór (2014) advoga sobre o assunto, ressaltando que durante longo período, as propostas educacionais priorizaram o modelo, o singular e a homogeneidade. Complementa a autora que é recente a abertura para a diversidade, a heterogeneidade e as formas plurais de conhecimento.

Consoante Kumaravadivelu (2014), os métodos oriundos dos países capitalistas reforçam a ideologia do falante nativo, reforçando as máximas conversacionais, bem como padrões comunicativos que expressam determinada crença ou cultura. Essa asserção leva-nos a crescer que

A repetição de padrões específicos de uso de uma língua cria uma estrutura social que exerce um efeito hierarquizante nas subsequentes e similares situações de fala. Torna-se uma ‘regra’ ou ‘norma’ criando uma expectativa de comportamento ideologicamente saturado (MONTE MÓR, 2014 *apud* BLOMMAERT, 2013).

Convém-nos perceber, nesse sentido, que há uma sonegação das pluralizações no ensino de línguas. Tal condição pode fomentar práticas educacionais excludentes, tendo em vista que a língua, instrumento vivo, não é, e nem poderia ser, um instrumento homogêneo,

padronizado e de usufruto de uma única cultura. A priorização de “modelões”, serve-nos prioritariamente como possibilidade reflexiva para que saibamos que há riscos em se privilegiar uma única história, principalmente se ela estiver entrelaçada a constructos de um poderio.

Por entender que trata-se de uma abordagem ultrapassada, faz-se necessário, como afirma Anjos (2019), romper com os padrões hegemônicos, possibilitando assim a percepção de que as experiências de uso da língua oferecem oportunidades de se deparar com a mobilidade e o inesperado, ampliando as reflexões sobre diversidade e “o reposicionamento quanto ao *outro* e, necessariamente, quanto ao *eu*, no que concerne línguas, culturas, formas de pensar e de construir sentidos” (MONTE MÓR, 2014, p.11). Neste sentido, validam-se também, segundo a autora, os conhecimentos construídos e as aprendizagens ocorridas fora das instituições escolares e universitárias.

Para Rojo (2009), letramento trata de um conceito que contempla os usos e as práticas sociais de linguagem a partir de distintas perspectivas de leitura e escrita que o considera como um conceito que contempla os usos e as práticas sociais que estão no cerne da diversidade religiosa, midiática, escolar, entre tantas outras instâncias de vivência social.

Nesta perspectiva é possível perceber que o projeto de letramentos em uma língua estrangeira tende a ser bastante enriquecedor, pois os aspectos culturais envolvidos nesse processo de ver a escrita em contextos específicos, propiciou a percepção de que a escrita não pode ser vista desvinculada do contexto de seu uso e de seus usuários (SALLES, 2015, p. 15). Destarte, repensar a educação linguística por meio do aprendizado da língua estrangeira possibilita que esse aprendizado se realize numa perspectiva educacional, social, cultural e linguística, e não como um aprendizado mecanicista apenas.

Assumindo a terminologia letramentos, tendo em vista a variedade de práticas letradas encontradas no meio social, Vieira (2007), reporta-nos para a percepção da existência dos letramentos digitais, que pelo estreitamento do relacionamento humano com as novas tecnologias, firmam o caráter mutante das práticas de letramento, subsidiadas pelo fluxo de transformações advindos da globalização, como também afirmam Cope e Kalantzis (2000). Vieira ainda destaca a existência dos letramentos impressos, bem como reverbera a crescente atenção ao letramento crítico que em consonância com Cervetti, Pardales e Damico (2001, p.23), “está fundamentada na teoria da crítica social, nos estudos de Paulo Freire e, mais recentemente, nas teorias pós-estruturalistas”. Sobre letramento crítico, substancial para a discussão sobre o ensino de línguas vigente, Monte Mór (2013, p. 3), assevera que

Parte da premissa de que a linguagem tem natureza política, em função das relações de poder nela presentes. Em vista disso, compreende-se que todo discurso – em acepção ampla, independente da modalidade e contexto em que se apresenta – é permeado por ideologias. Sendo assim, a proposta inicia-se por rever o trabalho de leitura desenvolvido nas escolas e evolui para se disseminar como um projeto educacional.

De acordo com a autora, os letramentos críticos não deixam de ser uma proposta pedagógica, mas de orientação filosófico-educacional-cultural que conduzem à revisão e ampliação de perspectivas sobre linguagem, comunicação, cultura, diversidade, poder, construção de conhecimento, construção de sentidos, formas de participação e interação, agência, cidadania, língua, cultura e diversidade cultural, que contemplam mudanças epistemológicas.

Sob a égide das reflexões em torno das relações de poder que se estabelecem discursivamente, convém-nos asseverar que, como coaduna Fischer (2001), tudo está imerso em relações de poder e saber, que segundo a referida autora, implicam-se mutuamente “ou seja enunciados e visibilidades, textos e instituições, falar e ver constituem práticas sociais por definição permanentemente presas, amarradas às relações de poder, que as supõem e as atualizam” (FISCHER, 2001, p. 200).

Defronte as relações de poder existentes no universo do ensino e aprendizagem de inglês, tendo em vista o status de poder exercido por este, Oliveira (2015), destaca que, ao reproduzir a ideologia de uma classe dominante, contribui-se eficazmente para a manutenção dos interesses desta, em detrimento de uma maioria, as classes populares. Sob a perspectiva de uma pedagogia crítica que advoga sobre importância do capital cultural dos estudantes, bem como defende um currículo capaz de empoderar o aluno, tem-se a possibilidade de se fornecer subsídios para lutar por uma sociedade com maior equidade, pois como ratifica Freire (2000, p. 35), “o futuro é dos Povos, e não dos Impérios”.

Em síntese, Vieira (2007) destacando modalidades de letramento, menciona que letramento crítico constitui um saber central nos multiletramentos, que envolve habilidades para ler, relacionar, avaliar e criticar textos e discursos, objetos, artefatos, imagens, experiências e práticas sociais, em diferentes contextos e ambientes, incluindo o meio digital, reconhecendo-lhes autoria ou remixagem, aspectos ideológicos, culturais e políticos subjacentes ou explícitos, ratifica a autora.

Tendo em vista as reflexões tecidas até aqui, será discutido no item que segue, o que considero ressoar de moto latente nesse trabalho e que tende a fomentar perspectivas mais aprofundadas a respeito nas novas versões de letramento.

3.5 MULTILETRAMENTOS: NOVAS PERSPECTIVAS DE INTERPRETAR O SUJEITO E AS PRÁTICAS SOCIAIS

Knowledge is not (just) the stuff that ends up in our minds. It is what we do and make (COPE; KALANTZIS, 2015, p.32).

Nesta seção, busco refletir sobre o conceito de multiletramentos, bem como ressaltar informações em torno do seu surgimento a fim de situarmos-nos dentro da literatura da área, os principais aspectos que envolvem a multiplicidade do termo e sua atuação em relação com o ensino de inglês. Para tanto, busco fomento teórico em Cope e Kalantzis (2015), Freire (1996) Ferraz (2018); Monte Mór (2013), Santiago e Rohling (2016); Zeichner (2008) entre outras bibliografias que corroboraram a relevância desta discussão.

O conceito de multiletramentos (doravante ML), emerge da reunião do *New London Group*, em que 10 autores (William Cope, Mary Kalantzis, Carmen Luke, Courtney Cazden, Charles Eliot, Gunther Kress, Jim Gee, Martin Nakata, Norman Fairclough, Allan Luke, Sarah Michaels) buscavam refletir sobre os rumos da pedagogia da alfabetização dentro da pedagogia dos letramentos no ano de 1994. Em 1996, o grupo lançou teorizações em seu Manifesto *A pedagogy of multiliteracies: designing social futures*, que ficou conhecido por atentar-se à relação da língua, educação e às mudanças no processo de comunicação.

Nesse sentido, surge a Pedagogia dos Multiletramentos aos moldes de um manifesto pragmático que reconhecia a necessidade do ensino e aprendizagem acompanhar as transformações que corroboravam com o crescimento do multilinguismo (COPE; KALANTZIS, 2015).

Como importantes representantes do grupo em questão, Cope e Kalantzis, escreveram um artigo, tempos depois, enfatizando as mudanças relacionadas à pedagogia supracitada, destacando as transformações ocorridas no campo dos multiletramentos mediante a fluidez dos adventos globalizantes.

Em seu artigo de 2009, ao indagarem “*why*”, “*what*” e “*how*”, Cope e Kalantzis (2015), componentes do *New London Group*, tempos depois, buscaram estabelecer uma análise em torno da pedagogia na educação e as mudanças em curso. Ao publicarem um artigo no intento de justificar o “porquê” do desdobramento sobre o assunto pautado, os autores supracitados

destacam o interesse na interpretação dos acontecimentos em torno do mundo do trabalho, cidadania e vida.

A partir dessa asserção, é possível vislumbrar o olhar dos estudiosos direcionados a fenômenos que abarcassem numa perspectiva real, as línguas minoritárias, bem como levasse em consideração, as transformações advindas do contexto da globalização. Em resposta à pergunta “o que”, Cope e Kalantzis (2015) mencionam a necessidade de criação de significado tendo em vista as transformações do mundo social. Assim, tornou-se pertinente perceber as questões linguísticas, bem como o visual, o gestual e o áudio integrados à mídia e às práticas socioculturais.

Com vistas a responder ao “como” situado nas discursivizações, depreende-se da análise das limitações sobre o ensino tradicional, novas percepções que enxergam a necessidade de se romper com moldes tradicionalistas de ensino. Defronte à pedagogia libertadora e transformadora de Paulo Freire (1996), é perceptível o ressoar de suas teorizações nos movimentos educacionais como os multiletramentos, que, a saber

Em uma pedagogia de Multiletramentos, todas as formas de representação, incluindo a linguagem, devem ser considerados como processos dinâmicos de transformação e não como processos de reprodução. Ou seja, os criadores de significado não são simplesmente replicadores de convenções. Seus recursos de construção de significado podem ser encontrados em objetos, padronizados de maneiras familiares e, portanto, reconhecíveis² (COPE; KALANTZIS, 2015, p.10 tradução nossa).

No tocante do processo de construção de significados, é pertinente destacar que, os multiletramentos são alicerçados pelo que os referidos autores intitulam de Designs of Meaning. De acordo com Cope e Kalantzis (2000), o ensino e aprendizagem visto pela ótica dos Designs pode acontecer mediante quatro etapas, a *Situated Practice (Prática situada)*, *Overt Instruction (Instrução Explícita)*, *Critical Framing (Enquadramento Crítico)* e *Transformed Practice (Prática Transformadora)*. Sobre estas, vale sintetizar:

² In a pedagogy of Multiliteracies, all forms of representation, including language, should be regarded as dynamic processes of transformation rather than processes of reproduction. That is, meaning makers are not simply replicators of representational conventions. Their meaning-making resources may be found in representational objects, patterned in familiar and thus recognisable ways.

Quadro 3. Síntese dos Designs of Meaning

<i>Situated Practice</i>	A prática situada valoriza a função social da língua. A partir dela o aluno tem a possibilidade de perceber a relação de experiências reais e com construção de significados mediante as vivências, principalmente numa perspectiva local.
<i>Overt Instruction</i>	A partir da Instrução Explícita, o professor faz uso da metalinguagem objetivando ampliar a análise e compreensão dos conhecimentos advindos de diferentes situações de aprendizagem.
<i>Critical Framing</i>	Etapa que consiste em entender os <i>Designs</i> numa perspectiva histórica, política, social e ideológica. Nesta fase, tem-se a oportunidade de estabelecer um olhar crítico sobre a interpretação de mundo e das práticas sociais.
<i>Transformed Practice</i>	A prática transformadora evoca a possibilidade de tornar a teoria em prática. Dá-se, a partir dela, a oportunidade de recriar novos sentidos a partir das experiências e interpretações estabelecidas.

Fonte: Adaptado de Cope e Kalantzis (2000).

Com vistas à uma abordagem reflexiva, que é nutrida e discutida a partir de mudanças reais no âmbito da linguagem, é possível destacar que a pedagogia dos multiletramentos modificou-se desde as premissas defendidas em 1996. Assim, em 2009, Cope e Kalantzis escreveram um artigo analisando as principais mudanças na pedagogia dos multiletramentos. Dessa forma, reitero os apontados expostos sobre as quatro etapas no intento de refleti-las e sintetizá-las numa perspectiva hodierna.

Quadro 4. Pedagogia dos Multiletramentos 1996-2009-2022.

The New London Group (1996)	Cope e Kalantzis (2009)	Reflexões da pesquisadora (2022)
Prática Situada Contextualização e significação; Reconhecimento dos conhecimentos prévios, identidades e necessidades socioculturais dos alunos.	“Experiencing the Known and Experiencing the New” (Experienciando o Conhecido e experienciando o novo): Reflexão sobre as experiências individuais e coletivas; Oportunidade de refletir também sobre seus interesses, perspectivas a partir de novas situações de aprendizagem.	Oportunidade de (re)vozear o conhecimento de mundo dos alunos e dos professores a partir de práticas sociais e culturais diversas.

<p>Instrução Explícita Atenção a função social da linguagem por meio da sistematização e explicação do docente.</p>	<p><i>Conceptualising by Naming and Conceptualising with Theory</i> (Conceitualizando com Nomes e conceitualizando com Teoria) Nesta, vale-se da conceitualização e nomeação tendo em vista os termos científicos e a experiência.</p>	<p>A atenção ainda é direcionada aos insumos fornecidos pelo professor para o despertar da criticidade. Às vestes de mediador do conhecimento que cabe ao docente, restringe-se, muitas vezes, à intenção de utilizar novas tecnologias, que por ventura, pode não surtir o efeito de aprendizagem necessário devido aos processos excludentes que envolvem o uso desses recursos.</p>
<p>Enquadramento crítico Reflexões acerca das relações históricas, culturais, políticas, ideológicas instituídas nas práticas sociais.</p>	<p><i>Analysing Functionally and Analysing Critically:</i> (Analisando funcionalmente e criticamente) Reflexões acerca das relações de causa e efeito, bem como a interpretação dessas relações sob a ótica da criticidade; momento de se perceber as implicações de fatores externos e internos e indagar sua influência nas análises textuais.</p>	<p>Dá-se por meio do entendimento de que a linguagem é um mecanismo oportunizador das provocações epistemológicas nas relações sociais, o que nos leva a crer que a criticidade está imbuída no processo de indagação e reflexão constante das instâncias discursivas e subjetivas que nos cerca.</p>
<p>Prática Transformadora Aplicação dos conceitos anteriores em situações reais de aprendizagem.</p>	<p><i>Applying Appropriately and Applying Creatively</i> (Aplicando Apropriadamente e criativamente) Momento de aplicar na prática os conhecimentos de mundo explorados e interpretados. Espaço para se intervir criticamente e criativamente a partir dos conhecimentos refletidos.</p>	<p>A prática transformadora anunciada por Paulo Freire e vista também nos pressupostos dos ML, diz muito sobre o estabelecimento de um pensamento e postura crítica mediante as instâncias de vida em sociedade.</p>

Fonte: Adaptado de Chinaglia (2016); Cope e Kalantzis (2009).

Com vistas ao quadro em questão, torna-se oportuno mencionar que em 2022, Cope e Kalantzis lançaram uma publicação refletindo sobre a proposta de 2000. No entanto, esta pesquisa não previu crescer tais discussões revisitadas.

Sobre a prática situada, infiro que, apesar de ser crescente às reflexões em torno da relevância de atentar-se à voz do aluno, bem como seus interesses e seu conhecimento de mundo, há ainda certa resistência e talvez despreparo em fomentar interações oportunas para que essas vozes de fato ecoem. Sobre esse elemento, vale lembrar que

Há ampla evidência de que as pessoas não aprendem nada bem a menos que ambas estejam motivadas a aprender e acreditam que serão capazes de usar e funcionar com o que estão aprendendo de alguma forma isso é do interesse deles. Assim, a Prática Situada que constitui o aspecto de imersão de que a pedagogia deve considerar crucialmente as necessidades e identidades afetivas e socioculturais de todos os aprendizes³ (GRUPO DE NOVA LONDRES, 2000, p.33, tradução nossa).

Nessa direção, acredito também, que a prática supracitada está atrelada ao exercício de agência docente, conceito que explorarei no tópico seguinte. Sob esse ponto de vista, pensar nas ações multiletradas, mais especificamente no ensino de língua inglesa, requer do professor uma formação reflexiva, que, como salienta Zeichner (2008), esteja apoiada numa percepção mais ampla que engaje lutas por justiça social e contribua para a diminuição das lacunas na qualidade da educação.

Desarte, no bojo dessa discussão, com vistas a um ensino democrático, reconheço que as práticas de multiletramentos vão atualmente ao encontro das relações sinuosas entre as transformações de um mundo globalizado e as discrepâncias sociais que permeiam esse mesmo mundo, de modo que, se inclua os marginalizados e que perceba instâncias de aprendizado nesse processo de inclusão.

Ademais, apesar de notar o professor como importante agente nessa construção e sua agência como mecanismo propulsor de faces mais otimistas para o ensino, convém lembrar, que de nada vale espinafrar a prática do docente, atribuindo peso a esta ou aquela pedagogia utilizada, quando no conjunto de ações educativas em prol de um ensino mais justo, há diversos componentes e situações que exigem de todos os envolvidos no processo, o famoso “jogo de cintura”.

Ao sintetizar o quesito prática situada, e por fim conceptualizar a expressão acima exposta, percebo que o processo de construção de significados dá-se em meio às transformações externas e internas do ser social que interage com o outro e o meio por intermédio da linguagem.

Neste sentido, construir significados socialmente, requer, ser flexível frente as

³ There is ample evidence that people do not learn well at all unless they are both motivated to learn and believe that they will be able to use and function with what they are learning in some way that is in their best interest. Thus, the Situated Practice that constitutes the aspect of experience that pedagogy should crucially consider the needs and affective and sociocultural identities of all learners (NEW LONDON GROUP, 2000, p.33).

situações adversas, que dentro do espaço escolar são muitas, bem como fomentar a prática de compreensão dos significados que perpassa às culturas, ideologias, crenças, contextos históricos, políticos e sociais que construímos inseridos nas comunidades interpretativas, como postula Meneses de Souza (2011).

26 anos após *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*, sob o prisma das discursivizações correlacionadas e atualizadas na perspectiva da Instrução Explícita, noto que nesta, ainda preserva aspectos que foram postulados em 1996. Propor atividades desvencilhadas de julgamentos, interpretando o erro como uma estrutura em construção, como assinala Davis *et al.* (1989), tem se afirmado como uma crescente, no ensino de língua inglesa.

No entanto, em uma sala de aula de LI ainda muito presa a instrumentos como apostilas e livro didático que acabam fomentando o ciclo das repetições e cópias, não há como negar que as projeções sobre desenvolver a autonomia do educando e colocá-lo como sujeito principal do seu processo de construção de conhecimento, tendem a ser minorizadas, como defende Pinto e Pessoa (2009).

É certo, vale reiterar, que as contribuições das problematizações acerca da mediação do professor em sala de aula, amparadas por uma perspectiva crítica, tem fomentado a transformação da prática docente no ensino de língua inglesa com o passar dos anos. Porém, muitas vezes, o conhecimento discutido nos bancos das universidades resulta, resumidamente, em discursos pregados em folhas impressas ou materiais digitais, haja vista que quando se adentra o complexo universo das salas de aula, principalmente das escolas públicas, as projeções e fomento teórico refletido tomam o campo do desânimo e reduzem-se às configurações não multiletradas, não críticas.

Sobre o enquadramento crítico, resultante das duas etapas supracitadas, penso que o que há de mais hodierno salientar nessa direção são as produções teóricas focalizando o conhecimento à luz de uma concepção crítica para enfim avistarmos a prática transformadora que tanto importa ao ensino.

É preciso, portanto, redizer que por meio da construção crítica é que os estudantes terão uma aprendizagem significativa, aquela que, segundo os postulados atemporais do Grupo de Nova Londres (2000), considerará na construção do seu conhecimento sua cultura local, e buscará autonomia por meio da aplicação constante de seus conhecimentos.

No que tange a prática transformadora, sempre lembrada pela incessante defesa de Paulo Freire (1983) é possível perceber que ao longo desses 26 anos, muitas reflexões emergiram em torno de quais componentes podem propiciar tal prática. Nesta direção, inclina-se a atenção para o exercício docente, tendo em vista que, como assevera Siqueira (2005), o professor deve

estar preparado para encapar uma prática transformadora e crítica, caso contrário, seus alunos estão fadados a repetirem um discurso conformista, neutro e apolítico, como os seus respectivos docentes.

À luz dos pressupostos defendidos pelos ML no Ensino de Línguas, vejo a prática transformadora a partir das reflexões acerca das práticas excludentes, relações de poder, por meio das discursivizações que valorizam o aprendizado numa perspectiva social, histórica e local. No entanto, não há também como negar, que muitas vezes, como acentua Ferraz (2018), os Multiletramentos são vistos por uma ótica reducionista que se restringe a proposta pedagógica de utilização de vídeos, músicas entre outros mecanismos tecnológicos. Neste sentido, acredito que tratar da referida pedagogia requer uma discussão mais ampla, que abarque as experiências e realidades de quem as utiliza numa perspectiva crítico-reflexiva.

No mesmo segmento de estabelecimento de pensamento crítico, que tem corroborado para o desenvolvimento de uma prática transformadora, acentuo a crescente percepção do “destronamento da famigerada figura do falante nativo” como ressalta Rajagopalan (2003), aspecto que avisto na prática nos últimos 8 anos, como fator de destaque frente às resistências em relação à interação em sala de aula.

Noto que as discussões sobre a não hegemonia linguística, tem oportunizado a dissolução de mitos relativos à pronúncia e tem oportunizado o empoderamento dos aprendizes, bem como tem fomentado a construção de significados na língua do próprio estudante, pressupostos que comungam com as práticas de multiletramentos.

Nesse caminho, em conformidade com Ferraz (2018), é possível avistar que os multiletramentos possibilitam o questionamento das perspectivas vigentes sobre o ensino de línguas, bem como problematiza a diversidade linguística e cultural. Em detrimento desse pensamento, os multiletramentos permitem-nos pensar em estudantes que não serão meros decodificadores de códigos, poderão fraturar e transgredir as relações de poder estabelecidas, sejam elas em relação a máquinas, ferramentas, ideias e textos verbais ou não, como asseveram Rojo e Moura (2012).

3.6 MULTILETRAMENTOS E A AGÊNCIA DOCENTE MEDIANTE PADRONIZAÇÕES E PROJEÇÕES NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Reiterando as concepções sobre multiletramentos vale recaptular, que este atenta-se para a percepção dos discursos como práticas sociais de construção de sentido. Convém acrescer que, de acordo com Quirino (2011) os multiletramentos fornecem possibilidades de

construção de sentidos múltiplos a partir de textos linguísticos e/ou extralinguísticos, que, segundo a autora, de forma multimodal possibilitam aprendizagens contextualizadas e efetivas no dia a dia. Reforçando os direcionamentos aludidos. Rocha (2010, p. 67) defende que os multiletramentos possibilitam o “reconhecimento da diversidade étnica, linguística, identitária e cultural, assim como das múltiplas maneiras de se (re)construir sentidos pelas igualmente diversas formas e meios de comunicação”.

Sobre a agência docente, é oportuno enfatizar, que esta pode ser interpretada como “a capacidade de professores de agir com propósito e construtivamente para direcionar seu crescimento profissional e contribuir para o crescimento de seus colegas” (CALVERT, 2016, p.4). Nessa direção, é possível avistar a agência docente, como uma oportunidade de ressignificação da prática político pedagógica. Vê-se nesse exercício, um direcionamento reflexivo para professores que entendem a responsabilidade de posicionarem criticamente sob o processo de ensino e aprendizagem.

Landim (2022), sob esta perspectiva, advoga que a agência docente é uma mudança significativa nos papéis que os docentes desempenham frente ao processo de ensino. A autora evoca a percepção de que a agência docente atravessa as relações de poder e torna-se um instrumento para superá-las criticamente. O desenvolvimento da agência, apesar de percorrer as esferas porosas das relações sociais, é uma oportunidade de situar-se frente a questões problematizadoras e operar em prol de melhorias para os quadros encontrados. A agência assim, não se trata de desvios, mas sim de novos rumos para se alcançar experiências de aprendizado reais.

Tendo em vista a ênfase dada ao exercício de agência as aulas de língua inglesa, vislumbram-se os pressupostos dos multiletramentos, como uma possibilidade de ressignificar a prática docente em sala de aula, explorando os diversos mecanismos modais que os novos letramentos contemplam. Tendo em vista a constante evolução da linguagem e por consequência dos discursos disseminados principalmente no acelerado desenvolvimento das mídias digitais, vê-se como um caminho possível, o atentar-se do professor ao exercício de agência e da percepção das possibilidades que os multiletramentos podem oportunizar no processo de desmistificação das projeções e padronizações sobre o ensino de línguas.

De acordo com Santiago e Rohling (2016), o letramento tem como lócus de reflexão os aspectos sociais da utilização da escrita nas diferentes esferas de atividades humanas. O termo surgiu aproximadamente nos anos de 1980, no intento de separar estudos sobre o impacto social da escrita sobre o processo de alfabetização, tendo em vista, como pontuam as autoras, que

havia na época construções que defendiam ideias sobre a aprendizagem da escrita vinculada a competências individuais.

Ainda à luz das considerações de Santiago e Rohling (2016), convém aclarar que o letramento começou a visar de forma latente o desenvolvimento social que viria acompanhado das transformações do contexto histórico no período aludido, dentre os marcos que influenciaram tal questão, podemos citar a revolução industrial, o desenvolvimento das ciências, “a tentativa de padronização de uma variante da linguagem, questões ideológicas e de poder social relacionadas à escrita” (SANTIAGO; ROHLING, 2016, p.17).

Com o passar dos anos e fortemente influenciado pela globalização e sua fluidez, novas possibilidades de se deparar com a língua foram surgindo, tal acreção coadunou com as novas perspectivas de letramento, que foram se expandindo à medida que os sujeitos sociais interagiam por intermédio da linguagem. Eis que emergem dos variados usos da língua nas interações sociais e que conseqüentemente influenciaram as modalidades de leitura e escrita, os novos letramentos ou multiletramentos que Rojo (2013, p.14) explica

A adição do prefixo ‘multi’ ao termo letramento não é uma questão restrita à multiplicidade de práticas de leitura e escrita que marcam a contemporaneidade: as práticas de letramento contemporâneas envolvem, por um lado, a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos e, por outro, a pluralidade e diversidade cultural trazida pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação e significação.

Tendo em vista a possibilidade de ressignificação da forma como encaramos a utilização da linguagem, oportunizada pelo que propõe a reflexão dos multiletramentos, lançamos olhar, a partir dos apontamentos supracitados, para o ensino de língua inglesa, tendo em vista que, como assevera Monte Mór (2013) as concepções dos novos letramentos no ensino de línguas estrangeiras não se encontram alheias ao processo educativo e este certamente deve ser revisitado. Neste processo de revisita, a autora desperta-nos a atenção para a redefinição de objetivos nesse ensino, entendendo que pode-se incluir além do enfoque linguístico e instrumental, o educacional e o cultural, entendendo que pode-se construir, em meio a esse percurso, novas concepções de cidadãos, aqueles que aprendem a partir da sua realidade e das suas possibilidades de utilização da língua.

Em face ao exposto e em sintonia com a perspectiva de Monte Mór (2013) entendemos que há os mais variados desafios inerentes ao ensino de línguas estrangeiras no Brasil, pois como a autora menciona, este não se encontra “pronto para o uso”, porém, tendo em vista às possíveis experiências que as práticas de multiletramentos podem oferecer no processo de

construção e reconstrução dos novos olhares em direção a perspectivas que aproximem o aprendizado da vivência social do aluno, podemos vislumbrar, como salienta a autora que “essa talvez possa ser uma alternativa para que se desfaça a impressão de que a língua inglesa está deslocada no currículo escolar e que a escola pode realizar uma proposta significativa desse ensino”. (MONTE MÓR, 2013, p.10).

Concatenado às reflexões anteriores, este tópico busca refletir sobre o exercício de agência docente frente às padronizações e projeções sobre o ensino de língua inglesa em sala de aula. Para início dessa abordagem convém aclarar que o termo agência, de acordo com Jordão (2010, p.432) é visto como “a forma de intervir no processo discursivo de construção de sentidos e representação de mundo”. Bazerman (2007) pontua que agência refere-se ao engajamento que os sujeitos têm mediante um processo discursivo.

Tendo em vista a possibilidade de intervenção que o exercício de agência permite, é possível lançar mais questionamentos sobre como o exercício de agência pode intervir na disseminação de padronizações e projeções que se moldam, muitas vezes desde os planos de ensino, como postulam Knobel e Kalman (2016), que por vezes esquece-se de perceber que o ensino em si, como prática social, que compreende um conjunto de crenças, formas de utilizar recursos, maneiras de falar e todos esses aspectos, entre muitos outros, compunham um ambiente repleto de especificidades, que merecem receber a devida atenção no processo de aprendizagem.

Não raro, ouvem-se sentenças como “preciso aprender a falar como nativo” reproduções que segundo Jordão (2010) apresentam ou rotulam uma concepção valorativa entre nativo e não-nativo que têm gerado, com o passar dos anos, uma relação conflitante no ensino de línguas. Trata-se de uma das projeções e por decorrência também uma padronização imposta discursivamente por muitos aprendizes que estabelecem um patamar advindo da visão preconceituosa que recai sobre as interpretações de diversidade. Segundo Lima (2009), esta percepção em torno do falar na língua alvo como um nativo começou a ser revista principalmente pela abordagem comunicativa, que fomentou a reflexão a respeito da não necessidade de uma “perfeição formal” como pontua o autor.

Para Monte Mor (2013), a “universalização” do ensino de inglês faz com que de certa forma, padronizemos habilidades e conhecimentos, um processo de marginalização e negação da diversidade linguística preexistente nesse aprendizado. A visão de ascensão econômica, como refletido na seção anterior, também faz parte do rol das projeções e padronizações, em que discursos a respeito de uma melhoria na condição econômica do sujeito que demonstra habilidade em relação ao idioma, é propagada como truísmo por

diversos meios. Recapitulando a discussão sobre agência, Monte Mor (2013) salienta a relevância das políticas públicas no ensino para que o professor possa planejar suas aulas levando em consideração as necessidades dos alunos, podendo inferir e refletir sobre a relação global/local que será abordada em sala de aula.

Em face às considerações dispostas, é possível perceber que o exercício de agência pode interferir no curso de proliferação de algumas projeções e padronizações, tendo em vista que o mecanismo supracitado permite o docente inserir novas perspectivas na prática de sala de aula, para além das fórmulas planejadas das políticas públicas. Acredita-se que, dessa forma, os professores precisam se enxergar como agentes do processo de ensino e aprendizagem e não como implementadores e aplicadores das políticas de planejamento, como ressalta Monte Mor (2013).

Desse modo, o professor tem a possibilidade de, ao fazer uso do exercício de agência docente, fomentar a criticidade dos alunos a respeito desse processo de retroalimentação discursiva a respeito das projeções e padronizações que são atreladas ao aprendizado do inglês, fazendo com que, sob essa perspectiva de criticidade e reflexão, os estudantes possam enxergar o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa de modo contextualizado, possível e desvencilhado dos discursos que parecem moldar a concepção de aprender e do por que aprender.

CAPÍTULO 4. AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE MULTILETRAMENTOS A PARTIR DE UMA OFICINA REMOTA: MULTIMODALIDADE E (RE)VOZEAMENTO DISCENTE *in* FOCO

“Aprender inglês para não perder o bonde da história”
(Damianovic, 2006, p.1)

Neste momento do trabalho, acredito que seja oportuno (re)vozear os principais achados a partir das discursivizações e práticas adotadas na Oficina. Este capítulo delinea-se em meio às rupturas e fragmentos de um contexto histórico repleto de especificidades que exigiu muito de nós, sujeitos envolvidos na pesquisa. Percebo que este espaço do trabalho reflete genuinamente os atravessamentos da pesquisa.

Início assim, apresentando os primeiros achados do questionário 1, que fora pensado com o propósito de (re)conhecer a relação que os estudantes mantinham com o inglês dentro e fora do espaço escolar. O documento sobredito, inicialmente abarcaria outras questões, mas, como nosso estudo estava envolto em um contexto social delicado, optei por reduzir o número de questões, para evitar mais um estresse ou algum tipo de desconforto.

As proveitosas impressões estabelecidas no/a partir do questionário, direcionaram-me a refletir também sobre o espaço utilizado para a efetivação da Oficina. Percorremos os anseios de interação nas interfaces digitais. Em meio a esse direcionamento, tornou-se disponível também a possibilidade de refletir sobre as tecnologias e seu uso.

Fomento também nesse ponto da pesquisa reflexões sobre a distribuição desigual das tecnologias que ficou evidente no período aclarado. Desaguo, mediante tais pressupostos nos processos excludentes avistados durante a pandemia. Frente tal segmento, busco alinhar minhas impressões com a ótica dos alunos a respeito dos assuntos levantados. Sob esta perspectiva, prossigo trazendo a voz dos alunos sobre a ausência do ensino de língua inglesa na escola depois de 1 ano.

Mediante a progressão das discussões, atribuo às reflexões, a oportunidade de refletir sobre as imagens (re)interpretadas pelos estudantes, que deixam expostas os princípios de multimodalidade como um caminho interessante para se pensar os multiletramentos e as práticas sociais que eles abarcam.

Para fechar o capítulo, trago as ressonâncias do questionário final que retoma alguns questionamentos do questionário I, a fim de entender se houve mudanças frente as indagações estabelecidas, e, tendo em vista o longo processo reflexivo instaurado na Oficina, indago também sobre apontamentos explorados durante as aulas. Tais percursos, que acredito que seja fonte propulsora de novos posicionamentos sobre as práticas pedagógicas de multiletramentos.

O exame holístico dos dados, apresentados ao fim do capítulo, faz um apanhado geral do que acredito ter me sensibilizado com maior intensidade no tocante da relação dos multiletramentos com o ensino de língua inglesa. Certamente que os encontros da Oficina geraram diversas reflexões que poderiam e mereciam estar presentes neste trabalho. Mas

também acredito que as discussões tecidas poderiam prolongar-se e esbarrar em pontos de vista confluentes.

De modo sucinto, apresento nesse capítulo o meu diálogo enquanto pesquisadora e participante do trabalho. Neste tocante, vale mencionar que os estudantes surpreenderam-me quanto ao posicionamento crítico e olhar lúcido sobre o ensino de língua inglesa e a importância de sua aprendizagem.

Acredito que as linhas a seguir apresentam muito do que vimos cotidianamente no ensino de língua inglesa. Assim, por vezes deparei-me com o questionamento de "será que não estou repetindo o óbvio?" Mas com o desenvolvimento do estudo tive a certeza de que o óbvio precisa ser dito para que mobilizemos movimentos de mudança, dos bancos das universidades até a sala de aula de ensino público.

Neste sentido, assinto que reflexivamente o percurso discursivo faz-me total sentido, pois práticas multiletradas utilizam imagens, novas tecnologias, reverberam a voz aos alunos e refletem sobre os percursos vivenciados no intento de promover transformações, entre tantas outras possibilidades, que de modo subjetivo, podem ser avistadas neste trabalho. Assim, disponho subseqüentemente os reflexos e reflexões dos assuntos tratados neste estudo.

4 ANÁLISE DOS DADOS DO QUESTIONÁRIO I

A discussão proposta neste tópico, nos leva a refletir sobre as impressões dos colaboradores a respeito do ensino de língua inglesa, buscando perceber as possíveis inquietações, grau de afinidade e/ou aproximação, bem como intentou investigar quais aspectos estão inerentes à aprendizagem de língua inglesa dos alunos no ensino regular.

O questionário em questão fora apresentado aos alunos no início das aulas na Oficina, no intento de que ao fim desse trabalho, os informantes pudessem responder novas indagações e refletir sobre as instâncias de aprendizagem vivenciadas, buscando perceber alterações na sua percepção ou confluência no que fora outrora exposto. Neste sentido, apresento nas linhas a seguir, as indagações do 1º questionário.

As primeiras perguntas, já respondidas no corpo deste texto, indagam sobre a localidade e série dos estudantes. Como já mencionado, a Oficina conta com 6 alunos, em que três são da zona rural da cidade e três da zona urbana. Destes, 3 alunos são do 1º, 2 do 2º e 1 do 3º ano do ensino médio.

As perguntas a seguir serão dispostas em excertos e as respectivas respostas seguirão à forma como dispus os enunciados dos participantes até então. Tendo em vista que os

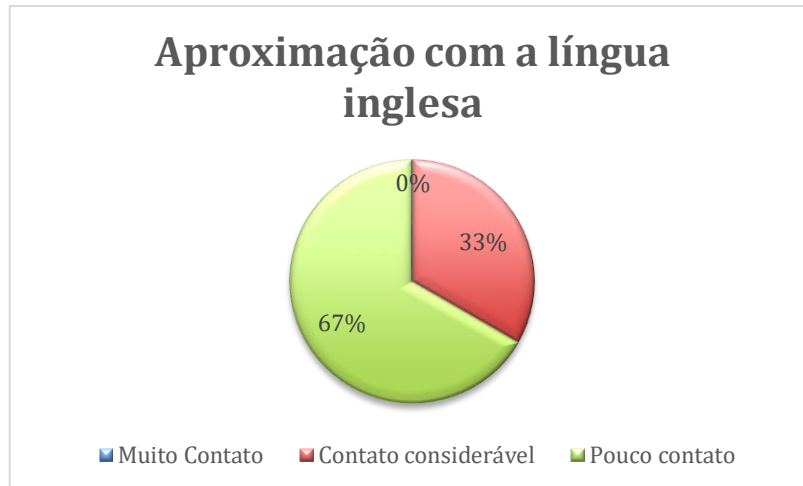
questionamentos 1 e 2 já foram apresentados, parto da terceira pergunta, que destaco como excerto 1, tendo em vista que fragmentei o questionário para dar continuidade à exposição das respostas e análise desses dados. Vale lembrar que o referido documento pode ser visto na íntegra no apêndice desse trabalho. Assim, a disposição então escolhida para apresentação dos aspectos aferidos buscou estruturar os questionamentos e enunciados por partes, como pode ser observado abaixo

Excerto 1- Se fosse para apontar seu quadro de aproximação com a língua inglesa atualmente, você afirmaria:

- () Tenho muito contato com o idioma (interajo em redes sociais, tenho amigos virtuais, familiares que falam inglês, faço uso do idioma em jogos);
- () Tenho um contato considerável (assisto séries legendadas, leio livros curtos, consigo entender algumas frases em inglês)
- () Tenho pouco contato com o idioma, porém interesse-me pela aprendizagem.

Sobre o primeiro questionamento, vislumbrei a oportunidade de perceber qual a relação até então estabelecida com o idioma. Nesta primeira análise, mesmo sem ainda ter visto as respostas dos alunos, parti do princípio que, como os estudantes em questão demonstraram interesse em participar da oficina, algum tipo de afinidade ou interesse com a língua inglesa eles teriam, portanto, as alternativas consideraram essa pressuposição. Vejamos então os quantitativos da primeira análise.

Gráfico 1- Quadro de aproximação com a LI



Fonte: :Dados da pesquisadora

A primeira pressuposição sobre o contato dos alunos com a língua inglesa fora nula. Pelo fato de a cidade de Rio do Antônio ser pequena e muitos residentes terem parentes que migraram para outros países em busca de emprego, estimei que algum dos alunos tivesse algum laço de parentesco, ou mesmo mantivesse algum contato com amigos virtuais. Desta forma, as duas últimas alternativas, acentuaram o grau de interesse dos alunos sobre o aprendizado de língua inglesa ao ponto em que 2 alunos responderam ter um contato considerável e 4 deles revelaram o pouco contato, mas apesar disso, apresentam interesse.

O questionário *sondagem* oportunizou a percepção sobre as primeiras impressões sobre o contato dos alunos com a língua inglesa. Acredito ser fundamental essa primeira sondagem para entender a relação dos alunos com a língua e traçar os próximos passos da Oficina, levando em consideração esses conhecimentos prévios.

Nessa direção, coaduno com os postulados de Krashen (1982) que defende que qualquer aprendizagem atravessa certo filtro afetivo. Este pode desencadear uma espécie de bloqueio que causa rupturas no processo de troca e assimilação dos novos conhecimentos na língua alvo. Neste sentido, não podemos furtar a interpretação de que compreender tais filtros, permite que o docente invista em estímulos que torne o aprendizado mais próximo e significativo.

Para prosseguir com a análise, avisto a relevância de reconhecer também o olhar de significância do inglês na vida dos participantes da pesquisa. Mas vale lembrar antes disso, que não há como negar que, como relembra Perin (2005), que apesar de muitos alunos reconhecerem a importância do inglês, ainda tratam essa aprendizagem com desprezo ou indiferença, o que conflui com os discursos escolares sobre a não aprendizagem, que fazem parte de um grande ciclo de desastres no ensino de língua inglesa. Todavia, reiterando as intenções indagativas, sigamos:

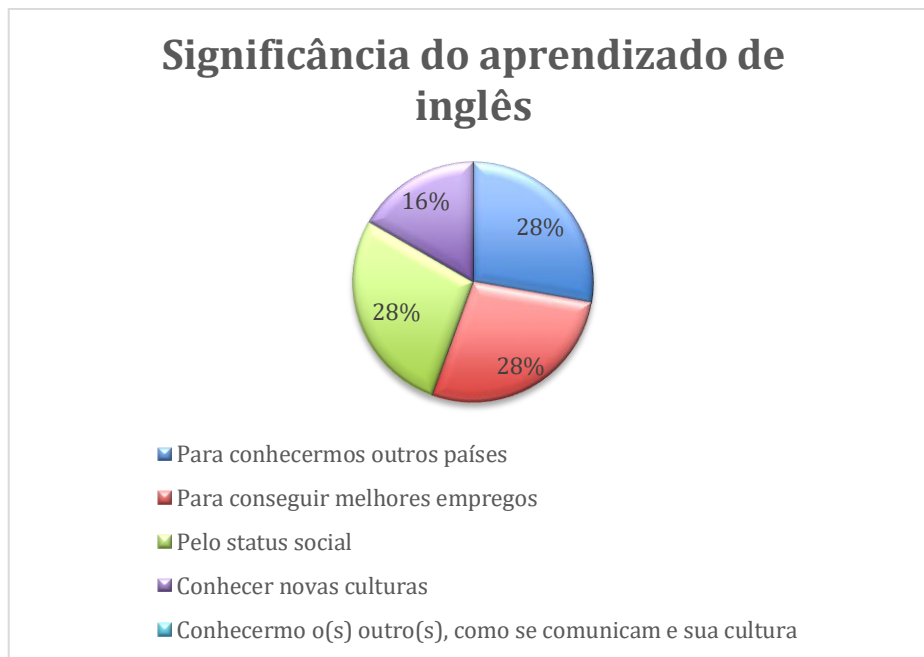
Excerto 2- Sobre a significância do aprendizado de inglês para sua vida, responda:

- () Aprender inglês é importante para conhecermos outros países;
- () Aprender inglês é essencial para conseguir melhores empregos;
- () Aprender inglês é relevante, pois nos confere um status social interessante;
- () Aprender inglês é uma possibilidade de conhecermos novas culturas, refletir criticamente sobre novos saberes.
- () Aprender inglês é uma possibilidade de conhecermos o(s) outro(s), ou seja, como e porque se comunicam de modos diferentes e como constroem suas culturas.

Sobre a indagação disposta, afirmo ser válido mencioná-la, principalmente à luz de diálogos teóricos a respeito do “Por que e para que” aprender inglês, distanciando-me, mas não muito, dos velhos e corriqueiros discursos “aprender inglês é bom para ter emprego bom”, tendo em vista que não é esse predicado que vai garantir sucesso financeiro.

Tampouco o velho “aprender inglês, pois um dia quero viajar”, apesar da premissa ser instigante, talvez só esse motivo, principalmente explicitado em sala de aula, onde as realidades são tão distantes que muitas vezes impedem o aluno de pensar além da fronteira da sua cidade, quiçá estado, não são suficientemente significantes para outorgar a prevalência ou constância de uma aprendizagem. Pensando assim, ou contrapondo a esse pensamento, os informantes da pesquisa declaram que

Gráfico 2: A importância do aprendizado de inglês



Fonte: Dados da pesquisadora

Ao avistar o gráfico, percebe-se que um pensamento conflui nas entrelinhas das primeiras alternativas. Tanto a possibilidade de conhecer outros países, quando para conseguir melhores empregos e *status* social, atravessam a noção de comercialização da língua, que abrange, sabemos, uma discussão muito ampla e repleta de ramificações que possivelmente não darei conta de explanar.

Todavia, é compreensível que com a globalização, certas percepções sejam constantemente expressas, com mais latência, pelas mídias e plataformas de comunicação. Dentre elas, não se pode mascarar, retomo, a percepção de uma língua que exerce forte influência sob diversas frentes, principalmente a econômica. Imbricada em relações de poder, a língua inglesa pode ser enxergada como uma *commodity*, ao ponto em que “ela representa uma habilidade fundamental para a inserção do cidadão nas sociedades” (JORDÃO, 2004, p. 7).

Emergida ainda na noção de *commodity* apontada pela referida autora, reflito sobre sua indagação em relação à obrigatoriedade ou não, de ensinar língua inglesa para brasileiros. Ao afirmar que o inglês não é a chave para o sucesso e que ao ceder aos comandos de um poderio linguístico, estaríamos sendo coniventes com os que de fato detém tal *commodity*, Jordão (2004) avulta uma necessidade de repensar os discursos propagados a respeito dessa “obrigatoriedade” tão espinhafrada pelo mundo capitalista em que estamos inseridos.

No entanto, há de se discordar/concordando, com os anseios evidenciados acima. Vejo, na mesma direção dos pressupostos supracitados que é preciso ter real cautela no que se refere ao destaque da língua inglesa como substancial para se chegar a algum lugar, afinal, crenças e mitos atravessam aspirações de uma perspectiva local. Para onde vamos? Qual é o nosso objetivo? Questionamentos imbricados numa perspectiva singular que se entrelaça ou não com a noção de necessidade.

Tomando por base o que os alunos responderam nesta questão da pesquisa, não se pode negar que esses discursos chegam aos colabores por diversos meios. No entanto, mesmo sendo expandido na dimensão do neoliberalismo/capitalismo, tais postulados não se fazem suficientes ou instigantes o bastante para que o ensino de língua inglesa seja enxergado por uma perspectiva urgente, muito pelo contrário. O que se vê, é um ensino público que assola a aprendizagem de língua inglesa, mais uma vez, reitero, por diversos fatores que aparecem sutilmente nas reflexões deste trabalho e por vários outros aspectos que percorrem vagarosamente as reflexões sobre esse ensino.

Confronto à ideia do inglês “como um mal necessário”, ao ponto em que parto de uma experiência, que aludo mais à frente nesse estudo, e compreendo, a partir dela, que ao ponto em que o inglês é usado numa perspectiva colaborativa, como postula Moita Lopes (2003), tem-se a possibilidade de fazer e agir criticamente em favor também de uma vivência e aprendizagem cidadã mais democrática.

Há de se pensar, ainda sob as considerações do autor, que o inglês pode encurtar as distâncias entre grupos sociais e operar na dissolução das barreiras linguísticas projetadas pelos detentores da commodity. Aos que insistem em acreditar no ensino de língua inglesa como uma aprendizagem potente a ser fomentada, serve a asserção de Damianovic (2006), em que ratifica que o ensino de LI, por intermédio de seus professores, pode oferecer condições para que seus aprendizes saiam da marginalização linguística e possam engajar discursivamente na vida.

Nesse sentido, coaduno com a asserção da autora ao defender que por intermédio “do acesso e da reflexão sócio-histórico-cultural sobre os discursos em LI, o aprendiz iniciará seu empenho em tomar decisões, entendendo seu papel como colaborador sócio-histórico-cultural-cidadão disposto a agir, desconstruir e construir o mundo” (DAMIANOVIC, 2006, p.26).

Sob esta ótica, é possível avistar caminhos mais otimistas para a apreciação do inglês como possibilidade de conhecer os o(s) outro(s), e de como e porque se comunicam de modos diferentes e como constroem suas culturas aprender inglês é uma possibilidade de conhecermos o(s) outro(s), ou seja, como e porque se comunicam de modos diferentes e como constroem

suas culturas (MONTE MOR, 2013). Esta alternativa não elegida por nenhum aluno, mas acredito que mereça ser mencionada em meio aos apontamentos discutidos.

Como ainda há muito o que dizer sobre aprendizagem de LI e suas implicações e relações na vida dos estudantes, sigamos com as indagações do questionário e suas respectivas análises. Para tanto, a pergunta seguinte ocupa-se em localizar a contextualização nas aulas de língua inglesa do ensino regular. Parto do princípio de que a contextualização oportuniza a percepção do conhecimento mais perto do aluno e que este viés, pode auxiliar as aulas de língua inglesa no tocante de torná-la significativa a partir da realidade do aluno.

Excerto 3- As aulas de Língua Inglesa que você teve até hoje foram contextualizadas? (Levaram em consideração a sua faixa-etária, seus gostos, as diferentes culturas, o lugar onde você vive?)

Sim, um ano antes da pandemia, nós tivemos boas aulas de inglês. A professora trazia algumas atividades que eu não sei de onde saía tanta criatividade. Quando tínhamos alguma atividade com música, ela trazia exemplos da nossa época, mas dizia que a gente também tinha que conhecer as que “bombavam” na época dela. Sempre que falamos de comida, ela queria saber quais eram os pratos típicos das nossas famílias, porque ela dizia que toda família tinha histórias diferentes. (Siena)

Tivemos a sorte de ter uma professora nova na escola, essa agora dá muita “ousadia” para a gente. Ela fala demais, mas quer nos ouvir também. As que estão lá, já passaram da época de se aposentar, mas falam que se aposentar o salário vai reduzir muito, aí ficam lá, repetindo a mesma atividade em todas as turmas, todos os anos. (Vladmir)

Não. A professora que me dá aula é a mesma de sempre. Ela já chega na sala dizendo que está estressada. Nunca nem ouvi falar dessa palavra “contextualização”. A verdade é que a gente sempre troca atividades com a outra turma, porque são as mesmas. Sempre é para traduzir texto com aqueles dicionários velhos, e uma nota de atividade de pesquisa, que ela não explica, mas sempre dá boa nota. (Fábio)

A professora se importava bastante com essas coisas. Ela costuma nos ajudar a entender melhor sobre nossos gostos e sempre indicava jogos e séries. (Stark)

Gosto muito de leitura, a professora de inglês sabendo disso, disponibilizou vários links de histórias curtas para que eu pudesse treinar a leitura em inglês também. Ela sabe que eu leio muito horóscopo, as pessoas têm preconceito com astrologia, já a professora de inglês, ficava trazendo cards de horóscopo em inglês, dizendo que eu tinha que me aproximar do inglês por meio do que eu gostava. (Letícia)

Não vejo contextualização nas minhas aulas. Minha professora costumava passar antes da pandemia, o livro em todas as aulas, com aqueles exercícios que ninguém entendia, de um povo que a gente nem conhece, as imagens parecem comerciais de margarina, só que com pessoas que falam inglês, não vejo nada de muito útil. (Cora)

O referido questionamento traz o anseio da pesquisadora em buscar perceber, se um elemento muito discutido durante a graduação se fazia presente nas aulas de língua inglesa dos participantes da pesquisa. Ao tecer considerações sobre a contextualização, noto estar ao encontro de um ensino que busca se aproximar dos alunos, rompendo hierarquizações que tanto rotulam o docente como único detentor do saber.

O ensino contextualizado preocupa-se, segundo Melo e Urbanetz (2008), em estabelecer uma escuta sensível aos detalhes que circundam os alunos. Esta preocupação com as minúcias facilita, como menciona os autores, na compreensão singular de cada indivíduo, possibilitando assim, às aulas direcionarem-se e atentarem-se às especificidades mútuas.

Todavia, acredito que todas as problematizações aqui propostas atravessa percursos bifurcados. Uma estrada conhece uma realidade complexa; poucos recursos; desvalorização; carga horária reduzida; turmas numerosas e heterogêneas; poucos alunos interessados; e muitos que não vislumbram a significância do que está sendo ensinado; professores que não investem em formação continuada, despreparados, desmotivados, entre tantas outras questões que assolam a aprendizagem em questão.

No outro caminho temos teorizações, bastante bibliografia na área, que muitas vezes é aplicada por seus estudiosos no ensino público, mas que também ficam engavetadas, apenas refletidas nos bancos das universidades ou expostas em revistas digitais. Dito isso, acredito que não há uma linearidade sobre o assunto.

No entanto, ao ponto em que ouço os enunciados dos alunos na oficina sobre a contextualização, percebo que não é necessário fazer mágica, nem se desdobrar infinitamente para que essas realidades complexas sejam transformadas da noite para o dia. A práxis de “pequenos detalhes fazem a diferença”, nunca fez tanto sentido.

As respostas confluem no que tange à preocupação de uma das docentes em se inteirar dos desejos e interesses dos alunos para se reforçar a aprendizagem. Em síntese, o que mais despertara a atenção ao observar as devolutivas foram as impressões dos alunos quanto ao ato de ouvi-los, a atenção aos seus gostos musicais, o fomento à leitura e aprendizagem de língua inglesa a partir de indicações e disposições de links entre outros aspectos que, apesar de ser propostas/atitudes simples, conseguiu marcar os discentes de alguma forma.

A fala de Cora, em especial, traz considerações que destoam das demais e apresenta um grande potencial reflexivo acerca do livro didático, assim, nas linhas que seguem, darei destaque às reflexões oriundas da resposta da colaboradora em questão.

Sobre o livro didático de língua inglesa, não há como negar, que trata-se de um instrumento que muitas vezes se apresenta descontextualizado. Neste sentido, ao ponto em que muitos docentes utilizam-no, assim como menciona Cora, em todas as aulas, fica acentuada uma relação de dependência que muito pode custar aos envolvidos no processo de aprendizagem.

O primeiro critério a ser analisado é a ausência da criticidade, pois, ao ponto em que se depende do livro em todas as aulas, há maiores riscos de não se estar pensando criticamente sobre os assuntos pautados pelos livros, que muitas vezes são simplistas. É nesta perspectiva que a expressão “comercial de margarina” exposta por Cora, denota uma percepção de que as representações em destaque nos livros tendem a fornecer uma percepção única, pessoas brancas, aparentemente bem-sucedidas que traduzem a imagem hegemônica de um povo.

Nessa direção, Ferreira (2014) ao refletir sobre o racismo cordial no livro didático, aborda que negros são representados apenas como preenchimento de um quadro de diversidade, mas não atuantes efetivamente nas situações expostas. Tal evidência confirma as preocupações de Andrade e Nascimento (2017) ao assinalarem que tal instrumento reproduz identidades sociais de classes mais favorecidas, por sua vez, também não negras.

Diante de tais asserções, é possível inferir que a ideia ainda predominante sobre um falante de língua inglesa, branco, nativo, bem-sucedido, que estamparia, com toda a certeza o “comercial de margarina” descrito por Cora. Sob essa visão, é possível afirmar que a presença dos estereótipos nos livros didáticos, podem promover “a exclusão, a cristalização do outro em funções e papéis estigmatizados pela sociedade, a auto rejeição e a baixa autoestima, que dificultam a organização política do grupo estigmatizado” (SILVA, 2005, p. 24).

Sob a face do diálogo até aqui instituído, encara-se como ensino contextualizado na perspectiva em que o docente se preocupa em fornecer instâncias reflexivas para que o aluno possa não somente aprender uma língua, mas interagir com multiculturalidade presente nesta, bem como consegue situar o estudante no tempo e espaço em torno dessa aprendizagem. No intento de darmos mais um passo em direção às reflexões do questionário disposto, sigo buscando perceber, o que os alunos gostariam de apontar como sugestão para ser inserido nas aulas de língua inglesa do ensino regular em que eles estudam.

Excerto 4- O que você gostaria de ver de diferente nas aulas de Língua Inglesa na sua escola?

Eu gostaria de aprender inglês na escola que nem nos cursos de idioma! Fazer as atividades que eles fazem lá, pois eles conseguem aprender. (Siena)

Gostaria de ver mais filmes, de ouvir a professora falando inglês fazendo a gente falar também. (Fábio)

Eu gosto muito de jogos. Gostaria de ver mais jogos, algo que fosse diferente de fazer as atividades do livro e fazer prova. (Letícia)

A aspiração de Siena sobre o desejo de aprender inglês como em cursos de idioma deixa evidente a discrepância, notada por ela, entre aulas do ensino regular de uma escola pública e o ensino de um curso de idioma. Apesar de acreditar que a aluna nunca vivenciou experiências de um curso de idioma, tendo em vista o conhecimento particular da pesquisadora sobre os alunos da oficina, acredito que ela esteja amparada por considerações de pessoas próximas como familiares de outras cidades que têm a possibilidade de estar em um curso de línguas.

Rio do Antônio é uma cidade de aproximadamente 15. 448 habitantes segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE⁴. Ademais, está dividida entre distrito e município e ambos não têm cursos de idioma. Por se tratar de uma cidade interiorana com poder aquisitivo reduzido, as perspectivas para a aprendizagem acabam sendo também estereotipadas, imbuindo muitas vezes, a noção de que uma segunda língua não seria importante nesse contexto social.

Reforçando esta questão Almeida Filho (2007, p.28) assevera que, no Brasil, principalmente em localidades mais isoladas e pobres, é comum “recebermos nas nossas aulas de LE- Língua Estrangeira, alunos que nunca tiveram qualquer contato direto com outra língua e muito menos com a experiência formal de aprender um outro idioma”. Em consonância com o autor, esses alunos muitas vezes são os primeiros de sua família a ter qualquer experiência educacional letrada com o idioma. Sob essa afirmação, não há como negar que a língua de maior poderio e prestígio econômico do momento marginaliza quem não acompanha economicamente o “bonde da história”.

Não se pode esquecer também, na mesma direção de tais reflexões, que apesar da estudante aspirar que as aulas de inglês da escola pública fossem parecidas com as das instituições particulares de idioma, há de se destacar a falta de clareza quanto aos objetivos da escola regular em detrimento da de idiomas. Pois, como reforça Monte Mór e Souza (2016), tratam-se de instituições com finalidades diferenciadas, haja vista que

⁴ <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ba/rio-do-antonio.html>

Observa-se a citada falta de clareza quando a escola regular tende a concentrar-se no ensino apenas linguístico ou instrumental da Língua Estrangeira (desconsiderando outros objetivos, como os educacionais e os culturais). Esse foco retrata uma concepção de educação que concentra mais esforços na disciplina/conteúdo que propõe ensinar (no caso, um idioma, como se esse pudesse ser aprendido isoladamente de seus valores sociais, culturais, políticos e ideológicos) do que nos aprendizes e na formação desses. A concentração em tais objetivos pode gerar indefinições (e comparações) sobre o que caracteriza o aprendizado dessa disciplina no currículo escolar e sobre a justificativa desse no referido contexto. (MONTE MÓR; SOUZA, 2006, p. 90)

O anseio da estudante dialoga também com as proposições de Paiva (2003) que ratifica que as políticas educacionais nunca asseguraram uma inserção do idioma com qualidade nas escolas públicas. E neste sentido, a referida autora recorda que em busca dessa qualidade não encontrada nas escolas regulares, as classes privilegiadas optam por escolas de línguas ou professores particulares, enquanto isso, os menos favorecidos, segundo a autora, continuam à margem do conhecimento.

Contrários à marginalização do ensino supracitado, ao perceber as inferências de Fábio, comungo com a percepção de Moran *et al.* (2012) que defende que cada sujeito aprende movido por interesse ou por necessidade. Entendo que a palavra necessidade talvez não se aplique ao contexto de aprendizagem. Todavia, avisto, por meio do desejo do colaborador em ver filmes aliados às instâncias de aprendizagem de língua inglesa, uma possibilidade de fomento, que possivelmente seja pouco explorada na escola em questão.

Distanciando-me, mas ainda em terra firme, sobre as reflexões em torno das inovações das práticas pedagógicas, noto que, muito comumente os alunos mencionam projeções simples para o aprendizado supracitado. Fábio, ao destacar a possibilidade de utilização de filme, faz-me mais uma vez recobrar a pertinência da contextualização, das práticas multiletradas que inserem o aluno no contexto de aprendizagem e escuta-o, entendendo como agente transformador do seu processo de aprender.

No entanto, reitero, apesar das dificuldades e desafios no ensino de língua inglesa nas escolas públicas, porque não ousar/possibilitar/desenvolver aulas temáticas, seções de minicinema, tendo em vista que tal artifício pode desencadear uma leitura crítica de mundo além de denunciar demandas sociais políticas, econômicas, ambientais, bem como provocar no imaginário dos estudantes, ressonâncias significativas no encontro/confronto de valores, crenças, culturas, como defende Napolitano (2003).

Sobre o enunciado de Letícia, retomo a pertinência de se conhecer o aluno a fim de introduzir nas aulas, possibilidades de aprendizagem que estejam embasadas por seus gostos e desejos. No que tange à utilização dos jogos, convém mencionar que, de acordo com Kishimoto

(1994), estes potencializam a exploração e construção do conhecimento devido à motivação interna que é oriunda no universo lúdico. Acredito que há também a necessidade de se ter a devida cautela com a inserção dos jogos é preciso deixar evidenciar objetivos, e fazê-los ser entendidos como parte preponderante desse processo mais flexível e dinâmico. De certo que nem todas as atividades surtirão o efeito almejado, tampouco são elas que garantirão o sucesso na aprendizagem de uma segunda língua, no entanto, a possibilidade de valer-se delas como instrumentos que aproximem o aluno do referido ensino e amenizem a antipatia ou menosprezo com a disciplina, já será um ganho a ser considerado.

Compreendendo ser de grande valia dar continuidade nas exposições das provocações discursivas dos participantes da pesquisa, continuo as considerações, trazendo as derradeiras asserções de Cora, Stark e Vladimir sobre o questionamento pautado.

Seria bom podermos ter aula de inglês fora, aprendendo algo em outra escola, outra cidade ou estado igual nos filmes que tem intercâmbio, só que faríamos aqui no Brasil mesmo, já que não temos condições. (Cora)

Utilizando comidas. Nunca tivemos uma aula sobre comidas, sobre alimentos. (Stark)

Filmes, música, brincadeiras, porque quando a aula é muito séria, as vezes os a gente até dorme. (Vladimir)

Em face ao ensino idealizado por Cora, repenso no quão é proveitoso estabelecer uma escuta sensível aos anseios dos alunos. A significativa ideia de intercâmbio numa perspectiva não muito distante, destaca a percepção crítica da estudante sobre o assunto. No entanto, sua promissora ideia esbarra nos conflitos de poder aquisitivo tanto das escolas, quanto dos próprios alunos, que, conhecendo a realidade socioeconômica, de modo geral, dos estudantes da escola, posso afirmar que seria uma possibilidade bastante difícil de colocar em prática.

Todavia, há de se admitir que a menção de Cora faz total sentido quando lembramos que “o verdadeiro propósito do ensino de línguas estrangeiras é formar indivíduos capazes de interagir com pessoas de outras culturas e modos de pensar e agir. Significa transformar-se em cidadãos do mundo” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 70).

Quando menciona a aula sobre comida, Stark evoca a percepção, mais uma vez, de práticas simples que podem fomentar o interesse e aliar a contextualização do assunto a ser compartilhado em sala de aula. A possibilidade por ele descrita alimenta a noção de que pode-se a partir de tal abordagem, explorar vocabulários, trabalhar aspectos culturais-regionais como comidas típicas, em síntese, há diversos caminhos, que podem ser orientados pela proposta do aluno.

Já a sincera afirmação de Vladmir, retoma a percepção desse universo lúdico tão criticado, principalmente por docentes que exercem sua função há muitos anos. Penso que a ludicidade permeia um campo poroso das más interpretações, afinal “se está brincando, não se está aprendendo”, falácia que confronto, apesar de ser comumente defendida. Neste sentido, vale dizer que a ludicidade é portadora de interesse intrínseco, são propostas que exercitam o físico ou mental, ou os dois simultaneamente, acionam e ativam as funções psiconeurológicas e as operações mentais e estimula o pensamento, como ratifica Teixeira (1995).

O lúdico hodierno seja talvez menos visto por uma ótica de aprendizagem, mas de fuga da disciplina, pois não há como negar que apesar da Base Nacional Comum Curricular pregar a importância de crianças e jovens atuantes, que exerçam seu papel de cidadão crítico e reflexivo dentro e fora da sala de aula, contrariamente, o que se espera de uma classe, principalmente nas escolas públicas, são turmas que deixem o silêncio imperar para satisfação dos professores e gestores.

Acredito que toda assertiva é uma provocação e todo enunciado é gerado e fomentado por experiências reais, portanto não destaco aqui verdades absolutas, trago percepções de uma docente dos últimos anos que passou por escolas e cidades diferentes e que fundamentou as visões que expressei. Arrisco então a dizer que apesar da banalização, os que ainda tentam trazer a ludicidade, numa perspectiva crítica, para sala de aula, é, com toda certeza, um ser persistente e vale ser considerado como diferenciador desse emaranhado de insucessos. Há de se compreender, portanto que “as atividades lúdicas são excitantes, mas também requerem um esforço voluntário” (TEIXEIRA, p. 23, 1995).

Em face às considerações até então tecidas, acredito que estamos galgando um percurso teórico que me parece constantemente aludido. As problematizações não trazem grandes surpresas até então, em contrapartida, o processo de escuta é sempre um artifício interessante, principalmente quando as percepções são aludidas e refletidas numa perspectiva real, em que o aluno expressa-se transmitindo as aflições e anseios verdadeiramente ligadas ao processo de sua aprendizagem. Frente ao inesperado, o questionamento seguinte oportunizou a descoberta que faz com que este trabalho seja ainda mais direcionado e dedicado ao olhar do aluno. As respostas obtidas denunciam um fato já mencionado anteriormente neste trabalho. Neste sentido, a indagação abaixo é componente revelador de um processo de descaso e (des)governo durante a pandemia.

Excerto 5- Como tem sido as aulas de língua inglesa durante a pandemia?

- Difíceis pela ausência de interação
- O conteúdo tornou-se mais complexo fora da sala de aula
- Estou com dificuldade por conta das atividades remotas
- Similar às aulas presenciais
- Outra resposta

Até o momento de receber as devolutivas do questionário em questão, a única informação que a pesquisadora tivera sobre as aulas de língua inglesa na escola fora em relação ao seu súbito rompimento de contrato por parte do governo do Estado. Como já mencionado, nesta época, o estado rompeu com alguns contratos de serviço temporário, alegando não ser oportuno “gastar dinheiro com professores contratados na modalidade remota” palavras ditas pela direção, que reportou os enunciados do Núcleo Territorial responsável.

Neste caso em específico, não farei uso de gráficos, pois as respostas confluíram. Os alunos marcaram a opção “outra resposta” e dispuseram-se a relatar o caso. Assim, foi sabido que desde que a professora contratada saíra, nenhum outro professor tomou o posto. Em aula, buscando entender melhor a situação, foi descoberto que outros professores deixaram a escola da mesma forma. Os estudantes relataram que, apesar de haver outra professora que lecionara também língua inglesa na escola, mesmo não sendo sua área de formação, esta acabou sendo obrigada a cobrir outras lacunas, o que revelou, de maneira ainda mais latente, a ausência do professor e da disciplina de língua inglesa.

Na linha temporal que venho destacando, não há como negar, como coaduna Batista e Porto (2005), que o ensino de língua inglesa no Brasil atravessa o descaso pela legislação de ensino e pelas escolas. Entre optativa e obrigatória, o referido componente curricular desestrutura-se constantemente à mercê das reformas curriculares que também escancaram essa (des)obrigatoriedade com o estudo mais efetivo e eficaz da língua.

Penso que esta oscilação fomenta o processo de descaso. Possivelmente a noção de obrigatoriedade traga ressonâncias impositivas que não são de proveito para nenhum componente curricular, todavia, do mesmo modo, perceber uma disciplina em eterna “corda bamba” não agrega muito no que tange à noção de pertinência ou significância desse aprendizado para os estudantes.

É prudente destacar que apesar da quantidade dos encontros, e das inúmeras instâncias de aprendizagem oportunizadas pelas aulas da Oficina, este trabalho faz alguns recortes, que se

relacionam à temática proposta e que acredito ser imperioso destacar à luz das considerações que teci durante o percurso reflexivo. Não obstante, vejo que este trabalho transpõe os objetivos delimitados no início da proposta e atravessou a (des)construção perene dos envolvidos na pesquisa.

Sob a ótica dos (re)enquadres, o período pandêmico ofertou a possibilidade de vivenciar a dualidade entre o desejo de estarmos “*face to face*”⁵, e ao mesmo tempo preferir resguardar-se no intento de mantermo-nos vivos. Com essa percepção início as reflexões oriundas de um momento tão delicado, mas com uma infinidade de significados tão fortes e genuínos construídos a partir dos ajustamentos de vida.

A oficina remota fora planejada com o intento de perceber as transformações em um local socialmente marcado pelas riquezas de experiências educacionais, a escola. No entanto, devido a pandemia, como já mencionado no corpo deste texto, tive que repensar o lócus de estudo, optando, pelo caminho, até então possível e muito explorado no período supracitado, o ambiente cibernético.

Valendo-nos dos aplicativos de conversa, para até então chegar ao aplicativo de serviço de comunicação por vídeo, *Google meet*, o percurso de moldagem da oficina perpassou os processos de adaptação ao novo espaço interativo até torná-lo um ambiente propício às interações que se almejava estabelecer.

Atravessando as diversas indagações desse período turbulento, os participantes da pesquisa e a pesquisadora em questão, enfrentaram os remarques, as incertezas, o cansaço por parte dos alunos ao destacarem os amontoados de atividades, entre tantas outras situações que atravessamos e que requereram muito vigor por parte dos envolvidos.

Acredito, mediante os objetivos desse estudo, ser significativo primeiramente aludir o meio em que foi transitado as percepções durante o contexto histórico vivenciado. Neste sentido, percorro discursivamente os pressupostos em torno das novas tecnologias, indagando, influenciada pelos postulados de Freire, sobre as intenções que há por trás da propagação das novas tecnologias e a serviço de quem elas estão.

Por conseguinte, alinhavo a discussão exposta com as teorizações e (re)vozeo dos colaboradores a respeito dos desafios encontrados no período da pandemia, buscando entender

⁵ Expressão equivalente a “face a face” lembrada por um aluno durante as oficinas.

a influência desse contexto de aumento de uso das tecnologias e disparidades sociais reverberadas na aprendizagem dos informantes.

4.1 AS NOVAS TECNOLOGIAS ESTÃO A SERVIÇO DE QUEM?

Muito se discute sobre *de onde* surgiram as tecnologias. Segundo Cavalcante (2019), foi na revolução industrial que o mundo passou a perceber a expansão dos meios tecnológicos frente às invenções de maquinários e fontes alternativas de energia. Neste sentido, nos séculos XVIII e XIX, ocorreu a ampliação da substituição da energia animal pela inanimada, que com eficiência multiplicada passou “a acelerar a troca da capacidade humana por instrumentos mecânicos; e a descoberta e/ou melhoria de métodos de obtenção e elaboração de matérias primas” (DATHEIN, 2003, p.1).

Tem se tornado cada vez mais evidente que as Tecnologias de Informação e Comunicação, doravante TICs, tem exercido forte influência nas transformações sociais, como ratifica Castells (2019). Frente a essa asserção, convém lembrar que tal mecanismo tem enraizado-se em diversas áreas, provocando olhares ora idealizados, ora ilusórios, bem como também tem fomentado uma visão crítica sobre sua utilização e propagação. No entanto não se pode negar que

Como podemos deduzir, dificilmente nossa maneira atual de viver seria possível sem as tecnologias. Elas integram nosso cotidiano e já não sabemos viver sem fazer uso delas. Por outro lado, acostumamo-nos tanto com uma série enorme de produtos e equipamentos tecnológicos que os achamos quase naturais. Nem pensamos o quanto foi preciso de estudo e criação para que chegassem em nossas mãos (KENSKI, 2003, p. 19).

Sob este viés, a tecnologia é um bem/mal irremediável, principalmente em meio ao processo de expansão exponencial da globalização, vista como uma teoria ou ciência técnica que abarca conjuntos de conhecimentos aplicados pelos seres humanos para atingir fins específicos (SANDRONI, 1989). Tendo em vista que o referido recurso propagou-se e hoje assume grande parcela das evoluções sociais (comunicação, educação, cultura) econômicas entre outros, interesse-me por sua relação com a educação, precipuamente no que tange a sua utilização no período pandêmico.

Não há como negar que as tecnologias reformularam as relações entre alunos, professores e escola, bem como revolucionaram processos de construção de conhecimento e metodologias, abrindo espaço para novos diálogos sobre o assunto, como assevera Mercado

(1999). É nesse ponto, que entendo ser pertinente destacar aspectos relevantes frente às tecnologias no campo educacional.

Nesta perspectiva, quando reporto-me às tecnologias na educação, as primeiras percepções que saltam para esta escrita, é a problematização em torno do uso das TICs, no ambiente escolar. As reflexões em torno desse assunto, pauta-se prioritariamente sobre a ausência dos recursos tecnológicos. No entendimento de Moran (2004) as tecnologias tendem a preparar os alunos para que sejam empreendedores, inovadores, criativos e que tornem-se cidadãos mais éticos e justos.

Interessante que, com vistas aos objetivos acima tratados, as tecnologias acabam aparentando uma “receita milagrosa”, quando na verdade seu uso deve estar amparado por um processo crítico-reflexivo que não arrefeça nas visões superficiais do seu uso. É preciso assim, enxergar as intencionalidades que há por trás do uso das tecnologias na educação. A esse respeito, Freire (1984, p. 7) indaga “a máquina está a serviço de quem?”.

Não há, assim, como falar dos benefícios do uso das tecnologias na educação sem compreendermos as relações de poder e finalidades que subjazem desse mecanismo. É preciso atentar-se, portanto, pois como salienta o educador, a tecnologia pode ser instrumento do opressor, figura que detém poderio, para forjar manutenção da ordem que lhe for favorável. Sob esta ótica, as tecnologias têm a potencialidade de tornar-se constructo de manipulação sempre que utilizado de modo acrítico.

A segunda lembrança no tocante das TICs, é a sua expansão e a possibilidade de se pensar o ensino fora da sala de aula, por meio da modalidade da Educação a Distância- EaD, por exemplo. No que tange essa modalidade, recobro na mesma direção, dos preconceitos em relação ao ensino virtual. De acordo com Almeida Filho (2015), o preconceito em relação à modalidade a distância caracteriza-se pela resistência em relação aos novos recursos tecnológicos acrescidos às experiências de insucessos registrados na historiografia brasileira.

Vasconcelos (2002) corrobora com a visão de Almeida Filho (2015) ao endossar que o preconceito com a EaD deve-se também ao caráter de novidade, haja vista que as pessoas tendem a rejeitar o que não conhecem, estranhando o que não lhes é comum. Na mesma direção os referidos autores assumem que a EaD é uma opção válida, principalmente para os indivíduos que não possuem tempo necessário para estar presentes em uma sala de aula regular e precisam de flexibilidade nos horários.

Acredito que o sucesso ou insucesso de uma proposta está, na maioria das vezes, nas mãos dos seus envolvidos. No que tange os resultados, os estudantes que optam por tal modalidade podem apresentar bons resultados desde que estabeleçam um olhar crítico sob o

seu processo de construção de conhecimento. Ao ponto em que este ensino oportuniza o desenvolvimento da autonomia estudantil, não há como prever ou garantir que as propostas de aprendizagem serão estudadas de modo criterioso e eficaz, no entanto, reitero, vai recair sobre o estudante a necessidade de atentar-se ao seu processo de aprendizagem, haja vista que este optou por ele.

Há de se enxergar também as intenções de inclusão estudantil, todavia, a sociedade movida pelos preconceitos supracitados acaba fomentando a abertura do caminho contrário, e muitos alunos acabam sendo excluídos por estudarem nessa modalidade. Não pretendo aqui alargar as duas questões expostas acima, no entanto, acredito que ambos os aspectos podem nutrir a discussão a respeito das tecnologias, levando em consideração que são aspectos encontrados no seu cerne. Nessa direção, entendendo que a Educação a Distância também é um produto que atravessa a globalização e as TICs, reitero o questionamento de Freire e indago “a EaD está a serviço de quem?”.

Retomando as teorizações sobre as TICs, e também frente as noções de processos excludentes e inclusivos, Martins (2019) alerta para a distribuição desigual das tecnologias em sociedade, lembrando que além das diferenças de utilização desses recursos no ensino público e privado, ainda há imbuído nesse processo as dicotomias de diferença dentro do mesmo ensino, no caso, o público.

É possível avistar processos excludentes ao reportarmos-nos para a utilização das tecnologias durante as aulas remotas na pandemia. É, principalmente no ensino público que podemos avistar a desigualdade social de modo mais latente. Durante o contexto aclarado, enquanto alunos tinham acesso à internet, bem como a instrumentos tecnológicos para tentar dar segmento as aulas por meio das atividades remotas, outros alunos, muitos deles advindos de localidades sem cobertura para uso de internet, acabavam tendo que buscar atividades impressas nas escolas, arriscando-se em meio a severa crise sanitária instaurada.

Tal registro dá-se por meio do compartilhamento dos alunos ao reportarem sobre as situações vivenciadas no contexto pandêmico, que será discutido adiante neste texto. Nesta perspectiva convém assinalar que

A pandemia afetou de modo distinto professores e estudantes de diferentes níveis e faixas etárias, e por conseguinte muitas das assimetrias educacionais pré-existentes tenderam a se acentuar conforme as especificidades em função, tanto, da falta de trilhas de aprendizagem alternativas à distância, quanto, das lacunas de acessibilidade de professores e alunos a Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) para a promoção do Ensino a distância (EAD) (SENHORAS, 2020, p.132).

Em face ao exposto, é notório que a pandemia escancarou a desigualdade social em diversas frentes. Sob a esfera educacional, é possível perceber que a educação não acontece de igual modo para todos os estudantes o que ressalta um contexto de exclusão aludido pela crise sanitária, mas já pré-existente.

O período aclarado, em especial, atravessou e ainda atravessa a necessidade de um olhar empático e mais humano mediante as diversas situações que acometeu os sujeitos sociais. Foi preciso empatia para entender o processo de adaptação docente às tecnologias, bem como foi necessário também olhar para o aluno como sujeito que sofreu de igual modo com os agravos da crise, seja no âmbito familiar, ou pelo amontoado de atividades sem explicações prévias, fazendo uso das tecnologias de um modo diferente, consubstanciando m desnorteio de ambas as partes sem precedentes.

Em face à esta discussão, espera-se que com as experiências desta fase crítica, possa prover novas dimensões para o uso das tecnologias na educação, no intento que esta possa assumir um papel colaborativo e fomentador da difusão de conhecimento e democratização do saber, como ratificam Antunes e Neto (2020).

Com vistas às experiências desafiadoras emergidas na pandemia, seguimos as reflexões com a seção abaixo que se ocupará de destacar, na perspectiva dos estudantes, a quem nomeio de colabores, os principais desafios avistados por eles nesta crítica fase do ensino.

4.2 OS DESAFIOS DA PANDEMIA PELA ÓTICA DOS COLABORADORES DA PESQUISA

Como docente que presenciou os primeiros desafios em relação à tentativa de dar continuidade nas atividades educacionais no início da expansão da pandemia, tenho algumas impressões que acredito serem significativas à esta discussão. Primeiramente, saliento, que participei apenas dos 5 primeiros meses como docente em exercício escolar regular, tendo em vista a rescisão dos contratos de regime REDA- Regime Especial de Direito Administrativo, caráter emergencial, por parte do Governo do Estado da Bahia durante a pandemia, como já esclarecido no início das discursivizações deste trabalho.

Ademais, além de ter de reprogramar as oficinas que aconteceriam no decorrer da minha estadia enquanto docente na escola, tendo em vista a maior possibilidade de interação com os alunos e abrangência dos participantes da pesquisa, tive o abrupto rompimento de acompanhamento das atividades que estenderam-se online por alguns meses.

Frente ao período de compartilhamento de atividades remotas, os alunos mostram-se bastante exaustos e até receosos de embarcar em mais uma aventura cibernética. O cenário de cansaço pelo acúmulo de atividades e compartilhamento destas, repito, haja vista que os docentes ainda despreparados também não conseguiam sanar as dúvidas, acarretou um amontoado de incertezas que refratava a ideia de se estagnar o aprendizado, porém fomentava a percepção de se estar galgando pedagogicamente sem direção certa. Nesta perspectiva não há como negar que

A crise sanitária decorrente da pandemia da COVID-19 praticamente arremessou, para os ambientes virtuais de aprendizagem, as instituições de ensino e seus respectivos professores e estudantes em todo o globo, exigindo a implementação tempestiva e, por vezes, aligeirada, de programas de formação docente para o desenvolvimento das competências digitais dos professores. (SANTOS; SANTOS, 2021).

Frente à configuração temporária de vida dos estudantes, as aulas da oficina foram adaptadas às situações que iam agregando-se ao contexto pandêmico gradativamente. Apesar de os alunos demonstrarem certo receio inicialmente em participar da oficina de modo remoto, conforme já informado anteriormente, acredito que a ausência das aulas de inglês na escola tenha sido um fator influenciador para decidirem efetivar suas presenças.

Minha maior preocupação quando iniciamos os trabalhos na oficina foi a possibilidade de haver entraves quanto à conectividade dos aplicativos e a viabilidade das aulas nessa modalidade, haja vista que havia alunos da zona rural, e em certas localidades da cidade, a conexão cibernética acontece de modo muito precário por conta das antenas de transmissão. Tendo em vista as desigualdades sociais que permeiam a educação, preocupei-me em saber se todos os alunos teriam aparelhos de celular ou computadores, para que pudessemos dar prosseguimento à proposta.

Apesar do acesso limitado à internet não ter sido um dos principais desafios enfrentados nessa oficina, pude perceber na prática dos primeiros meses de pandemia no ensino regular, que tal aspecto fez sobressair as discrepâncias sociais que permeiam o ensino. O primeiro ano na escola em que trabalhava e que iria acontecer as oficinas atravessou os dois primeiros meses de incertezas com a pandemia criando grupos no *whatsapp*, dividindo turmas e seus respectivos professores para que, naquele espaço, pudessem ser anexadas as atividades, bem como, se tentasse sanar as dúvidas que fossem surgindo no mesmo aplicativo.

É certo que, como acentua Palú *et al.* (2020), a pandemia nos impôs o desafio de pensar a escola fora da escola. Confrontamos as inquietações sobre como dar continuidade ao ensino

em novos espaços. Os lugares e posições socialmente marcadas tornaram-se mutáveis e adaptáveis frente às demandas de readequação.

A busca pelas tentativas de segmento por meio remoto encontrou, no percurso, algumas dificuldades que, numa perspectiva local, gostaria de situar. Primeiramente, os alunos começaram a indagar sobre as devolutivas das atividades que recebiam. Preocupando-se, primeiramente em responder em tempo, todas os exercícios, com receio de “ser para a nota” como contou uma participante da oficina.

Nesse ínterim, os professores também apresentaram certa desordem quanto às devolutivas de acordo com relatos informais e com a minha experiência enquanto docente participadora até então desse processo. Além desses entraves de adaptação ao contexto social vivenciado, a Secretaria de Educação do Estado também não apontou, de imediato, possibilidades de prosseguimento, apenas comunicou que as interações deveriam acontecer, porém que não precisaria enviar correções das atividades dos alunos, nem fazer *lives* ou gravar vídeos, aspectos amplamente explorados com o início do ensino híbrido.

Recordo-me de no terceiro encontro virtual da oficina, alguns alunos manifestarem-se levantando algumas questões que estavam desagradando-lhes nesse processo/contexto de pandemia-e-educação. Acredito ser de grande valia observar, pela ótica dos alunos, os aspectos que, na opinião deles, apresentaram-se como mais desafiadores nessa fase. Desta forma, destaco a seguir as impressões sobre os desafios e entraves:

Eu não sei como será o fim do ano letivo, não estou entendendo muita coisa, estou ficando com dúvidas e nenhum professor soube responder quando teremos avaliações ou quando vão nos devolver as atividades corrigidas. Em casa, não tem como estudar direito! No meu quarto não tem porta, meu irmão faz muito barulho o dia todo. Não tem um lugar para estudar dentro de casa que eu me sinta como na escola, não consigo me concentrar. Minha mãe disse que como não teremos aula por agora, tenho que ajudar nas tarefas de casa, mal sobra tempo para responder aquele tanto de lista de exercício do professor de matemática. (Siena)

Agora com a pandemia, minha mãe trouxe meus avós para morar com a gente e meu irmão teve que vir dormir comigo no meu quarto. A gente briga demais, na verdade parece que todo mundo na minha casa briga demais. Eu tenho mais de 30 atividades sem fazer. Eu vou fazer para que? Não estou entendendo. Minha mãe disse que vai pagar um reforço, mas não adianta, pois ela não consegue deixar a gente sair de casa que disse que vamos pegar covid e morrer. (Fábio)

Eu nem estou estudando nada, professora, para te dizer a verdade. Quando tinha aula eu só cortava palma para o gado de manhã, agora, meu pai está me levando para trabalhar com ele todo santo dia. Ele disse que se não está tendo aula, que não tem por que eu ficar sentado em casa mexendo em caderno. (Vladmir)

Quando isso vai acabar, professora? Semana passada, a gente pegou covid, não consegui nem pegar naquele tanto de atividade que a escola passa. Na escola do meu irmão, os alunos da zona rural estão tendo que vir buscar as atividades impressas,

mas nem sempre eles conseguem vir, e nem sempre os professores deixam as atividades preparadas, tem gente que perde a viagem. (Stark)

Eu fico pensando na minha vizinha, ela não tem internet em casa, o celular dela é daquele que tem na casa de vó, sabe? Aquele pequenininho. Ela busca essas atividades na escola, e nem consegue ensinar a filha dela como fazer, e fica me pedindo ajuda para ler, pois nem o marido dela, nem ela, sabem como ensinar. Aqui em casa pai e mãe sabem o básico, mas também não entende nada quando eu vou perguntar alguma coisa. Eu falo que o Google é que virou o professor da gente. (Cora)

Eu estou com muita ansiedade. Fico roendo as unhas, e atividade só chegando. Minha mãe disse que é melhor que eu veja os vídeos e tente responder as atividades aos poucos. Ela perguntou à direção da escola se essas atividades vão valer nota, eles disseram que tem que fazer, mas não responderam à pergunta. (Letícia)

Esse (re)vozear traz considerações que encaro como fundantes de grandes discussões. Em poucos instantes de conversa, os alunos apontaram aspectos que refletem a face dos primeiros meses e quiçá ano, da relação estabelecida entre educação e pandemia na cidade. Em face aos desafios, é possível avistar as diversas discrepâncias sociais que pandemia escancarou.

O contexto pandêmico evocou a necessidade de se repensar o papel da escola na sociedade. Além de ser espaço socialmente marcado pelo encontro e acolhimento das diferenças, ambiente formador de cidadãos e possibilitador de novas perspectivas individuais e coletivas, a escola fez-se/faz-se como importante promovedor de igualdade social.

Ao focalizar as riquíssimas exposições de Siena, é possível constatar que a escola molda a nossa noção de aprendizagem ao ponto em que pensamos em um local pré-definido para se construir saberes. Ademais, ao ponto em que a colaboradora expõe sua dificuldade em dar prosseguimento aos estudos fora desse espaço, reforça-se a ideia de que a organização do ambiente físico, bem a disponibilidade de materiais educacionais é de fato significativa para que os estudantes interajam com o universo da compreensão, como salienta Yaegashi (2007).

Na mesma direção, a referida autora fortifica a noção de que a família compõe uma importante esfera do aprendizado humano e a ela, cabe garantir condições para que a educação se efetive e se prossiga.

Ao reportar-me à fala de Cora, recorro à Young (2007, p. 297) que fortalece as considerações pela aluna expostas, quando assevera que para estudantes de lares desfavorecidos “a participação ativa na escola pode ser a única oportunidade de adquirirem conhecimento poderoso e serem capazes de caminhar, ao menos intelectualmente, para além de suas circunstâncias locais e particulares”.

À luz dessas percepções, é possível identificar também, que as diversas realidades emergidas e fomentadas pelos acarretamentos da pandemia, descortinam as implicações das

relações familiares no aprendizado, haja vista que, normalmente se observa um aluno sob uma ótica singular, e acabamos esquecendo que somos reflexos de nossas interações.

Sabidamente que o processo educativo é marcado por altos e baixos, no entanto, o cenário pandêmico elevou essa percepção, como ratifica Lima (2020), para um novo patamar. Na mesma direção, o autor ratifica que “a compreensão inicial de um cenário confuso, vai dando lugar ao exercício de tentativa de construção de sentido, na medida do possível” (LIMA, 2020, p. 264).

Em face aos aspectos elencados, vale dizer que, diante dos diversos entraves e desafios encontrados desde o início da pandemia, os estudantes têm (re)existido bravamente e buscado atravessar esse período que ainda é preocupante nos dias correntes, final do ano de 2022, dois anos após o início de disseminação do vírus.

É certo que, com a pandemia, a educação enfrentou a necessidade de repensar percursos de um ensino, que apesar de pregado como democrático, desvela ainda, carências que vão ao encontro das disparidades sociais, que estão enraizadas num processo fecundo de instauração capitalista.

Não há ainda como dimensionar os prejuízos desse processo de enfrentamento da Covid-19 para a educação. No entanto, ao ponto em que lançamos uma escuta sensível às vozes que tanto precisam expressar suas incertezas e inseguranças frente a essa fase, já é possível inferir que os danos existem. E não só pela ausência de interação, mas também pelos acarretamentos da pandemia que atravessam desigualdades, questões emocionais, relações familiares, entre tantos outros fatores, que faz-nos ter certeza de que a prática docente deverá levar em consideração tais aspectos, no processo de readaptação educacional.

4.3 RETOMANDO O (RE)VOZEAR DOS COLABORADORES SOBRE A AUSÊNCIA DAS AULAS DE INGLÊS NA ESCOLA: 1 ANO DEPOIS

No início desse trabalho, quando mencionei a dispensa das aulas de inglês da escola em que trabalhava, primeiro espaço pensado como lócus da oficina abordada, os participantes desse estudo, destacaram que, até então, a escola não tinha dado nenhum posicionamento sobre a ausência das aulas de inglês.

Com o passar dos meses, em momentos de interações despreziosas, questionava os alunos sobre a retomada das aulas. Ansiei por algum tempo que eles correlacionassem os

assuntos que tratávamos com as aulas na escola regular, mas as esperanças de que isso acontecesse frustram-se com as negativas sobre a retomada da disciplina.

A situação em questão fez-me reconhecer o desejo em discutir brevemente aqui as impressões do ensino de inglês na escola pública a partir das vivências desta pesquisadora embasadas pelas literaturas da área.

Ao pensar no ensino de língua inglesa nas escolas públicas, rememoro os discursos de desprestígio da disciplina nas instituições onde lecionei. Desde a fala de alguns professores, até o momento de dar voz aos educadores da língua nos momentos interativos dos docentes, a exemplo do conselho de classe aos finais do ano, pude perceber que há certo silenciamento quando se trata de componentes curriculares pormenorizados, como o inglês. Tal percepção talvez tenha sofrido influência da situação da docente, enquanto professora contratada, que muitas vezes tem seu papel secundarizado na escola em detrimento do profissional efetivo.

No entanto, avisto que mesmo em outros casos, quando o educador trabalha por muitos anos na instituição, se este leciona uma disciplina como inglês, acaba sofrendo com a visão pessimista do ensino, assim, essa adversidade é evidenciada em estagnação da prática pedagógica.

Com vistas a essa reflexão, trago, primeiramente os postulados de Leffa (2011) que afirma que o insucesso da aprendizagem de língua inglesa é culpabilizado à luz de três aspectos: governo, professor e aluno. A culpa recai sobre o primeiro elemento ao ponto em que, segundo o autor, este não oferece condições para que o ensino de inglês aconteça numa perspectiva satisfatória, seja pela carga horária, que tornou-se ainda mais diminuta frente às reformas do ensino médio, vale acrescentar, bem como pela ausência de materiais para os alunos ou descontinuidade do currículo.

Já o professor, diante das focalizações do referido autor, torna-se um “bode expiatório”, por possuir diploma na área, no entanto, desconhece a língua que ensina. O que assim, refuta os pressupostos de Nóvoa (1992) com a visão do docente como profissional reflexivo, autônomo e responsável por sua formação, haja vista que a crítica metafórica de Leffa retoma as discussões sobre a ausência de uma formação crítica e continuada para que o profissional espinafrado seja espelho de sua investidura.

Ao tratar do aluno, as ácidas, porém *mui* realistas asserções de Leffa (2011) avultam as percepções que muitos de nós gostaríamos de, em processo de catarse literária, externar, porém não o fazemos com receio das incompreensões que podem surgir por meio de tal feito. Mas retomando o que o autor ressalta sobre o alunado nas aulas de língua inglesa, assevera-se que muitos docentes deparam-se com estudantes que estão no espaço escolar sem perspectivas para

o seu processo de aprendizagem, preocupando-se, resumidamente com notas e concluir o ano letivo.

Esse mesmo alunado, que costuma preencher as instituições principalmente públicas, encara o estudo da língua como insignificante, o que evoca em nós, enquanto docentes, a necessidade de apontar caminhos significativos para essa aprendizagem. É nesse ponto que, reitero, as práticas pedagógicas de multiletramentos podem contribuir para a reflexão e instituição de posicionamentos mais otimistas, tendo em vista a ótica plural que abarca essa abordagem e as possibilidades que ela apresenta para viabilizar percepções menos dolorosas do ensino de língua inglesa em escolas públicas.

Um ano depois, como previsto nesse tópico, busquei também re(voze)ar as impressões dos alunos sobre a ausência sentida, ou não, pela interrupção da disciplina de língua inglesa na escola estadual em que eles estudavam. Penso ser conveniente tornar claro aqui a temporalidade que atravessa esse estudo.

Julho do ano de 2020, quando as atividades escolares já ambientavam-se frente aos reajustes cibernéticos do contexto pandêmico, iniciei as oficinas via Google meet. O referido instrumento suscitador das reflexões aqui expostas, teve a duração de seis meses. No entanto, vale ressaltar que não foram 6 meses corridos.

No ano de 2020, tivemos encontros virtuais por 3 meses. Apesar de haver o desejo de conduzir as oficinas no ano em questão até novembro, ou dezembro, percebi a ansiedade e dificuldade dos alunos em conciliar o acúmulo de atividades na plataforma sugerida pela escola, e assim, dispus-me a dar um intervalo às nossas interações e deixá-los terminar o ano com menos afazeres.

No ano seguinte, não foi diferente, as aulas ainda mantinham-se na modalidade remota e os colaboradores das oficinas ressaltavam suas dificuldades escolares, principalmente pelo fato de no ano em questão, não haver aula de língua inglesa na escola em que estudavam. Posto isso, apesar de estarmos em constante interação, concordamos com a possibilidade de fazer mais três meses de encontros das oficinas quando a situação pandêmica tivesse mais amena. Assim, nos mês de julho retomamos as oficinas que duraram 3 meses. Por isso, destaco as impressões que seguem neste trabalho, 1 ano depois.

Diante do exposto, vale retomar os percursos vivenciados nesse processo. Neste sentido, acredito ser propício salientar que solicitei aos colaboradores que compartilhassem suas impressões individuais sobre a ausência da disciplina nesse período. Saliento, nessa direção, que não foi feito nenhum questionamento específico, na verdade, a intenção do momento de

interação direcionada, era estabelecer um diálogo sobre o assunto e observar o que eles gostariam de externar. Nesse sentido, as vozes ecoadas ressaltaram que

Não pensei que a aula de inglês fosse demorar tanto para voltar. E fiquei mais chateado porque preencheram o espaço das duas únicas aulas, com Português. Íamos para o google meet ter aulas com a professora que nem sabia mexer no aplicativo, sempre que ia passar um slide, ela nos pedia ajuda. Ninguém nunca sabia o que responder sobre o assunto. Quando fechou a primeira unidade, perguntamos sobre as aulas e nos disseram que não ia ter aula de inglês “tão cedo”, pois o estado não iria contratar um professor para dar aulas online. Eu senti falta das aulas, já que nela e em educação física, fazíamos algo diferente, ouvíamos uma musiquinha, sempre tinha uma novidade. (Fábio)

Falei para minha mãe sobre a falta da aula de inglês na escola. Ela sempre diz que é uma disciplina importante e que se tivesse condições me matricularia numa escola de idiomas. O diretor disse a ela que não sabia quando as aulas de inglês voltariam, pois mesmo que as aulas presenciais voltassem, demoraria um pouco até contratar alguém novamente. Achei estranho eles repetirem a nota de Português no histórico, como concluí esse ano, vi que eles repetiram a nota sem ao menos nos avisar, em inglês eu tinha notas mais altas. (Vladmir)

Quando passaram seis meses, fiquei perguntando aos professores se as aulas de inglês não voltariam. Eu pensei “menos uma”, mas depois eu acabei sentindo falta e senti como se não se importassem muito com a gente. Se a matéria está lá era para ser dada. Por que ficamos sem a as aulas? Ninguém soube responder. (Stark)

Faz-se oportuno salientar, diante das considerações dispostas, aspectos que considero de grande valia para esta discussão. A priori, a partir da discursivização de Fábio, retomo as reflexões em torno da relação dos professores com as tecnologias na educação. As dificuldades sobre o manuseio do aplicativo ressaltado por Fábio, remete aos estudos feitos pelo Instituto Península em 2020, que revelou que 86% dos professores da Educação Básica afirmaram sentir-se despreparados para atuarem nos ambientes virtuais de aprendizagem, assim, “corre-se o risco de tornar o Ensino On-line uma mera e equivocada transposição didática do presencial para o virtual”. (SANTO; SANTOS, 2021, p.3).

Sobre o caráter de novidade citado ainda pelo primeiro colaborador, entendo ser substancial destacar alguns pontos. A princípio, ao longo da jornada acadêmica na graduação, percebi que muitos licenciandos interessavam-se por fomentar pesquisas em torno de como tornar o ensino de LI nas escolas públicas, mais interessante, usavam muito na época a palavra motivação. Contrariamente, sempre que algum estudante revelava que tinha intento de pesquisar sobre temáticas afins, os professores destacavam que se tratava de temas muito espinafrados, que “jogos e músicas não resolvem os problemas do ensino de língua inglesa”. Logo as tentativas de estabelecer diálogos sobre os assuntos frustravam-se, dando lugar a estudos de outras temáticas que os estudantes não sentiam-se “motivados” a dar segmento.

Reporto-me a tal questão por perceber que, muito se discute sobre a relevância de mostrar a significância do aprendizado de LI, bem como muitas pesquisas são pautadas na área destacando metodologias e abordagens dentro desse ensino. No entanto, as práticas pedagógicas, tão carecidas de repensar diário e de assumir certa flexibilidade frente a noção de ensinar e aprender, acabam, muitas vezes, assumindo um caráter robusto, delineado e previsível que deixa de levar em consideração, possibilidades que muitas vezes são simples, mas obtém ainda algum resultado.

Com a percepção de Fábio, também amparada pelos anos de trabalho dentro das escolas públicas frente à disciplina de língua inglesa, endosso os postulados de Braga (2012, p.6) ao assumir que “as inovações e os aprimoramentos tecnológicos tornam a aprendizagem de línguas estrangeiras estimulante e democratizante”.

Sobre os apontamentos de Vladimir e Stark, é possível perceber que a escola atravessou e atravessa a pandemia aos moldes do (re)enquadre diário. Muito custoso foi aos alunos o primeiro ano de pandemia, principalmente no que se refere os ditames de um governo confuso e omissivo. A escola em questão claramente apenas seguiu os comandos do governo estadual, ficando refém das (in)decisões de seus secretários. A visão subjacente ao descaso frente à disciplina de língua inglesa refrata a constante percepção de que há componentes curriculares privilegiados ou considerados como mais importantes, e fortifica, o discurso de marginalização desse ensino. Dando prosseguimento às exposições discursivas dos alunos, ainda sobre a situação citada, vale acrescentar

Ficamos um ano sem as aulas de inglês. Achei que como o professor de português ficou com algumas aulas pelo google meet, que ele tentaria passar alguma coisa de inglês, mas nem assim. Ele também não sabia, não era culpa dele. Só que alguém deveria ter feito algo. Falei com meu pai, ele é mais rigoroso, pedi para que ele ligasse na escola para ver o que eles diriam, mas ele disse que eu não precisava preocupar com inglês, que eu não ia viajar para fora, nem muito menos tinha com quem conversar em inglês. Só lembrei da professora na sala quando alguém falava algo parecido, reclamava bastante. (Siena)

Eu sempre gostei de inglês, pois eu jogo muito, sempre tem frases em inglês. Na escola, eu já aprendi muita coisa, porque quando passava algo que eu não entendia, eu ia estudar em casa, ficava vendo vídeos, procurava saber o que era, eu sou muito curiosa. Aí, com esse ano todo sem essas aulas, e com todo mundo muito perturbado com a covid, parece que a falta da disciplina passou despercebida e ninguém fez nada. Não sei se eles não fizeram porque achoaram que não era importante fazer, ou porque não tinham o que fazer mesmo. Outra coisa que me marcou foi a depressão de uma das professoras de português da escola. Ela iria nos dar aula de português no lugar de língua inglesa, mas ela acabou adoecendo na pandemia, aí o horário ficou duas vezes vago por muito tempo. (Cora)

As asserções de Siena confluem com a falácia da ineficiência do ensino de língua inglesa. O repetitivo enunciado “não sairei do Brasil, para que eu vou aprender inglês?”, é um dos clichês mais ouvidos por professores de LI de escolas públicas, principalmente por aqueles alunos que, desacreditados do aprendizado, parecem enfatizar a frase de modo que eles perpetuem a crença e assegurem que ela convença mais e mais estudantes. Por esse prisma, vale aludir que

O discurso de ineficiência do ensino de inglês na escola pública é incessantemente entoado por um conjunto de vozes: falam professores, falam alunos, falam pais, falam diretores e coordenadores, atores sociais continuamente assediados pela mídia mediante propagandas de escolas de idiomas, que reivindicam para si os métodos mais modernos, os professores mais capacitados e a garantia do domínio do inglês no menor tempo possível (COX; ASSIS-PETERSON, 2007, p. 10).

Dessa vez, entoado por um pai, a afirmativa parece ter ainda mais poder de influência, haja vista que, como acentua Kaloustian (1988) é na família que valores éticos e humanitários são aprendidos e com eles, são transmitidos também noções de educação formal e informal. Em síntese, é compreensível que a percepção dos pais reverbere e incuta certos valores em seus filhos, por isso, vale a pena pensar também em práticas que envolvam a família de modo mais efetivo no processo educacional dos estudantes, no intento de que estes possam, na mesma direção, enxergar significância, na aprendizagem supracitada.

A visão de Cora sobre a aprendizagem de língua inglesa é um alento para a discussão sobre o ensino em questão. A afirmativa sobre o modo como a estudante aprende inglês desmonta a crença de lugar ideal para essa aprendizagem comumente fortalecida pelas mídias, como assevera Barcelos (2011). A aluna encontrou significância no aprendizado a partir dos seus interesses pessoais, e contrariando os discursos “desmotivacionais” a respeito do idioma. É perceptível que a curiosidade faz-se elemento fundamental de sua progressão, é nesse sentido que o sujeito tem a oportunidade de tornar a aprendizagem de língua inglesa propícia e significativa, como postula Benson (2001).

Vale também salientar, mesmo não referindo-se diretamente ao ensino de LI, a questão do adoecimento docente no período pandêmico assinalado por Cora. De acordo com Schmidt *et al.* (2020) os estudos sobre o impacto da saúde mental dos professores frente ao acometimento da pandemia ainda é incipiente, todavia, não há como negar que as classes virtuais numerosas, a ausência de preparo para lidar com as tecnologias que se fizeram presentes nesse período, bem como o excesso de trabalho e a necessidade de bruscamente reinventar-se e dar devolutivas em outro campo que não a sala de aula, fomentou, juntamente com as pressões

familiares e sanitárias o desenvolvimento de diversas doenças psicológicas não só em docentes, mas também em alunos, como menciona Souza (2021).

Com vistas ao último enunciado dos colaboradores neste tópico, sintetizo as falas dispostas com as congruentes considerações de Letícia em face à ausência do ensino de inglês. A princípio, menciono a alegria que foi ouvi-la apontando as interações da oficina como algo proveitoso. Todos os encontros foram pensados com 1 hora de aula para que eles não se cansassem, e todas as atividades, imaginadas de igual modo para que o momento fosse de fato produtivo, e não exaustivo.

Acho errado mesmo não ter tido aulas de inglês, mesmo online, como as outras, esse ano de 2021. Mas, na verdade, não aprendi muito em nenhuma matéria, então, acho que inglês seria mais uma do mesmo jeito. Não dá para saber. Só sei que esse ano inteiro foi complicado e parece que as dívidas se multiplicaram, ainda bem que tínhamos nossos encontros online, com menos pessoas aqui, para pelo menos ter algum contato com inglês, eu achei que iria ficar cansada, mas pelo contrário. Acho também que ensinaram a gente a sonhar pequeno. Todo mundo fala que a gente não precisa de estudar inglês, que não usaremos para nada aqui no Brasil, no entanto, sempre que eu assisto documentários, ou algo assim, vejo outros estrangeiros falando inglês mesmo sendo em países que não tem o inglês como língua oficial. Parece que só aqui no Brasil a gente não se importa tanto, não tem muito incentivo nem dentro, nem fora da escola. (Letícia)

A eloquência e criticidade da colabora fez-me avistar o quão substancial é acreditarmos no ensino de língua inglesa nas escolas públicas. Com a asserção “ensinaram a gente a sonhar pequeno” avisto uma estudante em formação que consegue enxergar mecanismos sociais que torna muitas vezes diminuto o aprendizado de uma língua com o potencial expansivo inquestionável. A aprendizagem pela ótica de Letícia não se fundamenta e/ou restringe-se em uma percepção neoliberal da língua. Apesar de ratificar a dimensão do inglês em outros países, a estudante reconhece que estes fazem uso do idioma como segundo língua de modo natural e já no Brasil isso não acontece.

Acresço à fala da aluna com uma experiência individual em que participei de uma conferência global premiada pelo projeto Criativos da Escola- Instituto Alana, da iniciativa *Design for Change*, em que 47 países premiaram jovens e seus orientadores com uma viagem para Itália para o encontro das iniciativas premiadas e intercâmbio entre os participantes envolvidos no projeto no ano de 2019.

Figura 1: Conferência Global de Crianças e Jovens Eu Posso



Fonte: Criativos da Escola⁶

Nesta conferência notei que dos 47 países que foram compartilhar suas experiências com seus respectivos projetos, apenas os participantes do Brasil precisaram de tradutor no momento de socialização no palco. Esta fala foi restrita aos alunos, os orientadores não podiam interferir na fala dos participantes. Após o acontecimento, recorde-me de ter discutido tal questão com meus orientados no restaurante em que almoçávamos. No entanto, apesar de ter vivenciado na prática o acontecimento, não me recorde de ter ficado tão inquietada quanto após a fala de Letícia.

O sentimento frente a esse diálogo corrobora, acrescido à experiência outrora vivenciada pela pesquisadora, com a percepção de que o inglês, encarado como língua franca e desnacionalizada (Rajagopan, 2003), é entendido mundialmente. Neste sentido, Crystal (2006) aponta que uma em cada quatro pessoas no mundo se comunica em inglês em nível intermediário, no entanto, somente um em cada três falantes são nativos.

Tais afirmativas, insufla-me a certeza de que a língua, como assevera Bohn (2003), é mecanismo de compreensão e interpretação das diferenças humanas. Por esse prisma, a língua inglesa, apesar de estar em pleno usufruto da globalização, fenômeno apontado por Jameson (1998, p.55, tradução nossa) como “um conceito comunicacional, que alternativamente mascara e transmite significados culturais e econômicos”⁷ é também uma ponte entre povos, um mecanismo que tem a potencialidade de transgredir distâncias reais e imaginárias e dar acesso ao universo de outrem.

⁶ <https://criativosdaescola.com.br/em-roma-alunos-do-brasil-trocam-experiencias-em-conferencia-global/>

⁷ “A communicational concept, which alternately masks and transmits cultural and economic meanings”.

Apesar de entender que a Língua Inglesa nas escolas públicas não é trabalhada com o intento aclarado, acredito que não seja necessário estar alheio ao fomento do estudo desse idioma, a possibilidade que o inglês oferece, principalmente no que tange os intercâmbios citados. E ainda que, mesmo frente às realidades tão discrepantes, bem como pela falta de oportunidade, entre outros aspectos, é curioso o fato de muitas vezes nos abstermos de aguçar nesses alunos, principalmente diante da constante “eu não preciso aprender inglês, pois nunca irei para outro país”, a visão de que eles podem vislumbrar novos caminhos, e nesse percurso, saber a língua se torna uma ponte de acesso, não uma barreira.

Diante das reflexões expostas, acredito, assim como Rajagopalan (2003), que quem aprende uma língua redefine-se constantemente como uma nova pessoa. É de encontro a essa percepção que sintetizo, a partir dos enunciados dos alunos e das discussões fomentadas por meio de seus respectivos pronunciamentos, que é visível o descontentamento dos alunos pela ausência das aulas de inglês durante esse um ano.

Evidentemente, enxerga-se a partir da situação exposta, exemplos de um (des)governo e ruptura de uma educação postulada como democrática ao depararmos com o descaso da disciplina em questão, haja vista que não houve surpresas quanto à banalidade do ensino, pois quem já lecionou ou trabalha em escolas públicas ministrando aulas de língua inglesa, já se deparou com problemas e discursos negativos sobre a aprendizagem supracitada.

Contrariamente, apesar da propagação dos discursos a respeito do aprendizado de língua inglesa nas escolas públicas, os alunos participantes da Oficina mostraram uma percepção lúcida a respeito da problemática exposta, e estabeleceram, durante as trocas que tivemos, um olhar crítico em relação às questões advindas desse processo.

Como vimos discutindo, é perceptível que os desafios que circundam o ensino de língua inglesa são numerosos. Ademais da consciência do que significa ser docente na contemporaneidade, bem como estabelecer noção clara sobre o processo de inclusão da língua estrangeira no ensino fundamental atrelado a um ensino que seja capaz de cumprir com o propósito da inclusão no currículo, como fundamenta Miccoli (2011), são pressupostos norteadores da transformação almejada.

Acredito que a mudança para tais questões vão ao encontro do fomento teórico discutido nas universidades e colocados em prática, principalmente no ensino público. Na mesma direção, o aperfeiçoamento da prática docente potencializa a disseminação de uma visão crítica do ensino, que pode reverberar de modo significativo até mesmo frente às cobranças por valorização do professor em exercício.

4.4 MULTIMODALIDADE E MULTILETRAMENTOS: (RE)INTERPRETANDO IMAGENS E (RE)PENSANDO PRÁTICAS SOCIAIS

Rompendo as barreiras geográficas e possibilitando o deslocamento espacial dos sujeitos em sociedade, como vimos, as TICs têm provocado uma reformulação constante nas relações sociais, ora facilitando a comunicação, ora ressaltando as muralhas das discrepâncias socioeconômicas presentes no país.

Há de assentir que assim como as formas de se comunicar foram transformando-se a partir dos avanços das tecnologias, a linguagem e seus significados também sofreram influência desse processo e oportunizam, hodiernamente interpretações das semioses presentes nas produções humanas.

Para Unsworth (2009), a internet e outras TICs estão produzindo ao longo dos anos uma espécie de efeito estufa, ao ponto em que se tem acelerado e propagado o uso dos textos multimodais nos contextos de cultura, educação, sociedade e trabalho, em um contexto social cada vez mais globalizado.

Em consonância com os pressupostos assumidos por Dionísio (2005) sobre a multimodalidade, é possível reconhecer que esta é amplamente difundida pelas mídias e refere-se aos diversos meios de representação linguística no processo de efetivação de uma mensagem.

A multimodalidade para Dionísio (2005), refere-se aos diversos meios de representações utilizados na construção linguística para a efetividade da mensagem. Sua definição de multimodalidade corrobora as orientações curriculares para o ensino médio, pois se refere à forma como a multimodalidade é apresentada na página da web, em que o leitor, diante de tantas alternativas visuais, escritas, e sonoras, pode escolher o que melhor lhe agrada, dinamizando assim a experiência da leitura.

Neste sentido, a multimodalidade remete ao uso dos diversos recursos comunicativos, a exemplo da linguagem verbal, sons, músicas, imagens entre outros, utilizados no decurso das interações e leitura de mundo, como ratifica Van Leeuwen (2011). Alinhando as percepções sobre multimodalidade e multiletramentos, retomo as asserções do Grupo Nova Londres no intento de destacar as noções de *design* de significação, que se fazem presentes nas diferentes formas de ler e interagir com o mundo. Sobre os designs convém destacar

a palavra “design”, a partir de uma perspectiva interacionista social e multimodal, refere-se ao planejamento de algo novo acontecer, ou visto a partir da perspectiva do ponto de vista do designer (autor) como um produtor,

ou do designer (autor) como um usuário⁸. (KRESS; SELANDER, 2011, p. 266).

Os autores assumem, nessa direção, que o design faz menção à moldagem dos produtos e da interação social. Assim, sintetizando as percepções de multimodalidade e os modos de significação, Cope; Kalantzis (2000), salientam que tais modos são compostos por design auditivo, espacial, gestual, visual e linguístico como exposto na figura abaixo

Figura 2: Modos de significação

⁸ The word “design”, from a social interactionist and multimodal perspective, refers to the planning of something new to happen, or seen from the perspective of the designer (author) point of view as a producer, or the designer (author) as a user.



Fonte: Cope; Kalantzis (2000, p. 26).

Noto que a categorização se pautarmos numa ótica hodierna, claramente seria reorganizada, ou repensada, no intento de contextualizarmos a construção dos significados numa perspectiva que seja menos fragmentada e formalizada como ratifica Rojo (2006). É assim, indispensável pensar na aprendizagem e seus mecanismos múltiplos levando em consideração as transformações sociais que acometem o sujeito, haja vista que são nas práticas sociais que (re)construímos sentidos. Na mesma direção, a referida autora defende que não basta a justaposição de saberes se os conhecimentos não são ressignificados, pois a menos que os avistemos como fontes de interpretação, estes estarão fadados a estanques de análise.

Diante de tal premissa, é possível considerar que todos os processos de construções de significado são multimodais. Consoante a essa percepção, é substancial também evidenciar, conforme Unsworth (2001) a maneira como a linguagem verbal, seja a partir de imagens ou retórica digital, são empregadas independentemente e interativamente na construção de diferentes tipos de significado.

Nesta perspectiva, foi de interesse desse estudo, fazer uso da multimodalidade dentro das oficinas, tendo em vista a oportunidade, de compartilhar textos e imagens, no/do ambiente cibernético, para situar as problematizações a partir e inseridos no campo real trabalhado.

A primeira proposta de atividade usufruindo dos pressupostos multimodais fora pensada no intento de provocar reflexões que contribuíssem com pautas que acredito que devam ser cotidianamente debatidas, e à luz das discussões que reverberaram a partir do atônito acontecimento com George Floyd, homem negro de 40 anos, morador de Minnesota, nos Estados Unidos, em maio de 2020, que fora imobilizado por um policial branco com joelhos em seu pescoço, atitude que causou a morte de Floyd.

Para desenvolvimento da proposta, solicitei aos alunos que buscassem informações sobre o caso, estas, por sua vez, deveriam estar em inglês, língua do lugar onde ocorreu o assassinato. Neste sentido, as informações deveriam estar sintetizadas, preferencialmente em imagens. Iniciamos a socialização dos saberes com o compartilhamento de Cora, que trouxe a seguinte imagem:

Figura 3: “Black lives matter”



Fonte: Universa UOL⁹

A imagem escolhida por Cora, traz a afirmativa *black lives matter*, que em tradução livre representa “vidas negras importam”. A frase tornou-se *hashtag* em alguns casos envolvendo práticas de policiais contra pessoas negras desarmadas. A desastrosa política de contenção fora brevemente mencionada durante a aula para que pudéssemos situar a discussão sob uma ótica contextual.

Entendendo ser relevante para a discussão fazer breves recortes das falas dos alunos sobre o desenvolvimento da atividade, insiro nesta etapa do estudo, novamente, os enunciados

⁹ <https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2020/06/03/black-lives-matter-conheca-o-movimento-fundado-por-tres-mulheres.htm>

que me despertaram mais atenção durante as discussões. Sobre as discursivizações Cora e Vladimir destacam

Vi essa frase black lives matter, no Instagram e facebook. Muitas pessoas repostando. Eu fiquei pensando, professora, que muita gente posta pelo engajamento, mas não sabe nem o que a frase significa. (Cora)

Depois que eu pesquisei sobre o assunto, vi que essa frase foi usada por outras causas. Achei que esse caso tinha sido o primeiro. Quando eu vi a frase, fui traduzir ela no google, mas eu traduzi cada palavra, não a frase toda. Eu lembrei que “black” era preto; “lives” apareceu vida; mas “matter” apareceu no google que significa matéria. Fui colocar a frase toda e só aí vi que mudou o sentido. (Vladmir)

Sobre a percepção da aluna, é possível perceber a união de alguns elementos que abarcam a prática dos multiletramentos. Em primeira instância, a colaboradora cita a disseminação da frase em inglês em diferentes meios. As redes sociais operam, nesse sentido, como “geradores de novas articulações” (PRETTO, 2006, p. 23).

Reitero a percepção de disseminação das TICs, haja vista o meio em que estas imagens foram vinculadas e disseminadas, bem como, adiro à esta discussão, a oportunidade de fomento vocabular no estudo da língua a partir dos ditos engajamentos, que ao desencadear o desejo de compartilhamento, pode, na mesma direção, acionar o interesse pela procura do significado, fazendo com que o interessado transite entre duas línguas. No tocante do fomento sobredito, vale mencionar, que apesar de ser uma expectativa antiga, e também não ser o objetivo principal do ensino, é pertinente destacar que a aprendizagem dos vocabulários é importante pelo seu caráter espontâneo, fator que deve ser levado em consideração.

Vladmir contribui com as reflexões ratificando que a frase tem sido difundida a partir de outros casos, o que destaca a dimensão da gravidade dos casos de práticas racistas pelo mundo. Ademais, o colaborador também menciona as dúvidas quanto a tradução feita palavra-por-palavra.

Nesse sentido, foi compartilhado com a turma, as noções de tradução literal e livre. A primeira, de acordo com Ottoni (1998), faz menção a uma tradução equivalente, idêntica, fiel ao original. Já a livre, centra-se nos conceitos, à exposição das ideias. Sob essa visão, Jakobson (1971), menciona que toda experiência cognitiva pode ser classificada em qualquer língua existente, pois “Onde houver uma deficiência, a terminologia poderá ser modificada por empréstimos, neologismos, transferências semânticas e, finalmente, por circunlóquios” (p.67).

Tanto os excertos de Cora quanto o de Vladimir deixam evidente que “o inglês não tem fronteiras geográficas” como assevera Leffa (2001, p.32). A multimodalidade encontra-se

portanto, em meio às interpretações do cartaz que fora encontrado por meio das TICs. Ao refletir sobre o fato exposto e a frase em destaque, que está em língua inglesa, conclui-se que a aprendizagem do idioma exposto “tem se justificado por razões que vão de status a real exigência de dialogar com um mundo sem fronteiras”, como disserta Lima (2010, p. 9).

Na mesma direção, com fôlego reflexivo necessário para mais um compartilhamento das considerações suscitadas a partir das imagens, adiro à discussão, a figura socializada por Letícia, e refletida por todos nós, os participantes da pesquisa.

Figura 4: “I can't breathe”



Fonte: Indepest¹⁰

Ainda versando sobre o mesmo assunto, e fazendo uso da multimodalidade para ilustrar o assunto pautado, a aluna reflete não sobre a frase “*I can't breathe*” dita por Floyd no momento da ação de contensão arbitrária e desumana que desencadeou a morte do norte-americano. A partir das duas modalidades textuais, imagem fotográfica e charge, os estudantes arguíram que

As cenas são fortes. Com a pesquisa, consegui ver alguns vídeos, ler sobre o assunto e entender melhor o contexto. É inexplicável nos dias de hoje ainda vemos situações assim, não tem explicação, nem lógica[...] sobre as frases em inglês, eu encontrei essa e trouxe porque achei que fosse mais marcante, principalmente porque sou negra e consigo me enxergar numa situação de agonia dessas. Em todas as pesquisas sobre esse assunto encontrei a palavra racism, essa ficou fácil saber o significado, pois é um cognato, não é, professora? (Siena)

Eu não precisei nem de tradutor, a imagem já mostrava, eu só associei. Eu eu lembro que “I can't” era “eu não posso”, pois já havia ouvido em alguma música e buscado a tradução, o resto eu só deduzi. (Stark).

¹⁰ <https://www.news18.com/news/buzz/i-cant-breathe-final-words-of-black-man-before-being-killed-by-white-cops-cause-anger-on-twitter-2639691.html>

As considerações aludidas pelos alunos, retomam, importantes discussões a respeito da aprendizagem de língua inglesa. A percepção de Siena sobre cognatos, demonstra a perspicácia da associação. Os termos amigos fizeram com que a aluna não precisasse recorrer a tradutores. À luz do momento reflexivo oportunizado pela aluna, fora discutido brevemente algumas noções sobre cognatos, ratificando que apesar de se tratar de línguas diferentes, muitas palavras possuem a mesma origem.

Stark revela também sua associação feita por meio do recurso música. Na mesma direção, o aluno conduz à reflexão acerca das interpretações da imagem. Segundo o colaborador os elementos dispostos na imagem permitem-no lê-la sem que houvesse nada escrito. Nesta medida, o estudante (re)contextualiza tanto a situação-problema exposta, quando atribui significado às interpretações feitas a partir da imagem e da frase em inglês. Diante de tais percepções, é possível inferir que a multimodalidade oportuniza o exercício da recontextualização. Fairclough (2006) e Van Leeuwen (2008) afirmam que a recontextualização é parte de um evento social que é reinterpretado e correlacionado às práticas sociais.

Em face às interpretações acerca da atividade proposta, podemos vislumbrar que, ao utilizar imagens do contexto social vigente, como recurso visual reflexivo, além de suscitar discussões a respeito das temáticas aclaradas, também aproximamos os alunos do idioma disposto. Nesse sentido, os alunos puderam vislumbrar que a língua não é nem deve ser uma barreira de acesso às informações.

Indubitavelmente, os recursos visuais utilizados facilitaram a interpretação dos estudantes. Sob esse ponto de vista, é pertinente desatacar que a união entre os recursos tecnológicos e visuais, oportunizaram a inserção do aluno, no universo da língua. Tal aspecto remete-nos ao encaminhamento da agência discente e docente, tanto à luz do processo de compreensão dos participantes e seu posicionamento crítico em relação ao que fora discutido, quanto à prática pedagógica docente que, no exercício de sua autonomia, pode incluir tais recursos em suas aulas, no intento de suscitar novas provocações.

Ao galgarmos para a conclusão da Oficina, optei por aplicar um novo questionário lançando questionamentos acerca das reflexões estabelecidas em sala de aula. Mais uma vez, recorro a cinco indagações, buscando delimitar os apontamentos discutidos e não ocupar o tempo dos alunos com atividade extra. Desta forma, fora solicitado que os estudantes respondessem em forma de apresentação, as inquietações expostas a seguir.

4.5 ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO II

Ao responder às atividades em período oposto à Oficina, os estudantes fizeram uso de uma semana para poder apresentar uma devolutiva no encontro seguinte. Ao apresentar em slides, sugeri que os participantes respondessem no próprio corpo da atividade sugerida, apenas alterando a cor da resposta e colocassem seus respectivos nomes em cada apresentação. No entanto, para compactar as informações, copiei as respostas e apliquei-as em recortes separados por questão.

Questionário final

1. Qual a importância da tecnologia para a sua aproximação com o idioma?
2. Ao pensarmos nas representações de linguagem utilizadas durante a Oficina, quais desses modos (visual, linguístico, auditivo, gestual...) despertou em vocês o desejo de vê-los com mais constância nas aulas língua inglesa no ensino regular?
3. Qual a sua compreensão atual sobre falante nativo?
4. A língua inglesa tem dono? Se sim, qual? Se não, explique.
5. Você acredita que é importante falar inglês? Por quê?

Foi feito um recorte dos achados, para evidenciar as respostas e perceber como os aspectos discutidos nos encontros virtuais organizou-se e foi externado na interpretação de cada sujeito participante.

Nesse percurso, busco não esmiuçar as devolutivas dos alunos, mas tecer considerações mais breves sobre as questões que já foram discutidas neste estudo. Assim, de acordo com as reflexões estabelecidas na oficina, indago sobre questões que acredito ter causado certo movimento de ruptura sobre constantes afirmações que eram aceitas, vistas e propagadas nos discursos dos alunos sobre o ensino de língua inglesa. Atrelo, nesta perspectiva, os pressupostos dos multiletramentos vivenciados nas atividades e prática pedagógica elegidas no processo em questão.

Tendo em vista a abrupta e efetiva inserção da tecnologia nas escolas, principalmente no período pandêmico, e pelas reflexões instauradas no bojo desse trabalho, busco perceber a relevância da tecnologia para a aproximação dos estudantes com o idioma estudado.

1. Qual a importância da tecnologia para a sua aproximação com o idioma?

- “ Eu vejo muito inglês nos jogos, a tecnologia ajuda nisso” (Vladmir).
- “No Celular, nos aplicativos, na tv...” (Fábio).
- “ A tecnologia ajudou muito, pois hoje temos o inglês mais acessível”(Leticia)
- “A tecnologia ajuda para viajar, pois podemos usar tradutores no celular, ajuda a conhecer pessoas que falam outro idioma nos aplicativos” (Stark).
- “ Com a tecnologia o inglês está nas pontas dos dedos, mas ainda não está na nossa boca” (Cora).
- “Hoje tudo é tecnológico e assim podemos acessar a língua inglesa em várias coisas” (Siena).

À luz das respostas aclaradas, podemos notar confluência quanto à importância das tecnologias para a aproximação com a língua inglesa. Diante desse direcionamento fortaleço a discussão com a asserção de Paiva (2001), ao destacar que aos poucos a tecnologia é introduzida/se introduz nas atividades sociais da linguagem e começamos a vê-las e incorporá-las, dentro das escolas, nas diversas práticas pedagógicas.

Com vistas à possibilidade de as tecnologias facilitarem o contato com as línguas e suas aprendizagens, evoco a pertinência de pensar na relação teórico-crítica que os professores têm estabelecido com essas ferramentas. Nesse entendimento, acredito que seja oportuno, como afirma Kenski (2003), que os docentes sintam-se confortáveis para utilizar os novos auxiliares didáticos. Em consonância com o discurso do referido autor, também considero pertinente evidenciar que estar confortável parte do conhecimento e domínio dos procedimentos e técnicas de utilização, tendo em vista a necessidade de saber avaliar criticamente, bem como “criar novas possibilidades pedagógicas partindo da integração desses meios com o processo de ensino” (KENSKI 2003, p.77).

Frente à premissa sobredita, não devo furtar dessa discussão que, principalmente diante no cenário educacional do ensino público, a inserção e utilização das tecnologias perpassa entraves que a torna, muitas vezes, dificultada. Acredito que seja oportuno externar minha voz, enquanto pesquisadora e professora que vivencia as inconstâncias e dificuldades do ensino público, consigo destacar a falta desses suportes tecnológicos nas escolas, que muitas vezes são sucateados por mau uso ou desuso.

Ademais, diante do cenário pandêmico, em que houve exigências quanto à utilização das interfaces digitais, foi possível perceber a resistência e tribulação quanto ao uso das interfaces digitais. Mas, longe de espinafrar o fazer docente em relação ao uso, e nem ousaria

fazê-lo, acredito que avultosa resistência/dificuldade em relação ao uso das novas tecnologias, paira sob o despreparo, que não recai somente sobre o processo de formação de professores de modo autônomo ou individualizado, na verdade, o que fica implícito diante das vivências do cenário exposto, é que as secretarias, tanto municipais quanto estaduais não oportunizam formações que viabilizem os usos das tecnologias. O que deixa evidente uma vistosa lacuna reflexiva entre o que se deseja de um professor e de sua prática, e o que se dispõe para que este consiga de fato realizá-la de modo satisfatório.

Com a asserção de Cora, retomo as discussões à luz do questionário utilizado, destacando que “Com a tecnologia o inglês está nas pontas dos dedos, mas ainda não está na nossa boca”. Assinto com a genuína premissa apontada pela discente e prossigo indagando: Por que o inglês está nas pontas dos dedos, mas não na nossa boca?

Sequenciando às reflexões a partir do questionário realizado, trago a próxima indagação que preocupa-se em apresentar as percepções sobre quais as representações de linguagem que utilizamos na Oficina despertou o desejo dos alunos em vê-las nas aulas do ensino regular mais constantemente.

Os achados demonstram certa confluência. Fica evidente também que algumas atividades trouxeram interessantes ressonâncias a respeito da aprendizagem de LI e deixa a sutil percepção de que, o caminho do ensino, apesar de nada linear, nos possibilita enxergar, principalmente se olharmos com mais atenção para/com os alunos em direção a eles e à aprendizagem, conseguiremos, ainda que resistindo aos tortuosos processos da educação pública, levantar possibilidades de construção de conhecimento mutuamente.

2- Ao pensarmos nas representações de linguagem utilizadas durante a Oficina, quais desses modos (visual, linguístico, auditivo, gestual...) despertou em vocês o desejo de vê-los com mais constância nas aulas língua inglesa no ensino regular?

-
- Visual. (Vladmir).
 - Auditivo. Eu amei as músicas de velho professora” (Fábio).
 - Gestual. (Letícia)
 - Visual. As imagens nos ajuda a compreender melhor as coisas.” (Stark).
 - Auditivo. Ouvir os diversos falantes, com pronúncias diferentes foi muito legal. Eu amei o sotaque da menina de Pernambuco falando inglês. Fica lindo” (Cora).
 - “ O linguístico. Eu queria mesmo aprender a escrever mais as palavras inglês.” (Siena).

Vladmir e Stark destacam que os modos visuais lhes despertaram maior atenção. O segundo discente acrescenta ainda, nessa direção, que as imagens oportunizam a melhor compreensão do assunto.

Observo hoje, que no tratamento de dados, o conceito de multimodalidade, pareceu estanque. Durante a reflexão das respostas, tive a oportunidade de ler, inclusive os questionamentos novamente, e percebi que me equivoquei, tendo em vista que um texto pode ser diverso.

Considerado por Kress e van Leeuwen (2006, p.18) como “uma mensagem organizada e estruturada de maneira independente” o componente visual faz-se elemento significativo na compreensão de fatores que estão para além dos códigos verbais. É evidente que, por meio de uma imagem, conseguimos acessar os prismas psicológicos, que podem ir ou não ao encontro de aspectos emocionais. Mas não se pode negar, que a imagem evoca no leitor a possibilidade de transitar por paradigmas e compreender, muitas vezes, o que está evidenciado de modo verbal, mas fronteira o entendimento de quem não compreende o que verbalmente a língua oferece.

No que se refere ao mecanismo auditivo mencionado por Cora e Fábio, convém assinalar que o foco das atividades com essa abordagem buscou desmistificar alguns preconceitos sobre o “falar inglês”. Cora relembra de uma atividade que não tinha somente o intento de treinar os ouvidos para tal escuta, mas também, tornar acessível a compreensão de que aspectos como pronúncia, não devem ser barreiras de aprendizagem.

Brown (2007), reverbera a relevância de se praticar a habilidade auditiva na aprendizagem de uma nova língua, haja vista que esse preparo, além de tornar compreensível o idioma estudado, também permite que o estudante internalize vocabulário, formas de expressão, entre outros aspectos.

A atividade destacada pela estudante trazia áudios com pronúncias distintas, de pessoas de diferentes estados do Brasil. Deixei evidente no início da atividade que o mais importante era que a mensagem fosse compreendida. Assim, ainda que tenha havido influências de sotaques, por exemplo, a mensagem seria a mesma, desde que fosse proferida corretamente.

Após o estranhamento, já que em outro momento os alunos já haviam ouvido outras sentenças de falantes americanos, os discentes começaram a indagar se era considerado certo o modo como os sujeitos dos áudios estava proferindo seus enunciados. Ao passo em que atravessou-se as primeiras disjunções, os estudantes passaram a observar qual o contexto da mensagem e disseram ser até mais compreensível o inglês quando proferido por um brasileiro.

Atrelada a essa discussão, questiono os alunos, na pergunta a seguir, sobre qual a atual compreensão acerca do falante nativo. Tal indagação justifica-se pela apuração realizada principalmente no início da oficina, em que muitos alunos endeusavam o “falar como nativo”, fator que influenciava a forma como os alunos se enxergavam enquanto aprendizes de língua inglesa.

3. Qual a sua compreensão atual sobre falante nativo?

-
- Falante nativo são os falantes da língua materna deles. (Vladmir).
 - Os falantes nativos falam como aprenderam em seus países, cidades e estados, mas até lá a pronúncia pode ser alterada e eles podem falar com sotaques e diferentes. (Fábio).
 - O falante nativo fala a língua do seu país de origem. (Leticia)
 - Aprendemos que o que importa é ser entendido, nativo lembra nascer, falar a língua de onde nasceu. (Stark).
 - Apesar deles terem uma pronúncia bonita, os falantes nativos não são os únicos a falar inglês bem.(Cora).
 - O falantes nativo é aquele que fala sua língua. (Siena).

Nos primeiros diálogos instaurados na Oficina, alguns participantes da pesquisa reverberam suas concepções acerca de falar/falante nativo. Com o desenvolvimento da oficina, foi perceptível as alterações quanto à pronúncia, de falar e de ser falante nativo. Tendo em vista o que fora mencionado ao longo do texto, os estudantes apresentaram certa confluência em relação à percepção de “falar como um nativo” como uma prática- espelho do que seria ideal para o aprendiz de língua inglesa.

Os constantes discursos em torno da percepção sobredita, evidenciava preconceitos em relação à pronúncia, e ancorava um endeusamento em torno do falar e do falante nativo. A partir do questionário em questão, notou-se uma visão mais críticas em relação ao assunto abordado. Confluem as respostas que estabelecem uma ruptura do mito da natividade como referência. Contrariando as perspectivas do gerativismo de Chomsky, que fomentava concepção de nativo à luz de um “falante modelo”, os alunos, com bases reflexivas levantadas, perceberam que a concepção de falante modelo tende a limitar ou inibir os novos aprendizes que, por sua vez, não querem e não devem querer passar por processos exaustivos de “lapidação” da fala para que se chegue o mais perto da pronúncia de um falante nativo.

Acredito que o vislumbre de tais apontamentos abre frechas nas portas até então fechadas, devido a um entendimento preconcebido e limitado que fortificava e privilegiava uma aprendizagem utópica, quiçá inatingível. Utilizo o segmento da utopia por entender que falante

nativo, como lembra Stark, é o que “fala a língua de onde nasceu” e qual seria a possibilidade de um aprendiz de outro país, com outra língua, falar como nativo? Teria esse aprendiz que renascer?

A ruptura do ideal de perfeição precede uma aprendizagem em que se almeja a comunicação, entender e ser entendido, o que rompe também com parâmetros alienáveis sobre competência comunicativa. Essa interdição à perfeição, como defende Fortes (2008), dissolve o pilar de aprendizagem inalcançável e constrói um novo percurso reflexivo para a idealização da aprendizagem de uma nova língua.

Ao retomar aos valiosos achados desse questionamento, não poderia deixar de (re)vozear a menção de Cora sobre falante nativo. A estudante reverbera sua percepção em relação à pronúncia, que ela intitula como “bonita”. A aluna, numa percepção lúcida sobre o assunto ainda acrescenta que “os falantes nativos não são os únicos a falarem bem”, desmontando o ideal de falar e falante, que por muitas vezes operam como barreiras, atrelados a anseios, no processo de aprender um novo idioma.

Neste sentido, a confluência dos achados dá indícios de estabelecimento de criticidade sobre a indagação disposta, bem como mostra-se como importante retorno epistêmico frente às discussões realizadas durante a pesquisa e revisão das práticas pedagógicas na oficina mencionada.

Caminho, a seguir, para as análises estabelecidas a partir do penúltimo questionamento do questionário apresentado. Nesta, indago, entrelaçada às discursivizações anteriores, sobre a percepção do inglês como uma língua que, devido aos constantes reflexos do poderio econômico exercido por países que tem o inglês como primeira língua, causava nos alunos a percepção de que o idioma era subordinado a determinado povo. Refutando tal premissa, apresento nas linhas abaixo, as impressões obtidas sobre o assunto.

4. A língua inglesa tem dono? Se sim, qual? Se não, explique.

-
- “Tem, os americanos.” (Vladmir).
 - “Nas atividades aprendemos que não(Fábio).
 - “Nenhuma língua tem dono. Quem aprende, faz parte dela ”(Leticia)
 - “ Antes falávamos que quem era o dono eram os que nasciam em países que falavam esse idioma, mas hoje, com tanta evolução, podemos ser donos de qualquer língua” (Stark).
 - “ A língua não tem dono, mas as vezes por não ser acessível, pensamos que os donos são os que nasceram nos lugares que falam o idioma” (Cora).
 - “A língua é patrimônio de todas as pessoas” (Siena).

A perceptível conformidade dos achados permite avistar um percurso de aprendizagem com mais solidez e coerência. Ficou ratificado nas asserções, que a língua inglesa não tem dono. Tais considerações abrem espaço para a percepção do inglês como língua franca, doravante ILF, que tem encontrado nas últimas décadas, espaço para reflexão no seio da Linguística Aplicada COGO; PITZL, 2014).

As crescentes discussões sobre ILF são amparadas, neste sentido, pela necessidade de se modificar as relações de poder entre os falantes de língua inglesa e os usuários que não a tem como primeira língua, como defende Jordão (2014). Nesta direção, a autora defende ainda que

A práxis do ensino/aprendizagem de ILF abandona a centralidade dos falantes nativos como ‘donos’ da língua dando voz à natureza híbrida da sala de aula, em especial a de línguas estrangeiras. Como um espaço onde procedimentos interpretativos culturalmente diferentes se encontram abertamente, a sala de ILF apresenta-se como um contexto ideal para a resistência à imposição de maneiras homogeneizantes de saber. É um espaço também para a promoção da educação pelas línguas envolvida primordialmente, por um lado, com os modos como as línguas constroem e distribuem sentidos em espaços concretos, históricos, ideológicos, geográficos, e por outro, com maneiras pelas quais tais práticas podem ser modificadas (JORDÃO, 2011, p. 233).

Ao retomar as impressões dos alunos participantes e não nos distanciando da percepção de inglês como língua franca, acredito ser oportuno lançar luzes sob a noção de “língua acessível” mencionada por Cora. Frente as colocações dos estudantes, é possível enxergar um inglês muito mais alcançável no fim das atividades do que no início da oficina.

Os achados expostos conferem a compreensão adotada pelos alunos em torno da “natividade” da língua. Rompendo a ideia de que os detentores do inglês são os “guardiões da língua” como relembra Rajagopalan (2006). Se não há um dono da língua, não há a necessidade de se equiparar ou de se sentir inferior ao enunciar no idioma em questão.

No que tange as considerações aludidas, recorro também à fala de Siena, ao considerar a língua como um patrimônio comum. É válido tornar evidente perante as informações expostas que o destronamento de um falante em específico parte da consonância com o arcabouço teórico levantado. Todavia é imperioso mencionar também, que ao discutirmos sobre os “donos de uma língua” estamos estabelecendo levantes críticos que inviabilizam as barreiras frente a um falar/falante como reflexos regras ou de processos hegemônicos.

Encaramos, portanto, que fomentar reflexões nessa direção, permite que construamos uma prática pedagógica que tenha uma consciência crítica e que desafie rótulos alienantes, apolíticos e conformistas, como assevera Siqueira (2005).

Parto para o último questionamento num processo de retomada. Refaço uma indagação proposta aos alunos também no início da oficina. Busco entender, qual a compreensão dos estudantes, a partir dos processos críticos-reflexivos vivenciados, sobre a importância de falar inglês, haja vista que no início do estudo, indago sobre a significância do aprendizado do idioma.

No primeiro questionário apresentado aos alunos, evoco interpretações sobre a importância do inglês. No referido documento, apresento alternativas, para que os alunos apontem sua percepção acerca da importância da aprendizagem do idioma. Com o fito de perceber novos atilamentos a respeito da indagação, a pergunta foi refeita e aberta para possíveis impressões adicionais por parte dos informantes.

5-Você acredita que é importante falar inglês? Por quê?

-
- Sim, pois aprender inglês nos torna menos limitados.” (Vladmir).
 - Ao falar inglês consigo me comunicar não só com pessoas, mas com suas histórias também(Fábio).
 - Sim, porque se eu consigo falar inglês, eu tenho um conhecimento de mundo maior, pois abrange vários países (Letícia)
 - Sim, aprender e falar inglês são importantes para nos cominarmos com o mundo à nossa volta (Stark).
 - Aprender inglês e outras línguas torna a gente capaz de comunicar com o mundo e saber mais dele (Cora).
 - Aprender inglês é um sonho, mas na nossa cidade ninguém dá importância. A mente pequena é incapaz de achar importante conhecer novas culturas, novos povos e costumes, pois não tem espaço (Siena).

Apesar de direcioná-los no primeiro questionário apontando alternativas, acredito que, a partir da última indagação, é possível avistar certo amadurecimento reflexivo por parte dos

estudantes. Nessa direção, houve confluência quanto a notoriedade do inglês como uma fonte de acesso “ao outro” e ao que é “do outro”. Numa perspectiva mais objetiva, esse acesso engloba culturas, contextos sociais, crenças, política, entre outros direcionamentos.

Sob o apontamento de Vladimir, “aprender inglês nos torna menos limitados”, vejo de acordo com o exposto e pelas discussões realizadas em sala de aula, que a menção do termo “limitado” reverbera a percepção de que a aprendizagem de uma nova língua é também ancorada pela possibilidade de acesso a novos conhecimentos, o que, como enfatiza o estudante, diminui as limitações frente ao novo. Tal princípio enfatiza que a relevância em se aprender inglês “tem se justificado por razões que vão de *status* a real exigência de dialogar com um mundo sem fronteiras” (LIMA, 2010, p.9).

Fica evidente também que os alunos encaram a comunicação como fator substancial, afinal, é partir das interações que acontecem as trocas e compartilhamento de saberes. Mensuro ser de grande valia, diante das reflexões pautadas, (re)vozear as considerações de Siena. “Aprender inglês é um sonho, mas na nossa cidade ninguém dá importância. A mente pequena é incapaz de achar importante conhecer novas culturas, novos povos e costumes, pois não tem espaço”. Em poucas linhas, a estudante confronta o enraizamento discursivo acerca da aprendizagem de inglês na sua cidade e deixa evidente a relevância de se estabelecer uma amplitude frente os conhecimentos estabelecidos durante a existência.

As discussões instauradas com o desenvolvimento da pesquisa abriram espaço para o confronto de ideias preconcebidas, bem como o estabelecimento de novas perspectivas para o percurso vivenciado. A utilização do questionário final permitiu mais uma vez validar a voz dos estudantes e percebê-las enquanto profícuo direcionamento reflexivo.

As considerações em evidência outorgam a visão evolutiva de cada participante a partir do processo de construção e (des)construção fomentado durante as interações estabelecidas. Julgo necessário também aludir a minha autorreflexão acerca das práticas pedagógicas elegidas nesse caminho de novos achados.

Dito isso, aprecio a possibilidade de analisar adiante, de modo sucinto, deixando ressoar minha voz enquanto professora pesquisadora, acerca dos aspectos observados durante a oficina. Galgo assim, rumo a conclusão deste estudo, evidenciando a satisfação em percorrer e atravessar todas as nuances de uma construção de conhecimento nada linear, mas muito enriquecedora.

5 EXAME HOLÍSTICO DOS DADOS

Para esta seção, reservo um relato descrito a partir de aspectos mais subjetivos inerentes à jornada vivenciada. Retomo a assertiva de que a pandemia atravessou-nos de tal maneira que todo o processo vivenciado expeliu incertezas, certo desânimo, principalmente diante às ressonâncias de desimportância do ensino de língua inglesa na escola, o que reverberou, e não podia ser diferente, no modo como os alunos interpretavam a relevância do aprendizado nas oficinas.

Sobre remar contra a maré, percebi que os esforços em opor-se a algo que notoriamente carrega e enfrenta numerosos desafios, foi/é uma tarefa árdua, inquietante, mas também reconfortante, pois, deu-me a todo momento o sentimento de estar lutando pelo ensino que acredito e que busco fortalecer em minhas enunciações diárias, dentro e fora da sala de aula, na e fora das aulas de língua inglesa.

Ao redesenhar percursos para significar e (re)significar o conhecimento, como também outorga os multiletramentos, avisto que as vivências como professora pesquisadora e participante da pesquisa, fez urgir internamente um abrupto processo de autorreflexão. O trajeto entre o desejo de aplicação da oficina até sua realização em meio ao cenário aludido, evidenciou a pertinência de olhar para o alunado e suas realidades.

Em meio às discrepâncias existenciais que tomam forma por diversas vias, assumi o compromisso de me inteirar das diferenças para torná-las parte da rota de aprendizagem. Ao acolher as especificidades, notei que os estudantes sentiram-se de fato como participantes ativos do processo de compartilhamento de saberes desenvolvido. Tendo em vista que, como assente Rojo (2002), os multiletramentos partem das culturas de referência do alunado, propus experiências que levassem em consideração o universo dos alunos do trabalho.

Vale ressaltar que escolhemos refletir neste estudo, apenas algumas das experiências vivenciadas no percurso da pesquisa, haja vista que a oficina durou seis meses. Durante estes, vale mencionar, não conseguimos cumprir religiosamente os encontros semanais. Houve mês que, apesar de estipulado um encontro a cada semana, no transcorrer cotidiano dos acontecimentos, surgiam entraves, testemunhados principalmente por parte dos alunos, que acarretavam em remarques.

Para observar todas as atividades projetadas e desenvolvidas na oficina, anexo a este estudo, uma ementa, que sintetiza as temáticas exploradas, bem como procedimentos adotados. Apesar de ainda ter certo fôlego de escrita para destacar tais atividades, compreendo que o texto se estenderia em demasia, e pela confluência reflexiva que fora surgindo com o caminhar do

trabalho, muito do que fora abordado aqui, repetiu-se em outras práticas mencionadas na ementa.

Nesse breve momento de retomada reflexiva, vejo a necessidade de pontuar alguns aspectos que fizeram-me sensíveis no curso de pesquisa. A priori, entendo ser oportuno evidenciar que as tecnologias digitais, que tanto geram discussões sobre seu uso e adesão nas escolas, confrontaram relutâncias e interpretações generalizadoras, mas ao fim, tornaram-se um dos principais instrumentos de enfrentamento das paralisações das aulas regulares em todas as modalidades de ensino.

Em face a esta perspectiva, não posso furtar considerações a respeito da agilidade dos alunos em interagir nos meios digitais propostos. Ao ponto em que vi professores pedindo afastamento das atividades escolares, justificando insegurança, ansiedade e dificuldade ao utilizar plataformas, gravar vídeos, e elaborar exercícios no espaço digital, avistei também alunos que, muito amparados pela familiaridade cibernética que obtinham, conseguiram se adaptar aos artifícios transitórios elegidos pelas unidades escolares no período pandêmico.

Nesse contexto, pude perceber que a prática docente tem diversas carências que vão ao encontro de diversas reflexões sobre o processo de progressão que tanto almejamos nas aulas, mas que estão ainda condicionados à busca ininterrupta e crédula de possibilidades que torne significativo o percurso de aprendizado dos nossos alunos.

Mas vale mencionar também que, de modo algum, tenho a intenção de culpabilizar, nas asserções sobreditas, o professor pelos enfrentamentos no momento histórico aclarado, afinal, lançados em uma realidade atípica, os docentes foram, como na verdade sempre são, operadores de grandes milagres. Sem treinamento por parte das Secretarias de Educação do Estado, esses profissionais receberam apenas treinamentos breves e pouco justos para a demanda de trabalho em questão.

Também não podemos esquecer a situação do ensino de língua inglesa na escola dos participantes da pesquisa. Não há como não deixar evidente nas reflexões finais deste estudo, que a negligência em relação ao ensino da língua fora um fato estarrecedor que ficará resguardado não somente nas memórias dos que vivenciaram a ausência do componente curricular, mas também nos enunciados deste trabalho.

Recorro à atemporalidade das asserções de Moraes (1977) para enfatizar que os processos de reenquadramento vivenciados pelos professores na era tecnológica que estamos a cada dia mais inseridos, evoca em nós a necessidade de extrapolar questões didáticas, métodos e conteúdos curriculares, como enfatiza o autor. Trata-se do constante processo de adaptação atrelado ao olhar para as necessidades e realidade dos estudantes, para que avistando-os de

modo mais direcionado, possamos incluir a tecnologia sem excluir, bem como incorporá-la ao ensino na medida em que, encorajados principalmente pela experiência vivenciada no contexto aclarado, revisitemos nossas práticas pedagógicas a fim de ressignificá-las em prol de uma aprendizagem mais sólida e justa.

No que tange os principais aspectos aflorados discursivamente na Oficina, retomo discussões, à guisa de encaminhamentos conclusivos, sem ordem cronológica estabelecida, no intento de ressoar as considerações acerca das reflexões fomentadas no curso desse trabalho. Nesta perspectiva, acredito que mereça ser lembrado a noção de erro que tanto refleti nos exercícios propostos. Quando nos encaminhávamos para a conclusão das atividades, notei que a percepção de não acerto já era compreensível como uma unidade de aprendizagem.

Os estudantes demonstravam tranquilidade quando indagados sobre quaisquer assuntos. E contrapondo-se ao receio em manifestarem-se do início da Oficina, os participantes destacavam com frequência suas dúvidas e até debatiam brevemente sobre elas. O entendimento sobre erro deixou evidente uma maturidade reflexiva que influenciou positivamente o modo como os alunos se relacionavam com as temáticas acolhidas nos encontros virtuais.

Nesse sentido, há de se fortalecer os dizeres de Davis *et al.* (1989), ao reverberar que uma sala de aula que reflete sobre o erro como um processo necessário, para que dúvidas sejam sanadas e o acerto de fato se estabeleça, tende a não se abalar frente às enunciações equivocadas, ou a desacertos momentâneos.

No que concerne à compreensão sobre “falar como nativo” aspecto difundido nas discussões, os estudantes amadureceram também a ideia de que a língua não é una, mas sim multifacetada, plural assim também como seus falantes. Ao ponto em que reconheço que meus alunos de uma cidade do sudoeste da Bahia fazem uso da língua inglesa, a concebo como franca segundo Rajagopalan (2006); Seidlhofer (2011).

O termo “franca” desmistifica a ideia de que o inglês pertence a determinado país ou região. A ideia de desmonopolizar a língua torna possível a integração de estudantes como os da pesquisa em questão, com realidades discrepantes que viam-se inferiores no processo de aprender uma nova língua, quando não eram reflexos da “natividade” vista, aludida e almejada.

Frente às reflexões fomentadas, acredito que estamos frente a um processo de democratização do acesso à língua inglesa, bem como avistamos uma compreensão de linguagem enquanto um instrumento social e ideológico e não como um conjunto de regras gramaticais a serem memorizadas, como ratifica Siqueira (2008).

Na mesma direção, faço uso da força enunciativa do referido autor para destacar que a aprendizagem crítica que estamos buscando desencadear no limiar dessas discussões trata de

um processo em que se vislumbre o combate a mitos, preconceitos, imperialismos, entre outros performances que possam respingar na utilização da linguagem sem fronteiras.

No que tange à multimodalidade vivenciada a partir das atividades em oficina, é oportuno acrescentar que os meios semióticos utilizados fortaleceram a visão de que as interações desenvolvem-se por meio de diversos mecanismos e cada um deles opera de modo diferenciado no processo de aprendizagem do educando. Neste sentido, convém respaldar a noção de que a multimodalidade “ao se constituir em práticas de letramentos, configura-se, pois, como práticas sócio discursivas, que possibilitam a compreensão e o questionamento de forças ideológicas e de poder com vistas à emancipação e transformação do indivíduo. (PINHEIRO, 2015, p. 211).

Os reflexos e reflexões estabelecidos nesse percurso permitem assegurar que imagens, músicas, entre outros artifícios de natureza tecnológica ou não, podem tornar as aulas mais atrativas e significativas, principalmente quando voltamos em direção à voz dos alunos. todavia, convém assegurar, na mesma direção, que estabelecer uma escuta sensível e atenta às necessidades não é uma tarefa simples. Houve entraves, malabarismos constantes para reter a atenção do aluno. Portanto, quando pensamos nas escolas públicas, possivelmente, as ressonâncias dessa abordagem discrepariam e poderiam, à primeira vista, desanimar o professor quanto às propostas mencionadas.

No entanto, não podemos também ancorar a compreensão do ensino de inglês por uma perspectiva pessimista, mesmo que o próprio currículo desmereça esse ensino em diversas vias. Frente à desvalorização, percepção desmerecida, discursos de desimportância desse aprendizado, há ainda os que resistam e são exatamente estes, que podem ao longo do tempo, fomentar novos discursos e possibilidades para o ensino de inglês nas escolas públicas.

Em linhas gerais, percebo que possivelmente não consigo e nem conseguirei abarcar reflexivamente todas as demandas encontradas. No entanto, lançar luzes sob as direções expostas, pode fornecer rumos interpretativos e práticos mais otimistas sobre a desmerecida aprendizagem de inglês.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso de pesquisa vivenciado, transitou pelas esferas porosas do ensino de língua inglesa. A partir da pesquisa etnográfica, estabeleci um processo de autorreflexão da minha prática enquanto professora e pesquisadora. Fazer parte da pesquisa evocou a necessidade de nortear os pressupostos defendidos pelo olhar da estudiosa e da participante do trabalho. Em resposta ao problema de pesquisa sobre quais reflexos e reflexões das práticas pedagógicas de multiletramentos podem emergir em uma oficina remota de língua inglesa em tempos de pandemia, exponho as considerações a seguir.

O atípico contexto vivenciado fez surgir, mesmo que de modo abrupto, novas possibilidades de se encarar o ensino e as interações sociais. Vale, em primeira instância mencionar, que os participantes da pesquisa, mesmo imersos no turbulento contexto social pandêmico, encararam com otimismo e afinco a possibilidade de participar desse estudo. Não há como furtar dessas últimas linhas a impressão de que diante aos reverses cotidianos, aparentava-me que este trabalho não teria o êxito necessário para seguir.

O receio em perceber que se muitos alunos não participavam das atividades remotas, poderiam também não demonstrar interesse na continuidade do trabalho, era frequente. Ainda assim, lembrava de que mesmo que ao fim da oficina tivesse apenas um aluno, esse estudo teria sido de grande valia. Rompendo os receios iniciais e conseguindo manter o fôlego de trabalho, os alunos, mesmo que não aparecendo em todos os encontros virtuais, conseguiram chegar até o último dia de oficina com ânimo e esperançosos quanto ao ensino de língua inglesa.

As interações estabelecidas nesse período contrapuseram-se à percepção do aluno de língua inglesa sempre desinteressado e enfadado com aulas muitas vezes repetitivas e tão distanciadas dos seus desejos e realidades. Um dos focos principais desse trabalho fora perceber o aluno como eixo investigativo, seus desejos, suas aspirações, seu contexto social, cultural, entre outros aspectos, tornaram-se a linha que apesar de nada tênue, busquei a todo momento seguir e não perder seu fio.

Não há como negar que a quantidade de alunos facilitou o processo. Sabemos que no bojo das discussões sobre contextualizar o ensino, às demandas escolares atravessam tal perspectiva e faz, muitas vezes com que o docente não consiga ou desacredite na possibilidade de aprendizagem oriunda dessa atenção. Mas só a partir desse direcionamento, que avistei a importância de se pensar numa prática pedagógica que embuta tais princípios e de fato se aproxime das aulas multiletradas que tanto ansiamos.

As calorosas discussões a partir das atividades propostas, garantiram uma percepção mais detalhada sobre os reflexos e reflexões das práticas pedagógicas de letramento em sala de aula. Muito se fala sobre falante nativo, mas até mesmo nos cursos de graduação somos cobrados a estabelecer uma pronúncia modulada aos vieses britânicos e americanos. Quando há intenções de se promover um ensino de LI mais dinâmico nas salas de aula, barramos no enfrentamento dos anseios em se manifestar muito ligados à referência e conceito que os alunos têm sobre o erro.

Como muitas vezes não é encarado como parte de um processo de aprendizagem, mas como um motivo constantes de piadinhas e vaias nas turmas, os estudantes muitas vezes se calam, reprimindo suas dúvidas e consubstanciando o famoso ciclo do “finge que aprende que eu finjo que ensino”. Apesar de tais ácidas constatações, é compreensível que muitos docentes, ainda desconhecendo seu poder de agência, tornam-se também coniventes com a ausência de voz estudantil nas aulas de inglês.

Os dados obtidos do questionário inicial evidenciaram direcionamentos importantes que foram substanciais para o delineamento da proposta de trabalho. As atividades foram desenvolvidas a partir da análise do perfil do alunado, levando em considerações que os alunos eram da zona rural e urbana, de série e idades distintas.

Acredito ter alcançado os objetivos específicos deste estudo, ao ponto em que foi possível refletir sobre as práticas pedagógicas de multiletramentos, bem como foi possível identificar as possibilidades de aprendizado de língua inglesa a partir das práticas multiletradas. Neste sentido, o estudo também oportunizou o reconhecimento e descrição das práticas em questão, fator substancial para a progressão das atividades no trabalho.

No que tange às lacunas e limites deste trabalho, acredito que desenvolvê-lo em meio a um contexto que ressonou em diversas frentes e fragilizou a todos de modo singular, exerceu influência sobre seu progresso, tendo em vista que fora pensado para outro ambiente. Mas a (re)adequação obrigatória também foi fator significativo de desconstrução e reflexão acerca de ideias preconcebidas em torno das aulas em outro meio que não presencial.

É de intento da orientadora fomentar novos estudos a partir desse trabalho, haja vista a possibilidade de recortes reflexivos que os diálogos instituídos, bem como as interações estabelecidas forneceram. Em síntese, intenta-se que as provocações epistemológicas emergidas neste estudo possam movimentar novos levantes de construção de conhecimento e que a partir desses movimentos, novas práticas possam ser ressignificadas também.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M.H.V. Algumas reflexões sobre a abordagem comunicativa, o pós-método e a prática docente. *Entre Línguas, Araraquara*, v.1, n.1. 2015. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/download/8051/5480/21166>. Acesso em: 28 out.2021.
- ALMEIDA FILHO, C. C. P. O avanço da educação a distância no brasil e a quebra de preconceitos: uma questão de adaptação. *Revista Multitexto*, v. 3, n. 01. 2015. Disponível em: <http://www.ead.unimontes.br/multitexto/index.php/rmcead/article/view/103/44>. Acesso em 24ago.2022.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *Dimensões Comunicativas no ensino de línguas*. 4. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.
- ANASTASIOU, L. G. C; ALVES, L. P. Estratégias de ensinagem. *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*, v. 3, p. 67-100, 2004.
- ANJOS, F. A. *Ensinar e aprender inglês e a descentralização do falante nativo*. Cruz das Almas: EdUFRB, 2019.
- ANTUNES NETO, Joaquim M. F. Antunes. *SOBRE ENSINO, APRENDIZAGEM E A SOCIEDADE DA TECNOLOGIA: POR QUE SE REFLETIR EM TEMPO DE PANDEMIA?* *Revista Prospectus*, v. 2, n. 1, p. 28-38, Ago/Fev, 2020. Disponível em: <https://prospectus.fatecitapira.edu.br/index.php/pgt/article/view/32> acesso em 18ago.2022.
- ANDRADE, M. M; NASCIMENTO, G. *Lazer no livro didático de inglês: identidades de classe social*. 2 jan. 2017.
- BAUMAN, Z. *Globalização: as consequências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- BARCELOS, A. M. F. Lugares (im)possíveis de se aprender inglês no Brasil: crenças sobre aprendizagem de inglês em uma narrativa. In: LIMA, D. (Org.). *Inglês em escola pública não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola, 2011.
- BATISTA, Maria Luiza W.; PORTO, Maria Augusta R. Um breve histórico do ensino de línguas estrangeiras no Brasil. In: SANTANA, Givaldo et al. São Cristóvão: Editora UFS; Aracaju: Fundação Oviêdo Teixeira, 2005.
- BRAGA, J. (org). *Integrando tecnologias no ensino de Inglês nos anos finais do Ensino Fundamental*. São Paulo: Edições SM, 2012.
- BROWN, Douglas H. *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. United States of America: Pearson Longman, 2007.

- BRYDON, D. Local Needs, Global Contexts: Learning New Literacies. In: MACIEL, R. F. e ARAÚJO, V. A. (Orgs). Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas. Jundiaí, Paco Editora. 2011.
- BROWN, H. D. Principles of Language Learning and Teaching 4. ed. New York: Longman, 2000.
- _____. Teaching by Principles: an interactive approach to language pedagogy. New York: Person Education, 3. ed. 2007.
- BOURDIEU, P. Escritos de educação. 6.ed.RJ: Vozes, 1991.
- BOHN, H. I. The educational role and status of English in Brazil. World Englishes, v. 22, n. 2, 2003.
- BOUTIN, A.C.B.D; CAMARGO, C.R.S. A educação na ditadura militar e as estratégias reformistas em favor do capital. Revista Educere. 2015. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18721_8156.pdf>. Acesso em: 20.mar.202.
- CAVALCANTE E SILVA. A importância da revolução industrial no mundo da tecnologia. 25. Out. 2011. Disponível em: https://www.unicesumar.edu.br/epcc-2011/wpcontent/uploads/sites/86/2016/07/zedequias_vieira_cavalcante2.pdf .Acesso em: 22 ago.2022.
- CASTELLS, M. A Sociedade em Rede. A era da informação: economia, sociedade e cultura. Tradução de Roneide Venâncio Majer. 20.ed. São Paulo: Paz e Terra, v. 1, 2019.
- CHARTIER, R. A História Cultural: entre práticas e representações. Tradução Maria Manuela Galhardo. 2. ed. Algarves, Portugal: Difiel, 2002.
- CERVETTI, N.; PARDALES P. & DAMICO, G. 2001. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/334372467_A_Tale_of_Differences_Comparing_the_Traditions_Perspectives_and_Educational_Goals_of_Critical_Reading_and_Critical_Literacy. Acesso em: 24 de out.2021.
- CRYSTAL, D. A Revolução da linguagem. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 2005.
- COGO, A. English as a Lingua Franca: Descriptions, Domains and Applications. In: BOWLES, H.; C_____ A. 2015. International perspectives on English as a lingua franca: pedagogical insights. London: Macmillan.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.) *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. O drama do ensino de inglês na escola pública brasileira. In: Assis-Peterson, A. A. (org.). Línguas estrangeiras: para além do método. Cuiabá: EdUFMT, 2008.

_____. Ser/Estar professor de inglês no cenário da escola pública: em busca de um contexto eficaz de ensino/aprendizagem. 2002.

_____. O professor de inglês entre a alienação e a emancipação. Revista Linguagem & Ensino, v. 4, n. 1, p. 11-36, 2001.

DAMIANOVIC, M. C. Aprender inglês para não perder o bonde da história. SOLETRAS, Ano VI, Nº 12. São Gonçalo: UERJ, jul./dez.2006.

DATHEIN, R. Inovação e Revoluções Industriais: uma apresentação das mudanças tecnológicas determinantes nos séculos XVIII e XIX. Publicações DECON Textos Didáticos. Porto Alegre, Fevereiro 2003. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/decon/> Acesso em 15jul.2022.

DAVIS et al. Papel e valor das interações sociais na sala de aula. Cadernos de pesquisa. 1989.

DIONISIO, A. P. “Gêneros Textuais e Multimodalidade”. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). Gêneros textuais: reflexões e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

DREIFUSS, R. A. A conquista do Estado. Ação política, poder e golpe de classe. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

FALCÃO, A.A; SPINILLO, A.G. O efeito de diferentes métodos de ensino de inglês como língua estrangeira na compreensão de textos em inglês. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v.3, n .1, 89-184, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/bVgr9JqdVnLnY4Ckm9yCB6Q/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 28 out.2021.

FAIRCLOUGH, Norman. Discourse and Social Change. Cambridge: Polite Press, 1992. - Analysing Discourse. Textual analysis for social research. London, Routledge, 2003. _Language and globalization. London, New York: Routledge, 2006.

FERRAZ, D. M.; NOGAROL, I. V. Os multiletramentos na aprendizagem de línguas por estudantes de licenciatura em Letras-Inglês. Texto Livre, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 198-214, jan.-jun. 2017.

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

_____. Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo, Editora UNESP, 2000.

FREIRE, P. “A máquina está a serviço de quem?”, Revista BITS, vol. 1, n. 7, São Paulo, mai., 1984, p. 6.

FISCHER, R. M. B. Foucault e a Análise do Discurso em Educação. Cadernos de Pesquisa, n. 114, novembro/2001.

FONSECA, C. Quando cada caso não é um caso. Pesquisa etnográfica e educação.

Trabalho apresentado na XXI reunião anual da ANPED, Caxambu, setembro de 1998.

FORTES, L. O mito do falante nativo no discurso de professores sobre o tratamento dado ao “erro” em contextos de ensino e aprendizagem de língua estrangeira. 2008. Disponível em: . Acesso em: 12 maio 2017.

GEERTZ, C. La Interpretacion de las culturas: Descripción densa: hacia una teoria interpretativa de La cultura. México: Gelisa, 1987.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e Educação: Manual do Usuário. In: _____, SILVA, Tomaz T. (org.) Escola S.A. Brasília: CNTE, 1996.

GOMES, R. B. A Instituição do Método Direto para o Ensino de Inglês do Brasil (1931-1961). 106f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Sergipe, UFS, São Cristóvão, 2015.

HOWATT, A. P. R. A History of English Language Teaching. Oxford: Oxford University Press, 1984. LARSEN-FREEMAN, Dianne. Techniques and Principles in Language Teaching. Oxford University Press, 2000, p. 18-29. Disponível em: <https://let590.files.wordpress.com/2013/01/> Acesso em: 2out.2021.

JAKOBSON, R. Aspectos lingüísticos da tradução. In: Lingüística e Comunicação. São Paulo: Cultrix, (1971).

JAMESON, F. Notes on Globalization as a Philosophical Issue. In: JAMESON, Frederick & Masao MITSUYOSHI (Eds.) The Culture of Globalization. Durham: Duke University Press. 1998.

JORDÃO, C. M. ILA – ILF – ILE – ILG: Quem dá conta? RBLA, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, 2014, p. 13-40.

_____. Birds of different feathers: algumas diferenças entre letramento crítico, pedagogia crítica e abordagem comunicativa. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Org.). Letramentos em terra de Paulo Freire. Campinas, SP: Pontes, 2015.

Jordão, C. M. A língua inglesa como 'commodity': direito ou obrigação de todos. VIII Congresso Luso-Brasileiro de Ciências Sociais. 2004.

KATO, M. No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática. 1986.

KALOUSTIAN, S. M. (org.) Família Brasileira, a Base de Tudo. São Paulo: Cortez; Brasília-DF: UNICEF, 1988.

KRASHEN, S. D. Principles and Practice in Second Language Acquisition. Oxford: Pergamon Press, 1982. Disponível in: http://www.sdkrashen.com/Principles_and_Practice/index.html. Acesso em 19abr.2023.

Kleiman, A. B. Introdução: Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In Angela B. Kleiman (Org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras. 1995.

_____. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). Os significados do letramento. Campinas, S.P.: Mercado de Letras, 2005.

KRESS, G.; SELANDER, S. Multimodal design, learning and cultures of recognition. Internet and Higher Education. Sweden: Stockholm University, 2011.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. Reading Images – the grammar of visual design. 2 ed. London, New York: Routledge, 2006.

KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. São Paulo: Pioneira, 1994.

KUMARAVADIVELU, B. O conceito da globalização. In: Moita Lopes, Luis Paulo da. Por uma lingüística Indisciplinar- São Paulo Parábola Editorial, 2006.

LEFFA, Wilson J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

LANDIM, D. S. P. O desenvolvimento de agência na formação docente em línguas: desafios e possibilidades. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

LIMA, D. C. Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. 216 p.

- LARSEN-FREEMAN, D. *Teaching Techniques in English as a second language*. Oxford: Oxford University, 2000. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=ED242212> Acesso em: 21 de out. 2021.
- LEMKE, J. Multimedia Literacy Demands of the Scientific Curriculum. *Linguistics and Education* 10 (3): 247-271 (Gêneros Multimodais e Multiletramento – artigo). In: *Gêneros Textuais: Reflexões e Ensino* (p.140).
- MATTOS, CLG. A abordagem etnográfica na investigação científica. In MATTOS, CLG., and CASTRO, PA., orgs. *Etnografia e educação: conceitos e usos* [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011.
- MARTINS, M. R. Educação e tecnologia: a crise da inteligência. **Educação (UFSM)**, v. 44, p. 1-14, ago. 2019.
- MERCADO, L. P. L. *Formação continuada de professores e novas tecnologias*. Maceió: EDUFAL, 1999.
- MELO, de A; URBANETZ, T. S. *Fundamentos da didática*. Curitiba: IBPEX, 2008.
- MCLAREN, P. *A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. Porto Alegre: Artes médicas, 1997.
- MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento. Pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: HUCITEC, 2007.
- MOITA LOPES, L. P. Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia lingüística para tempos híbridos. *DELTA*, São Paulo, v. 24, n. 2, 2008.
- _____. *Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercados das Letras, 1996.
- MOITA-LOPES, L. P. Inglês no mundo contemporâneo: Ampliando oportunidades sociais por meio da educação. Texto básico apresentado no simpósio Inglês no mundo contemporâneo: ampliando oportunidades sociais por meio da educação, patrocinado pela TESOL International Foundation. São Paulo: Centro Brasileiro Britânico. 25- 26 de abril de 2005.
- MONTE MÓR, W. Globalização, ensino de língua inglesa e educação crítica. In: SILVA, Kléber Aparecido da; DANIEL, Fatima de Gênova; KANEKO-MARQUES, Sandra Mari; BIONDO, Ana Cristina (Orgs.). *Formação de professores de línguas: novos olhares – Volume II*. Campinas: Pontes, 2012 p. 23-50.
- _____. *Convergência e diversidade no ensino de línguas: Expandindo visões sobre a "diferença"*. Polifonia, Cuiabá, MT, v. 21, n. 29, p. 234-253, jan-jul., 2014.

- Monte Mór, Walkyria Maria & Souza Lynn Mario T. Menezes de. 2006. Orientações curriculares para o ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 08dez. 2022.
- MORAES, C. M. O paradigma educacional emergente. Campinas: Papirus, 1997.
- MORAN, J. M.; MASSETO, M. T.; BEHRENS, M.A. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 19. Ed. Campinas: Papirus, 2012
- MORAN, J. M. A integração das tecnologias na educação. Disponível em: <https://www.eca.usp.br/prof/moran/integracao.htm> Acesso em: 08 jul. 2022.
- NAPOLITANO, M. Como usar o cinema em sala de aula. São Paulo: Contexto, 2003.
- NOVOA, A. Profissão professor. Portugal: Porto, 1999.
- NÓVOA, A. Os professores e as histórias de sua vida. In: _____. (Org.) Vidas de professores. Lisboa: Porto, 1992.
- OLIVEIRA, L. A. Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias. São Paulo: Parábola, 2014.
- OTTONI, P. Tradução: a prática na diferença. Campinas/SP: Editora da UNICAMP, 1998.
- ORTIZ, Renato. Mundialização: saberes e crenças. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira (org.). Ensino de língua inglesa: reflexões e experiências. 3 ed. Campinas: Pontes, 2005.
- PAIVA, V. L. M. de O. e. A www e o ensino de Inglês. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p.93-116, 2001.
- PAIVA, Vera Lúcia Menezes de O. A LDB e a legislação sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, Cristina Maria T.; CUNHA, Maria Jandyra C. (Orgs.). Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: EdUnb, 2003.
- PENNYCOOK, Alastair. The cultural politics of English as an international language. London: Longman, 1994.
- PERIN, J. O. R. Ensino / aprendizagem de língua inglesa em escolas públicas: o real e o ideal. Pelotas: Educat, 2005.
- PRABHU, N. S. There is no Best Method – Why? Tesol Quartely, vol 24, no. 2, Summer. 1990.
- PINTO, A. P. & PESSOA, K. N. Gêneros textuais: professor, aluno e o livro didático de língua inglesa nas práticas sociais. In: DIAS, R. & CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.) O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

PINHEIRO, P. A. Construção multimodal de sentidos em um vídeo institucional: (novos) multiletramentos para a escola. Veredas on-line – aemática–2015/2 -p. 209-224 – ppglinguística/ufjf–juiz de fora(mg). 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/files/2015/04/12-PINHEIRO.pdf> Acesso em: 15 fev. 2023.

PRETTO, Nelson; PINTO, Cláudio da Costa. Tecnologias e Novas Educações. Revista Brasileira de Educação, v. 11, n. 31, jan/abr 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n31/a03v11n31.pdf> Acesso em jan. 2018.

QUIRINO DE SOUSA, R. M. R. Multiletramentos em aulas de LI no Ensino Público: transposições e desafios. Tese de doutorado, 2011. Disponível em: <www.teses.usp.br/.../2011_RenataMariaRodriguesQuirinoDeSousa>. Acesso em: 02 de nov.2021

RAJAGOPALAN, K. Por um linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. The concept of World English and its implications for ELT. In: ELT Journal, v. 58, n. 2, pp. 111-117, abr. 2004.

ROJO, R. H. R. Fazer linguística aplicada em perspectiva sóciohistórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). Por uma linguística aplicada INdisciplinar. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

ROJO, R; MOURA, E. Multiletramentos na escola [Orgs.]. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

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

RIVERS, Wilga Marie. A metodologia do ensino de Línguas estrangeiras. Trad. Hermínia S. Marchi. São Paulo: Pioneira, 1975.

SALLES, J.L; PALLU, N.M; LOPES, R.S.L. Métodos/abordagens no ensino de línguas em uma sociedade. 2015.

SANTOS, E. E. SANTOS, A. G. Formação docente em tempos de pandemia da COVID-19: um relato do Recôncavo da Bahia. **Revista de educação a Distância**. 2021, SANDRONI, P. (Org.). Dicionário de economia. Ed. Best Seller, 2a edição, São Paulo. 1989.

SANDRONI, P. (Org.). Dicionário de economia. Ed. Best Seller, 2a edição, São Paulo. 1989.

SAVIANI, D. História das ideias pedagógicas no Brasil. 2. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2008.

SCHMIDT, Beatriz. Saúde mental e intervenções psicológicas diante da pandemia do novo coronavírus (COVID-19). Estud. psicol. Campinas, 2020.

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

SENHORAS, E. M. Coronavírus e educação: análise dos impactos assimétricos. *BOLETIM DE CONJUNTURA (BOCA)*, ano II, vol. 2, n. 5, Boa Vista, 2020. Disponível em <https://revista.ufr.br/boca/article/view/Covid-19Educacao> acesso em 18 ago. 2022.

SHIN, J. K. The use of Freirian pedagogy in teaching English as an international language: Raising the critical consciousness of EFL teachers in Korea. *Language, Literacy & Culture Review*, University of Maryland, Vol. 1, 2004.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SILVA, Gisvaldo Araújo. A era Pós-Método; o professor como um intelectual. Disponível em: http://coral.ufsm.br/lec/02_04/htm. Acesso em 21 jan2022.

SOUZA, K. R. Trabalho remoto, saúde docente e greve virtual em cenário de pandemia. *Trab. educ. saúde* vol.19, Rio de Janeiro. 2021.

SIQUEIRA, D. S. P. O desenvolvimento da consciência cultural crítica como forma de combate à suposta alienação do professor brasileiro de inglês. *Inventário (UFBA)*, v. 4, p. 1-21, 2005.

SIQUEIRA, D. S. P. Inglês como língua internacional: por uma pedagogia intercultural crítica. Tese de Doutorado (Letras e Linguística). Universidade Federal da Bahia, Salvador (BA), 2008.

STREET, B. V. *Social Literacies*. London: Longman. 1995.

_____ *Letramentos sociais: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola editorial. 2014.

TANCINI, Pedro Ernesto Gandine. Processos de Interculturalidade no Contexto da Globalização. In: *Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação*. XVII Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sudeste – Ouro Preto – MG, junho de 2012.

TELLES, J. “É pesquisa é? Ah, quero não, bem!”: Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. *Linguagem & Ensino*, v. 5, n. 2, 2002.

TEIXEIRA, Carlos E. J. *A ludicidade na escola*. São Paulo: ed. Loyola, 1995.

TOTIS, V. P. *Língua inglesa: leitura*. São Paulo: Cortez, 1991.

UNSWORTH, L. *Teaching multiliteracies across the curriculum: changing contexts of text and image in classroom practice*. Open University Press: New York, 2004.

UNSWORTH, L. Teaching multiliteracies in the English classroom. In: _____. Teaching multiliteracies across the curriculum: changing contexts of text and image in classroom practice. Buckingham: Open University Press, 2001.

VALENTE, J. A. Inovação nos processos de ensino e de aprendizagem: o papel das tecnologias digitais. In: VALENTE, J. A.; FREIRE, F. M. P.; ARANTES, F. L. (Orgs.). Tecnologia e educação: passado, presente e o que está por vir. Campinas: NIED/UNICAMP, 2018. p. 17-41.

VAN LEEUWEN, T. Multimodality. In: SIMPSON, J. (Ed.). The Routledge handbook of applied linguistics. New York: Routledge, 2011. p. 668-682.

Van LEEUWEN, Theo. Introducing social semiotic. London; New York: Routledge, 2005. - Discourse and Practice. New tools for Critical Discourse Analysis. New York: Oxford University Press, 2008.

VIVIAN, M. A influência do aspecto afetivo na aprendizagem da Língua Inglesa em escolas públicas. Revista Voz das Letras. Concórdia/Santa Catarina: Universidade do Contestado, n. 3, 2005.

WASELFISZ, Julio Jacobo; LÁPIS, Borracha. Mapa das desigualdades digitais no Brasil. UNESCO Brasil, 2007.

WIDDOWSON, H. G. ELF and the inconvenience of established concepts. *Journal of English as a Lingua Franca*, v. 1, n. 1, p. 5-26, Mar. 2012.

_____. - ELF and the Pragmatics of Language Variation. Palestra ministrada na 7th International Conference of Lingua Franca, Atenas, Grécia, 04 set. 2014.

UNSWORTH, L. Multiliteracies and metalanguage: describing image/text relations as a resource for negotiating multimodal texts. In: COIRO, J. et al (Ed.). Handbook of research on new literacies. New York: Routledge, 2009. p. 377-405

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287- 1302, set./dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0228101.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2022.

ZAINUDDIN et al. Methods/Approaches of teaching ESOL: A Historical Overview. In: Fundamentals of Teaching English to Speakers of other Language. 3. ed. 2011. Disponível em: [http://docs.neu.edu.tr/staff/yagmur.raman/Zainuddin%20\(2011\)%20-%20Methods%20Approaches%20of%20Teaching%20ESOL%20-%20A%20Historical%20Overview_16.pdf](http://docs.neu.edu.tr/staff/yagmur.raman/Zainuddin%20(2011)%20-%20Methods%20Approaches%20of%20Teaching%20ESOL%20-%20A%20Historical%20Overview_16.pdf). Acesso em: 12 out.2021.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, 2008.